

An Examination of the Psychological Development of the Child in Molavi's Masnavi from a Jean Piaget-Inspired Perspective

Koros Karimpasandi - 

Assistant Professor, Persian Language and Literature, Chalous Branch, Islamia Azad University, Chalous, Iran

Abstract

The research and textual analysis of Persian literature, informed by the perspectives of contemporary psychologists, offers a fresh perspective for the reader and establishes a linkage between literary works and psychological science. In Molavi's psychological approach, the development of the child's identity and independent personality is seen as a combined process of their psychological growth as well as their intellectual growth, both in two dimensions. The interruption of this process in either dimension may hinder the proper development of the other, creating an imbalance and potentially leading to deficiencies in both areas. This article explores the theoretical constructs and stages of Jean Piaget's development theory as presented in Molavi's Masnavi through a descriptive and analytical approach. By applying the author's insights into the work, the reader will gain a deeper understanding of the various psychological mechanisms and processes that are presented, such as primary emotions, the non-verbal language of crying, symbolic creation, physical actions, internalization, play, vivid perception of things, and imitation. Through this analysis, the author seeks to provide a fresh perspective on the psychological underpinnings of one of Molavi's most iconic works, highlighting the connections between psychological science and Persian literature.

Keywords: Molavi, Jean Piaget, Child, Growth, psychoanalysis.

Corresponding Author: karimpasandi@iauc.ac.ir

How to Cite: Karimpasandi, K. (2023). An Examination of the Psychological Development of the Child in Molavi's Masnavi from a Jean Piaget-Inspired Perspective. *Mysticism in Persian Literature*, Vol. 2, No. 3, 271-290.

Accepted: 17/09/2022

Received: 30/03/2022

EISSN: 2821-0751 ISSN: 2821-0743



تحلیل روان‌شناختی کودک در مثنوی مولوی با رویکرد رشد شناختی ژان پیاژه

کورس کریم پسندی *  استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران

چکیده

خوانش و نقد متون ادب فارسی بر اساس نظریه روان‌شناسان معاصر، دریچه تازه‌ای را روی خواننده می‌گشاید و از پیوند آثار ادبی با علم روان‌شناسی پرده بر می‌دارد. مطابق این رویکرد، در نگرش روان‌شناسانه مولوی، هویت و شخصیت مستقل کودک با توجه به ساحت بیرونی و درونی انسان در دو بُعد رشد جسمی و رشد فکری به طور توأمان مطرح می‌شود که توقف غیر طبیعی رشد کودک در هر یک از این دو بُعد، موجب نقصان و کاستی بُعد دیگر خواهد شد؛ از این رو، این مقاله به روش توصیفی - تحلیلی و با رویکرد به نظریه رشد شناختی پیاژه به تبیین اصول نظری و مراحل رشد پیاژه در مثنوی مولوی می‌پردازد و یک درک روان‌شناختی جدیدی از عواطف اولیه، زبان غیرکلامی گریه، نماد آفرینی، طرح‌واره‌های اعمال جسمانی و فرآیند درون‌سازی، بازی، جاندارپنداری اشیاء و تقلید کودک را فراروی مخاطب قرار می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: مولوی، ژان پیاژه، کودک، رشد، روان‌کاوی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

با بررسی فرهنگ‌ها و متون مقدس ملل مختلف، می‌توان دریافت که دوره کودکی، یکی از ادوار مهم زندگی انسان محسوب می‌شود؛ به گونه‌ای که «دوران کودکی در سنت هندو، مقدمه‌ای بر دست یافتن به آگاهی است. مفهوم کودکی از آموزه‌های ثابت انجیل نیز هست. در سنت مسیحی، کودک سیمای ملکوتی دارد و فرشتگان اغلب به شکل کودک ظاهر می‌شوند» (شوالیه و همکاران، ۱۳۸۵: ۶۲۴). از این رو، در اهمیت این دوره همان بس که «قرن بیستم دوره‌ای است که برخی صاحب نظران آن را قرن کودک می‌نامند. کودکان تمام توجه خانواده‌ها، پژوهشگران، نویسندگان و شاعران را به خود جلب می‌کنند و ادبیات کودک دوران طلانی شکوفایی اش را نشان می‌دهد» (شوکتی، ۱۳۸۵: ۳۱۳). علاوه بر این، در فرهنگ ایرانی-سلامی و در ادبیات کلاسیک ایران نیز «عارفان بسیاری با عنایت به ظرفیت‌های معنوی کودکان، تلاش کرده‌اند مزایای دوران کودکی را یادآوری و سالکان را به احیای آگاهانه کودک درون ترغیب کنند» (رضی، ۱۳۹۲: ۵۴). از این رو، یکی از این عارفان فرهنگ‌ساز، مولوی بلخی است که در قالب حکایات و داستان‌های مثنوی، بسیاری از نکات فلسفی، روان‌شناختی و تربیتی کودک و دوره کودکی را بیان می‌کند که امروزه در خور توجه است. مولوی این حقیقت را این گونه بیان می‌کند:

بر دمید اندیشه‌ای زان طفل خرد پیر با صد تجربه بویی نبرد
خود فزون آن به که آن از فطرت است تا ز افزونی که جهد و فکرت است
(مولوی، ۱۳۶۳، دفتر ۲: ۱۵۴۴-۱۵۴۳)

حال در دستگاه فکری مولوی، ادوار مختلف زندگی انسان به سه دوره متمایز از هم تقسیم می‌شود: دوره کودکی، دوره جوانی و دوره پیری. از میان این سه دوره، دوره کودکی در آثار مولوی، تجلی بیشتری یافته است؛ به گونه‌ای که «در مثنوی معنوی، مولانا کودک و دوران کودکی را نمادی از دوران پیش از سلوک سالکان و پیران قرار داده است» (ظاهری عبدوند، ۱۳۹۲: ۱) و این خود بیانگر اهمیت این دوره است؛ دوره‌ای که «به مانند مقدمه‌ای بر کتاب زندگی انسان است که تحول شخصیتی او در این مقدمه شکل

می‌گیرد و در دوره‌های مختلف بعدی متکامل می‌شود» (موثقی، ۱۳۸۰: ۸). از این رو، مولوی، سعی در واکاوی لایه‌های پیدا و پنهان انسان در دوره کودکی دارد و «در حکایات مثنوی، کودک را گاه مستقل و گاه غیرمستقل به عنوان شخصیت داستان وارد ماجرا کرده و بی‌آنکه قصد داستان‌پردازی داشته باشد از ویژگی‌های ترس، گریه، ساده لوحی، نادانی و... کودکان که در همه آن‌ها مشترک است در تبیین سخن خویش بهره جسته است» (داوری، ۱۳۹۷: ۱). بر این اساس دوره کودکی را دوره بسیط بودن ذهن از غم گذشته و آینده، خالی بودن از کینه، دروغ، تکبر و سود و زیان می‌داند:

گفت با خود کز کف طفلان گهر
بس توان آسان خریدن ای پدر
(مولوی، ۱۳۶۳، دفتر ۱: ۱۷۵۶)

آنچه در این مقاله مورد واکاوی قرار خواهد گرفت، بررسی روان‌شناسی رشد کودک در اندیشه مولوی با رویکرد به نظریه رشد شناختی ژان پیاژه است.

