

به نام خدا

پیامدهای آسیب‌زای تسریع در تربیت دینی

عبدالعظیم کریمی^۱

چکیده

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

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

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

Abstract:

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

^۱Karimi.ir دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش Karimi@rie.ir

2. Method

3. Content

4. Aim

can help parents and educators know what to consider and what to assume children 'mental development.

Developmental nature of religious education is in line with the child's capabilities and abilities. Any acceleration and delay in the process of religious education, leads to disturbance and deviation in the process of formation of religious sense in children. In addition, this article, describes the stages of the development of faith in the child, an attempt has been made to discuss the hidden harms of accelerating religious education according to the stages of development in the children.

Keywords: psychological Development, faith Development, acceleration and delay. Pathology. Religious education.

مقدمه

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

از سوی دیگر یافته های روان شناسی یادگیری نشان می دهد که تسریع و زودرسی در امر آموزش مفاهیمی که کودک هنوز به ساخت شناختی برای دریافت آن نرسیده نه تنها مفید نیست بلکه موجب اختلال روند در درون سازی آن مفاهیم در مراحل بعدی رشد می شود (شولمن به نقل از براهنی ص ۵۰۱). گویا این قانون وارونه رشد است که تأخیر موجب تسریع و تسریع موجب تأخیر می شود. طبیعت انسان برخلاف صنعت است. در امر صنعتی بهره وری برابر است با زمان کمتر، سرمایه گذاری کمتر و آنگاه بازده بیشتر. اما در تربیت این معادله معکوس می شود یعنی زمان بیشتر، سرمایه گذاری بیشتر برای رسیدن به کیفیت بهتر. زیرا هدف، "رسیدن" به مقصد خاص نیست بلکه کیفیت پیشرفت است؛ هدف غایی، رسیدن به ایستگاه مشخص نیست بلکه اشتیاق به پیمودن "راه" است؛ هدف "فرآورده" نیست بلکه "فرایند" است به همین دلیل هوارد گاردنر در کتاب ذهن مدرسه ایی نشده، فرایند یادگیری را بر فرآورده یادگیری مقدم می شمارد. (گاردنر. ۱۹۹۹)!

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

گفتنی است که مراد ما از تأخیر و آهستگی در فرایند آموزش مفاهیم به معنی « سستی یا کم کاری و بی تفاوتی نیست. بلکه به عکس، نیازمند تلاش و زحمت بیشتر برای تولید معنا و ایجاد تأمل، درنگ، دقت، بازنگری و پرهیز از سطحی نگری و شتاب زدگی است. اخیراً کتابی با عنوان «در ستایش آهستگی»^۵ نوشته کارل آنور^۶ منتشر شده است که مفهوم "آهستگی" و تأخیر بالنده و سازنده را نه تنها در حیطه ی آموزشی و تربیتی بلکه در ابعاد توسعه اجتماعی و اقتصادی و سیاسی نیز مورد بحث قرار داده است که در اینجا مجال بازگویی تفصیلی آن نیست اما این نظریه همخوانی شدیدی با آنچه در امر آموزش از آن یاد کردیم دارد؛ مروری بر مطالب موجود در این زمینه

⁵ - In Praise of Slow

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

نشان می‌دهد که بیشترین پیوند بین نهضت آهستگی با مفاهیمی همچون توسعه پایدار^۷، وجود دارد. به عنوان مثال، مدیریت آهسته^۸، آموزش آهسته^۹، علم آهسته^{۱۰}، طراحی آهسته^{۱۱} و خواندن آهسته یا کندخوانی^{۱۲} از جمله شاخصه‌های اصلی این حرکت است^{۱۳}. ما به جای آنکه درصدد آن باشیم سرعت خود را به طبیعت تحمیل کنیم باید بکوشیم آهنگ خود را با آهنگ طبیعت کودک هماهنگ کنیم.

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

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

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

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

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

^۷ -Sustainable Development)

^۸ - Slow Management

^۹ - Slow School

^{۱۰} - Slow Science

^{۱۱} Slow Design

^{۱۲} - Slow Reading

^{۱۳} - نهضت آهستگی: بازگشتی به سنت‌های کهن/ نوشته یزدان منصوریان و نیز مقاله تحلیل شاخص‌های جنبش شهرهای آرام در مناطق پانزده‌گانه شهر اصفهان/ رضا مختاری ملک‌آبادی.، دانشگاه پیام نور

^{۱۴} - ژان ژاک روسو، تعلیم و تربیت منفی

این صورت آموزش مفاهیم به شکل تراکمی و تحمیلی (بدون ملاحظات تحولی و ترغیبی) نه تنها کمکی به یادگیری دانش آموزان نمی‌کند بلکه سرعت یادگیری و فرایند درون سازی^{۱۵} مفاهیم را به تأخیر می‌اندازد. او بر این باور است که کودک ابتدا از نظر رشد هوشی باید واجد ساخت شناختی مورد نظر باشد تا قادر به درک درونی مفاهیم مرتبط با آن ساخت هوشی باشد. برای مثال برای آموزش مفهوم عدد، دانش آموز باید نخست اصل نگهداری ذهنی^{۱۶} عدد را قبل از فراگیری مفهوم عدد کسب کرده باشد تا یادگیری واقعی رخ دهد در غیر این صورت تحمیل مفاهیم بدون تأمین و تمهید شرایط ذهنی نتیجه عکس حاصل می‌شود

