فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت
شماره پیاپی ۵۹- دوره دوم ، شماره ۴۲ -۱۳۹۷
مقاله شماره۲ - صفحات ۲۳ تا ۴۴

به نام خدا

پیامدهای آسیب‌زای تسریع در تربیت دینی

عبدالعظیم کریمی[۱]

چکیده

مطالعات اخیر در قلمرو روان‌شناسی تحولی به‌وضوح نشان می‌دهد تمامی جنبه‌ها و ساحت‌های رشد کودک (جسمی، عقلانی، اجتماعی، عاطفی، اخلاقی و دینی) تابع ساخت‌های شناختی و الگوهای تحولی است. تحول ایمان و تربیت دینی کودک نیز از مراحل و دوره‌های مشخصی عبور می‌کند که می‌توان متناسب با هریک از مراحل تحول، به آموزش دینی اقدام کرد..

اما، پرسش اصلی این است که مرز بین تحول روانی و تربیت دینی در کودکان کجاست؟ دانستن اینکه تحول روانی کودک از مراحلی خاص عبور می‌کند و هریک از مراحل اقتضاهای ویژه‌ای را به لحاظ روش[۲]، محتوا[۳] و هدف[۴] می‌طلبد، می‌تواند به اولیا و مربیان کمک کند که بدانند در هر مرحله از تحول روانی چه انتظاراتی می‌توانند از کودک داشته باشند و اگر این انتظارات با توانایی‌ها و قابلیت‌های کودک انطباق داشته باشد زمینهٔ آشکارگی دین فطری در یک روند طبیعی به دور از تسریع و تأخیر آسیب‌زا فراهم می‌شود. زیرا هرگونه زودرسی و یا دیررسی در روند تربیت دینی، موجب اختلال و انحراف در روند شکل‌گیری حس دینی در کودکان می‌شود. در این مقاله تلاش شده است ضمن ارائه تصویری از مراحل تحول ایمان در کودک، آسیب‌های پنهان سرعت بخشی به امر تربیت دینی را با توجه به مراحل رشد در کودک مورد بحث قرار دهد.

واژگان کلیدی: تحول روانی، تحول ایمان، تسریع و تأخیر. آسیب شناسی. تربیت دینی.

Abstract:

Current studies in the field of developmental psychology show that all aspects of children' development (physical, intellectual, social, emotional, moral, and religious) are based on cognitive structures and evolutionary patterns. The psychological development of children' faith also goes through certain stages and periods that can be applied to develop religious education in accordance with each of the stages of development. But, the main question is, what is the relation between the psychological development and religious education in children? Knowing that a child's mental development goes through specific stages and each of the stages requires requirements in terms of method, content, and purpose

[۱] Karimi.ir دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش Karimi@rie.ir

2. Method
3. Content
4. Aim

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

can help parents and educators know what to consider and what to assume children ‘mental development.
Developmental nature of religious education is in line with the child's capabilities and abilities. Any acceleration and delay in the process of religious education, leads to disturbance and deviation in the process of formation of religious sense in children. In addition, this article, describes the stages of the development of faith in the child, an attempt has been made to discuss the hidden harms of accelerating religious education according to the stages of development in the children.
Keywords: psychological Development, faith Development, acceleration and delay. Pathology. Religious education.

مقدمه

پژوهشگران تحولی‌نگر به این باورند که آموزش باید با سطح تحول عقلانی یادگیرنده منطبق باشد و هیچ مفهوم آموزشی تا وقتی کودک به ساخت شناختی لازم برای درک آن نرسیده، است . مفید واقع نمی‌شود.(الکایند ۱۹۷۰).

از سوی دیگر یافته‌های روان‌شناسی یادگیری نشان می‌دهد که تسریع و زودرسی در امر آموزش مفاهیمی که کودک هنوز به ساخت شناختی برای دریافت آن نرسیده نه تنها مفید نیست بلکه موجب اختلال روند در درون سازی آن مفاهیم در مراحل بعدی رشد می‌شود(شولمن به نقل از براهنی ص۵۰۱). گویا این قانون وارونه رشد است که تأخیر موجب تسریع و تسریع موجب تأخیر می‌شود. طبیعت انسان برخلاف صنعت است. در امر صنعتی بهره‌وری برابر است بازمان کمتر، سرمایه‌گذاری کمتر و آنگاه بازده بیشتر. اما در تربیت این معادله معکوس می‌شود یعنی زمان بیشتر، سرمایه‌گذاری بیشتر برای رسیدن به کیفت بهتر. زیرا هدف،"رسیدن"به مقصد خاص نیست بلکه کیفیت پیشرفت است؛ هدف غایی، رسیدن به ایستگاه مشخص نیست بلکه اشتیاق به پیمودن "راه" است؛ هدف" فرآورده "نیست بلکه" فرایند" است به همین دلیل هوارد گاردنر در کتاب ذهن مدرسه ایی نشده ، فرایند یادگیری را بر فراورده یادگیری مقدم می شمارد .(گاردنر. ۱۹۹۹)!

سرعت تربیت باید با سرعت طبیعت هماهنگ باشد. آهنگ سرعت طبیعت بسیار بطئی و آرام و آهسته اما به همان میزان ژرف و وزین گسترده و موزون است. این آهستگی و تأخیر ظاهری،تولید کننده سرعت و شتابی نامرئی است که بر خلاف ظاهر آن، در باطن عمیق و سریع است(کریمی،۱۳۹۰)

گفتنی است که مراد ما از تأخیر و آهستگی در فرایند آموزش مفاهیم به معنی « سستی یا کم‌کاری و بی‌تفاوتی نیست. بلکه به‌عکس، نیازمند تلاش و زحمت بیشتر برای تولید معنا و ایجاد تأمل، درنگ، دقت، بازنگری و پرهیز از سطحی‌نگری و شتاب‌زدگی است.

اخیراً کتابی با عنوان «در ستایش آهستگی[5]» نوشته کارل آنور[6] منتشر شده است که مفهوم "آهستگی" و تأخیر بالنده و سازنده را نه تنها در حیطه‌ی آموزشی و تربیتی بلکه در ابعاد توسعه اجتماعی و اقتصادی و سیاسی نیز مورد بحث قرار داده است که در اینجا مجال بازگویی تفصیلی آن نیست اما این نظریه همخوانی شدیدی با آنچه در امر آموزش از آن یاد کردیم دارد؛ مروری بر مطالب موجود در این زمینه

[5] - In Praise of Slow
6 - In Praise of Slow: How a Worldwide Movement Is Challenging the Cult of Speed. Carl Honor Paperback

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

نشان می‌دهد که بیشترین پیوند بین نهضت آهستگی با مفاهیمی همچون توسعه پایدار[۷] ، وجود دارد. به عنوان مثال،مدیریت آهسته[۸] ،آموزش آهسته[۹] ، علم آهسته[۱۰]، طراحی آهسته[11] و خواندن آهسته یا کندخوانی[۱۲] از جمله شاخصه‌های اصلی این حرکت است[۱۳]).
ما به جای آنکه درصدد آن باشیم سرعت خود را به طبیعت تحمیل کنیم باید بکوشیم آهنگ خود را با آهنگ طبیعت کودک هماهنگ کنیم.

در مورد تربیت دینی هماهنگ با فطرت نیز باید این سبک و سیاق در روند تربیت مدنظر گرفته شود تا از هرگونه شتاب‌زدگی و یا تأخیر جلوگیری شود زیرا آنچه اصل است تأخیر و تعویق به قصد پختگی و بلوغ درونی است و این‌زمانی رخ می‌دهد که مربی با "بردباری بالغانه" به خودداری هوشمندانه از" تسریع کودکانه" در جریان تعلیم و تربیت بپردازد. گویا به همین دلیل است که ژان ژاک روسو نیز در کتاب امیل هشدار می‌دهد که "اگر می‌توانستید هیچ کاری نکنید و نگذارید که هیچ کاری صورت گیرد؛ اگر می‌توانستید شاگرد خود را سالم و نیرومند به دوازده‌سالگی برسانید بدون اینکه بتواند دست چپ و راست خود را از یکدیگر تمیز دهد، آنگاه به محض اینکه اولین درس‌های شما را شنید، چشمان فهم و ادراک او برای استماع منطق و استدلال باز می‌شد. او که هیچ‌گونه پیش‌داوری و هیچ عادتی نداشت در محضر شما به عاقل‌ترین آدمیان تبدیل می‌شد و شما با شروع کار خود به صورت کسی که هیچ اقدامی نمی‌کند، در تعلیم و تربیت معجزه می‌کردید»[۱۴].

بعد از ژان ژاک روسو، ژان پیاژه نخستین کسی است که این پیشنهاد را مطرح کرده است. پیاژه در بخش پایانی تحقیق خود دربارهٔ «مراحل ساخته پنداری» به تفاوت واقعیت دین در دورهٔ نخست کودکی و بزرگ‌سالی و اینکه آموزش دین، گذار از مرحلهٔ افسانه‌پردازی را به تأخیر می‌اندازد، اشاره کرده است.

اما اغلب اولیا و مربیان از همان آغاز سال‌های زندگی کودک با انبوهی از طرح و برنامه و انباشتی از پند و اندرز به‌اصطلاح خیرخواهانه با شتاب و سرعتی ناموزون و ناهماهنگ در پی تحمیل و تحکیم زود هنگام آموزه‌های دینی و اخلاقی هستند و همین اقدام زودهنگام موجب تأخیر درک و فهم بهنگام کودک از دین و اخلاق می‌گردد. اما پرسش این است که چگونه می‌توان فرایند تربیت دینی را با ظرفیت‌ها و قابلیت‌های فطری هماهنگ کرد و چگونه می‌توان آهنگ سرعت رشد را با آهنگ سرعت طبیعی رشد منطبق کرد تا از هرگونه تسریع آسیب‌زا پیشگیری کرد ؟

پاسخ به این پرسش‌ها، و آگاهی از نا همسویی متضاد تسریع و تأخیر در تربیت دینی، نقش مربیان و برنامه ریزان درسی و شیوه‌های تربیتی را در خانه و مدرسه از بنیاد دگرگون می‌سازد به گونه ایی که این تناقض ظاهری نوعی وارونه کاری و وارونه بینی در نظام آموزشی تلقی می‌شود.

به همین دلیل ژان پیاژه معتقد است که قبل از آموزش مفاهیم ریاضی و علوم باید کودکان از نظر ساخت شناختی و فرآیندهای ادراکی به مرحله ایی از رشد هوشی و پختگی و آمادگی ذهنی رسیده باشند که بتوانند مفاهیم آموزشی را به شکل ارتجالی درونی کنند در غیر

---

[7] -Sustainable Development)
[8] - Slow Management
[9] - Slow School
[10] - Slow Science
[11] Slow Design
[12] - Slow Reading
[۱۳]- نهضت آهستگی: بازگشتی به سنت‌های کهن/ نوشته یزدان منصوریان و نیز مقاله تحلیل شاخص‌های جنبش شهرهای آرام در مناطق پانزده‌گانه شهر اصفهان/ رضا مختاری ملک‌آبادی.، دانشگاه پیام نور
[۱۴]- ژان ژاک روسو، تعلیم و تربیت منفی

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

این صورت آموزش مفاهیم به شکل تراکمی و تحمیلی (بدون ملاحظات تحولی و ترغیبی) نه تنها کمکی به یادگیری دانش آموزان نمی‌کند بلکه سرعت یادگیری و فرایند درون سازی[15] مفاهیم را به تأخیر می‌اندازد. او بر این باور است که کودک ابتدا از نظر رشد هوشی باید واجد ساخت شناختی مورد نظر باشد تا قادر به درک درونی مفاهیم مرتبط با آن ساخت هوشی باشد.برای مثال برای آموزش مفهوم عدد، دانش‌آموز باید نخست اصل نگهداری ذهنی[16][17] عدد را قبل از فراگیری مفهوم عدد کسب کرده باشد تا یادگیری واقعی رخ دهد در غیر این صورت تحمیل مفاهیم بدون تأمین و تمهید شرایط ذهنی نتیجه عکس حاصل می‌شود

به همین منظور برخی از صاحب‌نظران فرایند یادگیری طبیعی و ارتجالی را بر یادگیری آموزشگاهی و اکتسابی ترجیح می‌دهد و معتقدند آنچه کودک به شکل خودانگیخته و طبیعی (بدون برنامه و روش اجبار) یاد می‌گیرد مفیدتر و ماندگارتر از زمانی است که کودک در قالب برنامه‌های درسی و آموزش‌های رسمی فرا می‌گیرد. (رابرت بیلر، به نقل از کدیور،ص ۹۴)

پیاژه در جای دیگر در این باره می‌گوید: به خاطر داشته باشید که هرگاه چیزی را به کودک یاد بدهیم که خود می‌توانست آن را کشف کند، او را از اختراع آن چیز و در نتیجه از فهم کامل آن، محروم می‌کنیم (پیاژه، ۱۹۷۰ ص ۷۱۵ به۸ نقل از براهنی، نظریه‌های یادگیری، ص ۵۰۵)

مطالعات گینزبرگ و سیلو یا اوپر(۱۹۶۹) درباره پیامدهای نظری ژان پیاژه در آموزش نشان می‌دهد برای آموزش مفاهیم به کودکان اگر به آنها سه روز فرصت دهیم تا در یک موقعیت برانگیخته شده خودشان شخصاً مطلب آموزشی را یاد بگیرند بیشتر به سرعت رشد ذهنی و یادگیری آنها کمک کرده‌ایم تا اینکه بخواهیم همان مطلب و یا مفهوم را در طول سه دقیقه به آنها یاد بدهیم!

