



## تبیین و آسیب‌شناسی تربیت دینی

### و رابطه آن با روان‌شناسی رشد

\* کبری پور نیک‌بختی



بی‌توجهی مربیان به مراحل رشد، ریشه‌ی اغلب آسیب‌ها در تربیت دینی است؛ زیرا مربیان بدون توجه به مراحل رشد، با شتاب‌زدگی هر مطلبی را به هر کس و در هر شرایط و سنی منتقل می‌کنند، در صورتی که باید به اندازه و ظرفیت ذهنی و آمادگی کودک در هضم و جذب پیام‌های تربیتی توجه شود. در این مقاله نگارنده ابتدا به منابع اسلامی همچون مکارم‌الاخلاق، نهج‌البلاغه و احادیث معصومین (علیهم‌السلام) به‌ویژه حدیث پیامبر اکرم (صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم) در خصوص مراحل تربیت دینی پرداخته است. رشد هوش و مراحل آن از نگاه پیاژه (۱). مرحله حسی - حرکتی از تولد تا ۲ سالگی ۲. مرحله پیش‌عملیاتی شامل پیش‌تصویری از ۲ تا ۴ سالگی و تفکر شهودی از ۴ تا ۷ سالگی و...، نظریه رشد دینی پیاژه و مراحل مختلف آن (۱). ساخته‌پنداری اساطیری از ۴ تا ۷ سالگی ۲. ساخته‌پنداری فنی از ۷ تا ۱۰ سالگی و...، مراحل رشد دینی هارمز (۱). دوره دینی داستان پریان از ۳ تا ۶ سالگی ۲- دوره واقعی ۷ تا ۱۲ سالگی و... و گلدمن (مراحل رشد دینی به دوره‌های ماقبل تفکر مذهبی از ۷ تا ۸ سالگی و دوره تفکر مذهبی ناقص اول از ۷ تا ۹ سالگی و...) از جمله مباحث مطرح شده در این مقاله است. در ادامه نیز محورهای آسیب‌شناختی تربیت دینی و راه‌کارهایی مؤثر در تربیت دینی، از جمله مرحله آماده‌سازی مخاطب، مرحله عرضه‌کردن یا ارائه پیام و... مورد بررسی قرار گرفته است.

**واژگان کلیدی:** تربیت دینی، مراحل رشد، پیاژه، رشد هوش، هارمز، گلدمن.



## مقدمه

نقش تعلیم و تربیت به‌ویژه در بعد دینی، در شکل‌دهی هویت دینی و تکوین شخصیت متعالی کودکان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ ولی آنچه قابل توجه است، اینکه پایه حیات انسان و هر موجود زنده‌دیگر بر تغییر و تطور بنا شده است و این تغییرات در تمام دوران زندگی آنان برقرار است. مجموعه تغییرات کمی و کیفی را رشد و تکامل گویند؛ منظور از ابعاد کمی، تغییرات بدنی هستند. ابعاد کیفی نیز بر تغییراتی اطلاق می‌شود که در جنبه‌ای شناختی مانند ادراک، تفکر، حل مسئله و جنبه‌های اجتماعی مانند روابط با دیگران و جنبه‌های عاطفی از قبیل احساسات و گرایش‌ها به عمل می‌آیند. اصل تدریج و تکوین به جای تسریع و تحمیل بر تدریجی بودن تربیت دینی، آن هم از منظر تکوینی و پدیدآیی درونی است؛ یعنی کودک بر اساس توانایی‌های ذاتی و آمادگی‌های روانی و شرایط و مقتضیات اجتماعی، سلیقه‌ها، نگرش‌ها و تجربیات معلول طبایع و تحت تأثیرات گوناگون محیطی، جغرافیایی، فرهنگی، اعتقادی، اجتماعی است. بنابراین هرگونه اقدام تربیتی باید با توجه به اختلاف‌ها و ظرفیت‌ها انجام گیرد. نکته مهم این است که موفقیت در تدوین صحیح هر برنامه آموزش دینی نیز در گرو آشنایی تهیه‌کننده آن با ویژگی‌های رشد و تکامل مخاطبان خود است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که در هر سنی از کودک چه انتظاری باید داشت و هر سنی با چه نمونه‌های رفتاری، نظریات، امیال، گرایش‌ها و نیازها مشخص می‌شوند تا محتوای دروس و نیز امور مربوط به آموزش و پرورش دینی و روش‌های ارائه و عملی کردن آن‌ها بدرستی اتخاذ شوند تا موفقیت مطلوب و شیرینی را به دنبال داشته باشد.

نشریه  
علمی-تخصصی

پژوهش‌نامه

تربیتی

سال اول

پیش شماره اول

پاییز ۱۳۹۱



## بیان مسئله

انسان عصاره هستی و دارای قوا و استعداد‌های مختلف است. مهم‌ترین ویژگی انسان، جنبه الهی و ملکوتی اوست که او را در کل نظام هستی ممتاز کرده و محور نظام آفرینش قرار داده است. معنا و مفهوم تربیت، با توجه به این بینش درباره انسان، مفهوم ویژه‌ای است که بیشتر با بعد معنوی انسان ارتباط دارد. از آنجا که انسان موجودی اثرگذار، اثرپذیر و دارای نیروی اختیار، انتخاب و اراده آزاد است، بنابراین برای شکوفایی و به فعلیت رسیدن قوا و استعداد‌هایش، نیاز به تربیت دارد و تنها، تربیت دینی است که می‌تواند نیازهای مختلف او را برآورده و زمینه تکامل همه جانبه او، به‌ویژه در بعد معنوی و الهی را فراهم کند. غایت تربیت دینی در سنت معصومان (علیهم‌السلام) این است که استعداد‌های انسان در جهت کمال مطلق شکوفا شود؛ یعنی انسان متصف به اسماء و صفات الهی گردد. انسان می‌تواند مظهر همه اسماء و صفات الهی باشد و غایت تربیت انسان همین است، چنانچه در سخنی مشهور به نقل از پیامبر (صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم) آمده است: تخلوا باخلاق الله، به اخلاق خدا متخلق شوید (طراح، ۱۳۶، ۵۶).

## ضرورت تحقیق

هر مکتبی برای سعادت و تکامل انسان برنامه‌ای عقیدتی، اخلاقی و عملی ارائه می‌دهد که به مجموعه آن «دین» گفته می‌شود. در اصطلاح قرآن کریم، دین همان روش زندگی است که در فطرت مردم، به ودیعه گذاشته شده است؛ و انسان ذاتاً به آن گرایش داشته، در پرتو رهنمودها و آموزه‌هایش تربیت می‌شود. بنابراین اکنون این سؤال مطرح می‌شود که چرا تربیت دینی انسانی که ذاتاً مشتاق دین است و مذهب در درون او ریشه‌های بنیادی دارد، با مشکلاتی روبرو است؟ سؤال دیگر اینکه چرا فاصله گرفتن از آموزه‌های دینی در نسل جوان، به‌ویژه دانش‌آموزان شیوع و نمود بیشتری دارد؟ بی‌تردید، نسل جوان و دانش‌آموزان خواهان معارف دینی هستند؛ همچنان که تحقیقات مختلف نشان می‌دهد، نوجوان و جوانان از کژکار کردهایی که به نام دین تمام می‌شود، به شدت رنج می‌برند. افزون بر این پدیده جهانی شدن و رشد خارق‌العاده ارتباطات





ماهواره‌ای و رایانه‌ای، زندگی گرم و معنوی انسان را به زندگی سرد ماشینی تبدیل کرده و هویت مذهبی او را ناشناخته و مجهول قرار داده است. از اینرو، مشکلات تربیت دینی، معلول ماهیت و ذات خود دین نیست، بلکه علت یا علل آن را در خارج قلمرو دین و آموزه‌های دینی باید جست‌وجو کرد. لذا با توجه به تأثیر مولفه‌های مختلف از جمله مولفه‌های رشدی در تربیت دینی این سؤال مطرح می‌شود که آیا توجه به مراحل رشد کودک در دریافت صحیح تربیت دینی موثر است؟

### روش تحقیق

روش این تحقیق، توصیفی - تحلیلی است. ابزارهای گردآوری داده‌ها، مبتنی بر استفاده از کتاب‌ها، مقالات و آرای تربیتی از قرآن و احادیث معصومین علیهم‌السلام، آرا و نظرات روان‌شناسان برجسته در رشد دینی و همچنین حاصل مطالعات نگارنده است.

### تعلیم و تربیت دینی در سخنان معصومین علیهم‌السلام

یکی از مسئولیت‌های والدین در زندگی، پرورش‌های روحانی کودکان است. در نظر اسلام ادب و تربیت فرزندان از تأمین نیازهای جسمانی آنان ارزنده‌تر است. امام علی علیه‌السلام می‌فرمود: «ما نحل والد ولداً نحلأ افضل من ادب حسن (نوری، ۱۴۰۸، ۲، ۶۲۵)». بخشش هیچ پدری به فرزندانش بهتر از عطیة ادب و تربیت پسندیده نیست؛ و نیز می‌فرمود: «لامیراث کالادب (محمدی ری‌شهری، ۱۳۶۳، ۸۳۱)»، هیچ ارثی برای فرزندان بهتر از ادب و تربیت نیست. حضرت امام سجاد علیه‌السلام نیز در تبیین این وظیفه مهم می‌فرماید: «حق فرزندان به تو این است که بدانی وجود او از تو است و نیک و بدی‌های او در این دنیا وابسته به تو است و بدانی که در حکومت، پدری و در سرپرستی او مسئولی و موظفی فرزند را به آداب و اخلاق پسندیده پرورش دهی؛ او را به سوی خداوند بزرگ راهنمایی کنی و در اطاعت و بندگی پروردگار یاریش نمایی؛ به رفتار خود در تربیت فرزندان توجه کنی؛ پدری باشی که از مسئولیت خویش آگاه است و می‌داند اگر نسبت به فرزند خود نیکی کند، در پیشگاه خداوند اجر و پاداش دارد و اگر در حق او بدی کند، مستحق مجازات و کیفر خواهد بود (مکارم الاخلاق، ۱۳۵۴، ۲۳۲)». از این‌رو لازم است پدران و مادران و نیز معلمان که نقش والدین را به نسبت به شاگردان خود

دارند، به مسئولیت شرعی خویش آگاه باشند و در پرورش ایمان و اخلاق فرزندان، کمال جدیت و کوشش را اعمال نمایند. تعلیم و تربیت کودک یکی از مسائل مهم مذهبی و علمی است. دست‌اندرکاران این مهم باید وظایف خود را در این زمینه به‌خوبی فراگیرند و در مقام عمل به کار بندند.

