

مراحل تحول معنوی و درک مفهوم خدا در کودکان و نوجوانان ۷ تا ۱۴ ساله

فرزانه معتمدی، باقر غباری بناب

چکیده

خدا به عنوان یک مفهوم، می تواند تحول و شکل گیری دین داری شخصی افراد را تعیین کند. یکی از شرایط اساسی موفقیت در آموزش مفهوم خدا به کودکان، آشنایی با مراحل تحول معنوی کودک است. هدف پژوهش حاضر بررسی ارتباط تحول شناختی، سن، جنس و وضعیت اقتصادی و اجتماعی کودکان و نوجوانان با برداشت از مفهوم خدا و یافتن مراحل تحول معنوی در آنها است. پژوهش از نوع پس رویدادی و روش نمونه گیری از نوع بلوکی تصادفی و حجم نمونه ۱۶۰ نفر از کودکان و نوجوانان منطقه شمال و جنوب تهران که در مدارس ابتدایی و راهنمایی (۸۰ نفر دختر و ۸۰ نفر پسر) حضور داشتند. در این پژوهش از روش بالینی پیازه (مصاحبه) و آزمون برداشت از مفهوم خدا لارسن (۱۹۶۵) و آزمون نگهداری ذهنی مقدار و وزن استفاده شده است. یافته های پژوهش شامل دو قسمت یافته های کمی و کیفی بوده که در یافته های کمی تحول شناختی، سن و جنس آزمودنی ها با برداشت از مفهوم خدا رابطه مثبت و مستقیمی داشت ولیکن شرایط اقتصادی و اجتماعی در آن مؤثر نبود. در بعد یافته های کیفی، آزمودنی ها مفهوم خدا را با متغیرهای تحول شناختی درک می کنند، آموزش و نگرش والدین در برداشت از مفهوم خدا مؤثر است و یافته مختص این پژوهش آن بود که کودکان در راه شناخت خداوند از چهار مرحله عبور می نمایند: مرحله عینی (۷ الی ۸ سالگی)، مرحله بین بینی (۹ الی ۱۰ سالگی)، مرحله واقع نگری (۱۱ الی ۱۲ سالگی)، و مرحله انتزاعی (۱۳ سالگی به بالا). بحث: یافته های این پژوهش می تواند در بررسی و بازبینی آموزش مفهوم خدا به کودکان مفید واقع شود و ما را در درک بهتر فضای شناختی کودکان یاری دهد. افراد آگاه به مسائل شناختی کودکان و تحول معنوی آنها نه تنها برای برداشت های انسانگرایانه کودکان از خداوند، دچار نگرانی و واکنش منفی نمی شوند، بلکه می کوشند با بهره گیری از این تصورات، پلی برای رسیدن به اهداف آموزشی و تربیتی خود بسازند و کودک را در غنی سازی افکار خداشناسی اش یاری دهند.

واژه های کلیدی: تحول معنوی، مفهوم خدا، کودکان و نوجوانان

مقدمه

موسسه ملی تحقیق مراقبت سلامت^۱ (NIHR) معنویت را به عنوان رفتارها، شناختها و هیجاناتی که به عنوان قسمتی از کاوش شخصی در ارتباط با خدا، قدرت بالاتر یا حقیقت نهایی رشد می کند، تعریف کرده است (نقل از مایر^۲، ۲۰۰۹). اعتقادات معنوی طی دوره های تحولی تغییر می کند. بیشتر نظریه های رشد معنویت بر اساس نظریه رشد شناختی پیاژه شکل گرفته است و تمرکز این نظریه ها بر ساختار تفکر معنوی است که طی زمان تغییر می کند به جای اینکه بر محتوی آن تمرکز کنند (پالوتزیان و پارک^۳، ۲۰۰۵). نظریه هایی از جمله نظریه الکلیند^۴ (۱۹۷۰)، گلدمن^۵ (۱۹۶۴)، فاولر^۶ (فاولر، ۱۹۸۱) و اسر^۷ (۱۹۹۱) در بین این نظریه ها برجسته هستند. این نظریه ها بر این باورند که تفکر معنوی از تصویرسازی ذهنی و اعتقادات واقعی در کودکی نشأت می گیرد و در نوجوانی انتزاعی تر می شود. بنابراین فقط در نوجوانی است که اعتقادات مذهبی و ارزش ها مشابه با اعتقادات و ارزش های مذهبی بزرگسالان می شود. در ادامه به طور مختصر نظریه های پیاژه، الکلیند، گلدمن، فاولر، اسر و کاکس^۸ مورد بررسی قرار می گیرد.

پیاژه

پیاژه (۱۹۵۲) چهار مرحله عمده رشد شناختی را بیان کرد که منجر به توانایی اندیشیدن و تفکر در حد بزرگسالان می شود. هر مرحله پیش نیاز مرحله بعد است، ولی سرعت کودکان مختلف در عبور از مراحل گوناگون به توانایی و توانمندی ذاتی آنها و شرایط محیطی شان بستگی دارد. وی تأکید می کند که هرچه محیط غنی تر پیچیده تر و متنوع تر باشد، احتمال دستیابی کودک به سطوح بالاتری از کارکردهای ذهنی و توانایی های روانی، بیشتر می شود.

مرحله اول: حسی و حرکتی^۹ (از بدو تولد تا ۲ سالگی): دستاورد مهم این دوره، پیدایش بقای شیء یا طرحواره بقای شیء است و به معنای توانایی کودک در فهم آن است که وجود اشیاء مستقل از به کارگیری آن توسط اوست. کودک در این مرحله یاد می گیرد که خود را از جهان جدا بداند.

مرحله دوم: پیش عملیاتی^{۱۰} (از ۲ سالگی تا ۷ سالگی): تفکر و استدلال کودک شهودی است، یادگیری او بدون استدلال است. اشیاء را می تواند بنامد، اما نمی تواند آنها را طبقه بندی کند. کودک در این مرحله بین واقعیت ها و رخدادها، ارتباط منطقی برقرار نمی کند و خودمحور است، یعنی خود را مرکز عالم می داند و نمی توانند دنیا را از چشم دیگران ببینند یا خود را جای دیگران بگذارند.

مرحله سوم: مرحله عملیات عینی^{۱۱} (۷ تا ۱۱ سالگی): کودک تنها بر اساس آنچه که مشاهده می کند و می تواند موضوعات را لمس کند پاسخ صحیحی می دهد اما در خصوص موضوعاتی که عینیت ندارند و ملموس نمی باشند یعنی موضوعات مجرد و انتزاعی، توانایی ارائه پاسخ صحیح را ندارد.

مرحله چهارم: عملیات انتزاعی یا صوری^{۱۲} (۱۱ سالگی به بعد): بالاترین کیفیت شناختی نزد نوجوانان است. توانایی تفکر انتزاعی، استدلال قیاسی را می یابد. می توانند مفهوم احتمالات را دریابند و حتی پیرامون سؤال های گوناگون که عینیت ندارد به تفکر بپردازند (موریسون^{۱۳}، ۲۰۰۹).

۱. National Institute for Healthcare Research

۲. Myers

۳. Paloutzian & Park

۴. Elkind

۵. Goldman

۶. Fowler

۷. Oser

۸. Cox

۹. Sensorimotor period

۱۰. Preoperational period

۱۱. Period of concrete operation

۱۲. period of formal operation

۱۳. Morrison

پیاژه زمانی که مفاهیم معنوی از قبیل تشکیل تصویر خدا در کودکان را بررسی می‌کند، این مسئله را از دیدگاه شناختی مدنظر قرار می‌دهد. او معتقد است که تشکیل مفاهیم انتزاعی از خداوند و از صفات او تابعی از رشد شناختی کودک است. بدون رسیدن به میزانی از رشد شناختی تصور خداوند یا صفات او و مفاهیمی از قبیل قدرت، بزرگی، عظمت، زمان و مکان قابل فهم نخواهند بود. انتقاد اساسی بر الگوی مفهومی پیاژه از تحلیل رشد معنوی به تأکید بیش از اندازه او به بعد شناختی است. رشد معنوی همان اندازه که تابعی از رشد شناختی است به همان اندازه متأثر از ابعاد دیگر از قبیل ابعاد هیجانی و معنوی است.

