

بررسی رابطه تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دینداری در بین دانشجویان کارشناسی ارشد

^۱ خدیجه سفیری

^۲ محمد میرسندسی

^۳ فاطمه عموعبدالهی

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۵/۲۴

تاریخ دریافت: ۹۴/۰۹/۰۶

چکیده

اهمیت وافر دین و دینداری برای جوامع بشری، لزوم بررسی‌های علمی درمورد جنبه‌های گوناگون این پدیده و تغییرات آن را روشن می‌سازد. شرایط معرفتی دنیای مدرن و رشد تفکر انتقادی با حضور در دانشگاه از عواملی است که به ایجاد تغییرات در دینداری افراد می‌انجامد. این پژوهش رابطه تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دینداری (بعد باور، مناسک و تجربه) دانشجویان را بررسی می‌کند. پژوهش حاضر با استفاده از روش کمی پیمایش و با ابراز پرسشنامه انجام گرفته است. از مجموع دانشگاه‌های دولتی تهران، جامعه آماری را دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های الزهرا، امام صادق و شهید بهشتی تشکیل می‌دهند. تعداد نمونه تحقیق از طریق فرمول کوکران و با روش نمونه‌گیری متناسب با حجم ۳۷۰ نفر تعیین شد. نتایج نشان می‌دهد بین میزان تفکر انتقادی و ابعاد دینداری (باور، مناسک و تجربه) رابطه معنادار و مثبت وجود دارد. همچنین، از بین خرده‌مقیاس‌های تفکر انتقادی، خرده‌مقیاس ذهن باز با هیچ‌یک از ابعاد رابطه معناداری ندارد. درمورد بعد باور، علاوه بر ذهن باز، کنجاوی نیز رابطه معناداری با این بعد ندارد. از دیگر نتایج این پژوهش بالابودن میزان ابعاد باور و تجربه در بین دانشجویان و پایین‌بودن میزان بعد مناسک در بین آنان است. از نظر میزان تفکر انتقادی نیز ۲۰ درصد از دانشجویان در سطح بالایی از تفکر انتقادی قرار دارند. واژه‌های کلیدی: ابعاد دینداری، تفکر انتقادی، جامعه‌شناسی معرفت، سبک‌شناختی، واقعیت اجتماعی.

۱. استاد جامعه‌شناسی گروه علوم اجتماعی دانشگاه الزهرا، kh.safiri@alzahra.ac.ir

۲. استادیار دانشگاه امام حسین (ع)، mirsondosi@yahoo.com

۳. کارشناس ارشد دانشگاه الزهرا (نویسنده مسئول)، fatemhamoabdollahi@yahoo.com

مقدمه

دین و دینداری همواره از موضوعات چالش‌برانگیز در علوم مختلف بوده است. در ادوار اخیر، با اهمیت‌یافتن عینیت در دانش و فردیت در جامعه و رشد جریان‌های عرفی، بررسی وضع جامعه و تغییرات موضوعیت پیدا کرده و متفکران دین‌پژوه را به واکاوی و معرفی شاخص‌ها و ابعاد برای آن مشغول ساخته است (سراج‌زاده و پویافر، ۱۳۸۸). بعد شناختی از مهم‌ترین ابعاد هر دین محسوب می‌شود که شامل اعتقادات و باورهای دینی است و تحول آن به تغییر سایر ابعاد دین (اعمال و مناسک و تجربه‌های دینی و...) منجر می‌شود (میرسندسی، ۱۳۹۰: ۱۶). این بعد که متأثر از جریان‌های مختلف است، طی دوران بعد از مدرنیته از سیطره بلامنازع سنت‌ها و تسلیم بی‌چون‌وچرا خارج شد. براین‌اساس، افراد با توجه به انسان‌محوری دوران مدرن - که می‌توان آن را جزء شاخص‌های برتر مدرنیته دانست - بر کفایت خرد و اندیشه انسانی در کشف حقیقت در زمینه‌های مختلف زندگی تأکید بیشتری می‌کنند که دین و دینداری از جمله آن‌هاست. از این‌رو، انتظار می‌رود دینداری در جوامع در حال گذاری چون جامعه ایران دستخوش تغییر شود و در تأیید این ادعا می‌توان به تحقیقات زیادی از جمله عبدی و گودرزی، ۱۳۸۸؛ پیمایش ملی بررسی ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان، ۱۳۸۲ و پیمایش وضعیت و نگرش جوانان ایران، ۱۳۸۰ اشاره کرد. همچنین، نقش و اهمیت دین در شکل‌دهی به جهان‌بینی و هویت هر انسان انکارناپذیر است. علاوه بر این، باورهای دینی و دینداری در جامعه ما در سطوح مختلف نفوذ پایدار و عمیقی دارد که در شکل‌دهی به کنش‌ها و رفتارهای افراد نقش بسزایی بر عهده دارد. ایران به‌منزله یک نظام اجتماعی متشکل از مجموعه‌ای از نهادهای اجتماعی است که اصلی‌ترین و تاریخی‌ترین نهادهای آن عبارت‌اند از: خانواده، دین و حکومت (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱: ۴۵۳). نهاد دین بعد از نهاد خانواده، در کنار سیاست نقش بسیاری در ساماندهی تحولات اجتماعی ایران داشته است. وقوع انقلاب اسلامی ایران و جنبش‌هایی مانند جنبش‌های مشروطه که صبغه دینی دارند، نشان‌دهنده نقش اساسی دین در تحولات بزرگ ایران است. دین کارکردهای مختلفی برای جامعه و فرد دارد. دین برای جامعه معنایی از اجتماع و اجماع را به‌وجود می‌آورد و آن را تحکیم می‌بخشد. رفتارهای ضداجتماعی را منع می‌کند و راه‌هایی را برای انسجام دوباره متخلفان پیشنهاد می‌کند (تنهایی، ۱۳۹۰: ۵). دینداری جلوه و مصداق دین است و کلیدی مهم برای درک ساختارها و فرایندهای جامعه ایران محسوب می‌شود و بررسی آن در سطوح مختلف و با رویکردهای توصیفی، تبیینی، علی و... اهمیت فراوانی دارد. جوانان امروز جامعه ایران به‌ویژه دانشجویان، در اثر پیشرفت‌های فناورانه که به ازین‌رفتن مرزهای فرهنگی انجامیده است و

همچنین حضور در دانشگاه به‌عنوان یک نظام مدرن تحصیلی که امکان برخورد آرا در آن امری محتمل است، با عقاید مختلف و گاه متضادی به‌ویژه در حوزه باورهای دینی روبه‌رو می‌شوند که در صورت برخورد غیرانتقادی به سردرگمی و پریشانی این نیروهای عظیم اجتماعی می‌انجامد. از این‌رو، در سال‌های اخیر به‌دنبال قوت‌گرفتن رویکردهای نقادانه و خلاقانه در نظام آموزشی کشور، برنامه‌ریزی‌ها به سمت پرورش و گسترش تفکر انتقادی در علم‌آموزان در اولویت برنامه‌های این نظام قرار گرفته است. این نوع تفکر به‌دلیل داشتن پتانسیل‌های پرسشگرانه و حقیقت‌جویانه، در نظام‌های باور و عقیده افراد که به‌صورت سنتی به آن رسیده‌اند، چالش ایجاد می‌کند و افراد را با پرسش‌های اساسی درمورد صحت و اعتبار گفته‌ها و شنیده‌ها و بررسی گزینه‌های متفاوت مواجه می‌کند. براساس اینکه تحقیقات انجام‌گرفته در سایر کشورها نشان داده‌اند چنین تفکری تأثیر منفی بر باور به خدا و دینداری افراد می‌گذارد، این تفکر چه اثری بر ابعاد اصلی دینداری (بعد باور، مناسک و تجربه) دانشجویان جامعه ایرانی دارد؟ آیا میزان تفکر انتقادی دانشجویان با میزان ابعاد اصلی دینداری آنان رابطه‌ای دارد؟ به این پرسش‌ها در پژوهش حاضر پاسخ داده می‌شود.

پیشینه تحقیق

بررسی تحقیقات صورت‌گرفته در حوزه دینداری نشان می‌دهد موضوع مشابه با پژوهش حاضر در ایران به‌ویژه در جامعه‌شناسی انجام نگرفته است و بررسی رابطه تفکر انتقادی و دینداری یا باور دینی بیشتر در خارج از ایران و با گرایش‌های روان‌شناسی صورت گرفته است که در ادامه به تعدادی از این تحقیقات در خارج و داخل ایران اشاره می‌شود.

سروش رزمیار و چارلی ریو در سال ۲۰۱۳ پژوهشی را با عنوان «تفاوت‌های فردی در دینداری به‌عنوان کارکرد توانایی شناختی و سبک‌شناختی» انجام داده‌اند که در آن با بررسی دینداری و سبک‌شناختی و توانایی‌های شناختی دانشجویان لیسانس یکی از دانشگاه‌های امریکا نتیجه گرفته‌اند سبک تفکر عقلانی به‌طور منفی با دینداری مرتبط است و در مقابل تفکر شهودی و تجربی به پذیرش سیستم عقاید مذهبی منجر می‌شود و توانایی‌های شناختی اثر منفی متوسط تا زیاد بر پذیرش متغیرهای دینداری دارد.

پنی کوک و دیگران در سال ۲۰۱۲ در پژوهشی با عنوان «سبک‌های شناختی و دینداری: نقش تشخیص تضاد»، تمایل به استدلال تحلیلی و باورها و اعمال مذهبی را بررسی کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش نیز نشان می‌دهد سازوکار بالقوه‌ای برای ارتباط منفی بین تفکر تحلیلی و دینداری وجود دارد.

گراویس و نورنزیان (۲۰۱۲) در مطالعه خود با عنوان «تفکر تحلیلی کفر مذهبی را رواج می‌دهد» این فرضیه را آزمایش کرده‌اند که تفکر تحلیلی، کفر مذهبی را ترویج می‌دهد. در مجموع، پژوهش یادشده نشان می‌دهد سبک‌شناختی یکی از عوامل تبیین‌کننده بی‌اعتقادی مذهبی است که در میان چند عامل، تفکر تحلیلی به ترویج کفر مذهبی می‌انجامد.

همچنین، «توانایی تفکر انتقادی و اعتقاد به ماوراءالطبیعه» عنوان پژوهشی است که هرگوییچ و آرنداسی در سال ۲۰۰۴ در استرالیا انجام دادند. در این تحقیق، ۱۸۰ دانشجوی از سه رشته هنر، روان‌شناسی و علوم کامپیوتری به پرسشنامه‌های عقاید ماوراءالطبیعه و تجربیات ماوراءالطبیعه و پرسشنامه‌های تفکر انتقادی (نیمی از پاسخگویان پرسشنامه واتسون و گلاسر و نیمی دیگر پرسشنامه تفکر انتقادی کرنل) پاسخ گفته‌اند. نتایج این تحقیق نشان داد همبستگی معناداری بین تفکر انتقادی و اعتقاد به ماوراءالطبیعه یا تجربه آن وجود ندارد.