## ۱. توجه به دوران پیش از تولد کودک

از نظر اسلام، ریشه‌ها و عوامل مهم و مؤثر در تربیت، باید از دوران انتخاب همسر تا انعقاد نطفه و بارداری مورد توجه قرار داد، چرا که اعمال و گفتار و روحیات پدر و مادر در دوران پیش از تولد فرزندشان در آینده‌ی کودکان تأثیر به‌سزایی دارد. به این جهت در میان احادیث توصیه‌ها و سفارش‌های بسیاری وجود دارد که ما را به دقت و توجه در این مقاطع زمانی، حساس و هوشیار می‌سازد؛ همچنین آداب و سنت‌های گوناگونی که اسلام در این زمینه مطرح می‌کند، گواه این معنی است که پس از تولد کودک نیز باید این هوشیاری و آگاهی، استمرار پیدا کند. عمل به مراسمی چون گفتن اذان و اقامه در گوش او و کام برداشتن با تربت امام حسین علیه السلام غسل مولود دادن، ختنه کردن، تراشیدن موی سر و هم‌وزن آن از طلا یا نقره صدقه دادن، عقیقه، تسمیه به نام‌های نیکو و... گواه این مهم است. نخستین شرط تربیت صحیح و پرورش شخصیت کودکان به تعلیم و تربیت دینی نیز که بخشی از آن را تشکیل می‌دهد، این است که آنان را خوب بشناسیم و ارزش این ذخایر و سرمایه‌های بزرگ انسانی را از نظر دور نداریم. اسلام نیز بخش عمده‌ای از رهنمودهای خود را به این مهم اختصاص داده است، بلکه نکات ظریف مطرح شده در آن‌ها به یقین می‌توانند چاره‌ساز بسیاری از مشکلات در این وادی باشد.

## ۲. سه مرحله رشد در متون اسلامی

پیامبر خدا صلی الله علیه و آله و سلم فرمود: «الولد سید سبع سنین و عبد سبع سنین و وزیر سبع سنین (مکارم‌الاخلاق، ۱۱۵)»، کودک هفت سال اول آقا و سرور است، هفت سال دوم زبردست و فرمان‌بردار و در هفت سال سوم وزیر و مشاور پدر و مادر است. در هفت





سال اول باید آزاد باشد که بازی کند، باید عواطف و احساسات صحیح او را رشد داد و با رفتار خوب و گفتار پسندیده او را پرورش داد و بدون توقع اطاعت از او، سعی کرد که با عمل و گفتار صحیح از حس تقلیدش بهره جست. در هفت سال دوم کم کم باید زشتی‌ها و زیبایی‌ها را به او فهماند و در تأدیب او کوشش کرد و او را به ارزش‌ها و دوری از زشتی‌ها رهنمون ساخت. در هفت سال سوم باید با او به منزلهٔ مشاور رفتار کرد؛ دیگر نباید به صورت آمرانه با او برخورد شود و با وی چون عضو بزرگ خانواده باید رفتار کرد و مانند سایرین او را در تصمیم‌گیری‌ها دخالت داد (احدی، جمالی، شکوه السادات، ۱۳۶۸، ۱۲۶). در روایت دیگری از حضرت علی علیه السلام آمده است: «یرخی الصبی سبعاً و یؤدب سبعاً (عاملی، ۱۳۸۹، ۵، ۱۲۶)». کودک هفت سال اول آزاد است و هفت سال دوم مورد ادب و توجه و هفت سال دیگر مورد خدمت و یاور خانواده است. در روایات اسلامی آمده است که آغاز تعلیم و تعلم مدرسه‌های کودک در سن هفت‌سالگی است؛ لذا امام صادق علیه السلام می‌فرماید: «الغلام یلعب سبع سنین و یتعلم سبع سنین و یتعلم الحلال و الحرام سبع سنین». کودک هفت سال بازی می‌کند و هفت سال خواندن و نوشتن می‌آموزد و هفت سال (مقررات زندگی) حلال و حرام را یاد می‌گیرد. در هفت سال دوم است که کودک آمادگی لازم برای فراگیری معلومات و آداب اسلامی پیدا می‌کند که باید به این امر همت گمارد؛ البته تربیت اسلامی از همان طفولیت آغاز می‌شود و شیوه‌های خاص خود را می‌طلبند، اما بخش عمدهٔ این کار را باید در هفت سال دوم عملی نمود. در هر حال، روایات متذکر می‌شوند که چنانچه این تعلیم و تعلم در کودکی صورت گرفت، دوام و قوام می‌یابد و در غیر این صورت به آموزش بزرگسالی نمی‌توان امید چندانی داشت. همان‌گونه که بیان شده است: «العلم فی الصغر کالنقش فی الحجر. تعلیم و فراگیری در طفولیت مانند نقشی است بر سنگ که حک کردن آن دشوار است (نوری، ۱۴۰۸، ۲، ۶۲۴)». تعیین این محدوده‌های سنی به معنای تغییر ناگهانی در کودک نیست، بلکه این تغییرات تدریجی هستند و در آموزش نیز باید این تحول تدریجی مدنظر قرار داده شود تا در هر مرحله به مقتضای آن سنین برنامه‌های آموزشی خاصی تهیه شود، به‌ویژه در کودکی، که این برنامه‌ها باید کودکانه و مورد علاقهٔ کودک باشد، همان‌گونه که پیامبر اسلام صلی الله علیه و آله و سلم فرمود: «من کان عنده صبی

فلیتصاب له». آن کسی که نزد او کودکی است، باید در پرورش وی، کودکانه رفتار نماید؛ و نیز می‌فرماید: «رحمت خداوند بر پدری که در راه نیکی و نیکوکاری به فرزند خود کمک کند، به او احسان نماید و چون کودکی، رفیق دوران کودکی وی باشد و او را عالم و مؤدب بار آورد. نکته‌ای که در همه این مراحل باید مدنظر قرار داد این است که محتوای آموزش را باید با مسائل روز و مورد نیاز فراگیران و نیز به شرایط محیطی و اجتماعی آن‌ها مرتبط و نزدیک کرد تا جذابیت و کاربرد بیشتری پیدا کند. همان‌گونه که حضرت علی علیه السلام در گفتار ۲۴۰ خود می‌فرماید: «لاتفسروا اولادکم علی آدابکم فانهم مخلوقون لزمان غیر زمانکم»، فرزندان خود را به عادات و آداب خود مجبور نکنید؛ زیرا آن‌ها برای زمانی غیر از زمان شما خلق شده‌اند (ابن‌ابی‌الحدید، ۱۳۳۷، ۵۵).

## فطرت خدای کودکان

از جمله مهم‌ترین نکاتی که پیرامون آموزش دینی کودکان در روایات آمده است، مسئله فطری بودن توجه به خدا و دین است. رسول اکرم صلی الله علیه و آله فرمود: «کل مولود یولد علی الفطره حتی یكوان ابواه یهودانه و ینصرانه (امینی، ۱۳۶۸، ۳۹)». هر نوزادی با فطرت خدایی به دنیا می‌آید و پرورش می‌یابد، مگر اینکه پدر و مادر او را به سوی یهودی‌گری یا مسیحی‌گری بکشانند؛ و نیز آمده است که موسی علیه السلام به خدا فرمود: «پروردگارا! کدام یک از اعمال، نزد تو برتر است؟ خطاب رسید محبت به کودکان، چرا که من فطرت آن‌ها را بر پایه اعتقاد به یگانگی خود قرار دادم... (صدوق، ۱۳۶۱، ۱۸۰، به نقل از میزان الحکمه، ۱، ۳۰۲)». مفاد این قسم از احادیث این است که اساس اولیه پذیرش دین در فطرت تمام کودکان وجود دارد. کودک از همان خردسالی به یک قدرت و نیروی مافوق که می‌تواند نیازهایش را برطرف سازد، توجه دارد. از این رو، پدر و مادر و مربیان کودک وظیفه دارند که محیط مناسبی را برای او به وجود آورند تا عقایدی که ریشه‌های آن در فطرتش نهاده شده است، به تدریج ظهور و تکامل یابند. این آموزش را باید از نخستین سال‌های تولد آغاز نمود، به عنوان مثال می‌توان کودک را با شعارهای ساده اسلامی آشنا کرد. در این زمینه امام صادق علیه السلام می‌فرماید: وقتی بچه سه ساله شد، کلمه «لا اله الا الله» را یادش بدهید، سپس او را رها کنید





تا به سن سه ساله و هفت ماه و بیست روز برسد، آن گاه «محمد رسول الله» را یادش بدهید، سپس تا سن چهار سالگی او را رها سازید و در سن چهار سالگی صلوات بر محمد را یادش بدهید (محمدی ری شهری، پیشین، ۱، ۳۰۲).

### ۳. سه بعد مهم ایمان

پرورش ایمان و اخلاق پسندیده در دوران کودکی، یکی از حقوق فرزندان در آیین اسلام است. امام رضا (ع) در تعریف ایمان می فرماید: «الایمان عقد بالقلب و لفظ باللسان و عمل بالجوارح»، ایمان، پیمان قلبی و (درونی) و بیانی بر زبان و عمل با اعضای بدن است. و نیز در حدیثی از رسول خدا (ص) آمده است: «الایمان قول مقول و عمل معمول و عرفان العقول»، ایمان قولی است که گفته می شود و عملی است که انجام می شود و شناختی از سوی عقل هاست (مجلسی، ۱۳۸۵، ۳، ۲۸۱). این تعاریف از ایمان نشان، می دهد که دست اندرکاران آموزش دینی باید در برنامه های خود به سه بعد اساسی ایمان توجه داشته باشند و از هیچ کدام غافل نمانند؛ نخست، بعد درونی ایمان است که از راه عقل و باور قلبی حاصل می شود که از جمله شامل اعتقاد و ایمان قلبی به اصول دین و محبت پیامبر اسلام (ص) و ائمه اطهار (ع) و پیروان آنها می شود. دوم، جنبه گفتاری و لفظی آن است، که یک مؤمن باید زبان خود را به برخی کلمات و جملات وارد شده از سوی شرع بگشاید و ایمان خود را به وسیله آنها اظهار نماید، مانند شهادتین، قرائت قرآن، نقل احادیث، اذان و اقامه و اذکار نماز و ... سوم، اینکه باید خود را به انجام برخی اعمال که شرع تعیین کرده است، موظف نماید. غفلت از هر بعد، به معنای نقص ایمان و نرسیدن به مقاصد دینی است. کودکان باید بتدریج به هر سه وظیفه مقید شوند که این مهم از خلال آموزش های صحیح امکان پذیر می شود (مجلسی، ۱۳۸۵، ۳، ۲۸۱).

