| تاریخ دریافت:۱۳۹۴/۷/۱۳ | تاریخ پذیرش:۱۳۹۴/۱۲/۲۲ |

طراحی ارکان و شاخص‌های کمّی برای علوم انسانی اسلامی مبتنی بر تقریر غایت‌گرایانهٔ استاد مطهری از علم دینی و بررسی تأثیر آن در تحول علوم انسانی

علی‌اصغر خنـــدان

استادیار دانشگاه امام صادق (ع)

aliakhandan@gmail.com

چکیده

این پژوهش در این چارچوب نظری مطرح می‌شـود که طبق تعالیم اسلامی و تصریح دانشـمندانی مانند اسـتاد مطهری، علم دینی عبارت است از: یک: علمی مبتنـی بر مبانی اسـلامی و توحیدی (دیـدگاه مبناگرایانه)؛ دو: علـم نافع (دیدگاه غایت‌گرایانـه). مـلاک نافع‌بـودن علم نیز نیازهای فرد و جامعهٔ اسـلامی اسـت. به‌عبـارت دقیق‌تـر، نافع‌بودن علم را می‌تـوان در دو بُعد دنبال کرد: یک: پاسـخ به پرسش‌های (عمدتاً) فردی؛ دو: حل مسئله‌های (عمدتاً) اجتماعی.

مسـئلهٔ اصلی این پژوهش را می‌توان چنین تقریر کـرد که اولاً: روش متعارف در مطالعات ارزیابی علوم (به معنای رشـته‌های علمی دانشـگاهی) چیست و چه عیـوب و کاسـتی‌هایی دارد؟ ثانیاً: با پذیرش و مبنا قـراردادن تقریر غایت‌گرایانه از علم دینی، آیا می‌توان نافع‌بودن علم را به‌صورت کمّی و عددی نشان داد؟ چگونه؟

با هـدف مذکور، در این مقاله پس از نقد رویکرد غالب در مطالعات ارزیابی علوم که با عنوان «علم‌سـنجی» شـناخته می‌شـود، تلاش خواهد شد با الگوگیری از روش ارزیابـی درونـی مراکـز علمـی، ارکان اصلـی و فرعـی و شـاخص‌های

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

قابل‌اندازه‌گیریِ عددی علم دینی طراحی شود.

در پایـان، تأثیر این نـگاه در مطالعات کاربردی علـم در مدیریت تحول علوم انسانی اسلام بررسی خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: علم دینی، غایت‌گرایی، علم‌سـنجی، ارزیابی درونی، شـاخص مطهر.

مقدمه

موضوع توحید یا شـرک و زندگانی موحدانه یا مشـرکانه، از ابتدای خلقت، همچنان مهم‌ترین و سرنوشت‌سـازترین انتخاب فرد و جامعهٔ انسانی است. به‌عبارت‌دیگر، موضوع پذیرفتن یا نپذیرفتن وجود خداوند، مؤثرترین باور انسـان است که تمام باورها، گرایش‌ها و رفتارهای فردی و اجتماعی او را تحت تأثیر قرار خواهد داد.

بـه باور مـا، اگر خداونـد را «اصل‌الاصـول» بدانیـم، «مبدأالمبادی»بـودن او آثار روشـنی در عرصه‌های مختلف معرفتی خواهد داشت و می‌توانیم با شاخص «از اویی»، بسیاری از اندیشه‌های نظری نادرست را تشخیص دهیم و به اجتهاد و تولید دانش توحیدی بپردازیم. این منظر و رویکرد را «دیدگاه مبناگرایی در علم دینی» می‌نامیم، که در این مقاله این جنبه از علم دینی موردنظر ما نیست. ولی از سویی «مقصدالمقاصد»بودن خدا نیز آثار خاص خود را در به‌کارگیری دانش خواهد داشت.

در ایـن مقاله نشـان خواهیـم داد که «دیـدگاه غایت‌گرایی در علـم دینـی» و به‌کارگیری معیار «به‌سوی اویی»، چه تأثیری در جهت‌گیری کلان سیاست‌گذاری‌های مرتبط با علم دینی دارد.

تأثیر معیار «به‌سوی اویی» در طراحی نظام ارزش‌ها

معنای معیار «به‌سـوی اویی» که جنبهٔ تکوینی دارد این اسـت که بدانیم جهان در کلِ خود یک سیر نزولی طی کرده و در حال طی‌کردن یک سیر صعودی به‌سوی اوست. همه از خدایند و به‌سوی خدا بازگشت می‌نمایند (مطهری، ۱۳۷۱: ص۱۰۸). اما این جنبهٔ تکوینی، ابعاد و آثار تشریعی نیز دارد، این‌گونه که می‌گوییم واقعیت تکاملی انسان و واقعیت تکاملی جهان، «به‌سوی اویی» است. [لذا] هر چه رو به آن‌سـو ندارد، باطل و بر ضد تکامل خلقت است (مطهری، ۱۳۷۲: ص۸۳). از این‌رو، در تعالیم اسـلامی، عبـادت یا توحید، ارزش مطلق و نهایی اسـت و این نگاه غایت‌گرایانه چنان‌که ملاحظه خواهد شد، تأثیری همه‌جانبه بر نظام ارزش‌های دیگر خواهد داشت.

پـس از موضـوع توحیـد، مهم‌ترین هـدف و وظیفهٔ انبیا و اولیـای الهی، اقامهٔ قسـط و عدالت

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

اجتماعی اســت. «لَقَدْ أَرْسَــلْنَا رُسُــلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ؛ ما رســولان خود را با دلایل روشــن فرستادیم، و با آن‌ها کتاب (آســمانی) و میزان (شناسایی حقّ از باطل و قوانین عادلانه) نازل کردیم تا مردم قیام به عدالت کنند» (حدید: ۲۵). با این تذکر که هدف اصلی، ایمان و عبادت خداست و عدالت اجتماعی مقدمه و وسیلهٔ وصول به این هدف است و پس از وصــول به ذی‌مقدمه، کماکان باارزش و ضروری اســت (نه هــدف اصلی و نه هدف هم‌ارزش با توحید و نه مقدمهٔ بدون ارزش ذاتی) (مطهری، ۱۳۷۱: ص۳۷-۳۱).

پس از روشن‌شــدن مصادیق ارزش‌های اصیــل، باید جایگاه دیگر ارزش‌ها همچون حکومت، سیاســت، اقتصاد و به‌تبع آن هنر، صنعت و... تعیین شــود. روشن است که با مبنا قراردادنِ شاخص «به‌ســوی اویی»، هیچ ارزشی در عرض خداوند قرار نخواهد گرفت و بنابراین باید تمام ارزش‌های ثانــوی را خادم، مقدمه یا ابزار تحقق و حفظ ارزش اصیل عبادت و به‌تبع، ارزش عدالت دانســت؛ به‌عبارت‌دیگــر، ارزش‌هــای اصیل عبادت و عدالــت، مغز، و ارزش‌های ثانوی پوســته و حافظ آن ارزش‌هاست و روشن است که ارزش‌های ثانوی اصالت ندارند و ارزش‌بودن آن‌ها از نظر اسلام تا جایی است که خادم ارزش‌های اصیل باشند (مطهری، ۱۳۶۴: ص۳۲).

تأثیر معیار «به‌سوی اویی»، در سیاست‌گذاری‌های کلان علمی

عطف به نکتهٔ قبل در باب خادم و ابزاربودن تمام ارزش‌های ثانوی، می‌توان دریافت که از نظر اســلام، به جز مواردی که علم و معرفتی، شــرط و لازمهٔ ایمان دینی باشــد (مطهری، ۱۳۷۳-الف: ص۳۲۵)، دیگر مصادیق علم (چه Science و چه knowledge) ارزش ابزاری دارند و در حکم مقدمه و ابزار رسیدن به ارزش‌های دیگر را دارند، این حکم هم در باب علم احکام و دستورات دینی (فقــه) صادق اســت و هم در باب علوم تجربی (مطهــری، ۱۳۷۰-الف: ص۲۶۴ - ۲۶۳؛ ۱۳۶۹: ص۱۶-۱۵، همچنین ۱۳۷۰-ب: ص۶۲-۶۱ و ۱۳۷۰-ج: ص۸۰-۷۷).

در اینکه در اســلام راجع به علم تأکید و توصیهٔ فراوانی شــده است جای تردید نیست اما اینجا ســؤال مهمی پیش می‌آید؛ اینکه منظور اســلام از علم، کدام علم است؟ استاد مطهری در پاسخ به این سؤال می‌گوید: نظر اسلام، خصوص هیچ‌یک از علوم دینی (حکمت، کلام، حدیث، فقه و...) نیست (مطهری، ۱۳۷۰-الف: ص۲۶۳ - ۲۵۸ و ۱۳۷۳: ص۳۱-۳۰)، و علوم تجربی هم منظور اسلام اســت و البته معیار انتخاب این علوم، نافع‌بودن آن‌هاست؛ معیار نافع‌بودن علوم نیز نیازهای فردی و اجتماعی مسلمانان است: «هر علمی که به منظوری از منظورهای فردی یا اجتماعی اسلام کمک می‌دهد و ندانســتن آن سبب زمین‌خوردن آن منظور می‌گردد، آن علم را اسلام توصیه می‌کند

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

و هر علمی که در منظورهای اسلامی تأثیر ندارد، اسلام دربارهٔ آن علم نظر خاصی ندارد و هر علم که تأثیر سو دارد با آن مخالف است» (مطهری، ۱۳۷۰-الف: ص۲۶۰-۲۵۹ و ص۲۶۵-۲۶۴). «فریضهٔ علم از هر جهت تابع میزان احتیاج جامعه است» (مطهری، ۱۳۶۸: ص۱۶۹-۱۶۸).