الکایند

افراد در نوجوانی و بزرگسالی متوجه می‌شوند که اعتقادات متفاوتی در مورد خدا و انسان دارند. الکایند سه مرحله برای رشد معنوی ارائه کرده که با مراحل پیش عملیاتی، عملیات عینی و عملیات صوری نظریه رشد شناختی پیاژه موازی است. مرحله اول ویژگی کودکان سن پیش‌دبستانی است. در این مرحله کودکان پیش عملیاتی به استفاده از نشانه‌ها و نمادها برای بیان اشیا در زندگی واقعی‌شان شروع می‌کنند. آنها می‌توانند از تفکر مقوله‌ای استفاده کنند اما برای درک تمایز بین طبقه‌ها از همدیگر یا طبقه‌بندی یک شیء یا فرد به‌طور هم‌زمان در بیش از یک طبقه توانایی کمی دارند. کودکان این سن ممکن است نام مذهب خودشان را بدانند اما درک خیلی کمی از آنچه یک مذهب را از دیگری تمایز می‌دهد، دارند. مرحله دوم که مصادف با سال‌های ابتدایی است؛ درک بیشتری از مذهب و اعتقادات معنوی وجود دارد. هم‌زمان با تفکر عملیاتی عینی که کودکان این سن نشان می‌دهند تفکر در مورد مذهب همچنان بر رفتار قابل مشاهده بنا شده است به‌جای اینکه بر اندیشه‌ها، احساسات و انگیزه‌ها بنا شده باشد. کودک درک می‌کند که مذاهب در فعالیت‌های مذهبی‌شان با هم تفاوت دارند اما درک خیلی کمتری در مورد تفاوت در اعتقادات مذهبی که زیربنای فعالیت‌های مذهبی است دارند. مرحله سوم تفکر مذهبی هم‌زمان با تفکر عملیات صوری است و در دوره نوجوانی یا اوایل نوجوانی شروع می‌شود. مرحله سوم با افزایش درک مفاهیم انتزاعی، اندیشه شخصی، کشف اعتقادات، ارزش‌ها و فعالیت مذهبی همراه است و تفاوت در مذاهب به دلیل تفاوت‌های زیربنایی در اعتقادات درک می‌شود. و دعا به‌عنوان یک تجربه شخصی و خصوصی پیوند با خدا قلمداد می‌شود. بنابراین ویژگی تفکر مذهبی این مرحله این است که پاسخ‌های نوجوانان به سؤالات در مورد مذهب احتمالاً مشابه با بزرگسالان خواهد بود (الکایند، ۱۹۷۰؛ کورنیژاک^{۱۴}، ۱۹۹۳).

الکایند نیز مثل پیاژه در تمایل به بعد شناختی فرد در تبیین رشد معنوی افراط کرده است. دعا، نیایش و مفاهیم دیگر در حوزه معنویت تنها تابعی از شناخت فرد نیستند، بلکه از بعدها عاطفی و معنوی فرد نیز تأثیر می‌پذیرند.

گلدمن

گلدمن که نظریه تحول شناختی پیاژه را در تفکر مذهبی به کار برد، ادعا نمود که تفکر مذهبی در شیوه و روش با تفکر غیرمذهبی تفاوتی ندارد. گلدمن نیز همانند الکایند بر این باور است که تفکر مذهبی در حقیقت به شیوه‌ای مشابه با مراحل کلی‌تر تحول شناختی پیشرفت می‌کند. وی بر اساس نظریه پیاژه تفکر مذهبی کودک را در سه دوره خلاصه کرده است: تفکر مذهبی شهودی^{۱۵} (۷ یا ۸ سالگی)؛ تفکر مذهبی کودکان در این مرحله خودمحوری و تک‌کانونی است. به‌عبارت‌دیگر، داوری‌های کودک صرفاً از نقطه‌نظر خودش صورت می‌گیرد و فقط به یک جنبه از یک حادثه توجه می‌کند نه ضرورتاً جنبه مهم آن، سپس آن را تعمیم داده و مرتکب اشتباه می‌شود در واقع کودک در این مرحله مجذوب ابعاد غیر مهم موضوع می‌شود.

تفکر مذهبی عینی^{۱۶} (۷ یا ۸ سالگی تا ۱۳ و ۱۴ سالگی): کوشش‌های کودک برای تفسیر و درک مفاهیم مذهبی به‌واسطه طبیعت عینی تفکرشان دچار اشکال می‌شود. عناصر عینی در تفکر کودکان این مرحله مسلط است و آن را بارها به کیفیت‌های مشهود و ملموس که در یک مسئله وجود دارد محدود می‌سازد.

^{۱۴}. Korniejczuk

^{۱۵}. Intuitive religious thinking

^{۱۶}. Concrete religious thinking

تفکر مذهبی صوری^{۱۷} (۱۳ یا ۱۴ سالگی به بعد). تفکر در شکل رمزی و انتزاعی بوده و تلاش‌هایی صورت می‌گیرد تا فرضیه‌ها خارج از حوزه تجارب وضع شده و با استفاده از دلیل، قبول یا رد شوند (گلدمن، ۱۹۶۸؛ مایر، ۲۰۰۹). بر اساس نظر گلدمن، مذهبی بودن کودکان به تحول شناختی آنها بستگی دارد. کارهای الکاینده، گلدمن و سایرین سودمندی چارچوب پیازه را برای درک تحول تفکر مذهبی نشان می‌دهد.

فاولر

فاولر (۱۹۸۱) نظریه‌ای در مورد تحول ایمان ارائه کرده است که مشابه نظریه الکاینده، شامل یکسری مراحل است و به‌طور فزاینده‌ای از نظریه رشد شناختی پیازه پیروی می‌کند. این نظریه به‌طور زیادی توسط نظریه روانی-اجتماعی تحول هویت کودکان و نوجوانان اریکسون^{۱۸} تحت تأثیر قرار گرفته است. فاولر پیشنهاد می‌کند ایمان فرایندی پویا است و در بافتی از ارتباط‌های بین فردی تحول پیدا می‌کند و ظرفیت و نیاز به ایمان ویژگی فطری انسان است. ایمان مذهبی نوعی از ایمان است، اما ایمان می‌تواند اعتماد و وفاداری به سایر مراکز ارزشی شامل خانواده، میهن و حرفه نیز باشد (نقل از اینگی بریتسون^{۱۹}، ۱۹۸۹). چهار مرحله از نظریه مرحله‌ای فاولر در کودکی و نوجوانی رخ می‌دهد:

۱- ایمان اولیه^{۲۰} (کودکی): این دوره در طی شیرخوارگی اتفاق می‌افتد و مبنای رشد ایمان نهایی فرد است. فاولر در این مرحله نیز همانند توصیف اریکسون، شیرخوارگی را به‌عنوان دوران رشد حس اعتماد^{۲۱} اساسی در برابر بی‌اعتمادی به مراقبان می‌داند و معتقد است که تجربیات مناسب و اثبات ارائه‌شده از طرف مراقبین ایمان به مراقبین را افزایش می‌دهد و ایمان به مراقبین اساس رشد ایمان بعدی را شکل می‌دهد.

۲- ایمان شهودی- فراقکن^{۲۲} (آغاز کودکی): مرحله دوم فاولر هم‌زمان با دوره پیش عملیاتی توصیف شده پیازه پدید می‌آید. کودکان این مرحله ظرفیت واقعی برای استدلال منطقی ندارند اما آنها به معنی دادن به تجربیاتشان اهمیت می‌دهند. این مرحله با مرحله دوم و سوم نظریه اریکسون یعنی خودمختاری^{۲۳} در برابر شرم و تردید^{۲۴} و ابتکار^{۲۵} در برابر احساس گناه هم‌زمان است. طی این مراحل هیجان‌ات مرتبط با خود از قبیل شرم، احساس گناه، غرور و اعتماد به خود ایجاد می‌شوند. تحول مثبت طی این مراحل موجب می‌شود تا افراد تعادل سالمی بین احساسات مثبت نسبت به خود و ظرفیت تجربه هیجان‌ات اخلاقی شرم و گناه برقرار کنند.

۳- ایمان اسطوره‌ای - لفظی^{۲۶} (سال‌های دوران ابتدایی مدرسه): این مرحله با تحول عملیاتی عینی طی سال‌های ابتدایی هم‌زمان است. در این مرحله کودکان می‌توانند در مورد حوادث واقعی به‌طور منطقی فکر کنند اما آنها در مفاهیم انتزاعی مشکل دارند. کودکان مدرسه‌رو خیلی لفظی هستند و این به درک آنها از خدا و مذهب تغییر رنگ می‌دهد. اریکسون این مرحله را به‌عنوان مرحله سازندگی^{۲۷} در برابر احساس حقارت^{۲۸} توصیف می‌کند زمانی که کودکان بر یادگیری مهارت‌هایی تمرکز کرده‌اند که در جامعه آنها ارزشمند قلمداد می‌شود. فاولر نیز کودکان این مرحله را به‌عنوان پذیرش نمادها و اعتقادات مذهبی به‌صورت کاملاً لفظی می‌داند زیرا کودکان بدون سؤال کردن از اعتقادات مذهبی والدینشان آنها را می‌پذیرند و عمق معنای آن را درک نمی‌کنند (نقل از اینگی بریتسون، ۱۹۸۹).