«بررسی تفکر انتقادی و هویت دینی و رابطه این دو در دانشجویان ۲۰ تا ۲۲ ساله دانشگاه‌های تهران» عنوان پایان‌نامه کارشناسی ارشد افسانه جوادزاده شهشهانی از دانشگاه الزهرا (س) در سال ۱۳۸۳ است. در این پژوهش، با هشت دانشجوی دختر و پسر از دو رشته فیزیک و جامعه‌شناسی در دانشگاه شهید بهشتی مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت. نتایج تحلیل کیفی محتوای مصاحبه‌ها نشان می‌دهد وضعیت هویت دینی افراد و میزان بهره‌مندی آن‌ها از مهارت تفکر انتقادی به سه سطح می‌شود: هویت دینی شکل‌یافته، درحال شکل‌گیری و شکل‌نیافته؛ تفکر انتقادی قوی، متوسط و ضعیف. کسانی که از مهارت تفکر انتقادی به‌خوبی استفاده کرده‌اند، هویت دینی شکل‌یافته‌تری دارند یا اینکه مراحل جست‌وجو را برای دستیابی به هویت دینی شکل‌یافته طی می‌کنند.

«رابطه ویژگی‌های شخصیتی و تفکر انتقادی با باورهای دینی دانشجویان» عنوان پایان‌نامه سعیده مظفری در سال ۱۳۸۷ است که در دانشگاه تهران انجام گرفته است. وی هدف پژوهش خود را پیش‌بینی باورهای دینی براساس ویژگی‌های شخصیتی و تفکر انتقادی در دانشجویان سال اول دانشگاه تهران بیان کرده است. این پژوهش با ابزار پرسشنامه صورت گرفته است که نتایج آن بیان می‌کند متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی و تفکر انتقادی توانایی پیش‌بینی و تبیین واریانس باورهای دینی را دارند.

درنهایت، جمع‌بندی پیشینه تجربی موضوع نشان می‌دهد بین نوع تفکر و باورهای دینی افراد رابطه وجود دارد. تحقیقات خارجی نشان می‌دهد این رابطه اغلب رابطه‌ای معکوس و منفی است، اما این تحقیقات بیشتر در حوزه روان‌شناسی و در خارج از ایران صورت گرفته است؛ بنابراین، محققان پژوهش حاضر این رابطه را با رویکرد جامعه‌شناختی بررسی کرده‌اند.

چارچوب نظری

در بررسی رابطه تفکر انتقادی و ابعاد دینداری (باور، مناسک و تجربه) توجه به چند نکته برای انتخاب نظریات مناسب حائز اهمیت بود. نکته اول آنکه در ابتدا رابطه بین تفکر انتقادی و ابعاد دینداری، بر تفاوت‌های فکری و فردی افراد در عقاید و مناسک دینی تکیه دارد و در واقع رویکردی روان‌شناسانه محسوب می‌شود، اما با توجه به بررسی این مسئله در جامعه‌شناسی، لازم است با در نظر گرفتن رویکرد تلفیقی به این موضوع پرداخته شود.

نکته دوم در انتخاب نظریات این است که دینداری و ابعاد آن در جوامع عینیت دارد و خارج از افراد در برابر آن‌ها قرار دارد؛ یعنی شامل مؤلفه‌هایی می‌شود که به صورت مشترک در بین افراد آن جامعه معنا و درک شده و الگوهای رفتاری و نمادی مشترکی پیدا کرده است. در نتیجه، بررسی رابطه تفکر انتقادی (به عنوان مؤلفه‌ای ذهنی) و ابعاد دینداری، در واقع بررسی رابطه ذهنیت و عینیت است و باید به شرایط اجتماعی فرهنگی آن جامعه توجه شود. همچنین، باید توجه داشت دین غالب در جامعه ایران اسلام است؛ دینی که داعیه‌های عقلانیت در آن به شکل کاملاً شاخصی وجود دارد، تا آنجاکه پذیرش اصول دین در آن تقلیدناپذیر است و باید بر اساس تفکر باشد.

نکته سوم آنکه با توجه اندک و تحقیقی مختصر مشخص می‌شود از یک سو نقدها و پرسش‌های بسیار در حیطه دین و ابعاد و پیامدها و... وجود دارد و از سوی دیگر نهاد دین در برابر این پرسش‌ها و انتقادات پاسخ‌ها و دفاعیاتی ارائه داده است که این دفاعیات در هیئت علوم مختلف (فلسفه، کلام، الهیات و حتی علوم تجربی) بروز یافته‌اند. در نتیجه، افراد با سبک‌های فکری متفاوت- که در اینجا تمرکز بر تفکر انتقادی است- در برابر این دو جریان قرار دارند و برای تصمیم‌گیری باید از این دو جریان عبور کنند. در واقع، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که فرد پس از گذراندن این مرحله چه سمت و سویی به ابعاد دینداری خود دارد.

بدین ترتیب، در این تحقیق با استفاده از رهیافت جامعه‌شناسی معرفت برگر و لاکمن و همچنین نظریاتی که بر رابطه و تأثیر سبک‌های شناختی افراد بر دینداری تأکید دارد، این موضوع بررسی و تبیین شد.

بنابر رهیافت جامعه‌شناسی معرفت پیتر آل. برگر و توماس لاکمن در کتاب *ساخت اجتماعی واقعیت*^۱ (۱۹۷۶)، جامعه به مثابه دیالکتیکی بین واقعیت‌های عینی و معانی ذهنی در نظر گرفته می‌شود و تعاملی دوسویه بین واقعیت بیرونی و آگاهی درونی فرد وجود دارد. این رهیافت به تبعیت از

جامعه‌شناسی آلفرد شوتمس و فلسفه ادمونند هوسرل، آگاهی را مفهوم مرکزی خود قرار داده است و واقعیت تام اجتماعی را دارای مؤلفه اساسی آگاهی می‌داند (برگر و همکاران، ۱۳۸۱: ۲۵). برگر و لاکمن جامعه را به صورت واقعیت عینی و واقعیت ذهنی بررسی می‌کنند که برای تشکیل یک واقعیت عینی دو مرحله نهادسازی (شامل برونی‌سازی و عینی‌سازی) و توجه‌گری را در نظر می‌گیرند و برای شکل‌گیری جامعه به عنوان واقعیت ذهنی به پرورش اجتماعی اشاره می‌کنند. آنان معتقدند هرچه این دو واقعیت تطابق بیشتری داشته باشند، فرد به صورت مشخص‌تری درون واقعیت اجتماعی سکنی می‌گزیند و در واقع این تطابق که ناشی از پرورش اجتماعی موفق است، به درونی‌سازی و بدیهی‌انگاری یک نهاد یا واقعیت اجتماعی یک جامعه خاص برای فرد منجر می‌شود. آن‌ها پس از برشمردن موارد تهدیدکننده بدهت امر مسلم فرض شده در یک جامعه، بیان کردند در این شرایط امکان بالقوه هجرت فرد از نظم نهادی و سنتی موجود وجود دارد و نهاد نیز برای اثبات مشروعیت و حفظ قلمرو خود راهکارهایی را به کار می‌گیرد تا امکان هجرت نکردن یا بازگشت فرد را فراهم می‌کند. در ادامه، این نظرها شرح داده می‌شود.

جامعه به عنوان واقعیت عینی

آن‌ها می‌گویند شناخت‌های متداول و پیش‌نظریه‌ای که ناشی از موقعیت‌های مختلف اجتماعی است و در قالب‌های گوناگون مفاهیم و زبان ریخته و پرداخته می‌شود، واقعیتی را به وجود می‌آورد که به تدریج از طریق رسوب کردن، عادت کردن و نهادی شدن در جامعه استحکام می‌یابد و با خارجی‌ساختن خود بخش عینی واقعیات اجتماعی را تشکیل می‌دهد. به علاوه، برای آنکه واقعیات مذکور در جسم و جان افراد جامعه وارد شوند و به آگاهی‌های اطمینان‌بخش و طبیعتی ثانوی برای انسان‌ها تبدیل شوند، باید از نو درونی شوند تا هر فرد آن‌ها را به مثابه واقعیات مربوط به وجود خویش احساس کند. در این مرحله، جهان نهادی نیازمند مشروعیت است؛ یعنی به شیوه‌هایی نیاز دارد که از طریق آن‌ها تبیین و توجه شود (جلایی‌پور، ۱۳۸۷: ۱۴۷-۱۵۳). براساس استدلال آن‌ها، از آنجاکه در مراحل تحقق بیرونی و عینیت‌یابی یا به عبارتی مرحله نهادسازی، واقعیت اجتماعی برای همه کسانی که با آن سروکار دارند امری بدیهی است به توجه‌گری نیازی نیست، اما وقتی قرار باشد مظاهر عینی نظام نهادی به نسلی جدید منتقل شود، دیگر نمی‌توان از طریق خاطرات و عادات تشکیل شده برای فرد، به خصلت بدیهی نهادها اعتقاد داشت؛ بنابراین، فرایند توجه‌گری و اثبات مشروعیت ضروری می‌شود (برگر و لاکمن، ۱۳۷۵: ۱۳۰).

آن‌ها توجیه‌گری نظام نهادی را با نسبت‌دادن اعتبار شناختی به معانی عینیت‌یافته آن تبیین می‌کنند؛ بنابراین، اثبات مشروعیت فقط مسئله‌ای مربوط به ارزش‌ها نیست و همیشه بر شناخت نیز دلالت دارد. توجیه‌گری نه تنها به فرد می‌گوید که چرا باید عملی را انجام دهد و عمل دیگری را انجام ندهد، بلکه به او می‌گوید چیزها چرا چنین هستند. به عبارت دیگر، در مشروع‌سازی نهادها، شناخت بر ارزش‌ها تقدم دارد (همان: ۱۳۱). برگر و لاکمن به سطوح توجیه‌گری در قالب واژه‌ها، گزاره‌های پیش‌نظریه‌ای، نظریه برحسب مجموعه دانشی مشخص و قلمرو نمادی اشاره می‌کنند (همان: ۱۳۱-۱۳۴). قلمرو نمادی کلی‌ترین سطح در توجیه‌گری است و به مجموعه‌هایی از سنت‌های نظری اطلاق می‌شود که حوزه‌های مختلف معنی را با هم یگانه می‌کند (همان: ۱۳۳). این قلمرو به‌عنوان ساختمان شناختی - که حقانیت نظم نهادی را در عالی‌ترین سطح کلیت توجیه می‌کند - و به دلیل عینیت در جامعه اعتبار دارد، مگر در صورتی که به شکل یک مسئله درآید و با هم‌واردجویی‌های سایر قلمروها، ماهیت غیریقینی آن بروز یابد (همان: ۱۴۶).