به بیان دیگر این اتلاف وقت ظاهری که سه روز به طول می‌انجامد تا کودک خودش شخصاً با مطلب درگیر شود و آن را درونی کند بیش از آن سه دقیقه یاددهی مستقیم و تسریعی، به سرعت رشد او می‌افزاید.

اسمداسلاند[18] (۱۹۶۱) آزمایشهایی ترتیب داد تا آشکار شود که آیا یادگیری اصول نگهداری ذهنی را می‌توان تسریع کرد. نتایجی که او به دست آورد، نظر پیاژه، گینزبرگ و اوپر را تأیید کرد- یعنی یادگیری احتمالاً سطحی خواهد بود و حتی با آموزش و کارآموزی نیز کودک قادر به تعمیم دادن نخواهد شد. مطالعات گریگو[19](1959) و والویل[20] (۱۹۵۹) نیز به همین نتیجه رسیده است. الکایند (۱۹۷۰) نیز اظهار کرده است که اگر به نوجوانان بیش از حد تعلیمات رسمی ارائه شود- که مانع جذب کامل آنها به اکتشافات خودشان شود- احتمالاً کودکانی بار خواهند آمد که از نظر هوشی "سوخته‌اند". این بچه‌ها بعداً مانند کودک سوخته‌ای که از آتش فرار می‌کند، از فعالیت‌های هوشی پرهیز خواهند کرد.

نتایج پژوهشی مطالعات تیمز در درس علوم و ریاضیات نشان می دهد که عامل تسریع و تاخیر در آموزش مفاهیم درسی بر روی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اثر دارد . برای مثال آموزش مفاهیم مربوط به "استفاده از اعداد"، ارزش مکانی و شمارش و نیز ترتیب و مقایسه اعداد، در اغلب کشورهای شرکت کننده پدر ایه های اول ودوم دبستان آموزش داده می شود. و اکثریت کشورها در سال دوم یا در

---

15 - Assimilation

16 - conservation

۱۷-نگهداری ذهنی، منتج از ذهن عملیاتی است. ذهنی که وجوه مختلف و خصوصیات اشیا را بهم مرتبط و هماهنگ می‌کند و آن‌ها را به‌صورت یک نظام کلی، یکپارچه ترکیب می‌کند. مشخصه عملیات متقابل آن است که وقتی عملیات اول با عملیات متقابل ترکیب می‌شود، هم ارزی و تعادل به وجود می‌آید. تغییراتی که در عملیات انجام می‌گیرد، همواره با یک نامتغیر است. (گلمن – Gelman و گالستیل – Gallistel ۱۹۷۸) .

18 -smedslund

19 - gerco

20 - wohlwill

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

هفت سالگی آموزش خود را بر این مفاهیم متمرکز می سازند. در کشور ما آموزش "جمع" تقریباً هم زمان با دیگر کشورها شروع می شود (۶سالگی۹ اما چند کشور در ۶ سالگی بر آموزش آن تأکید می کنند. در کشورهای موفق، نظیر سنگاپور کره جنوبی و جمهوری چک و نیز در بلغارستان آموزش جمع از ۸ سالگی مورد توجه قرار می گیرد. آموزش جمع در آمریکا در پایه های اول و دوم در کانادا در پایه های اول تا پنجم و در جمهوری چک در پایه های سوم و چهار مورد تأکید قرار یم گیرد.

شروع آموزش "تفریق" در کشورهای مندرج در جدول، تقریباًدر ۶ سالگی است و تنها در هنگ کنگ آموزش جدی مفهوم در ۶ سالگی انجام می گیردو. زمان آموزشجدی "تفریق" در کشورهای بلغارستان، فرانسه، آمریکا و کانادا همانند ایران در ۷ سالگی است؛ اما این آموزش درسایر کشورها حداقل یک سال دیرتر از ایران شروع می شود (کیامنش: ۱۳۷۷ ص۳۳).

توصیه پیاژه، الکایند، گینزبرگ به معلمان این است که به جای تسریع یادگیری کودک به امید بهبود بخشیدن به قدرت یادگیری او، با این فرض عمل کنند که قدرت ذهنی موجب یادگیری می‌شود؛ و مهمترین ذهنی یک کودک آموختنی نیست، بلکه به طور خودجوش کسب می‌شود. آنها معلمان را به در نظر گرفتن مرحله رشدی که دانش‌آموزان در کلاس به دست آورده‌اند، تشویق می کنند و از آنها می‌خواهند که فعالیت‌های کلاسی را طوری تنظیم کنند که یادگیری به کمک خود دانش‌آموزان تشویق شود. مربیان انگلیسی نیز این برداشت از نظریه پیاژه را در شکل دادن به تعلیم و تربیت آزاد خود به کار برده‌اند. در مدارس ابتدایی انگلستان، فرض بر این است که کودکان به فعالیت‌هایی مشغول شوند که خود انتخاب می کنند تا بدین ترتیب تجارب خود را سازمان و تطبیق دهند. و چون یادگیری کودکان با بزرگ‌سالان متفاوت است، باید آن‌ها را به یادگیری تشویق کرد.(به نقل از کدیور، صفحه۱۲۸). فراهم ساختن شرایط و تنوع محرک‌های برانگیزاننده در محیط کودک امکان مداخله و دست‌کاری خودانگیخته او را با اشیا قوت می‌بخشد. اولیا و مربیان برای تربیت دینی کودک نیز قبل از هرگونه طرح و برنامه آموزشی مستقل از جهان کودک و بیگانه با نیازها و مقتضیات سنی او باید امکان و موقعیتی را فراهم سازند که درون‌مایه فطری او به خودی خود آشکار گردد بی‌آنکه چیزی از بیرون به او افزوده شود.

بسیاری از متفکران مسلمان مباحث گستردهٔ درون دینی و برون دینی و جنبه های گوناگون معرفت دینی و اندیشهٔ اسلامی را با اصل فطرت تبیین و تحلیل کرده اند (جوادی آملی ۱۳۷۸: ۷۵، مصباح یزدی، ۱۳۸۸: ۵۰؛ مطهری ۱۳۶۰: ۶۲). این اندیشمندان شواهد و مستندات قرآنی و روایی را ارائه می دهند که دین یک امر فطری است که باید از درون کشف شود و نیازی به تحمیل از بیرون نیست . طبق نظر علامه طباطبایی قوانین کلی موضوعه در اسلام مطابق با فطرت است ؛ (جلد ۴ المیزان، ص ۱۲۱ و جلد۵ المیزان، ص ۳۱۳) . علامه معتقد است: معرفت خدا و حجج توحید فطری است. هر چند ایمان فطری را نیز می‌توان مستدل ساخت؛ یعنی استدلالی هم هست. (جوادی آملی،۱۳۷۸: ۷۵ و ۲۸۷) . ایشان در جای دیگر تصریح می کنند که اصل توحید نیز فطری است و احتیاجی به بیان پیامبران ندارد. (البته پیامبران نقش تذکیری دارند: جلد ۱۵ المیزان، ص ۲۳۶ و جلد ۱۱ المیزان، ص ۱۷۳).خداوند متعال هر چیزی را براساس آنچه در خلقتش (فطرت) قرار داده است، هدایت می کند: «ربنا الذی اعطی کل شیء خلقه ثم هدی» (طه/ ۵۰). هر چه فطرت به سوی آن میل می کند و آن را می‌طلبد، هم حقیقی و واقعی است و هم نافع و سعادت‌آفرین (جلد ۱۵المیزان، ص ۲۴۱ و ۳۸۲، و جلد ۳ المیزان، ص ۱۵۴).

در آیه ۳۰ سوره روم آمده است : فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِی فَطَرَ النَّاسَ عَلَیْهَا، فطرتی است که خداوند انسان‌ها را بر آن آفریده است». یعنی مردم به گونه‌ای خلق شده اندکه معرفت و شناخت خدا و ایمان به آنها اعطا شده است (راغب اصفهانی،بی‌تا: ص ۳۹۶). نقش فطرت برای سایر شئون شخصیت انسان به گونه ایست که از آن به ام المسائل همه معارف تعبیر شده است (مطهری: ۱۳۶۰.ص ۶۳/۲). در نگاه دینی تمام معارف دین از مبدأ تا معاد امری نهاده در فطرت و ساختار وجودی انسان است و دین که برنامهٔ زندگی اوست، منطبق بر این فطرت است((کرمی حویزی، ۱۴۰۲) . بر این اساس« اگر انسان دارای یک سلسله فطریات باشد، قطعاً تربیت او باید با در نظر گرفتن

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

همان فطریات صورت گیرد. چون «تربیت» یعنی رشد دادن و پرورش دادن، و این مبتنی بر قبول کردن یک سلسله استعدادها- و به تعبیر امروز یک سلسله ویژگی‌ها- در انسان است» (مطهری ۱۸۷، ص ۱۴ و ۱۵).

آیه دیگری که بدون استفاده از واژه فطرت، موضوع فطری بودن گرایش به دین را مطرح کرده است، آیه (ذر) است:« وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَ أَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هذَا غَافِلِين؛ و (به خاطر بیاور) زمانی را که پروردگارت از پشت و صلب فرزندان آدم ذریه آنها را برگرفت و آنها را گواه بر خویشتن ساخت(و فرمود:) آیا من پروردگار شما نیستم؟ گفتند: بله، گواهی می دهیم. (چنین کرد تا مبادا) روز رستاخیز بگویید: ما از این غافل بودیم (و از پیمان فطری توحید بی خبر ماندیم).» (اعراف،آیه۱۷۲).

علاوه بر آیات قرآن، روایات فراوانی بر فطری بودن دین دلالت دارند. در روایتی از پیامبر اکرم(ص) آمده است:«کل مولود یولد فهو علی الفطرۀ و انّما ابواه یهّودانه او ینصرّانه؛ هر مولودی بر فطرت خدایی به دنیا می آید و همانا والدین او هستند که او را یهودی یا مسیحی می کنند.» امیرمؤمنان در خطبه اول نهج البلاغه، ، یکی از اهداف بعثت انبیاء را یادآوری پیمان فطری انسان‌ها می داند:«فبعث فیهم رُسُله و واتر الیهم انبیائه لیستأدّوهم میثاق فطرته و یذکّروهم منسی نعمته؛ خداوند رسولان خود را در میان آنها فرستاد در حالی که بین انبیاء فاصله می انداخت تا هرکدام به نوبه خود به مردم بگویند پیمانی را که در فطرتشان قرار داده ادا کنند و نعمت الهی راکه فراموش کرده اند، به یاد آورند».

نظریۀ فطری بودن معارف دینی ،از دید گاه اندیشمندان غربی هم قابل ملاحظه و استناد است. در میان فلاسفۀ قدیم یونان افلاطون معتقد به قِدم روح و تذکر بودن معارف بود و تاکید داشت که برای یادآوری این معارف باید پرده ها را کنار زد تا آنچه را که نفس فراموش کرده است به یادآورد(بدوی ۱۹۸۰: ۱۲۴). دکارت نیز معتقد به ادراکات ذاتی فطری در انسان بود که از بدو تولد همراه آدمی است .او مفاهیم جسم با خصوصیت امتداد، نفس با ویژگی فکر و اندیشه، خدا با صفت ذاتی کمال و برخی دیگر از مفاهیم را فطریِ ذهن انسان می دانست و برای اثبات این مفاهیم استدلال هایی ارائه نمود(ژیلسون ۱۳۸۰: ۱۴۵) امانوئل کانت نیز از دیگر فلاسفۀ غرب است که این گونه معارف را فطری می دانست ((کورنر، ۱۳۶۷ : فصل ۲ -۳).۶/۱۸۸ : مطهری۱۳۸۰ : ۱۸۸/۶ به نقل از اکبریان ۱۳۹۲).بر این اساس وظیفه اولیا و مربیان در تربیت دینی این است که عوامل ظهور و بروز آنچه در فطرت کودک نهفته است بدون تاخیر و تسریع فراهم آورند و از هرگونه تحمیل دین به مثابه یک امر بیرونی خودداری کنند . زیرا دین دهی از بیرون مانع دین یابی از درون می شود و کسانی که بدون توجه به فطری بودن معارف دینی اقدام به تحمیل دین می کنند ناخواسته در فرایند تربیت دینی و بیداری حس دینی کودک آسیب های جبران ناپذیری را ایجاد می کنند.