پیاژه یکی از روان‌شناسان برجسته و صاحب نظر در حوزه رشد شناختی کودک است و «معتقد است که رشد از دوره‌ها و مرحله‌های مشخصی، تشکیل می‌شود و همان گونه که رشد بدنی که به صورت یک رشته دگرگونی‌ها با نظم و ترتیب معینی پدید می‌آید، رشد روانی و ذهنی نیز همان دوره‌ها و مرحله‌ها را می‌پیماید» (پارسا، ۱۳۸۹: ۱۰۵). به طور کلی پیاژه، دوره‌های رشد شناختی را به چهار دوره مهم تقسیم می‌کند:

دوره اول: هوش حسی- حرکتی؛ کودکان، طرح‌واره‌های اعمال جسمانی خود نظیر مکیدن، چنگ زدن، لمس کردن و بردن شیء به دهان را برای برخورد با دنیای نزدیک خود، در خویش سازمان می‌دهند.

دوره دوم: تفکر پیش عملیاتی و تجسمی؛ کودکان در این دوره، اندیشیدن؛ یعنی استفاده از نمادها و تصورات درونی را یاد می‌گیرند، اما تفکر آنان غیرمنظم و غیرمنطقی است. در این مرحله، تفکر کودکان با تفکر بزرگسالان تفاوت بسیار دارد.

دوره سوم: عملیات عینی؛ کودکان، قابلیت تفکر منظم (نظام‌دار) را در خود گسترش می‌دهند، اما این توانایی تنها هنگام برخورد با اشیاء و فعالیت‌های ملموس و عینی، امکان‌پذیر است.

دوره چهارم: عملیات صوری یا انتزاعی؛ کودک‌کان در این دوره به اوج هوش و ادراک خود می‌رسند و می‌توانند به تهیه و تنظیم فرضیه‌های ذهنی بپردازند و هر مسئله‌ای را به صورت اصولی و منطقی آن بررسی کنند. به عبارت دیگر، کودک‌کان، قابلیت تفکر نظام دار را در حدی کاملاً مجرد و تئوریک در خود رشد می‌دهند (پارسا، ۱۳۸۹: ۲۸).

۱. هدف پژوهش

هدف از این تحقیق آن است که با مطالعه بین‌رشته‌ای و با رویکرد به نظریه رشد شناختی پیاژه، اصول نظری و مراحل چهارگانه رشد پیاژه را در مثنوی مولوی بررسی کنیم تا افق دید روان‌شناختی تازه‌ای را به روی خوانندگان بگشاییم.

۲. اهمیت پژوهش

اهمیت این تحقیق در آن است که این دو اندیشمند با وجود اینکه در دو فرهنگ و زبان مختلف می‌زیسته‌اند، لایه‌های پیدا و پنهان شخصیت کودک را واکاوی می‌کنند؛ به گونه‌ای که می‌توان پیوند و ارتباطی بین آراء روان‌شناسانه مولوی و نظریه رشد شناختی پیاژه برقرار کرد تا اصول روان‌شناسانه مولوی بر اساس نظریه رشد شناختی پیاژه، تبیین شود.

۳. پیشینه پژوهش

درباره پیشینه این تحقیق باید گفت با توجه به بررسی‌های انجام شده، مقاله‌ای با عنوان «روان‌شناسی رشد کودک در مثنوی مولوی با رویکرد رشد شناختی ژان پیاژه» تألیف نشده است، اما مقالات دیگری با محوریت کودک در مثنوی، تألیف شده است که در ادامه به آن‌ها اشاره شده است.

مقاله‌ای با عنوان «بررسی کودک و دوران کودکی در حدیقه الحقیقه، مثنوی معنوی و بوستان» توسط ظاهری عبدوند و مرتضوی (۱۳۹۲) انجام شده است. نویسندگان عقیده دارند در شعر هر یک از این شاعران، کودک و دوران کودکی، حالت نمادین یافته است و هر کدام از آن‌ها برای بیان مفاهیم اخلاقی و عرفانی مورد نظر خود به کودک و دوران کودکی توجه کرده‌اند؛ به طوری که در حدیقه الحقیقه و مثنوی مولوی، دوران کودکی،

نمادی از دوران پیش از سلوک قرار گرفته است. در بوستان، کودکی نمادی از دوران نادانی انسان‌هاست.

مقاله‌ای با عنوان «کودک در مثنوی (مطالعه موردی: دفتر اول و دوم)» توسط داوری و اشرفیان (۱۳۹۷) ارائه شده است. نویسندگان عقیده دارند مولوی در حکایات مثنوی، کودک را گاه مستقل و گاه غیرمستقل به عنوان شخصیت داستان وارد ماجرا کرده و بی‌آنکه قصد داستان‌پردازی داشته باشد از ویژگی‌های ترس، گریه، ساده لوحی، نادانی و... کودکان سخن می‌گوید.

مقاله‌ای با عنوان «شخصیت‌سازی و شخصیت‌پردازی در آثار اقتباسی از مثنوی مولوی برای کودکان و نوجوانان» توسط نیری و مرتضایی (۱۳۹۲) انجام شده است. نویسندگان این مقاله معتقدند که شخصیت‌سازی و شخصیت‌پردازی یکی از عناصر مهم در آثار داستانی کودک و نوجوان است؛ به گونه‌ای که شخصیت‌ها، ابزار بیان اندیشه و پیام نویسنده قرار گرفته‌اند.