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

پیاژه در جای دیگر در این باره می‌گوید: به خاطر داشته باشید که هرگاه چیزی را به کودک یاد بدهیم که خود می‌توانست آن را کشف کند، او را از اختراع آن چیز و در نتیجه از فهم کامل آن، محروم می‌کنیم (پیاژه، ۱۹۷۰ ص ۷۱۵ به ۸ نقل از براهنی، نظریه‌های یادگیری، ص ۵۰۵)

مطالعات گینزبرگ و سیلو یا اوپر (۱۹۶۹) درباره پیامدهای نظری ژان پیاژه در آموزش نشان می‌دهد برای آموزش مفاهیم به کودکان اگر به آنها سه روز فرصت دهیم تا در یک موقعیت برانگیخته شده خودشان شخصاً مطلب آموزشی را یاد بگیرند بیشتر به سرعت رشد ذهنی و یادگیری آنها کمک کرده‌ایم تا اینکه بخواهیم همان مطلب و یا مفهوم را در طول سه دقیقه به آنها یاد بدهیم! به بیان دیگر این اتلاف وقت ظاهری که سه روز به طول می‌انجامد تا کودک خودش شخصاً با مطلب درگیر شود و آن را درونی کند بیش از آن سه دقیقه یاددهی مستقیم و تسریعی، به سرعت رشد او می‌افزاید.

اسمداسلاند^{۱۸} (۱۹۶۱) آزمایشهایی ترتیب داد تا آشکار شود که آیا یادگیری اصول نگهداری ذهنی را می‌توان تسریع کرد. نتایجی که او به دست آورد، نظر پیاژه، گینزبرگ و اوپر را تأیید کرد- یعنی یادگیری احتمالاً سطحی خواهد بود و حتی با آموزش و کارآموزی نیز کودک قادر به تعمیم دادن نخواهد شد. مطالعات گریگو^{۱۹} (1959) و والویل^{۲۰} (۱۹۵۹) نیز به همین نتیجه رسیده است. الکلایند (۱۹۷۰) نیز اظهار کرده است که اگر به نوجوانان بیش از حد تعلیمات رسمی ارائه شود- که مانع جذب کامل آنها به اکتشافات خودشان شود- احتمالاً کودکانی بار خواهند آمد که از نظر هوشی "سوخته‌اند". این بچه‌ها بعداً مانند کودک سوخته‌ای که از آتش فرار می‌کند، از فعالیت‌های هوشی پرهیز خواهند کرد.

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

15 - Assimilation

16 - conservation

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

18 - smedslund

19 - gerco

20 - wohlwill

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

شروع آموزش "تفریق" در کشورهای مندرج در جدول، تقریباً در ۶ سالگی است و تنها در هنگ کنگ آموزش جدی مفهوم در ۶ سالگی انجام می گیرد. زمان آموزش جدی "تفریق" در کشورهای بلغارستان، فرانسه، آمریکا و کانادا همانند ایران در ۷ سالگی است؛ اما این آموزش در سایر کشورها حداقل یک سال دیرتر از ایران شروع می شود (کیامنش: ۱۳۷۷ ص ۳۳).

توصیه پیازه، الکایند، گینزبرگ به معلمان این است که به جای تسریع یادگیری کودک به امید بهبود بخشیدن به قدرت یادگیری او، با این فرض عمل کنند که قدرت ذهنی موجب یادگیری می شود؛ و مهمترین ذهنی یک کودک آموختنی نیست، بلکه به طور خودجوش کسب می شود. آنها معلمان را به در نظر گرفتن مرحله رشدی که دانش آموزان در کلاس به دست آورده اند، تشویق می کنند و از آنها می خواهند که فعالیت های کلاسی را طوری تنظیم کنند که یادگیری به کمک خود دانش آموزان تشویق شود. مربیان انگلیسی نیز این برداشت از نظریه پیازه را در شکل دادن به تعلیم و تربیت آزاد خود به کار برده اند. در مدارس ابتدایی انگلستان، فرض بر این است که کودکان به فعالیت هایی مشغول شوند که خود انتخاب می کنند تا بدین ترتیب تجارب خود را سازمان و تطبیق دهند. و چون یادگیری کودکان با بزرگ سالان متفاوت است، باید آنها را به یادگیری تشویق کرد. (به نقل از کدیور، صفحه ۱۲۸). فراهم ساختن شرایط و تنوع محرک های برانگیزاننده در محیط کودک امکان مداخله و دست کاری خودانگیخته او را با اشیا قوت می بخشد. اولیا و مربیان برای تربیت دینی کودک نیز قبل از هرگونه طرح و برنامه آموزشی مستقل از جهان کودک و بیگانه با نیازها و مقتضیات سنی او باید امکان و موقعیتی را فراهم سازند که درون مایه فطری او به خودی خود آشکار گردد بی آنکه چیزی از بیرون به او افزوده شود.