از دیدگاه فردریک شلایر ماخر (۱۷۶۸ - ۱۸۳۴) که حس دینی، تجربه‌ای عقلی یا معرفتی نیست؛ بلکه احساس اتکا و وابستگی مطلق و کامل به منبع یا قدرتی است که از جهان متمایز است. او بر آن است که قلب و اساس ایمان دینی، در عواطف و به نحو خاص‌تر، در احساسی قرار دارد که به نحو خاص دینی است (در تجربۀ دینی) که نام‌های گوناگون از قبیل احساس وابستگی مطلق، احساس و تجربۀ امر نامتناهی و احساس امر کلی بر آن می‌گذارد. شلایر ماخر همچنین بر آن است که حیات دینی هم در شکل عقیدتی و آموزه‌ای و هم در شکل آیینی و شعائری از این احساس ناشی می‌شود؛ بنابر این، به نظر او، اساس دین نه فکر است و نه عمل؛ بلکه شهود و احساس است(به نقل از محمد رضایی ۱۳۸۱). رودلف اُتو (۱۸۶۹ - ۱۹۳۷ م)ُ حس دینی را که فقط از طریق احساس قابل درک است در سه نوع احساس خاص متجلی می‌داند:

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

۱. احساس وابستگی و تعلق: ما مخلوقاتی بیش نیستیم و در برابر موجودی که از جمیع مخلوقات برتر است، محفوف و مغروق در عدم خویشیم؛

۲. احساس هیبت و خشیت دینی و مغلوبیت در برابر راز هیبت‌انگیز است. ما هنگام رؤیت خدا به لرزه می‌افتیم؛

۳. احساس شوق به آن موجود متعالی مجذوبمان می‌کند. این بی قراری و شوق به خداوند، جزئی از وجود ما است. این مدعا که احساس، سرچشمهٔ عمیق‌تر دین به‌شمار می‌رود، مستلزم آن است که تأملات فلسفی و کلامی را از نتایج و تبعات ثانوی تجربه بدانیم. اگر تجربهٔ دینی در کار نباشد، علوم الاهی یا فلسفه‌های دینی هم در کار نخواهد بود.(همان :ص ۲۴).

بیان مسئله

تبیین علمی مراحل شکل‌گیری حس دینی در کودک و روش‌های عملی پرورش آن در محیط‌های رسمی و غیررسمی می‌تواند راهنمای مؤثری برای تعدیل روش‌های تربیتی فرزندان باشد. شناخت این مراحل کمک می‌کند تا بدانیم که چگونه شتاب‌دهی در آموزش موجب سطحی شدن مفاهیم و مختل شدن حس روند رشد حس دینی در کو دک می‌شود که جبران آن در مراحل بعدی رشد، بسیار دشوار و شاید ناممکن باشد.

نگاه تحولی به تربیت دینی از جدیدترین مباحثی است که از دههٔ هفتاد به این سو جزء عمده‌ترین مباحث روان‌شناسان تربیتی کودک قرار گرفته است و ده‌ها سؤال اساسی را به ذهن آدمی متبادر می‌سازد؛ ازجمله اینکه:

اصولاً مفاهیم دینی و اخلاقی چگونه در کودکان به وجود می‌آید؟ عوامل مؤثر در شکل‌گیری این مفاهیم چیست؟ چگونه می‌توان در تربیت دینی دانش‌آموزان مطابق با نیازها و علایق آن‌ها عمل کرد؟

مبانی «روان‌شناختی»[۲۱] تحول ایمان و دین چیست؟ نظریه‌پردازان مختلف روان‌شناسی کودک پیرامون تحول ایمان مذهبی چگونه می‌اندیشند؟ رابطهٔ بین طبیعت (فطرت[۲۲]) و محیط (فرهنگ[۲۳]) در شکل‌دهی رفتار اخلاقی چگونه است؟ رابطهٔ رشد شناختی و تحول ایمان چگونه تبیین می‌شود؟ چگونه می‌توان در فرایندهای آموزشی، تربیت دینی و اخلاقی را به منزلهٔ یک برنامهٔ علمی درنظر گرفت؟ آیا ایمان و ارزش‌های دینی را می‌توان آموزش داد؟ آیا این ارزش‌ها فطری‌اند یا اکتسابی، پیش‌ساختهٔ طبیعت‌اند و یا دست‌ساختهٔ فرهنگ؟ و یا تألیف و ترکیبی تعاملی از این منابع؟.

تحول نوعی[۲۴] ایمان در طول روند تحول نوعی بشر و تحول فردی[۲۵] ایمان از کودکی تا نوجوانی چگونه است و رابطه تحول هوش و اخلاق با ایمان چیست؟مراحل تحول ایمان در کودک و تناسب آن با تربیت دینی باید چگونه انجام گیرد؟

چگونه می‌توان در تربیت دینی به فضایل پایدار و ارزش‌های «درونی‌شده[۲۶]» دست یافت؟ چگونه می‌توان بین تحول شناختی و تحول ایمانی هماهنگی ایجاد کرد؟

---

21. Psychological
22. Innate
23. Culture
24- phylogeny
25 - ontogeny
26. Internalized

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

عوامل مؤثر در تربیت دینی همچون: هوش، فرهنگ، خانواده، روش‌های تربیتی، تفاوت‌های فردی، همسالان، تجربیات شخصی، انگیزه‌ها و عواطف و... چه نقشی در پیشرفت یا پسرفت تحول دینی افراد دارند؟

چگونه می‌توان تحول دین و مذهب در دانش‌آموزان را بر اساس ملاک‌های عینی و در عین حال با شیوه‌های بالینی[۲۷] اندازه‌گیری کرد؟ بر اساس مبانی روان‌شناختی تربیت دینی، آموزش مفاهیم دینی به دانش‌آموزان باید به گونه‌ای باشد که توان آن‌ها را در بازیابی و بازسازی فرهنگ خود، افزایش دهد.

امروزه روان‌شناسی دین در صدد آن است تا نحوه پیدایش و مسیر رشد مفاهیم دینی را در گستره تحول نوعی و فردی بشر با استفاده از یافته‌های پژوهشی بیان کند و علل و عوامل پدید آیی مفاهیم دینی را در مقیاس تحول نوعی و تحول فردی بشر تبیین کند و در نهایت به چگونگی تحول ایمان و شکل‌گیری حس دینی و تجربه دینی در افراد می‌پردازد.

پژوهش‌های الکایند موضوعات متعددی به دست داد؛ از جمله اینکه تفکر دینی کودکان، تغییرات مرحله‌ای از تفکر خودمحورانه و عینی به سمت تفکر انتزاعی و جامعه‌محورتر را نشان می‌دهد؛ محدودیت‌های کلی در تفکر کودک، او را وامی‌دارد تا در مورد مفاهیم دینی احتمالاً به شیوه‌های خاصی بیندیشد و ویژگی‌های ساختاری تفکر کودکان در مورد مفاهیم دینی، نظیر تفکر آن‌ها در مورد مفاهیم غیردینی است. الکایند (۱۹۷۰) نظریهٔ مرحله‌ای خود را در باب مراحل تحول دینی برحسب تغییر در تحول عمومی روان‌شناختی توضیح داده است. نکتهٔ اساسی الکایند این است که نیازهای شناختی کودک که به‌وسیلهٔ دین ارضا می‌شود، با افزایش سن تغییر می‌کند. این نیازها در طول مراحل پیچیده افزایش می‌یابد.[۲۸].

گزارش های مک دونالد[۲۹] مشاور پژوهشی بانک جهانی با انجام طرح پژوهشی با عنوان : عوامل مؤثر بر تغییرات دستاوردهای یادگیری؛ تغییرات عملکرد ایران در مطالعات تیمز و پرلز از ۲۰۰۳ تا ۲۰۰۱۱ » نشان می دهد که صرفا افزایش زمان آموزش و اختصاص ساعات بیشتر یه یک درس منجر به افزایش عملکرد بیشتر نمی شود بلکه آنچه مهم است کیفیت آموزش در ساعات اختصاص یافته است (۱۳۹۴:۱۲) .

در مورد آموزش سایر موضوع های درسی از جمله درس تعلیمات دینی نیز می تواند این اصل قابل تعمیم باشد که نقش کیفیت زمان آموزش بیش از کمیت آن در فرایند یادگیری موثر است .

در واقع حس دینی مانند سایر نیازها و فرایندهای روانی، طی مراحلی خاص در انسان شکل می‌گیرد.شناخت ویژگی‌های هریک از این مراحل و رعایت تناسب آموزه‌ها با ظرفیت‌ها بسیار مهم است. (کریمی ۱۳۸۱)

انطباق تکالیف دینی با توان ذهنی و روحی کودکان و نوجوانان به والدین کمک می‌کند تا بتوانند رشد دینی آن‌ها را پایدار و بالنده به‌پیش ببرند.

روان‌شناسان تحولی با به‌کارگیری چارچوب‌های روان‌شناختی برای تبیین مراحل فهم کودکان و نوجوانان از مفاهیم دینی، راه جدیدی را برای اندیشیدن دربارهٔ دین‌داری و آموزش دین ارائه کردند .

تبیین مراحل تحول دینی به مربیان دینی کمک می‌کند تا با دقت و وسواس بیشتری محتوا و شیوه آموزش را برگزینند و آموزش دین را بر مبنای میزان درک کودکان و نوجوانان سامان دهند.یافته‌ها و نتایج این رویکرد بر این مطلب دلالت می‌کند که اولاً رشد دینی دارای مراحلی است؛ ثانیاً فهم کودکان از دین، از یک مرحلهٔ مبهم به مرحلهٔ عینی و انتزاعی گسترش می‌یابد و با هر مرحله، فهم دین پیچیده‌تر

---

27. Clinical Methods

۲۸ - به نقل از مقاله: توصیف و ارزیابی رویکردشناختی رشد دینی. محمود نوذری.مجله اسلام وپژوهش های تربیتی.سال اول، شماره دوم، پاییز و زمستان۱۳۸۸،۱۳۹_۱۶۸

29 -MacDonald)

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

می‌شود. بر اساس این رویکرد دورهٔ نوجوانی دوره‌ای است که کودک به فهم معنادار از دین دست می‌یابد؛ ثالثاً رشد دینی با مراحل عمومی رشدشناختی تطابق دارد.(نوذری ۱۳۸۸)

اما سؤال این است که چگونه تأخیر در یاددهی موجب تسریح در یادگیری می‌شود؟ چگونه آهستگی موجب سرعت دهی می‌شود؟ چگونه شتاب دهی در آموزش مفاهیم، مانع دریادگیری عمقی می‌شود؟ چگونه تراکم مطالب آموزشی مانع تحول در یادگیری می‌شود؟ ازاین‌رو، مسئولان برنامه‌ریزی درسی می‌توانند توالی یادگیری‌های مورد انتظار را بر مبنای توالی پیشنهادی پیاژه تنظیم کنند. این در واقع بازگویی همان مفهوم سطح رشد مناسب است، ولی به‌گونه‌ای بیان شده است که به معلم کمک می‌کند که نظریه پیاژه را در موضوع درسی خاصی، مثلاً ریاضیات یا علوم، به کار گیرد.

کرونباخ (۱۹۶۴) یادآور شده است که رابطه بین نظریه رشد شناختی و هدف‌های برنامه‌ریزی درسی هنوز هم گنگ و مبهم است. تونیک و گرینفیلد (۱۹۷۳) برنامه آموزشی برای کودکان نوپا و خردسال تدوین کرده‌اند که نشان می‌دهد چگونه تأکید پیاژه بر توالی رشد می‌توان چهارچوبی برای برنامه‌ریزی تجارب مناسب برای مراحل رشد فراهم آورد حاصل کار آنان ابتکاری و برخاسته از تجارب خود آنان و افراد دیگر است، اما از لحاظ چهارچوب کلی، برنظریه ها و مشاهدات پیاژه استوار است. (براهنی ص۵۱۳).

