

## بررسی هم‌کناری تفکر انتقادی و ابعاد دین‌داری

### در میان دانشجویان کارشناسی ارشد

فاطمه عموعبدالاهی\*

خدیجه سفیری\*\*

#### چکیده

اهمیت به کارگیری روش‌های تربیت دینی با رویکردهای عقلانی و به کارگیری تفکر انتقادی در تربیت در روزگار کنونی مورد توجه اندیشمندان تعلیم و تربیت قرار دارد. اما امکان هم‌کناری گزاره‌های دینی اسلامی با مؤلفه‌های تفکر انتقادی ملزم به بررسی‌های نظری و تجربی گسترده است. تحقیقات صورت گرفته در خارج از ایران نشان از رابطه منفی این دو مؤلفه دارد. این مقاله بر آن است به بررسی رابطه تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دین‌داری (بعد باور، مناسک و تجربه) دانشجویان را با استفاده از روش کمی پیمایش و با ابراز پرسشنامه پیردازد. جامعه آماری را دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های الزهراء، امام صادق (علیه السلام) و شهید بهشتی؛ از مجموع دانشگاه‌های دولتی تهران، تشکیل می‌دهند. تعداد نمونه تحقیق از طریق فرمول کوکران و با روش نمونه‌گیری متناسب با حجم ۳۷۰ نفر تعیین شد. نتایج نشان می‌دهد که بین میزان تفکر انتقادی و ابعاد دین‌داری؛ باور، مناسک و تجربه، رابطه معنادار و مثبت وجود دارد. همچنین از بین خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی، خرده مقیاس ذهن باز با هیچ‌یک از ابعاد رابطه معناداری ندارد. در مورد بعد باور، علاوه بر ذهن باز، کنج‌کاوی نیز رابطه معناداری با این بعد ندارد. از دیگر نتایج این پژوهش بالا بودن میزان ابعاد باور و تجربه در بین دانشجویان و پایین بودن میزان بعد مناسک در بین آنان می‌باشد. از نظر میزان تفکر انتقادی نیز ۲۰ درصد از دانشجویان در سطح بالایی از تفکر انتقادی قرار دارند.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی، دین‌داری، سبک‌شناختی، انتقال فرهنگی.

## مقدمه

دین و دین‌داری همواره از موضوعات چالش برانگیز در علوم مختلف بوده است. در ادوار اخیر، تغییر در شرایط معرفتی، تکنولوژیکی، اقتصادی و سیاسی منجر به ایجاد چالش‌ها و تغییرات زیادی در دین‌داری شده است و با توجه به اهمیت دین در جوامع، متفکران دین‌پژوه به واکاوی‌های متعددی در این حوزه پرداخته‌اند. با اهمیت یافتن عینیت در دانش و فردیت در جامعه و رشد جریان‌های عرفی از یک سو و پیشرفت‌های شگرف فناوری ارتباطات و اطلاعات و از بین رفتن مرزهای فرهنگی از سوی دیگر، دین و دین‌داری در شرایطی بسیار متفاوت از دوران پیشین خود قرار دارد و این موضوع، همچنین با درهم آمیختگی سیاست و فرهنگ و به کارگیری شیوه‌های جدید در اعمال خواست قدرت از طریق قدرت نرم و هوشمند، دارای پیچیدگی‌های بیشتری نیز شده است. از این رو، برای حفظ هویت دینی و اسلامی جامعه، به‌ویژه جوانان، باید به دنبال روش‌های تربیتی بود که توان ایستادگی در برابر هجوم اطلاعات و دیدگاه‌های متعدد را داشته باشد. بر این اساس، مسئولان امر فرهنگ بر لزوم پرورش و گسترش تفکر انتقادی، به‌عنوان سپری در برابر هجوم اطلاعات متفاوت و متناقض، تأکید دارند. در سال‌های اخیر به دنبال قوت گرفتن 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. در نگاه تحول‌گرای آموزش و پرورش به معرفت گسترده، جامع، منسجم، و حیانی، عقلانی، نقلی و تجربی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱، ص ۶۱) و درک اهمیت ارتقا و تعمیق انواع و مراتب عقلانیت در همه ساحت‌ها (همان، ص ۱۷) و همچنین محوریت ارتباط با خالق در هدف‌های برنامه درسی ملی (همان، ص ۱۵) توجه شده است.

اما این نکته حائز اهمیت است که این نوع تفکر با داشتن پتانسیل‌های پرسشگرانه و حقیقت‌جویانه خود می‌تواند افراد را در رویارویی با اطلاعات جدید و همچنین در برخورد با نظام‌های باور و عقیدتی‌ای که به صورت سنتی به فرد رسیده است، با چالش روبه‌رو کند و آنها را با پرسش‌های اساسی در مورد صحت و اعتبار گفته‌ها و شنیده‌ها و بررسی گزینه‌های متفاوت مواجه کند. بنابراین، برای به‌کارگیری و آموزش تفکر انتقادی در سطوح مختلف آموزشی، در جهت تقویت هویت دینی افراد لازم است تحقیقات میدانی و نظری متعددی انجام شود تا بتوان با کسب اطلاعات لازم به بینشی صحیح در این راه رسید. بررسی مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر توجه به هم‌کناری دو مؤلفه تربیت دینی و تفکر انتقادی مورد توجه متفکران و محققان این حوزه بوده است و مطالعات نظری و فلسفی متعددی در این زمینه انجام شده است که همگی ضمن تأکید بر نقش مهم تفکر انتقادی در تربیت دینی به امکان هم‌کناری

این دورای داده‌اند (ر.ک: سجادی، ۱۳۸۴؛ فیاض، ۱۳۸۸؛ همایون‌فرد، ۱۳۹۰ و شمشیری، ۱۳۹۲). اما تحقیقات میدانی و تجربی نشان می‌دهد میان تفکر انتقادی و سبک شناختی عقلانی با باورهای مذهبی رابطه منفی وجود دارد، این تحقیقات که عموماً در خارج از ایران انجام شده است، در بررسی‌های خود غالباً به این نتیجه رسیده‌اند که افراد با تفکر انتقادی بالاتر و سبک شناختی منطقی و عقلانی، باورهای مذهبی کمتری را مورد پذیرش قرار می‌دهند (پنی کوک و دیگران، ۲۰۱۳؛ رزمیار و ریو، ۲۰۱۳؛ گرویس و نورنزیان، ۲۰۱۲).

در بررسی رابطه تفکر انتقادی و دین‌داری باید توجه داشت جامعه ایران همواره در طول تاریخ، دارای صبغه‌ای مذهبی و طی سده‌های گذشته، اسلامی بوده است و از سوی دیگر، اسلام دینی است که در آن توجه به مبانی عقلی و تفکر و برهان جایگاهی بس ویژه دارد و بنابراین، لازم است رابطه این دو متغیر با مدنظر قرار دادن این توجهات، به صورت میدانی بررسی شود. از این‌رو، در پژوهش حاضر برآنیم تا به بررسی این رابطه میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران پردازیم، دانشجویانی که انتظار می‌رود از نظر سطح تفکر انتقادی در درجه بالاتری قرار داشته باشند و بعد از گذراندن دوران بحران هویت نوجوانی و ابتدای جوانی و همچنین با وجود آشنایی با نظام‌های عقیدتی مختلف و گاه متضاد با عقاید دینی‌شان، توانسته باشند به هویت و تفکرات پایدارتری برسند. از این‌رو، پرسش‌های حاضر به صورت ذیل تدوین یافته است:

- وضعیت تفکر انتقادی میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران چگونه است؟  
- وضعیت ابعاد اصلی دین‌داری میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران چگونه است؟

- آیا میان میزان تفکر انتقادی دانشجویان و میزان ابعاد دین‌داری آنان رابطه‌ای وجود دارد؟

### تعریف مفاهیم

تفکر انتقادی یکی از مفاهیمی است که در مورد آن در حوزه‌های مختلف علوم اعم از فلسفه، تعلیم و تربیت، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی از آن سخن گفته شده و توسط متفکران این حوزه‌ها، به راه‌های مختلف و متنوعی تعریف و عملیاتی شده است.