شایان ذکر است برگر و لاکمن در مورد لزوم توجیه‌گری علاوه بر دلیل ذکرشده پیش از این (انتقال به نسل بعدی و اثبات مشروعیت و بدیهی بودن نهادها) به موضوع دیگری نیز اشاره می‌کنند. به نظر آن‌ها، توجیه‌گری سپری در برابر تهدیدات علیه بدیهی بودن امر مسلم فرض شده است. این تهدیدات ناشی از موقعیت‌های مختلف است: ۱. موقعیت‌های حاشیه‌ای مانند گروه‌های اقلیت و منحرف و بدعت‌گذار (همان: ۱۴۶-۱۴۸)؛ هویت‌های ذهنی (همان: ۱۳۹) که ناشی از پرورش اجتماعی ناموفق یا حتی عوامل کاملاً درونی است و آشنایی افراد با امور مسلم فرض‌شده سایر جوامع (همان: ۱۴۸) یعنی روبروشدن با جامعه‌ای که علی‌رغم آشنایی و به‌کاربردن قوانین نهادی جامعه دیگر، توانسته است به خوبی بارش را به منزل برساند، قلمرو احتمالی دیگری را عرضه میکند (همان: ۱۴۹) و ۲. موقعیت‌های کثرت‌گرایانه که شکاکیت و نوآوری را به بار می‌آورند (همان: ۱۷۰). این نوع موقعیت‌های حاشیه‌ای و کثرت‌گرا، تهدیدی دائمی برای واقعیت بدیهی و سالم زندگی در جامعه شمرده می‌شود و این اندیشه به ذهن القا می‌شود که شاید واقعیت درخشان زندگی روزمره چیزی جز پنداری نیست که هر لحظه از طریق واقعیت این موقعیت‌ها بلعیده می‌شود (همان: ۱۳۷) و به ظهور قلمروهای احتمالی می‌انجامد. این ظهور از حیث تجربی نشان می‌دهد قلمرو متعلق به هر جامعه چندان هم اجتناب‌ناپذیر نیست و اگر از قضا قلمرو احتمالی رسالتی تبلیغاتی نیز داشته باشد، موجب می‌شود افراد یا گروه‌های موجود در جامعه‌ای خاص وسوسه شوند که از قلمرو سستی هجرت کنند یا حتی نظم کهن را به نظمی نوین تغییر دهند (همان: ۱۴۹).

در برابر این شرایط، قلمرو نمادی به ابزارهای عقلی برای حفظ قلمرو متوسل می‌شود. برگر و لاکمن لازمه این توجیهاات را استفاده سرشار از سفسطه عقلی می‌دانند (همان: ۱۴۵). کارکرد اصلی قلمرو نمادی براساس نظرهای برگر و لاکمن، حفظ کیفیت والا و تعیین‌کننده واقعیت‌های زندگی روزمره در واقعی‌ترین کیفیت است. این قلمرو هر چیزی را در جای مناسب خود قرار می‌دهد. مهم‌تر اینکه هرگاه شخص از آگاهی به این نظم انحراف جوید؛ یعنی هنگامی که خود را در موقعیت‌های حاشیه‌ای تجربه بیابد، قلمرو نمادی به او اجازه می‌دهد به واقعیت یعنی به واقعیت زندگی روزمره بازگردد. البته از آنجا که همه شکل‌های رفتار نهادی و نقش‌ها به این حوزه تعلق دارند، قلمرو نمادی با قائل‌شدن به برتری نظام‌های نهادی در سلسله‌مراتب تجربه انسانی، توجیه غایی برای این نظام به‌دست می‌دهد (همان: ۱۳۷). برگر و لاکمن به دو نوع استعمال ابزار عقلی حفظ قلمرو با عنوان درمان^۱ و انکار^۲ اشاره می‌کنند. درمان متضمن کاربرد ابزار عقلی است تا منحرفان بالفعل یا بالقوه در محدوده تعریف‌های رسمی و نهادی‌شده واقعیت باقی بمانند و همچنین از هجرت آنان جلوگیری می‌کند که این هدف با کاربرد دستگاه توجیه‌گر در موارد فردی حاصل می‌شود. این درمان به صورت‌های مختلف تحت مقوله کنترل اجتماعی درمی‌آید (همان: ۱۵۴-۱۵۵). از جنبه عقلی نیز مجموعه دانشی ایجاد می‌شود که دربردارنده نظریه‌ای درباره انحراف، دستگاهی برای تشخیص و سیستمی عقلی برای معالجه روان است (همان: ۱۵۵). درمان موفقیت‌آمیز تناسبی میان ابزار عقلی و ضبط ذهنی آن در آگاهی فرد ایجاد می‌کند و شخص منحرف را بار دیگر با واقعیت عینی قلمرو نمادی جامعه آشتی می‌دهد. البته در این نوع بازگشت به حالت طبیعی خشنودی ذهنی قابل‌ملاحظه‌ای وجود دارد (همان: ۱۵۶). در انکار ابزار مشابهی استفاده می‌شود تا از لحاظ عقلی حساب خود را با هر چیز خارج از همین قلمرو تصفیه کند. این شیوه نوعی توجیه‌گری منفی نامیده می‌شود (همان: ۱۵۷). در این روش، واقعیت هر پدیده یا تفسیرهای پدیده‌هایی را که با آن قلمرو مطابقت ندارد نفی می‌کند (همان: ۱۵۷).

جامعه به‌عنوان واقعیت ذهنی

به‌عقیده برگر و لاکمن جامعه براساس فرایند دیالکتیکی پیش‌رونده بین سه عامل برون‌سازی، عینی‌سازی و درونی‌سازی قابل تحلیل است و هر فردی برای حضور در جامعه باید در این

دیالکتیک شرکت کند (همان: ۱۷۷). در عین حال، آن‌ها به این نکته اذعان دارند که فرد به صورت یک عضو جامعه به دنیا نمی‌آید، بلکه با استعداد و گرایشی برای جامعه‌پذیری زاده می‌شود و نقطه آغازین وی برای شرکت در دیالکتیک مذکور، درونی کردن واقعیات است؛ یعنی درک بی‌واسطه یا تعبیر و تفسیر رویدادی عینی که مبین معنایی باشد. این درونی کردن به درکی می‌انجامد که به فهم دیگران و همچنین بامعناکردن و فهم جهان برای هر فرد منجر می‌شود (همان: ۱۷۸). پرورش اجتماعی^۱ جریان تکامل فردی است که این امر به یاری آن حاصل می‌شود. پرورش اجتماعی اولیه همان نخستین مرحله اجتماعی شدن فرد است که در کودکی صورت می‌گیرد. پرورش اجتماعی ثانوی نیز عبارت است از هریک از فرایندهای بعدی که فرد اجتماعی شده را به بخش‌های تازه‌ای از دنیای عینی جامعه خود سوق می‌دهد (همان: ۱۷۹).

آن‌ها توضیح می‌دهند که چگونه واقعیت ذهنی تحت تأثیر دیگران با نفوذ در پرورش اجتماعی اولیه و درونی کردن خرده‌جهان‌های نهادی در پرورش اجتماعی ثانوی شکل می‌گیرد. میزان موفقیت پرورش اجتماعی نیز به میزان تقارن واقعیت عینی و واقعیت ذهنی مربوط می‌شود، اما در اینجا نیز واقعیت مسلم فرض شده در معرض تهدید موقعیت‌های حاشیه‌ای تجربه انسانی قرار دارد و سازوکاری که برای مقابله با این شرایط به کار گرفته می‌شود مانند درمان و انکاری است که در واقعیت عینی گفته شد. در اینجا نیز برگر و لاکمن بیان می‌کنند وجود دنیاهای متفاوت در جریان اجتماعی شدن فرد یا پرورش اجتماعی ناموفق، امکان فردگرایی و انتخاب فردی میان واقعیت‌ها و هویت‌های مختلف را برای افراد فراهم می‌آورد که در این شرایط دست کم امکان بالقوه مهاجرت بین تعدادی از جهان‌های قابل دسترس وجود دارد و فرد به‌طور عمدی و آگاهانه از میان تعدادی از هویت‌های قابل دسترس، خودی برای خویش می‌سازد (همان: ۲۳۳).

تبیین موضوع پژوهش حاضر با بهره‌گیری از نظریات برگر و لاکمن شامل سه نکته اساسی است؛

نکته اول؛ بر اساس این نظریات می‌توان ادعا کرد اصلی‌ترین چالش هر نهاد یا واقعیت اجتماعی در یک جامعه تهدیداتی است که علیه میزان بدهت و مسلم بودن آن نهاد یا واقعیت به وجود می‌آید. براساس این تهدیدات، فرد پی می‌برد واقعیت سنتی موجود جامعه‌اش تنها گزینه موجود در جهان واقعی نیست؛ بنابراین، اجتناب‌ناپذیر نیست و قلمروهای نهادی دیگری نیز می‌تواند جایگزین آن شود. ایجاد چنین شرایطی از نظر برگر و لاکمن امکان بالقوه هجرت را از

یک نظام نهادی به نظامی دیگر ایجاد می‌کند (همان: ۱۴۹ و ۲۳۳). همان‌گونه که در بحث توجیه‌گری اشاره شد، براساس نظرهای برگر و لاکمن هر نهادی ابزارهای عقلی دارد که موجب می‌شود در برابر چنین شرایطی واکنش نشان دهد و مشروعیت خود را اثبات کند و فرد را به قلمروی خود بازگرداند.

نکته دوم قابل‌برداشت از نظرهای برگر و لاکمن در راستای مسئله تحقیق این است که در دوران کودکی انسان جهان را از همان دریچه نگاه والدین و افراد بانفوذ در پرورش اجتماعی اولیه می‌بیند و در واقع موضعی کاملاً منفعلانه در برابر واقعیات اجتماعی دارد، اما از آنجاکه در سایر دوران‌ها افراد دائم در معرض تزلزل امور مسلم فرض‌شده موجود جامعه خود قرار دارند، این موضع پویایی و فعالیت بیشتری دارد و همواره این امکان وجود دارد که فرد چیز دیگری را انتخاب کند یا میزان یقینی‌بودن واقعیات جامعه در نظرش کم‌رنگ‌تر شود. از این‌رو، از نظر این دو اندیشمند آگاهی فرد از طریق سازوکارهای اجتماعی شکل می‌گیرد، اما این به معنای نفی فردیت و روش‌های فردی در برابر این سازوکارهای اجتماعی نیست.