۱۷. Abstract religious thinking

۱۸. Erikson

۱۹. Ingebritson

۲۰. Primal faith

۲۱. Trust

۲۲. Intuitive / Projective

۲۳. Autonomy

۲۴. Shame and self-doubt

۲۵. Initiative

۲۶. Mythical/Literal

۲۷. Industry

۲۸. Inferiority

۴- ایمان قراردادی-ترکیبی^{۲۹} (اوایل نوجوانی): مرحله چهارم در اوایل نوجوانی و آغاز تفکر عملیات صوری است. این مرحله زمانی است که گزارش های شخصی از ارزش های مذهبی ممکن است دیگر جنبه های بهزیستی هیجانی را پیش بینی نماید. نوجوانی به عنوان زمان کشف روزافزون، اریکسون مرحله نوجوانی را به عنوان هویت یابی^{۳۰} در مقابل سردرگمی هویت^{۳۱} شناسایی کرد و بیان کرد که نوجوانان ممکن است درک عمیق تری از مذهبی که با آن بزرگ شده اند، به دست آورند یا ممکن است به دلیل کشف فعال آنها از مذهب، دیدگاه ها و ارزش های مذهبی را بپذیرند که از ارزش ها و اعتقادات والدین آنها و اجتماعات مذهبی دوران کودکی آنها متفاوت باشد (فاولر، ۲۰۰۱؛ فاولر و دل^{۳۲} ۲۰۰۶). بنابراین در این دوره نوعی اعتماد نسبت به عقاید مذهبی دیده می شود.

اسر

نظریه اسر بر مراحل از قضاوت مذهبی تمرکز دارد (اسر، ۱۹۹۱). از دیدگاه اسر قضاوت های مذهبی پاسخ هایی هستند که افراد برای خودشان پیدا می کنند تا ایمان مذهبی را با واقعیاتی که ظاهراً مغایر با ایمان هستند، سازگار کنند (اسر، ۱۹۹۱؛ کارت رایت^{۳۳}، ۲۰۰۱). اسر چهار دوره تحول قضاوت مذهبی را توصیف کرد که سه دوره از این دوره ها در کودکی و نوجوانی رخ می دهد:

در دوره اول دیدگاه کودکان از خداوند به طور زیادی عینی است. خدا به عنوان خالق همه حوادث و همه چیز در دنیا در نظر گرفته می شود. باید از خداوند اطاعت شود زیرا عدم اطاعت موجب تنبیه فوری می شود مانند تصادف یا بیماری. در عین حال افراد تأثیر کمتری بر خدا دارند.

در دوره دوم، کودکان بزرگ تر و نوجوانان خدا را کمتر تنبیه گر می دانند. خداوند می تواند تحت تأثیر رفتار خوب افراد، از طریق عبادات و پیروی افراد از مراسم و فعالیت های مذهبی قرار گیرد. عشق به خداوند در یک زندگی سالم و شاد بدیهی و آشکار است. در عین حال، خداوند کمتر به طور عینی و مستقیم در امور انسان دخالت می کند.

مرحله سوم با شروع در نوجوانی است. در این مرحله خداوند از جهان جدا و فاصله زیادی دارد. افراد مسئول بهزیستی خودشان هستند. تحول از دوره دوم به سوم قضاوت با تجربه های شخصی و مشاهده افرادی که به طور غیرمنصفانه موفق شده اند یا رنج کشیده اند امکان پذیر است. در مقابل شناخت فزاینده بی عدالتی و رنج انسان که در این دوره مطرح می شود، این دوره، دوره سؤال فزاینده در مورد وجود خداوند و افزایش انکار وجود خداوند در بین نوجوانان نیز است.

در دوره چهارم که در بین درصد کمی از بزرگسالان آشکار می شود، افراد با ایمان مذهبی افرادی هستند که دوباره به خداوند به عنوان خالق نهایی که منبع آزادی زندگی است و کسی که زندگی را معنادار می سازد روی می آورند. نظریه اسر حاکی از این نیست که تمام افراد در یک سن، در سطح یکسانی قضاوت مذهبی را نشان می دهند (اسر، ۱۹۹۱؛ بریج و موری^{۳۴}، ۲۰۰۲).

کاکس

کاکس مراحل تحول معنوی خود را در مقایسه با مراحل اریکسون چنین توصیف می کند:

مرحله اول: شیرخوارگی. تولد تا ۱۸ ماهگی: کودک شیرخوار به کسانی که از او مراقبت می کنند اعتماد می کند. کاکس همانند اریکسون باور دارد عدم اعتماد به اندازه اعتماد می تواند قوی و بادوام باشد، بنابراین بی اعتقادی می تواند به اندازه اعتقاد قوی باشد. زیرا بی اعتقادی، اعتقادی بسیار قوی با نیرویی متضاد است که باعث ویرانگری بیشتری نسبت به موقعیتی خنثی می شود. برخلاف موقعیتی که اریکسون بیان نمود، کاکس استدلال می کند که تحول اعتقاد از زمان انعقاد نطفه آغاز می شود و در سراسر زندگی فرد ادامه می یابد.

۲۹. Synthetic/Conventional

۳۰. Identity

۳۱. Identity confusion

۳۲. Dell

۳۳. Cartwright

۳۴. Bridges & Moore

مرحله دوم: نوپایی، ۱۸ ماهگی تا ۳ سالگی: خودمختاری در برابر شرم و تردید اریکسون در درک تحول معنوی مفید است. کودکی که به جای خودمختاری، شرم و تردید را پرورش می‌دهد، نمی‌تواند خود معنوی مثبتی را پرورش دهد. خود معنوی بر اساس اعتماد یا اعتقادی که کودک تا به حال به دست آورده است، ایجاد می‌شود.

مرحله سوم: ۳ تا ۶ سالگی: کودک در این سن، ابتکار عمل را بر عهده می‌گیرد، گام‌های مطمئنی برمی‌دارد، به سمت اشیا دست دراز می‌کند و محدودیت‌هایش را می‌آزماید و آشکارا ایمان خود تأییدکننده را پرورش می‌دهد. مرحله چهارم: ۶ تا ۱۲ سالگی: این دوره که اریکسون آن را ابتکار عمل در برابر احساس حقارت می‌نامد، دوره‌ای است که در آن ایمان زاینده مثبت خود را نشان می‌دهد. کودک وارد اجتماع می‌شود، به مدرسه می‌رود، اقدام به انواع فعالیت‌های هنری و موسیقایی می‌کند. ایمان کودکان این سنین خلاق و سودمند هست. تا سن ۶ سالگی تمام توانایی‌های مورد نیاز برای زندگی پایه‌ریزی می‌شوند. آنچه اریکسون آن را احساس حقارت می‌نامد، اینجا به‌عنوان تردید معنوی تعریف می‌شود. از نقطه نظر معنوی تنها زمانی می‌توان بر احساس حقارت غلبه کرد که یک نظام باور شخصی درونی گردد. در سن ۶ سالگی این درونی شدن به‌خوبی حاصل می‌شود (کاکس، ۲۰۰۶).

تلاش برای فهم جنبه‌های رشدی مفاهیم خدا نوعاً بر رشد شناختی متمرکز بوده است. برخی از این رویکردها به لحاظ جهت‌گیری آشکارا پیرو پیازه‌اند، حال آنکه برخی دیگر دیدگاه شناختی عام‌تری دارند. این حوزه از پشتوانه پژوهش‌هایی بهره‌مند است که در کشورهای مختلف غربی صورت گرفته است. بررسی مهم درباره رشد مفاهیم خدا به دست دکانشی^{۳۵} (۱۹۶۵) در فرانسه صورت گرفت. گرچه او به کودکان زیر هفت سال نپرداخت ولیکن نتیجه گرفت که رشد مفاهیم خدا در سه مرحله روی می‌دهد که مبنای آن به ترتیب اسناد^{۳۶}، شخصی‌سازی^{۳۷} و درونی‌سازی^{۳۸} است. کودکان ۷ و ۸ ساله تا ۱۱ ساله غالباً از مابه‌های اسنادی استفاده می‌کردند؛ یعنی خدا را به‌صورت مجموعه‌ای از اسنادها می‌دیدند که بسیاری از آنها انسان‌گونه و دارای تلویحاتی از جاندارگرایی بودند. تداعی‌های کودکان ۱۱ تا ۱۴ ساله بیشتر جنبه شخصی‌سازی داشت. خدا ویژگی‌های پدر و مادر را به خود می‌گرفت. سرانجام در ۱۴ سالگی کم‌کم تغییر دیگری روی می‌داد که مبتنی بر درونی‌سازی بود؛ یعنی در نیمه دوران نوجوانی ویژگی‌های انسان‌گونه خدا ناپدید می‌شد و مفاهیم خدا انتزاعی‌تر می‌شد و چنین می‌نمود که روابط با خدا (مثلاً از قبیل عشق و اطمینان) از درون فرد نشأت می‌گیرد و دیگر صرفاً شامل ویژگی‌های توصیفی نمی‌شود (نقل از اسپیلکا، هود، هونسبرگر و گورساج^{۳۹}، ۲۰۰۳). تامنین^{۴۰} (۱۹۹۱) نیز سلسله تحقیقات خود را از سال ۱۹۷۴ با ۱۵۸۸ کودکان و نوجوان ۷ تا ۲۰ ساله آغاز کرد که حاصل این پژوهش‌های گسترده نشان‌دهنده خط سیر تکاملی از نگرش عینی، مجزا و بیرونی به سوی نگرشی انتزاعی‌تر، کلی‌تر و درونی شده است. در واقع پژوهش وی نشان داد که در ارتباط با تجربه‌های دینی نوعی توالی رشدی وجود دارد. هرچند این تحقیقات به سنجش نظریه شناختی - تحولی رشد معنویت بر پایه دیدگاه پیازه گرایشی ندارند، نتایج آنها با رویکرد پیازه همخوانی دارد؛ به‌ویژه با توجه به این نکته که کودکان هر چه به دوره نوجوانی نزدیک‌تر می‌شوند بیشتر از تفکر عینی به تفکر انتزاعی روی می‌آورند. به‌علاوه مشخص شده است که این بررسی‌ها روشن‌گرند زیرا با این نگرش قدیمی که خدا فقط بعد از دوره کودکی اهمیت می‌یابد مخالف‌اند (اسکارت، ۱۹۹۴ نقل از اسپیلکا و همکاران، ۲۰۰۳).