یکی از مشهورترین مطالعات در زمینه تفکر انتقادی به وسیله انجمن ملی فلسفی آمریکا در زمینه آموزش و ارزیابی تفکر انتقادی انجام شده است. در این مطالعه متخصص‌هایی از رشته‌های مختلف در پژوهشی کیفی و طولی شرکت کردند. گزارش نتیجه این تحقیق به «گزارش دلفی» شهرت یافته است. گزارش دلفی در نهایت اتفاق نظر متخصصان و پیرامون تفکر انتقادی را به شرح زیر مطرح می‌سازد:

تفکر انتقادی، تفکری است هدفمند و قضاوتی است خود تنظیم که مبتنی بر تفسیر، تحلیل، ارزشیابی و استنباط به همراه تبیین مستدل، مفهومی، روش‌شناسی و ملاک‌شناسی یا قضاوت براساس بررسی‌های بافت و زمینه است. از این رو، اندیشه انتقادی ابزار ضروری پرسش و تحقیق به‌شمار می‌رود. از طرف دیگر، تفکر انتقادی نیرویی رهایی‌بخش در تعلیم و تربیت و منبعی نیرومند در زندگی فردی و مدنی به‌شمار می‌رود. تفکر انتقادی مترادف با تفکر خوب نیست، بلکه تفکری خود تصحیح است. آرمان متفکر نقاد، کنجکاوی، ذهن باز، انعطاف‌پذیری، دوراندیشی در قضاوت، منصف و عادل در ارزشیابی، صداقت در سوگیری‌های شخصی، تمایل به بازبینی مجدد اطلاعات، آگاه، دارای حسن ظن و شفافیت در مواجهه با مسائل پیچیده، مستدل در انتخاب، تأکید بر پژوهش و جستجو و نیز پشتکار تا حصول به نتیجه است. ترکیب بسط مهارت‌های تفکر انتقادی با پرورش چنین گرایش‌هایی مبنایی برای ایجاد جامعه دموکراتیک و عقلانی است (فاسیونه،<sup>۱</sup> ۱۹۹۳ و ۲۰۰۹).

در این پژوهش تعریف مورد استفاده از تفکر انتقادی براساس تعریفی که در گزارش دلفی آمده است، حاضر به شرح زیر است:

تفکر انتقادی به‌عنوان مهارت قضاوت فکورانه درباره‌ی درستی یا نادرستی اندیشه‌ها و اعتقادات و رشد عقلانی افراد و ارتقای کارآیی آنها (همان، ۱۹۹۵) که متشکل از عقاید، باورها و عواطف و تمایلات افراد به نگرش و تحلیل انتقادی است و شخصی با این تمایلات، شخصی است که دارای کنجکاوی، ذهن باز، انعطاف‌پذیری است. متفکر نقاد در ارزشیابی‌های خود منصف و عادل و در سوگیری‌های شخصی خود صداقت دارد. تمایل به بازبینی مجدد اطلاعات، شفافیت در مواجهه با مسائل پیچیده، تأکید بر پژوهش و جستجو و نیز پشتکار تا حصول به نتیجه او را به بلوغ در تفکر انتقادی و اعتماد به تفکر انتقادی خود می‌رساند (همان، ۱۹۹۵ و ۲۰۰۹).

جهت سنجش متغیر تفکر انتقادی، پس از بررسی‌های بسیار و در نظر گرفتن ابعاد این متغیر براساس مطالعات صورت گرفته، به این نتیجه رسیدیم که استفاده از پرسشنامه استاندارد گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا (CCTDI)، ابعاد و مؤلفه‌های مورد نظر ما را دربر دارد؛ این پرسشنامه استاندارد با ۷۵ گویه از ۷ خرده‌مقیاس تشکیل شده است که شامل حقیقت‌جویی،<sup>۲</sup> ذهن باز،<sup>۳</sup> سیستم‌گرایی،<sup>۴</sup> تحلیل‌گرایی،<sup>۵</sup> اعتماد به تفکر انتقادی خود،<sup>۶</sup> بلوغ در قضاوت،<sup>۷</sup> کنجکاوی<sup>۸</sup> و هر خرده‌مقیاس در ۹-۱۲ گویه سنجیده شده است. پیوستار رتبه‌بندی پاسخ‌ها در

1. Facione

3. open-mindedness

5. Analyticity

7. Maturity

2. truth-seeking

4. systematicity

6. CT-confidence

8. Inquisitiveness

مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت قرار دارد (کاملاً موافق، موافق، تا حدودی موافق، تا حدودی مخالف، مخالف، کاملاً مخالف) (حاج حسینی، ۱۳۹۱، ص ۱۳۴). درباره اعتبار صوری پرسشنامه، سازندگان، تأیید متخصصان را مبنی بر عدم وجود واژه مبهم و تکنیکی گزارش داده‌اند (همان). در ایران برجعلی‌لو (۱۳۸۶) پس از ترجمه و کسب تأیید روایی صوری پرسشنامه از متخصصان، اعتبار سازه پرسشنامه، برای هر کدام از ۷ خرده‌گرایش را از طریق تحلیل عاملی تأییدی و به کمک نرم‌افزار لیزرل بررسی کرد و معناداری بار عاملی هر یک از عوامل هفت‌گانه را در گویه‌های مرتبط و متغیر نهفته تفکر انتقادی نشان داد. ما با حذف تعدادی از گویه‌های نامفهوم، از ۴۹ گویه این پرسشنامه، برای انجام پژوهش خود بهره گرفتیم. ضریب آلفای کرونباخ این ۴۹ گویه به مقدار ۰/۸۶ نیز تأییدی بر مناسب بودن گویه‌های مورد استفاده است.

### تعریف خرده‌مقیاس‌های تفکر انتقادی

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

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

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

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

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

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

### ابعاد اصلی دین‌داری

در تعریف دین دو دسته تعریف کارکردگرا و ماهیت‌گرا را می‌توان برشمرد که اولی در پی پاسخ به این سؤال است که «دین چه انجام می‌دهد؟» و دومی به دنبال پاسخی برای سؤال «دین چیست؟» می‌باشد. تعاریف ماهیت‌گرا یا جوهری به سه دسته عقل‌گرا، عاطفه‌گرا و عمل‌گرا تقسیم می‌شوند. تعاریف عقل‌گرا، دین را نوعی ایمان و اعتقاد به مجموعه‌ای از گزاره‌ها معرفی می‌کند. تعاریف عاطفه‌گرا بر بعد احساسی و عاطفی دین تأکید دارند. تعاریف عمل‌گرا دین را در انجام بعضی از اعمال و مناسک منحصر می‌کنند (طالبان، ۱۳۸۸).

با توجه به این تعاریف الگوهای مختلفی از دین و دین‌داری توسط محققان داخلی و خارجی ارائه شده که با در نظر گرفتن ابعاد مختلف برای دین، دین‌داری افراد را سنجیده‌اند. بدین ترتیب در این پژوهش ما با توجه به تعاریف جوهری از دین و استفاده از بخشی از الگوی انواع دین‌داری «میرسندهی»، که در رساله دکتری خود در سال ۱۳۸۳ ارائه نموده است، به سنجش دین‌داری پرداخته‌ایم. او 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 کرده است. در بعد باور، به پرسش از اعتقادات اساسی (باور به خدا، روز جزا، امامان و...) پرداخته 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 اماکن مذهبی و... از پاسخگویان پرسش کرده‌ایم، البته بیان این نکته ضروری است که ۱۹ گویه مورد سنجش در تحقیق حاضر، گویه‌هایی است که در بسیاری از الگوها در سنجش دین‌داری بر آنها تأکید شده که ضمن بررسی مجدد توسط اساتید از اعتبار لازم برای انجام تحقیق برخوردار است. همچنین آلفای کرونباخ مجموع گویه‌های ابعاد در نظر گرفته شده نیز، ۰/۸۷ بود که نشان از مناسب بودن گویه‌های در نظر گرفته شده است.