نکته سوم اینکه برگر و لاکمن به نکته‌ای بسیار مهم در مورد راهکارها و تلاش برای حفظ قلمرو نهادها اشاره می‌کنند. براساس توضیحات، حتی بعد از ایجاد تزلزل و غیریقینی‌شدن یک نهاد یا واقعیت اجتماعی یا یک قلمرو و در نتیجه امکان گرایش یا انتخاب فرد برای هجرت از نهاد مذکور، با راهکارهای به‌کار گرفته‌شده امکان تغییر ذهنیت فرد و اثبات دوباره مشروعیت نهاد وجود دارد؛ بنابراین، حتی بعد از ایجاد تزلزل و تغییر در ذهنیت افراد، نمی‌توان جهت‌گیری خاصی را برای انتخاب آن‌ها (انطباق یا عدم انطباق با قلمرو نمادی یا استحاله و بازگشت مجدد پس از مدتی انحراف از قلمرو نمادی) در نظر گرفت. برگر و لاکمن به نوعی به فردیت و به عبارت بهتر به عاملیت انسان در تعیین سرنوشت خود اشاره می‌کنند، اما مجموعه آگاهی‌های فردی و به تعبیر خود واقعیت ذهنی افراد را نیز متأثر از سازوکارهای اجتماعی می‌دانند و علی‌رغم برجسته‌شدن نقش عاملیت و ذهنیت افراد در این وهله، نمی‌توان جهت‌گیری خاصی را برای انتخاب افراد در نظر گرفت. درحالی‌که آنچه موجب تهدید بداهت امر مسلم فرض‌شده می‌شود، فرد را با شکاکیت و تردید، غیریقینی‌دانستن واقعیت اجتماعی، گزینه‌های دیگری از نظام نهادی و دنیاهای متفاوت و متغایر و نوآوری از یک‌سو و ابزارهای عقلی توجیه‌گرانه آن امر مسلم از سوی دیگر روبه‌رو می‌کند و در چنین شرایطی فرد ملزم به انتخاب است. امروزه امکان بسیاری برای رویارویی نهادها و قلمروهای به‌شدت متغایر وجود دارد و به این ترتیب یکی از گزینه‌ها و

راهکارهای برخورد با این شرایط آموزش و رشد تفکر انتقادی است که انتظار می‌رود این آموزه در محیط آموزشی به‌ویژه در سطوح بالا و دانشگاهی رشد کند.

از نکات مطرح شده در راستای مسئله تحقیق حاضر می‌توان چنین بهره برد:

ابعاد اصلی دینداری؛ یعنی باور، مناسک و تجربه هریک از آگاهی‌ها و هنجارهایی هستند که به تعبیر برگر و لاکمن در کتاب *ساخت اجتماعی واقعیت* (۱۹۹۶) در حکم واقعیتی اجتماعی یا نهاد عینیت دارند و شامل رشته‌ای از معانی و الگوهای رفتاری مشترک می‌شوند که در بین افراد یک جامعه تعریف شده‌اند و معنا پیدا کرده‌اند و نوعی پابندی جمعی به آن‌ها وجود دارد (برگر و لاکمن، ۱۳۷۵: ۸۳). همان‌طور که گفته شد، این باور اکنون با قلمروهای متعدد و گاه متغایر روبه‌رو شده است و به احتمال زیاد بدهت و مسلم‌بودن آن را دچار تزلزل کرده است، به‌ویژه در نسل جوان و تحصیلکرده که بیشترین مواجهه را با مصادیق مدرنیته (مانند علوم جدید و انتقادی، فناوری و زیست جهان‌های متعدد) دارند. البته قلمرو نمادی و نظام نهادی این ابعاد نیز سعی در اثبات مشروعیت خود و رقابت با دیگر قلمروها دارد؛ بنابراین، در حوزه‌های مختلف علوم مانند فلسفه، کلام، الهیات و حتی اثبات مشروعیت باورها و مناسک دینی براساس علوم طبیعی و مدرن، در حفظ خویش می‌کوشد. در این شرایط، فرد با شکاکیت و تردید روبه‌رو می‌شود. همچنین، تحصیل در دانشگاه به‌ویژه در سطوح بالاتر (کارشناسی ارشد و دکتری) زمینه مناسبی را برای رشد و تقویت تفکر انتقادی و اندیشیدن منطقی و استدلالی فراهم می‌آورد. در اینجا پرسشی مطرح می‌شود: با توجه به اینکه تفکر انتقادی یکی از سازوکارهای فردی است که افراد می‌توانند در چنین موقعیتی از آن بهره‌مند شوند و امروزه به‌عنوان ضرورتی شناختی بر آن تأکید بسیاری شده است، چه سمت و سویی به انتخاب فرد درمورد واقعیت اجتماعی ابعاد دینداری در شرایط تزلزل بدهت آن می‌دهد؟ براساس مؤلفه‌های تفکر انتقادی، فرد به کنجکاوی و جست‌وجوگری برای رسیدن به حقیقت تمایل دارد، سایر دیدگاه‌ها را غیرمتعصبانه بررسی می‌کند و با استفاده از روش‌های مستدل و منطقی و با تکیه بر توانایی خود تصمیم می‌گیرد. همان‌طور که اشاره شد، براساس این تئوری نمی‌توان پیش‌بینی کرد افراد با تفکر انتقادی مشابه در برابر تردید و شکاکیت به ابعاد دینداری و تلاش توجیه‌گرانه قلمرو نمادی آن‌ها (اعم از ابزارهای عقلی مانند اثبات عقلی و منطقی باورها و مناسک و تجربه دینی که در علوم فلسفه، کلام و الهیات و... قابل پیگیری است و همچنین راهکارهای انکار و درمان که مطرح شد) برای اثبات مشروعیت خویش به نتایج مشابهی درمورد ابعاد دینداری برسند.

قرارگرفتن در برابر اطلاعات مختلف و متفاوت، فرد را به پردازش اطلاعات، حل مسئله و تصمیم‌گیری وادار می‌کند. تصمیم‌گیری شامل ارزیابی فرصت‌ها و انتخاب یک گزینه در برابر گزینه دیگر می‌شود. استدلال، نوع تفکر مرتبط با این موضوع است (استنبرگ، ۱۳۸۷: ۶۹۳).

نظریات متعددی درباره این فرایندها در روان‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی مطرح شده است. از جمله نظریات پردازش دوگانه^۱ است. تفکر انسان از طریق دو طبقه مجزا از راهبردهای شناختی هدایت می‌شود که اصول پردازشی مختلفی را اجرا می‌کند. یکی از آن‌ها راهبرد شهودی یا مبتنی بر تجربه یا کل‌نگرانه است، درحالی‌که دیگری به صورت راهکاری رسمی یا مبتنی بر قانون یا تحلیلی شرح داده می‌شود. در سال ۲۰۰۳، دانیل کانمان^۲ با تفکیک این دو سبک پردازش که آن‌ها را دریافت شهودی^۳ و استدلال^۴ می‌نامید، تفسیرهای بیشتری ارائه داد. مشخص شد شهود (یا روش ۱) معمولاً با پیوندهای هیجانی قوی موجود در فرایند استدلال، سریع و خودکار همراه است. کانمان بیان کرد این نوع استدلال براساس عادات شکل‌گرفته قرار دارد و تغییر یا دست‌کاری آن بسیار دشوار است. استدلال (یا روش ۲) با قرارگرفتن در معرض قضاوت‌ها و نگرش‌های آگاهانه، آهسته‌تر و ناپایدارتر بود. این روش، تفکر آهسته‌تر و متوالی‌تری را اجرا می‌کند و دامنه کلی دارد که در سیستم حافظه کاری مرکزی انجام می‌گیرد. به همین علت، ظرفیت محدودی دارد و نسبت به روش ۱ که به هوش عمومی مربوط می‌شود، کندتر است. همچنین، این روش براساس معیارهای منطقی استدلال می‌کند؛ بنابراین، روشی منطقی محسوب می‌شود. بعضی از ویژگی‌هایی کلی روش ۲ عبارت‌اند از: مبتنی بر قوانین، تحلیلی، کنترل‌شده، خواستار ظرفیت شناختی و کندی (کانمان، ۲۰۰۳؛ ایوان و آور، ۱۹۹۶). این دو فرایند زمینه نظری را فراهم می‌آورد و بر دو عامل تفاوت فردی شامل سبک‌شناختی^۵ و توانایی شناختی^۶ (هوش، حافظه و...) تأکید می‌کند که بر عملکرد استدلال تأثیر می‌گذارند. سبک‌شناختی، تفاوت‌های فردی تعریف شده است که به اخذ روش‌های مطلوب در راستای سازماندهی و پردازش اطلاعات منجر می‌شود (اسمیت، ۲۰۰۱؛ رایدینگ و اسمیت، ۱۹۹۷). براساس تحقیقات تجربی، تفاوت‌های فردی در سبک‌شناختی بیش از توانایی شناختی قدرت پیش‌بینی عملکرد استدلال افراد را دارد (استانوویچ و وست، ۲۰۰۰). به این ترتیب، تفکر انتقادی افراد را در سبک‌شناختی تحلیلی قرار می‌دهد.

1. Dual-process theories
2. Daniel Kahneman
3. Intuition
4. Reasoning
5. Cognitive style
6. Cognitive ability

در سبک تحلیلی، افراد صحت ادعاها را، هرچند بعد از پذیرش اولیه، از نظر انتقادی بررسی می‌کنند و تمام عقاید و ایده‌ها قابل پرسش و تحلیل هستند. البته عقاید مذهبی باید در برابر تحلیل و تجزیه قرار گیرند و افراد توانایی غلبه بر تعصبات و پذیرش اولیه این عقاید را داشته باشند تا بتوانند اعتقادات غیرقابل توجیه را رد کنند یا آن را تغییر دهند. ممکن است بعد از تحلیل، افراد نسبت به آن‌ها بی‌اعتقاد شوند، آن عقاید را تغییر دهند و به‌طور عمیق‌تر به آن‌ها معتقد شوند. به احتمال زیاد، باورهای مذهبی در برابر این ارزیابی‌ها آسیب‌پذیرترند، به‌ویژه در زمینه‌ی نوگرا^۱ که در آن عقلانیت و تجربه‌گرایی، مبناهای ادعاهای حقیقی را چه در مورد بی‌خدایان و چه در مورد باخدایان فراهم کرده است (پنی کوک و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین، این باورها در برابر تقابل دنیای مادی و غیرمادی آسیب‌پذیرند. از این‌رو، افرادی که از فرایند تحلیلی طی حل مسئله بیشتر استفاده می‌کنند، کمتر به عقاید مذهبی خاص یا عقاید ماوراءالطبیعه پایبندند (چین و پنی کوک، ۲۰۱۳، پنی کوک و همکاران، ۲۰۱۲؛ گرویس و نورنزیان، ۲۰۱۲؛ شنهاو و همکاران، ۲۰۱۲).

فرضیه‌های تحقیق

فرضیه کلی

بین میزان تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دینداری دانشجویان رابطه وجود دارد.

فرضیات جزئی

بین میزان تفکر انتقادی و میزان باور دینی دانشجویان رابطه وجود دارد.

بین میزان تفکر انتقادی و میزان التزام به مناسک دانشجویان رابطه وجود دارد.

بین میزان تفکر انتقادی و میزان بعد تجربه دانشجویان رابطه وجود دارد.