درک مفهوم خدا، تحول و شکل‌گیری معنویت شخصی افراد را تعیین می‌کند. در این حوزه پژوهش‌هایی که در خصوص تحول معنوی کودکان انجام گرفته است، عمدتاً بر تفاوت‌های سنی در ادراک مفهوم خدا تأکید نموده و بر نقش تحول شناختی در برداشت کودکان از مفهوم خدا متمرکز شده‌اند. اما هنوز در مورد منشأ و خاستگاه تفاوت‌های فردی در برداشت ذهنی کودکان از مفهوم خدا اطلاعات اندکی در دسترس است. این‌طور به نظر می‌رسد که صفاتی مانند مهربان، دور و

^{۳۵}. Decanchy

^{۳۶}. Attribution

^{۳۷}. Interiorization

^{۳۸}. Personalization

^{۳۹}. Spilka, Hood, Hunsberger & Gorsuch

^{۴۰}. Tamminen

غیرقابل دسترس، کیفر دهنده یا طرد کننده که کودک آن را به خداوند نسبت می دهد، می تواند بر مفهوم خدای کودکان دلالت داشته باشد (دی روز و ایدیما و میدیا^{۴۱}، ۲۰۰۴). نظریه های روان تحلیلی، حجم قابل توجهی از پژوهش پیرامون مفهوم خدا را تشکیل می دهند. فروید (۱۹۶۱) معتقد است خداوند در ذهن کودکان به شکل پدر نمود پیدا می کند و در واقع کودکان در جریان حل عقده ادیپ، پدر واقعی خویش را به پدر آسمانی شان فرافکنی می نمایند (نقل از اسپیلکا و همکاران، ۱۹۹۶). یونگ نیز ظاهراً به وجود فرافکنی هایی از پدر دنیایی فرد به تصویر خداوند او، موافق است. اما او احساس می کرد که بن الگوها^{۴۲} نیز نقش مهمی در شکل گیری تصویر خداوند ایفا می کنند. (گورساج، ۱۹۸۸)، هرچند سنجش مستقیم چنین نظریه های تحلیلی ای درباره پیدایش و تکامل تصویر خدا دشوار است لیکن این نظریه ها نشان می دهند که میان نحوه تلقی کودکان از پدران واقعی شان و تصور آنان از خدا پیوندی استوار وجود دارد (اسپیلکا و همکاران، ۲۰۰۳). با آنکه رویکردهای روان تحلیلی برای تبیین شکل گیری مفهوم خداوند به تعاریف روان تحلیلی گرایانه، علاقه مندند، اما پژوهش های مربوط به این رویکرد به دلیل مشکلات و کاستی های مفهومی و روش شناختی و مبانی نظری ای و تئوریک ناکافی مورد حمایت قرار نگرفتند. علاوه بر این، عوامل زیادی مسئول درک کودکان از خدا هستند از جمله، عوامل بیرونی (مانند خانوادگی، فرهنگی) و تأثیرات درونی (از قبیل درک درونی)، این حقایق حمایت می کنند که به طور زیادی مفهوم خدا کودکان از ایمان خانوادگی آنها تحت تأثیر قرار می گیرد (هیفتز، لین، ویتز و یانگ^{۴۳}، ۲۰۱۶). هرچند، محققان بحث کردند که مفهوم خدا نه فقط از یک والد بلکه از هر والد پدر و مادر تأثیر می پذیرد (فاولر، ۱۹۸۷؛ نقل وادن و ولی^{۴۴}، ۲۰۱۱)؛ بنابراین همان طور که تأثیرات والدینی و خانوادگی بر درک کودکان از خدا نقش می پذیرد، عوامل دیگری نیز نقش معناداری دارند. کیم^{۴۵} (۲۰۰۷). با بررسی درک مفهوم خدا در بین کودکان به این نتیجه رسید که یک رابطه مثبت بین کودک و والدین و سن کودکان پیش بینی کننده مثبت و رابطه منفی بین کودک و والدین پیش بینی کننده منفی درک مفهوم خدا در کودکان است. دی روز و همکاران، (۲۰۰۴) و دیک، آجگا، کیبی لاک و نیکسون^{۴۶}، (۲۰۰۶) در تحقیقات مجزا تأیید کردند که عشق و مراقبت خدا در کودکان توسط عشق مادران از خدا پیش بینی می شود.

حاتمی و کارگر طریبی (۱۳۸۲) با طرح ۱۲ سؤال اساسی از کودکان ۴ تا ۶ ساله مهدهای کودک خصوصی شرق تهران چگونگی ادراک مفهوم خدا، ماهیت ادراک آنها درباره مفهوم خدا را ارزیابی کردند. تحلیل پاسخ های آنها نشان داد که کودکان ۴ تا ۶ ساله در پاسخ گویی به سؤالات مطرح شده با مشکلات فراوانی مواجه بودند که این حاکی از تصور مادی آنها از خدا در این سن است. بعضی پاسخ ها نشانگر عدم ثبات ذهنی کودکان در این مقطع سنی بود و جنسیت به عنوان متغیر تعدیل کننده در نحوه پاسخ گویی به سؤالات دخالتی نداشت. بعضی از پاسخ ها نشانگر وجود تربیت دینی حاکم بر خانواده آزمودنی ها بود. علاوه بر این یافته های پژوهش های امامی کندوانی (۱۳۸۱)، اسکندری (۱۳۸۲)، سیف نراقی و نادری (۱۳۷۳)، سیف و نادری (۱۳۷۳) در تحقیقات خود نشان دادند که تحول مفهوم خدا در کودکان ایران مفهومی است که از انسان پنداری شروع شده و تا دید فوق طبیعت پنداری رشد می کند. بسیاری از مسائل مربوط به رشد مذهبی در دوره کودکی یا اصلاً پژوهش تجربی صورت نگرفته یا کمتر در این حوزه کاری انجام شده است و برخی بررسی های مربوط به رشد مذهبی کمتر به سراغ کودکان رفته اند و بیشتر به نوجوانان بزرگ تر یا بزرگسالان جوان پرداخته اند.

بنابراین از یکسو با توجه به اهمیت نقش تصور از والدین و تصور از خود در درک مفهوم خدا و تأثیرات این تصورات در تمام زوایای زندگی، و از سوی دیگر با توجه به اینکه تحقیقات متعددی (نایت، سوسا، بارت و آتران^{۴۷}، ۲۰۰۴؛ شامان^{۴۸}، ۲۰۱۶) گزارش کرده اند که درک مفهوم خدا در فرهنگ های مختلف می تواند ناشی از زمینه های متفاوتی باشد به دلیل فقدان این گونه

۴۱. Derooz, Iedema & Miedema

۴۲. Archetype

۴۳. Heiphetz, Lane, Waytz & Young

۴۴. Vaden & Woolley

۴۵. Kim

۴۶. Dickie, Ajega, Kibylak & Nixon

۴۷. Knight, Sousa, Barrett & Atran

۴۸. Shaman

پژوهش‌ها در زمینه فرهنگی ایران؛ هدف پژوهش حاضر بررسی مراحل تحول معنوی و درک مفهوم خدا در کودکان و نوجوانان ۷ تا ۱۴ ساله هست.

جامعه آماری

جامعه آماری شامل کودکان و نوجوانان ۷ تا ۱۴ ساله ساکن تهران که در مدارس ابتدایی و راهنمایی حضور دارند و تعداد نمونه مورد بررسی ۱۶۰ نفر از کودکان و نوجوانان دختر و پسر ۷ تا ۱۴ ساله ساکن تهران بودند. روش نمونه‌گیری روش بلوکی تصادفی استفاده شده است.