بنابرایـن و بـا توجه هم‌زمان به نیازهای فرد و جامعهٔ اسـلامی، نافع‌بودن علـم را می‌توان در دو بُعدِ پاسـخ به پرسـش‌های (عمدتاً) فردی، و پاسخ به مسـئله‌های (عمدتاً) اجتماعی دنبال کرد. از این‌رو اگر هر علم مفید برای جامعهٔ اسلامی، علم دینی است، نتیجهٔ مهمی گرفته می‌شود که استاد مطهری نیز به آن تصریح می‌کند و آن اینکه تقسـیم متعارف علوم به دینی و غیردینی نادرست است (مطهری، ۱۳۶۸: ص۱۷۳ - ۱۷۱).

دیگر نتیجهٔ مهم اصل مذکور این اسـت که نظام آموزش موفق، نظامی اسـت که پرسـش‌های مخاطب را شناسایی کند یا پرسش‌هایی هدفمند ایجاد نماید و به‌خوبی پاسخ دهد؛ و نظام پژوهش موفق، نظامی است که مسئله‌های جامعه را شناسایی کند و به راه‌حل آن‌ها بپردازد.[1]

علم‌سنجی

مهم‌ترین ابزار یا روش برای ارزشـیابی فعالیت‌های علمی و پژوهشـی، شـاخه‌ای از مطالعات است که «علم‌سنجی» نام دارد. ریشه‌های پیدایش علم‌سنجی و شاخه‌های مطالعاتی مرتبط با آن را می‌توان در این موارد دانست: پدیدهٔ انفجار اطلاعات و تبعات مثبت (مانند ازدیاد و تنوع اطلاعات) و منفـی آن (مانند آلودگی اطلاعاتی)؛ سـردرگمی متخصصان و مدیران جوامع رو به رشـد پس از جنگ جهانی دوم؛ لزوم هرچه بیشترِ ارزیابی متون (زارع، ۱۳۸۸: ص۱۲۳).

از سـوی دیگر علم‌سنجی ارتباط مهمی با توسعه و رشـد اقتصادی دارد زیرا امروزه تولید علم، اولویت توسعهٔ هر کشور است و توسعهٔ علمی مقدمهٔ توسعهٔ فناوری و به‌تبع آن افزایش رونق اقتصادی و رفاه اجتماعی است. به همین لحاظ دانشگاه‌ها به‌عنوان پایگاه‌های اصلی تولید علم، نقش اساسی در توسـعهٔ کشور دارند. برای بالابردن سطح کیفی و کمّی تولیدات علمی، ارزشیابی نظام پژوهشی در هر دانشـگاه، امری ضروری به نظر می‌رسـد. اهمیت و ضرورت ارزشیابی پژوهشگران و مراکز علمی-پژوهشـی، منجر به شکل‌گیری علم‌سنجی و شاخه‌های مطالعاتی مرتبط با آن[2] شده است.

۱. برای تفصیل دیدگاه مذکور ر.ک: خندان، علی‌اصغر (۱۳۹۱)، تقریر غایت‌گرایانه از علم دینی با تکیه بر اندیشه‌های استاد مطهری، ذهن، شمارهٔ ۵۰، ص ۵۰-۲۷

۲. علم‌سنجی و شاخه‌های مطالعاتی مرتبط با آن چنین تعریف شده‌اند:

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

علم‌سـنجی یکی از متداول‌ترین روش‌های ارزیابی فعالیت‌های علمی و مدیریت پژوهش اسـت. بررسـی کمّی تولیدات علمی، سیاست‌گذاری علمی، ارتباطات علمی دانش‌پژوهان و ترسیم نقشهٔ علم، برخی از موضوعات این حوزه‌اند (حیدری، ۱۳۸۸: ص۱۰۲).

تمرکز اصلی مطالعات علم‌سـنجی بر بررسـی کتب و مقالات پژوهشی منتشرشده در نشریات عـلمـی اسـت. در این مطالعات از تولیدات علمی اندازه‌گیری کمّـی به‌عمل می‌آید که می‌تواند تـا حدودی مشـخص نماید کـه فـراوانی پژوهش‌های هر کشـور، هر نهاد، هر رشته علمی و هر فرد و روند آن چگونه اسـت، پژوهشـگران از چه زمینه‌ها و پرسـش‌هایی غافل بوده‌اند، چه کسانی و چه نهادهایـی و در کجـا پژوهش‌ها را انجام می‌دهند، تا چه حـد از این پژوهش‌ها حـمایت‌های مالی می‌گردد و این پژوهش‌ها چه اثرگذاری بر محیط علمی دارد (شریفی، ۱۳۸۲-الف: ص۸۹).

ابزارهـای اصلی علم‌سـنجی، نمایه‌ها یا پایگاه‌های اسـتنادی هسـتند که پیوندی بیـن کتاب‌ها و مقالاتی که نوشـته و منتشـر شـده‌اند و مقالاتی که به آن‌ها ارجاع می‌دهند ایجاد می‌نماید. مثلاً برای بررسـی وضعیـت پژوهش در حـوزهٔ یک دانش خاص در کشـورهای مؤثر در آن حوزه، با اسـتفاده از آمارهای این پایگاه‌های استنادی، میزان استناد به مقالات منتشرشدهٔ کشورهای برتر در پژوهش‌های آن حوزه در فاصلهٔ سال‌های مشخص و میزان اثرگذاری آن‌ها ارائه می‌شود (شریفی، ۱۳۸۲-ب: ص۹۶).

اسـاس علم‌سـنجی بر بررسی چند متغیر پایه استوار اسـت که در نگاهی خاص می‌توان به این چهار متغیر اشاره کرد: پدیدآورندگان، تولیدات و انتشارات علمی، ارجاعات و استنادها[1] (حیدری، ۱۳۸۸: ص۱۰۳).

علم‌سنجی (scientometrics): مطالعهٔ کمّی علوم و فناوری، یا مطالعهٔ کلیهٔ جنبه‌های کمّی علوم، ارتباطات مرتبط با علوم و سیاست‌های علمی (موغلی، ۱۳۹۱: ۳۷ و علیخانی، ۱۳۸۷: ص۵۶).

کتاب‌سنجی (bibliometrics): تحلیل کمّی کتاب‌ها، مقالات و...؛ یا مطالعهٔ علمی گفتمان ثبت‌شده (علیخانی، ۱۳۸۷: ص۳۵) یا کاربرد روش‌های کمّی برای مطالعهٔ منابع اطلاعاتی (حیدری، ۱۳۸۸: ص۳۴).

اطلاع‌سنجی (informetrics): مطالعهٔ جنبه‌های کمّی اطلاعات به هر شکل آن (نه فقط مدارک یا کتاب‌شناسی‌ها) و در هر گروه اجتماعی (نه فقط دانشمندان) (زارع، ۱۳۸۸: ص۱۲۷).

وب‌سنجی (webmetrics یا cybermetrics): مطالعهٔ جنبه‌های کمّی ساختار و استفاده از منابع اطلاعاتی، ترکیب و فناوری‌های به‌کاررفته در وب، با الگوبرداری از شیوه‌های کتاب‌سنجی و اطلاع‌سنجی (حاجی‌زین‌العابدینی، ۱۳۸۸: ۱۶۶ و علیخانی، ۱۳۸۷: ص۱۰۹ و ۱۰۸).

۱. در این متغیرها باید به تفاوت ارجاعات و استنادها توجه داشت. وقتی که مدرک «الف» در پانویس یا فهرست منابع مدرک «ب» ظاهر شود، می‌توان گفت «مدرک ب، مدرک الف را به‌عنوان یک ارجاع ذکر کرده است» یا «مدرک ب، به مدرک الف ارجاع داده است» و «مدرک الف یک استناد از مدرک ب دریافت کرده است» یا «مدرک ب، به مدرک الف استناد کرده است.»

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

در بیشـتر مطالعات علم‌سـنجی، شـاخص‌های برگرفته از محاسـبهٔ چهار متغیر مذکور استفاده می‌شـوند که در آن میان، می‌توان به شـاخص‌های سنتی ضریب تأثیر (شامل ضریب تأثیر مجلات و ضریب تأثیر رشـته)، شـاخص فوریت (Immediacy Index) و نیم‌عمرِ متون علمی یا کهنگی متون (Cited half life)، و شاخص‌های جدید شامل هرش (Hirsch)، شاخص جی (G-index)، شاخص وای (Y-index) و ارزش متیو (Mathew value) اشاره کرد (حیدری، ۱۳۸۸: ص۱۰۵-۱۱۶).