### رشد و تکامل هوش

در تعریف هوش بین روان شناسان، اختلاف هایی وجود دارد؛ به عنوان نمونه؛ پیازه هوش را به معنای استعداد انطباق با محیط می داند و بینه می گوید: «هوش از چهار استعداد ترکیب یافته است که عبارت است از فهم، ابتکار، انتقاد و استعداد توجیه



فکر در جهت معین. به فردی می‌توان گفت از هوش خوبی برخوردار است که دارای این ویژگی‌ها باشد: سرعت و سهولت در یادگیری؛ بازشناسی قوی خلاقیت و ابتکار؛ اظهار نظر از روی بینش؛ توانایی انتقاد از خود؛ اعتماد به خود و توجه به نیازهای شخصی و اجتماعی در فعالیت‌های خویش (شعاری‌نژاد، ۱۳۵۵، ۲۱۳ - ۲۱۴)».

### نظریهٔ پیاژه در رشد و تکامل هوش

پیاژه برای رشد و تکامل هوش پنج مرحله قائل است.

۱. دورهٔ حسی - حرکتی<sup>۱</sup>: از تولد تا ۲ سالگی، این دوره با توانایی کودک در ادراک امور ساده و فعالیت‌های جنبشی مشخص می‌شود که به‌طور خلاصه دورهٔ هماهنگی و همکاری اعمال حسی - حرکتی، خودمدار بودن و خود را محور جهان پنداشتن است. ۲ و ۳. دورهٔ پیش عملیاتی<sup>۲</sup>: که خود به دورهٔ پیش تصویری<sup>۳</sup> و دورهٔ تفکر شهودی<sup>۴</sup> تقسیم می‌شود.

در دورهٔ پیش تصویری که از ۲ تا ۴ سالگی ادامه می‌یابد، کودک مقدمه‌ای از مفاهیم را در ذهن دارد، ولی از چگونگی طبقه‌بندی بی‌اطلاع است، به عنوان مثال هر خرنده‌ای را مار تصور می‌کند. استقرار و استدلال در او به وجود نیامده است. در این مرحله افکار او جنبهٔ کاملاً حسی دارند و نشانه‌ای از انتزاعی بودن در دست نیست و به‌طور خلاصه کنجکاو در جهان خود و کشف ارتباط خود با جهان خارج، از ویژگی این دوره است. در دورهٔ تفکر شهودی که ۴ تا ۷ سالگی را شامل می‌شود، دگرگونی‌های مشهود عبارتند از: پیشرفت زبان، حافظه، یادگیری، کاربرد نمادها و صورت‌های ذهنی، در این دوره کودک می‌تواند اشیاء را بر اساس شباهت آن‌ها طبقه‌بندی کند؛ ولی توانایی نتیجه‌گیری منطقی او محدود است. در این مرحله مفاهیمی مانند کمی، زیادی، بزرگی، کوچکی، دوری، نزدیکی و نظایر آن‌ها به وجود می‌آیند؛ ولی درک کودک به میزان وسیعی با محرک‌های اطرافش ارتباط دارد. در این دوره، اندیشهٔ کودک ایستا و تحرک ناپذیر است. او اشیاء را همیشه به یک وضع ثابت می‌پندارد و رابطهٔ تغییر ماده با تغییر شکل آن را درک نمی‌کند (برنگیه، ۱۳۵۸، ۵۸).



1. Sensorimotor Operations.  
2. Pre Operational.  
3. Preconceptual.  
4. Intuitive Thought.  
5. Concrete Operations.



#### ۴. دوره عملیاتی عینی<sup>۵</sup>

از ۸-۷ تا ۱۱-۱۲ سالگی، خود پیازه می‌گوید: «من این عملیات را عینی می‌نامم، زیرا به‌طور مسقیم در مورد اشیاء به کار بسته می‌شوند و تعریف آن‌ها این است که به منزله اعمال درونی شده یا درونی‌شدنی اما بازگشت‌پذیر هستند؛ بدین معنا که می‌توان آن‌ها را در دو جهت گسترش داد، مانند جمع یا تفریق، در این دوره هوش کودک نسبت به مرحله سابق بسیار منطقی و منظم است. او می‌تواند فکر خود را درباره اشیا متمرکز کند. دانش آموز دبستانی به تدریج می‌تواند قواعد منطقی را در تفکر خویش به کار گیرد و با استفاده از آن‌ها مسائل را حل کند، درحالی که استفاده از این قواعد در سنین پیش از دبستان صورت نمی‌پذیرد، او به‌طور کلی نمی‌تواند قواعد منطقی را در مورد اشیاء و روابط عینی محسوس به کار برد؛ از این رو دارای تفکر منطقی عینی است؛ به عنوان نمونه می‌توان این دو مقدمه را مطرح کرد: همه پرتقال‌ها گرد هستند. این یک پرتقال است (برنگیه، پیشین، ۵۸)». سپس از دانش آموز خواست که بگوید: او از این دو، چه نتیجه‌ای می‌گیرد؟ نتیجه این آزمایش اکثراً چنین است که افراد بالای یازده سال پس از شنیدن این دو مقدمه نوعی خلأ در ذهن احساس می‌کنند، در حالی که در سنین پایین‌تر، این احساس به وجود نمی‌آید؛ اما با نشان دادن یک پرتقال به او و بیان آن مقدمات، او به کمک عینیت، نتیجه خواهد گرفت که این پرتقال گرد است. در این دوران طفل قادر به نگهداری ذهنی یا تثبیت ذهنی اشیاء و حوادث خواهد بود، در حالی که قبل از ۷ سالگی به واسطه نداشتن ثبات ذهنی تحت تأثیر حجم و شکل اشیاء قرار می‌گرفت. کودک از ۷ سالگی به بعد با مفاهیم مقدار، مسافت، وزن و حجم آشنا شده و



آن‌ها را به کار می‌برد؛ از این‌رو ثابت ماندن کمیت اجسام، علی‌رغم تغییر شکل ظاهری آن‌ها، برای او میسر می‌شود. علاوه بر این، او با مسئله مهم بازگشت‌پذیری نیز آشنا شده است و می‌داند که تغییر شکل یک مقدار ثابت مثل خمیر، سبب بیشتر یا کمتر شدن مقدار آن نمی‌شود و می‌تواند خمیر شکل‌یافته را به صورت گلولهٔ خمیر اولیه درآورد. «کمیت دیگری که بعد از هفت سالگی در کودک ظاهر می‌شود، آشنایی با روابط و نسبت‌های میان اشیاء است. او می‌تواند مفاهیمی مانند بلندتر از یا بزرگ‌تر از را درک نماید، در حالی که پیش از آن مفهوم «بزرگ‌تر» به همان معنای «بسیار بزرگ» بود و او نمی‌توانست این مفهوم را در مقایسه با مفهوم دیگری درک کند (عظیمی، ۱۳۶۹، ۱۸۶)». او در این دوران می‌تواند اشیاء را بر حسب یکی از ابعاد کمی آن‌ها مانند وزن یا اندازه طبقه‌بندی کند. این کیفیت را «سری‌بندی» می‌خوانند. کودک پنج‌ساله نمی‌تواند قطعات مختلف چوب را بر طبق اندازهٔ آن‌ها در یک ردیف قرار دهد و لذا یادگیری حساب و اعداد برایش دشوار است. نکتهٔ حائز اهمیت در این زمینه، آن است که ملاک‌های طبقه‌بندی اشیاء، باید ملاک‌های حسی و خارجی باشند؛ زیرا کودکان از انجام طبقه‌بندی بر اساس ملاک‌های انتزاعی و غیرمحسوس تقریباً ناتوان هستند؛ برای مثال دانش‌آموز دبستانی می‌تواند اشخاص را بر اساس کاری که انجام می‌دهند، طبقه‌بندی کند؛ مثلاً می‌تواند افراد نمازخوان را از بی‌نمازها جدا نماید، اما قادر نیست افراد باایمان را از افراد بی‌ایمان یا افراد شجاع را از افراد ترسو متمایز کند، زیرا ایمان و شجاعت، کفر و ترس مفاهیمی انتزاعی هستند که دانش‌آموز دبستانی هنوز فهم آن‌ها برای او دشوار است. بدین ترتیب بهتر است برای دانش‌آموز دبستانی رفتارهای بد و خوب را از هم تفکیک نماییم و آن‌ها را با مثال‌ها و مصادیق روشن، مشخص کنیم. یکی از یافته‌های بسیار مهم پیازه در دورهٔ عملیات عینی، «چند سونگری»<sup>۱</sup> است. چند سونگری یعنی اینکه که کودک موفق شود در هر شیء، موقعیت یا رویدادی را از جنبه‌ها و سطوح مختلف مورد توجه قرار دهد، نه از یک سو مانند دورهٔ پیش یا دورهٔ خودمداری، از این‌رو شناخت امور جهان بدون ادراک اصول کلی که بر آن‌ها حکم‌فرما است، در این دوره آغاز می‌شود.



## ۵. دوره تفکر صوری<sup>۱</sup>

از ۱۲ تا ۱۵ سالگی در این دوره مهارت‌های جدید تفکر ظاهر می‌شود و نوجوان می‌تواند مسائل پیچیده را حل کند. او برعکس دوره پیش می‌تواند مسائل مجرد را به خوبی تجزیه و تحلیل کند. این تفکر را می‌توان پایه تفکر علمی دانست. فکر نوجوان نسبت به دیگران دارای احساسات است و در حل مسائل برای نتیجه‌گیری مطلوب گاهی نظر مخالف ابراز می‌دارد (پیاژه، ۱۹۲۵، به نقل از گلدمن، ۱۹۶۴، ۲۶ و ۲۷).

### ۱. نظریه رشد دین از نظر پیاژه

پیاژه در سال ۱۹۳۰ تحقیقی انجام داد که در آن مسئله «جاندار پنداری» در رشد دینی کودکان را مطرح کرد. در تحقیق نخست، پیاژه نقش «ساخته پنداری» را در زندگی کودکان مورد آزمایش قرار می‌دهد و از آن به نام «تلقی کودک از اشیاء به عنوان محصول خلقت بشری» تعبیر می‌نماید. منظور پیاژه از به کارگیری لفظ بشر، هم خدا به عنوان یک بشر قدرتمند است و هم قدرت بشری که کودک به آن کیفیت‌های روحانی را نسبت می‌دهد. پیاژه، بیان می‌کند که تبیین کودک از اصل خورشید، ماه، ابرها، آسمان، بادها و رودها تقریباً نشانگر سه دوره از رشد است:

۱. ساخته پنداری اساطیری فنی (۴ تا ۷ سال)؛

۲. ساخته پنداری فنی (۷ تا ۱۰ سال)؛

۳. ناساخته پنداری (پس از ۱۰ سالگی).