مقاله‌ای با عنوان «هماندی‌های دروان کودکی با سلوک عرفانی» توسط رضی و همکاران (۱۳۹۲) انجام شده است. نویسنده در این مقاله با رویکرد روان‌شناختی، همانندی بینشی، رفتاری و زبانی عارف و کودک را توضیح می‌دهد.

مقاله‌ای با عنوان «مثنوی مولوی، هوش معنوی و لذات فلسفه برای کودک» توسط نوحی (۱۳۹۸) انجام شده است. نویسنده در این مقاله بیان می‌دارد با توجه به آهنگ سریع تغییر و تحول در عرصه ارتباط اجتماعی از همان کودکی باید به پرورش هوش معنوی کودک در سایه رشد تفکر فلسفی و اندیشه‌ورزی پرداخت.

کتاب «کودک و کودکی در آثار مولوی» تألیف کرمانی (۱۳۹۳) است. نویسنده در این کتاب، نقش دوران کودکی را در ساختار زوایای شخصیت و اندیشه‌های دوران بزرگسالی انکارناپذیر می‌داند.

۴. روش پژوهش

روش پژوهش در این مقاله به روش توصیفی-تحلیلی است که اصول نظری و مراحل رشد‌شناختی پیازه، مورد مطالعه قرار گرفته است. آن گاه با مراجعه به مثنوی مولوی، ابیاتی

که با نظریه رشد شناختی پیاژه سنخیت بیشتری داشته‌اند، انتخاب شده و سپس توصیف و تحلیل لازم صورت پذیرفته است.

۵. بحث

امروزه علم روان‌شناسی ثابت کرده است که با رشد سالم کودک، تحول شخصیتی او در این دوره شکل می‌گیرد و در دوره‌های نوجوانی، جوانی و میانسالی رو به کمال می‌نهد. حال با توجه به این مهم «مثنوی معنوی»، مرجعی است که به دلیل تنوع و حجم بالای حکایات و نیز احتوا به مباحث متعدد فلسفی - عرفانی اعم از هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و... به عنوان یکی از مناسب‌ترین منابع موجود برای طرح و بحث در حلقه کند و کاو فلسفی کودک ایرانی پیشنهاد می‌شود» (نوحی، ۱۳۹۸: ۱). بنابراین، ما در این مقاله بر آنیم مباحثی همچون گریه، عواطف اولیه، طرح‌واره‌های اعمال جسمانی و فرآیند درون‌سازی، نمادآفرینی، بازی، تقلید، جاندارپنداری کودک را در مثنوی مولوی با رویکرد به الگوهای رشد شناختی پیاژه، تبیین کنیم.

۵-۱. کودک و گریه

طبق الگوی دوره‌های کلی رشد شناختی پیاژه، دوره هوش حسی - حرکتی، اولین دوره رشد شناختی کودک محسوب می‌شود. کودکان در این دوره، زبان غیرکلامی گریه را برای برقراری ارتباط با دنیای پیرامون خود، در خویش سازمان می‌دهند که به عقیده پیاژه «وجود نوعی هوش در مرحله پیش از زبان گشودن در کودک است، هوشی که در اصل جنبه علمی دارد؛ یعنی متوجه موفقیت‌هاست و نه بیان واقعیت‌ها. این نوع هوش، سرانجام با ساختن نظام پیچیده‌ای از الگوهای عمل همسان‌سازی، موفق به حل مجموعه‌ای از مسائل عملی (مانند رفع نیازهای زیست - فیزیولوژیک کودک) می‌شود. به هر حال در نبود کارکردهای نمادی و تکلم، این ساختارها (زبان غیرکلامی کودک) تنها به ادراک و حرکات متکی‌اند؛ یعنی بدون آنکه تجسم یا اندیشه در آن‌ها دخالتی داشته باشد، از طریق هماهنگی حسی و حرکتی اعمال به وجود می‌آیند» (پیاژه، ۱۳۸۳: ۲۰). حال با بررسی آراء و اندیشه‌های مولوی می‌توان دریافت که او نیز هم چون پیاژه، گریه را زبان غیرکلامی کودک می‌داند که طبق الگوی رشد شناختی پیاژه در دوره هوش حسی - حرکتی برای

رفع نیازهای جسمی و عاطفی تحقق می‌یابد. از این رو، گریه از دیدگاه مولوی، بازتاب گونه‌ای از نیازهای فیزیولوژیک و درونی کودک است که معمولاً نوزاد «غیر از گریه، راه دیگری برای بیان منظور خود نمی‌شناسد و نمی‌تواند با گفتن تجربه‌های خود، کنجکاوی ما را ارضاء کند» (وندرزندن^۱، ۱۳۹۰: ۷۵). بنابراین، این رفتار کودک در نگاه والدین، نشانه یک نیاز عاطفی یا جسمی کودک است. از این رو، والدین به واسطه گریه کودک به رفع نیازهای او می‌پردازند تا کودک به آرامش مطلوب برسد. مولوی این حقیقت را این گونه بیان می‌کند:

تا نگرید ابر، کی خندد چمن؟ تا نگرید طفل، کی جوشد کبن؟
طفل یک روزه همی داند طریق که بگریم تا رسد دایه شفیق
(مولوی، ۱۳۶۳، دفتر ۵: ۱۳۵-۱۳۴)

بنابراین مولوی هم چون پیازه، گریه را بازتاب فعالیت خود انگیزته و کلی ارگانیسم کودک می‌داند که در اثر یک فعل و انفعال درونی «نوزادان به کمک گریه با محیط پیرامون خود ارتباط برقرار می‌کنند و والدین را آگاه می‌سازند که به غذا، آسایش و تحریک نیاز دارند» (برک^۲، ۱۳۸۵: ۱۵۸).

۲-۵. کودک و عواطف اولیه

طبق الگوی دوره‌های رشد شناختی پیازه در دوره حسی- حرکتی، برخلاف دوره عملیات عینی و دوره عملیات صوری، عواطف اولیه کودک، مانند خنده و گریه از فعالیت‌های خود انگیزته و کلی ارگانیسم ناشی می‌شود که ریشه در عوامل بیرونی و خارجی ندارد. از این رو، پیازه عقیده دارد، همان گونه که «الگوی شناختی کودک از حالات اولیه که فقط متکی به عمل است به سوی ساختن جهان عینی و جدا از عمل پیش می‌رود، عواطف اولیه مراحل حسی و حرکتی (مانند خنده و گریه) نیز از حالت عدم تفاوت میان من و محیط مادی و انسانی، به سوی برقراری مجموعه‌ای از مبادلات پیش می‌روند» (پیاژه، ۱۳۸۳: ۳۷).