بسیاری از متفکران مسلمان مباحث گسترده درون دینی و بیرون دینی و جنبه های گوناگون معرفت دینی و اندیشه اسلامی را با اصل فطرت تبیین و تحلیل کرده اند (جوادی آملی ۱۳۷۸: ۷۵، مصباح یزدی، ۱۳۸۸: ۵۰، مطهری ۱۳۶۰: ۶۲). این اندیشمندان شواهد و مستندات قرآنی و روایی را ارائه می دهند که دین یک امر فطری است که باید از درون کشف شود و نیازی به تحمیل از بیرون نیست. طبق نظر علامه طباطبائی قوانین کلی موضوعه در اسلام مطابق با فطرت است؛ (جلد ۴ المیزان، ص ۱۲۱ و جلد ۵ المیزان، ص ۳۱۳). علامه معتقد است: معرفت خدا و حجج توحید فطری است. هر چند ایمان فطری را نیز می توان مستدل ساخت؛ یعنی استدلالی هم هست. (جوادی آملی، ۱۳۷۸: ۷۵ و ۲۸۷). ایشان در جای دیگر تصریح می کنند که اصل توحید نیز فطری است و احتیاجی به بیان پیامبران ندارد. (البته پیامبران نقش تذکیری دارند: جلد ۱۵ المیزان، ص ۲۳۶ و جلد ۱۱ المیزان، ص ۱۷۳). خداوند متعال هر چیزی را براساس آنچه در خلقتش (فطرت) قرار داده است، هدایت می کند: «ربنا الذی اعطی کل شیء خلقه ثم هدی» (طه/ ۵۰). هر چه فطرت به سوی آن میل می کند و آن را می طلبد، هم حقیقی و واقعی است و هم نافع و سعادت آفرین (جلد ۱۵ المیزان، ص ۲۴۱ و ۳۸۲، و جلد ۳ المیزان، ص ۱۵۴).

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

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

آیه دیگری که بدون استفاده از واژه فطرت، موضوع فطری بودن گرایش به دین را مطرح کرده است، آیه (ذر) است: «وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ؛ و (به خاطر بیاور) زمانی را که پروردگارت از پشت و صلب فرزندان آدم ذریه آنها را برگرفت و آنها را گواه بر خویش شدن ساخت (و فرمود): آیا من پروردگار شما نیستم؟ گفتند: بله، گواهی می دهیم. (چنین کرد تا مبادا) روز رستاخیز بگویند: ما از این غافل بودیم (و از پیمان فطری توحید بی خبر مانديم).» (اعراف، آیه ۱۷۲).

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

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

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

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

۲. احساس هیبت و خشیت دینی و مغلوبیت در برابر راز هیبت انگیز است. ما هنگام رؤیت خدا به لرزه می افتیم؛

۳. احساس شوق به آن موجود متعالی مجذوبمان می کند. این بی قراری و شوق به خداوند، جزئی از وجود ما است. این مدعا که احساس، سرچشمه عمیق تر دین به شمار می رود، مستلزم آن است که تأملات فلسفی و کلامی را از نتایج و تبعات ثانوی تجربه بدانیم. اگر تجربه دینی در کار نباشد، علوم الهی یا فلسفه های دینی هم در کار نخواهد بود. (همان: ص ۲۴).

بیان مسئله

تبیین علمی مراحل شکل گیری حس دینی در کودک و روش های عملی پرورش آن در محیط های رسمی و غیررسمی می تواند راهنمای مؤثری برای تعدیل روش های تربیتی فرزندان باشد. شناخت این مراحل کمک می کند تا بدانیم که چگونه شتاب دهی در آموزش موجب سطحی شدن مفاهیم و مختل شدن حس روند رشد حس دینی در کودکان می شود که جبران آن در مراحل بعدی رشد، بسیار دشوار و شاید ناممکن باشد.

نگاه تحولی به تربیت دینی از جدیدترین مباحثی است که از دهه هفتاد به این سو جزء عمده ترین مباحث روان شناسان تربیتی کودک قرار گرفته است و ده ها سؤال اساسی را به ذهن آدمی متبادر می سازد؛ از جمله اینکه:

اصولاً مفاهیم دینی و اخلاقی چگونه در کودکان به وجود می آید؟ عوامل مؤثر در شکل گیری این مفاهیم چیست؟ چگونه می توان در تربیت دینی دانش آموزان مطابق با نیازها و علایق آنها عمل کرد؟