در دوره‌ی نخست، اصل وجود این اشیاء به بشر یا منبعی روحانی نسبت داده می‌شود؛ به عنوان مثال یک کودک شش ساله، اصل وجود خورشید را از خدا می‌داند که آتشی را در آسمان روشن نموده است. او نتیجه می‌گیرد که توضیح پدیدارهای طبیعی پیش از ۷-۸ سالگی امکان ندارد و دلایل کودکان در این سال‌ها بیشتر جنبه افسانه‌ای دارد. در این مرحله از رشد که کودک هنوز آن تصور اساسی را از علیت ندارد، بدون تعمیم یا تشکیل یک مفهوم منطقی استدلال می‌کند. سپس یک دوره واسطه مطرح می‌شود

1. Formal thought.

که در آن توضیح طبیعی با یک راه‌حل ساخته‌پنداری توأم است، مثل اینکه کودک مطرح می‌کند خورشید و ماه در اثر به هم آمیختن ابرها به وجود آمده‌اند که اصل وجود خود ابرها از خدا یا از دودهای برخاسته از خانه‌های انسان‌ها پدیدار شده است. در پایان، دوره‌ای وجود دارد که کودکان به توضیحات برخاسته از تفکر منطقی طبیعی - علمی روی می‌آورند و در آن کارهای بشری و الهی با ریشه وجودی این موجودات هیچ ارتباطی ندارند و آن‌ها نشئت گرفته از خود طبیعت هستند.

پیاژه، در بیان معنا و ریشه‌های ساخته‌پنداری کودک، از نقش آموزش دینی به عنوان یک محرک یاد می‌کند که علاقه‌مندی کودک را به راه‌حل‌های ساخته‌پنداری برمی‌انگیزد. او معتقد است که ساخته‌پنداری یک دوره طبیعی در نگرش کودک به دنیا است. وی بیان می‌کند که تعداد انبوهی از کودکان، تنها خدا را در برابر خواسته‌های خود مطرح می‌نمایند و در زمانی که بتوانند فرد دیگری را برای این منظور پیدا نمایند، از او غافل می‌شوند. آموزش‌های مذهبی داده شده به کودکان در خلال سنین ۴ تا ۷ سال، اغلب نسبت به تفکر کودک در طول سال‌های نخست زندگی با دین او در سنین بالاتر کاملاً متفاوت است. ظاهراً وی اعتقاد دارد که کودک به‌طور طبیعی ریشه وجودی اشیاء را در خدا یا بشر جستجو می‌کند؛ زیرا در نظر او هر دو پر قدرت، بسیار دانا و قابل جابه‌جایی هستند. با وجود این، از آنجا که به تدریج محدودیت‌های بشر در خطاپذیری والدین مشاهده می‌شود و تفکر عملیاتی کودک رشد می‌یابد، دلایل ساخته‌پنداری کم‌کم ضرورت خود را از دست می‌دهند و در پایان نیز ساخته‌پنداری به سبب نامناسب و ناپسندیده بودن آن ترک می‌شود. در همین زمان با شروع دوره تفکر عملیاتی صوری، اثر فیزیک مورد توجه قرار می‌گیرد (پیاژه، پیشین، ۵۲). رونالد گلدمن<sup>۱</sup> که نظریه مهم وی پیرامون رشد تفکر دینی کودکان به تفصیل خواهد آمد، در نقد نظریه پیاژه وجود دوره ساخته‌پنداری اساطیری را تأیید می‌کند؛ اما بیان می‌دارد که «نه تنها نمی‌توان وجود دوره ساخته‌پنداری فنی را اثبات نمود، بلکه در طول این سنین (۷ تا ۱۰ سال) دانش‌آموزان بیش از خردسالان دارای خصوصیات ساخته‌پنداری در یک مفهوم اساطیری می‌باشند. اگرچه خامی این ویژگی تا حدی تصفیه شده، یک نمونه ساخته‌پنداری الهی هویدا می‌شود، اما او علاقه‌مند است تا در





نگرش به جهان، هر دوی این خصوصیات را به کار بندد. نخست، ویژگی الهی است که یک واسطه مافوق طبیعی را به‌ویژه در داستان‌های دینی مطرح می‌سازد و دیگری همان ساخته‌پنداری علمی است که کم‌کم راه را برای توضیحات طبیعی می‌گشاید. در نظر کودک نیز این دو تفسیر در کنار یکدیگر متناقض نیستند، لذا یک مسئله مهم در آموزش دینی آن است که این دو دنیای جدای از هم را، در کنار یکدیگر قرار دهد؛ به‌گونه‌ای که وقتی نظریات علمی تفوق می‌یابند، آرای الهی در تفسیر کودکان باطل نگردند (Goldman, 1996:26)».

گلدمن درباره نظریه دوم و سوم پی‌اژه، معتقد است که «اگرچه پی‌اژه تصریح نکرده است، اما می‌توان حدس زد که کودک در این دوره به یک مرتبه بالاتر و تصفیه‌شده ساخته‌پنداری بازگشت می‌نماید که خدا به عنوان نخستین علت، منظور شده است و به عنوان یک قانون الهی و ذاتی در داخل هستی مطابق با قوانین طبیعی عمل می‌کند (Ibib, 27)».

## ۲. نظریه هارمز

محقق دیگری که به‌وضوح دوره‌های مختلف رشد دین را روشن نموده است، هارمز است وی از آنجا که احساس می‌کرد محتوای عقلانی دین در تجربه دینی دخالت کمی داشته باشد، یک سری روش‌های غیرکلامی را جهت بررسی دین از دیدگاه کودکان طرح‌ریزی نمود. وی تعداد زیادی از کودکان ۳ ساله تا نوجوان تازه بالغ را انتخاب کرد و از آن‌ها خواست خدا یا برترین موجودی را که فکر می‌کنند وجود دارد، تصور کنند و سپس به آن‌ها گفت تا آنچه را که در مخیله خود دارند، بر روی صفحه کاغذ نقاشی نمایند، آن‌گاه از آنان خواست تا نظریات خود را در این زمینه در پشت نقاشی بنویسند. خردسالانی که نقاشی و نوشتن نمی‌دانستند نیز مطالب خود را به معلمان بیان داشته، آن‌ها این نظریات را مکتوب نمودند. در گروه سنی ۳ تا ۶ سال و نیز ۷ تا ۱۲ سال هر کدام ۸۰۰ نقاشی و از گروه سنی ۱۲ سال به بالا ۴۰۰۰ نقاشی مورد ارزیابی قرار گرفت. پس از تحلیلی که هارمز از این نتایج به‌عمل آورد، سه دوره را در رشد دینی کودکان مشخص نمود (هارمز، ۱۹۹۴، ۳۲).

دوره اول. دوره دینی داستانهای پریان<sup>۱</sup> (۳ تا ۶ سال)؛

دوره دوم. دوره واقعی<sup>۲</sup> (۷ تا ۱۲ سال)؛

دوره سوم. دوره فردی<sup>۳</sup> (۱۲ سال به بعد).

کودکان در دوره نخست، همگونی بیشتری نسبت به سایر دوره‌ها نشان می‌دهند. آن‌ها خدا را به‌عنوان یک پادشاه و به‌عنوان پدر همه کودکان تصور می‌نمایند که در یک خانه بر روی ابرها یا ساخته شده از ابر یا ابری به شکل حیوان شناور در آسمان که بالای آن نام خدا نوشته شده است، زندگی می‌کند. تمامی این تصاویر در زبان داستان‌های پریان و تجارب خیالی، قابل تفسیر هستند. خدا در همان دسته موجودات افسانه‌ای غول پیکر قرار دارد، تنها با این تفاوت که او عظیم‌تر و بزرگ‌تر است و کودکان ترس بیشتری از او دارند.

در دوره واقعی، تصاویر نشان‌دهنده ثبات احساسی بیشتری در این دوره است و کودک در توصیفات خود واقع‌نگری بیشتری نشان می‌دهد؛ در این مرحله سمبل‌ها پدیدار می‌شوند و خدا به‌عنوان یک پدر، حتی در کنار فرشته‌ها و موجودات مقدس در یک هیئت پوشیده و سری نمایش داده نمی‌شود، بلکه با ترکیب یک انسان در زندگی واقعی تصویر می‌شود در این دوره کودک تصورات ابتدایی را رد می‌کند و برحسب پدیدارهای طبیعی به توضیح آن‌ها می‌پردازد.

کودکان در دوره فردی، دگرگونی وسیعی در تفاسیر خود در جهت توجه به هیئت خالقیت و در عین حال مخفی خدا نشان می‌دهند. آنان در این دوران از دین و مذهب عناصری را بر می‌گزینند که نیازها و انگیزه‌های او را ارضا کنند.

بر این اساس هارمز در آموزش دینی پیشنهاد می‌کند که آموزش دینی خردسالان باید از کوششی بسیار معقول در جهت درک مفهوم خدا همراه باشد و استفاده از نظریات عقلانی و آموزشی باید به تأخیر افتد، زیرا رشد دینی کودک، سرعتی بسیار کندتر از رشد او در زمینه‌های تجربی او دارد. لذا می‌توان با این اظهار نظر هارمز، حدس زد که وی تجارب دینی را در مرحله بعد و وابسته به رشد درک او از بسیاری مفاهیم دیگر می‌داند (خادمی، ۱۳۷۰، ۵۳).



1. The Fairly tale Stage of religion.  
2. Hen realistic stage.  
3. The individualistic stage.



#### ۴. نظریه گلدمن

سال‌های بسیاری است که عموم معلمان پذیرفته‌اند، مواد درسی باید متناسب با سن و درک دانش‌آموزان باشد؛ اما وقتی نوبت به تعلیمات دینی می‌رسد، معمولاً این نکته فراموش می‌شود. در حدود یک قرن است که نویسندگان کتب و مقالات در زمینه آموزش دینی، به معلمان توصیه می‌کنند که درباره تناسب مواد آموزشی خود به ظرفیت‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان بیندیشند، ولی تنها در دهه ۱۹۶۰ بود که رونالد گلدمن، تحقیقات وسیعی را درباره رشد و تکامل تفکر دینی کودکان آغاز کرد. کتاب اول وی به نام «تفکر دینی از کودکی تا بلوغ»<sup>۱</sup> در سال ۱۹۶۴ و کتاب دوم او به نام «آمادگی برای دین»<sup>۲</sup> در سال ۱۹۶۵ به چاپ رسید. او در آن‌ها کوشید یافته‌های خود را برای معلمان تفسیر کند و پیامدهای آن را در آموزش دینی روشن نماید. محرک وی در این تحقیقات<sup>۳</sup> نگرانی دیرپایی بود که در مورد تأثیرات و میزان موفقیت آموزش دینی در مدارس وجود داشت.