طبق نظریهٔ یادگیری آموزشگاهی بلوم[۳۰] (سیف، ۱۳۷۴) متغیرهای مختلفی بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارند، بخشی از این متغیرها خارج از یادگیرنده است و به کیفیت آموزش و محتوای درسی مربوط می‌شود و بخشی دیگر به ویژگیهای خود یادگیرنده اشاره دارد. این ویژگیها شامل رفتارهای ورودی شناختی(یادگیریهای قبلی) و رفتارهای ورودی عاطفی(انگیزشی) می‌باشند. پژوهش‌های مختلفی تأیید کرده‌اند که خودپندارهٔ تحصیلی تأثیر مهمی روی پیشرفت تحصیلی و اعتماد به نفس دانش‌آموزان دارد. از جمله پینکستن، واترز، پرکل، نایپل، فراین، و ورشرن[۳۱](۲۰۱۵) گفته‌اند پیشرفت فردی روی خودپندارهٔ تحصیلی تأثیر مثبت دارد. درک شکل‌گیری خودپندارهٔ تحصیلی برای یادگیری و پیشرفت دانش‌آموز بسیار مهم است. مقایسه‌های درونی و بیرونی فرد پیش‌آیندهای مهمی هستند. دانش‌آموز خودپندارهٔ تحصیلی را از طریق مقایسهٔ خود با دیگران(مقایسهٔ بیرونی) و همچنین مقایسهٔ عملکرد خود در حوزه‌های مختلف(مقایسهٔ درونی) شکل می‌دهد؛ در یک مطالعهٔ طولی (واکر[۳۲]، ۲۰۱۵) "خود" به عنوان چارچوبی فرض شده است که نشان می‌دهد ادراک خود می‌تواند به روش‌های مختلفی مانند داستان‌های شخصی با فرایندهای انگیزشی و موقعیتی پیوند بخورد. یافته‌ها حاکی از این بود که خودپنداره‌های خواندن بر طبق ادراک شایستگی و سطوح توانایی خواندن در طول ترم تغییر می‌کنند. در پژوهشی هو، و مارش[۳۳] (۲۰۱۵) نشان دادند که خودپندارهٔ تحصیلی مثبت یکی از مهمترین نشانگرهای موفقیت آموزشی است. شواهد تجربی مختلف یک مدل چندبعدی سلسله‌مراتبی خودپنداره را نشان داده‌اند. تأثیر ارتباطات علّی متقابل بین پیشرفت تحصیلی و خودپنداره‌های مربوطه، استفاده از قضاوت‌های درونی و بیرونی در ساخت چارچوب خودپنداره، و اهمیت مقایسهٔ اجتماعی در مطالعهٔ ذکر شده به دست آمده است. بهبود عملکرد دانش‌آموز براساس وجود رابطهٔ دوجانبه بین خودپنداره و پیشرفت تحصیلی قابل پیش‌بینی است(مارش، تراتوین، لودکه، کلر، و بامرت[۳۴]، ۲۰۰۵ به نقل از وانگ، ۲۰۰۷).

30 . Bloom
31 . Pinxten, Wouters, Preckel, Niepel, Fraine & Verschueren
32 . Walker
33 . Hau & Marsh
34 . Trautwein , Ludtke, Koller & Baumert

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

بسیاری از معلمان آگاهی اندکی از تغییراتی که همراه رشد رخ می‌کند دارند و معمولاً روش آموزشی آن‌ها انتزاعی‌تر از آن است که سن و سال کودک اجازه می‌دهد. بااین‌حال، صرف آشنایی با آراء پیاژه کافی به نظر نمی‌رسد. هنوز هم این سؤال باقی است که آیا معلم آشنا با جزئیات آراء پیاژه در کار خود موفق‌تر از معلم ناآشنا با این جزئیات است یا نه.

پس آنچه اصل است تأخیر و تعویق به‌قصد پختگی و بلوغ درونی است و این‌زمانی رخ می‌دهد که معلم با "بردباری بالغانه" به خودداری از" تسریع کودکانه" در جریان تعلیم و تربیت بپردازد. به همین دلیل است که روسو با هشداری بیدارگرانه می‌گوید:"اگر می‌توانستید هیچ کاری نکنید و نگذارید که هیچ کاری صورت گیرد؛ اگر می‌توانستید شاگرد خود را سالم و نیرومند به دوازده‌سالگی برسانید بدون اینکه بتواند دست چپ و راست خود را از یکدیگر تمیز دهد، آنگاه به محض اینکه اولین درس‌های شما را شنید، چشمان فهم و ادراک او برای استماع منطق و استدلال باز می‌شد. او که هیچ‌گونه پیش‌داوری و هیچ عادتی نداشت در محضر شما به عاقل‌ترین آدمیان تبدیل می‌شد و شما با شروع کار خود به صورت کسی که هیچ اقدامی نمی‌کند، در تعلیم و تربیت معجزه می‌کردید»[۳۵].

جان دیویی تاکید داشت تا معلم به عنوان راهنما به دانش آموزان کمک کند تا با تجربه شخصی به مفاهیم انتزاعی دست یابند و این راهبرد را به عنوان مسیر پراهمیتی برای فهمیدن می دانست نه اطلاعاتی که توسط معلم منتقل می شود. دیویی همچنین مدعی بود که دموکراسی باید ارزش اصلی در هر مدرسه ای باشد همچنان که در هر جامعه ازادی ارزش اصلی است. برخی سیستم های آموزشی از جمله فنلاند تلاش نموده است که این دیدگاه را در عمل پیاده کند . سیستم آموزش و پرورش در فنلاند همان طور که ساراسون خاطر نشان کرد، با این ایده های دیویی شکل گرفته و دارای اصول عملیاتی بودن، خلاقیت و حس مشترک است. آنچه دنیا می تواند از تغییر آموزشی فنلاند بیاموزد این است که تحقق رویای سیستم آموزشی خوب و برابر برای همه کودکان امکان پذیر است اما آن ترکیب متناسبی از ابتکار و خلاقیت، زمان، صبر و شکیبایی و اراده را می خواهد .

راه فنلاند برای تغییر آموزشی باید مشوقی برای آن هایی که راه رقابت گزینش پاسخ گویی مبتنی بر آزمون و پرداخت حقوق بر اساس عملکرد را انتخاب کرده و به بن بست رسیده اند، باشدآینده آموزش و پرورش فنلاند که در بالا شرح داده شد می تواند روش جایگزینی برای روش یادگیری شخصی شده نیز ارائه کند. بار فنلاندی ها، شخصی سازی به معنی کار مستقل دانش اموزان در پشت کامپیوتر نیست راه فنلاند متناسب کردن نیازهای هر کودک با موقعیت های قابل انعطاف و روش های یادگیری متفاوت است. تکنولوژی یک جایگزین نیست بلکه تنها ابزاری برای تکمیل تعامل بین معلمان و دانش آموزان است.(سالبرگ. به نقل از مقدم ۱۳۹۷)

اغلب پژوهشگران تحولی‌نگر به این باورند که آموزش باید با سطح تحول عقلانی یادگیرنده منطبق باشد و هیچ آموزشی تا وقتی کودک به سطح سازمان روانی لازم برای درک آن نرسیده، درونی نمی‌شود و فقط در حد یادگیری سطحی و طوطی وار متوقف می‌شود.به همین سبب لازم است که مربیان تربیت دینی ضمن آشنایی با مراحل تحول تربیت دینی مقتضیات آموزشی هر مرحله از رشد و تحول ایمان در کودک را فراهم سازند لذا در اینجا به‌طور مختصر به مراحل تحول ایمان از دیدگاه جیمز فاولر[۳۶] .(2004) اشاره می شود :

مراحل تحول ایمان در نظریه جیمز فاولر

از دید فاولر، رشد ایمانی، زمانی که همگرایی زبان و تفکر به وجود آید و گفتار با غنای نمادهایش به کار گرفته شود، آغاز می‌شود. پیش از آن (به طور تقریبی از تولد تادوسالگی)، کودک در پیش مرحله‌ای به نام ایمان نامتمایز قرار دارد (به نقل از زندوانیان ۱۳۹۴)

با نگاهی به نظریه‌های تحولی نگر رشد و تحول حس دینی در کودکان و نوجوانان آشکار می‌شود که ایمان نیز مانند سایر جنبه‌ها و ابعاد روانی طی مراحلی رشد می‌کند. نظریه مراحل رشد ایمان "جیمز فاولر یکی از مهم‌ترین مدل‌های رشد معنوی ـ مذهبی است که در

---

[۳۵] - ژان ژاک روسو، تعلیم و تربیت منفی

[36] - Fowler, J. W

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

سال‌های اخیر بیان شده است. این نظریه بر مربیان مذهبی، علاقه‌مندان به مذهب و روانشناسان رشد تأثیر گذاشته است. فولر (متخصص الهیات) معتقد بود که عبور از مراحل به ترتیب به صورت خودکار و همزمان که فرد بزرگ می‌شود منتقل نمی‌شود امکان دارد فردی بزرگ‌سال باشد ولی از نظر رشد ایمان هنوز در مراحل اولیه و کودکی است. فرایند رشد ایمان برای درک سیر تکامل ادراک بشر از خداوند چارچوبی را فراهم می‌کند. جیمز فاولر (۱۹۹۶، ۱۹۹۴، ۱۹۹۱،)

"ایمان به خدا از مهم‌ترین و اساسی‌ترین مقولات دینی و شالوده دین‌داری محسوب می‌شود و شناخت ماهیت و ابعاد مختلف و تلاش برای تحقق آن ضرورت می‌یابد. فیلسوفان، متکلمان، مفسران، محدثان و امروزه فلاسفه دین و الهیات و روان‌شناسان، هر کدام از نگاه خویش تلاش کرده‌اند تا ابعاد مختلف آن را واکاوی کنند و توضیح دهند (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج ۱؛ فیض کاشانی، ۱۳۸۵؛ ایزوتسو، ۱۳۸۰، ص ۲؛ کیرکگور ۱۳۸۶، ص ۲؛ تیلیش، ۱۳۷۵، ص ۲). روان‌شناسان در مبحث تحول دین‌داری، تحول ایمان را بررسی می‌کنند. مفروض روان‌شناسان در رویکرد تحولی به ایمان این است که اولاً شکل‌گیری ایمان امری تدریجی است و پایه‌های اولیه آن در کودکی فراهم می‌شود. البته فرد در نوجوانی می‌تواند به فهمی معنادار از آن دست یابد. تحول در آن نیز به منظور دست‌یابی به مراحل بالاتر برای کسانی که این راه را انتخاب می‌کنند و کوشش مجدانه دارند، استمرار پیدا می‌کند. (پالوتزیان، ۱۹۹۶، ص ۸۳ به نقل از امانی،۱۳۹۱)

فولر همانند پیاژه و کهلبرگ مراحل تحول ایمان را معطوف به ساختارهای شناختی هوش به شرح زیر تبیین کرده است.

-پیش مرحله: ایمان نامتمایز[۳۷] (نامشخص، ابتدایی) طفولیت

کودکی اول: شکل‌گیری مبانی اولیه ایمان،

تحول ایمانی در مرحله پیشاکلامی و پیشا مفهومی، زمانی که همگرایی زبان و تفکر به وجود آید و گفتار با غنای نمادهایش به کار گرفته شود، دارای ویژگی خاص برخاسته از دوره حسی حرکتی است. کودک در این سن وارد پیش مرحله‌ای به نام ایمان نامتمایز می‌شود

شالودهٔ تحول ایمانی قوی در این مرحله، به رابطهٔ کودک با مراقبان نزدیک او مانند مادر بستگی دارد. این مرحله بی‌شباهت با مرحله اعتماد در برابر عدم اعتماد در نظریه اریک اریکسون نیست زیرا ایمان کودک بر پایهٔ اعتمادی است که به مادر برای برطرف کردن او می‌کوشد. کودک اطمینان دارد که مراقبانش (به‌ویژه مادر) وقتی گرسنه می‌شود، برایش غذا می‌آورند و وقتی پوشاکش کثیف و خیس است،آن را عوض می‌کنند پیش‌بینی می‌شود در این دوره، تجارب متقابل مانند اعتماد،عشق ورزیدن و مراقبت شکل گیرد. این دوره از نظر اریکسون به دوره طفولیت همخوان است که نتیجه آن امیدواری است. دوره سنی این مرحله در یک سال اولیه زندگی کودک پدید می‌آید و بنیادی‌ترین مرحله زندگی اوست که رابطه مستقیمی با احساس اعتماد به مادر به خود دارد.مادر در ذهن کودک معرف ایمنی درونی اوست.اگر کودک این مرحله را به خوبی پشت سر بگذارد که موجب پایه‌گذاری اعتقادات فرد در بزرگ‌سالی می‌شود.