در میان این شاخص‌ها از همه مهم‌تر و رایج‌تر، شاخص «ضریب تأثیر» (impactfactor یا IF) است که کاربرد فراوانی در علم‌سنجی دارد. بهره‌گیری از ضریب تأثیر، برای مطالعهٔ میزان تأثیرگذاری یک مجله در ارتباط با مجلات دیگر و به‌طورکلی معیار و شاخص اندازه‌گیری تأثیر انتشارات علمی اسـت. ضریب تأثیر مجلات با اسـتفاده از میانگین مقالات استنادشـده در یک نشـریه، طی یک دورهٔ زمانی معیّن (معمولاً دو سـال) مشخص می‌شود. ضریب تأثیر یا شاخص اثرگذاری یک سال مشخص (مثلاً ۲۰۱۵) برابر است با تعداد استناد (citation) به مقالات آن نشریه در دو سال قبل از آن (مثلاً سـال‌های ۲۰۱۳ و ۲۰۱۴) تـقسیم بر تعداد کل مقالات منتشرشده در آن نشریه در این دو سـال. به‌این‌ترتیب میانگین فراوانی استناد به یک مقاله در آن نشریه محاسبه می‌گردد. برای محاسبهٔ این شـاخص از یک بانک بزرگ مقالات علمی اسـتفاده مـی‌شـود کـه مؤسسـهٔ اطلاعات علمی (Institute of Scientific Information یـا ISI) نـام دارد. هرچـه ضریب تأثیـر یک مجله بیش‌تر باشـد، به این معناسـت که میزان تأثیرگذاری و اسـتفاده از آن در مرتبهٔ بالاتری قرار دارد (حیدری، ۱۳۸۸: ص۱۰۷-۱۰۶ و شریفی، ۱۳۸۲-الف: ص۸۹).

ملاحظات انتقادی در باب علم‌سنجی

مطالعات علم‌سنجی با پیشینهٔ چهل‌سالهٔ خود، رویکرد غالب و حاکم در عرصهٔ ارزشیابی علم است. اما این رویکرد کلان از ابعاد مختلف قابل نقد است که در این مجال به چند نقد مهم اشاره می‌کنیم:

- **این شاخهٔ علمی با نقدهای درون‌رشته‌ای فراوانی مواجه است که از آن جمله است: خوداسـتنادی، تفاوت رشـته‌ها در میزان اسـتناد، تفـاوت زبان‌ها در میزان اسـتناد، کامل‌نبودن منابع خود پایگاه‌های علمی ISI، چندنویسنده‌بودن متون، تأثیر سهولت یا دشواری دسترسی به منابع و... (عصاره، ۱۳۸۸: ۲۱۴-۲۰۹).**

فهرست طولانی این اشکالات و نقدها را می‌توان در محورهای زیر خلاصه کرد: مشکلات روش‌شناختی و دشواری‌های خاص حوزه‌ای مانند مسائل مربوط به استنادها و تحلیل‌های

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

استنادی، آشفتگی و ابهام در واژگان و اصطلاح‌شناسی و محدودیت ابزارهای سنجش علم از جمله در سنجش واقعی علم و تولیدات علمی (حیدری، ۱۳۹۰-ب: ص۲۲۸).

- علاوه بر منظر درون‌رشته‌ای، از منظر مبانی فلسفی نیز نقد بسیار مهمی به مطالعات علم‌سنجی وارد است. علم و معرفت در تفکر دینی، ابعاد معنوی و الهی و حالت قدسی دارد اما تبیین «اسطوره‌شناختی»، «فلسفی» و «اثبات‌گرایانه»، سه‌مرحله‌ای است که اگوست کنت در تحول دانش بشر به آن‌ها اشاره کرده است و علم‌سنجی نیز بیش از هر چیز تحت تأثیر همین رویکردهای اثبات‌گرایانه و کمّی شکل گرفت. هم‌چنین سه موج جدید «استقراگرایی»، «ابطال‌گرایی» و «تاریخ‌گرایی» در این راستا شکل گرفته‌اند. اساس اندیشهٔ علم‌سنجی در شکل نوین خود، ریشه در نگرش «جامعه‌شناختی» به علم و دانش دارد. علم و دانش در ابتدا نامحدود، فردی و کنترل‌ناپذیر به نظر می‌رسید اما در رویکرد جامعه‌شناختی به دانش، محدودیت‌های علم به‌عنوان یک فعالیت و مقولهٔ اجتماعی شناخته شد و کنترل و مدیریت آن مانند دیگر ابعاد اجتماعی در دستور کار قرار گرفت. در این راستا سنجش و ارزیابیِ علم هم به‌عنوان بخشی از فرایند مدیریت علم و دانش در دستور کار قرار گرفت (حیدری، ۱۳۸۹: ص۷۵-۷۷ و حیدری، ۱۳۹۰-ب: ص۲۳۶-۲۳۴).
- دیگر نقد وارد بر مطالعات علم‌سنجی آن است که همه‌چیز در قالب اعداد و ارقام مرتبط با چند مؤلفهٔ محدود و برگرفته از منابع و پایگاه‌های علمی مرتبط با مقالات تحلیل می‌شود و این امر در مقام عمل هم نارسایی خود را نشان می‌دهد. به‌عنوان مثال، تعاملات نهادهای دانشگاه، صنعت و دولت بر اساس مقالات هم‌نویسنده (جوکار و عصاره، ۱۳۹۲: ص۵۰۵) یا بر اساس تعداد مقالات یا اختراعات ثبت‌شده ارزیابی می‌شود (طاهری و نوروزی چاکلی، ۱۳۹۴: ص۳۹). حتی موضوع تحول یک شاخهٔ مهم علمی مانند روان‌شناسی و مکاتب مختلف آن در نیم‌قرن را بر اساس شاخص‌هایی همچون انتشار در مجلات سرآمد، پایان‌نامه‌های تحقیقی و نیز میزان استناد به مقالات مکاتب مختلف در ISI آن ارزیابی می‌کنند (شریفی، ۱۳۸۲-الف: ص۹۱). روشن است که این نگاه کمّی و ناظر به منابع و پایگاه‌های اطلاعاتی، تصویر جامع، روشن و دقیقی از عرصه‌های قابل ارزیابی در اختیار سیاست‌گذاران قرار نمی‌دهد.

با توجه به ضعف نگرش صرفاً تک‌بعدی و کمّی به علم‌سنجی و ضرورت عنایت به ابعاد

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

کیفی این حوزهٔ مطالعات، این تعریف برای علم‌سنجی پیشنهاد شده است: تجزیه‌وتحلیل کمّی و تا حد امکان کیفی فرایند تولید، توزیع و اسـتفاده از اطلاعات علمی و عوامل مؤثر بر آن و توصیف، تبیین و پیش‌بینی این فرایند به‌منظور برنامه‌ریزی، سیاسـت‌گذاری، اعتلا، آگاهی و آینده‌نگری علمی و پژوهشی در ابعاد فردی، گروهی، سازمانی، ملی و بین‌المللی (حیدری، ۱۳۸۸: ص۸۶).

- مطالعـات علم‌سـنجی برفرض صحت و کارایی، برای ارزیابـی ابعاد علوم طبیعی و تجربی طراحی و ابداع شده‌اند و یکی از ضعف‌های مهم این مطالعات، کارایی اندک آن در عرصهٔ علوم انسـانی است. توضیح آنکه میزان انتشارات، یکی از شاخص‌های مهم تولید علم اسـت که بر اساس مقاله‌های نـمایه‌شـده در پایـگاه‌های اطلاعاتی ISI سنجیده می‌شود. اما نظام حاکم بر جریان مبادلهٔ اطلاعات علمی در حوزهٔ علوم انسانی نشان‌دهندهٔ آن اسـت کـه الگوی ارتباط علمی حوزهٔ علوم انسانی اولاً: مبتنی بر منابع متنوع و متکثر است؛ ثـانیاً: عـمدتاً مـتکی بر کتاب است. بنابراین، شاخص کمّیت تولید مقاله به‌تنهایـی نمی‌تواند تصویری تمام‌عیار از چگونگی تولید علم در عـرصه عـلوم انسانی به نمایش بگذارد. در جمع‌بندی کلی می‌توان گفت: با توجه به اینکه نیمهٔ عمر اسـتنادی در حوزهٔ علوم انسانی طولانی است، شاخص‌های اساسی علم‌سنجی مانند نرخ اسـتناد، عامل تأثیر و شاخص فوریت، کارایی چندانی ندارند (داورپناه، ۱۳۸۶: ص۱۲۴ و ۱۴۲).
- کشـورهای توسـعه‌یافته، برای ارزشـیابی و مدیریت علم، پژوهش، فناوری و مراکز پژوهشـی، سیاسـت‌ها و خط‌مشـی‌های خاص خود را تدوین می‌نمایند؛ از جمله: برنامهٔ ارزشیابی پژوهشی (Research Assessment Exercise) در انگلستان، شاخص کـراون (Crown Indicator) در هلند و شـاخص Z لگاریتمی (Citation Z score) در سوئد (حیدری، ۱۳۸۸: ص۱۱۶).