نمونه و روش تحقیق

این پژوهش با روش کمی پیمایش و با استفاده از ابزار پرسشنامه انجام گرفته است. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران در سال ۱۳۹۲ تشکیل می‌دهند. به دلیل گستردگی جامعه آماری، از بین دانشگاه‌های دولتی تهران، دانشگاه‌های شهید

بهشتی، دانشگاه الزهرا و دانشگاه امام صادق (واحد برادران) انتخاب شدند. دلیل انتخاب دانشگاه‌های یادشده این بود که براساس نظریات جامعه‌شناسی معرفت، شرایط اجتماعی و فرهنگی افراد بر آگاهی و واقعیات اجتماعی اثرگذار است و همچنین تحقیقات متعددی نشان داده‌اند دانشگاه‌ها و شرایط معرفتی آن‌ها بر دینداری و تفکر انتقادی اثر دارند. در نتیجه، برای در نظر گرفتن شرایط کلی فرهنگی- اجتماعی دانشگاه‌ها، مؤلفه تفکیک جنسیت، تنوع رشته‌های تحصیلی، اسلامی بودن یا منطبق بودن با علوم جدید در نظر گرفته شد. به نظر می‌رسید تفاوت‌های کلی (فرهنگی- اجتماعی) دانشگاه‌های تهران براساس این مؤلفه‌هاست. دانشگاه شهید بهشتی از یک سو شامل طیف متنوع و گسترده‌ای از رشته‌های علوم انسانی، علوم پایه و فنی- مهندسی می‌شود و از سوی دیگر دانشگاهی بدون تفکیک جنسیتی است. دانشگاه الزهرا به دلیل تک‌جنسیتی بودن (مؤنث بودن دانشجویان) و دانشگاه امام صادق واحد برادران به دلیل تفکیک جنسیتی (مذکر بودن دانشجویان) و همچنین اسلامی بودن رشته‌های موجود در این دانشگاه انتخاب شدند. همچنین، دلیل انتخاب دوره کارشناسی ارشد برای مطالعه این بوده است که دانشجویان این دوره بعد از گذراندن دوره چهار ساله کارشناسی، به حدى از رشد و پرورش تفکر انتقادی ناشی از تحصیل در دانشگاه می‌رسند. به علاوه، آن‌ها پس از گذراندن دوران‌های بحران هویتی در ابتدای جوانی، تغییرات زمینه‌ای در بدو ورود به دانشگاه و همچنین ضمن برخورد با آرا و نظریات گوناگون و گاه کاملاً متضاد با عقاید دینی، بیشتر به ثبات هویتی دست می‌یابند و بیشتر بر فهم و درک و توانایی خویش در تجزیه و تحلیل مسائل تکیه دارند. در نتیجه، انتظار می‌رود دانشجویان کارشناسی ارشد جامعه آماری مناسبی برای پژوهش حاضر باشند. بدین ترتیب، جامعه آماری پژوهش را دانشجویان کارشناسی ارشد در سال ۱۳۹۲ در دانشگاه‌های شهید بهشتی، الزهرا و امام صادق تشکیل می‌دهند که شامل ۱۰۳۰۱ نفر می‌شوند و براساس فرمول کوکران و با استفاده از نمونه‌گیری متناسب با حجم، ۳۷۰ نفر از این سه دانشگاه برای مطالعه انتخاب شدند.

تعریف مفاهیم

الف) تفکر انتقادی

در این پژوهش، تفکر انتقادی براساس تعریف ذکرشده در گزارش دلفی است که در آن متخصصان پیرامون تفکر انتقادی به اتفاق نظر رسیده‌اند؛ بنابراین، تعریف مورد استفاده از تفکر انتقادی در تحقیق حاضر به شرح زیر است.

تفکر انتقادی به عنوان مهارت قضاوت فکورانه درباره درستی یا نادرستی اندیشه‌ها و اعتقادات و رشد عقلانی افراد و ارتقای کارایی آن‌هاست (فاسیونه، ۱۹۹۵) که شامل عقاید، باورها، عواطف و تمایلات افراد به نگرش و تحلیل انتقادی می‌شود. شخصی که چنین تمایلاتی دارد، دارای کنجکاوی، ذهن باز و انعطاف‌پذیری است. متفکر نقاد در ارزشیابی‌های خود منصف و عادل است و در سوگیری‌های شخصی خود صداقت دارد. تمایل به بازبینی مجدد اطلاعات، شفافیت در مواجهه با مسائل پیچیده، تأکید بر پژوهش و جست‌وجو و پشتکار تا رسیدن به نتیجه، او را به بلوغ در تفکر انتقادی و اعتماد به تفکر انتقادی خود می‌رساند (فاسیونه، ۱۹۹۵؛ ۲۰۰۹).

به منظور سنجش متغیر تفکر انتقادی، پس از بررسی‌های بسیار، در نظر گرفتن ابعاد این متغیر و همچنین براساس مطالعات صورت‌گرفته مشخص شد استفاده از پرسشنامه استاندارد گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا (CCTDI) ابعاد و مؤلفه‌های مورد نظر محققان این پژوهش را دربردارد. این پرسشنامه استاندارد با ۷۵ گویه از ۷ خرده‌مقیاس تشکیل شده است که شامل حقیقت‌جویی،^۱ ذهن باز،^۲ سیستم‌گرایی،^۳ تحلیل‌گرایی،^۴ اعتماد به تفکر انتقادی خود،^۵ بلوغ در قضاوت^۶ و کنجکاوی^۷ می‌شود. هر خرده‌مقیاس در ۹-۱۲ گویه سنجیده شده است. پیوستار رتبه‌بندی پاسخ‌ها در مقیاس شش درجه‌ای لیکرت قرار دارد (کاملاً موافق، موافق، تا حدودی موافق، تا حدودی مخالف، مخالف، کاملاً مخالف) (حاج حسینی، ۱۳۹۰: ۱۳۴). متخصصان اعتبار صوری پرسشنامه را مبنی بر نبود واژه مبهم و تکنیکی تأیید کرده‌اند (همان). در ایران، برجعلی‌لو (۱۳۸۶) پس از ترجمه و کسب تأیید روایی صوری پرسشنامه از متخصصان، اعتبار سازه پرسشنامه را برای هریک از ۷ خرده‌گرایش از طریق تحلیل عاملی تأییدی و به کمک نرم‌افزار لیزرل بررسی کرد و معناداری بار عاملی هریک از عوامل هفت‌گانه را در گویه‌های مرتبط و متغیر نهفته تفکر انتقادی نشان داد. با حذف تعدادی از گویه‌های نامفهوم، از ۴۹ گویه این پرسشنامه به منظور انجام دادن پژوهش استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ این ۴۹ گویه به مقدار ۰/۸۶ نیز تأییدی بر مناسب بودن گویه‌های مورد استفاده است.

1. Truth-seeking
2. Open-mindedness
3. Systematicity
4. Analyticity
5. CT-confidence
6. Maturity
7. Inquisitiveness

تعریف خرده‌مقیاس‌های تفکر انتقادی

خرده‌مقیاس «کنجکاوی» در این پرسشنامه، کنجکاوی فکری فرد و تمایل فرد به یادگیری را اندازه می‌گیرد، حتی زمانی که هدف استفاده از دانش به آسانی آشکار نیست (فاسیونه و همکاران، ۱۹۹۵). خرده‌مقیاس «ذهن باز» به تحمل دیدگاه‌های متفاوت و حساس بودن به تعصبات خود مربوط می‌شود (همان).

خرده‌مقیاس «سیستم‌گرایی» به تمایل به سازماندهی، منظم و متمرکز بودن مربوط است. روش سازمان‌یافته برای حل مسئله و تصمیم‌گیری نشانه‌های یک فرد متفکر است (همان).

خرده‌مقیاس «تحلیل‌گرایی» به استفاده از استدلال و استفاده از شواهد در حل و فصل مشکلات، پیش‌بینی مشکلات مفهومی و عملی بالقوه مربوط می‌شود. تحلیل‌گرایی گرایش اصلی برای ذهن پرسشگر است. تمایل به پیش‌بینی عواقب ناشی از رویدادها و ایده‌ها و استفاده از استدلال به جای بعضی دیگر از راهبردها برای رسیدگی به مشکلات جدی، از دیگر ویژگی‌های این خرده‌مقیاس است (همان).

خرده‌مقیاس «حقیقت‌جویی» به مشتاق بودن برای جست‌وجو و کسب بهترین دانش در زمینه مورد نظر مربوط می‌شود. چنین شخصی عقاید خود را براساس مجموعه دلایل قوی و حقایق به دست آمده تنظیم می‌کند. فرد جویای حقیقت به همه دلایل یا واقعیات توجه دارد و پذیرای آن‌هاست، حتی اگر برای این کار ملزم به تغییر در ذهنیت خود باشد (همان).

خرده‌مقیاس «اعتماد به تفکر انتقادی خود»، اعتماد به فرایند استدلال شخص را اندازه‌گیری می‌کند. اعتماد به تفکر انتقادی خود، به شخص اجازه می‌دهد تا به صحت قضاوت و استدلال خود اعتماد کند و مشکلات و مسائل دیگر را به صورت منطقی حل کند (همان).

خرده‌مقیاس «بلوغ در قضاوت» به دنبال اندازه‌گیری این تمایل است که شخص به قوه قضاوت سلیم در تصمیم‌گیری رسیده است یا خیر. چنین شخصی در مسائل و مشکلات، در تحقیقات و همچنین تصمیم‌گیری‌هایش این دیدگاه را مدنظر دارد که برخی شرایط و مشکلات غیرمعمول‌اند و بیش از یک گزینه قابل قبول دارند و بسیاری از اوقات قضاوت‌ها باید براساس استانداردها، زمینه و شواهدی انجام گیرد که مانع قطعیت هستند (همان).

ب) ابعاد اصلی دینداری

بسیاری از پدیده‌های مورد بحث در حیطه انسانی، معانی و مفاهیمی پیچیده و چندوجهی دارند که

سبب می‌شود تعاریف متعدد و متنوعی از آن‌ها مطرح شود. بی‌شک دین و دینداری از جمله مفاهیمی است که بالاترین مراتب پیچیدگی و تعاریف متنوع را دارد (میرسندسی، ۱۳۹۰). بسیاری معتقدند با تعریفی که از دین ارائه می‌دهیم، به تعریف دینداری می‌رسیم. در تعریف دین دو دسته تعریف کارکردگرا و ماهیت‌گرا وجود دارد. اولی در پی پاسخ به این پرسش است: «دین چه کاری انجام می‌دهد؟» و دومی به دنبال پاسخ به این پرسش است: «دین چیست؟». تعاریف ماهیت‌گرا یا جوهری به سه دسته عقل‌گرا، عاطفه‌گرا و عمل‌گرا تقسیم می‌شوند:

- در تعاریف عقل‌گرا دین نوعی ایمان و اعتقاد به مجموعه‌ای از گزاره‌ها تعریف می‌شود؛
 - در تعاریف عاطفه‌گرا بر بعد احساسی و عاطفی دین تأکید می‌شود؛
 - در تعاریف عمل‌گرا دین در انجام دادن بعضی از اعمال و مناسک منحصر می‌شود (طالبان، ۱۳۸۸).
- با توجه به این تعاریف، محققان داخلی و خارجی مدل‌های مختلفی از دین و دینداری ارائه داده‌اند که با در نظر گرفتن ابعاد مختلف برای دین، دینداری افراد را سنجیده‌اند. بدین ترتیب، در این پژوهش با توجه به تعاریف جوهری از دین و با استفاده از بخشی از مدل انواع دینداری میرسندسی که در رساله دکتری خود در سال ۱۳۸۳ ارائه کرده است، دینداری سنجیده شده است. وی انواع دینداری را در دو بخش هسته مرکزی و لایه‌های پیرامونی در نظر گرفته است. دینداری در هسته مرکزی را در سه بعد اصلی باور، مناسک و تجربه بررسی کرده‌اند. در این پژوهش، در بعد باور از اعتقادات اساسی (باور به خدا، روز جزا، امامان و...)؛ در بعد مناسک در مورد اعمال و مناسک دینی (نماز، روزه، تلاوت قرآن و دعا و...) و در بعد تجربه در مورد درک احساسات در اثر عبادات و حضور در مکان‌های مذهبی و... برای پاسخگویان پرسش‌هایی مطرح شد. البته ذکر این نکته ضروری است که ۱۹ گویه مورد سنجش در تحقیق حاضر گویه‌هایی است که در بسیاری از مدل‌ها در سنجش دینداری بر آن‌ها تأکید شده است که ضمن بررسی مجدد از سوی استادان، اعتبار لازم را برای انجام دادن تحقیق دارد. همچنین، آلفای کرونباخ مجموع گویه‌های ابعاد در نظر گرفته شده نیز ۰/۸۷ بود که نشان‌دهنده مناسب بودن گویه‌های مدنظر است.