مرحلهٔ نخست: ایمان شهودی تصویری[۳۸]

اوایل کودکی (سه تا هفت‌سالگی)

کودکی دوم: از ویژگی‌های بارز این مرحله ظهور ایمان شهودی ـ تقلیدی ـ تخیلی (شکل‌گیری مؤلفه‌های ایمانی در شکلی نامتمایز) است که کودک معنای جسم انگارانه از خدا در ذهن خود خلق می‌کند. این معنا به شدت تحت تأثیر بافت فرهنگی و نمادهای آن است که برای شناخت خدا به کار می‌رود .برای مثال، اگر در فرهنگی، خداوند با نماد «نور» معرفی شود، کودک شکلی نورگونه از خداوند در ذهن خود ترسیم می‌کند.این تمایل در کودک وجود دارد که برای هر چیزی، سازنده‌ای در نظر بگیرد .کودک ابتدا منشأ و سازنده اشیا را انسان می‌داند. سپس آن را به خدایا منبعی روحانی نسبت می‌دهد.

[37] - undifferentiated faith

[38] - intuitive- Projective Faith

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

فاولر ایمان شهودی ـ تصویری را شیوه‌ای از ابراز ایمان این دوره یاد می‌کند که در آن نحوه تفکر کودک درباره جهان، شهودی است.همان مفهومی که ژان پیاژه در دوره پیش عملیاتی هوش بیان کرده است

در طول مرحلهٔ نخست، تصورات کودک نامحدود است. او تصاویر، احساسات مثبت و منفی قوی و ماندگار ایجاد می‌کند که وقتی بالغ شد باید آن‌ها را طبقه‌بندی کند. این تصاویر دربردارندهٔ حالت‌ها، اعمال و داستان‌هایی است که متأثر از افراد مهم زندگی کودک است .

در طول این مرحله، کودک آگاهی خودمحوری را رشد می‌دهد .

کودک از مرگ، جنسیت و نهی‌های مذهبی آگاه می‌شود.تفکر کودک پر از تخیل سیال، تحت تأثیر تصورات و نامحدود است. تخیلات، احساسات، داستان‌ها و حقایق درهم‌تنیده شده‌اند و اغلب تمایز ناپذیرند. کودکان به طور کامل عملیات برگشت‌پذیری[۳۹] را نمی‌فهمند.کودک در این مرحله خود میان بینی[۴۰] است و گمان می‌کند که دیدگاهش تنها دیدگاه ممکن است و دیگران باید مانند او احساس کنند و بیندیشند. او برای ساختن معنا بر نمادهای محسوس تکیه می‌کند، به‌ویژه در مورد ساختن معانی مذهبی. کودک در این مرحله داستان‌ها و تصاویر مذهبی را که از والدین و فرهنگ دریافت کرده است با باورها در مورد خدا و اینکه چه چیزی مقدس است، پیوند می‌دهد.

فاولر شرح می‌دهد که بازنمایی کودکان از خدا در این مرحله با ارتباطات مهم کودک به‌ویژه رابطه با والدین مرتبط است .ایمان در همهٔ مراحل، رابطه‌ای است؛ در این مرحله ارتباط کودک و والد مهم‌ترین ارتباط در تجربهٔ ایمان است.خطر در این مرحله زمانی به وجود می‌آید که تصورات کودک انباشته از تصاویر وحشت‌بار و ویرانگر شود، یا زمانی که تصوراتش برای تقویت نهی‌های مذهبی و انتظارات اخلاقی مورد سوءاستفاده قرار گیرد. عامل مهم در انتقال به مرحلهٔ بعدی تفکر، عملیات عینی است. کلید این انتقال، روشن شدن این موضوع است که چه چیزی واقعی است و یا واقعی به نظر می‌رسد.در اولین مرحله، تصوّرات، با احساسات و ادراک برای خلق تصوّرات دینیِ طولانی و ماندگار، ترکیب می‌شوند. کودک، شروع به آگاه شدن از چیزهای مقدّس، ممنوعات، مرگ و وجود اصول اخلاقی می‌کند.

مرحلهٔ دوم: ایمان اسطوره‌ای واقعی[۴۱] (کودکی و پس‌ازآن).

این مرحله اغلب از سن مدرسه و در حدود هفت سالگی آغاز می شود که مصادف با آغاز مرحله هوش عملیات منطقی در نظام پیاژه می‌باشد کودکان در این مرحله با داستان‌ها، باورها و آیین‌ها و مناسک مذهبی جامعهٔ خود آشنا می‌شوند. در این مرحله کودکان توانایی درک روابط وسیله هدف، طبقه‌بندی اشیا، گرفتن دیدگاه دیگران و روایت داستان را دارند .اگرچه هنوز داستان‌ها اهمیت دارند، کودک سخت می‌کوشد که واقعیت را از خیال جدا کند. نمادها، معانی تک بعدی، واقعی و عینی دارند.کودکی ایمان آگاهانه ـ داستانی ـ لفظی (شکل‌گیری مؤلفه‌های ایمان در شکلی متمایز و تاحدودی منسجم) در این مرحله، کودک، خدایی را در ذهن خود خلق می‌کند که ویژگی‌های مادی‌انگارانه کمتری دارد. خداوند در ذهن کودک، موجودی فوق انسانی و به تدریج، فوق طبیعی تصور می‌شود .کودک تلاش می‌کند از تصورات خیالی درباره خدا فاصله بگیرد و تصویری مشابه تصویری رایج بین بزرگ‌سالان از خدا و صفات او ارائه دهد. استناد اشیا به خدایا منبع روحانی در این مرحله ادامه می‌یابد و کودک در کنار ساختن جهان‌بینی مادی، ساختن جهان‌بینی دینی را نیز استمرار می‌بخشد.

مرحلهٔ سوم: ایمان ترکیبی عرفی[۴۲] نوجوانی و پس از آن)

[39] - Reversibility
[40] -Ego centrism
[41] - mythic- Literal faith
[42] - synthetic- Conventional Faith)-

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

طبق پژوهش‌های فاولر ایمان ترکیبی عرفی عموماً زمانی آغاز می‌شود که زمینه و امکان ورود به تفکر عملیات صوری یا انتزاعی در کودک فراهم شده است.در این مرحله توانایی ترکیب و استنتاج فکری که آمیخته با گذشته، حال و پیش‌بینی آینده در یک تصویر واحد است رخ می‌دهد. تصویر واحد، فرد را در ارتباط با واقعیت غایی قرارمی دهد .این ایمان، هویت فرد را پایه‌ریزی می‌کند و دیدگاهی شخصی به وجود می‌آورد.تجربهٔ فرد از دنیا، فراتر از خانواده به قلمروهای دیگر مثل مدرسه، کار، همسالان و مذهب گسترش می‌یابد. هویت شخصی که فرد رشد می‌دهد بازتابی از پاسخ دیگران به اوست..خطر این مرحله این است که انتظارات و ارزشیابی‌های دیگران ممکن است آن‌قدر درونی شود که استقلال و خودمختاری افراد در قضاوت‌ها و اعمال به خطر افتد یا احساس کنند وجودشان بی‌معنا و بی‌فایده است در واقع ، هویت ایمانی تکوین‌یافته در دوره نوجوانی چنانچه در مواجه با چالش‌ها و تعارض‌های زندگی فرد با اختلال همراه شود ممکن است برای مراحل بعدی تحول ایمانی او تأثیرگذار باشد.

نکته مهم برای اولیا و مربیان در این مرحله مسئله انتقال از مرحلهٔ سوم به مرحلهٔ چهارم است که نقطه عطفی در روند پدید آیی حس دینی محسوب می‌شود که برای همگان اتفاق نمی‌افتد. برخی ممکن است برای همیشه در مراحل دوم یا سوم تثبیت شوند .عواملی که در انتقال به مرحلهٔ بعد اختلال ایجاد می‌کنند عبارت‌اند از: تناقض ارزش‌ها، تغییر در فعالیت‌هایی که توسط صاحبان قدرت سابقاً مقدس فرض می‌شده‌اند، تجاربی که سبب تفکر انتقادی درباره ساختار باورها و ارزش‌های فرد می‌شود و اینکه چقدر این باورها منتسب به افراد است . اما اغلب تجربهٔ زندگی مستقل می‌تواند در انتقال به مرحلهٔ بعد مؤثر باشد.در طی مرحله سوم، تکیه روی عقاید انتزاعی تفکّرات مرحله صوری وجود دارد که موجب اشتیاق برای ارتباط شخصی با خدا می‌شود.

مرحلهٔ چهارم: ایمان انفرادی تأملی[۴۳] (بزرگ‌سالی و پس‌ازآن)

ایمان انفرادی که در دوران نوجوانی با ظهور تفکر انتزاعی و هویت‌جویی و استقلال همراه است از اهمیت خاصی پیدا می‌کند تا حس دنی از یک ساحت تقلیدی و القایی به ساحت تجربی و فاعلی ارتقا یابد که البته برای بسیاری از افراد، مرحلهٔ چهارم در اواسط دههٔ سوم زندگی تا اوایل دههٔ چهارم زندگی ظاهر می‌شود.

هنگامی‌که نوجوان از طریق هویت فردی و جمعی به خودگردانی و خود پیروی می‌رسد درعین‌حال با تنش‌ها و چالش‌های اجتناب‌ناپذیر مواجه می‌شود. این مرحله با دو ویژگی مهم مشخص می‌شود: اول، پشت سر گذاشتن نقد نظام ارزشی و اخلاقی که از پیش در تجربه زیسته خود پذیرفته‌شده و دوم؛ ظهور آنچه فاولر آن را خود اجرایی[۴۴] ارجاع می‌دهد. بر همین اساس

فرد باید با تحولات خودشناسی و خود ارزشمندی خویش با چالشی که سبب می‌شود فرد به طور مستقل درباره دیگران و سازمان‌ها و قضاوت کند مواجه گردد.

در طی ساخت ایمان انفرادی ـ انتقادی، نمادهای ارثی و آشنا، عقاید، باورها، رسوم و تنگناهای مذهبی به‌دقت بررسی می‌شوند. باورهای مذهبی و سنت‌ها ممکن است در مورد نظام ارزش‌های غیرمذهبی، جهان‌بینی‌ها نیز به کار رود. درنهایت ممکن است برخی از باورهای مرسوم و آشنا کنار گذاشته نشوند، که اگر نگه‌داشته شوند، آگاهانه حفظ می‌شوند.شامل آزمایش‌های بُحرانی و قوی از ارزش‌ها و اعتقادات است که شامل تغییر از تکیه بر افراد مقتدر بیرونی به «خویش» است. کسب ظرفیت دیدگاه شخصی به طور هشیارانه، به رشد تعهّدات انتخابی، کمک کرده و برای کسب «خوداجرایی» ضروری است.

مرحلهٔ پنجم: ایمان پیوندی یا ربط دهنده[۴۵] (اواسط دههٔ ۳۰ زندگی و پس‌ازآن)

---

43 - Individuate- Reflective Faith

44 - executive

45 - Conjunctive faith

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

ویژگی مرحلهٔ پنجم حلّ مشکلاتی است که در مرحلهٔ چهارم در شخص سرکوب شده یا ناشناخته بود. در این مرحله تعهدی به عدالت وجود دارد که فراتر از طبقهٔ اجتماعی، ملل، جوامع و گروه‌های نژادی و مذهبی است. تضاد زمانی روی می‌دهد که شخصی سعی می‌کند از هویت یک نسل محافظت کند و آن‌ها را گسترش دهد .نوعی از تصورات کنایه‌ای[۴۶] زمانی روی می‌دهد که فردی همزمان هم معانی قوی را می‌فهمد و هم حقایقی را که نسبی و جزئی هستند، می‌شناسد. این مرحله با ویژگی متفکران بزرگ‌سال منتقدی شناخته می‌شود که بر این باورند حقیقت از هر نوعی که باشد می‌تواند از طرف رویکردهای چندگانه مورد نظر قرار گیرد و ایمان باید تنش میان این رویکردهای چندگانه را متوازن کند. افراد در این مرحله علاقه‌مند و پذیرای حقایق دیگر فرهنگ‌ها و مذاهب هستند و بر این باورند که گفت‌وگوی این مذاهب متفاوت، به درکی عمیق و بینشی جدید دربارهٔ باورها و رسوم خودشان می‌انجامد. جالب اینجاست که از هر شش شرکت کننده در مصاحبه‌های فاولر، فقط یک نفر به مرحلهٔ پنجم رشد ایمانی راه یافته بود. این حالت تا قبل از میان‌سالی رخ نمی‌دهد. تنش این مرحله، زندگی در دنیای تحول نایافته با دیدگاهی تحول یافته است. این تنش برای تعداد بسیار کمی از افراد به خودشکوفایی بنیادین منجر می‌شود.