چنیـن برنامه‌های اختصاصی، نه صرفاً برای تطبیق بر شـرایط خاص کشـورها، بلکه برای افزایش ابعاد کاربردی و تقویت بهره‌وری ارزشـیابی، مخصوصـاً با ملاحظات اقتصادی و توسـعه‌ای طراحی شـده‌اند و این حقیقت، از ناکارآمدی شاخص‌های متعارف علم‌سنجی حکایت دارد. به‌عنوان مثال، برنامهٔ ارزشـیابی پژوهشی انگلستان (RAE) مشخص می‌کند کـه بودجـهٔ میلیارد پوندی دولتی به چه مراکزی و در چه انـدازه‌ای تخصیص یابد. از نتایج این برنامهٔ ارزیابی در سیاسـت‌گذاری‌ها هم اسـتفاده می‌شـود. برخی بررسی‌ها نشان داده

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

است که از زمان آغاز به کار RAE، کارآمدی و بهره‌وری پژوهش در انگلستان رشد قابل‌توجهی داشته است، به‌نحوی‌که ادعا می‌شود با در نظرداشتن هزینهٔ صرف‌شده، پژوهش‌های تولیدشده در انگلستان بیشترین استفاده را در مقایسه با سایر کشورها داشته است. مراکز دانشگاهی برای جلب حمایت مالی، باید اطلاعات پژوهشی خود را به رشته یا واحد مربوط ارائه نمایند. این اطلاعات شامل موارد ذیل است: اعضای فعال مرکز و برای هر یک تا حداکثر چهار مستند علمی منتشرشده (مانند مقاله و کتاب)، میزان کمک‌های مالی کسب‌شده توسط آن مرکز، تعداد دانشجویان و دستیاران پژوهشی و نیز اطلاعاتی کیفی مانند نحوهٔ عملکرد پژوهش، راهکارهای شکل‌گیری و توسعه پژوهش، سیاست‌گذاری‌ها و شاخص‌هایی در مورد پویایی، رشد پژوهشی و نیز محیط پژوهش. مهم آنکه ملاک ارزیابی، تعداد مستندات علمی منتشرشده نیست (شریفی، ۱۳۸۳: ص۱۰۸-۱۰۷).

- اشکال دیگر وارد بر مطالعات علم‌سنجی این است که بر اساس مبانی و چارچوب طراحی‌شده در علم‌سنجی، هر پژوهش انجام‌شده در این زمینه باید از ابزارهای متعارف این حوزهٔ مطالعاتی بهره ببرد که حداقل آن، پایگاه‌های اطلاعاتی موجود در آن کشورهاست. به دیگر سخن، این نظام ارزیابی به‌گونه‌ای طراحی شده است که هر فرد، نهاد یا کشوری، برای ارزیابی جریان علمی خود باید از آن پایگاه‌ها و منابع استفاده کند و طبعاً پیش از این مرحله، ناچار خواهد شد که اطلاعات علمی خود را در آن پایگاه‌ها به ثبت برساند. برای فهم دقیق‌تر نقد، جا دارد به رشته‌هایی مانند ادبیات فارسی، تفسیر قرآن، یا فقه و اصول در کشور خود اشاره کنیم که در نظامِ طراحی‌شده، یا باید کتب و مقالات خود را در این حوزه‌ها به زبان انگلیسی و در مجلات آی.اس.آی ارائه دهیم یا باید از ارزیابی علمی فرایند تولید و بهره‌وری این علوم محروم بمانیم!

برخی نیز با نگاه خُرد و تفکیک علم‌سنجی از «عالم‌سنجی» به این مطالعات نقد وارد کرده‌اند؛ با اشاره به خطاهای فردی، که مثلاً نویسنده‌ای با خوداستنادی تلاش می‌کند مقالهٔ خود را برتر نشان دهد، یا سردبیر نشریه‌ای که برای بالابردن ضریب تأثیر، شرط ناگفتهٔ پذیرش مقاله در نشریه‌اش را استناد به حداقل سه مقاله از همان نشریه قرار داده است (خسروی، ۱۳۸۶: ص۱۰).

- علاوه بر محدودیت نگرش کمّی، مهم‌ترین نقد به علم‌سنجی را می‌توان جهت‌گیری

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

نادرســت این حوزهٔ مطالعات دانســت؛ زیرا متناسب با مبانی نظری اسلامی در باب ارزش علم، از دو معیار غفلت شده است: یک: معیار مهم بهره‌وری و نافعیت علم؛ دو: معیار جهت‌گیری دانشــمندان و مراکز علمی و دردمندی آن‌ها راجع به مســائل و مشکلات جامعهٔ اسلام. در ادامه در باب این دو معیار بیشتر سخن خواهیم گفت.

- پیش از پرداختن به موضوع بعد، جا دارد نقدی هم به وضعیت تطبیقی علم‌سنجی کشور داشــت. نهادهای مهم علم‌سنجی در کشــور حدود هفت مرکز اصلی در کنار چندین مرکز علم‌سنجی در دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های مختلف هستند و اشکال عمومی این نهادها آن اســت که عمدتاً تلاش می‌کنند با هدف تحلیل روند تولید اطلاعات علمی ایران به‌تنهایی یا در مقایسه با سایر کشورها، مبتنی بر شاخص‌های موجود علم‌سنجی، تصویری یک‌بُعدی از روند حرکت علمی ایران ارائه کنند؛ چنان‌که تقریباً هر ماه شاهد انتشــار خبری هســتیم که جایگاه و مقام ایران را به‌تنهایی یا در مقایســه با یک کشــور یــا گروهی از کشــورها از لحاظ حجم تولید اطلاعات علمی و جلب‌توجه در ســطح بین‌المللی نشان می‌دهد (علی‌محمدی، ۱۳۸۹: ۹۳-۸۸).

در کنار پژوهش‌های محدود و یک‌بُعدی علم‌ســنجی مذکور، جا دارد اشاره‌ای به پژوهش‌های کلان شــورای عالی انقلاب فرهنگی نیز داشته باشــیم که متأسفانه فاصلهٔ بسیار زیادی هم با دیدگاه و مبانی تفکر اســلامی در ارزشیابی علم نافع و هم حداقل شاخص‌های مطالعات علم‌سنجی دارد و گویــا فــارغ از دغدغه‌های جاری و جهت‌گیری سیاســت‌گذاری و مبتنی بــر روش‌های ارزیابی و نگاه‌های غیرعلمی چندین دهه قبل تنظیم شده است.[1]

ارزیابی درونی

از آنجا که الگوی پیشنهادی برای مطالعات کاربردی علم که در ادامه به آن اشاره خواهد شد، از ابزارها و روش‌های ارزیابی درونی الهام گرفته، جا دارد معرفی کوتاهی از آن داشته باشیم.

۱. نگاهی به دستاوردهای پژوهشی شورای عالی انقلاب فرهنگی در این زمینه، مدعای مذکور را اثبات می‌کند. در این زمینه از جمله ر.ک: فهرست مندرجات دو کتاب زیر:
«ارزیابی آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران، دومین گزارش ارزیابی خرد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری» (شورای عالی انقلاب فرهنگی-الف، ۱۳۸۹: ص ج تا هـ) و
«ارزیابی علم و فناوری در جمهوری اسلامی ایران، دومین ارزیابی خرد دانشگاه آزاد اسلامی» (شورای عالی انقلاب فرهنگی-ب، ۱۳۸۹: ص ج تا د).

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

ارزیابی درونی یکی از روش‌های ارزشـیابی آموزشـی و فرایندی اسـت که در آن اعضای یک مؤسسـه یا اعضای یک گروه آموزشی قضاوت‌های قابل‌ملاحظه‌ای را در خصوص عملکرد خود به عمـل آورنـد و تعیین نمایند که در تفکرات جاری بر روی کیفیـت در چه جایگاهی قرار دارند و در نهایت از نتایج حاصل به‌عنوان داده‌هایی برای برنامه‌ریزی در جهت بهبود فعالیت‌های آینده استفاده نمایند (ادوارد، ۱۳۸۰: ص۱۷۱).

در ارزیابـی درونی یک نظام دانشـگاهی (گروه آموزشـی، دانشـکده یا دانشـگاه)، خودِ اعضا خودبه‌خود به صورت‌بندی پرسش‌هایِ ارزیابی می‌پردازند، روش‌های گردآوری داده‌های مورد نیاز را تعیین می‌کنند و پس از تحلیل آن‌ها شـخصاً به قضاوت درباره «خود» می‌پردازند. سـرانجام، با استفاده از نتایج به بهبود امور می‌پردازند (بازرگان، ۱۳۷۴: ص۵۴).

به‌عبارت‌دیگـر در ارزیابی درونی، میزان تطابـق هدف‌های نظام (برنامه) با وضعیت موجود آن ارزیابی و بر اساس آن فعالیت‌های آینده برنامه‌ریزی می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۰: ص۱۱۴).

از ارزیابی درونی برای مقاصد زیر استفاده می‌شود:

الف) آشـکارکردن جنبه‌های مختلـفِ (درون‌داد، فراینـد، برون‌داد و پیامـد) کیفیت نظام دانشگاهی؛

ب) یاری‌دادن به خودتنظیمی امور نظام دانشگاهی؛

ج) بهبودبخشیدن به کیفیت نظام دانشگاهی؛

د) مشـارکت‌دادن اعضای هیئت‌علمی در شفاف‌سـازی امور دانشـگاهی، قدرت‌سـپاری به آنان و پاسـخگوکردن نظام دانشـگاهی به نیازهای جامعه (بـازرگان و همکاران، ۱۳۷۹: ص۸).