در وهله نخست اشتباهات بزرگی بود که کودکان در تعبیر شنیده‌های خود می‌کردند. کودکان همواره سعی دارند که واژه‌های متون دینی را بر حسب تجربیات خود معنی کنند، به گونه‌ای عمیق‌تر این مشکل زمانی پیش می‌آید که کودکان با شنیدن داستانی از کتب دینی خود سعی می‌نمایند آن را بر اساس تجربیات شخصی خویش معنا کنند و این امرگاهی چنان تأثیرات منفی را به همراه دارد که ممکن است این تأثیرات تا سالیانتمادی باقی بمانند. یکی از نمونه‌های آن کودکی بود که با شنیدن داستان اقدام ابراهیم علیه السلام برای فرزندش چنین نتیجه گرفت که «هم خدا (العیاذبالله) و هم ابراهیم هر دو موجودات واقعاً وحشتناکی هستند و من خوشحالم که به جای اسماعیل نیستم». سالیان دراز معلمان متوجه این سوءفهم‌ها می‌شدند، ولی معمولاً آن را تنها پاره‌ای سخنان شنیدنی تلقی می‌کردند. لذا مسئله این است که این سوءفهم‌ها چه دامنه‌ای دارند و آیا ادامه پیدا می‌کند یا در مرحله خاصی برطرف می‌شوند؟ گلدمن برای آنکه دریابد سه مرحله تفکر شهودی، عملیات دینی و تفکر صوری پیازه که در آن آموزش دینی میسر بوده و مقارن با سال‌های تحصیل در مدرسه است، آیا در حوزه تفکر دینی

1. Religious Thinking from childhood to Adokescence – Reutledge and Kegan Paul – London.

2. Readiness For Religion Routledge and Keagan – London.

3. آنچه که پیرامون این پژوهش در زمینه رشد دینی کودکان مطرح می‌شود، برگرفته از همان دو منبع و فصل سوم کتاب Religious Education نوشته Dere Bastide است.

4. Intermediate Stage.



نیز صادق است یا خیر، این روش را برگزید که نخست داستان‌هایی از زندگی حضرت موسی و عیسی علیهم‌السلام برای کودکان تعریف کرده، سپس در رابطه با محتوای آن‌ها سؤالاتی را طرح می‌نمود. وی با اتخاذ این روش، وجود سه مرحله تفکر مذکور توسط پیاژه را در سیر تکامل تفکر دینی تأیید نمود، منتهی با دو تفاوت: نخست، آنکه او دریافت مرحله عملیات عینی مدت زمان بیشتری به طول می‌انجامد و تا حدود سن عقلی ۱۳ یا ۱۴ سالگی ادامه می‌یابد، دوم، آنکه در بین مرحله تفکر شهودی و عملیات عینی و نیز بین مراحل عملیات عینی و تفکر صوری قائل به دو مرحله شد، اما از آنجا که این «دوره‌های واسطه<sup>۱</sup>» با دوره‌های اصلی تداخل دارند، به خوبی قابل تعریف نیستند. وی دریافت که توانایی کودکان برای فهم دینی مرحله به مرحله رشد می‌یابد و یک سیر تدریجی و مستمر در عبور از این مراحل وجود دارد. گلدمن با به حساب آوردن محدودیت‌های کودکان در به کارگیری زبان و نیز کمی تجربه‌ی آن‌ها، به پنج مرحله قایل شد (خادمی، ۱۳۷۰، ۸۰).



۱. دوره ما قبل تفکر مذهبی<sup>۲</sup> (تا ۷ و ۸ سالگی)؛
  ۲. دوره تفکر مذهبی ناقص اول<sup>۳</sup> (۷ تا ۹ سالگی)؛
  ۳. دوره تفکر مذهبی ناقص دوم<sup>۴</sup> (۹ تا ۱۱ سالگی)؛
  ۴. دوره اول تفکر مذهبی شخصی<sup>۵</sup> (۱۱ تا ۱۳ سالگی)؛
  ۵. دوره تفکر مذهبی شخصی<sup>۶</sup> (۱۳ سالگی به بعد؛ این سنین، سنین عقلی می‌باشند).  
وی بر اساس اصطلاحات موجود در نظریه پیاژه، دوره‌های فوق را بدون احتساب دوره‌های واسطه در سه دوره، خلاصه کرده است که کودک در سیر تفکر مذهبی خود آن‌ها را طی می‌کند:
  ۱. تفکر پیش عملیاتی شهودی<sup>۷</sup> (تا ۷ و ۸ سالگی) که آن را «تفکر مذهبی شهودی» نامیده است؛
  ۲. تفکر عملیاتی عینی<sup>۸</sup> (۷/۸ تا ۱۳/۱۴ سالگی) که آن را «تفکر مذهبی عینی» نامیده است؛
  ۳. تفکر عملیاتی صوری<sup>۹</sup> (۱۳/۱۴ سالگی به بعد) که آن را «تفکر مذهبی انتزاعی» نامیده است؛
- آنگاه دوره‌های واسطه را که وی معتقد به عبور کودکان از آن‌ها است، این چنین بیان می‌دارد.
۱. تفکر مذهبی واسطه‌ای شهودی - عینی<sup>۱۰</sup>؛
  ۲. تفکر مذهبی واسطه‌ای عینی - انتزاعی<sup>۱۱</sup>.

1. Pre - religious thought stage.  
2. Sub - religious thought stage I.  
3. Sub - religious thought stage.  
4. Personal religious thought stage I.  
5. Persond religious thought stage II.

6. Intuitive religious thinking.  
7. Concerete religious thinking.  
8. Adstract religious thinking.  
9. Intermediate between intuitive andnf concrete religious thinking.  
10. Intermediate concrete - abstract religious thinking.



او معتقد است که حدود سنی فوق، تقریبی بوده، نباید به آن‌ها به عنوان سنین قطعی نظر شود. ممکن است با اجتناب از مواد آموزشی تا به‌هنگام و تدارک برنامه‌ای جهت بسط تفکر کودکان در ارتباط با مذهب، این سنین پایین‌تر آورده شوند. گلدمن جهت تشخیص این دوره‌ها و ویژگی‌های هر یک از آن‌ها، نخست داستان‌هایی دینی برای کودکان تعریف می‌نمود و سپس در ارتباط با آن‌ها سؤالاتی را مطرح می‌کرد، از جمله این داستان‌ها، می‌توان به چگونگی نزول وحی به حضرت موسی علیه السلام در وادی مقدس و بوته‌ای که آتش گرفته بود و نیز ماجرای شکافته شدن رود نیل اشاره نمود. او از این طریق مراحل تفکر طرح شده توسط پیاژه را در سیر دینی آن مورد آزمایش قرار داد و ضمن اثبات آن‌ها ویژگی‌های هر دوره را تبیین کرد. در این بحث، ضمن آن که ویژگی‌های رشد تفکر کودکان از رهگذر وقایع دینی بیان می‌شود، برای روشن‌تر شدن، جزئیات مربوط به هر یک از دوره‌ها، به برخی از پاسخ‌های کودکان نیز اشاره خواهد شد. از جمله‌ی سؤالات مطرح شده، می‌توان این ۴ سؤال را در نظر قرار داد:

۱. چرا موسی ترسید که به سوی خدا نگاه کند؟
۲. چرا فکر می‌کنید زمینی که موسی بر روی آن ایستاد، مقدس بود؟
۳. چگونه بوته (مقابل موسی) آتش گرفته بود، ولی نمی‌سوخت؟
۴. چگونه می‌توانی شکافته شدن آب دریا را توضیح بدهی؟

#### الف. دورهٔ ما قبل تفکر مذهبی (۷ تا ۸ سالگی) (تفکر شهودی)

در این دورهٔ تفکر شهودی که اغلب پیش‌عملیاتی نامیده می‌شود، تفکر دینی کودکان دو ویژگی عمده دارد:

۱. خودمحوری بودن؛
  ۲. تک‌کانونی بودن.
- خودمحوری بودن به این معنا است که داورهای کودکان، صرفاً از نقطه‌نظر خود او صورت می‌گیرد. او نمی‌تواند خود را به جای دیگران بگذارد و از چشم آنان به قضیه بنگرد. تک‌کانونی بودن به این معنا است که کودکان یک جنبه از یک حادثه را جدا

می‌کنند، نه ضرورتاً جنبهٔ مهمی از آن را، سپس آن‌را تعمیم داده، مرتکب اشتباه می‌شود. این به آن جهت است که کودک تنها بخشی محدود از یک مسئله را می‌نگرد و در تفکر خویش مجذوب ابعاد غیرمهم قضیه می‌شود. آنچه ممکن است در یک رویداد برای بزرگسالان محور اصلی باشد، در نظر کودک، جزئی، مبهم و غیرمهم به شمار می‌آید و آنچه که برای یک بزرگسال از اهمیتی برخوردار نیست، در نزد کودک به‌عنوان با اهمیت‌ترین جزء تلقی می‌شود. یکی از کودکان در پاسخ به این سؤال که چرا موسی ترسید به سوی خدا نگاه کند؟ بیان داشت که: «او از آن صدای خشن ترسیده بود». دیگری پاسخ داده بود: «موسی با خدا مؤدبانه صحبت نکرده بود». این نشانگر تک‌کانونی بودن تفکر است که از یک جنبهٔ خاص به جنبه‌ی دیگری منتقل می‌شود، بدون آن که دلیل روشنی برای دفاع از این استنتاج داشته باشد. در پاسخ به سؤال دوم، که چرا زمینی که موسی روی آن ایستاد مقدس بود؟ کودکی بیان داشت: «چون روی زمین علف سبز شده بود». این پاسخ شاید به سبب تک‌کانونی بودن تفکر او یا تجربه‌ی او در پابره‌نه راه رفتن بر روی علفزار باشد که این نشانگر عنصر قوی تک‌کانونی اوست.