### چهارچوب نظری

در مورد تربیت دینی با رویکرد عقلانی و انتقادی دو رویکرد وجود دارد:

**رویکرد اول؛** به سازگاری تفکر انتقادی با دین و تربیت دینی اعتقاد دارند؛ از جمله متفکران این رویکرد می‌توان به پیترز<sup>۱</sup> (۱۹۹۹)، از فلاسفه تحلیلی معاصر، اشاره کرد. وی در تربیت، جایگاه ویژه‌ای برای عقلانیت قائل است و در تربیت دینی نیز معتقد است که تکیه صرف بر برخی اعتقادات و رفتارهای عادی، بدون پشتوانه عقلی و چشم‌انداز شناختی، اصولاً تربیت محسوب نمی‌شود، زیرا تربیت دینی باید در فرد به ایجاد نگرشی نسبت به خود، هستی و هدف نهایی و ماورایی طبیعت ایجاد کند و این نگرش، به رفتارها و اعمال شخص جهت دهد (کار،<sup>۲</sup> ۱۹۹۸، ص ۵۱).

از دیدگاه موافقان رویکرد عقلانی به تربیت دینی، امکان انتقادی و عقلانی بودن فرایند تربیت دینی وجود دارد؛ زیرا دین ضمن توصیه به تعقل پیرامون بایدها، افراد را به تفکر و تعقل در توصیفات دینی از امور گوناگون (گزاره‌های دینی) نیز دعوت می‌کند. چنان‌که از دیدگاه اسلامی، پذیرش اصول دین باید آگاهانه، عاقلانه و عالمانه باشد؛ نه از روی تلقین و انقیاد و تعبد صرف (سجادی، ۱۳۸۴). افرادی چون رین اسمیت<sup>۳</sup> (۱۹۹۶) معتقدند تفکر انتقادی، عقاید مذهبی و ماورایی ذاتاً ناسازگار نیستند و در واقع این عقاید دارای عناصری چون مشاهده، شک سالم و تمرکز حواس می‌باشند که خود به نوعی عناصر تفکر انتقادی‌اند.

**رویکرد دوم؛** مخالفان سازگاری تفکر انتقادی و دین هستند و به عدم امکان نقادی در تربیت دینی اشاره دارند. این گروه بر این باورند که اساساً دینی بودن یک فرایند، با انتقادی و عقلانی بودن آن سازگاری ندارد؛ زیرا دین با روحیه نقادی سازگار نیست و بیشتر جنبه حکمی و پذیرشی دارد و از این رو، همراه کردن تربیت دینی و تفکر انتقادی، از نظر آنان دارای تناقض است (هودسن، ۱۹۷۳، ص ۱۶۹؛ به نقل از: سجادی، ۱۳۸۴).

در این رویکرد، هدف تربیت دینی پذیرش مجموعه‌ای از قواعد و عقاید مذهبی است، البته بدون نیاز به نقد و بازنگری این عقاید. پر واضح است که در این شرایط اتخاذ روش‌هایی مبتنی بر نقد، بازنگری و انتخاب یا به عبارت دیگر، روش‌هایی مبتنی بر تفکر انتقادی با هدف تربیت دینی ناسازگار می‌نماید (فاینبرگ، ۲۰۰۳، ص ۹۲).

در مورد تبیین اعتقاد یا بی‌اعتقادی افراد به خدا و مذهب نیز به دو دسته عوامل اجتماعی و فردی در مطالعات صورت گرفته، اشاره شده است. از جمله عوامل اجتماعی تأثیرگذار بر پذیرش اعتقادات مذهبی دیگران بانفوذ و مهم (زاکرم، ۱۳۸۴؛ برگر و لاکمن، ۱۳۸۶)

1. Peters

2. Carr. D

3. Rein smith

و زمینه‌های فرهنگی اجتماعی زندگی افراد (گرویس و نورنزیان، ۲۰۱۲) می‌باشد و عوامل فردی به ویژگی‌های شخصیت، هوش و تفاوت‌های فردی افراد در پذیرش باورهای مذهبی اشاره دارد. یکی از تفاوت‌های مهم فردی که می‌تواند در راستای موضوع تحقیق مورد نظر باشد، تفاوت افراد در تصمیم‌گیری و حل مسئله است. افراد سبک‌های مختلفی در این فرایند به کار می‌برند که از جمله می‌توان به پردازش دوگانه<sup>۱</sup> شهود-استدلال کانمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) اشاره کرد.

براساس دیدگاه کانمن، پردازش شهودی (یا روش ۱) معمولاً همراه با پیوندهای هیجانی و به سرعت و خودکار انجام می‌شود. کانمن بیان کرد که این نوع پردازش، براساس عادات فرد شکل گرفته است و بنابراین، تغییر یا دستکاری آن بسیار دشوار است، اما پردازش استدلالی (یا روش ۲) با قرار گرفتن در معرض قضاوت‌ها و نگرش‌های آگاهانه، به پردازشی کنترل شده مبتنی بر تحلیل و استفاده از قوانین نائل می‌آید و از این رو، دارای فرایندی آهسته‌تر و ناپایدارتری نیز نسبت به روش ۱ است. این روش به این علت که براساس معیارهای منطقی استدلال می‌کند، به‌عنوان روش منطقی نیز شناخته شده است (کانمن، ۲۰۰۳؛ همچنین ن. ک: ایوان و اور، ۱۹۹۶).

این دو فرایند زمینه نظری را فراهم می‌آورد که دو عامل تفاوت فردی، شامل سبک شناختی<sup>۳</sup> و توانایی شناختی<sup>۴</sup> (هوش، حافظه و غیره)، که عملکرد استدلال و پردازش را تحت تأثیر قرار می‌دهد، مورد تأکید قرار گیرد. سبک شناختی، به‌عنوان تفاوت‌های فردی که به اخذ روش‌های مطلوب در جهت سازماندهی و پردازش اطلاعات منجر می‌شود، تعریف شده است (اسمیت، ۲۰۰۱؛ رایدینگ و اسمیت، ۱۹۹۷) براساس تحقیقات تجربی، تفاوت‌های فردی در سبک شناختی بیش از توانایی شناختی قدرت پیش‌بینی عملکرد استدلال افراد را داراست (استانوویچ و وست، ۲۰۰۰) به این معنا که تفاوت افراد در نوع روش سازماندهی اطلاعات بیش از هوش و حافظه آنان در عملکرد استدلالی آنان اثرگذار است.