1. Vander Zanden, J.

2. Berek, L.

حال با بررسی آراء و اندیشه‌های مولوی می‌توان دریافت که او نیز هم چون پیاژه، گریه و خنده کودک در مرحله حسی - حرکتی را که هنوز کودک از من خود ناآگاه است؛ یعنی تفاوتی میان خود و دیگران قائل نیست، متوجه ارگانسیم و فیزیولوژیک او می‌داند. از این رو، مولوی عقیده دارد از آنجایی که خنده و گریه کودک در دوره حسی - حرکتی بر اساس علم و آگاهی به محیط پیرامون خود نیست؛ از این رو، «این لبخندها و گریه‌ها، هیچ رابطه‌ای با مسائلی که در دنیای خارج اتفاق می‌افتند. ندارند و صرفاً بازتاب چرخه‌های تحریک اعصاب فیزیولوژیکی و تخلیه درون مغزی‌اند» (استرن^۱، ۱۳۷۹: ۶۵). مولوی این حقیقت را این گونه بیان می‌کند:

چون نباشد طفل را دانش دثار گریه و خنده اش ندارد اعتبار
(مولوی، ۱۳۶۳، دفتر ۳: ۲۶۳۸)

البته باید اذعان داشت که نظریه رشد شناختی پیاژه را می‌توان در تمام جنبه‌های سازش‌پذیری کارکردهای ذهنی کودک تعمیم داد؛ زیرا در نتیجه پیشرفتی که طی مراحل دوره حسی - حرکتی حاصل می‌شود، تغییراتی در عواطف اولیه کودک نیز روی می‌دهند و کارکردهایی جدید ظاهر می‌شوند، مانند واکنش‌ها و همانندسازی که با شیء عاطفی ارتباط دارد. بدین معنی، همان گونه که در مراحل اولیه دوره حسی - حرکتی، گریه و خنده کودک، متوجه ارگانسیم و فیزیولوژیک اوست و منشأ خارجی ندارد، اما در دوره‌های پیشرفته حسی - حرکتی که کودک تا حدی از من خود، آگاهی پیدا می‌کند، عواطف کودک نیز (گریه و خنده) متوجه عالم خارج و اشیاء پایدار بیرونی می‌شود. اشیایی که مکانی در فضا و منشاء علیت بیرونی دارند. بنابراین، کودک فارغ از سود و زیان با این اشیاء صرفاً ارتباط عاطفی برقرار می‌کند و از داشتن آن شیء می‌خندد و از نداشتن آن شیء می‌گریزد. مولوی این نکته روان‌شناختی را این گونه بیان می‌کند:

چون کنار کودکی پر از سفال کو بر آن لرزان بود چون رب مال

1. Stern, D.

گر ستانی پاره یی گریان شود پاره گر بازش دهی خندان شود
(همان: ۲۶۳۷-۲۶۳۶)

۵-۳. کودک، طرح‌واره‌های اعمال جسمانی و فرآیند درون‌سازی

مطابق الگوی دوره‌های رشد شناختی پیاژه، فرآیند درون‌سازی کودک، در دوره هوش حسی- حرکتی با اعمال و رفتارهایی همچون مکیدن، چنگ زدن، ضربه زدن و به دهان بردن شیء همراه است. از این رو، پیاژه عقیده دارد «درون‌سازی، همچون عمل خوردن یا هضم غذا به معنای جذب است. همه ما لازم داریم که در گستره هوشی خود، اطلاعات و اشیاء را در ساختار شناختی خود جذب کنیم. مثلاً بزرگسالان، اطلاعات را از طریق خواندن کتاب‌ها، جذب یا درون‌سازی می‌کنند، اما نوزاد در سنین بسیار پایین تلاش می‌کند تا شیء را از طریق چنگ زدن به آن درون‌سازی کند و آن را به طرح‌واره چنگ زدن خویش منتقل سازد» (پیاژه، ۱۳۸۳: ۳۸).

مطابق این رویکرد و با بررسی مثنوی مولوی بر اساس رشد شناختی پیاژه، می‌توان به این نکته پی برد که فرآیند درون‌سازی پیاژه، هنگام شیر خوردن کودک محقق می‌شود. از آنجایی که در دوره حسی- حرکتی، رابطه کودک با مادر، رابطه‌ای حسی و عاطفی است و عقل و استدلال منطقی در آن راه ندارد؛ از این رو، مولوی عقیده دارد که مادر با آوردن دلیل و برهان، نمی‌تواند به کودک خود بفهماند که من مادر تو هستم. کودک فقط با طرح‌واره عمل جسمی خود، همچون مکیدن شیر، این اطلاعات را در ساختار شناختی خود درون‌سازی می‌کند و مادر را از دیگران شناسایی می‌کند که این «بازشناسی و به یاد داشتن، همگی در شکل‌گیری دلبستگی عاطفی دخالت دارند. بنابراین عاطفه و شناخت در رشد، به طور پیوسته‌ای به هم پیچیده هستند» (حجازی، ۱۳۸۳: ۵۳). مولوی در تبیین این مطلب می‌گوید:

یا به طفل شیر، مادر بانگ زد که بیا من مادرم هان‌ای و لـد
طفل گوید: مادرا حجت بیار تا که با شیرت بگیرم من قـرار

(مولوی، ۱۳۶۳، دفتر ۲: ۳۵۹۷-۳۵۹۶)

همچنین در دوره هوش حسی- حرکتی، فرآیند درون‌سازی پیاژه، هنگام آویختن و چنگ زدن کودک به گردن پدر، محقق می‌شود. بدین معنی که در دوره حسی- حرکتی که هنوز کودک، قدرت بدنی نیافته و پا نگشاده، بر گردن پدر و مادر می‌نشیند. از این رو، در این دوره کودک فقط با طرح‌واره عمل جسمی فرد (آویختن به گردن پدر) اطلاعات را درون‌سازی می‌کند و از آن برای شناخت پدر، بهره می‌گیرد:

طفل تا گیرا و تا پویا نبود مرکبش جز گردن بابا نبود
(همان، دفتر ۱: ۹۲۳)