رویکرد مهمِ ارزیابی درونی این اسـت که از منظر سیسـتمی به یک نهاد آموزشی می‌نگرد و با توجه به دیدگاه سیستمی، به عمده‌ترین عناصر درون‌داد، فرایند و برون‌داد در آن نهاد توجه می‌کند.

بـا توجه به تجـارب ملی و بین‌المللی، عمده‌ترین عناصر یا عوامـل، یا محورهای اصلی که در ارزیابی درونی به آن‌ها توجه می‌شـود عبارت‌اند از: اهداف، پژوهش، اعضای هیئت‌علمی، برنامهٔ درسـی، دانشـجویان، فرایند یاددهی و یادگیری، مدیریت، دانش‌آموختگان و تجهیزات (محمدی، ۱۳۸۴: ص۶۹-۷۰).

در گام بعـدی، هـر یـک از محورهـای اصلـی، در قالب محورهـای فرعی یـا ملاک‌ها تفریع می‌گردد، که منظور از آن، عمده‌ترین جنبه یا ویژگی هر عامل یا محور اصلی اسـت که می‌تواند به بهترین نحو ممکن، وضعیت آن عامل یا محور اصلی را نمایان سـازد. با همین نگاه و با روند کلی

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

بـه جزئی، ملاک‌ها یا محورهای فرعی هم، به نشـانگر یا شـاخص‌ها تفریـع می‌گردند (محمدی، ۱۳۸۴: ص۷۱-۷۲).

به‌عنـوان مثال، محور اصلی دانشـجویان، به این محورهای فرعی منشـعب می‌گردد: ترکیب و توزیع، نحوهٔ پذیرش دانشـجویان، پیشـرفت تحصیلی دانشـجویان، رابطهٔ دانشـجویان با اعضای هیئت‌علمی و...

و محـور فرعـی ترکیب و توزیـع به شـاخص‌های زیر متفرع می‌گردد: توزیع سـنی و جنسـی دانشـجویان، میانـهٔ انتخـاب رشـته-محل دانشـجویان پذیرفته‌شـده در گـروه، میانهٔ رتبـهٔ کنکور دانشجویان پذیرفته‌شده در گروه، توزیع دانشجویان پذیرفته‌شده در رشته‌ها و سطوح تحصیلی دایر (محمدی، ۱۳۸۴: ص۱۱۹).

اهمیـت نشـانگرها یا شـاخص‌ها این اسـت که اسـتعداد بیان کمّـی دارند و از ایـن‌رو، برای تجزیه‌وتحلیـل آن‌هـا می‌توان از روش‌هـای آمار توصیفی اسـتفاده کرد. در پژوهش‌هـای ارزیابی درونی، معمولاً برای سـنجش نظرات پاسـخگویان و به‌دسـت‌آوردن معادل عددی شـاخص‌ها (و به‌تبع محورهای فرعی و اصلی) از مقیاس لیکرت اسـتفاده می‌شـود. مقیـاس لیکرت یک مقیاس پنج‌بخشـی اسـت که بر روی یک پیوستار تنظیم شده است؛ در یک‌سـوی این پیوستار، گزینه‌های «خیلی زیاد» و «زیاد» و در سـوی دیگر، گزینه‌های «خیلی کم» و «کم» قرار گرفته اسـت. فاصله بین گزینه‌های مقیاس به پنج‌قسمت تقسیم می‌شود که در نقطهٔ وسط، گرایش پاسخگویان به هر دو طرف مقیاس برابر است و لذا نظرهای خنثی در آنجا علامت‌گذاری می‌شوند. برای محاسبه امتیاز هر سـؤال به گزینه‌ای که «مطلوب‌ترین» وضعیت را نشـان می‌دهد، امتیاز «پنج» و به گزینه‌ای که «نامناسب‌ترین» وضعیت را نشان می‌دهد امتیاز «یک» اختصاص داده می‌شود (محمدی، ۱۳۸۴: ص۹۲ و بیات، ۱۳۸۳: ۸۴-۸۳).

بیان نکتهٔ اخیر، اشـاره و تأکیدی بود برای چگونگی کمّی‌سـازی شاخص‌ها در موضوع الگوی پیشنهادی مطالعات کاربردی علم، که در ادامه ملاحظه خواهید کرد.

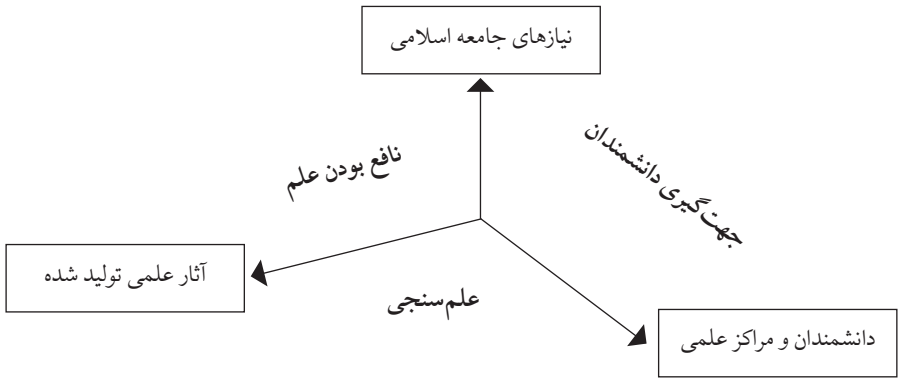
بازطراحی نظام مطالعات کاربردی علم، مبتنی بر تقریر غایت‌گرایانه از علم دینی

چنان‌که ذکر شد مهم‌ترین نقد به علم‌سنجی را می‌توان جهت‌گیری نادرست این حوزهٔ مطالعات دانسـت که از دو معیار مهم غفلت ورزیده اسـت: اولاً: معیار مهم بهـره‌وری و نافعیت علم؛ ثانیاً: حساسیت و دردمندی دانشمندان و مراکز علمی راجع به مسائل و مشکلات جامعهٔ اسلامی.

برخی از دانشـمندان همچون لوئت لیدزدورف (Loet Leydesdorff) ابعاد سـه‌گانهٔ مطالعات

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

علم را که شـامل: علم‌سـنجی، جامعه‌شناسـی علم و نظریهٔ اطلاعات و ارتباطات اسـت، با عنوان «جهـان علـم» توصیف می‌کننـد (حیـدری، ۱۳۹۰-ب: ص۲۳۶-۲۳۵)؛ با اصـلاح این نظر و مبتنی بر مبانی تفکر اسـلامی و تقریر غایت‌گرایانه از علم دینی، می‌توان مطالعات کاربردی علم و مؤلفه‌های اصلی ارزیابی علم را چنین ترسیم کرد:



شکل ۱: ابعاد اصلی مطالعات کاربردی علم از منظر اسلام

با مبنا قراردادن الگوی چندبُعدی مطالعات کاربردی علم از منظر اسـلام، در ادامه، محورهای اصلی (حوزه‌ها)، محورهای فرعی (ملاک‌ها) و شـاخص‌ها (نشانگرها)ی طراحی‌شده را ملاحظه خواهید کرد؛ که قبل از آن تذکر چند نکته ضروری است:

- تصریـح و اذعـان می‌گردد که این الگوی پیشـنهادی، صرفاً در حد یک پیش‌نویس اسـت که پس از چندسـال دغدغهٔ محقق گردآوری شـده است. یقیناً تکمیل و تقویت این الگوی پیشـنهادی نیازمند مشـارکت جمعی تعداد بسـیار بیشـتری از صاحب‌نظران و کارشناسان است.
- با توجه به آنچه در توضیح ابعاد اصلی مطالعات کاربردی علم از منظر اسـلام اشـاره شـد (شـکل ۱)، در صورت مبنا قراردادن موضوع نیازهای جامعهٔ اسـلامی، آنچه در علم دینی و علوم انسـانی اسـلامی، بیشـترین نقش را ایفا می‌کند، مواجهه و جهت‌گیری دانشمندان یـا مراکـز علمی با نیازهای جامعه و همچنین میزان نافع‌بـودن علم خواهد بود. اما به علت غفلـت از اصل نیازهای جامعه، صِرفِ رابطهٔ دانشـمندان و علوم تولیدشـده (که مطالعات علم‌سنجی عهده‌دار آن است)، جایگاهی در مؤلفه‌های اصلی ارزیابی علم دینی ندارد.
- بر مبنای نکتهٔ پیش‌گفته، در اینجا سـه محور اصلی ارزیابی علم تفصیل داده شـده اسـت:

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

جهت‌گیری پژوهشـگران، عملکرد مراکز پژوهشـی و عملکرد مراکز آموزشـی در راستای پاسـخ بـه نیازهـای جامعه؛ و برای این سـه محـور، محورهای فرعی و شـاخص‌هایی نیز پیشـنهاد شـده اسـت. علامت نقطه‌چین (...) ذیل هر یک از بخش‌ها، به این معناست که می‌توان محورهای اصلی و فرعی و شاخص‌های بیشتری به این مجموعه اضافه کرد.