در سبک شناختی تحلیلی که افراد به بررسی انتقادی صحت ادعاها، هرچند بعد از پذیرش اولیه، می‌پردازند و تمام عقاید و ایده‌ها، قابل سؤال و تحلیل می‌باشند. بنابراین، حتی عقاید مذهبی نیز در برابر تحلیل و تجزیه قرار می‌گیرند و لازم است افراد توانایی غلبه بر تعصبات و پذیرش اولیه این عقاید را داشته باشند تا بتوانند اعتقادات غیرقابل توجیه را رد یا تغییر دهند. بنابراین، بعد از تحلیل بیشتر ممکن است نسبت به آنها بی‌اعتقاد شوند، آن عقاید را تغییر دهند و یا به‌طور عمیق‌تری نسبت به آنها معتقد شوند. براساس مطالعات تجربی و نظری انجام شد. باورهای مذهبی احتمالاً در برابر این ارزیابی‌ها، آسیب پذیرترند، به‌خصوص در

1. Dual Process Theories

2. Daniel Kahneman

3. cognitive style

4. cognitive ability



یک زمینه نوگرا<sup>۱</sup> که در آن عقلانیت و تجربه‌گرایی، مبناهای ادعاهای حقیقی را چه در مورد بی‌خدایان و چه باخدایان فراهم کرده است (پنی کوک و دیگران، ۲۰۱۲). همچنین این باورها در برابر تقابل دنیای مادی و غیرمادی آسیب‌پذیرند، از این‌رو، افرادی که از فرایند تحلیلی طی حل مسئله بیشتر بهره می‌برند، کمتر به عقاید مذهبی خاص یا عقاید ماورالطبیعه پایبندند (چین و پنی کوک، ۲۰۱۳، پنی کوک و دیگران، ۲۰۱۲؛ گرویس و نورنزیان، ۲۰۱۲؛ شنهاو و دیگران، ۲۰۱۲).

### پیشینه تحقیق

«تفاوت‌های فردی در دینداری به‌عنوان کارکرد توانایی شناختی و سبک شناختی» عنوان پژوهشی است که در سال ۲۰۱۳ توسط سروش رزمیار و چارلی ریو انجام شده است که در آن با بررسی دین‌داری و سبک شناختی و توانایی‌های شناختی دانشجویان لیسانس یکی از دانشگاه‌های آمریکا، به این نتیجه رسیده‌اند که سبک تفکر عقلانی به‌طور منفی با دین‌داری مرتبط است و در مقابل تفکر شهودی و تجربی منجر به پذیرش سیستم عقاید مذهبی می‌شود و توانایی‌های شناختی اثر منفی متوسط تا زیاد بر روی پذیرش متغیرهای دین‌داری دارد. همچنین نتایج این تحقیق نشان می‌دهد کسانی که توانایی شناختی بالاتری دارند، کمتر پارادایم‌های مذهبی را می‌پذیرند و کسانی که توانایی شناختی کمتری دارند، به میزان بیشتری پارادایم مذهبی را می‌پذیرند و رفتارهای بنیادگرایانه دینی بیشتری را از خود نشان می‌دهند، اما سبک شناختی افراد نسبت به توانایی شناختی آنان نقش کمتری در تفاوت‌های دین‌داری افراد ایفا می‌کند.

در پژوهش دیگری با عنوان «سبک‌های شناختی و دینداری: نقش تشخیص تضاد» در سال ۲۰۱۳ توسط پنی کوک و دیگران<sup>۲</sup> انجام شده‌اند که در این پژوهش سعی در بررسی تمایل به استدلال تحلیلی و باورها و اعمال مذهبی افراد بود. یافته‌های این پژوهش نیز نشان از آن دارد که مکانیزم بالقوه‌ای برای ارتباط منفی میان تفکر تحلیلی و دین‌داری وجود دارد.

گراویس و نورنزیان<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) در مطالعه خود با عنوان «تفکر تحلیلی کفر مذهبی را رواج می‌دهد» به آزمایش این فرضیه می‌پردازند که تفکر تحلیلی، کفر مذهبی را ترویج می‌دهد. در مجموع مشخص شد که سبک شناختی یکی از فاکتورهایی است که می‌تواند بی‌اعتقادی مذهبی را تبیین کند در میان چند عامل، تفکر تحلیلی به ترویج کفر مذهبی می‌انجامد.

همچنین «توانایی تفکر انتقادی و اعتقاد به ماوراءالطبیعه»، عنوان پژوهشی است که در سال ۲۰۰۴ توسط هرگوویچ و آرنداسی در استرالیا انجام شده است. در این تحقیق ۱۸۰ دانشجوی

1. Modernist

2. Pennycook, Cheyne, Seli, Koehler & Fugelsang

3. Gervais & Norenzayan

از سه رشته هنر، روان‌شناسی و علوم کامپیوتری 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 دادند. نتایج این تحقیق نشان داد که همبستگی معناداری میان تفکر انتقادی و اعتقاد به ماوراءالطبیعه تجربه آن وجود ندارد.

مورگان و مورگان<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) در پژوهش خود، به بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی و اعتقادات مافوق طبیعی دانشجویان لیسانس دانشگاه «مید وسترن» در ایالات متحده آمریکا پرداختند. آنها در پژوهش خود از پرسشنامه تفکر انتقادی واتسون و گلیرز و مقیاس عقاید مافوق طبیعی استفاده کردند. یکی از ابعاد این مقیاس، عقاید مذهبی سنتی است که از یافته‌های این تحقیق چنین برمی‌آید که میان اعتقادات مذهبی سنتی همبستگی منفی با توانایی بحث‌های ارزشیابی وجود دارد.

الکوک و اتیس<sup>۲</sup> (۱۹۸۰)، تابکیک و میلفورد<sup>۳</sup> (۱۹۸۳)، ویزیکی<sup>۴</sup> (۱۹۸۵) همبستگی کلی میان نمره بالا در عقاید پارانرمال (مافوق طبیعی) - عقاید مذهبی از مؤلفه‌های عقاید پارانرمال - و همبستگی با تفکر انتقادی ضعیف را در تحقیقاتشان به دست آورده‌اند.

متیو کیبی<sup>۵</sup> (۲۰۰۸)، در پژوهشی با عنوان «تأثیر طرح‌واره‌های مذهبی بر مهارت‌های تفکر انتقادی» انجام دادند. در این پژوهش منظور از طرح‌واره، تصور ذهنی افراد در مورد مذهب است و چهارچوبی را فراهم می‌کند که تجربیات افراد از پدیده مورد نظر، از دیدگاه آنان درک و تفسیر می‌شود. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که وجود این طرح‌واره‌ها با تفکر انتقادی ضعیف‌تر رابطه دارد و کسانی که در ابتدا تصور مذهبی خاصی در آنان شکل گرفته است، نسبت به کسانی که چنین نیستند، مهارت‌های تفکر انتقادی ضعیف‌تری دارند و همچنین کسانی که گرایش‌ها مذهبی بیرونی دارند نسبت به کسانی که گرایش‌های مذهبی درونی دارند، تفکر انتقادی ضعیف‌تری دارند (همان، ۲۰۰۸).

افراد با گرایش مذهبی بیرونی، مذهب را وسیله‌ای برای اهداف شخصی خود می‌دانند. جهت‌گیری مذهبی درونی با نیت مذهبی رابطه دارد و به شکل انگیزه غالب و راهنمایی برای سبک زندگی فرد عمل می‌کند (مساح و دیگران، ۱۳۹۱).

«بررسی تفکر انتقادی و هویت دینی و رابطه این دو در دانشجویان ۲۰-۲۲ ساله دانشگاه‌های تهران» عنوان پایان‌نامه کارشناسی ارشد افسانه جوادزاده شهشهانی از دانشگاه الزهراء ع است.

1. Morgan &amp; Morgan

2. Alcock &amp; Otis

3. Tobacyc &amp; Milford

4. Wierzbicki

5. Matthew Kirby

در سال ۱۳۸۳ است که با روش مصاحبه عمیق نیمه ساختار یافته انجام شده است. نتایج آن نشان می‌دهد که کسانی که از مهارت تفکر انتقادی، به خوبی استفاده کرده یا می‌کنند، از هویت دینی شکل یافته‌تری برخوردارند و یا اینکه مراحل جستجو برای دستیابی به هویت دینی شکل یافته را طی می‌کنند.