جدول ۱. توزیع افراد نمونه

ردیف	سن	منطقه شمال		منطقه جنوب		تعداد
		پسر	دختر	پسر	دختر	
۱	۷-۷/۱۱	۵	۵	۵	۵	۲۰
۲	۸-۸/۱۱	۵	۵	۵	۵	۲۰
۳	۹-۹/۱۱	۵	۵	۵	۵	۲۰
۴	۱۰-۱۰/۱۱	۵	۵	۵	۵	۲۰
۵	۱۱-۱۱-۱۱	۵	۵	۵	۵	۲۰
۶	۱۲-۱۲/۱۱	۵	۵	۵	۵	۲۰
۷	۱۳-۱۳/۱۱	۵	۵	۵	۵	۲۰
۸	۱۴-۱۴/۱۱	۵	۵	۵	۵	۲۰
	جمع	۴۰	۴۰	۴۰	۴۰	۱۶۰

روش‌ها و ابزار گردآوری داده‌ها

روش بالینی پیاژه

به‌منظور پژوهش در تفکر ارتجاعی کودکان، پیاژه روشی را ابداع نمود که از نظر روش‌شناسی جنبه نوآوری در روانشناسی داشت. بنا به دلایلی همچون مدت زمان لازم برای مصاحبه، مهارت آزمونگر، مشکل تفسیر اطلاعات باعث غفلت از این روش در پژوهش‌های مربوط به مسائل مذهبی در کودکان گشته است. ولی علیرغم این مشکلات از ارزش بالقوه این روش کاسته نمی‌شود و به دلیل مزایای این روش و رجحان آن به روش‌های مشاهده و پرسشنامه و به خاطر اینکه اطلاعات دقیق‌تری را در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهد توسط ال‌کایند (۱۹۷۰)، گلدمن (۱۹۶۴)، لارسن (۱۹۶۵) کاکس (۲۰۰۶) در بررسی تحول معنوی بکار رفته است.

آزمون نگهداری ذهنی مقدار و وزن

برای بررسی نگهداری ذهنی مقدار از دو گلوله خمیر به قطر تقریباً چهار سانتی‌متر در رنگ‌های مختلف استفاده شد. در موقعیت اول از کودک درخواست شد که این دو گلوله را به یک اندازه در آورد در موقعیت دوم یکی از گلوله را به شکل خیار در آورده و از آزمودنی سؤال می‌شود که آیا آنها اندازه هم هستند یا یکی بیشتر است چرا؟ برای سنجش عمق فکر وی از آزمون مخالف استفاده می‌شود در موقعیت سوم یکی از گلوله‌ها را به شکل قرص نان در آورده مثل موقعیت قبل آزمایش را تکرار می‌کنیم در موقعیت چهارم یکی از گلوله‌ها را به چندین تکه تقسیم و بقیه آزمایش مثل قبل انجام می‌شود. برای بررسی

نگهداری ذهنی وزن از یک گلوله خمیر به قطر پنج سانتی متر و دو عدد به قطر چهار سانتی متر و دو عدد به قطر سه سانتی متر و یک عدد به قطر دو سانتی متر و یک ترازوی دو کفه استفاده شد. در مرحله اول نحوه کار ترازو را نشان داده و در موقعیت اول ترکیب های متعدد گلوله های نابرابر ارائه شد و از کودک درخواست شد درحالی که ترازو ثابت نگاه داشته شده است تشخیص دهد که کدام یک سنگین تر است. در موقعیت سوم آزمایش قبلی برای گلوله های مساوی ارائه می شود و یکی از گلوله های مساوی را به شکل خیار در آورده و بعد از تغییر شکل دو مقدار مساوی روی ترازو گذاشته و عین موقعیت قبل تکرار می شود. در موقعیت پنجم در صورت عدم موفقیت آزمودنی در موقعیت چهارم از وی درخواست شد یکی از گلوله های مساوی را به تکه های کوچک تر تقسیم نموده بعد از تغییر شکل دو مقدار مساوی را در ترازو گذاشته و آزمایش تکرار می شود. روش نمره گذاری به این صورت است که بر اساس نوع استدلال ها و شدت و ضعف آنها نمراتی از صفر تا پنج به آنها داده می شود: نمره صفر (عدم نگهداری ذهنی، تناقض در استدلال های کودک وجود دارد)؛ نمره ۱ حالت بینابینی که در این حالت تغییر به طور متناوب در نوع پاسخ های وی مشاهده می شود؛ نمره ۲ حالت بینابینی که نگهداری ذهنی با برخی از جنبه های آزمایش مشاهده می شود و در برخی دیگر مشاهده نمی شود؛ نمره ۳ پاسخ آزمودنی مبتنی بر نگهداری ذهنی است ولی دلایل ناقص و نارس هستند؛ نمره ۴ تناقضات مرحله قبل با استدلال روشن به کنار زده می شود اما در برخورد با موقعیت جدید دچار تردید و سردرگمی می شود؛ نمره ۵ نگهداری ذهنی.

آزمون برداشت از مفهوم خدا لارسن^{۴۹}

در سال ۱۹۶۵ لارسن در پژوهش خود سؤالات دینی که کودکان از والدین و معلمان خود می پرسیدند جمع بندی و به نتایجی دست یافت که حاصل آن نوعی آزمون در خصوص ماهیت خداوند و برداشت کودکان از آن بود. وی سؤالات کودکان را در هشت مقوله قرار داد. ما با اعتقاد و تکیه بر نتایج لارسن نقطه اتکای پژوهش حاضر را همان جا قرار داده ایم که سؤالات مربوط به خداوند نشانگر یکی از ویژگی های خداوند هست و هر کدام از آنها مؤلفه هایی از مفهوم خدا نیز می باشند که این مؤلفه ها در هشت مقوله قرار دارند و عبارت اند از: ۱- مبدأ خداوند^{۵۰}: چه کسی خدا را به وجود آورده است؟ ۲- ماهیت خداوند^{۵۱}: خداوند شبیه چیست؟ ۳- حضور مطلق^{۵۲}: چگونه او می تواند هر کسی را هر زمانی ببیند؟ ۴- نامریی بودن^{۵۳}: چرا ما نمی توانیم او را ببینیم؟ ۵- عدم مطلق^{۵۴}: چگونه او می تواند هر کاری که انجام می دهیم بداند؟ ۶- مکان خداوند^{۵۵}: خدا کجاست؟ درسته که در بهشت است؟ ۷- وجود خداوند در زمان حاضر^{۵۶}: آیا خدا هنوز زنده است؟ ۸- قدرت مطلق^{۵۷}: چطور خدا هر کاری که بخواهد می کند؟ مصاحبه ها با روش بالینی و با تمرکز بر مؤلفه های فوق سازمان دهی شدند تا هر چه بهتر فکر ارتجاعی کودکان درباره هر یک از مؤلفه ها دنبال شود و برای تبدیل اطلاعات کیفی به کمی از روش نمره گذاری زیر استفاده شد: این آزمون در هر مؤلفه از صفر تا پنج نمره گذاری می شود که در آن صفر نشانگر عدم وجود پاسخ ارتجاعی نسبت به هر مؤلفه و پنج حاکی از فکر انتزاعی به مفهوم مورد نظر است و نمره ۱ تا ۴ حالات بینابینی است و نمره کلی آزمون از صفر تا ۴۰ است. نمره صفر (مبین عدم پاسخگویی به سؤال یا فقدان پاسخ ارتجاعی به طور اختصاصی)؛ نمره ۱ بیانگر استدلال هایی است که مبتنی بر

^{۴۹}. Lawerence
^{۵۰}. Origin of
^{۵۱}. Nature of
^{۵۲}. Omni presence
^{۵۳}. Invisibility
^{۵۴}. Omni Science
^{۵۵}. Location
^{۵۶}. Esistence of Time
^{۵۷}. Omni Potence

جاندار پنداری و ساخته پنداری کامل اند (تصور انسانی داشتن از خدا و حضور خدا در زندگی روزمره مانند انسان از جمله خصوصیات و ویژگی های انسانی)؛ نمره ۲ نشان دهنده استدلال هایی است که براساس جاندار پنداری و ساخته پنداری مفید و عملی سازمان یافته اند؛ نمره ۳ هنوز رگه های ساخته پنداری وجود دارد و زنده بودن بر اساس حرکت های ارتجاعی تبیین می شود؛ نمره ۴ استدلال ها بر اساس تبیین مادی سازمان دهی شده اند واقع نگری، تأمل به خصوصیات غیر جسمانی و انسان پندارانه از خدا و استقرار جهان عینی و مذهبی در عرض هم هستند؛ نمره ۵ تصور مافوق طبیعی و غیرمادی از خدا دارند و نیت مذهبی در آنها شکل می گیرد و جهانی عینی و مذهبی در طول هم استقرار می یابد.