۵-۴. کودک و نمادآفرینی

مطابق الگوی دوره‌های کلی رشد شناختی پیاژه، نمادآفرینی کودکان در دوره تفکر پیش‌عملیاتی قرار می‌گیرد که کودکان به نمادآفرینی می‌پردازند و تصورات درونی را یاد می‌گیرند، اما تفکر آنان غیرمنظم و غیرمنطقی است که با تفکر بزرگسالان، تفاوت بسیار دارد. پیاژه عقیده دارد که «نماد، یعنی: تصویری (نماینده) که دارای معناست و در ضمن این تصویر (نماینده) هم از محتوای کنونی اش جداست و هم شباهت کم و بیش مستقیمی میان نماینده و نموده برقرار است که بازی تخیلی، مهم‌ترین شکل اندیشه‌نمادین به معنای دقیق کلمه است» (پیاژه، ۱۳۸۲: ۲۵۷). حال با بررسی آرا و اندیشه‌های مولوی می‌توان دریافت که او نیز همچون پیاژه، عقیده دارد که کودک به وسیله بازی به نماد آفرینی و نمادسازی می‌پردازد و تخیلات خود را از طریق بازی‌های نمادین به سادگی هویدا می‌کند؛ به گونه‌ای که این نماد آفرینی در بازی «برای کودک، فرصتی است تا به صورت شخص‌های نمایشی درآید و از خلال این شخص‌های نمایشی است که کودک، شخصیت خود را بروز می‌دهد» (دبس، ۱۳۸۲: ۶). از این رو، مولوی، کارکرد بازی نمادین را همسان‌سازی واقعیت‌ها با من کودک می‌داند؛ به همین جهت، این کارکرد به شکل‌های گوناگون و در قالب فعالیت‌های عاطفی، فعالیت‌های شناختی و فعالیت‌های اجتماعی ظاهر می‌شود:

جمله بی معنی و بی مغز و مُهان	جنگ خلقان هم چو جنگِ کودکان
جمله در لاینفعی آهنگشان	جمله با شمشیر چوبین جنگشان
کین بُراق ماست یا دُلُل پیی	جمله شان گشته سواره بر نیی
راکب محمول ره پنداشته	حامل اند و خود زجهل افراشته

(مولوی، ۱۳۶۳، دفتر ۱، ۳۴۳۸-۳۴۳۵)

علاوه بر این، مولوی عقیده دارد که کودک به واسطهٔ نماد آفرینی در بازی، پیوسته میان دنیای تخیلی خویش و جهان واقعی تردد می‌کند و در این رفت و آمد به رهاسازی تخیل خود می‌پردازد و از این رهاسازی تخیل، ایجاد فرصت برای خلاقیت‌های ذهنی خود می‌کند؛ به گونه‌ای که نقشی از مشاغل جامعه را مطابق میل و پسند خود، انتخاب می‌کند و ایفای آن را برعهده می‌گیرد. هر چند این نقش غیر منطقی و غیر منظم است و با تفکر بزرگسالان، تفاوت فاحش دارد، اما باید توجه داشت که «کودکان در دنیای خود زندگی می‌کنند، دنیایی که در آن واقعیت و خیال، بسیار بیشتر از دنیای بزرگسالان به یکدیگر آمیخته است» (رایس^۱، ۱۳۸۷: ۱۷۵). از این رو، مولوی عقیده دارد که کودک در دنیای تخیلی خود و از طریق نمادآفرینی در بازی به ساختن دکان و ایجاد کسب و کار کاذب می‌پردازد که هیچ سودی جز اتلاف وقت عاید او نمی‌شود و شب هنگام همان صاحب دکان (کودک) با شکم گرسنه به خانه باز خواهد گشت. البته این نماد آفرینی کودک به واسطه دکان داری که نقشی از مشاغل جامعه را انتخاب می‌کند، مطابق نظریهٔ رشد شناختی پیاژه، این نکته را تایید می‌کند که «تقلید درونی کودک در جست‌وجوی آن است که به یاری نخستین طرح‌های دستگاه حسی، برگردانی فعال از تابلوهای ادراکی در آینده به دست دهد» (پیاژه، ۱۳۸۸: ۸۵). از این رو، کودک در دنیای تخیلی خود که در قالب یک دکان‌دار به نقش آفرینی می‌پردازد، گویی به نوعی فنون و مهارت‌های لازم زندگی آینده را تمرین می‌کند و یاد می‌گیرد:

1. Ris, F.

کودکان سازند در بازی، دکان سود نبود جز که تعبیر زمان
شب شود در خانه آید گرسنه کودک آن رفته، بمانده یک تنه
(مولوی، ۱۳۶۳، دفتر ۲: ۲۵۹۹-۲۵۹۷)

البته باید اذعان داشت که این نماد آفرینی کودکان، بعدها در دوره‌های رشد شناختی پیاژه در دوره عملیات عینی و عملیات صوری، هنگام مواجهه کودک با اشیاء و فعالیت‌های ملموس و عینی از نماد به واقعیت و از مرحله تفکر غیر منظم به مرحله تفکر منظم، تبدیل می‌شود.

۵-۵. کودک و بازی

طبق الگوی دوره‌های رشد شناختی پیاژه، بازی کودکان از دوره هوش حسی-حرکتی و با بازی‌های تمرینی شروع می‌شود و در دوره تفکر پیش عملیاتی با بازی‌های نمادین ادامه می‌یابد و سپس در دوره عملیات عینی، بازی کودکان در نتیجه برخورد آن‌ها با اشیای ملموس و عینی، شکل نظام دار واقعی به خود می‌گیرد و آن گاه در دوره عملیات صوری، شکل نظام دار بازی‌ها با تکرار کردن، باعث رشد فکری و عقلی کودک می‌شود. به عبارت دیگر، «ساختار بازی، شکل سازمان ذهنی کودک را می‌نمایاند که نخست با بازی‌های تمرینی آغاز می‌شود و سپس بازی‌های نمادین و بالاخره بازی‌های با قاعده ظاهر می‌شوند. از این رو، بازی، شکلی از اندیشه است که با ساز و کارش به شکل‌های دیگر اندیشه مرتبط می‌شود و باعث رشد فکری کودک می‌شود» (پیاژه، ۱۳۸۲: ۲۳۸).