«رابطه ویژگی‌های شخصیتی و تفکر انتقادی با باورهای دینی دانشجویان»، عنوان پایان‌نامه سعیده مظفری است که در سال ۱۳۸۷ در دانشگاه تهران انجام شده است. این پیمایش بر روی دانشجویان سال اول دانشگاه تهران انجام شد و نتایج پژوهش، حاکی از آن است که متغیرهای ویژگی‌های شخصیتی و تفکر انتقادی قادر به پیش‌بینی و تبیین واریانس باورهای دینی هستند. در پایان، جمع‌بندی پیشینه تجربی موضوع نشان می‌دهد که میان نوع و سبک تفکر و باورهای دینی افراد رابطه وجود دارد. تحقیقات خارجی نشان می‌دهد که این رابطه اغلب رابطه‌ای معکوس و منفی است. باور به خدا یا ماوراء اصلی‌ترین سؤال این تحقیقات را تشکیل داده و سایر ابعاد دین‌داری چندان مدنظر نبوده است. این تحقیقات در شرایط معرفتی متفاوتی با نظام معرفتی در ایران انجام شده است و از آنجا که نظام‌های معرفتی برخاسته از شرایط اجتماعی است، لازم است که با دقت و احتیاط بیشتر، نتایج تحقیقات بررسی شود.

### فرضیه‌های تحقیق

- فرضیه اول: میان میزان تفکر انتقادی و میزان بعد باور دینی رابطه وجود دارد؛
- فرضیه دوم: میان میزان تفکر انتقادی و میزان بعد مناسک دینی رابطه وجود دارد؛
- فرضیه سوم: میان میزان تفکر انتقادی و میزان بعد تجربه دینی رابطه وجود دارد.

### یافته‌ها

#### حجم و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان کارشناسی ارشد در حال تحصیل در سال ۱۳۹۲-۱۳۹۳ در دانشگاه‌های شهید بهشتی، الزهراء علیها السلام و امام صادق علیه السلام با تعداد ۱۰۳۰۱ نفر تشکیل می‌دهد. نمونه‌گیری مورد استفاده در پژوهش، روش نمونه‌گیری احتمالی طبقه‌ای متناسب با حجم (pps)<sup>۱</sup> است. به این صورت که جمعیت هر طبقه را بر جمعیت کل تقسیم نموده تا درصد هر طبقه به دست آید و بعد درصدهای فوق را در حجم نمونه ضرب می‌کنیم تا سهمیه هر طبقه به دست آید. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران به صورت زیر محاسبه شده است:

1. Stratified probability proportional to size sampling

$$n = \frac{N t^2 pq}{Nd^2 + pq t^2}$$

$t =$  در اینجا نمره استاندارد است که مقدار آن ۱/۹۶ در سطح اطمینان ۹۵٪ است. با جایگذاری اعداد مقدار حجم نمونه برابر ۳۷۰ خواهد بود.

### 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 و این پژوهش در مقطع کارشناسی ارشد انجام شده است. بیش از ۵۷ درصد نمونه در رشته‌های مربوط به حوزه علوم انسانی (شایان ذکر است که دانشجویان رشته هنر نیز زیر گروه علوم انسانی در نظر گرفته شده‌اند)، ۱۷/۳ درصد در رشته‌های مربوط به حوزه علوم پایه و ۲۴/۳ درصد از رشته‌های مربوط به حوزه فنی-مهندسی هستند. همچنین دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی ۵۷ درصد از نمونه را تشکیل می‌دهند و دانشگاه‌های الزهراء علیها السلام و امام صادق علیه السلام به ترتیب با ۳۰ و ۱۳ درصد، ۴۳ درصد باقی مانده نمونه را تشکیل داده‌اند.

جدول ۱: توزیع فراوانی جنسیت، رشته تحصیلی و دانشگاه

جنسیت	رشته تحصیلی			بدون پاسخ	دانشگاه				
	زن	مرد	علوم انسانی		علوم پایه	فنی-مهندسی	الزهراء <small>علیها السلام</small>	امام صادق <small>علیه السلام</small>	شهید بهشتی
فراوانی	۲۳۵	۱۳۵	۲۱۲	۴	۹۰	۶۴	۱۱۱	۴۸	۲۱۱
درصد	۶۳/۵	۳۶/۵	۵۷/۳	۱	۲۴/۳	۱۷/۳	۳۰	۱۳	۵۷
جمع کل	۳۷۰			۳۷۰			۳۷۰		

### وضعیت ابعاد اصلی دین‌داری دانشجویان

بررسی ابعاد باور، مناسک و تجربه نشان می‌دهد که ۸۶٪ از پاسخگویان در بعد باور در حد بالایی قرار دارند. در بعد مناسک، ۴۰٪ پاسخگویان در حد بالایی قرار دارند. در بعد تجربی ۸۳٪ از پاسخگویان در حد بالایی به این بعد توجه نشان داده‌اند.

جدول ۲: توزیع فراوانی ابعاد دین‌داری مبتنی بر ابعاد اصلی

بعد	کم		متوسط		زیاد		کل
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
بعد باور	۱۶	۴/۳	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 خرده مقیاس‌های هفت‌گانه در طیف ۱ تا ۶، از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق، بررسی شد و نمره کسب شده در طیف ۰-۱۰۰ قرار گرفت. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که حدود ۲۸٪ افراد پاسخگو دارای میزان کمی از تفکر انتقادی و بیش از نیمی از پاسخگویان به میزان متوسط و حدود ۲۰٪ به میزان بالایی از این نوع تفکر برخوردارند. بنابراین، براساس درصد تجمعی به دست آمده در جدول شماره ۴ می‌توان چنین نتیجه گرفت که نزدیک به ۸۰٪ از پاسخگویان در سطح کم و متوسط از تفکر انتقادی قرار دارند.

جدول ۳: توزیع فراوانی تفکر انتقادی

درصد تجمعی	درصد معتبر	فراوانی	تفکر انتقادی
۲۷/۶	۲۷/۶	۱۰۲	کم
۷۹/۷	۵۲/۲	۱۹۳	متوسط
۱۰۰	۲۰/۳	۷۵	زیاد
مد: ۶۵/۸	میان: ۷۲/۱	میانگین: ۷۱/۹۸	شاخص‌های مرکزی

### توصیف خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی

همان‌طور که نتایج جدول شماره ۶ نشان می‌دهد، بیشترین میانگین در بین خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی میان پاسخگویان مربوط به خرده مقیاس کنجکاوی با میانگین ۷۰/۳ و کمترین میزان مربوط به بلوغ در قضاوت با میانگین ۵۴/۴ است.

جدول ۴: توزیع خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی

انحراف معیار	میانگین	میان	کنجکاوی
۱۲/۴	۷۰/۳	۷۲/۰۰	فراخ اندیشی (ذهن باز)
۱۷/۲	۶۸/۶	۷۱/۶	حقیقت‌جویی
۱۴/۵	۶۳/۳	۶۲/۵	تحلیل‌گرایی
۱۱/۷	۶۸/۵	۶۷/۶	سیستم‌گرایی
۱۰/۷	۶۳/۵	۶۳/۸	اعتماد به تفکر انتقادی خود
۱۳/۳	۶۲/۷	۶۵/۰۰	بلوغ در قضاوت
۱۵/۶	۵۴/۴	۵۵/۱	

### بررسی رابطه تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دین‌داری

نتایج بررسی رابطه همبستگی میان تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دین نشان می‌دهد، رابطه میان بعد باور و تفکر انتقادی در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار و مثبت ( $r=0/32, p<0/01$ ) است. بعد مناسب نیز رابطه معنادار و مثبتی ( $r=0/233, p<0/01$ ) با تفکر انتقادی دانشجویان مورد مطالعه دارد. در مورد بعد تجربه نیز نتایج بیانگر این است که رابطه مثبت و معناداری ( $r=0/366, p<0/01$ ) بین این دو متغیر وجود دارد.