مبانی «روان شناختی»^{۲۱} تحول ایمان و دین چیست؟ نظریه پردازان مختلف روان شناسی کودک پیرامون تحول ایمان مذهبی چگونه می اندیشند؟ رابطه بین طبیعت (فطرت)^{۲۲} و محیط (فرهنگ)^{۲۳} در شکل دهی رفتار اخلاقی چگونه است؟ رابطه رشد شناختی و تحول ایمان چگونه تبیین می شود؟ چگونه می توان در فرایندهای آموزشی، تربیت دینی و اخلاقی را به منزله یک برنامه علمی در نظر گرفت؟ آیا ایمان و ارزش های دینی را می توان آموزش داد؟ آیا این ارزش ها فطری اند یا اکتسابی، پیش ساخته طبیعت اند و یا دست ساخته فرهنگ؟ و یا تألیف و ترکیبی تعاملی از این منابع؟

تحول نوعی^{۲۴} ایمان در طول روند تحول نوعی بشر و تحول فردی^{۲۵} ایمان از کودکی تا نوجوانی چگونه است و رابطه تحول هوش و اخلاق با ایمان چیست؟ مراحل تحول ایمان در کودک و تناسب آن با تربیت دینی باید چگونه انجام گیرد؟ چگونه می توان در تربیت دینی به فضایل پایدار و ارزش های «درونی شده»^{۲۶} دست یافت؟ چگونه می توان بین تحول شناختی و تحول ایمانی هماهنگی ایجاد کرد؟

21. Psychological

22. Innate

23. Culture

24- phylogeny

25 - ontogeny

26. Internalized

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

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

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

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

گزارش‌های مک دونالد^{۲۹} مشاور پژوهشی بانک جهانی با انجام طرح پژوهشی با عنوان: عوامل مؤثر بر تغییرات دستاوردهای یادگیری؛ تغییرات عملکرد ایران در مطالعات تیمز و پرلز از ۲۰۰۳ تا ۲۰۱۱ « نشان می‌دهد که صرفاً افزایش زمان آموزش و اختصاص ساعات بیشتر به یک درس منجر به افزایش عملکرد بیشتر نمی‌شود بلکه آنچه مهم است کیفیت آموزش در ساعات اختصاص یافته است (۱۳۹۴:۱۲).

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

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

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

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

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

27. Clinical Methods

۲۸ - به نقل از مقاله: توصیف و ارزیابی رویکردشناختی رشد دینی. محمود نودری. مجله اسلام و پژوهش‌های تربیتی. سال اول، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۸۸، ۱۶۸-۱۳۸۸.

29 - MacDonald)

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

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

کرونیباخ (۱۹۶۴) یادآور شده است که رابطه بین نظریه رشد شناختی و هدف‌های برنامه‌ریزی درسی هنوز هم گنگ و مبهم است. تونیک و گرینفیلد (۱۹۷۳) برنامه آموزشی برای کودکان نوپا و خردسال تدوین کرده‌اند که نشان می‌دهد چگونه تأکید پیاژه بر توالی رشد می‌توان چهارچوبی برای برنامه‌ریزی تجارب مناسب برای مراحل رشد فراهم آورد حاصل کار آنان ابتکاری و برخاسته از تجارب خود آنان و افراد دیگر است، اما از لحاظ چهارچوب کلی، بر نظریه‌ها و مشاهدات پیاژه استوار است. (براهنی ص ۵۱۳).

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

30 . Bloom

31 . Pinxten, Wouters, Preckel, Niepel, Fraine & Verschueren

32 . Walker

33 . Hau & Marsh

34 . Trautwein , Ludtke, Koller & Baumert

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

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

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

راه فنلاند برای تغییر آموزشی باید مشوقی برای آن‌هایی که راه رقابت‌گزینش پاسخ‌گویی مبتنی بر آزمون و پرداخت حقوق بر اساس عملکرد را انتخاب کرده و به بن بست رسیده‌اند، باشد آینده آموزش و پرورش فنلاند که در بالا شرح داده شد می‌تواند روش جایگزینی برای روش یادگیری شخصی شده نیز ارائه کند. بار فنلاندی‌ها، شخصی سازی به معنی کار مستقل دانش آموزان در پشت کامپیوتر نیست راه فنلاند متناسب کردن نیازهای هر کودک با موقعیت‌های قابل انعطاف و روش‌های یادگیری متفاوت است. تکنولوژی یک جایگزین نیست بلکه تنها ابزاری برای تکمیل تعامل بین معلمان و دانش آموزان است. (سالبرگ. به نقل از مقدم ۱۳۹۷)

اغلب پژوهشگران تحولی‌نگر به این باورند که آموزش باید با سطح تحول عقلانی یادگیرنده منطبق باشد و هیچ آموزشی تا وقتی کودک به سطح سازمان روانی لازم برای درک آن نرسیده، درونی نمی‌شود و فقط در حد یادگیری سطحی و طوطی وار متوقف می‌شود. به همین سبب لازم است که مریان تربیت دینی ضمن آشنایی با مراحل تحول تربیت دینی مقتضیات آموزشی هر مرحله از رشد و تحول ایمان در کودک را فراهم سازند لذا در اینجا به‌طور مختصر به مراحل تحول ایمان از دیدگاه جیمز فاولر^{۳۶} (۲۰۰۴) اشاره می‌شود:

مراحل تحول ایمان در نظریه جیمز فاولر

از دید فاولر، رشد ایمانی، زمانی که همگرایی زبان و تفکر به وجود آید و گفتار با غنای نمادهایش به کار گرفته شود، آغاز می‌شود. پیش از آن (به طور تقریبی از تولد تا دوسالگی)، کودک در پیش مرحله‌ای به نام ایمان نامتمایز قرار دارد (به نقل از زندوانیان ۱۳۹۴) با نگاهی به نظریه‌های تحولی‌نگر رشد و تحول حس دینی در کودکان و نوجوانان آشکار می‌شود که ایمان نیز مانند سایر جنبه‌ها و ابعاد روانی طی مراحل رشد می‌کند. نظریه مراحل رشد ایمان "جیمز فاولر یکی از مهم‌ترین مدل‌های رشد معنوی - مذهبی است که در

^{۳۵} - ژان ژاک روسو، تعلیم و تربیت منفی

^{۳۶} - Fowler, J. W

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

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

-پیش مرحله: ایمان نامتمایز^{۳۷} (نامشخص، ابتدایی) طفولیت

کودکی اول: شکل‌گیری مبانی اولیه ایمان،

تحول ایمانی در مرحله پیشاکلامی و پیشا مفهومی، زمانی که همگرایی زبان و تفکر به وجود آید و گفتار با غنای نمادهایش به کار گرفته شود، دارای ویژگی خاص برخاسته از دوره حسی حرکتی است. کودک در این سن وارد پیش مرحله‌ای به نام ایمان نامتمایز می‌شود شالوده تحول ایمانی قوی در این مرحله، به رابطه کودک با مراقبان نزدیک او مانند مادر بستگی دارد. این مرحله بی‌شبهات با مرحله اعتماد در برابر عدم اعتماد در نظریه اریک اریکسون نیست زیرا ایمان کودک بر پایه اعتمادی است که به مادر برای برطرف کردن او می‌کوشد. کودک اطمینان دارد که مراقبانش (به‌ویژه مادر) وقتی گرسنه می‌شود، برایش غذا می‌آورند و وقتی پوشاکش کثیف و خیس است، آن را عوض می‌کنند پیش‌بینی می‌شود در این دوره، تجارب متقابل مانند اعتماد، عشق ورزیدن و مراقبت شکل گیرد. این دوره از نظر اریکسون به دوره طفولیت همخوان است که نتیجه آن امیدواری است. دوره سنی این مرحله در یک سال اولیه زندگی کودک پدید می‌آید و بنیادی‌ترین مرحله زندگی اوست که رابطه مستقیمی با احساس اعتماد به مادر به خود دارد. مادر در ذهن کودک معرف ایمنی درونی اوست. اگر کودک این مرحله را به خوبی پشت سر بگذارد که موجب پایه‌گذاری اعتقادات فرد در بزرگسالی می‌شود.

مرحله نخست: ایمان شهودی تصویری^{۳۸}

اوایل کودکی (سه تا هفت سالگی)

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

37 - undifferentiated faith

38 - intuitive- Projective Faith

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

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

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

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

مرحله دوم: ایمان اسطوره‌ای واقعی^{۴۱} (کودکی و پس از آن).

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

مرحله سوم: ایمان ترکیبی عرفی^{۴۲} (نوجوانی و پس از آن)

39 - Reversibility

40 - Ego centrism

41 - mythic- Literal faith

42 - synthetic- Conventional Faith)-

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

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

مرحله چهارم: ایمان انفرادی تأملی^{۴۳} (بزرگ‌سالی و پس‌از آن)

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

هنگامی که نوجوان از طریق هویت فردی و جمعی به خودگردانی و خودپرویی می‌رسد در عین حال با تنش‌ها و چالش‌های اجتناب‌ناپذیر مواجه می‌شود. این مرحله با دو ویژگی مهم مشخص می‌شود: اول، پشت سر گذاشتن نقد نظام ارزشی و اخلاقی که از پیش در تجربه زیسته خود پذیرفته شده و دوم؛ ظهور آنچه فالور آن را خود اجرایی^{۴۴} ارجاع می‌دهد. بر همین اساس

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

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

مرحله پنجم: ایمان پیوندی یا ربط دهنده^{۴۵} (اواسط دهه ۳۰ زندگی و پس‌از آن)

⁴³ - Individuate- Reflective Faith

⁴⁴ - executive

⁴⁵ - Conjunctive faith

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

مرحله ششم: ایمان جهانی^{۴۷} (میان‌سالگی و پس‌از آن)

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

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

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

^{۴۶} - ironic Imagination

^{۴۷} - universalizing faith

۴۸ - نظریه رشد ایمانی فاولر به عنوان چارچوبی برای تربیت دینی / احمد زندوانیان، ۱۱ راضیه طیبی، ۲ رویا رسولی / مجله ادیان و عرفان / سال چهارم و هشتم، شماره یکم، بهار و تابستان ۱۳۹۴ ص ۶۷ ۷۹

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

یافته‌های روان‌شناختی درباره آثار منفی تسریع در آموزش دینی

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

همین باور را پستالوزی از دیگر طبیعت‌گرایان به شکلی دیگر بیان می‌کند و می‌گوید: انسان به خودبه‌خود نیک است و می‌خواهد نیک باشد ولی می‌خواهد که این نیکی با نیک بختی همراه شود. از این رو تنها آنگاه به راه بد خواهد رفت که راه به سوی نیکی بر او بسته باشد.