مرحلهٔ ششم: ایمان جهانی[۴۷] (میانسالی و پس‌ازآن)

فردی که به این مرحله می‌رسد، دغدغه‌اش خلقت و مخلوق به عنوان یک کل صرف نظر از ملیت، طبقهٔ اجتماعی، جنسیت، سن، نژاد، ایدئولوژی سیاسی و باورهای مذهبی است[۴۸].

توجه به مراحل تحول ایمان در آموزش دینی از این جهت مهم است که با در نظر گرفتن این مراحل و به تناسب رشد ذهنی و رعایت تقویم سنی این مراحل، محتوای آموزش تهیه و تدوین شود. اما چنانچه محتوای آموزشی با این مراحل هم‌خوانی نداشته باشد فهم مطالب و درونی شدن آن توسط کودک با دشواری و اختلال همراه خواهدشد. بنابراین لازمه تربیت دینی توجه به این مراحل برای برقراری ارتباط میان برنامه‌های قصد شده با برنامه‌های اجراشده و نهایتاً برنامه کسب شده می‌باشد تا بتوان درون داده و برون داد تربیت دینی را در یک روند نظام‌مند مبتنی بر یافته‌های روان‌شناختی و منطبق بر ساختار هوش و تحول رشد ایمانی مدنظر قرارداد.

پژوهش های سالمن و لین (۲۰۰۸) نشان می دهد که تقویت و افزایش ضریب هوش به تنهایی بدون توجه به جنبه های دیگر رشد کمکی به تربیت انسان بویژه خردمند شدن او نمی کند او همکاران معتقدند "افزایش در نمرات هوشبهر، با توجه به وضعیت کنونی جهان یک پارادوکس است. نمرات هوشبهر در طول قرن بیستم ۳۰ نمره در سراسر جهان افزایش یافته است (فلین ، ۲۰۰۷). افزایش نمرات هوشبهر در ایالات متحده و بیش از ده‌ها کشور، با نرخ تقریبا ۹ نمره در هر نسل (۳۰ سال) در طول قرن بیستم افزایش یافته است. میانگین نمرات آزمون‌ها در کلیه جوامع صنعتی از جمله فرانسه، هلند، بریتانیا، استرالیا ، نیوزلند، ژاپن، و ایالات متحده افزایش یافته است. همچنین کشورهای در حال توسعه نیز، افزایش نمرات هوشبهر را تجربه کرده‌اند. با وجود این‌که افراد به‌طور متوسط از نمرات هوشبهر بالاتری نسبت به ۱۰۰ سال گذشته برخوردار هستند؛ این سوال مطرح می‌شود که آیا آنها واقعا باهوش‌تر از آن‌چه در ابتدای قرن بیستم بودند، هستند و اصلا باهوش‌تر بودن چه معنایی دارد؟ اگر هوش بخشی از توانایی سازگاری با محیط باشد (استرنبرگ ، ۱۹۸۵؛ ۲۰۰۵)، می‌توان امیدوار بود که افزایش میانگین نمرات هوشبهر باعث شود جهان به مکانی هماهنگ‌تر و قابل‌درک‌تر تبدیل شود، جایی که افراد از هوش‌شان برای ساختن جهانی بهتر استفاده می‌کنند. پارادوکس در این‌جا این است که وضعیت امروز جهان نشان می‌دهد که هوش به

---

[46] - ironic Imagination

[47] - universalizing faith

۴۸ – نظریهٔ رشد ایمانی فاولر به عنوان چارچوبی برای تربیت دینی/ احمد زندوانیان، ۱راضیه طیبی، ۲رویا رسولی/ مجله ادیان و عرفان / سال چهل و هشتم، شمارهٔ یکم، بهار و تابستان ۱۳۹٤ ص ۷۹ ٦۷

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

بهترشدن جهان کمکی نکرده است. منتقدان اجتماعی و صاحب‌نظران سیاسی، در ارتباط با افزایش خشونت (سیماس، کلیفورد و کریکلند، ۲۰۲۰)، گسترش اطلاعات غلط (لیزر و همکاران، ۲۰۱۸)، افزایش بی‌اعتمادی به نهادهای سیاسی و عدم ملاحظات اخلاقی در انقلاب اطلاعات و فناوری در عصر حاضر هشدار داده‌اند . از طرف دیگر آموزش و پرورش نیز در چند دهه گذشته به‌طور معمول بر انتقال محتوای دانش و توسعه مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان متمرکز بوده است. مدارس، دانش‌آموزان باهوش – نه لزوما خردمند - پرورش می‌دهند. این دانش‌آموزان ممکن است سوابق تحصیلی قابل تحسینی در مدرسه داشته باشند ولی در ارتباط با زندگی خود و دیگران قضاوت‌های ضعیفی دارند. هدف مهم معلمان، باید کمک به آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ساختن زندگی شاد، رضایت‌بخش و مولد باشد. تعداد زیادی از محققان و سیاست‌گذاران در این امر هم‌نظر هستند که مدارس باید هم رشد شناختی و هم رشد اخلاقی دانش‌آموزان‌شان را ارتقاء دهند (رزنتیسکایا و استرنبرگ، ۲۰۰۴). داشتن یک زندگی موفق نیازمند توانایی حل مشکلات و مسائل روزمره زندگی است. مسائلی که افراد با آن مواجه می‌شوند، به محیط و مسئولیت‌ها و نقش‌هایی که عهده‌دار آن هستند وابسته است؛ ولی همه افراد در زمان‌ها و مکان‌های مختلف، بسته به موقعیت ناگزیرند با تکیه بر خرد خود، راه‌حل مناسب و تصمیم درستی را اتخاذ نمایند. از این‌رو مدرسه و سیستم آموزشی باید به ارتقاء مهارت‌های تفکر خردمندانه در دانش‌آموزان کمک کند. اگرچه حافظه و مهارت‌های تحلیلی که جزو مولفه‌های اصلی هوش هستند، برای موفقیت در زندگی و مدرسه مهم هستند، ولی کافی نیستند. مطمئنا مهارت‌های مرتبط با خرد نه‌تنها کمتر از هوش بلکه بیشتر از آن اهمیت دارند (استرنبرگ، ۲۰۰۱-) استرنبرگ در تعریف خرد بیان می‌کند که خرد با هوش تحصیلی متفاوت است و نشان می‌دهد که یک فرد خردمند از جنبه‌های مهمی با یک فرد هوشمند آکادمیک تفاوت دارد. ایده یکپارچه‌سازی موفق ذهن و شخصیت در خرد به یک فرد متفاوت منجر می‌شود. شخصی که از قابلیت‌های ادراکی خود، برای مقاصد درست استفاده می‌کند، برای مثال، برای تقویت شخصیت خود و کمک به رشد توانایی‌های دیگران (استرنبرگ، ۱۹۹۸). در همین رابطه استرنبرگ بیان می‌کند که شاید برجسته‌ترین تفاوت در میان سازه‌ها (مانند شناخت، هیجان یا هوش درون‌فردی و خلاقیت) این باشد که خرد معطوف به رسیدن به هدف‌هایی است که ثمره آن هدف‌ها، منافع جمع یعنی، بهینه کردن نتیجه در میان همه منافع درگیر است .بنابراین شاید زمان آن فرارسیده است که روان‌شناسان، به‌عنوان متخصص، به‌صورت جدی‌تری درک، اندازه‌گیری و رشد و تحول خرد را در دستور کار خود قرار دهند. علی‌رغم این‌که در سال‌های اخیر پژوهش‌های زیادی انجام گرفته است، میزان پژوهش‌های انجام شده در مقایسه با هوش بسیار کم است. دنیا از کمبود هوش رنج نمی‌برد؛ بلکه شدیدا از نبود خرد رنج می‌کشد (استرنبرگ، ۲۰۱۷ به نقل از دستا. ۱۴۰۰)

یافته‌های روان‌شناختی درباره آثار منفی تسریع در آموزش دینی

در یک نگاه کلی می‌توان دیدگاه‌های روان‌شناختی در تربیت دینی را به دودسته تحولی نگر و تراکمی نگر تقسیم کرد که هریک از این دیدگاه‌ها در مورد شیوه آموزش و چگونگی دست‌یابی به اهداف تربیتی راهبردهای مختلفی را ارائه می‌دهند :

بنا به آراء نظریه‌پردازان تحولی نگر، گذر از مراحل تابع طرحی از پیش تعیین‌شده است که باید موعد آن برسد تا آموزش و تربیت مؤثر واقع شود اما دیدگاه‌های تراکمی نگر بدون توجه به مراحل رشد معتقدند که در هر زمان به و در هر سنی می‌توان هرگونه چیزی را آموزش داد و نیازی به انتظار و موعد زمانی خاصی نیست.

دیدگاه‌های تحولی نگر، مراحل رشد ایمان را جهان‌شمول و «فرهنگ‌باز» یا «نابسته فرهنگ» می‌دانند. به‌عبارت‌دیگر این فرهنگ نیست که مراحل رشد را شکل می‌دهد، بلکه فرهنگ‌ها مطابق با نظام‌های ارزشی خود در هر مرحله از رشد صورت مشخصی به خود می‌گیرند. به علاوه، «فرهنگ ـ باز» بودن مراحل رشد معنای دیگری نیز با خود دارد و آن اینکه مراحل و به‌طورکلی جریان رشد، نتیجهٔ آموزش‌های

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

فرهنگی نیست، بلکه ناشی از فعالیت‌های «خودبه‌خود» کودکان است. پیوستارگرایان، رشد و جهت آن را تا حد بسیاری متأثر از شرایط یادگیری و فرهنگ ـ مدار یا «فرهنگ بسته» تلقی می‌کنند. و فعالیت خودبه‌خود از نظر آن‌ها باز گشای راه رشد نیست.

از این منظر جهش از مراحل ممکن نیست، بلکه مراحل باید منطبق بر طرح‌های پیشین طی شوند. آموزش و یادگیری و یا هر عامل محیطی دیگر قادر به برهم زدن این نظم و یا جهش از یک مرحله و ورود به مرحلهٔ دیگر نیست. فرایندگرایان پیوستاری اصولاً طرح‌های پیشین را نمی‌پذیرند و بر نقش آموزش و یادگیری برای رشد و چندوچونی آن اهمیت به‌سزایی قائلند.

البته ناگفته نماند که وزن ارزشی هر مرحله با دیگر مراحل فرق می‌کند. ارزش فعالیت‌هایی که در مراحل بالاتر ابراز می‌شود به مراتب بیش از فعالیت‌هایی است که در مراحل پایین‌تر وجود دارد. پیوستارگرایان این حکم را بیشتر حکمی اجتماعی می‌دانند تا رشدی. از این منظر، فعالیت‌هایی که در نقاط مختلف پیوستار رشد ابراز می‌شوند، بر یکدیگر ارجحیتی ندارند.

ژان ژاک روسو معتقد است آموزش‌وپرورش مذهبی، به‌ویژه اگر با روش از بر کردن دستورات اخلاقی، در قالب پرسش و پاسخ یا موعظه باشد مؤثر نیست زیرا الفاظ جایگزین عواطف و عمل می‌شود.وجه مثبت آموزش‌وپرورش برای رشد اخلاق شامل ابراز غرایز بنیادی و ارزشمند انسانی است.لذت و رنجی که به صورت پیامد عمل عاید شخص می‌شود،پاداش یا تنبیه اوست[۴۹].

از نظر روسو انسان آنگاه خدا را می‌شناسد که خود را بشناسد و وقتی خود را بزرگ می‌شمارد که خود را بزرگ بداند و برای آموزش دین باید با کردار عمل کرد. او بر آن بود که راه آسمان همان پیمودن راه خود در زمین است بر حسب وظیفه و بر این استوار است که بی‌عشق انسان بی‌خداست و اگر عشق به خدا نباشد انسان چیست.

دیدگاه رو سو درباره طبیعت فردی اجتماعی وفادار ماندن به طبیعت و پیراستن آن از پیرایه‌های ساختگی است آنچه از دست آفریننده جهان بیرون می‌آید نیک است ولی چون به دست بشر می‌افتد تباه می‌گردد.