جدول ۵: بررسی رابطه تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دین‌داری

تفکر انتقادی			
۰/۳۲۰	مقدار	بعد باور	معناداری
۰/۰۰	معناداری		
۰/۲۳۳	مقدار	بعد مناسب	معناداری
۰/۰۰	معناداری		
۰/۳۶۶	مقدار	بعد تجربه	معناداری
۰/۰۰	معناداری		

### بررسی رابطه خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دین‌داری

نتایج جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که بعد باور با تمام خرده مقیاس‌ها، به جز ذهن باز رابطه معنادار و مثبت دارد.

بعد مناسب با تمام خرده مقیاس‌ها به جز ذهن باز و کنجکاوی، رابطه معنادار و مثبت دارد. در مورد ذهن باز و کنجکاوی این رابطه غیر معنادار است. بعد تجربه، به جز خرده مقیاس ذهن باز با دیگر خرده مقیاس‌ها رابطه مثبت و معناداری دارد.

جدول ۶: بررسی رابطه خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دین‌داری

بعد تجربه	بعد مناسب	بعد باور		
۰/۲۰۲	۰/۰۱	۰/۱۰	مقدار	کنجکاوی
۰/۰۰	۰/۷	۰/۰۴	Sig	
۰/۰۳۱	-۰/۰۸	-۰/۰۰۵	مقدار	ذهن باز
۰/۵۴	۰/۰۸	۰/۹	Sig	
۰/۳۰۶	۰/۲۵	۰/۳۳	مقدار	حقیقت‌جویی
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	Sig	
۰/۲۹۲	۰/۲۰۷	۰/۲۷۷	مقدار	سیستم‌گرایی
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	Sig	

بعد تجربه	بعد مناسک	بعد باور		
۰/۲۸۱	۰/۱۸۴	۰/۲۵۵	مقدار	تحلیل گرایی
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	Sig	
۰/۲۷۱	۰/۱۲۱	۰/۲۰۵	مقدار	اعتماد به تفکر انتقادی
۰/۰۰	۰/۰۰۲	۰/۰۰	Sig	
۰/۲۹۲	۰/۱۹۸	۰/۲۴۵	مقدار	بلوغ در قضاوت
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	Sig	

### نتیجه‌گیری

این مقاله با به کارگیری روش پیمایش، به بررسی رابطه تفکر انتقادی و ابعاد دین‌داری در میان دانشجویان کارشناسی ارشد پرداخته است.

نتایج به دست آمده، نشان داد که دین‌داری در بعد باور و تجربه در بین دانشجویان به میزان بالایی وجود دارد، اما در بعد مناسک این میزان کمتر است. این نتیجه‌ای است که بیشتر تحقیقات در زمینه دین‌داری در ایران به آن اشاره داشته‌اند (سراج‌زاده، ۱۳۷۸؛ حبیب‌زاده خطبه‌سرا، ۱۳۸۴؛ مرشدی، ۱۳۸۵ و...). از دیگر نتایج به دست آمده می‌توان به میزان تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی ارشد اشاره کرد که نزدیک به ۸۰ درصد از پاسخگویان در حد کم و متوسطی از تفکر انتقادی قرار دارند. می‌توان گفت نتایج به دست آمده از تمامی پژوهش‌های انجام گرفته بدری گرگری و همکاران، (۱۳۸۸) و برخورداری و همکاران، (۱۳۸۹) و نوشادی، (۱۳۹۰) و فتحی آذر و دیگران، (۱۳۹۲) و عباسی و دیگران، (۱۳۹۲) و برخورداری و دیگران، (۱۳۹۰) و کریمی نقندر و دیگران، (۱۳۸۹) و قریب و دیگران، (۱۳۸۸) در مورد مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی با پرسشنامه‌های استاندارد (کالیفرنیا، ریکتس و...) بر روی دانشجویان، حاکی از ضعف مهارت‌ها و گرایش‌های تفکر انتقادی در دانشجویان ایرانی است. البته گفتنی است که بیشتر تحقیقات انجام شده بر روی دانشجویان مقطع کارشناسی بوده است.

بررسی فرضیات تحقیق نشان داد که فرضیه اول، دوم و سوم مبنی بر وجود رابطه بین میزان تفکر انتقادی و بعد باور، بعد مناسک و بعد تجربه با توجه به معناداری آن در سطح ۹۵٪ درصد اطمینان، در پژوهش حاضر تأیید می‌شود. این رابطه هم‌جهت است؛ بدین معنا که با افزایش تفکر انتقادی، هر یک از ابعاد باور، مناسک و تجربه دینی نیز افزایش یافته‌اند.

همچنین بررسی رابطه همبستگی میان ابعاد اصلی دین‌داری و خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی نشان داد که خرده مقیاس ذهن باز با هیچ‌یک از ابعاد دین‌داری، رابطه معناداری ندارد، البته خرده مقیاس کنجکاوی نیز با بعد مناسک رابطه معناداری ندارد. دیگر خرده مقیاس‌ها رابطه معنادار و مثبت با ابعاد دین‌داری دارند.

مقایسه نتایج پژوهش حاضر به دلیل نبودن مطالعه‌ای مشابه با این موضوع در ایران امکان‌پذیر نبود، اما بررسی تحقیقات خارجی نشان می‌دهد که تفکر انتقادی رابطه‌ای منفی با دین‌داری، اعتقاد به خدا و عقاید ماوراءالطبیعه دارد. هرچند تحقیقاتی نیز مبنی بر عدم رابطه معنادار تفکر انتقادی با باورهای ماوراءالطبیعی وجود دارد؛ از جمله پژوهش هرگوییچ و آرنداسی<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) که در استرالیا انجام شده است. بنابراین، نتیجه تحقیق حاضر مخالف با غالب نتایج پژوهش‌های انجام شده 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 چهارچوب تحقیق که می‌تواند به تفاوت در نتایج منجر شود.

**نکته دوم**، وجود دیدگاه‌هایی متفاوت از رویکردی که لزوماً تفکر انتقادی را با باور، مناسک و تجربه دینی ناسازگار می‌دانند که در بحث نظریات به قسمتی از آن اشاره شد. همچنین آرا و تحقیقات افرادی چون گراویس و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) به نوعی در تأیید این مطلب است. در واقع، این افراد برای توضیح چگونگی پذیرش و انتقال عقاید مذهبی، چهارچوبی نظری از ترکیب نظریات تکامل فرهنگی و یادگیری فرهنگی ایجاد کرده‌اند. به صورت خلاصه، سنگ بنای این الگو به شرح ذیل است:

انتقال فرهنگی مفاهیم، (از جمله مفاهیم ماوراءالطبیعه و مذهبی) وابسته به سوگیری شناختی<sup>۳</sup> و همچنین سوگیری یادگیری فرهنگی<sup>۴</sup> وابسته است.

به این معنا که هر فرهنگ، از طریق سوگیری شناختی، محتوای مفاهیم را محدود و جهت‌دهی می‌کند و از طریق سوگیری یادگیری، افراد را به صورت انتخابی برای توجه و کسب مفاهیم و درجه تعهد و یا اعتقاد به آنها از اطرافشان، سوق می‌دهد و در نهایت، ترکیبی از این دو فرایند به گسترش انواع خاصی از اعتقادات مذهبی و آیین عبادی در جهان منجر می‌شود.