- همان‌طور که در بخش ارزیابی درونی اشـاره شـد، شـاخص‌های طراحی‌شـده، استعداد ارزیابی کمّی دارند و به‌تبع آن‌ها، محورهای فرعی (ملاک‌ها) و محورهای اصلی (حوزه‌ها) نیز قابلیت کمّی‌سازی می‌یابند.
- محورهای و شـاخص‌هایی کـه در ادامه می‌آید، چارچوبی کلی اسـت که می‌تواند مبنایی برای ارزیابی میزان کاربردی‌بودن تمام علوم اعم از علوم انسانی و غیر آن باشد.
- یکـی دیگر از ابعاد طراحی کلان شـاخص‌های کمّی برای علوم انسـانی اسـلامی، تعیین ثقل یا ضریب اهمیتِ شـاخص‌ها و به‌تبع، محورهای فرعی و محورهای اصلی اسـت. با پذیرفتن این چارچوب، متناسـب با اهداف و جهت‌گیری هر یک از نهادهای سیاست‌گذار و اقتضائات هر یک از رشـته‌های علوم انسانی، باید ضریب اهمیت هر یک از این مؤلفه‌ها را متفـاوت تعریف کـرد و از این‌رو انجام این کار در این پیش‌نویس اولیه، شایسـته به نظر نرسید.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

محورهای اصلی (حوزه‌ها)	محورهای فرعی (ملاک‌ها)	شاخص‌های کمّی (نشانگرها)
جهت‌گیری پژوهشگران	ابعاد بینشی و اعتقادی	سازگاری دیدگاه کلی دربارهٔ مبدأ و معاد، با تعالیم اسلام
		سازگاری دیدگاه کلی دربارهٔ ولایت و رهبری با تعالیم اسلام
		سازگاری دیدگاه کلی دربارهٔ جهان (هستی) با تعالیم اسلام
		سازگاری دیدگاه کلی دربارهٔ انسان، با تعالیم اسلام
		سازگاری دیدگاه کلی دربارهٔ علم، با تعالیم اسلام
		...
	ابعاد گرایشی و اخلاقی	سازگاری کلی شخصیت اخلاقی با شاخص‌های اسلامی
		میزان حساسیت یا دردمندی راجع به موضوع عدالت و مشکلات مردم
		...
	ابعاد عملی و رفتاری	میزان التزام به آداب اسلامی
		میزان جهت‌گیری عملی در عرصهٔ علم برای خدمت (در برابر علم برای علم یا ثروت)
		...
	توان عمومی علمی	تعداد کتب تألیفی
		تعداد مقالات تألیفی
		طرح‌های تحقیقاتی انجام‌شده
		توان مشارکت و رهبری فعالیت‌های گروهی
		...
	ابعاد علمی ناظر به جهت‌گیری کاربردی علم	تعداد کتب تألیفی ناظر به حل مسئله (برخاسته از نیاز و سفارش پژوهشی)
		تعداد مقالات تألیفی (برخاسته از نیاز و سفارش پژوهشی)
		طرح‌های تحقیقاتی انجام‌شده (برخاسته از نیاز و سفارش پژوهشی)
		...
	...	...

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

محورهای اصلی (حوزه‌ها)	محورهای فرعی (ملاک‌ها)	شاخص‌های کمّی (نشانگرها)
عملکرد مراکز پژوهشی	تدوین سیاست‌ها و راهکارها	انعکاس اهداف علم دینی و گرایش کاربردی آن در سلسله اهداف پژوهشی مرکز
		تدوین فرایند و سازوکار مشخص دربارهٔ پژوهش‌های مسئله‌محور
		وجود سازوکار مشخص برای رصد مسائل جاری کشور و جهان
		وجود سازوکار مشخص برای انعکاس سؤال‌ها و مسئله‌های جامعه به مراکز پژوهشی
		تدوین شاخص‌های مطلوبیت آثار پژوهشی (ازجمله طراحی شاخص میزان تأثیر آن‌ها)
		طراحی شاخص‌های بازشناسی نیازهای واقعی و مهم جامعه از نیازهای کاذب
		طراحی شیوه و مراحل تبدیل مشکلات به مسائل (بازخوانی و صورت‌بندی علمی آن‌ها)
		تبدیل مسائل عملی کلان در یک حوزه به ریز مسائل
		...
	آثار و فعالیت‌های علمی	تعداد کتب تألیفی پژوهشگران مرکز با جهت‌گیری مسئله‌محور
		میزان تأثیر کتب تألیفی
		تعداد مقالات پژوهشگران مرکز با جهت‌گیری مسئله‌محور
		میزان تأثیر مقالات
		تعداد طرح‌های تحقیقاتی پژوهشگران مرکز با جهت‌گیری مسئله‌محور
		میزان تأثیر طرح‌های تحقیقاتی
	...	...

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

محورهای اصلی (حوزه‌ها)	محورهای فرعی (ملاک‌ها)	شاخص‌های کمّی (نشانگرها)
عملکرد مراکز آموزشی	محتوای آموزشی	وجود سازوکار انعکاس نیازهای دانشجویان و جامعه در برنامهٔ درسی
		وجود سازوکار ارزیابی میزان کارآمدی برنامهٔ درسی
		رضایت دانشجویان از میزان تناسب برنامهٔ درسی با نیازهای فردی و اجتماعی
		انعطاف برای برگزاری برنامه‌های مکمل و غیررسمی آموزشی (کارگاه‌ها، نشست‌ها، همایش‌ها و...)
		...
	فرایند تدریس و یادگیری	آشنایی مدرسان با مبانی و روش آموزش مسئله‌محور
		انعکاس روش مسئله‌محور در طرح درس مدرسان
		طراحی زنجیرهٔ دروس با جهت‌گیری بهره‌وری نهایی آن‌ها
		تکیهٔ ارزیابی پیشرفت تحصیلی بر ابعاد مهارتی (درک و تحلیل مسئله و ارائهٔ راهکار حل آن) در برابر ارزیابی محفوظات
		...
	ساماندهی تحقیقات دانشجویی	طراحی نظام مسائل یک رشته (تبدیل مسائل کلان یک رشته به ریزمسائل و تبدیل ریزمسائل به مسائل جزئی)
		اطلاع‌رسانی نظام مسائل به دانشجویان و توجیه ایشان در درک جایگاه هر مسئلهٔ جزئی در آن نظام
		طراحی و اجرای نظام انگیزشی دانشجویان به انجام پژوهش‌های مسئله‌محور
		جهت‌دهی به مسائل مطرح‌شده در تحقیق‌های درسی، مقالات و پایان‌نامه‌های دانشجویان و زمینه‌سازی برای مواجههٔ دانشجویان با مشکلات نظری یا عملی و کشف مسئله
		ارزیابی تحقیق‌های درسی و پایان‌نامه‌های تحصیلی بر اساس میزان کاربرد و یافتن راه‌حل نیازهای جامعه
		...
	...	...
...	...	...

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

تأثیر الگوی پیشنهادی در تحول علوم انسانی

برای مطالعات علم‌سنجی کاربردهای فراوانی ذکر کرده‌اند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

- مطالعهٔ کمّی جریان علم؛
- مطالعهٔ تاریخی و جامعه‌شناختی علم؛
- برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری علمی؛
- شناخت و ترسیم الگوهای ارتباطات علمی؛
- تعیین میزان همکاری نویسندگان حوزه‌های گوناگون؛
- ترسیم ساختار علم به‌طور کلی و ترسیم ساختار موضوعات و حوزه‌های علمی خاص؛
- طرح نقشهٔ علمی یک کشور؛
- ارائهٔ تصویری از گرایش‌های موضوعی در رشته‌های مختلف؛
- ارزیابی علم و فناوری و ابداع شاخص‌ها و مقیاس‌های اندازه‌گیری توسعهٔ علم و فناوری؛
- مطالعهٔ ارتباطات میان‌رشته‌ای؛
- ارزیابی و رتبه‌بندی انتشارات، ارزیابی و سنجش عملکرد تحقیقاتی و آثار تولیدی نویسندگان، سازمان‌ها، دانشگاه‌ها، کشورها و...؛
- رتبه‌بندی دانشگاه‌های برتر جهان؛
- مقایسهٔ کشورها، دانشگاه‌ها و دانشمندان بر اساس انتشارات علمی آنان؛
- تعیین سهم یک کشور، دانشگاه یا سازمان در تولید علم در عرصه‌های ملی و بین‌المللی؛
- سنجش فعالیت‌های اعضای هیئت‌علمی؛
- تهیهٔ گزارش رشد علمی یک کشور؛
- ردگیری روند تولید و اشاعهٔ دانش‌های مختلف؛
- بررسی غیرمستقیم شیوه‌های تولید، کسب و اشاعهٔ اطلاعات علمی؛
- مطالعهٔ رشد متون در موضوعات خاص؛
- اندازه‌گیری تأثیر انتشارات و رتبه‌بندی انتشارات بر اساس اهمیت آن‌ها؛
- ردیابی انتشار اندیشه‌ها و مطالعاتی الگوهای انتشاراتی؛
- تحلیل کمّی در مورد تولید، توزیع و استفاده از متون منتشرشده؛
- تعیین مجلات هسته، معرفی نویسندگانِ پرتولید و مقالات پراستفاده (حیدری، ۱۳۸۸: ص۱۰۰-۱۰۲).