آموزگار خوب از نظر روسو کسی نیست که درکمترین زمان بیشترین را می‌آموزد بلکه کسی است که شوق به آموختن و فهمیدن را در شاگرد برمی‌انگیزد هدف آموزش وپرورش انباشتن اطلاعات نیست بلکه بکار آوردن توانایی اندیشیدن و فهمیدن است.

از نظر او تربیت اخلاقی آموختن اخلاق نیست بلکه فراهم کردن زمینه‌ای است برای واقعیت یافتن نیکی طبیعت انسان و بیدار شدن و به کار آمدن وجدان اخلاقی.و تربیت دینی نیز به هیچ رو آموختن آداب و احکام نیست بلکه بیدار کردن محبت و ستایش خداست.

همین باور را پستالوزی از دیگر طبیعت‌گرایان به شکلی دیگر بیان می‌کند و می‌گوید: انسان به خودبه‌خود نیک است و می‌خواهد نیک باشد ولی می‌خواهد که این نیکی با نیک بختی همراه شود. ازاین‌رو تنها آنگاه به راه بد خواهد رفت که راه به سوی نیکی بر او بسته باشد. برترین مقصد آماده کردن انسان است برای کار آمدن توانایی‌هایی که آفریدگار به او بخشیده در راه تکامل انسانی و تربیت شکوفاندن توانایی‌های نهفته‌ی آدمی می‌داند و باید با پیروی از قانون‌هایی طبیعی رشد صورت گیرد و اولین کار مربی باید شناخت طبیعت انسان باشد و اعتقاد دارد که انسان تنها کتاب من است.

او معتقد است نه کتاب و نه فن بلکه خود زندگی پایه تعلیم و تربیت است و هر آموزش نظری باید با نگرش حسی یعنی تماس مستقیم حسی و تجربی آغاز کرد. از دید او در آموزش به کودک اعتقاد دارد که هیچ مفهومی را نباید به کودک آموخت مگر آنکه نخست قابلیت درونی دریافت آن را داشته باشد.

۴۹ -ر.ک: مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. نوشته: جرالد، ال. گوتک. ترجمه: دکتر محمد جعفر پاک سرشت. انتشارات سمت

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

بر این اساس، او برخلاف شیوه مرسوم زمان خود، کودک خردسال را قادر به درک مسائل مذهبی و اخلاقی نمی‌داند و در انتقاد به شیوه آموزش مذهبی کشیشان در عصر خود می‌نویسد: اگر می‌خواستم یک موجود احمق را وصف کنم، بهتر از آن فضل فروشی که کاتشیسم[۵۰] تعلیم اصول و مبانی دینی در مذهب مسیحی. را به کودکان خردسال درس می‌دهد پیدا نمی‌کردم[۵۱]

به عقیده روسو انسان تا پیش از نوجوانی و حتی مدت‌ها پس‌ازآن قادر به درک مسائل پیچیده مانند وجود روح، رابطه جسم و روح، کارکردهای عقلی، شناخت وجدان، رابطه روح انسان با خداوند، زندگی پس از مرگ و اموری از این دست، نخواهد بود .زیرا هنوز درگیر محسوسات و با دنیای مجردات بیگانه است.

تأکید ژان ژاک روس در ضرورت تأخیر بهینه در تربیت دینی ناظر به عواقب و پیامدهای آسیب‌زایی است که ناخواسته موجب دین گریزی و حتی دین‌ستیزی فرد در دوران بعدی رشد می‌شود بر این اساس روسو در آثار خود اولیا و مربیان را دعوت به حرکت آهسته در آموزش دینی می‌کند او یادآور می‌شود که باید تربیت مذهبی را تا سن ۱۸ سالگی به تعویق می‌اندازد و با خیالی آسوده اقرار می‌کند که در پانزده‌سالگی هنوز امیل نمی‌دانست که دارای: روح است و شاید الآن هم که هجده سال دارد درک این نوع مطالب برای او زود باشد، اگر این مسائل را زودتر از موقع مناسب یاد بگیرد، بیم آن می‌رود که هرگز آن‌ها را خوب نفهمد. (همان منبع، ص ۲۷۳).

درجایی به روحانیون کلیسا هشدار می‌دهد که به نام تربیت دینی مانع حس دینی در افراد نشوند. او اشتباه روحانیون کلیسا را در آموزش مذهبی به میان کشیده و با استناد به عدالت پروردگار استدلال می‌کند که انسان تا زمان رسیدن به رشد عقلی، قادر به درک مسائل مذهبی نیست و ازآنجاکه خداوند از هرکسی به‌اندازه عقل وی انتظار دارد، هرگز از کودکان توقع ندارد عاقلانه ایمان آورده باشند و برای آن‌ها پاداش و جزایی در نظر نخواهد گرفت .همچنان‌که از عدالت خداوند به دور است که افراد ابله را به دلیل بی‌ایمانی مجازات کند. به‌این‌ترتیب، مسئله ایمان تنها در صورت وجود رشد عقلی معنا پیدا می‌کند(همان ص ۲۷۰).

او تأکید می‌کند که یک معلم خوب همواره بی‌طرفی خود را در آموزش مذهبی حفظ کرده و تنها اجازه دارد این آموزش را تا جایی پیش برد که دانش‌آموز به ضرورت داشتن مذهب پی برده و بتواند مذهب خویش را با قضاوت عقل و قلب خود انتخاب کند. مربی سعی نخواهد کرد شاگرد را در کیش مخصوصی پرورش دهد، بلکه کوشش خواهد کرد وی را طوری تربیت کند که وقتی بزرگ شد، مذهبی را که عقل او می‌پسندد، انتخاب نماید(کاردان، ۱۳۷۸. ص ۱۴۵).

درواقع آنچه که فرد متربی می‌داند باید به واسطه آن باشد که خودش به دست آورده نه آنکه شما به او گفته‌اید .دانش را به او یاد ندهید بلکه بگذارید خودش آن را کشف کند .درصورتی‌که نفوذ کلام خود را جانشین تعقل در ذهن او بنمایید، استدلال و تعقل را متوقف خواهد ساخت! (بوید، ۱۹۷۵، به نقل از علوی و شریعتمداری،ص ۷۳).

اما پس از رسیدن به رشد عقلی و انتخاب یک مذهب، دانش‌آموز باید با اصول و تکالیف آن مذهب آشنا شود که نیازمند آموزش مدون ایجابی است. آموزشی که دستگاه مذهبی در آن مشارکت فعالت ری خواهد داشت. (زیرک زاده، ص۳۰۰)

با چنین تفسیری از مذهب و آزادی، روسو تأکید می‌کند که خرد انسان به همان قدرتی که در انتخاب بهترین شیوه‌های زندگی می‌تواند در کنار احساسات قلبی، راهگشای انسان باشد، در زمینه شناخت خداوند وگزینش مذهب نیز، بهترین راهنمای انسان خواهد بود .او اشاره می‌کند که گزینش مذهبی که بشر به آن ایمان دارد، در ابتدا می‌تواند امری مربوط به جغرافیای فرهنگی و مکانی باشد[۵۲].

---

50 - Catechisms

۵۱ (روسو،ترجمه غلامحسین زیرکزاده، ۱۳۹۰،ص ۲۶).

۵۲ - روسو، ترجمه غلامحسین زیرکزاده، ۱۳۹۰، ص ۲۷۰

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

"دیدگاه عمده روان‌شناسان رشد دینی که در چارچوب پیاژه‌ای، تحول دینی را بررسی کرده‌اند، این است که آموزش دین تا زمان دست‌یابی به تفکر انتزاعی به تأخیر انداخته شود. این دیدگاه با آنچه از مفاد آیات و روایات به دست می‌آید، از جهتی، مشابه و از جهاتی، متفاوت است. مشابهت بین دو دیدگاه این است که هر دو آموزش دین را مشروط به حصول ظرفیت شناختی کرده‌اند. تفاوت دو دیدگاه در این است که اولاً مراد از حصول شناخت در دوره کودکی از نگاه دینی این نیست که یک ظرفیت شناختی کاملاً رشدیافته ظاهر شود تا آموزش‌های دینی شروع شود. مفاد آیات و روایات این است که ظهور قابلیت‌های شناختی در دوره کودکی مراتبی دارد و از طرف دیگر، ماهیت تکالیف دینی یکسان نیست و به‌علاوه هر تکلیفی نیز دارای اجزا و شرایطی است که سطح شناختی لازم برای یادگیری آن‌ها متفاوت است. پس در آموزش دین برحسب سطح شناختی پدیدار شده تکلیف یا یکی از اجزا و شرایط آن آموزش داده می‌شود. ثانیاً در روایات به آموزش‌هایی اشاره شده که قطعاً از سطح شناختی کودک فراتر است. ثالثاً آموزش دین تنها جنبه شناختی ندارد. دین دارای مستلزم حیطه‌های شناختی، عاطفی و مناسکی است و اگر آموزش یکی از جنبه‌ها امکان نداشته باشد، دلیلی نداریم که آموزش بقیه جنبه‌ها هم به تأخیر انداخته شود.(بررسی ساختار، محتوا و مراحل نظریه‌های رشدشناختی دینی توسط افرادی چون لومباهارمز،الکایند، لانگ الکایند، اسپلیکا،گلدمن و حتی نظریه‌هایی که کوشیده‌اند که از این چارچوب فراتر روند (نظیر فلور، جنیا، اسرو گماندر) مورد مطالعه قرار گرفته است. (نوذری۱۳۸۹ و نوذری و غلامی ۱۳۹۶)

جیمز فاولر متخصص الهیات، نظریهٔ رشد ایمانی خود را براساس نظریه‌های رشدی پیاژه،اریکسون و کهلبرگ و مباحث دینی در زمینهٔ ایمان‌که تیلیش[۵۳]، نی بوهر[۵۴] و اسمیت[۵۵] بیان کرده بودند، بنا نهاد و آن را مراحل رشد ایمانی نامید.

ژان پیاژه در پژوهش «چگونگی تفکر کودکان دربارهٔ دنیای طبیعت» به چند نکته دربارهٔ دین کودکان اشاره کرد که مبنای تعیین مراحل و تجویزهایی برای آموزش دین شده است. به عقیدهٔ پیاژه، کودک در سنین چهار تاهفت‌سالگی به‌طورطبیعی علل وجودی اشیا را در خدایا بشر به‌عنوان یک موجود روحانی و پرقدرت جست‌وجو می‌کند.

پیاژه بر اساس این تحلیل، اولاً معتقد می‌شود که دین کودک در طول سال‌های نخست زندگی با دین او در سنین بالاتر متفاوت است. در طول سال‌های نخست زندگی، کودک خدا را به این دلیل در تفسیر جهان به‌کار می‌گیرد که از تفکر منطقی برخوردار نیست، تصور اساسی از علیت ندارد و بدون تعمیم یا تشکیل یک مفهوم منطقی استدلال می‌کند؛ ثانیاً نباید به کودک در این دوره، آموزش مذهبی داد؛ چراکه آموزش‌های مذهبی با تفکر کودک بیگانه است و مرحلهٔ تفکر سحری را تشدید می‌کند و گذار از این مرحله را با تأخیر روبه‌رو می‌سازد.

یافته‌های پژوهشی گلدمن نیز حاکی از آن است که تحول مفاهیم دینی در کودکان و نوجوانان، از مراحل کلی و عمومی شناخت در انسان پیروی می‌کند و تحول در فهم مفاهیم دینی، تفاوتی با تحول در فهم دیگر مفاهیم ندارد. در مراحل تفکر دربارهٔ داستان‌های انجیل، کودکان با کمی تأخیر به مرحلهٔ تفکر عینی و انتزاعی می‌رسند. انتزاعی بودن مفاهیم دینی ـ به‌ویژه نداشتن مصداق‌های عینی و حسی ـ علت تأخیر در دستیابی به مراحل تفکر عینی و انتزاعی است.درک دیگر مفاهیم و صفات مربوط به خدا، طی سه مرحله «پیش‌عملیاتی»، «عملیات عینی» و «عملیات انتزاعی» اتفاق می‌افتد. تصورات کودک از خدا ابتدا خام، مادی‌انگارانه، خودمحورانه، تک‌کانونی و انسان‌انگارانه است و به‌تدریج به درکی همانند درک بزرگ‌سال از این مفاهیم دست می‌یابد.(پویا ۱۳۸۹)

توصیه‌ها و پیشنهادها

[53] -Tillich
[54] -Niebuhr
[55] -Smith

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

با نگاهی دوباره به یافته‌های علمی و نتایج پژوهشی روان شناسان کودک بیش‌ازپیش آشکار می‌شود که فراین پرورش حس دینی ومانند سایر ابعاد وجود آدمی واجد مراحل و مراتب مشخصی است که بدون توجه به آن‌ها هرگونه اقدام تسریعی و تاخیری ممکن است روند طبیعی و فطری رشد اخلاقی و دینی را مختل کند.