حال با بررسی آراء و اندیشه‌های مولوی می‌توان دریافت که در قرن سیزده میلادی و قرن‌ها جلوتر از ژان پیاژه در مقام یک روان‌شناس کودک ظاهر می‌شود و عقیده دارد «نقش دوران کودکی در ساختار زوایای شخصیت و اندیشه‌های دوران بزرگسالی انکارناپذیر است. در دنیای زیبا و پرهیجان کودکی است که باورها و اعتقادات ارزشی، ذره ذره در عمق وجود انسان ریشه می‌دواند و نهال بذر زندگی رفته رفته قد می‌کشد» (کرمانی، ۱۳۹۳: ۱۲). از این رو، مولوی، بازی را موجب شکل‌گیری شخصیت روحی و رشد ذهنی و تکامل عقلی کودک می‌داند؛ زیرا «رشد شناختی هنگامی به بهترین شکل بروز می‌کند که کودکان فرصت بازی یابند و در پیرامون خود به کند و کاو بپردازند و در

آن تأثیر بگذارند» (هنری ماسن و کیگان^۱، ۱۳۸۰: ۲۹۸). از این رو، مولوی، بازی را باعث تکامل عقلی و رشد فکری کودک می‌داند؛ به گونه‌ای که اگر کودک بازی نکند، مبتلا به بیماری روانی است:

باز گرد از بحر و رُو در خشک نه	هم زلعبت گو که کودک راست به
تا زلعبت اندک اندک در صبا	جانش گردد با یم عقل آشنا
عقل از آن بازی همی یابد صبی	گرچه با عقل است در ظاهر آبی
کودک دیوانه بازی کی کند؟	جزو باید تا که کُل را فی کند

(مولوی، ۱۳۶۳، دفتر ۶: ۲۲۵۶-۲۲۵۳)

یکی دیگر از نظریه‌های ژان پیاژه درباره روان‌شناسی بازی کودکان این است که «کودک در بازی با کشمکش‌های درونی مواجه نیست و اگر رو به رو شود، «من» را با جبران یا تصفیۀ عواطف، آزاد می‌سازد، اما در فعالیت‌های واقعی، اغلب فرد با کشمکش‌ها دست به گریبان است و نمی‌تواند به آسانی از آن‌ها سرباز زند» (پیاژه، ۱۳۸۲: ۲۲۷). حال مولوی قرن‌ها جلوتر از پیاژه، این حقیقت را در لایه‌های درونی شعر خود به وضوح بیان می‌کند؛ به گونه‌ای که کودک، عاشق بازی است و در بازی «جهان را تنها به گونه‌ای که تجربه کرده درک می‌کند و گویی خود را به عنوان مرکز کائنات می‌بیند که هرچه در اطراف او سیر می‌کند و اتفاق می‌افتد، منحصرأ برای لذت اوست» (حجازی، ۱۳۸۳: ۵۳). بنابراین کودکان در این لذت‌جویی و سیری‌ناپذیری از بازی، گویی از تنش‌ها و کشمکش‌های درونی خود فارغ هستند و میلی به فعالیت‌های واقعی در محیط خانه و خانواده ندارند:

کودکان گرچه که در بازی خوش‌اند شب کشان‌شان سوی خانه می‌کشند

(مولوی، ۱۳۶۳، دفتر ۶: ۴۵۳)

1. Henry Masen, P. & Kagan, J.

۵-۶. کودک و تقلید

یکی دیگر از مؤلفه‌های روان‌شناسی کودک از دیدگاه ژان پیاژه، کارکرد نشانه‌ای تقلید است که طبق الگوی دوره‌های کلی رشد شناختی پیاژه، کارکرد نشانه‌ای تقلید در دوره دوم و در مرحله تفکر پیش عملیاتی قرار دارد که کودکان، اندیشیدن؛ یعنی استفاده از نمادها و تصورات درونی را به کمک فرآیند همسازی یاد می‌گیرند، اما تفکر آنان غیرمنظم و غیرمنطقی است. در این مرحله، تفکر کودکان با تفکر بزرگسالان تفاوت دارد. از این رو، پیاژه عقیده دارد پس از دوره حسی-حرکتی و با شروع مرحله پیش عملیاتی «رفتارهایی از کودک سر می‌زند که یادآوری و تجسم شیء یا رویدادی را در نبودشان، نمایان می‌سازد. در این دوره، کودک نماینده‌هایی به کار می‌برد که جدا از کرده و در ارتباط با شیء یا رویدادند که در حال حاضر قابل درک نیستند» (پیاژه و همکاران، ۱۳۸۳: ۶۹). از این رو، پیاژه به این نماینده‌های کودک که در غیاب شیء و با کمک فرآیند همسان‌سازی به عنوان کارکرد نشانه‌ای توسط کودکان به کار گرفته می‌شود، تقلید می‌نامد.

با این رویکرد و با بررسی آراء و اندیشه‌های مولوی می‌توان دریافت که او نیز از کارکرد نشانه‌ای تقلید که در غیاب الگوی اصلی، توسط کودک به کار گرفته می‌شود، اذعان دارد. از این رو، مولوی با به کارگیری کارکرد نشانه‌ای تقلید کودکان از الگوی غیابی مجسم شده همچون جماع طفل در برابر جماع بزرگسالان، آن را نمونه‌ای از تقلید غیابی الگوی اصلی می‌داند که کودک سعی دارد با بهره‌گیری از فرآیند همسان‌سازی در تقلید، کارهای خود را با نمونه‌های واقعی و اصلی، منطبق و همساز کند. در واقع کودک می‌خواهد در یک عمل هوشمندانه با کمک کارکرد نشانه‌ای تقلید، همواره میان همسان‌سازی (شناسایی و درونی کردن واقعیت‌های جهان بیرون) و همسازی (تغییر سازمان شناختی کودک بر اثر تماس با محیط بیرون) تعادل برقرار کند. از این رو، هدف کودک با انتخاب شمشیر چوبین و نی به عنوان مرکب، تنها تقلید نیست، بلکه وسیله‌ای برای یادآوری و تجسم است و در خدمت همسان‌سازی‌هایی است که در بازی انجام می‌گیرد. پس کارکرد نشانه‌ای تقلید، نه تنها مانند بازی‌ها به طور کلی، همسان‌سازی است و واقعیت را با من کودک وفق می‌دهد، بلکه در این مورد، همسان‌سازی با یک نوع فعالیت‌های شناختی مراحل بالاتر در رشد است که ساخته من کودک است و به میل او تغییر می‌یابد.