برترین مقصد آماده کردن انسان است برای کار آمدن توانایی‌هایی که آفریدگار به او بخشیده در راه تکامل انسانی و تربیت شکوفاندن توانایی‌های نهفته‌ی آدمی می‌داند و باید با پیروی از قانون‌هایی طبیعی رشد صورت گیرد و اولین کار مربی باید شناخت طبیعت انسان باشد و اعتقاد دارد که انسان تنها کتاب من است.

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

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

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

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

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

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

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

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

اما پس از رسیدن به رشد عقلی و انتخاب یک مذهب، دانش آموز باید با اصول و تکالیف آن مذهب آشنا شود که نیازمند آموزش مدون ایجابی است. آموزشی که دستگاه مذهبی در آن مشارکت فعالیت ری خواهد داشت. (زیرک زاده، ص ۳۰۰)

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

^{۵۰} - Catechisms

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

^{۵۲} - روسو، ترجمه غلامحسین زیرک‌زاده، ۱۳۹۰، ص ۲۷۰

"دیدگاه عمده روان‌شناسان رشد دینی که در چارچوب پیازهای، تحول دینی را بررسی کرده‌اند، این است که آموزش دین تا زمان دستیابی به تفکر انتزاعی به تأخیر انداخته شود. این دیدگاه با آنچه از مفاد آیات و روایات به دست می‌آید، از جهتی، مشابه و از جهاتی، متفاوت است. مشابهت بین دو دیدگاه این است که هر دو آموزش دین را مشروط به حصول ظرفیت شناختی کرده‌اند. تفاوت دو دیدگاه در این است که اولاً مراد از حصول شناخت در دوره کودکی از نگاه دینی این نیست که یک ظرفیت شناختی کاملاً رشد یافته ظاهر شود تا آموزش‌های دینی شروع شود. مفاد آیات و روایات این است که ظهور قابلیت‌های شناختی در دوره کودکی مراتبی دارد و از طرف دیگر، ماهیت تکالیف دینی یکسان نیست و به علاوه هر تکلیفی نیز دارای اجزا و شرایطی است که سطح شناختی لازم برای یادگیری آن‌ها متفاوت است. پس در آموزش دین برحسب سطح شناختی پدیدار شده تکلیف یا یکی از اجزا و شرایط آن آموزش داده می‌شود. ثانیاً در روایات به آموزش‌هایی اشاره شده که قطعاً از سطح شناختی کودک فراتر است. ثالثاً آموزش دین تنها جنبه شناختی ندارد. دین دارای مستلزم حیطه‌های شناختی، عاطفی و مناسکی است و اگر آموزش یکی از جنبه‌ها امکان نداشته باشد، دلیلی نداریم که آموزش بقیه جنبه‌ها هم به تأخیر انداخته شود. (بررسی ساختار، محتوا و مراحل نظریه‌های رشد شناختی دینی توسط افرادی چون لومبارمز، الکایند، لانگ الکایند، اسپلیکا، گلدمن و حتی نظریه‌هایی که کوشیده‌اند که از این چارچوب فراتر روند (نظیر فلور، جنیا، اسرو گماندر) مورد مطالعه قرار گرفته است. (نوذری ۱۳۸۹ و غلامی ۱۳۹۶)

جیمز فاولر متخصص الهیات، نظریه رشد ایمانی خود را براساس نظریه‌های رشدی پیاز، اریکسون و کهلبرگ و مباحث دینی در زمینه ایمان که تیلش^{۵۳}، نی بوهر^{۵۴} و اسمیت^{۵۵} بیان کرده بودند، بنا نهاد و آن را مراحل رشد ایمانی نامید.

ژان پیاز در پژوهش «چگونگی تفکر کودکان درباره دنیای طبیعت» به چند نکته درباره دین کودکان اشاره کرد که مبنای تعیین مراحل و تجویزهایی برای آموزش دین شده است. به عقیده پیاز، کودک در سنین چهار تا هفت سالگی به‌طور طبیعی علل وجودی اشیا را در خدایا بشر به‌عنوان یک موجود روحانی و پر قدرت جست‌وجو می‌کند.