### ب. دورهٔ تفکر مذهبی ناقص اول (۷ تا ۹ سالگی) تفکر عملیاتی

پس از آنکه کودکان از محدودیت‌های تفکر شهودی رهایی یابند، آثار یک دورهٔ واسطه نمایان می‌شود که در آن کودکان تلاش می‌کنند از محدودیت‌های تفکر خود خارج شوند، دلیل آن نیز ناخشنودی آشکار آنان نسبت به این محدودیت‌ها است. در این دوره کودک به سوی تفکر عملیاتی حرکت کرده، اگرچه به مراتبی از تفکر عینی دست یافته است، اما در به دست آوردن سطوح مورد نیاز ناموفق بوده و دچار اشتباهات آشکاری می‌شود. او بهتر می‌تواند واقعیات را به یکدیگر مربوط ساخته، تجربیاتش را دسته‌بندی نماید و تعمیم دهد. تفکر به مراتب کمتر تک‌کانونی است و به‌ندرت یک ویژگی حاشیه‌ای ماجرا را تعمیم می‌بخشد. او اگرچه هنوز خودمحور است، ولی دامنه این خودمحوری بسیار کاهش یافته است. کودک دارای این مزیت است که درکش از اندیشه‌های مذهبی کمتر رنگ خیال دارد. نشانهٔ دیگر این است که



تصورات مذهبی که اغلب انتزاعی و کنایی هستند، به همان، معنا می‌کند. عدم کفایت کودکان در نظم بخشیدن به تفکر خود را در پاسخ کودک به سؤال نخست گلدمن می‌توان دریافت که گفته بود: «چون موسی می‌ترسید، خدا او را به خاطر آتش زدن بوته بکشد» که این نمونه‌ای آشکار در مرتبط ساختن ناموفق دو بعد از یک داستان (آتش گرفتن بوته و ترسیدن از نگاه به سوی خدا) است.

نمونه دیگر از تلاش ناموفق برای نظم در تفکر، پاسخ کودکی به سؤال دوم است که بیان داشت: «زیرا خدا آن زمین را ساخته بود» و وقتی سؤال شد که مگر خدا همه سرزمین‌ها را نساخته است؟ پاسخ داد: «بله، ولی این سرزمین چون به صورت ویژه‌ای درست شده است، خدا آن را مقدس کرده است و مردم اجازه ندارند که روی آن راه بروند». کودکان آشکارا از پاسخ‌های برخاسته از تفکر شهودی، ناخشنود هستند، اما راه‌هایی از آن را نمی‌دانند. در پاسخ‌های مربوط به نحوه سوختن درخت نمونه‌هایی وجود دارد که نشان دهنده تلاش کودکان در جهت مرتبط نمودن تجربه‌های شخصی به وضعیت‌های به وجود آمده است. مانند این پاسخ که (برگ‌ها محکم‌تر از آن بودند که آتش بگیرند). دختری نیز در پاسخ به این سؤال بیان داشت: «این بوته در کشور دیگر است و مثل خانه‌هایی است که ما داریم، آن‌ها ندارند». پرسیده شد این چه تفاوتی را به وجود می‌آورد؟ پاسخ داد: «خوب آن‌ها یک نوع دیگری از بوته‌ها هستند». این‌ها نمونه‌های بسیار خوب از تفکر واسطه‌ای است و تلاش نسبتاً موفق در جهت منظم نمودن تفکر در پاسخ به سؤال چهارم می‌توان تصویر روشنی از این نوع تفکر را مشاهده کرد. پاسخ کودکی به این سؤال آن بود که (خدا این کار را انجام داد، او در وسط دریا بود و به وسیله بازوها و پاهای خود آب‌ها را فشار داد و آن‌ها را از هم باز کرد) پرسیده شد: آیا بنی‌اسرائیل موقع عبور کردن از دریا خدا را دیدند؟ پاسخ داد: «نه او زیر آب‌ها و سنگ‌ها بود»؛ اما آن‌گاه که پرسیده شد، اگر او زیر آب‌ها و سنگ‌ها بود، پس چگونه دریا را شکافته نگاه داشت، گفت: «نمی‌دانم» این نمونه نشان می‌دهد که کودک در پی یک نظام فکری تلاش می‌کند، اما با یک اختلال درهم می‌شکند.

### ج. دوره تفکر مذهبی ناقص دوم (۹ تا ۱۱ سالگی) تفکر عملیات عینی

گلدمن اصطلاح تفکر مذهبی عینی را در یک مرحله به کار برده است که به اختصار، نشانگر عملیات عینی است. این صحیح است که تفکر در دوره پیش هم از نوع عینی است، ولی این دوره به وسیله تفکر عملیاتی مشخص می‌شود که با عناصر عینی محدود شده است. لذا کوشش‌هایشان برای تفسیر و درک مفاهیم مذهبی به واسطه طبیعت عینی تفکرشان دچار اشکال می‌شود. عناصر عینی در تفکر این کودکان مسلط و نافذ است و آن را بارها و به کیفیت‌های مشهود و ملموسی که در یک مسئله وجود دارد محدود می‌سازد. این سیستم تفکر محدود به ارتباطات عینی در چندین بعد به یکدیگر مربوط می‌شوند. می‌توان به روشنی در پاسخ به سؤال اول گلدمن مشاهده نمود. یکی از پاسخ‌ها این بود «چون موسی فکر کرد خدا او را به خاطر درنیارندن کفش‌هایش از این سرزمین بیرون خواهد کرد». بسیاری از پاسخ‌های دیگر نیز عامل ترس موسی را نور شدید یا آتش سوزان درخت بیان داشتند که هر دوی این جواب‌ها نشانگر تمرکز کودکان بر جنبه‌ای ویژه و عینی داستان‌ها است. در پاسخ به سؤال دوم، زمینی که موسی بر روی آن ایستاده بود، از آن جهت مقدس شمرده می‌شود که تماس فیزیکی عینی با سرچشمه تقدس، یعنی خدا به زمین وارد شده و زمین را مقدس کرده. توضیحات کودکان در پاسخ به سؤال سوم نیز ما را به محدودیت تفکر آنان توسط عناصر عینی رهنمون می‌سازد. مانند این پاسخ که: «خدا بوته را با مواد عایق و مانع از آتش پوشانده بود». در این دوره توجهات فیزیکی در یک احساس عینی معقول هستند و از نظر کودک می‌توان از این راه به واقعیت‌ها دست یافت. مانند این پاسخ سؤال چهارم «خدا با بازوهایش آب‌ها را کنار زد. تو نمی‌توانستی دست‌هایش را ببینی چون آن‌ها نامرئی هستند. وقتی که بنی اسرائیل گذشتند، او دست‌هایش را کنار کشید و آب‌ها دوباره روی هم ریختند (باهنر، ۱۳۷۰، ۲۵)». علاوه بر اینکه او نسبت به پاسخ مشابه در دوره پیشین در منظم نمودن تفکرش موفق‌تر است. نمونه دیگر نیز این نکته را روشن می‌سازد (خدا به دریا گفت که تقسیم شود). پرسیده شد آیا دریا گوش دارد که بشنود؟ پاسخ داد: «بله آب می‌تواند هر راهی را که بخواهد برود یا راه خود را عوض کند». پرسیده شد چگونه می‌فهمیم که یک چیز زنده است؟ در پاسخ گفت: «چون حرکت میکند» این عقیده



جاندارپنداری نمونه یک تفسیر فیزیکی است که به وسیله کودک به صورت فیزیکی توضیح داده می شود.

#### د. دوره اول تفکر مذهبی شخصی (۱۱ تا ۱۳ سالگی) بسوی تفکر انتزاعی

تغییری که در این مرحله رخ می دهد حرکت از تفکر عینی به سوی تفکر انتزاعی، بیشتر است؛ اما تغییر تدریجی این مرحله را میتوان دوره ای بین خیال پردازی و منطق بزرگسالی دانست. کودکان از خیال پردازی به عنوان یک روش تحقیق دوری می جویند؛ ولی قدرت منطق واقعی را نیز به دست نیاورده اند. در این زمان است که تا حد زیادی فعالیت های عقلی جایگزین می شود و استقرا و قیاس منطقی پیشرفته تری به کار برده می شود که نشان از حرکت به سوی تفکر انتزاعی بیشتر دارد؛ اما این حرکت همچنان توسط عناصر عینی مختل می شود و به نظر می رسد که کودک هنوز توانایی کنار گذاشتن این عناصر را ندارد. علاقه کودک به پیشرفت در قیاس های منطقی با بیانات تحت اللفظی و بررسی فرض های گوناگون، گواه تلاش او در مسیر تفکر انتزاعی افزون تر است. تلاش، جهت رهایی یافتن از عناصر عینی را می توان در دلایل مطرح شده برای ترس موسی در نگرستن به خدا دریافت، در اینجا اشتباهات عینی دوره قبل، جای خود را به بیان تعمیمی می دهد (شاید او کارهای بدی انجام داده است). پرسیده شد چگونه این در او ترس ایجاد می کند، پاسخ داده بود: «او از نگاه نکردن به خدا شرمند است». در این دوره دلایل گوناگونی برای آنچه که زمینی را مقدس نموده بود، ارائه می شود و تفکر قیاسی آغاز می شود «در آوردن کفش ها یک نوع احترام است؛ این در آن روزها یک رسم بود» برخی کودکان به مانند دوره عینی گذشته، مقدس بودن آن را به سبب سخن گفتن خدا در آنجا می دانند، ولی پاسخ ها به وضوح نشانگر آن هستند که القای کلام روحانی در اینجا آن بعد فیزیکی را ندارد.

در داستان آتش گرفتن بوته، کوششی برای کاهش بینش مادی به وسیله یک عنصر روحانی یا سمبلیک نمودن مسئله به عمل می آید؛ ولی هنوز عوامل عینی، مانع این نوع تفکر است، به عنوان نمونه شعله آتش واقعی نیست، بلکه نوعی وجود مقدس است که از نوع شعله های آتش سوزاننده نیست. عناصر سمبلیک از خلال پاسخ ها مشاهده می شود

نشریه  
علمی-تخصصی

پژوهش نامه

تفکر

سال اول

پیش شماره اول

پاییز ۱۳۹۱



که نشان دهنده باور کودک به آن است که خدا ذات خویش را به صورت بوته یا شعله آتش تبدیل نموده و بدین ترتیب در برخی موارد عناصری مادی تفوق می‌یابند. دیگران نور تابنده از بوته را به عنوان یک انعکاس فیزیکی خدا یا یک فرشته می‌انگارند که این تفسیر نیمه‌فیزیکی دیگری است. از جمله علایم این تفکر قیاسی پاسخ مکرر کودکان است که: «معجزه چیزی است که خدا و موسی می‌توانند انجام دهند و مردم عادی نه می‌توانند انجام دهند و نه می‌توانند بفهمند» در این دوره، جاندارپنداری به سطح بالاتری ارتقاء یافته است، مانند این پاسخ «او به امواج گفت که تقسیم شوند و آن‌ها اطاعت کردند»، پرسیده شد آیا امواج زنده بودند؟ پاسخ داد «خیر» و وقتی سؤال شد پس چطور شنیدند و فرمان خدا را اطاعت کردند؟ پاسخ داد: «خدا هر کاری را می‌تواند، انجام می‌دهد» فرضیه‌ای در نظر گرفته شده است که همه مخلوقات باید خالق را اطاعت نمایند، اما این فرض توسط عناصر مادی محدود شده است (همان، ۳۲).