به باور ما، آثار و کاربردهای مذکور در مطالعات علم‌سنجی، حداقل در کشورهای

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

درحال‌توسعه، عموماً به‌نحو صوری محقق می‌شود و تحقق واقعی این اهداف و کاربردها را باید در الگوی پیشنهادیِ مطالعات کاربردی علم جستجو کرد که علاوه بر کاربردهای مذکور، آثار و فواید مهم دیگری دارد، که در ادامه با محوریت اندیشه‌های استاد مطهری به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

- **ترویج فرهنگ رفع نیاز جامعهٔ اسلامی در میان مسلمانان**؛ یعنی: به علت اینکه تمام علوم متناسب با اهداف و احتیاجات جامعهٔ اسلامی دنبال می‌شوند، معلم و متعلم در جریان امر تعلیم، خود را در حال اهتمام به امور مسلمانان حس می‌کنند و این فرهنگ برای جامعهٔ اسلامی برکات فراوانی به همراه خواهد داشت و حتی عاملی برای تقویت گرایش دینی تلقی می‌شود (مطهری، ۱۳۷۳-ب: ص۱۰۵).
- **تشخیص علومی که مورد نیاز نیست**؛ توجه به تعریف غایی علم دینی، این پیام را دارد که موضوعات علوم اسلامی مطلوبیت بالذات ندارند و مطلوبیت آن‌ها بستگی به میزان نافع‌بودنشان دارد و همان‌طور که استاد مطهری اشاره می‌کند، ممکن است علمی در شرایط و زمان خاص از اوجب واجبات باشد و در شرایط و زمان دیگر این‌طور نباشد (مطهری، ۱۳۷۰-الف: ص۲۶۵).
- **تشخیص موضوعاتی از یک علم که مورد نیاز یا مفید نیست**؛ ممکن است کلیات یک علم مفید و مورد احتیاج باشد، اما بخش یا بخش‌هایی از آن این‌طور نباشد. مثلاً استاد مطهری از سلسله کتاب‌های آشنایی با علوم اسلامی قبل از همه به علم منطق می‌پردازد، اما درعین‌حال با برخورد گزینشی و به‌علت مفیدنبودن، صریحاً از مباحثی همچون حدود و تعریفات (حد تام و...) صرف‌نظر می‌کند (مطهری، ۱۳۶۹: ص۴۹-۵۲).
- **اولویت‌بندی**؛ پس از کنارگذاشتن علوم یا بخش‌هایی از علوم که مفید و مورد احتیاج نیست باید علوم مفیدِ متناسب با نیازهای جامعه اولویت‌بندی شوند و تقدم و تأخر رتبی آن‌ها تعیین گردد.
- **تدریس و تحصیلِ ناظر به نیازها**؛ توجه به تعریف غایی از علوم اسلامی و ترویج فرهنگ توجه به نیازهای جامعه سبب می‌شود که پس از گزینش و اولویت‌بندی، فرایند تعلیم، جامعه و نیازهای آن را فراموش نکند، بلکه همواره تنها هدف آن پاسخ به احتیاج‌های جامعه خواهد بود که این امر خود را حتی در نوع آموزش معارف اسلامی نیز نشان خواهد داد (مطهری، ۱۳۶۷: ص۲۴-۲۵).
- **توجه به ارزش و نقش انگیزهٔ دانشمندان**؛ در فضای فکری موجود، ارزش‌گذاری بر اساس موضوع علوم است؛ مثلاً از نظر دینی، علومی مانند فقه، تفسیر، حدیث و...

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

باارزش، علومی مانند پزشکی، فیزیک و شیمی، باارزشِ خیلی کمتر و علوم یا فنونی مثل سینما، موسیقی و... بی‌ارزش و چه‌بسا ضدارزش تلقی می‌شوند. اما نظام ارزش‌گذاری برخاسته از نگاه غایت‌گرایی چیز دیگری است.

به چه مناسبت ما اشعار عشقی امرؤالقیس و اشعار خَمری ابونواس را به‌عنوان تحصیل علوم دینی یاد می‌گیریم؟ البته برای اینکه ما را در فهم زبان قرآن کمک می‌کند.

پس باید هر علمی را که به حال اسلام و مسلمین نافع و برای آن‌ها لازم است از علوم دینی شمرد و اگر کسی خلوص نیت داشته باشد و برای خدمت به اسلام و مسلمین آن علم را تحصیل کند، مشمول اجر و ثواب‌هایی می‌شود که در تحصیل علم گفته شده است؛ مشمول این حدیث: «**و ان الملائکهٔ لتضع اجنحتها لطالب العلم**؛ فرشتگان، زیر پای طالبان علم پر می‌نهند.» (کلینی، ۱۳۶۵: ص۳۴) اما اگر خلوص نیت در کار نباشد تحصیل هیچ علمی ولو یادگرفتن آیات قرآن، اجر و ثوابی ندارد (مطهری، ۱۳۶۸: ص۱۷۳-۱۷۱).

نتیجه‌گیری و ارائهٔ پیشنهادی ملی و بین‌المللی

دانشمندان علوم تجربی این قضیه را مسلّم گرفته‌اند که «تجربه و روش تجربی واقع‌نماست» و به همین جهت است که به تجربه تکیه می‌کنند و آن را ملاک قضاوت خود قرار می‌دهند، درحالی‌که صحت‌وسقم و اعتبار این پیش‌فرض‌ها در معرفت‌شناسی، تحلیل و داوری می‌شود. نگرش اثبات‌گرایانه، خود را تنها رهیافت علمی و معتبر می‌داند و بحث دربارهٔ پیش‌فرض‌ها را نامربوط و غیرعلمی تلقی می‌کند. بدین‌سبب، دانشمندانی که نگرش پوزیتیویستی دارند، دلیلی برای ارائه و توجه به پیش‌فرض‌ها نمی‌بینند و کار خود را از بنیاد درست فرض می‌کنند.

در آغاز قرن بیستم، رویکرد فلسفی اثبات‌گرایی تقریباً بر روند ایجاد تمام رشته‌های علمی حکم‌فرما شد. پیدایش و گسترش علم‌سنجی هم از این قاعده مستثنا نبود. رویکرد کمّی به مطالعهٔ علم بیش از هر چیز دیگر، بیانگر این پیش‌فرض است که علم قابل سنجش و اندازه‌گیری است. یکی از پیش‌فرض‌های موجود در اندازه‌گیری هوش در روان‌شناسی، این است که هوش چیزی است که آزمون‌های هوش اندازه می‌گیرند. این پیش‌فرض بر رویکرد فیزیکی مبتنی است؛ بدین‌معنا که روان‌شناسان عقیده دارند اگر فیزیکدانان بتوانند وزن را آنچه مقیاس‌های آن‌ها اندازه می‌گیرد، تعریف کنند، چرا روان‌شناسی نتواند هوش را آنچه آزمون‌های هوش اندازه می‌گیرد، تعریف کند. در حوزهٔ مطالعات کمّی علم و به‌طور خاص در علم‌سنجی هم، چنین نگرشی وجود دارد که می‌توان علم را اندازه گرفت و علم چیزی است که علم‌سنجی اندازه می‌گیرد. این مطالعات به‌طور

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

کلی فاقد یک دیدگاه نظری منسجم دربارهٔ رشد علم و دانش، رابطهٔ علم و جامعه، تحلیل علم به مثابهٔ یک نظام اجتماعی و انگیزه‌های اهل علم هستند (حیدری، ۱۳۹۰-الف: ص۷۳ و ۸۰ و ۸۲).

نادرستی مبانی اثبات‌گرایی امروزه آشکار شده است اما هنوز شاهد حاکمیت همین نگاه در مطالعات علم‌سنجی هستیم. در این مقاله تلاش شد بعد از توضیح کوتاهی از تقریر غایت‌گرایانه از علم دینی و همچنین نگاهی انتقادی به مبانی، ابعاد و ارکان مطالعات علم‌سنجی، محورها، ملاک‌ها و شاخص‌هایی برای مطالعات کاربردی علم ارائه شود. همین‌جا باید متذکر شد که هرچند جهت‌گیری کمّی در الگوی پیشنهادی این مقاله برجسته است، اما به‌روشنی می‌توان تشخیص داد که مبانی نظری این الگو، با مبانی نظری اثبات‌گرایی علم و رویکرد کمّی حاکم بر مطالعات علم‌سنجی (که در سطور پیش به آن اشاره شد)، به‌کلی متفاوت است؛ زیرا راه‌حل دینی‌کردن علم بر اساس دیدگاه غایت‌گرایی بر این اصل استوار است که برای نیل به علم دینی باید به علم نافع پرداخت که در واقع علم بومی است؛ علمی پاسخگو به سؤال‌ها و مسئله‌های جامعهٔ اسلامی. آنچه در این مقاله ارائه شد، تلاشی بود برای زمینه‌سازی انعکاس این مبنای دینی در آینهٔ آمار و ارقام.