مولوی این حقیقت را این گونه بیان می‌کند:

کودکان سازند در بازی، دکان سود نبود جز که تعبیر زمان
شب شود در خانه آید گرسنه کودکان رفته، بمانده یک تنه
(مولوی، ۱۳۶۳، دفتر ۲: ۲۵۹۹-۲۵۹۷)

۵-۷. کودک و جاندارپنداری

طبق الگوی دوره‌های رشد شناختی پیاژه، جاندارپنداری در دوره تفکر پیش عملیاتی و تجسمی کودک قرار دارد. پیاژه عقیده دارد در این دوره، تفکر خردسالان نسبت به دنیای پیرامون و اشیاء موجود در آن با کودکان بزرگ‌تر و بزرگسالان تفاوت فاحش دارد. از این رو، پیاژه ضمن مطالعات و آزمایشات خود «مشاهده کرد که کودکان کوچک‌تر به آن تمایزی که مابین موجودات جاندار و بی‌جان قائل می‌شویم، توجه ندارند؛ به طوری که آن‌ها هر چیزی از جمله اشیاء را به گونه‌ای قیافه‌شناسانه، مملو از زندگی و احساس تصور می‌کنند. پیاژه، چنین دیدگاهی را در مورد جهان فیزیکی، جاندارپندارانه نامید» (کرین، ۱۳۸۴: ۱۷۶).

باید اذعان داشت که پیاژه، چنین تفکری را درباره کودکان چهار تا شش ساله متداول می‌داند و عقیده دارد این گروه سنی، زنده بودن و زندگی را با هر نوع فعالیت، معادل می‌دانند. از این رو، با بررسی آثار مولوی می‌توان دریافت که او نیز همچون پیاژه، اشیای بی‌جان را در حکم جاندار و سرشار از زندگی و احساس تصور می‌کند که این امر «متوجه واقعیت‌گرایی و غایت‌گرایی در کودکان است، از این رو، کودک می‌کوشد برای اشیای بی‌جان، توجیه واقعی و غایی داشته باشد، در حالی که از دید ما، چنین پدیده‌ها اتفاقی هستند» (پیاژه، ۱۳۸۷: ۱۲۷). بنابراین، کودک بر اساس واقعیت‌گرایی و غایت‌گرایی «چوب یا بالش را اسب یا کشتی تصور می‌کند و سوارشان می‌شود و عروسک و اسباب بازی‌ها را کودکانی مانند خودش می‌پندارد و به آن‌ها محبت یا خشم می‌کند» (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۲: ۱۳۵). از این رو، در این دوره که کودک در کی از بازی بزرگسالان ندارد، حتی عروسک مرده از دیدگاهش، زنده و آگاه است و سرشار از زندگی و احساس. مولوی این نکته روان‌شناختی را این گونه بیان می‌کند:

دختران را لُعبت مرده دهند که ز لعب زندگان بی آگه اند
(مولوی، ۱۳۶۳، دفتر ۵: ۳۵۹۷)

نتیجه‌گیری

با به کارگیری الگوهای رشد شناختی پیاژه در مثنوی مولوی به درک روان‌شناختی تازه‌ای دست می‌یابیم؛ به این معنی که مولوی در مقام یک روان‌شناس آگاه، عقیده دارد کودک با طرح‌واره اعمال جسمانی خود، هم چون مکیدن شیروآویختن به گردن پدر، اطلاعات را درون‌سازی می‌کند و از آن برای شناسایی والدین و محیط پیرامون خود بهره می‌گیرد که این رفتارهای کودک با دوره هوش حسی - حرکتی ژان پیاژه همچون مکیدن، چنگ زدن و ضربه زدن برابری می‌کند.

بر اساس نظریه رشد شناختی پیاژه، مولوی خاستگاه عواطف اولیه کودک در شروع دوره حسی و حرکتی را ناشی از عوامل بیرونی و محیطی نمی‌داند، بلکه آن را ناشی از فعالیت درونی کودک می‌داند، اما در دوره‌های پیشرفته حسی - حرکتی که کودک تا حدی از من خود آگاهی پیدا می‌کند، عواطف کودک (گریه و خنده) را متوجه عالم خارج و اشیای بیرونی می‌داند. هر دو متفکر، گریه را زبان غیرکلامی کودک برای رفع نیازهای زیست - فیزیولوژیک و عاطفی او می‌دانند. همچنین بازی کودکان را باعث تقویت رشد ذهنی و تکامل عقلی و نیز باعث رهایی از تنش‌ها و کشمکش‌های درونی کودک می‌دانند. مولوی و پیاژه، نماد آفرینی کودکان را ایجاد فرصت برای خلاقیت‌های ذهنی کودک می‌دانند؛ با این تفاوت که مولوی با نگاهی دیگر، نماد آفرینی در بازی را به نوعی تمرین مهارت‌های لازم زندگی در دوره بزرگسالی می‌داند که در قالب فعالیت اجتماعی نشان داده می‌شود.

مولوی به کارگیری کارکرد نشانه‌ای تقلید توسط کودک را یک عمل هوشمندانه می‌داند که کودک در غیاب الگوی اصلی برای شناسایی و درونی کردن جهان بیرون از آن استفاده می‌کند.

تعارض منافع

تعارض منافع وجود ندارد.