#### ۵. دوره دوم تفکر مذهبی شخصی (۱۳ سالگی به بعد) تفکر انتزاعی

این مرحله آخرین دوره‌ای است که در آن تفکر به صورت فرضیه‌ای و قیاسی و بدون ممانعت عناصر عینی انجام می‌گیرد. در این حال تفکر در شکل سمبلیک یا انتزاعی میسر می‌شود و تلاش‌هایی صورت می‌گیرد تا فرضیه‌ها خارج از حوزه تجارب وضع شده و با استفاده از دلیل، قبول یا رد شوند. نوجوان می‌تواند با یک تئوری آغاز کند و به واقعیت‌ها که حوزه تفکر او را به‌طور قابل ملاحظه‌ای گسترش می‌دهند، بازگشت نماید. در این دوره تفاوت بارزی در کیفیت تفکر بین دانش‌آموز تازه وارد با افراد بالغ‌تر که به این نحوه تفکر سال‌ها خو کرده‌اند، وجود دارد. با وجود این آنان نیز از همان ویژگی‌هایی از محدودیت‌های عینی، برخوردار است در نتیجه در مورد ترس موسی، دلیل عمومی مطرح شده آن است که موسی در احساس گناه با سایرین شریک است، لذا از نگاه کردن به خدا شرمگین (خدا مقدس است و دنیا گناهکار).

در واقعه شکافته شدن دریا به‌وضوح تقسیمی بین توضیحات طبیعی و فوق‌طبیعی و گاهی ترکیبی از این دو را در نزد کودکان می‌توان دریافت. نمونه‌ای که واقعه را طبیعی می‌انگارد (این ثابت شده است که در زمانی به‌ویژه دریا تقسیم می‌شود و در این حال



دریا خیلی کم عمق است. آن‌ها هم درست همان موقع آنجا رفتند. خدا کاری با آب انجام نداد، ولی این مسئله را می‌دانست و آن‌ها را درست همان موقع به آنجا راهنمایی کرد (نمونه‌ای که فوق طبیعی بودن آن مطرح می‌کند) یک راه عبور بالا آمد و آنجا قرار گرفت. خدا این کار را انجام داد) پرسیده شد چگونه؟ پاسخ داد(اگر خدا چیزها را خلق می‌کند پس می‌تواند آن‌طور که می‌خواهد آن‌ها را خلق کند) و یک اختلاط، طبیعی و فوق-طبیعی بودن واقعه را در ارائه تئوری باد، توسط پری می‌توان دریافت که آن را نیروی خدا می‌دانست و بیان داشت که فقط خدا آن را فرستاد و نیروهایی را برای نگاه داشتن آب منتقل کرد؛ مثل جاذبه زمینی، و نیروی دیگری هم قرار داد تا آب را به جای اول خود بازگرداند. در نظر آنان این نوع وقایع با توجه به قدرت فوق‌العاده خداوند، خالقیت او، ساده به نظر می‌رسد. نکته‌ای که در این دوره حائز اهمیت است، تأخیر رشد تفکر دینی در ورود به دوره تفکر انتزاعی نسبت به سایر زمینه‌ها است. بر اساس این تحقیقات ورود به این دوره در سیر تفکر دینی بین سنین عقلی ۱۳/۵ - ۱۴/۵ صورت می‌گیرد، حال آنکه پژوهش‌های پیاژه در یافته‌های کودکان از دنیای فیزیکی نشان می‌دهد که این مسئله بسیار زودتر پیش می‌آید. این تأخیر در رشد، می‌تواند نشانگر دو عامل مرتبط با هم در رشد دینی باشد نخست، اینکه تفکر دینی تابع به آن است که پیش از فهم زبان دین، تجربه‌های کودکان غنی شود و لذا چنین تأخیر زمانی ضروری به نظر می‌رسد تا در طی آن دانستن‌های کافی زندگی، جهت ایجاد حس قیاس و استعاره نسبت به داستان‌های مذهبی حاصل شود. عامل دوم، در تأخیر ورود به سطح عملیات انتزاعی ممکن است به سبب اختلال فکری کودک در زمینه مسائل دینی باشد که در نتیجه آموزش ضعیف یا بی‌موقع پدید آمده است. اطلاعات پیش از موقع و فراتر از درک کودک، او را برای مدتی طولانی در گونه‌های عینی تفکر متوقف می‌سازد؛ زیرا که او نمی‌تواند کار دیگری انجام دهد، همان‌گونه که در دروس دیگر، کودکانی که مفاهیم را بسیار مشکل می‌یابند، مایل هستند تا تفکر خود را بسیار سریع متبلور سازند. آن‌ها برای مدت طولانی با شکل‌های خام و نامناسب تفکر، قانع خواهند بود(همان، ۳۴).



### جمع بندی

تجربیات موجود و تحقیقات انجام شده در مدارس، نشانگر آن است که مسئله آموزش دینی از وضعیت مطلوبی برخوردار نبوده و گاه با تأثیرات معکوسی نیز همراه شده است. چرا امروز جامعه ما دست به گریبان فساد و بی‌ایمانی بخش قابل توجهی از نسل جوان خود است؟ چرا معلمان ما در بیان مسائل دینی تا به این اندازه دچار مشکل هستند؟ و چرا آموزش دینی در جامعه باید شاهد عقب افتادگی خود از آموزش سایر ادیان در جوامع باشد؟ و بسیاری از این قبیل پرسش‌ها که باید بخش عمده‌ای از پاسخ آن‌ها را در عدم شناخت صحیح از ویژگی‌ها و روحیات دانش‌آموزان جست‌وجو کرد. از این‌رو وقت آن رسیده که با برنامه‌ریزی‌های تربیت دینی بر اساس مراحل رشد، تدریج و تکوین به جای تسریع و تحمیل پایه‌ریزی شود؟





## مهم‌ترین محورهای آسیب‌شناختی تربیت دینی

۱. توجه نداشتن به تناسب مفاهیم آموزشی و تربیتی با مراحل تحول روانی و پایه‌های تحصیلی به شکلی که امرآموزش دینی در این میان یا به صورت تکراری انجام شده و باعث دلزدگی مخاطبان شده و یا بیان آن‌ها به صورت درهم و یا بدون پیوند با مطالب قبلی، موجب اختلال در فرایند یادگیری شده است.
۲. عدم عنایت برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی به اصول روان‌شناختی در هنگام تالیف کتاب‌های دینی که چه چیز را، برای چه کسی، در چه زمانی، به چه میزان و با چه هدفی تألیف کنند.
۳. عدم به‌کارگیری روش مناسب برای مراحل تربیتی، عدم تناسب روش‌ها با هر مرحله به ناکارآمدی روش‌ها می‌انجامد، چرا که در هر مرحله از تربیت، هر روشی از کارایی لازم و مناسب برخوردار نیست. روش‌های متناسب با مراحل بالا، چه بسا اگر در مراحل اولیه تربیت اعمال شوند مشکل‌آفرین می‌شوند.
۴. تعجیل در عبور از مراحل تربیت (کلاپارد) کسانی را که قبل از زمان مقرر، انتظارات خود را مطرح می‌کنند به کوردلانی تشبیه می‌کند که در بهار، درخت را برای به‌دست آوردن میوه تکان می‌دهند، چنین افرادی نه تنها در بهار میوه‌ای به دست نمی‌آورند، بلکه با اقدام عجولانه خود سبب ریختن شکوفه‌های بهاری می‌شوند و خود را از میوه‌های تابستانی و پاییزی محروم می‌کنند. هیچ مربی دلسوزی تاکنون قادر نبوده، صرفاً مطابق آرزوهای خویش (ولو صحیح) زمان عبور از مراحل را به خواست خویش تنظیم و متربی را آن‌گونه که خود برنامه‌ریزی می‌کند، بدون توجه به واقعیت‌های مراحل تربیت از مراحل قبلی عبور دهد و به مراحل بعدی برساند.
۵. در تربیت دینی به دلیل به رسمیت نشناختن تنوع و تکثر اشکال و صورت‌های زندگی، نقش عوامل مهمی همچون جنسیت، زبان، زیست‌بوم نادیده گرفته شده است و تربیت دینی به شکل واحد به‌ویژه در قالب کتاب‌های درسی اعمال می‌شود (خادمی، ۱۳۶۸، ۹۵).

## راهکارهایی جهت تربیت صحیح دینی

اگر بپذیریم که تربیت دینی، متضمن رعایت سلسله مراتب، قوانین و مراحل است که بر اساس ویژگی‌های سنی و روانی مخاطب انجام می‌گیرد، باید در این زمینه نیز به پی‌ریزی مراحل مشخص در جریان برنامه‌ریزی آموزشی و تربیتی در مدارس اقدام کرد. بارها از فیلسوفان و مربیان بزرگ، در تبیین مراحل تربیت و معرفی الگوهای آموزشی و اجرایی، یافته‌های متفاوت و نظریه‌های متنوعی را مطرح کرده‌اند که هر یک ناظر بر مهم‌ترین عوامل مؤثر در تغییر رفتار و نگرش مخاطب است. هربارت، برای نخستین بار روش خاصی را مبتنی بر رعایت اصول و مراحل متوالی به معلمان و مربیان برای پرورش مفاهیم تربیتی پیشنهاد کرد. این دانشمند در ابتدا روش آموزش را در چهار مرحله ارائه کرد که بعدها پیروانش مرحله دیگری بر آن افزودند و به نام روش (هربارت) معروف شد که عبارتند از:

### ۱. مرحله آماده‌سازی مخاطب<sup>۱</sup>

با استفاده از این مرحله، معلم یا مبلغ می‌کوشد بین افکار و تجربه‌ها و نگرش‌های قبلی مخاطب با افکار و موضوعات تازه‌ای که قصد طرح آن‌ها را دارد ارتباط فعالی ایجاد نماید؛ البته واژه آمادگی در نظریه هربارت و به‌ویژه در فرآیند آغازگری تبلیغ، فراتر از مضمون پیام است، و شرایط زیر را در بر می‌گیرد. الف. آمادگی جسمی، رشد داخلی و زیستی، معطوف به نیازهای زیستی و فیزیولوژیک و سلامت دستگاه عصبی و هورمونی است؛

ب. آمادگی روانی، تمرکز حواس، دقت، توجه و ظرفیت ذهنی و ادراکی است؛

ج. آمادگی عاطفی، گرایش، علاقه، رغبت پذیرش و مستعد برای دریافت پیام؛

د. آمادگی عقلانی، ظرفیت شناختی، قدرت سازماندهی مطالب و سازگاری با بهامات و تردیدها.