با توجه به اهمیت راهبردی دیدگاه دانشمندانی مانند استاد مطهری در تقریر غایت‌گرایانه از علم دینی و با توجه به تلاش الگوی پیشنهادی این مقاله در بازطراحی نظام مطالعات کاربردی علم بر آن تقریر، اگر این الگو، در جهت‌گیری‌های اصلی به خطا نرفته است و حداقل امیدی به تأثیر و بهره‌وری آن وجود دارد، شایسته است مدیران ارشد در سیاست‌گذاری‌های علم و فناوری کشور، تأملی داشته باشند که با تقویت مبانی، محورها، ملاک‌ها و شاخص‌های پیشنهادی، که لازمهٔ آن مشارکت کارشناسان بیشتری در این زمینه است، مقدمات و بستر عملیاتی‌شدن و تأثیر آن در سیاست‌گذاری‌های علم و فناوری کشور را فراهم کنند و با نام‌گذاری آن در مطالعات کاربردی علم، به نام «شاخص مطهر» آن را به‌عنوان شاخصی اسلامی حتی در سطح بین‌الملل و حداقل جهان اسلام عرضه نمایند؛ که به باور نگارنده، آثار شگرفی در این زمینه خواهد داشت.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

کتاب‌نامه

- **قرآن کریم.**

۱. ادوارد، سالیس. ۱۳۸۰. **مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش.** ترجمهٔ علی حدیقی. تهران. نشر هوای تازه.

۲. بازرگان، عباس. ۱۳۷۴. «ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی». **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.** سال سوم. ش ۳و۴.

۳. بازرگان، عباس. ۱۳۸۰. **ارزشیابی آموزشی.** تهران. انتشارات سمت.

۴. بازرگان، عباس و همکاران. ۱۳۷۹. «رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی». **مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.** دوره جدید. سال پنجم. ش۲.

۵. بیات، فاطمه. ۱۳۸۳. **ارزیابی درونی کیفیت عملکرد گروه آموزشی معارف اسلامی دانشگاه امام صادق** علیه‌السلام. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. تهران. دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

۶. جوکار، طاهره؛ عصاره، فریده. ۱۳۹۲. «جریان انتشار مقالات علمی در کشور ایران طی سال‌های ۲۰۰۷-۲۰۱۱ بر اساس مدل مارپیچ سه‌گانه دانشگاه، صنعت و دولت». **فصلنامه مدیریت پردازش اطلاعات.** زمستان ۱۳۹۲. دورهٔ ۲۹. ش۲.

۷. حاجی‌زین‌العابدینی، محسن. ۱۳۸۸. «وب‌سنجی»، **از کتاب‌سنجی تا وب‌سنجی، تحلیلی بر مبانی، دیدگاه‌ها، قواعد و شاخص‌ها**، غلامرضا حیدری و.... تهران. نشر کتابدار.

۸. حیدری، غلامرضا. ۱۳۸۸. «علم‌سنجی»، **از کتاب‌سنجی تا وب‌سنجی، تحلیلی بر مبانی، دیدگاه‌ها، قواعد و شاخص‌ها.** تهران. نشر کتابدار.

۹. ــــــــــــ ۱۳۸۹. «علم و سنجش: یا مفهوم علم در علم‌سنجی. **کتاب ماه کلیات.** مهر ۱۳۸۹. شمارهٔ ۱۵۴.

۱۰. ــــــــــــ ۱۳۹۰-الف. پیش‌فرض‌های معرفت‌شناختی علم‌سنجی. **مجلهٔ کتابداری و اطلاع‌رسانی.** بهار ۱۳۹۰. شمارهٔ ۵۳.

۱۱. ــــــــــــ ۱۳۹۰-ب. رویکردی انتقادی به مطالعات حوزهٔ علم‌سنجی. **مدیریت اطلاعات سلامت.** خرداد و تیر ۱۳۹۰. شمارهٔ ۱.

۱۲. خسروی، فریبرز. ۱۳۸۶. «علم‌سنجی یا عالم‌سنجی». **فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازمان‌دهی اطلاعات.** پاییز ۱۳۸۶. شمارهٔ ۷۱.

۱۳. خندان، علی‌اصغر. ۱۳۹۱. «تقریر غایت‌گرایانه از علم دینی با تکیه بر اندیشه‌های استاد مطهری». **ذهن.** شمارهٔ ۵۰.

۱۴. داورپناه، محمدرضا. ۱۳۸۶. «چالش‌های علم‌سنجی در حوزه علوم انسانی در مقایسه با سایر حوزه‌های علم». **مطالعات تربیتی و روان‌شناسی.** مهر ۱۳۸۶. شماره ۳۰.

۱۵. زارع فراشبندی، فیروزه. ۱۳۸۸. «اطلاع‌سنجی»، **از کتاب‌سنجی تا وب‌سنجی، تحلیلی بر مبانی، دیدگاه‌ها، قواعد و شاخص‌ها.** تهران. نشر کتابدار.

۱۶. شریفی، ونداد. ۱۳۸۲-الف. «علم‌سنجی: علم‌سنجی و علوم شناختی». **مجلهٔ تازه‌های علوم شناختی.** تابستان ۱۳۸۲. شمارهٔ ۱۸.

۱۷. ــــــــــــ ۱۳۸۲-ب. «علم‌سنجی ۲: تحلیل استنادی». **مجلهٔ تازه‌های علوم شناختی.** پاییز ۱۳۸۲.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]

شمارهٔ ۱۹.
۱۸. ـــــــــــ ۱۳۸۳. «علم‌سنجی ۴: آشنایی با برنامه‌ها و نهادهای ارزیابی پژوهش». **مجلهٔ تازه‌های علوم شناختی**. بهار و تابستان ۱۳۸۳. شمارهٔ ۲۱ و ۲۲.
۱۹. شورای عالی انقلاب فرهنگی. ۱۳۸۹-الف. **ارزیابی آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران، دومین گزارش ارزیابی خرد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (سال‌های ۱۳۸۴ و ۱۳۸۵)**. تهران. انتشارات دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۲۰. شورای عالی انقلاب فرهنگی. ۱۳۸۹-ب. **ارزیابی علم و فناوری در جمهوری اسلامی ایران، دومین ارزیابی خرد دانشگاه آزاد اسلامی (سال‌های ۱۳۸۳ تا ۱۳۸۵)**. تهران. انتشارات دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۲۱. طاهری، بهجت؛ نوروزی چاکلی عبدالرضا. ۱۳۹۴. «تحلیل مقایسه‌ای رابطه دانشگاه و صنعت در ایران و ترکیه: مطالعه علم‌سنجی». **مجله علم‌سنجی کاسپین**. جلد۲. شمارهٔ ۱.
۲۲. عصاره، فریده. ۱۳۸۸. «آسیب‌شناسی کتاب‌سنجی و روش‌های مشابه آن». **از کتاب‌سنجی تا وب‌سنجی، تحلیلی بر مبانی، دیدگاه‌ها، قواعد و شاخص‌ها**. تهران. نشر کتابدار.
۲۳. علیخانی، رحیم؛ کرمی، نورالله. ۱۳۸۷. **مطالعات سنجش کمّی**. تهران. نشر چاپار.
۲۴. علی‌محمدی، داریوش. ۱۳۸۹. «نهادهای علم‌سنجی در ایران». **کتاب ماه کلیات**. مهر ۱۳۸۹. ش۱۵۴.
۲۵. قمی، شیخ عباس. ۱۳۷۳. **کلیات مفاتیح‌الجنان**. تهران. دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۲۶. کلینی، محمد بن یعقوب. ۱۳۶۵. **الکافی**. ج۱. تهران. انتشارات دارالکتب الاسلامیه.
۲۷. محمدی، رضا. ۱۳۸۴. **راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین‌المللی**. تهران. مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
۲۸. مطهری، مرتضی. ۱۳۶۴. **امامت و رهبری**. تهران. صدرا.
۲۹. ـــــــــــ ۱۳۶۷. **پیرامون جمهوری اسلامی**. تهران. صدرا.
۳۰. ـــــــــــ ۱۳۶۸. **ده گفتار**. تهران. صدرا.
۳۱. ـــــــــــ ۱۳۶۹. **آشنایی با علوم اسلامی، جلد اول، منطق و فلسفه**. تهران. صدرا.
۳۲. ـــــــــــ ۱۳۷۰-الف. **بیست گفتار**. تهران. صدرا.
۳۳. ـــــــــــ ۱۳۷۰-ب. **ختم نبوت**. تهران. صدرا.
۳۴. ـــــــــــ ۱۳۷۰-ج. **اسلام و مقتضیات زمان**. ج۲. تهران. صدرا.
۳۵. ـــــــــــ ۱۳۷۱. **مقدمه‌ای بر جهان‌بینی اسلامی، وحی و نبوت**. تهران. صدرا.
۳۶. ـــــــــــ ۱۳۷۲. مقدمه‌ای بر جهان‌بینی اسلامی، جهان‌بینی توحیدی. تهران. صدرا.
۳۷. ـــــــــــ ۱۳۷۳-الف. تعلیم و تربیت در اسلام. تهران. صدرا.
۳۸. ـــــــــــ ۱۳۷۳-ب. قیام و **انقلاب مهدی (عج) از دیدگاه فلسفه تاریخ**. تهران. صدرا.
۳۹. موغلی، علیرضا و همکاران. ۱۳۹۱. **کاربردهای پایگاه اطلاعاتی جی.سی. آر (JCR) در مطالعات موردی علم‌سنجی**. تهران. نشر چاپار.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-01]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1394.1.1.3.2]