یافته ها

در این پژوهش پنج فرضیه مورد بررسی قرار گرفت که در ادامه یافته های هر یک از فرضیه ها ارائه می شود.
فرضیه اول: برداشت از مفهوم خدا با تحول شناختی رابطه مثبت دارد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین برداشت از مفهوم خدا با نگهداری ذهنی مقدار و وزن

مؤلفه های مفهوم خدا	حضور	حیات	نامری بودن	قدرت	علم	مبدأ	ماهیت	یکسان
متغیر تحول شناختی								
نگهداری ذهنی وزن	۰/۷۵	۰/۸۰	۰/۸۴	۰/۷۸	۰/۸۸	۰/۷۴	۰/۷۳	۰/۸۳
نگهداری ذهنی مقدار	۰/۷۸	۰/۷۹	۰/۷۸	۰/۸۰	۰/۸۱	۰/۷۵	۰/۷۹	۰/۸۲

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود همبستگی بالایی بین برداشت از مؤلفه های مفهوم خدا و نگهداری ذهنی وزن و مقدار وجود دارد و تمام ضرایب به دست آمده در سطح $P < 0/01$ معنادار هستند و این همبستگی با ضرایب بالاتر از ۰/۷۴ نشان می دهد که بین برداشت از مفهوم خدا و مفاهیم شناختی ارتباط وجود دارد و به عبارت دیگر فرضیه اول تأیید می گردد.
فرضیه دوم: برداشت از مفهوم خدا با سن آزمودنی ها رابطه مثبت دارد.

جدول ۳. ضرایب همبستگی بین برداشت از مؤلفه های مفهوم خدا و سن آزمودنی ها

مؤلفه های مفهوم خدا	حضور	حیات	نامری بودن	قدرت	علم	مبدأ	ماهیت	مکان
ضرایب همبستگی	۰/۸۰	۰/۷۹	۰/۸۷	۰/۸۳	۰/۷۹	۰/۸۵	۰/۸۶	۰/۸۴

بر اساس جدول ۳ رابطه نسبتاً محکمی بین برداشت از مؤلفه های مفهوم خدا و سن آزمودنی ها وجود دارد که این رابطه نشانگر آن است که بین سن آزمودنی ها و تحول مفاهیم خدا رابطه مثبتی وجود دارد. می توان نتیجه گرفت که با افزایش سن آزمودنی ها مفهوم خدا نیز متحول تر می شود. به عبارت دیگر تحول مفهوم خدا وابسته به سن آزمودنی ها است که این امر دلیلی بر تأیید این فرضیه است. البته میانگین نمرات آزمون برداشت از مفهوم خدا در سنین مختلف نیز این موضوع را تأیید می کند.

جدول ۴. میانگین نمرات آزمون برداشت مفهوم خدا در کودکان سنین مختلف

دامنه سنی آزمودنی ها	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
میانگین نمرات آزمون برداشت مفهوم خدا	۱/۹۰	۲/۵۰	۲/۷۵	۳/۲۵	۴/۲۰	۴/۷۰	۵	۵

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس بررسی اثر سن بر برداشت از مفهوم خدا

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	MS	F	سطح معناداری
بین گروهی	۱۴۶/۲	۷	۲۰/۸۸	۶۸/۲۳	۰/۰۱
درون گروهی	۴۶/۵۲۴	۱۵۷	۰/۳۰۶		
کل	۱۹۲/۷۲۴	۱۵۹			

براساس جدول ۴ و ۵ میانگین های برداشت از مفهوم خدا در سنین مختلف در سطح $P < 0/01$ تفاوت معناداری دارد. به منظور مقایسه تمام حالت های ممکن یک به یک میانگین ها از آزمون پیگیری توکی استفاده شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون توکی بر مقایسه یک به یک میانگین های برداشت از مفهوم خدا

سن	سن آزمودنی ها	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
آزمودنی ها	میانگین	۱/۹۰	۲/۵۰	۲/۷۵	۳/۲۵	۴/۲۰	۴/۷۰	۵	۵
۷		-	۰/۶	۰/۸۵	۱/۳۵	۲/۳	۲/۸	۳/۱	۳/۱
۸			-	۰/۲۵	۰/۷۵	۱/۷	۲/۲	۲/۵	۲/۵
۹				-	۰/۵	۱/۴۵	۱/۹۵	۲/۲۵	۲/۲۵
۱۰					-	۰/۹۵	۱/۴۵	۱/۷۵	۱/۷۵
۱۱						-	۰/۵	۰/۸	۰/۸
۱۲							-	۰/۳	۰/۳
۱۳								-	۰
۱۴									-

نتایج به دست آمده جدول ۶ نشان می دهد که به جز یک مورد میانگین های سنین مختلف با هم تفاوت معناداری دارند و فقط تفاوت بین سن ۱۳ و ۱۴ سالگی معنادار نبود.

فرضیه سوم: تحول شناختی با سن آزمودنی ها رابطه مثبت دارد.

برای بررسی فرضیه سوم ضرایب همبستگی بین نگهداری های ذهنی (مقدار و وزن) در سنین مختلف محاسبه گردیده که همبستگی به دست آمده $r = 0/88$ در سطح $P < 0/01$ معنادار است و به منظور بررسی معنادار بودن تفاوت های مشاهده شده در سنین مختلف از تحلیل واریانس یک متغیری استفاده شده است.

جدول ۷. خلاصه نتایج تحلیل واریانس یک متغیری اثر سن بر تحول شناختی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	MS	F	سطح معناداری
بین گروهی	۴۸۹/۳۲	۷	۶۹/۹۰۲	۷۸/۶۲	۰/۰۱
درون گروهی	۱۳۵/۲۵	۱۵۲	۰/۸۸۹		
کل	۶۲۴/۵۷	۱۵۹			

بر اساس جدول ۷ تفاوت‌های مشاهده شده بین میانگین تحول شناختی در سنین مختلف معنادار می‌باشد. بنابراین فرضیه سوم تأیید می‌شود ($F_{7,152}=78/62$ ؛ $P < 0/01$). برای مقایسه تمام حالت‌های ممکن یک‌به‌یک میانگین‌ها از آزمون HSD توکی استفاده شد که نتایج آزمون توکی نشان داد تفاوت‌های مشاهده شده بین کودکان (۱۱ و ۱۲)، (۱۲ و ۱۳)، (۱۳ و ۱۴) معنادار نیستند اما در سایر کودکان معنادار است.

فرضیه چهارم: برداشت کودکان و نوجوانان از مفهوم خدا در مؤلفه‌های مختلف آن در یک جهت حرکت می‌کنند و در موازات هم می‌باشند.

جدول ۸. ضرایب همبستگی مؤلفه‌های مختلف مفهوم خدا

نوع مؤلفه از مفهوم خدا	حضور	حیات	نامری بودن	قدرت	علم	مبدأ	ماهیت	مکان
حضور	۱	۰/۸۵	۰/۸۶	۰/۸۲	۰/۸۴	۰/۸۱	۰/۸۳	۰/۸۲
حیات	-	۱	۰/۸۷	۰/۸۸	۰/۸۵	۰/۸۹	۰/۸۱	۰/۸۶
نامری بودن			۱	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۸۸	۰/۸۷
قدرت				۱	۰/۸۲	۰/۸۶	۰/۸۹	۰/۸۴
علم					۱	۰/۸۱	۰/۸۶	۰/۸۵
مبدأ						۱	۰/۸۹	۰/۸۸
ماهیت							۱	۰/۸۶
مکان								۱

همانطوریکه در ضرایب مندرج در جدول ۸ مشاهده می‌شود همبستگی بالایی ($r=0/81$) بین مؤلفه‌های مفهوم خدا قرار دارد و تمام ضرایب در سطح $P < 0/01$ معنادار هستند. بنابراین فرضیه چهارم تأیید می‌شود و تقریباً برداشت کودکان از مؤلفه‌های مفهوم خدا در راستای هم حرکت می‌کنند و تحول این مؤلفه‌ها نزد آنها همانند می‌باشد و این نشان می‌دهد که هر یک از مؤلفه‌ها معیار مناسبی برای ارزشیابی مفهوم خدا می‌باشند.

فرضیه پنجم: جنس آزمودنی‌ها رابطه مستقیم و مثبتی با برداشت از مفهوم خدا دارد.