برای هر یک از این اصول می‌توان یک مثال ملموس و فیزیکی در قالب غذا و فرد

گرسنه زد. در مرحله آمادگی، فرد باید گرسنه باشد تا به دریافت غذا تمایل پیدا کند.

لذا اگر آمادگی (گرسنگی) نباشد، نه تنها ارائه غذا فایده‌ای ندارد، بلکه ممکن است

نسبت به غذا احساس تنفر نماید (سیف، ۱۳۵۵، ۳۰۷).



## ۲. مرحله عرضه کردن یا ارائه پیام<sup>۲</sup>

در این مرحله صرفاً آمادگی جسمی، روانی، عاطفی و شناختی در مخاطب کافی نیست؛ بلکه رغبت‌انگیزی و پذیرش عاطفی و ظرفیت ادراکی نیز باید فراهم باشد تا مخاطب به سوی مضمون پیام جلب شود. در مثال قبل غذا، برای فردی که گرسنه است و اشتهای او تحریک می‌شود، فقط کافی است مواد غذایی در برابر او گذاشته شود، دیگر نیازی به اصرار و تحمیل و تلقین نیست. مشکل اصلی تبلیغات، نامؤثر و ناکارآمد بودن آن است که در مرحله اول، یعنی ایجاد آمادگی به خوبی انجام نمی‌گیرد، مانند آن است از فردی که بسیار سیر و اشباع شده از غذا است، بخواهیم انواع غذاهای لذیذ و رنگین را صرف کند، پیداست که چنین فردی نه تنها به غذا راغب نمی‌شود، بلکه برعکس هر قدر اصرار بیشتر شود، انزجار و تنفر او به غذا بیشتر می‌شود. این همان کاری است که بعضاً پاره‌ای از مبلغان دینی و مروجان ارزش‌های اخلاقی بدون توجه به اشتهای و نیاز مخاطب انجام می‌دهند و نتیجه آن هم، وازدگی، نفرت و فرار نسل جوان را به دنبال دارد. به گونه‌ای که به جای «دین‌پذیری» «دین‌گریزی» ایجاد می‌شود و «تبلیغ» به «ضد تبلیغ» تبدیل می‌شود. بنابراین، پیش شرط تربیت و پیش‌نیاز تبلیغ اثربخش و کارآمد، ایجاد اشتهای و ترغیب مخاطب به دریافت پذیرش پیام است. به همین خاطر است که عارفان راه کمال و سالکان طریق معرفت، اولین منزل را «طلب» نام نهاده‌اند، زیرا تا طلب و نیاز نباشد، هیچ تلاش و کوششی به ثمر نمی‌رسد. سقراط حکیم حدود دو هزار سال پیش، این نکته ظرفیت را در باب تعلیم و تربیت یادآور شده است که: «هدف آموزش، (تربیت و تبلیغ) ایجاد نیاز به حقیقت در یادگیرنده است و نه ارائه حقیقت». به عبارتی دیگر سقراط می‌گوید: «ایجاد نیاز به حقیقت مهم‌تر از ارائه حقیقت است». همین مطلب را مولوی در قالب شعری زیبا سروده است:

آب کم جو تشنگی آور به دست      تا بجوشد آبت از بالا و پست  
در طلب زن دائماً تو هر دو دست      که طلب در راه نیکو رهبر است

امیل شارتییه مربی بزرگ فرانسوی گفته است: «هنر معلم (مبلغ) گرسنه کردن ذهن مخاطب است، تا مخاطب نخجیر خود را شکار کند».

### ۳. مرحله هم‌خوانی و ارتباط معنی‌دار با پیام

این مرحله که به طبع مراحل قبلی ظاهر می‌شود، مخاطب پس از احساس نیاز و ارائه مطالب، آن را با وجود خویش مرتبط می‌کند؛ نظیر فرد گرسنه‌ای که وقتی احساس گرسنگی می‌کند و غذایی را در برابر او قرار می‌دهند، او با مواد غذایی احساس هم‌خوانی می‌کند. در فرآیند هم‌خوانی و ارتباط، باید نوع غذا، کیفیت، تنوع و اندازه غذا با ظرفیت، نیاز، علاقه و اشتیهای مخاطب متناسب باشد و چنانچه این کیفیات با افراط و تفریط و کاستی و فزونی همراه شود، آسیب‌های ناخواسته بر فرد وارد می‌شود، لذا معلمان و مبلغان در ارائه مفاهیم تربیتی در این مرحله باید به ویژگی‌های یادگیرنده توجه کافی داشته باشند.

### ۴. مرحله یگانگی یا درون‌سازی<sup>۱</sup>

در این مرحله مخاطب، مضمون و محتوای پیام را که براساس نیاز و رغبت خویش دریافت کرده است با سازه‌های ذهنی و گرایش عاطفی خود یکی می‌کند؛ به عبارتی دیگر محتوای پیام با شخصیت مخاطب یگانه می‌شود. به همین روال چنانچه پیام مورد نظر با ذهن و نیاز مخاطب هم‌سنج و همراه شود، درونی می‌شود، درون‌سازی پیام، همان فرآیند جذب و هضم در مفهوم زیست‌شناختی آن است که مواد ارائه شده در ارگانیسیم، یگانه می‌شود، در این مرحله یادگیری عمقی شده و تبدیل به باور و اعتقاد درونی می‌شود (همان، ۳۰۹).

### ۵. مرحله کاربرد و تعمیم به موقعیت‌های جدید

در این مرحله، کارکرد بیرونی پیام‌های فراگرفته شده در عرصه‌های مختلف زندگی ظاهر می‌شود؛ به عبارت دیگر، مخاطب مطالب درونی شده را به تناسب نیازهای واقعی زندگی خویش به کار می‌گیرد و از اینکه بین آموخته‌های ذهنی و نیازهای زندگی خویش رابطه برقرار می‌کند احساس لذت و موفقیت می‌کند و از اینجا است که محتوای تبلیغ و فرآیند یادگیری، لذت بخش و شورآفرین می‌شود.

1. Integration (systematization)

## منابع

۱. احدی، حسن و بنی جمالی، شکوه السادات؛ روان‌شناسی رشد، انتشارات بنیاد، ۱۳۶۸.
۲. امینی، ابراهیم؛ آیین تربیت، انتشارات اسلامی، ۱۳۶۸.
۳. اسکندری، حسین؛ مفهوم خدا نزد کودکان؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۴.
۴. آمدی، عبدالواحد؛ غررالحکم و دررالکلم؛ موسسه الاعلمی؛ للمطبوعات؛ بیروت: ۱۴۰۷ق.
۵. ابن ابی الحدید؛ شرح ابن ابی الحدید، نهج البلاغه کتابخانه عمومی آیت‌الله مرعشی نجفی، قم، ۱۳۳۷.
۶. برنگیه؛ گفت‌وگوهای آزاد با ژن پیازه؛ ترجمه منصور و پ دادستان؛ انتشارات دریا، ۱۳۵۸.
۷. باهنر، ناصر؛ آموزش مفاهیم دینی همگام با روان‌شناسی رشد؛ تهران: سازمان تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۸.
۸. حرعاملی، محمد؛ وسایل الشیعه، ج ۱۲ و ۱۵، المكتبه اسلامیة، تهران: ۱۳۸۹.
۹. خادمی، عزت؛ «درک کودکان دبستانی از مفاهیم دینی»؛ فصلنامه تعلیم و تربیت؛ سال هفتم؛ شماره سوم و چهارم، ۱۳۷۰.
۱۰. سیف، علی‌اکبر؛ روان‌شناسی پرورشی؛ روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران: دانشگاه سپاهیان انقلاب، ۱۳۵۵.
۱۱. شیخ ابوعلی فضل‌بن حسن؛ مکارم الاخلاق؛ ترجمه محمد حسین علمی؛ بیروت: موسسه لاعلمی للمطبوعات.
۱۲. شیخ صدق؛ معانی الاخبار؛ محمد بن علی غفاری؛ جامعه مدرسین، دفتر انتشارات اسلامی، ۱۳۶۱.
۱۳. شعاری نژاد، علی‌اکبر؛ «عوامل مؤثر در رشد و تکامل شخصیت»؛ از مجموعه مقالات سمینار تربیتی، جامع تعلیمات اسلامی، ۱۳۵۵.
۱۴. طراح، داود؛ رهنمود پیامبر اسلام (ص) در آداب زندگی؛ انتشارات موسسه مطبوعاتی عطایی، ۱۳۶۱.
۱۵. عظیمی، سیروس؛ روان‌شناسی کودک؛ انتشارات معرفت، ۱۳۶۹.
۱۶. کلینی رازی، محمدی؛ کافی؛ تهران: انتشارات حوزه علمیه اسلامیة.
۱۷. مجلسی، محمدباقر؛ بحالانوار، تهران: المكتبه اسلامیة، ۱۳۸۵.
۱۸. محمدی ری‌شهری، محمد؛ میزان الحکم؛ ترجمه محمد خوانساری، دانشگاه تهران: ۱۳۶۳.
۱۹. نوری، حسین؛ مستدرک الوسائل، قم: موسسه آل بیت، ۱۴۰۸ق.
20. Coldman, Ronald, Religious thinking from Chilhood to adolescence; London: Routledge and Kegan poul, 1964.
21. Coldman, Ronald; Rediness for Religion; London: Routledhe and Kehan Poul, 1965.
22. Harms, E; The Development of Religious Exsperience in Childrenns 1994.
23. Piaget, j; Moral Judgment of the child; Traslataed by Marjavie Gabain; London: Routledhe and Kegan Paul, 1972.
24. Piaget, J; The chills conception of the wolrld ; Translated by Joan and Andrew To linson, 1971.