یافته‌ها

توصیف ویژگی‌های پاسخگویان

نمونه این پژوهش از ۶۳/۵ درصد زن و ۳۶/۵ درصد مرد تشکیل شده است. میانگین سنی نمونه مورد مطالعه ۲۴/۳ سال است. همان‌طور که بیان شد تمام پاسخگویان این پژوهش در مقطع کارشناسی ارشد قرار دارند.

بیش از ۵۷ درصد نمونه در رشته‌های مربوط به حوزه علوم انسانی^۱، ۱۷/۳ درصد در رشته‌های مربوط به حوزه علوم پایه و ۲۴/۳ درصد در رشته‌های مربوط به حوزه فنی - مهندسی قرار دارند. همچنین، دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی ۵۷ درصد از نمونه را تشکیل داده‌اند و دانشگاه‌های الزهرا و امام صادق به ترتیب با ۳۰ و ۱۳ درصد، ۴۳ درصد باقیمانده نمونه را تشکیل داده‌اند.

وضعیت ابعاد اصلی دینداری دانشجویان

بررسی هریک از ابعاد باور، مناسک و تجربه نشان می‌دهد ۸۶ درصد از پاسخگویان در بعد باور در حد بالایی قرار دارند، حدود ۹/۷ درصد در حد متوسط هستند و فقط ۴/۳ درصد در این بعد در حد کم قرار می‌گیرند.

در بعد مناسک، ۴۰ درصد پاسخگویان در حد بالایی قرار دارند. ۲۵/۴ درصد نمونه در حد متوسط و ۳۰/۵ درصد از پاسخگویان یا به عبارتی حدود یک‌سوم از نمونه در حد کم به بعد مناسکی دینداری پاییند هستند.

در بعد تجربی، ۸۳ درصد از پاسخگویان به میزان زیاد و حدود ۱۱ درصد در حد متوسط به این بعد توجه داشته‌اند و کمی بیش از ۶ درصد این بعد را در حد کم تجربه کرده‌اند.

جدول ۱. توزیع فراوانی ابعاد دینداری مبتنی بر ابعاد اصلی

	کم		متوسط		زیاد		کل
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
بعد باور	۱۶	۳/۴	۳۶	۹/۷	۳۱۸	۸۶	۳۷۰
بعد مناسک	۷۶	۳۰/۵	۹۴	۲۵/۴	۲۰۰	۴۴/۱	۳۷۰
بعد تجربه	۲۳	۶/۲	۴۰	۱۰/۸	۳۰۷	۸۳	۳۷۰

وضعیت تفکر انتقادی دانشجویان

تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران با توجه به در نظر گرفتن خرده‌مقیاس‌های ۷ گانه، در طیفی ۱ تا ۶ از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق بررسی شد و نمره کسب‌شده در طیف ۰-۱۰۰ قرار گرفت. نتایج بیان می‌کند حدود ۲۸ درصد افراد پاسخگو میزان کمی از تفکر انتقادی، بیش از نیمی از پاسخگویان به میزان متوسط و حدود ۲۰ درصد به میزان

۱. شایان ذکر است دانشجویان رشته هنر نیز زیرگروه علوم انسانی در نظر گرفته شده‌اند.

بالایی این نوع تفکر را دارند. در نتیجه، براساس درصد تجمعی به دست آمده در جدول ۲ نتیجه گرفته می شود نزدیک به ۸۰ درصد از پاسخگویان در سطح کم و متوسط از تفکر انتقادی قرار دارند.

جدول ۲. توزیع فراوانی تفکر انتقادی

تفکر انتقادی	فراوانی	درصد معتبر	درصد تجمعی
کم	۱۰۲	۲۷/۶	۲۷/۶
متوسط	۱۹۳	۵۲/۲	۷۹/۸
زیاد	۷۵	۲۰/۲	۱۰۰
شاخص های مرکزی	میانگین: ۷۱/۹۸	میانه: ۷۲/۱	مد: ۶۵/۸

توصیف خرده مقیاس های تفکر انتقادی

همان طوره که نتایج جدول ۳ نشان می دهد، بیشترین میانگین در بین خرده مقیاس های تفکر انتقادی در بین پاسخگویان به خرده مقیاس کنجکاوی با میانگین ۷۰/۳ و کمترین میزان به بلوغ در قضاوت با میانگین ۵۴/۴ مربوط است. همچنین، بررسی دقیق تر این نتایج نشان می دهد با بالابودن خرده مقیاس های کنجکاوی، ذهن باز و تحلیل گرایی، پتانسیل های مهمی برای پرورش و گسترش مهارت های تفکر انتقادی در دانشجویان وجود دارد.

جدول ۳. توزیع خرده مقیاس های تفکر انتقادی

میانگین	میانه	انحراف معیار
۷۲	۷۰/۳	۱۲/۴
۷۱/۶	۶۸/۶	۱۷/۲
۶۲/۵	۶۳/۳	۱۴/۵
۶۷/۶	۶۸/۵	۱۱/۷
۶۳/۸	۶۳/۵	۱۰/۷
۶۵	۶۲/۷	۱۳/۳
۵۵/۱	۵۴/۴	۱۵/۶

بررسی رابطه تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دینداری

نتایج بررسی رابطه همبستگی بین تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دین نشان می دهد رابطه بین بعد باور و تفکر انتقادی در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار و هم جهت است.

بعد مناسب نیز رابطه معنادار و هم جهتی با تفکر انتقادی دانشجویان مورد مطالعه دارد. در مورد

بعد تجربه، نتایج بیان می‌کند رابطه مثبت و معناداری بین این دو متغیر وجود دارد. بدین ترتیب، براساس نتایج بیشترین شدت رابطه تفکر انتقادی با بعد تجربه و سپس باور و سپس مناسک است.

جدول ۴. بررسی رابطه تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دینداری

تفکر انتقادی		
۰/۲۳۵	مقدار	بعد باور
۰/۰۰	معناداری	
۰/۱۴۵	مقدار	بعد مناسک
۰/۰۰۵	معناداری	
۰/۳۰۹	مقدار	بعد تجربه
۰/۰۰	معناداری	

بررسی رابطه خرده‌مقیاس‌های تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دینداری

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد خرده‌مقیاس ذهن باز با هیچ‌یک از ابعاد باور، مناسک و تجربه رابطه معناداری ندارد و خرده‌مقیاس کنجکاوی با بعد مناسک نیز رابطه معناداری ندارد. سایر خرده‌مقیاس‌ها با تمام ابعاد رابطه مثبت و معنادار دارند.

جدول ۵. بررسی رابطه خرده‌مقیاس‌های تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دینداری

بعد تجربه	بعد مناسک	بعد باور		
۰/۲۱۲	۰/۰۰۳	۰/۰۶۸	مقدار	کنجکاوی
۰/۰۰۰	۰/۹۶۰	۰/۱۹۴	معناداری	
۰/۰۲۶	-۰/۰۵۹	-۰/۰۲۴	مقدار	ذهن باز
۰/۶۱۷	۰/۲۵۷	۰/۶۴۸	معناداری	
۰/۲۹۶	۰/۲۲۴	۰/۳۲۳	مقدار	حقیقت‌جویی
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	معناداری	
۰/۲۷۶	۰/۱۳۳	۰/۲۵۷	مقدار	سیستم‌گرایی
۰/۰۰	۰/۰۱۰	۰/۰۰	معناداری	
۰/۲۵۷	۰/۱۵۰	۰/۲۴۳	مقدار	تحلیل‌گرایی
۰/۰۰	۰/۰۰۴	۰/۰۰	معناداری	
۰/۲۲۷	۰/۱۲۰	۰/۱۳۸	مقدار	اعتماد به تفکر انتقادی
۰/۰۰	۰/۰۲۱	۰/۰۰۸	معناداری	
۰/۱۹۹	۰/۱۳۴	۰/۱۷۸	مقدار	بلوغ در قضاوت
۰/۰۰	۰/۰۱۰	۰/۰۰۱	معناداری	

بعد باور با تمام خرده‌مقیاس‌ها، به‌جز ذهن باز رابطه معنادار و مثبت دارد. بعد مناسک با تمام خرده‌مقیاس‌ها به‌جز ذهن باز و کنجکاوی، رابطه معنادار و مثبت دارد. درمورد ذهن باز و کنجکاوی این رابطه غیرمعنادار است. بعد تجربه به‌جز خرده‌مقیاس ذهن باز با سایر خرده‌مقیاس‌ها رابطه مثبت و معناداری دارد و افرادی که نمره بیشتری از کنجکاوی، حقیقت‌جویی، سیستم‌گرایی و تحلیل‌گرایی و همچنین اعتماد به تفکر انتقادی خود و بلوغ در قضاوت کسب کرده‌اند، بعد تجربه را نیز بیشتر احساس کرده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های دنیای مدرن، تأثیرات شایان‌توجهی بر نهادهای مختلف جوامع بر جا گذاشته است و با توجه به پیشرفت‌های فناورانه که به گستردگی و سرعت انتشار اطلاعات مختلف و متناقض درمورد هر موضوعی در دنیای کنونی یاری می‌رساند، وجود تفکر انتقادی در کسب استقلال فردی و جلوگیری از سردرگمی و تشویش در برابر فوج اطلاعات بسیار ضروری می‌نماید. از این‌رو، یکی از اهداف اصلی نظام آموزشی جوامع در عصر حاضر، پرورش و گسترش این نوع از تفکر است. این تفکر با پتانسیل‌های حقیقت‌جویی و کنجکاوی، به پرسش درمورد مسائل به‌ویژه هر چیز جزئی و سنتی منجر می‌شود. در نتیجه، انتظار می‌رود از یک‌سو دین و دینداری از طرف این نوع تفکر ارزیابی و نقد شود و از سوی دیگر این نوع تفکر قدرت افراد را در تصمیم‌گیری و مواجهه با اطلاعات چالش‌برانگیز درمورد عقاید و مناسک و حتی تجربه‌های دینی افزایش دهد تا افراد بتوانند براساس نوع پالایش فکری از این رهگذر به شک و تردیدهایشان در زمینه ابعاد دینداری پاسخ دهند.