کاربرد مراحل تربیت دینی در فرایند و چگونگی آموزش مفاهیم دینی از نظر شیوه ها و روش‌ها بخش مهمی از روان‌شناسی تحولی را به خود اختصاص می‌دهد. به عبارتی، مهم‌ترین مرحله از فرایند آموزش دینی، تعیین و تشخیص روش‌های مناسب به اقتضای مرحله رشد در آموزش مفاهیم دینی است.

با توجه به یافته های پژوهشی اشاره شده در این مقاله توصیه می شود متخصصان برنامه ریزی درسی و مولفان کتاب های درس تعلمیات دینی برای آموزش مفاهیم انتزاعی درس دینی به مراحل تحول روانی و ساخت شناختی کودک (طبق نظام تحول روانی و ساخت های چهارگانه تحول هوش) توجه داشته و مطالب درسی را با در نظر گفتن ارتباط طولی و عرضی مفاهیم تدوین نمایند .

بر این اساس باید تاکید کرد که هرگونه تسریع در روند آموزش دینی ممکن است نتیجه معکوس به بار آورد و لذا رعایت تناسب مرحله رشد روانی و محتوای آموزش دینی از اهمیت زیادی برخوردار است.

ترغیب قبل از تعلیم یکی از مهم‌ترین توصیه‌های روان‌شناختی برای تربیت دینی است و اگر بدون تمهید و ترغیب اقدام به آموزش دینی صورت گیرد ممکن است منجر به آسیب‌های پنهان تربتی شود و توجه به آمادگی های عاطفی و شناختی می‌تواند در چگونگی روند آموزش دینی از اهمیت خاصی برخوردار باشد .

منابع:

قرآن کریم

نهج البلاغه

۱. اسکندری، حسین (۱۳۸۲)، خدا به تصور کودکان، تهران، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت،

۲. اکبریان ،رضا.مقدم، غلام علی(۱۳۹۲) . آموزه های فلسفهٔ اسلامی، دانشگاه علوم اسلامی رضوی، شمارهٔ ۱۳

۳. امانی عبدالباقر (۱۳۹۱) بررسی تحول ایمان به خدا در دوره کودکی، نوجوانی و آغاز جوانی: رویکردی در روان‌شناختی- دین فصلنامه علمی ـ تخصصی کودک، نوجوان و رسانه سال دوم، شماره پنجم،

٤. بیلر، رابرت، کاربرد روان شناسی در آموزش، جلد اول ترجمه پروین کدیور، نشر مرکز

٥. پویا، مریم و زارعی سمیه (۱۳۸۹) آسیب‌شناسی وضعیت موجود آموزش هویت دینی – اسلامی در کودکان مقطع پیش‌دبستانی به‌منظور ارائه الگوی مناسب

٦. ال.گوتک، جرالد.(۱۳۸۳)مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاکسرشت. تهران: سمت.

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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

۸. بلوم، بنجامین س.(۱۳۷۴). ویژگیهای آدمی و یادگیری آموزشگاهی (ترجمهٔ علی اکبر سیف). تهران: دوران (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۸۲).
۹. جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۸). فطرت در قرآن (تفسیر موضوعی قرآن کریم). اسراء. تهران. چاپ اول.
۱۰. روسو، ژان ژاک.(۱۳۹۰.) امیل، ترجمه غلامحسین زیرکزاده. تهران: ناهید
۱۱. روسو، ژان ژاک.(۱۳۸۹.) قرارداد اجتماعی، ترجمه مرتضی کلانتریان.. تهران: آگه
۱۲. زندوانیان، احمد و همکاران (۱۳۹۴) نظریهٔ رشد ایمانی فاولر به عنوان چارچوبی برای تربیت دینی / مجله ادیان و عرفان. سال چهل و هشتم، شمارهٔ یکم، بهار و تابستان
۱۳. دادستان و همکاران،(۱۳۷۶)بررسی توان ذهنی و درک مفاهیم دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی به‌منظور تعیین استانداردهای آموزشی، تهران،وزارت آموزش‌وپرورش و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی،
۱٤. دادستان، پری‌رخ،(۱۳۷۷) «بررسی توان ذهنی و درک مفاهیم دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی به‌منظور تعیین استانداردهای آموزشی»، روان‌شناسی، ش ۱،
۱۵. ـ دادستان، پری‌رخ،(۱۳۸۱)دین و تحول شناخت»، علوم روان‌شناختی، ش ۲،
۱٦. دستا، مهدی؛ (۱۴۰۰)؛ شناسایی و سنجش مؤلفه‌ها و مدل تبیینی خرد در جامعه‌ی ایرانی؛ آزمون مدل‌های رقیب (پایان‌نامه‌ی دکتری دانشگاه شهید بهشتی).
۱۷. دونالد . مک. (۱۳۹۴) . عوامل مؤثر بر تغییرات دستاوردهای یادگیری؛ تغییرات عملکرد ایران در مطالعات تیمز و پرلز از ۲۰۰۳ تا ۲۰۰۱۱ » پژوهشگاه تعلیم و تربیت. مرکز ملی تیمز و پرلز
۱۸. سالبرگ، پاسی (۱۳۹۷) درس‌های فنلاندی . آن‌چه دنیا می‌تواند از تغییرات آموزشی فنلاند بیاموزد. مترجمان: طیبه سهرابی، علیرضا مقدم
۱۹. سرمدی، محمدرضا و همکاران(۱۳۹۳)تبیین دیدگاه مذهبی روسو و نقد درونی دلالت‌های آن در آموزش دینی. مجله پژوهش در مسائل یادگیری آموزشگاهی.سال اول شماره سوم
۲۰. طباطبایی ، محمد حسین ،(۱۴۱۴ق.)،المیزان فی تفسیر القرآن، ۲۰ جلد ،دفتر انتشارات اسلامی ،قم .
۲۱. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۹۳ ه.ق). نرمافزار فرهنگ موضوعی المیزان، مجموعه نرمافزارهای نور (المیزان فی تفسیرالقرآن). نشر اسماعیلیان مطابق با نشر مؤسسةالاعلمیللمطبوعات. بیروت.
۲۲. کاردان، علی‌محمد. (۱۳۸۷. سیر آراء تربیتی در غرب. انتشارات سمت.
۲۳. کانت: ایمانوئل(۱۳۸۳): نقد قوه‌ی حکم؛ ترجمه‌ی عبدالکریم رشیدیان: نشر نی، تهران
۲٤. کرمی حویزی(۱۴۰۲ ق)، محمد، التفسیر لکتاب الله المنیر، قم، چاپخانهٔ علمیه،
۲۵. کیامنش علیرضا (۱۳۷۷) برنامه قصد شده درس ریاضی دوره ابتدایی در ایران و چند کشور جهان. فصل نامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت شماره ۷و۸ زمستان ۱۳۷۶ و بهار ۱۳۷۷
۲٦. عبدالعظیم کریمی (۱۳۹۴) «تزکیه» به مثابه «تربیت سلبی» در برابر «تدسیه» به مثابه «تربیت ایجابی" مجله تربیت اسلامی شماره۲۱
۲۷. ـــــــــــــ (۱۳۷۴) رویکردی نمادین به تربیت دینی، انتشارات قدیانی
۲۸. ـــــــــــــ (۱۳۸۰) نکته‌های روان‌شناختی در تربیت دینی (نماز و خانواده، نماز و مدرسه)، انتشارات ستاد اقامه نماز
۲۹. ـــــــــــــ (۱۳۹۸) راهبردهای روان‌شناختی تبلیغ دین (چگونه تبلیغ نکنیم). انتشارات ستاد اقامه نماز

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

۳۰. ـــــــــــــــ (۱۳۹۱)فضیلت نا یادگیری(چگونه یاد نگیریم). انتشارات تربیت
ـــــــــــــــ (۱۳۷۵)مراحل شکل‌گیری اخلاق در کودک. انتشارات تربیت
۳۱. علوی سید حمیدرضا، شریعتمداری علی. ۱۳۸۵، بررسی تطبیقی آراء تربیتی ژان ژاک روسو و اسلام (اهداف، اصول و روش‌ها)مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی (تابستان ۱۳۸۵، دوره ۱۳، شماره ۲ (ویژه‌نامه علوم تربیتی
۳۲. مطهری، مرتضی (۱۳۸۷). فطرت. صدرا. تهران. چاپ نوزدهم.
۳۳. مطهری، مرتضی(۱۳۸۰)، مجموعه آثار، قم، صدرا، ۱۳۸۰.
۳٤. مصباح یزدی(۱۳۸۶)، محمدتقی، معارف قرآن، قم، مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی،
۳۵. محمد رضایی ، رضا (۱۳۸۱) نگاهی به تجربه دینی، قبسات ۱۳۸۱ شماره ۲۶
۳٦. نوذری، محمود، غلامی، مهدی (۱۳۹۶) مراحل شکل‌گیری ایمان از دیدگاه فولر و نقد آن مجله اسلام و پژوهش‌های روان‌شناختی، سال سوم شماره ۲ (پیاپی ۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۶)
۳۷. نوذری، محمود (۱۳۸۹).بررسی تحول ایمان به خدا در دوره کوکی ف نوجوانی و آغاز جوانی، رویکردی روان‌شناختی و دینی. پایان‌نامه دکتری. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، قم
۳۸. هاشمی. جعفر (۱۳۹۶) نظریه رشد ایمانی جیمز فاولر /
۳۹. هیلگارد، ارنست و گوردون باور (۱۹۷۵) : نظریه‌های یادگیری ج اول). ترجمه دکتر محمد نقی براهنی. نشر دانشگاهی
٤۰. یاسپرس، کارل، امانوئل کانت(۱۳۷۲)، ترجمهٔ عبدالحسین نقیب زاده، تهران، کتابخانهٔ طهوری،
٤۱. یگانه، طیبه؛ حسین خانزاده، عباسعلی؛ غفاری، طاهره و کاظمی، ملیحه (۱۳۹۱). رابطهٔ[دین‌داری در کار با تعهد سازمانی و خودنظارتی، مجموعه مقالات دومین همایش ملّی. دانشجویی روان‌شناسی، مشاوره و دین صص ۷۸۲ ۷۷۸

منابع خارجی:

David، El kind، Religious development in adolescence، Journal of Adolescence، 1999.
Deconchy، J. P.، The idea of God: its emergence between 7 and 16 years. In A Godin (Ed). From religious experience to a religious attitude. (pp.97۱۰۸-). Chicago: Loyola، 1965.
El Kind، D. the origins of Religion in the child، Review of Religions Reserch، Vo.1، No1 (Autumn 1970 (p.35٤۲-).1964.
a new Fowler, J. W (2004). faith development at 30: naming the challenges of faith in millennium. Religious Education, Vol. 99 No. 4

Flynn, J. R. (2007). *What is intelligence? Beyond the Flynn effect*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. *International Journal for the Psychology of Religion, 10(1),* 27–34.

teens. Child and A Fowler, J. W., and Dell, M. L. (2004). Stages of faith and identity: Birth to dolescent Psychiatric Clinics of North America, 13, 17–34.

Gardner, H۱۹۹۹): (The unschooled mind: How children think and how schools should teach.

R.G, Goldman,۲۰۰۱ Religious Thinking from Childhood to Adolescence, P.87

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]

Pinkxten, M., Wouters, S., Preckel, F., Verschueren, K. (2015). **The formation of academic self-concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons**. *Contemporary Educational Psychology, 41, 124-132.*

Schwartz, B., & Sharpe, K. E. (2019). Practical Wisdom What Aristotle Might Add to Psychology. . In R. J. Sternberg & J. Glück, Cambridge handbook of wisdom. New York, NY: Cambridge University Press

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing. New York, NY: Atria.

Sternberg, R. J. (2017b). Developing the next generation of responsible professionals: Wisdom and ethics trump knowledge and IQ. Psychology Teaching Review, 23(2), 51–9.

Sternberg, R. J. (2019). Why People Often Prefer Wise Guys to Guys Who Are Wise An Augmented Balance Theory of the Production and Reception of Wisdom. In R. J. Sternberg & J. Glück, Cambridge handbook of wisdom. New York, NY: Cambridge University Press.

Walker, C. (2015). **A Study of Self -Concept in Ready in a Second or Foreign Language in an Academic Context**. *System, 49, 73-85*

Wang, J. (2007). **A Trend Study of Self-Concept and Mathematics Achievement in a Cross-Cultural Context**. *Mathematics Education Research Journal, 19, 33–47*

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-18]