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

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

توصیه‌ها و پیشنهادها

⁵³ -Tillich

⁵⁴ -Niebuhr

⁵⁵ -Smith

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

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

با توجه به یافته‌های پژوهشی اشاره شده در این مقاله توصیه می‌شود متخصصان برنامه‌ریزی درسی و مولفان کتاب‌های درس تعلیمات دینی برای آموزش مفاهیم انتزاعی درس دینی به مراحل تحول روانی و ساخت شناختی کودک (طبق نظام تحول روانی و ساخت‌های چهارگانه تحول هوش) توجه داشته و مطالب درسی را با در نظر گرفتن ارتباط طولی و عرضی مفاهیم تدوین نمایند.

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

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

منابع:

قرآن کریم

نهج البلاغه

۱. اسکندری، حسین (۱۳۸۲)، خدا به تصور کودکان، تهران، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت،
۲. اکبریان، رضا، مقدم، غلام علی (۱۳۹۲). آموزه‌های فلسفه اسلامی، دانشگاه علوم اسلامی رضوی، شماره ۱۳
۳. امانی عبدالباقر (۱۳۹۱) بررسی تحول ایمان به خدا در دوره کودکی، نوجوانی و آغاز جوانی: رویکردی در روان‌شناختی - دین فصلنامه علمی - تخصصی کودک، نوجوان و رسانه سال دوم، شماره پنجم،
۴. بیلر، رابرت، کاربرد روان‌شناسی در آموزش، جلد اول ترجمه پروین کدیور، نشر مرکز
۵. پویا، مریم و زارعی سمیه (۱۳۸۹) آسیب‌شناسی وضعیت موجود آموزش هویت دینی - اسلامی در کودکان مقطع پیش‌دبستانی به‌منظور ارائه الگوی مناسب
۶. ال. گو تک، جرال.د. (۱۳۸۳) مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاکسروش. تهران: سمت.
۷. - باهنر، ناصر (۱۳۷۸) آموزش مفاهیم دینی همگام با روان‌شناسی رشد، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی،

۸. بلوم، بنجامین س. (۱۳۷۴). ویژگیهای آدمی و یادگیری آموزشگاهی (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: دوران (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۸۲).
۹. جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۸). فطرت در قرآن (تفسیر موضوعی قرآن کریم). اسراء. تهران. چاپ اول.
۱۰. روسو، ژان ژاک. (۱۳۹۰). امیل، ترجمه غلامحسین زیرکزاده. تهران: ناهید
۱۱. روسو، ژان ژاک. (۱۳۸۹). قرارداد اجتماعی، ترجمه مرتضی کلانتریان. تهران: آگه
۱۲. زندوانیان، احمد و همکاران (۱۳۹۴) نظریه رشد ایمانی فاولر به عنوان چارچوبی برای تربیت دینی / مجله ادیان و عرفان. سال چهل و هشتم، شماره یکم، بهار و تابستان
۱۳. دادستان و همکاران، (۱۳۷۶) بررسی توان ذهنی و درک مفاهیم دانش آموزان دوره ابتدایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی، تهران، وزارت آموزش و پرورش و سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی،
۱۴. دادستان، پری رخ، (۱۳۷۷) «بررسی توان ذهنی و درک مفاهیم دانش آموزان دوره ابتدایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی»، روان شناسی، ش ۱،
۱۵. دادستان، پری رخ، (۱۳۸۱) دین و تحول شناخت، علوم روان شناختی، ش ۲،
۱۶. دستا، مهدی؛ (۱۴۰۰)؛ شناسایی و سنجش مؤلفه ها و مدل تبیینی خرد در جامعه ی ایرانی؛ آزمون مدل های رقیب (پایان نامه ی دکتری دانشگاه شهید بهشتی).
۱۷. دونالد. مک. (۱۳۹۴). عوامل مؤثر بر تغییرات دستاوردهای یادگیری؛ تغییرات عملکرد ایران در مطالعات تیمز و پرلز از ۲۰۰۳ تا ۲۰۱۱. پژوهشگاه تعلیم و تربیت. مرکز ملی تیمز و پرلز
۱۸. سالبرگ، پاسی (۱۳۹۷) درس های فنلاندی. آن چه دنیا می تواند از تغییرات آموزشی فنلاند بیاموزد. مترجمان: طیه سهرابی، علیرضا مقدم
۱۹. سرمدی، محمدرضا و همکاران (۱۳۹۳) تبیین دیدگاه مذهبی روسو و نقد درونی دلالت های آن در آموزش دینی. مجله پژوهش در مسائل یادگیری آموزشگاهی. سال اول شماره سوم
۲۰. طباطبایی، محمد حسین، (۱۴۱۴ق). المیزان فی تفسیر القرآن، ۲۰ جلد، دفتر انتشارات اسلامی، قم.
۲۱. طباطبایی، محمد حسین (۱۳۹۳ ه.ق). نرمافزار فرهنگ موضوعی المیزان، مجموعه نرمافزارهای نور (المیزان فی تفسیر القرآن). نشر اسماعیلیان مطابق با نشر مؤسسه آل علم للمطبوعات. بیروت.
۲۲. کاردان، علی محمد. (۱۳۸۷). سیر آراء تربیتی در غرب. انتشارات سمت.
۲۳. کانت: ایمانوئل (۱۳۸۳): نقد قوه ی حکم؛ ترجمه ی عبدالکریم رشیدیان: نشر نی، تهران
۲۴. کرمی حویزی (۱۴۰۲ ق)، محمد، التفسیر لکتاب الله المنیر، قم، چاپخانه علمیه،
۲۵. کیامنش علیرضا (۱۳۷۷) برنامه قصد شده درس ریاضی دوره ابتدایی در ایران و چند کشور جهان. فصل نامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت شماره ۷ و ۸ زمستان ۱۳۷۶ و بهار ۱۳۷۷
۲۶. عبدالعظیم کریمی (۱۳۹۴) «تزکیه» به مثابه «تربیت سلبی» در برابر «تدسیه» به مثابه «تربیت ایجابی» مجله تربیت اسلامی شماره ۲۱
۲۷. _____ (۱۳۷۴) رویکردی نمادین به تربیت دینی، انتشارات قدیانی
۲۸. _____ (۱۳۸۰) نکته های روان شناختی در تربیت دینی (نماز و خانواده، نماز و مدرسه)، انتشارات ستاد اقامه نماز
۲۹. _____ (۱۳۹۸) راهبردهای روان شناختی تبلیغ دین (چگونه تبلیغ نکنیم). انتشارات ستاد اقامه نماز