جدول ۹. نتایج تحلیل واریانس عاملی بررسی اثرات سن و جنس بر برداشت از مفهوم خدا

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	MS	f	سطح معناداری
عامل سن	۱۵۹/۲۷۱	۷	۲۲/۷۵۳	۹۶/۴۱۱	۰/۰۱
عامل جنس	۰/۵۸	۱	۰/۵۸	۲/۴۵۷	۰/۰۱
تأثیر متقابل	۵/۲۹۱	۷	۰/۷۵۵	۳/۱۹۹	۰/۰۱
خطا بین گروهی	۳۴/۳۴۱	۱۴۵	۰/۲۳۶		
کل	۱۹۹/۴۸۳	۱۶۰			

بر اساس نتایج جدول ۹ عامل جنسیت نظیر عامل سن و تأثیر متقابل آنها بر برداشت از مفهوم خدا مؤثر است و تفاوت‌های مشاهده شده ناشی از اثر جنسیت و تأثیر متقابل آن با سن هست. بنابراین فرضیه ششم تأیید می‌شود و جنس آزمودنی‌ها رابطه مستقیم و مثبتی با برداشت از مفهوم خدا دارد. نتایج آزمون توکی نیز نشان داد که بیشتر میانگین‌های مفهومی خدا در دو

جنس در سنین مختلف با هم تفاوت معنادار دارند ولی در تعدادی از میانگین‌ها مانند میانگین نمرات ۸ ساله‌های دختر و پسر و ۹ ساله‌های دختر و پسر و پسران ۱۲، ۱۳، و ۱۴ ساله با هم تفاوت معنادار نداشته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

رشد معنویت در کودکان و نوجوانان حوزه‌ای است که گرچه مورد علاقه روانشناسان تحولی، نظریه‌پردازان مذهبی، مربیان و طراحان برنامه‌دستی قرار گرفته است، اما تحقیقات کمی در این حوزه انجام شده است و بیشتر تحقیقات صورت گرفته نیز در نیمه دوم قرن حاضر شکل گرفته است. هرچند در این تحقیقات به بعضی از سازه‌های رشد معنویت (مفهوم خدا، مفهوم دعا، هویت معنوی، تفکر مذهبی، قضاوت مذهبی) توجه شده است اما همان‌طور که اسپیلکا، هوک و گورساج^{۵۸} (۱۹۸۵) اشاره کردند در خصوص عوامل محیطی و فرهنگی تأثیرگذار بر مراحل رشد شناختی معنوی نتایجی به دست نیامده است (اسپیلکا، ۱۹۹۶؛ بریج و موری، ۲۰۰۲).

بدیهی است که انسان در هر مقطع سنی شناخت یا دانایی خاصی نسبت به امور دارد و ادراک او از پدیده‌ها و امور اطراف با تحولات رشدی گسترش می‌یابد. درک مفهوم خدا از اساسی‌ترین مفاهیم اعتقادات و رفتارهای معنوی در تمامی ادیان الهی نیز از این امر مستثنی نیست. هرچند رشد مفهوم کودک از خدا از نظر شناختی براساس دیدگاه انسان‌گونه مورد تبیین و توصیف قرار گرفته است، اما پژوهش‌های تجربی اخیر که بر روی مفهوم خدا و نحوه اکتساب آن انجام شده است، نشان داده است که کودکان برای کسب این مفهوم از نظر شناختی به توانایی‌هایی مجهز هستند که امکان کسب تعدادی از صفات خدا را از روشی غیر انسان‌گونه نیز ممکن می‌سازد (بارت و ریچرت^{۵۹}، ۲۰۰۳). در حال به‌رغم تفاوت‌های موجود میان دیدگاه‌های غالب در روان‌شناسی رشد، مانند تفاوت میان پیروان فروید و پیاژه؛ این مکاتب در این دیدگاه متفق‌القول هستند که مفهوم خدا در کودکان اساساً به شیوه انسان‌گونه ادراک می‌شود و کودکان با گذر از مراحل شناختی مفهوم عینی که کودکان از خداوند کسب کرده‌اند به سمت ذهنی‌تر شدن پیش می‌روند و از جنبه صفات انسانی که کودک برای وی قائل می‌شود کمتر می‌شود و این موضوع با توجه به مراحل رشد شناختی کودک قابل ادراک است (الکایند، ۱۹۷۰؛ گلدمن، ۱۹۶۸؛ فالور، ۱۹۸۱؛ اسر، ۱۹۹۱؛ کاکس، ۲۰۰۶؛ تامینن، ۱۹۹۱)؛ همان‌طور که تحقیق حاضر نیز نشان داد که بین برداشت از مفهوم خدا و مفاهیم شناختی (جدول ۲) و بین برداشت از مؤلفه‌های مفهوم خدا و سن آزمودنی‌ها رابطه وجود دارد (جدول ۳).

توصیف اصیل پیاژه از مراحل رشد شناختی در هدایت نظریه‌ها و بررسی‌های مربوط به رشد معنویت اهمیتی آشکار داشته است. شاید به علت درون‌مایه عمدتاً شناختی رویکردهای نظری، در تحقیقات تجربی مربوط به رشد معنویت تأکید نسبتاً دقیقی بر شناخت وجود داشته است. انبوه دانشی که به‌دست آمده است مؤید رشد الگوهای مربوط به تفکر معنویت است که با مراحل رشد شناختی به معنای کلی‌تر آن تقارن دارد. لیکن این تأکید بر رشد شناختی ممکن است ما را از توجه به بسیاری مسائل دیگر در رشد معنویت کودک باز دارد. همسو با یافته‌های جدول ۵ شواهدی در دست است که نشان می‌دهد برداشت مفهوم خدا در سنین مختلف متفاوت است و هویت مذهبی، اخلاق، ایمان، مفاهیم خدا و نیایش در کودکان همگی طی مراحل بروز می‌کنند که تا حدی مقارن با مراحل پیاژه‌ای است. در مجموع سیر پیشرفت از ناتوانی در ادراک مفاهیم معنویت در اوایل زندگی آغاز می‌شود و از دینی بسیار "خودمحور" می‌گذرد و به فهمی ملموس و عینی از دین و سرانجام به‌نوعی دین‌داری انتزاعی‌تر و پیچیده‌تر می‌انجامد. در واقع یافته‌های این پژوهش همسو با یافته‌های تامینن (۱۹۹۱)، امامی‌کندوانی (۱۳۸۱)، اسکندری (۱۳۸۲)، سیف نراقی و نادری (۱۳۷۳)، سیف و نادری (۱۳۷۳) نشان داد که تحول مفهوم خدا در کودکان ایرانی

^{۵۸} Spilka, Hook & Gorsuch

^{۵۹} Barrett & Richert

همانند کودکان ادیان مختلف است و مفهوم خدا مفهومی است که از انسان پنداری شروع شده و تا دید فوق طبیعت پنداری رشد می‌کند.

برخی از تحقیقات این فرض را که بین جنس آزمودنی‌ها و برداشت از مفهوم خدا رابطه مستقیم و مثبتی وجود دارد تایید کرده‌اند (جدول ۹) از جمله اینکه کودکان خداوند را به صورت یک مرد تصور می‌کنند (فوستر و کیتینگ، ۱۹۹۲) و احتمالاً در دخترها بیش از پسرها می‌تواند شواهدی مبتنی بر این دیدگاه یافت (لد و همکاران، ۱۹۹۸). گرچه حمایت‌های تجربی برای پیش‌بینی این که تصویر خداوند باید با دیدگاه کودکان درباره پدرشان ارتباط داشته باشد، وجود دارد (اسپیلکا و همکاران، ۱۹۸۵)؛ اما هرتل و دوناهویی^{۶۰} (۱۹۹۵) معتقدند که در آزمودنی‌های آنها گرایش محکمی وجود دارد که خداوند را به عنوان مظهر عشق و مهربانی (مادرانه) و نه به عنوان منبع قدرت و اقتدار (پدرانه) ادراک نمایند. با این اوصاف به نظر می‌رسد مادران در مفهوم خدای کودکان به خصوص دختران نقش مهمتری ایفا می‌نمایند.

روشن است که کودکان و نوجوانان نسبت به بزرگسالان به علت تفاوت‌های تحولی، تجربیات زندگی، ظرفیت‌های شناختی و دیگر عوامل، تجربه‌های معنوی و مذهبی متفاوتی دارند، با این وجود، شواهد روشن حاکی از آن است که کودکان و نوجوان دارای علایق و تجربیات مذهبی و معنوی هستند. عوامل مذهبی و معنوی دوران کودکی به طور عمده علاوه بر علایق و تجربیات مذهبی و معنوی شخصی دوران کودکی، به تاثیر عوامل مذهبی و معنوی در ساختار محیط روانی و زیستی مانند خانواده، همسالان، جامعه نیز مربوط می‌شود (هارت، ۲۰۰۵؛ جانسون و بوپاتسینز، ۲۰۰۵).

رشد معنویت نه فقط شامل رشد شناختی بلکه شامل روابط اجتماعی و تجربیات هیجانی است. به‌طور خاص مفهوم خدا بر تجربیات ذهنی یک فرد تمرکز دارد نه بر واقعیت عینی خدا. دانش نوجوانان از خدا و درک آنها از خدا در زندگی‌شان شکل گرفته است از طریق این مفهوم. مفهوم مثبت از خدا می‌تواند به نوجوانان کمک کند تا با هزاران تغییری که در زندگی‌شان رخ می‌دهد سازگار شوند یک مفهوم منفی از خدا می‌تواند باعث شود تا نوجوان خودش را به‌عنوان یک فرد شکست یافته در نظر بگیرد (فیت^{۶۱}، ۲۰۰۰).