بر طبق این دیدگاه، عقاید مذهبی و یا حتی کفر و بی‌اعتقادی، محصول سوگیری محتوایی و سوگیری زمینه است و معتقد است، زمینه اجتماعی است که باعث می‌شود به شکل‌های گوناگون عقاید مذهبی و ماوراءالطبیعی باور پیدا کنیم. اگر افراد در محیطی که الگوی 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 (گراویس و دیگران،<sup>۵</sup> ۲۰۱۰). یا همان‌گونه که برگر و لاکمن

1. Hergovich & Arendasy

2. Will M. Gervais

3. Cognitive bias

4. Cultural learning bias

5. Gervais & elc



نیز در رهیافت جامعه‌شناسی معرفت خود بر آن تأکید داشتند؛ آگاهی‌های افراد برخاسته از زندگی روزمره آنان و اجتماعی است که در آن زندگی می‌کنند. بنابراین، می‌توان چنین برداشت کرد که باورها و مناسک مذهبی جنبه‌ای اجتماعی دارند و عمل و اعتقاد به آنها توسط یک فرد، تا اندازه زیادی تحت تأثیر محیط اجتماعی و دیگران مهم است.

جامعه ایران در ادوار مختلف تاریخ، جامعه‌ای با فرهنگی دینی و مذهبی ظاهر شده است و دین نهاد مهمی بوده است که در ایران همیشه اهمیت داشته و تا کنون کمتر این ادعا مطرح شده است که مردم ایران بی‌دین بوده‌اند و یا از روی بی‌دینی به دین گرایش یافته‌اند (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱، ص ۴۵۳-۴۵۴) و یکی از ارکان سه‌گانه نظام اجتماعی ایران را نهاد دین در کنار نهاد خانواده و حکومت تشکیل داده است (همان). بنابراین، کاملاً قابل تصور است که فرهنگ دین‌مدار جامعه ایران، طبق نظریات گراویس و همکارانش در انتقال باورهای مذهبی، و تبیین برگر و لاکمن در مورد تأثیر اجتماعی شدن و دیگران مهم و بانفوذ در درونی کردن واقعیات اجتماعی، افراد را به سمت معتقد و مؤمن بودن جهت‌دهی می‌کند و کفر مذهبی کمتر رواج می‌یابد.

نکته سوم، توجه به رویکردهای عقلانی دین اسلام، در تبیین نتیجه مذکور نمی‌توان رویکردهای عقلانی دین اسلام را نادیده گرفت، اگرچه بررسی این مطلب خارج از حدود توانایی این تحقیق است، اما تأکیدات زیاد و مختلفی در مورد تعقل، تفکر و تفکر انتقادی در آیات و روایات و سیره ائمه معصومین (علیهم‌السلام) وجود دارد.

برای نمونه، سوره حج، آیه ۴۶؛ بقره، آیه ۱۶۴؛ آل عمران، آیه ۱۹۰؛ رعد، آیه ۳؛ انعام، آیه ۵؛ و... همگی این آیات ناظر بر تشویق، ترغیب و توجه دادن افراد به خردورزی است. همچنین در آیات ۱۷ و ۱۸ سوره زمر نیز بر نقد گفته‌ها و دیدگاه و انتخاب برترین آنها اشاره شده است. این آیات می‌تواند ناظر بر خود دین نیز باشد، یعنی در امور دین هم انسان در صورتی هدایت می‌شود که با قوه عقل و ترازوی نقد به انتخاب دست زند. همان‌طور که در شرع مقدس اسلام، تقلید در اصول دین جایز نیست و انسان خود باید با توجه به بررسی‌های عقلی خود به این اصول معتقد شود.

همچنین اثبات علمی و عقلی بسیاری از گزاره‌های دینی اسلامی توسط علوم جدید، این نکته را با وضوح بیشتری نمایان می‌کند که باورها و دستورات دین اسلام به‌گونه‌ای است که می‌تواند همگام با تفکر انتقادی افراد، جایگاه ویژه خود را حفظ کند و صلابت عقلانی این گزاره‌ها، به طرق مختلف قابل اثبات است.

بررسی‌های تاریخی نیز نشان می‌دهد که روح عقلانی جاری در کلام وحی، به گرایش‌های ضد فلسفی و اشعری مسلک اجازه نداد تا جریانی شبیه ایمان‌گرایی محض مسیحی را در سنت اسلامی پدید آورند (شجاعی‌زند، ۱۳۸۰). رهیافت‌های ضد فلسفی، مانند اندیشه‌های غزالی و

دیگر اشعری مسلکان، هیچ‌گاه به یک جریان کاملاً ضد عقلانی در میان مسلمانان بدل نشد و مسلمانان و به سمت مخالفت با علم کشیده نشدند. آنچه در قرآن در الزام تفکر و دعوت به تعقل آمده بود، عام و خاص را به ضرورت توجه به علم و تکریم علما تشویق می‌نمود (زرین‌کوب، ۱۳۶۹، ص ۲۴۶).

همچنین در حوزه مناسک و فقه اسلامی که گستره بسیار وسیع و البته دقیق و جزئی از زندگی روزمره مؤمنان را نیز دربر می‌گیرد، می‌توان شاهد بود که عقل‌گرایی، تحول‌پذیری، ملاحظه‌عرف، رعایت مصلحت تعبیه شده است. نحله‌های کم‌اعتنا به این ابواب، غالباً در اقلیت و حاشیه قرار داشته‌اند (شجاعی‌زند، ۱۳۸۰).

در پایان، وجود رابطه هم‌جهت میان تفکر انتقادی و ابعاد اصلی دین‌داری در این تحقیق نشان می‌دهد که در شرایط کنونی، با توجه به گستردگی و پیچیدگی اطلاعات، رشد و تعالی تفکر انتقادی میان جوانان و نوجوانان می‌تواند، محافظ مناسبی در برابر سردرگمی و بعضاً گمراهی آنان در مسائل مختلف از جمله مباحث دینی شود. با توسل به پتانسیل‌های این نوع تفکر و همچنین فرهنگ دینی جامعه ایران می‌توان هویت دینی، تفکر دینی و در نهایت جامعه دینی مستحکمی بنا کرد که توانایی مقابله با شرایط پیچیده و بغرنج فکری و فرهنگی را داشته باشد، البته لازم به ذکر است که در بررسی رابطه تفکر انتقادی و دین‌داری به تحقیقات بیشتر و گسترده‌تری نیاز است. تحقیقات نظری در حوزه فلسفه و تعلیم و تربیت از یک سو و همچنین تحقیقات میدانی با رویکردهای مختلف کمی و کیفی که بتواند شواهد علمی و تجربی کافی را فراهم آورند.

## منابع

- آزاد ارمکی، تقی (۱۳۹۱)، بنیان‌های فکری نظریه جامعه ایرانی، تهران: نشر علم.
- برجعلی‌لو، سیمه (۱۳۸۶)، «تفکر انتقادی، سبک‌های هویت و تعهد هویت: پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- برخورداری، معصومه؛ جلال‌منش، شمس‌الملوک و محمودی، محمود (۱۳۸۸)، «ارتباط‌گرایی به تفکر انتقادی و عزت نفس در دانشجویان پرستاری»، مجله آموزش در علوم پزشکی، ۹، ش ۲۱، ص ۱۳-۱۹.
- برگر، پیتر. ال و توماس لاکمن (۱۳۸۶)، ساخت اجتماعی واقعیت (رساله‌ای در جامعه‌شناسی شناخت)، ترجمه فریبرز مجیدی، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- جوادزاده شهشانی، افسانه (۱۳۸۳)، «بررسی تفکر انتقادی و هویت دینی و رابطه این دو در دانشجویان ۲۰-۲۲ ساله دانشگاه‌های تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء علیها السلام.
- حاج حسینی، منصوره (۱۳۹۱)، «تأثیر روش‌های گفتگو محور (بحث گروهی و بحث سقراطی) بر تفکر انتقادی دانشجویان»، رساله دکتری، دانشگاه الزهراء علیها السلام.
- حبیب‌زاده خطبه‌سرا، رامین (۱۳۸۴)، «بررسی انواع دین‌داری در بین دانشجویان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- زاکرم، فیل (۱۳۸۴)، درآمدی بر جامعه‌شناسی دین، ترجمه خشایار دیهیمی، تهران: لوح فکر.
- زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۶۹)، در قلمرو وجدان، تهران: انتشارات علمی.
- سجادی، سیدمهدی (۱۳۸۴)، «تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی: قابلیت‌ها و کاستی‌ها، نوآوری‌های آموزشی»، ش ۱۱، ص ۳۵-۵۵.
- سراج‌زاده، سیدحسین (۱۳۷۸)، «نگرش‌ها و رفتارهای دینی نوجوانان تهرانی و دلالت‌های آن برای نظریه سکولار شدن»، نمایه پژوهش، ش ۹ و ۱۰، ص ۱۰۵-۱۱۸.
- شجاعی‌زند، علیرضا (۱۳۸۰)، «آمیزه عقل و ایمان در آموزه اسلام»، نقد و نظر، ش ۲۶، ص ۲۴۰-۲۶۵.
- شمشیری، بابک و ایزدپناه، امین (۱۳۹۲)، «امکان هم‌کناری تفکر انتقادی و تجربه دینی در برنامه تربیت دینی»، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ش ۶، ص ۶۷-۸۸.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.