۳۰. _____ (۱۳۹۱) فضیلت نا یادگیری (چگونه یاد نگیریم). انتشارات تربیت
- _____ (۱۳۷۵) مراحل شکل گیری اخلاق در کودک. انتشارات تربیت
۳۱. علوی سید حمیدرضا، شریعتمداری علی. ۱۳۸۵، بررسی تطبیقی آراء تربیتی ژان ژاک روسو و اسلام (اهداف، اصول و روش ها) مجله علوم تربیتی و روان شناسی (تابستان ۱۳۸۵، دوره ۱۳، شماره ۲) (ویژه نامه علوم تربیتی
۳۲. مطهری، مرتضی (۱۳۸۷). فطرت. صدرا. تهران. چاپ نوزدهم.
۳۳. مطهری، مرتضی (۱۳۸۰)، مجموعه آثار، قم، صدرا، ۱۳۸۰.
۳۴. مصباح یزدی (۱۳۸۶)، محمدتقی، معارف قرآن، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی،
۳۵. محمد رضایی، رضا (۱۳۸۱) نگاهی به تجربه دینی، قیسات ۱۳۸۱ شماره ۲۶
۳۶. نوزری، محمود، غلامی، مهدی (۱۳۹۶) مراحل شکل گیری ایمان از دیدگاه فولر و نقد آن مجله اسلام و پژوهش های روان شناختی، سال سوم شماره ۲ (پیاپی ۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۶)
۳۷. نوزری، محمود (۱۳۸۹). بررسی تحول ایمان به خدا در دوره کوکی ف نوجوانی و آغاز جوانی، رویکردی روان شناختی و دینی. پایان نامه دکتری. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، قم
۳۸. هاشمی. جعفر (۱۳۹۶) نظریه رشد ایمانی جیمز فاولر /
۳۹. هیلگارد، ارنست و گوردون باور (۱۹۷۵): نظریه های یادگیری ج اول). ترجمه دکتر محمد نقی براهنی. نشر دانشگاهی
۴۰. یاسپرس، کارل، امانوئل کانت (۱۳۷۲)، ترجمه عبدالحسین نقیب زاده، تهران، کتابخانه طهوری،
۴۱. یگانه، طیب؛ حسین خانزاده، عباسعلی؛ غفاری، طاهره و کاظمی، ملیحه (۱۳۹۱). رابطه [دین داری در کار با تعهد سازمانی و خودنظارتی، مجموعه مقالات دومین همایش ملی. دانشجویی روان شناسی، مشاوره و دین صص ۷۷۸ ۷۸۲

منابع خارجی:

- David, El kind, Religious development in adolescence, Journal of Adolescence, 1999.
- Deonchy, J. P., The idea of God: its emergence between 7 and 16 years. In A Godin (Ed). From religious experience to a religious attitude. (pp.97۱۰۸). Chicago: Loyola, 1965.
- El Kind, D. the origins of Religion in the child, Review of Religions Reserch, Vo.1, No1 (Autumn 1970 (p.35۴۲).1964.
- a new Fowler, J. W (2004). faith development at 30: naming the challenges of faith in millennium. Religious Education, Vol. 99 No. 4
- Flynn, J. R. (2007). *What is intelligence? Beyond the Flynn effect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 27–34.
- teens. Child and A Fowler, J. W., and Dell, M. L. (2004). Stages of faith and identity: Birth to dolescent Psychiatric Clinics of North America, 13, 17–34.
- Gardner, H (۱۹۹۹): (The unschooled mind: How children think and how schools should teach.
- R.G, Goldman, ۲۰۰۱ Religious Thinking from Childhood to Adolescence, P.87

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

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

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

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

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

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

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