ORCID

Koros karimpasandi



<http://orcid.org/0000-0002-5736-2526>

منابع

- استرن، دانیل. (۱۳۷۹). *نخستین رابطه نوزاد با مادر*. ترجمه مقصود خدایاری. چاپ اول. تهران: انتشارات ققنوس.
- برک، لورا ای. (۱۳۸۵). *روان‌شناسی رشد*. (از لقاح تا کودکی). ترجمه یحیی سید محمدی. جلد اول. چاپ ششم. تهران: انتشارات نشر ارسباران.
- پارسا، محمد. (۱۳۸۹). *روان‌شناسی رشد کودک و نوجوان*. چاپ هجدهم. تهران: انتشارات بعثت.
- پیاژه، ژان. (۱۳۸۲). *شکل‌گیری نماد در کودکان*. ترجمه زینت توفیق. چاپ دوم. تهران: انتشارات نی.
- پیاژه، ژان و اینهلدر، باربل. (۱۳۸۳). *روان‌شناسی کودک*. ترجمه زینت توفیق. چاپ هشتم. تهران: انتشارات نی.
- حجازی، بنفشه. (۱۳۸۳). *ادبیات کودکان و نوجوانان*. چاپ هفتم. تهران: روشنگران و مطالعات زنان.
- داوری، پریرسا، اشرفیان، فائزه. (۱۳۹۷). *کودک در مثنوی*. (مطالعه موردی: دفتر اول و دوم). دومین همایش بین‌المللی زبان و ادبیات فارسی. همدان.
- دُیس، موریس. (۱۳۸۲). *مراحل تربیت*. ترجمه علی محمد کاردان. چاپ یازدهم. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- رایس، ف. فیلیپ. (۱۳۸۷). *رشد انسان: روان‌شناسی از تولد تا مرگ*. ترجمه مهشید فروغان. چاپ سوم. تهران: انتشارات ارجمند.
- رضی، احمد. (۱۳۹۲). *همانندی‌های دوران کودکی با سلوک عرفانی*. *فصلنامه پژوهش‌های ادبی*، ۱ (۱۰)، ۷۴-۵۳.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۲). *ادبیات کودکان*. چاپ بیست و یکم. تهران: انتشارات اطلاعات.
- شوالیه، ژان، گریبان، الن. (۱۳۸۵). *فرهنگ نمادها*. ترجمه سودابه فضایی. جلد چهارم. چاپ اول. تهران: انتشارات جیحون.

شوکتی، آیت. (۱۳۸۵). ادبیات کودک و نوجوانان.. شعر کودک. بررسی دو کتاب شعر کودک. مجموعه مقالات همایش ادبیات کودک و نوجوانان دانشگاه آزاد اسلامی زنجان. ظاهری عبدوند، ابراهیم، مرتضوی، جمال‌الدین. (۱۳۹۲). بررسی کودک و دوران کودکی در حدیقه الحقیقه. مثنوی معنوی و بوستان. فصلنامه پژوهش‌های ادبی و بلاغی. ۱ (۴)، ۲۶-۴۷. کرین، ویلیام سی. (۱۳۷۱). پیشگامان روان‌شناسی رشد. ترجمه فرید فدایی. چاپ سوم. تهران: انتشارات اطلاعات.

_____ (۱۳۸۴). نظریه‌های رشد. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد و علیرضا رجایی. چاپ اول. تهران: انتشارات رشد.

کرمانی، ناصر. (۱۳۹۳). کودک و کودکی در آثار مولوی. چاپ اول. تهران: نشر باد. موثقی، هاید. (۱۳۸۰). روان‌شناسی بازی. چاپ اول. کرج: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی. مولوی بلخی، جلال‌الدین محمد. (۱۳۷۸). کلیات شمس تبریزی. تصحیح بدیع الزمان فروزانفر. چاپ اول. تهران: انتشارات پیمان.

_____ (۱۳۶۳). مثنوی معنوی. تصحیح نیکلسون. چاپ اول. تهران: انتشارات امیرکبیر.

نوحی، نزهت. (۱۳۹۸). مثنوی مولوی و لذات فلسفه برای کودک. فصلنامه عرفان اسلامی، ۱۵ (۵۹)، ۲۷۹-۳۰۰.

وندرزندن، جیمز. (۱۳۹۰). روان‌شناسی رشد. ترجمه حمزه گنجی. چاپ هفتم. تهران: انتشارات ساوالان.

هنری ماسن، پاول، کیگان، جروم. (۱۳۸۰). رشد و شخصیت کودک. ترجمه مهشید یاسایی. چاپ هفدهم. تهران: نشر مرکز.

References

- Burke. L. . (2006) *Developmental Psychology* (from Fertilization to Childhood). translated by Yahya Seyed Mohammadi. Volume 1. Sixth Edition. Tehran: Arasbaran Publishing.
- Crane. W. (1992) *Pioneers of Developmental Psychology*. translated by Farbod Fadaei. third edition. Tehran: Information.
- _____. (2005) *Theories of growth*. translated by Gholamreza
- Dobbs. M. (2003) *Stages of education*. translated by Ali Mohammad Kardan. 11th edition. Tehran: University of Tehran.
- Graceheimer. A. (1975) *Human Physiology*. translated by Farrokh Shadan et al.. First Edition. Tehran: Payam.

- Henry Masson. P. and Jerome K. (2001) *Child Development and Personality*. translated by Mahshid Yasai. 17th edition. Tehran: Markaz Publishing.
- Molavi Balkhi. J. (1984) *Masnavi Manavi*. edited by Nicholson. first edition. Tehran: Amirkabir.[In persian]
- _____. (1999) *Ghazalliat of Shams Tabrizi*. correction by Badi-ol-Zaman Forouzanfar. first edition. Tehran: Peyman. [In persian]
- Movassaghi. H. (2001) *Game Psychology*. First Edition. Karaj: Islamic Azad University Press. [In persian]
- Parsa. M.(2010) *Psychology of Child and Adolescent Development*. 18th edition. Tehran: Besat. [In persian]
- Piaget. J. (2003) *The Formation of Symbols in Children*. translated by Zinat Tawfiq. Second Edition. Tehran: Ini.
- Piaget. J. and Barbell I. (2004) *Child Psychology*. translated by Zinat Tawfiq. 8th edition. Tehran: Ney.
- Rice. F.; Philip (2008) *Human Development: Psychology from Birth to Death*. translated by Mahshid Foroughan. third edition. Tehran: Arjmand.
- Stern. D. (2000) *The first relationship of the baby with the mother*. translated by Maghsoud Khodayari. first edition. Tehran: Phoenix.
- Vanderzandan. J.(2011) *Developmental Psychology*. translated by Hamzeh Ganji. seventh edition. Tehran: Savalan.
- Zamani. K. (2010) *Minagar Eshgh*. Eighth edition. Tehran: Ney. [In persian]
- Shaarinejad. A. (1993) *Developmental Psychology*. Ninth Edition. Tehran: Information. [In persian]
- Zarrinkoob. A. (2010) *The Bahr dar koozeh*. Fourteenth edition. Tehran: Scientific. [In persian]

#

##استناد به این مقاله: کریم پسندی، کورس. (۱۴۰۲). تحلیل روان‌شناختی کودک در مثنوی مولوی با رویکرد رشد شناختی ژان پیاژه، *عرفان‌پژوهی در ادبیات*، (۳)، ۲۷۱-۲۹۰.



Mysticism in Persian Literature is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.