دینداری در جامعه ما از واقعیات بسیار مهم و کلیدی در فهم ساختارهای اجتماعی و کنش افراد است. بسیاری از محققان روان‌شناسی و جامعه‌شناسی و... این موضوع را ارزیابی کرده‌اند، اما در این پژوهش‌ها به تفکر انتقادی به‌عنوان عاملی تأثیرگذار بر ابعاد دینداری افراد چندان به‌صورت مستقیم توجه نشده است. در این پژوهش، رابطه این نوع تفکر با ابعاد اصلی دینداری (بعد باور، مناسک و تجربه) دانشجویان کارشناسی ارشد تهران بررسی شده است.

نتایج بررسی حاضر نشان داد دینداری در بعد باور و تجربه در بین دانشجویان قوت زیادی دارد، ولی پاسخگویان در بعد مناسک نسبت به دو بعد دیگر چندان قوی ظاهر نشده‌اند. بیشتر تحقیقات در زمینه دینداری در ایران به این نتیجه اشاره داشته‌اند (مانند سراج‌زاده، ۱۳۷۷؛ حبیب‌زاده خطبه‌سرا،

۱۳۸۴؛ مرشدی، ۱۳۸۵). در نتیجه، توجه به دین در ابعاد مورد نظر همچنان پر قدرت و دارای جایگاه ویژه‌ای است که بر اساس نظریات برگر و لاکمن می‌توان آن را نشانه نهادینه‌شدن عمیق این باورها و استحکام آن‌ها دانست (جلایی‌پور و محمدی، ۱۳۸۷: ۱۵۳) که بر اساس آنچه در نهاد دینی از دوران قبل شکل گرفته است، به نسل بعد منتقل می‌شود و قابل پیش‌بینی و کنترل است.

از دیگر نتایج می‌توان به میزان تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی ارشد اشاره کرد. نزدیک به ۸۰ درصد از پاسخگویان در حد کم و متوسطی از تفکر انتقادی قرار دارند. تمام پژوهش‌های انجام‌گرفته روی دانشجویان، نشان‌دهنده ضعف این مهارت‌ها و گرایش‌ها در دانشجویان ایرانی است (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۸۸؛ برخوردار و همکاران، ۱۳۸۹؛ نوشادی، ۱۳۹۰؛ فتحی آذر و همکاران، ۱۳۹۲؛ عباسی و همکاران، ۱۳۹۲؛ برخوردار و همکاران، ۱۳۹۰؛ کریمی نقندر و همکاران، ۱۳۸۹؛ قریب و همکاران، ۱۳۸۸) در مورد مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی با پرسشنامه‌های استاندارد (کالیفرنیا، ریکتس و...). شایان ذکر است بیشتر تحقیقات روی دانشجویان کارشناسی صورت گرفته است.

بررسی فرضیات تحقیق نشان داد فرضیه اول مبنی بر وجود رابطه بین میزان تفکر انتقادی و بعد باور، با توجه به معناداری آن در پژوهش حاضر تأیید می‌شود. همچنین، فرضیه دوم مبنی بر وجود رابطه بین میزان تفکر انتقادی و بعد مناسک نیز تأیید می‌شود. فرضیه سوم مبنی بر وجود رابطه بین میزان تفکر انتقادی و بعد تجربه، با توجه به معناداری آن در سطح ۹۵ درصد اطمینان تأیید می‌شود.

همچنین، بررسی رابطه همبستگی بین ابعاد اصلی دینداری و خرده‌مقیاس‌های تفکر انتقادی نشان داد بعد باور و بعد مناسک با تمام خرده‌مقیاس‌ها به‌جز کنجکاو و ذهن باز رابطه معنادار و مثبت دارد. این رابطه با کنجکاو و ذهن باز معنادار نیست. بعد تجربه نیز با تمام خرده‌مقیاس‌ها به‌جز ذهن باز رابطه مثبت و معنادار دارد. این رابطه با خرده‌مقیاس ذهن باز معنادار نیست.

بنابراین، ذهن باز- که افراد دارنده آن به اعتقادات خویش تعصب و سوگیری ندارند و به دانستن گزینه‌های متنوع و مختلف در مورد یک موضوع واحد متمایل‌اند- هم با بعد باور، هم مناسک و هم تجربه رابطه معناداری نداشت. همان‌طور که برگر و لاکمن معتقدند، نظام‌ها و قلمروهای نهادی و به تعبیری زیست‌جهان‌های این افراد به دلیل آشنایی با سایر قلمروها و زیست‌جهان‌ها بیشتر دچار تزلزل می‌شود؛ بنابراین، ممکن است برای سازگاری با این شرایط انتخاب‌های متفاوتی داشته باشند.

مقایسه نتایج پژوهش حاضر به دلیل نبود مطالعه‌ای مشابه با این موضوع در ایران امکان‌پذیر

نمود، اما بررسی تحقیقات خارجی نشان می‌دهد تفکر انتقادی رابطه‌ای منفی با دینداری، اعتقاد به خدا و عقاید ماوراءالطبیعه دارد. هرچند تحقیقاتی نیز مبنی بر نبود رابطه معنادار تفکر انتقادی با باورهای ماوراءالطبیعی مانند پژوهش هرگوییچ و آرنداسی (۲۰۰۵) در استرالیا انجام گرفته است و نتایج آن بیانگر نبود رابطه معنادار بین این دو متغیر است؛ بنابراین، نتیجه تحقیق حاضر مخالف با اغلب نتایج پژوهش‌های انجام گرفته در این موضوع است. در توضیح و تبیین رابطه به دست آمده در این تحقیق می‌توان به سه نکته اشاره کرد:

نکته اول: تفاوت در ابزارهای سنجش و چارچوب تحقیق؛
نکته دوم: وجود دیدگاه‌های متفاوت درباره رویکردی که تفکر انتقادی را با باور، مناسک و تجربه دینی ناسازگار می‌داند.
در مورد نکته اول باید گفت در تمام تحقیقات، وجود تفاوت در ابزارهای سنجش به بروز تفاوت در نتایج منجر می‌شود.
اما در مورد نکته دوم، بررسی‌های صورت گرفته در مورد دیدگاه‌های متفاوت از رویکرد ناسازگاری تفکر انتقادی و دینداری به دو پاسخ منجر شد:

۱. براساس آرای افرادی چون رین اسمیت (۱۹۹۵)، تفکر انتقادی و عقاید مذهبی و ماورائی به طور ذاتی ناسازگار نیستند و در واقع این عقاید شامل عناصری چون مشاهده، شک سالم و تمرکز حواس می‌شوند که خود به نوعی عناصر تفکر انتقادی هستند. از آنجاکه این مباحث فلسفی است و از حوزه این پژوهش خارج است، به بررسی آن پرداخته نمی‌شود.
۲. پاسخ دوم برگرفته از آرا و تحقیقات افرادی چون گروایس و همکاران (۲۰۱۱) است. در واقع، این افراد برای توضیح چگونگی پذیرش و انتقال عقاید مذهبی، چارچوبی نظری از ترکیب نظریات تکامل فرهنگی و یادگیری فرهنگی ایجاد کرده‌اند. به صورت خلاصه، سنگ بنای این مدل در دو قسم است:

انتقال فرهنگی مفاهیم (از جمله مفاهیم ماوراءالطبیعه و مذهبی) به تعصبات (سوگیری) شناختی هر فرهنگ وابسته است که محتوای آن مفاهیم را محدود و جهت‌دهی می‌کند. همچنین، این مفاهیم به تعصبات و سوگیری یادگیری فرهنگی وابسته است که در آن تلاش می‌شود افراد یک جامعه با فرهنگ یکسان به برخی مفاهیم خاص و انتخاب شده فرهنگ آن جامعه و کسب درجات تعهد یا اعتقاد به آن مفاهیم سوق داده شوند که ترکیبی از این دو فرایند به گسترش انواع خاصی از اعتقادات مذهبی، آداب و رسوم و عبادت در جهان منجر می‌شود. طبق این دیدگاه، عقاید مذهبی یا حتی کفر

و بی‌اعتقادی محصول تعصبات محتوایی و تعصبات زمینه‌ای است و زمینه اجتماعی موجب می‌شود مردم به شکل‌های مختلف عقاید مذهبی و ماوراءالطبیعی باور داشته باشند. اگر افراد در محیطی که مدل مذهبی وجود دارد، رشد کنند آنان هم به این عقاید معتقد می‌شوند و اگر اطرافشان افرادی باشند که اعتقادی به مذهب ندارند یا اعتقادشان همراه با عمل نباشد و در واقع اعتبار عقایدشان را با عمل به ظهور نرسانده‌اند، شخص اعتقاد مذهبی نخواهد داشت (گروایس و دیگران، ۲۰۰۹). این نظر با نظریات برگر و لاکمن در مورد ساخت اجتماعی واقعیت و تأثیر دیگران بانفوذ و مهم بر آگاهی افراد شباهت زیادی دارد. آنان معتقدند آگاهی‌های افراد برخاسته از زندگی اجتماعی و روزمره آنان است؛ بنابراین، باورها و مناسک مذهبی جنبه‌ای اجتماعی دارند و عمل و اعتقاد به آن‌ها از سوی یک فرد، تا اندازه زیادی تحت تأثیر محیط اجتماعی و دیگران مهم است. البته چنین ادعایی در مورد بعد تجربه، کمتر است. این بعد نیز تحت الشعاع بعد باور و مناسک و در واقع محیط اجتماعی قرار دارد، اما درونی‌تر و خصوصی‌تر از دو بعد دیگر محسوب می‌شود. در نتیجه، فرهنگ هر جامعه در پذیرش و تعهد به عقاید مذهبی و شکل این باورها و از سوی دیگر، در گسترش سبک‌شناختی و تفکر انتقادی افراد مؤثر است (شن‌هاو و همکاران، ۲۰۱۲).

در نهایت، رابطه تفکر انتقادی و ابعاد دینداری در چارچوب نظری این پژوهش در دو محور قابل تبیین است: اول نقش و اهمیت شرایط اجتماعی و دیگران مهم در تشکیل و درونی‌شدن و تثبیت ابعاد دینداری و دوم قابلیت و توانایی قلمروهای نهادی این واقعیت در حفظ و تداوم خویش در برابر تزلزل‌ها و تردیدها.