- عباسی، پروین؛ سپاهی، ویدا؛ خشای، احمدی؛ ایران‌فر، شیرین و تیماره، مهنوش (۱۳۹۲)، «گرایش به تفکر انتقادی و ارتباط آن با عزت نفس در دانشجویان پزشکی دوره پیش بالینی و بالینی، آموزش در علوم پزشکی»، س ۶، ش ۱۳، ص ۴۹۸-۵۰۸.
- فتحی آذر، اسکندر؛ بیرامی، منصور؛ بدری‌گرگری، رحیم و آتشی، سیدحسین (۱۳۹۲)، «بررسی روند گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه افسری امام علی (علیه‌السلام)» (مطالعه موردی-مثلث بندی درون روشی)، فصلنامه علمی-پژوهشی مدیریت نظامی، س ۱۳، ش ۴۹، ص ۱۱-۴۲.
- فیاض، ایراندخت (۱۳۸۸)، «پرسشگری راهبرد هویت پایدار دینی در قرآن کریم»، فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۹۸، ص ۳۷-۶۵.
- قریب، میترا؛ ربیعان، مصطفی؛ صلصالی، مهوش و دیگران (۱۳۸۸)، «مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش تفکرات انتقادی در دانشجویان ترم اول و آخر مدیریت خدمات بهداشتی-درمانی آموزش در علوم پزشکی»، س ۲، ش ۹، ص ۱۲۵-۱۳۵.
- کریمی نقندر، مریم؛ رهنما رهسپار، فاطمه؛ گل افروز، مهدی و محسن‌پور، محدثه (۱۳۸۹)، «بررسی تفکر انتقادی کارورزان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سبزوار»، مجله دانشکده پرستاری و مامایی رازی کرمان، س ۱۰، ش ۱۹، ص ۲۴-۲۸.
- گرگری، بدری؛ فتحی آذر، اسکندر؛ حسینی نسب، سیدداوود و مقدم، محمد (۱۳۸۶)، «بررسی مهارت تفکر انتقادی دانشجویان معلمان مراکز تربیت معلم تبریز»، فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، س ۲، ش ۷، ص ۱-۲۴.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۹)، «تأثیر بازانندیشی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجویان معلمان مراکز تربیت معلم تبریز»، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، س ۱۱، ش ۱، ص ۱۸۹-۲۱۰.
- مرشدی، ابوالفضل (۱۳۸۵)، «بررسی سطح دینداری و گرایش‌های دینداری دانشجویان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- مساح، هاجر؛ کاظمی، حمید و قربانی، مریم (۱۳۹۱)، «بررسی رابطه ابعاد چهارگانه هویت و جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی»، روان‌شناسی دین، س ۵، ش ۴، ص ۶۹-۸۴.
- مظفری، سعیده (۱۳۸۷)، «رابطه ویژگی‌های شخصیتی و تفکر انتقادی با باورهای دینی در دانشجویان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- میرسندسی، محمد (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، س ۹، ش ۳۸.

همایون فرد، آنتیا (۱۳۹۰)، «بررسی تحول در معنا و مفهوم تفکر انتقادی و تحلیل زمینه‌های همگرایی آن با تربیت دینی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس تهران.

Alcock, J.E & Otis, L. P (1980), *critical thinking and belief in paranormal*. Psychological Reports, 46, 479-482, Toba.

Carr. D (1998), *Three approaches to moral education, philosophy and theory*, New York.

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.

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*, 44 (1), pp 1-25.

Facione, P (2009), *Critical Thinking: What it is and Why it Counts*, Retrieved from <http://www. Insightassessment.com>.

Feinberg, W (2003), *Critical reflection and Religious Education: How Deep?*. Illinois University Press.

Gervais, William & Norenzayan, Ara (2012), *Analytic Thinking Promotes Religious Disbelief*, *Science*, pp336-493: from [www.sciencemag.org](http://www.sciencemag.org).

Gervais, W. M. & Henrich, J (2010), *The Zeus problem: Why representational content biases cannot explain faith in gods*. *Journal of Cognition and Culture*, 10, 383-389, Doi :10.1163/156853710X531249.

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*, 41, 389-410, doi:10.1080/0048721X.2011.604510.

Hergovich, Anderson & Arendasy, Martin (2005), *Critical thinking ability and belief in the paranormal*, *Personality and Individual Differences* 38, pp: 1805-1812.

Hudson. W (1973), *Is Religious Education Possible? New Essays in Philosophy of Education*, London.

- Kirby, Matthew (2008), *The Impact of Religious Schema on Critical Thinking Skills, All Graduate Theses and Dissertations*. <http://digitalcommons.usu.edu>.
- Kahneman, D (2003), A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. *American Psychologist*, 58, 697-720.
- Morgan, R, K. Morgan, D.L (1998), *Critical thinking and belief in the paranormal*. *College Student Journal*.32, pp: 135-140.
- Pennycook, Gordon, Cheyne, James Allan , Barr, Nathaniel , Koehler, Derek J, Fugelsang, Jonathan A (2013), *Cognitive style and religiosity: The role of conflict detection*, Psychonomic Society, Inc.
- 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 , pp: 335-346.
- Peters, R.S (1999), Reason and Habit, the Paradox of Moral Education in Philosophy of Education, by Paul H. Hirst and Patricia White, Voium 4.
- Reinsmith, William (1996), Religious life and critical thought: Do they need each other?, *critical thinking Across the disciplines*, vol XIV, No 4.
- Riding, R. J, & Smith, E (1997), Cognitive style and learning strategies: some implications for training design, *International Journal of Training and Development*, 1, pp: 191- 208.
- Razmyar, Soroush, L. Reeve, Charlie (2013), *Individual differences in religiosity as a function of cognitive ability and cognitive style*. *Intelligence*, No 41 , September ,pp: 667-673.
- Shenhav, A, Rand, D. G, Greene, J. D (2012), Divine intuition: Cognitive style influences belief in god, *Journal of Experimental Psychology, General*, 141, pp: 423-
- Smith, E. S (2001), The relationship between learning style and cognitive style, *Journal of Personality & Individual Differences*, 30, pp: 609- 616.
- Stanovich, K.E , West, R.F (1998), Individual differences in rational thought. *Journal of Experimental psychology, General*, 127, pp: 161-188.
- Stanovich, K. E, West, R. F (2000), Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate. *The Behavioral and Brain Sciences*, 23, pp: 645-726.

- Tobacyk, J. J, Milford, G (1983), Belief in paranormal phenomena: assessment instrument developed and implications for personality functioning, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, pp:1029-1037.
- Wiezbicki, M (1985), *Reasoning errors and belief in the paranormal*, *Journal of Social Psychology*, No125, pp: 489-494.