مفهوم‌سازی نظری درباره رشد معنوی به‌طور کلی (الکایند، گلدمن) و نیز ایمان (فاولر) ظاهراً بر اثر صورت‌بندی‌های پیازه پدید آمده‌اند. بسیاری از تحقیقات دیگر درباره رشد معنویت (مفاهیم خدا و تصاویر خدا) چارچوب پیازه را مبنای بررسی‌های مختلف رشد معنویت به اثبات رسانده‌اند لیکن علاوه بر دیدگاه‌های پیازه‌ای، مفهوم‌سازی نظری و کارهای تجربی امیدبخش دیگری هم در روانشناسی دین پدید آمده است مثلاً تأمین توجه ما را به تجربه مذهبی کودکان جلب کرده است به‌رغم تلاش‌هایی که برای تحقیق در این زمینه صورت گرفته است ولیکن با تنوعی از رویکردهای مختلف روبرو هستیم مسلماً چنین تنوعی محرک بسیاری از بررسی‌های گوناگون سودمند و خلاق تجربی درباره رشد معنویت بوده است که اگر این تحقیقات با انسجام بیشتری صورت بگیرد می‌توانیم شاهد نظریه‌ای جامع در این زمینه باشیم.

تقدیر و سپاس

از تمام دانش آموزان عزیزی که در این پژوهش شرکت نموده و با صرف وقت و حوصله، پژوهشگران را یاری کردند، نهایت تشکر و قدردانی را داریم.

۶۰. Hertel & Donahue

۶۱. Fitt

منابع

۱. اسکندری، حسین (۱۳۸۲). خدا به تصور کودکان، شکل گیری فهم دینی در کودکان. تهران. منادی تربیت.
۲. امامی کندوانی، رقیه (۱۳۸۱). بررسی مفهوم خدا در کودکان مسلمان، مسیحی و یهودی شهر تهران در سال ۸۱. دانشگاه علامه طباطبایی. پایان نامه.
۳. حاتمی، حمیدرضا؛ کارگر طریبی، مریم. بررسی درک مفهوم خدا در کودکان ۴ تا ۶ ساله. (۱۳۸۲). چکیده مقالات همایش مبانی نظری و روان سنجی مقیاس های دینی. پژوهشکده حوزه و دانشگاه، شماره ۷۹.
۴. سیف نراقی، مریم. نادری، عزت اله (۱۳۷۳). چگونگی پاسخگویی کودکان ۳ تا ۱۳ ساله به سؤالاتی در مورد خدا.
۵. فصل نامه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی دوره اول-شماره اول.

۱. Barrett, J. L., & Richert, R. A. (۲۰۰۳). Anthropomorphism or Preparedness? Exploring Children's Concepts of God. *Review of Religious Research*, ۳۰(۳), ۳۰۰-۳۲۲.
۲. Bridges, L. J. & Moore, A. M. (۲۰۰۲). *Religion and Spirituality in Childhood and Adolescence*. Child Trends.
۳. Cartwright K. B. (۱۰۰۱). Cognitive Developmental Theory and Spiritual Development. *Journal of Adult Development*, ۸(۴), ۱۱۳-۲۲۰.
۴. Cox, R. H. (۲۰۰۶). *The developmental stages of spirituality: A proposed paradigm, spirituality and health*. Pp (۳۳-۵۶). Colorado springs: Colorado school of professional psychology press.
۵. Decanchy, J. P. (۱۹۶۵). *The idea of God: Its emergence between ۷ and ۱۶ years*. In A. Godin (Eds), from religious experience to a religious attitude (pp. ۹۷-۱۰۸). Chicago: Loyola University Press.
۶. Derooz, S. A., Iedema, J. & Miedema, S. (۲۰۰۴). Influence of maternal denomination, God concepts, and child-meaning relationships on young children's concepts of God. *Journal for the Scientific Study of Religion*, ۴۳(۴), ۵۷۹-۵۳۵.
۷. Dickie, J. R., Ajega, L. V., Kibylak, J. R. & Nixon, K. M. (۲۰۰۶). Mother, father, and God: The development of children's concepts of God. *Journal for the Scientific Study of Religion*, ۴۵(۱), ۵۷-۷۱.
۸. Elkind, D. (۱۹۷۰). The origins of religion in the child. *Review of Religious Research*, ۲۲(۱), ۳۵-۴۲.
۹. Fitte, A. (۱۹۹۹). *The Development of the Concept of God in Adolescents*. A Book for Youth Ministers. Psy.D. Thesis, Fuller Theological Seminary School of Psychology.
۱۰. Fowler, J. (۱۹۸۱). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. New York: HarperCollins.
۱۱. Fowler, J. W. (۲۰۰۱). Faith development theory and the postmodern challenges. *The International Journal for the Psychology of Religion*, ۱۱(۳), ۱۵۹-۲۷۲.
۱۲. Fowler, J., & Dell, M. L. (۲۰۰۶). *Stages of faith from infancy through adolescence: Reflections on three decades of faith development*. In E. Roehlkepartain, P. Benson, P. King, & L. Wagener (Eds.). *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. ۳۴-۴۵). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
۱۳. Goldman, R. (۱۹۶۴). *Religious thinking from childhood to adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul.
۱۴. Goldman, R. (۱۹۶۸). *Religious thinking from Childhood to adolescence*. Harper San Francisco; first edition.
۱۵. Gorsuch, R. L. (۱۹۸۸). Psychology of religion. *Annual. Review of psychology*, ۳۹, ۱۰۱-۱۱۱.

۱۶. Hart, D., & Feegly, S. (۱۹۹۵). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to Self-understanding and social judgment. *Child Development*, 76(۵), ۱۳۴۶-۱۳۵۹.
۱۷. Heiphetz, L., Jonathan, D., Lane, J. D., Waytz, A. Liane, L. & Young, L. L. (۲۰۱۶). How Children and Adults Represent ... *Cognitive Science*, ۴۰, ۱۱۱-۱۴۴.
۱۸. Hertel, B. R., & Donahue, M. J. (۱۹۹۵). Parental influences on God images among children: ... *Journal for the Scientific Study of Religion*, ۳۴, ۱۸۶-۱۹۹.
۱۹. Ingebritson, R. J (۱۹۸۹). The Stages of Faith Development. *Melanesian Journal of Theology*, ۹(۲), ۷-۲۴.
۲۰. Johnston, L. D., & Boyatzis, C. J. (۲۰۰۵). Cognitive Cultural Foundation of Spiritual (Eds), *the Handbook of Spiritual Development in Children and Adolescence* (pp. ۱۱۱-۲۲۳). Sage Publication.
۲۱. Kim, S. (۲۰۰۷). *A study of the relationship between children's God concept and specified parental predictors, and the difference in children's God concept across age groups*. A Dissertation Presented to the Faculty of the School of Educational Ministries Southwestern Baptist Theological Seminary In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.
۲۲. Knight, N., Sousa, P., Barret, J. L. & Atran, S. (۲۰۰۴). Children's attitudes toward beliefs to humans and God: cross-cultural evidence. *Cognitive Science* ۲۸, ۱۱۷-۲۲۶.
۲۳. Korniejczuk V.A (۱۹۹۳). *Psychological theories of religious. A Seventh - day Adventist perspective*. Prepared for the International Faith and Learning Seminar Held at Union College, Lincoln, Nebraska, U.S.A.
۲۴. Morrison, G. S (۲۰۰۹). *Early childhood education today*. Eleventh edition. Pearson press.
۲۵. Myers, J.E. (۲۰۰۹). *Children's spiritual development: analysis of program practices and recommends for early childhood professionals*. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Education University of North Texas.
۲۶. Oser, F. K. (۱۹۹۱). The development of religious judgment. *New Directions for Child Development*, ۵۲, ۵-۲۵.
۲۷. Paloutzian, R. F & Park, C. L. (۲۰۰۵). *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, First Edition. Guilford Press.
۲۸. Piaget, J. (۱۹۵۲). *The origins of intelligence in children*. New York: Oxford University Press.
۲۹. Shaman, N. J. (۲۰۱۶). *Children's Intention Understanding and the Development of Religious Concepts*. A Dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology.
۳۰. Spilka, B., & McIntosh, D.N. (۱۹۹۶). *Religion and spirituality: The known and the unknown*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Toronto.
۳۱. Spilka, B., Hood, J. R., Hunsberger, B., & Gorsuch, R. (۲۰۰۳). *The psychology of religion* (۳rd ed). New York: The Guilford press.
۳۲. Spilka, B., Hood, R. W., & Gorsuch, R. L. (۱۹۸۵). *The psychology of religion: An empirical approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
۳۳. Tamminen, K. (۱۹۹۱). *Religious Development in Childhood and Adult; an Empirical Study*: Helsinki: Suomen Tiedeakatemia.
۳۴. Vaden, V. C. & Woolley, J. D. (۲۰۱۱). ... *It Rea?? Cii eee? s Beief nn Religious Stories from the Judeo-Christian Tradition. Child Development*, 82(۴), ۱۱۲۰-۱۱۳۵.