فرهنگ دینی و مذهبی در ادوار مختلف تاریخ در جامعه ایران مشاهده شده و دین همواره نهاد مهمی بوده است و به‌ندرت این ادعا مطرح شده است که مردم ایران بی‌دین بوده‌اند یا از روی بی‌دینی به دین‌گرایی یافته‌اند (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱: ۴۵۳-۴۵۴). همچنین، یکی از ارکان سه‌گانه نظام اجتماعی ایران را نهاد دین در کنار نهاد خانواده و حکومت تشکیل داده است (همان)؛ بنابراین، فرهنگ دین‌مدار جامعه ایران، طبق نظریات گروایس و همکاران و برگر و لاکمن افراد را به سمت معتقد و مؤمن بودن جهت‌دهی می‌کند و کفر مذهبی کمتر رواج می‌یابد. زاگرمین (۱۳۸۴) نیز معتقد است هویت و اعتقاد دینی معمولاً مسئله‌ای مربوط به انتخاب یا ایمان با تأمل و تعمق نیست، بلکه بیشتر به این مربوط است که والدین، دوستان و اطرافیان به چه طاعات و عباداتی می‌پردازند (زاگرمین، ۱۳۸۴: ۱۰۱).

همچنین، گزاره‌های دینی در جامعه ایران که اغلب اسلامی- شیعی است و در اینجا نهاد

اجتماعی در نظر گرفته شد، قابلیت حفظ و تداوم خویش را در برابر تزلزل داشته است. در واقع، ابزارها و راهکارهای حفظ قلمرو که در قسمت‌های پیشین گفته شد، توانسته‌اند دانشجویان مورد مطالعه را همچنان معتقد نگه دارند و با افزایش میزان تفکر انتقادی آنان، میزان ابعاد دینداری آن‌ها نیز افزایش یافته است. البته جزئیات این محور از تبیین، به تحقیقات متعدد و مفصلی نیاز دارد و در محدوده این تحقیق، امکان ارائه جزئیات بیشتر وجود ندارد.

همچنین، باید در نظر داشت که تفکر انتقادی در جامعه ایران چندان مطلوبیت ندارد و اشاعه محدود و پرورش ضعیف تفکر انتقادی حتی در بین قشر دانشجو در سطوح بالا در تحقیقات متعدد (مانند فتحی آذر و همکاران، ۱۳۹۲؛ عباسی و همکاران، ۱۳۹۲؛ برخوردار و همکاران، ۱۳۹۰؛ کریمی نقندر و همکاران، ۱۳۸۹؛ قریب و همکاران، ۱۳۸۸) به اثبات رسیده است. با توجه به اهمیت این نوع تفکر، بحث‌های زیادی در بین اندیشمندان و متفکران حوزه‌های مختلف در مورد موانع نواندیشی و تفکر انتقادی در ایران ایجاد شده است که می‌توان علل مدنظر آنان را به زمینه‌های فرهنگی - اجتماعی جامعه ایران نسبت داد؛ زمینه‌ای که نقدپذیری و مطرح کردن چرایی را چندان روا نمی‌دارد.

منابع

- آشتیانی، منوچهر (۱۳۸۱)، جامعه‌شناسی شناخت مقدمات و کلیات، تهران: نشر قطره.
- آزاد ارمکی، تقی (۱۳۹۱)، بنیان‌های فکری نظریه جامعه ایرانی، تهران: نشر علم.
- آلستون، ویلیام پی (۱۳۷۹)، «تجربه دینی و باور دینی»، ترجمه امیر مازیار، نقد و نظر، شماره ۲۳ و ۲۴: ۱۴۶-۱۶۱.
- برگر، پیتر و برگر، بریجیت (۱۳۸۱)، ذهن بی‌خانمان: نوسازی و آگاهی، ترجمه محمد ساوجی، تهران: نشر نی.
- برخوردار، معصومه و جلال‌منش، شمس‌الملوک و محمودی، محمود (۱۳۹۰)، «بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی پیوسته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید صدوقی و دانشگاه آزاد اسلامی شهر یزد»، نشریه دانشکده پرستاری و مامایی (دانشگاه تهران)، شماره ۶۹: ۱۸-۲۵.
- جلالی‌پور، حمیدرضا و محمدی، جمال (۱۳۸۷)، نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی، تهران: نشر نی.
- جلالی‌مقدم، مسعود (۱۳۷۹)، درآمدی بر جامعه‌شناسی دین و آراء جامعه‌شناسان بزرگ دین، تهران: نشر مرکز.

- حاج حسینی، منصوره (۱۳۹۱)، تأثیر روش‌های گفتگومحور (بحث گروهی و بحث سقراطی) بر تفکر انتقادی دانشجویان، رساله دکتری، دانشگاه الزهرا.
- حبیب‌پور، کرم و صفری، رضا (۱۳۸۸)، راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی، تهران: نشر لویه.
- حبیب‌زاده خطبه‌سرا، رامین (۱۳۸۴)، بررسی انواع دینداری در بین دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- ریتزر، جورج و گودمن، داگلاس (۱۳۹۱)، نظریه‌های جامعه‌شناسی مدرن، ترجمه خلیل میرزایی و عباس لطفی‌زاده، تهران: جامعه‌شناسان.
- سراج‌زاده، سیدحسین و پویافر، محمدرضا (۱۳۸۸)، «سنجش دینداری با رهیافت بومی»، تحقیقات علوم اجتماعی ایران، شماره ۲: ۱-۱۸.
- شجاعی‌زند، علیرضا (۱۳۸۵)، «تجربه دینی ایرانی (ملاحظات درباره سنجش دینداری در ایران)»، خردنامه همشهری، شماره ۱۰: ۲۸-۳۰.
- طالبان، محمدرضا (۱۳۸۸)، «چارچوبی مفهومی برای سنجش دینداری در ایران»، دوفصلنامه اسلام و علوم اجتماعی، شماره ۷: ۲-۴۸.
- عباسی، پروین، سپاهی، ویدا، خشای، احمد، ایران‌فر، شیرین و تیماره، مهنوش (۱۳۹۲)، «گرایش به تفکر انتقادی و ارتباط آن با عزت نفس در دانشجویان پزشکی دوره پیش‌بالینی و بالینی»، آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۳: ۴۹۸-۵۰۸.
- عبدی، عباس و گودرزی، محسن (۱۳۸۲)، تحولات فرهنگی در ایران، تهران: نشر روش.
- فتحی‌آذر، اسکندر و همکاران (۱۳۹۲)، «بررسی روند گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه افسری امام علی (ع)»، فصلنامه مدیریت نظامی، شماره ۴۹: ۱۱-۴۲.
- قریب، میترا و همکاران (۱۳۸۸)، «مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و آخر مدیریت خدمات بهداشتی-درمانی»، آموزش در علوم پزشکی، شماره ۹: ۱۲۵-۱۳۵.
- کرلینجر، فردان (۱۳۷۷)، مبانی پژوهش در علوم رفتاری، ترجمه حسن پاشایی‌شریفی و حسین نجفی‌زند، ج اول، تهران: انتشارات دانشگاه تهران
- کریمی‌نقندر، مریم، رهنما رهسپار، فاطمه، گل افروز، مهدی و محسن پور، محدثه (۱۳۸۹)، «بررسی تفکر انتقادی کارورزان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سبزواری»، مجله دانشکده پرستاری و مامایی رازی کرمان، شماره ۱۹: ۲۴-۲۸.

- مرشدی، ابوالفضل (۱۳۸۵)، بررسی سطح دینداری و گرایش‌های دینداری دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- مظفری، سعیده (۱۳۸۷)، رابطه ویژگی‌های شخصیتی و تفکر انتقادی با باورهای دینی در دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- میرسندهی، محمد (۱۳۸۳)، بررسی انواع دینداری در بین دانشجویان، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- _____ (۱۳۸۶)، «رابطه ایدئولوژی و دین و تأثیر آن بر انواع دینداری با تأکید بر ایران»، متین، شماره ۳۶: ۱۲۹-۱۵۸.
- _____ (۱۳۹۰)، مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی دین و انواع دینداری، تهران: جامعه‌شناسان.
- نوشادی، ناصر و خادمی، محسن (۱۳۹۰)، «ارزیابی برنامه درسی رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم ایران از منظر اندیشه انتقادی»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۷: ۱۰۷-۱۳۴.
- نیک پی، امیر (۱۳۸۰)، «نگاهی به تحولات دینی در ایران معاصر»، نامه انجمن جامعه‌شناسی ایران: مجموعه مقالات همایش مسائل اجتماعی ایران (۱)، تهران: انجمن جامعه‌شناسی.
- Cheyne, J. A. & Pennycook, G. (2013), "Sleep paralysis post-episode distress: Modeling potential effects of episode characteristics, general psychological distress, beliefs, and cognitive style", **Clinical Psychological Science**, No 2:
- Evans, J. S. B. T. & Over, D. E (1996), **Rationality and reasoning**, Hove, UK: Psychology Press.
- Facione, P. A. (1995), "The Disposition toward Critical Thinking", **Journal of General Education**, No 1:1- 25.
- Facione, P. (2009), **Critical Thinking: What it is and Why it Counts**, Retrieved from <http://www. Insightassessment.com>
- Gervais, W. & Norenzayan, A. (2012), "Analytic Thinking Promotes Religious Disbelief", **Science**, No 336: 493- 496.
- Gervais, W. M., Willard, A., Norenzayan, A. & Henrich, J. (2011), "The cultural transmission of faith: Why natural intuitions and memory biases are necessary, but insufficient, to explain religious belief", **Religion**, No 41: 389-410.
- Hergovich, A. & Arendasy, M. (2005), "Critical thinking ability and belief in the paranormal", **Personality and Individual Differences**, No 38: 1805- 1812.
- Kahneman, D. (2003), "A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality", **American Psychologist**, No 58: 697- 720.
- Pennycook, G., Cheyne, J. A., Seli, P., Koehler, D. J. & Fugelsang, J. A. (2012), "Analytic cognitive style predicts religious and paranormal belief", **Cognition**, No 123: 335- 346.
- Riding, R. J. & Smith, E. (1997), "Cognitive style and learning strategies: Some implications for training design", **International Journal of Training and Development**, No: 191- 208.
- Razmyar, S. & Reeve, C. (2013), "Individual differences in religiosity as a

- function of cognitive ability and cognitive style”, **Intelligence**, No 41: 667-673.
- Reins Fmith, W. (1995), “Religious life and critical thought: Do they need each other?” **Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines**, No 14: 66-73.
 - Shenhav, A. & Rand, D. G. & Greene, J. D. (2012), “Divine intuition: Cognitive style influences belief in god”, **Journal of Experimental Psychology**, No 141: 423- 428.
 - Smith, E. S. (2001), “The relationship between learning style and cognitive style”, **Journal of Personality & Individual Differences**, No 30: 609- 616.
 - Stanovich, K. E. & West, R. F. (1998), “Individual differences in rational thought”, **Journal of Experimental Psychology**: No 127: 161- 188.
 - Stanovich, K. E. & West, R. F. (2000), “Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate”, **The Behavioral and Brain Sciences**, No 23: 645- 726.
 - Stanovich, K. E. (2009), **Is it time for a tri-process theory? Distinguishing the reflective and algorithmic mind**,
http://www.open.ac.uk/Arts/dualprocess/abstracts/Stanovich_presentation.pdf