

بررسی وضعیت مهارتهای پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی رشته های علوم انسانی

مورد پژوهی: دانشگاه مازندران

Investigation of the Research skills in various university courses: (Case Studies, Faculty of Humanities, University of Mazandaran)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱/۲۰، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۳/۲/۲۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۶/۵

Dr.Samad Izadi- Maryam Baradaran- Zeinab Karamkhani

Abstract: Research is an essential component of the mission of higher education that nowadays it is very important issue, because research directly related to innovation. It not only will play a key role in the preservation and survival of the communities, but also in the development and progression of it. So pay attention to the skills of research and teaching in higher education is necessary. The researchers in this paper seek to examine the state of academic research skills in different levels of education. Since procedures vary from study to study, the study population was limited in the humanities fields. This research is quantitative research in nature and from data collection point of view is a descriptive research. The population of this study is students with different educational levels in Mazandaran University, 102 students from different levels a questionnaire was used, relevant variables and parameters analyses according to previous studies and reliability coefficient of the questionnaire using Cronbach's alpha was determined 98/0. After collecting data with regard to the inferential statistic techniques to test the mean differences (ANOVA) to compare skills and to determine the mean differences between groups Tukey test and Leuven test were used in different levels of students. Results indicate that research skills such as critical thinking, knowledge and basic skills, problem-finding and problem-making, reading and comprehension, gathering information, writing skills and, ultimately, deliver and evaluating the results have significant difference in doctoral students with a master's and bachelor s students.

Keywords: Research in Higher Education, Higher Education, Critical thinking skills, Research skills and knowledge, Problem-finding and Problem -making, Delivering and Evaluating research

دکتر صمد ایزدی^۱، مریم برادران^۲، زینب کرمانی^۳

چکیده: یکی از مولفه‌های اصلی رسالت آموزش عالی پژوهش است که امروزه بسیار مورد توجه قرار گرفته است، چرا که پژوهش با نوآوری رابطه مستقیم دارد و به همین دلیل نه تنها در حفظ و بقا جوامع بلکه در توسعه و پیشرفت آن نقش کلیدی ایفا خواهد کرد. بنابراین توجه به مهارتهای پژوهش و آموزش اصولی آن در آموزش عالی ضروری به نظر می‌رسد. از این رو محققان در این مقاله درصدد بررسی وضعیت مهارتهای پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی برآمدند. از آنجایی که روشهای پژوهش در رشته های مختلف متفاوت است، جامعه پژوهش در رشته علوم انسانی محدود شد. این پژوهش به لحاظ ماهیت جزء پژوهش‌های کمی و از نظر گردآوری داده‌ها جزء پژوهش‌های توصیفی- پیمایشی به شمار می‌رود. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان مقاطع تحصیلی مختلف دانشگاه مازندران می‌باشد که با روش نمونه گیری در دسترس، ۱۰۲ نفر از دانشجویان سطوح مختلف به دو صورت نمونه گیری سهل الوصول و نمونه گیری افراد داوطلب انتخاب شده اند. برای جمع آوری داده ها، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردید؛ مولفه‌ها و شاخص‌های مربوطه با توجه به مطالعات پیشین تحلیل و استخراج شد و ضریب پایایی پرسش نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۸ به دست آمد. بعد از جمع آوری داده ها با عنایت به تکنیک های اماره استنباطی از طریق آزمون تفاوت میانگین (ANOVA) برای مقایسه مهارت‌ها و برای تعیین تفاوت میانگین بین گروه ها از آزمون توکی و آزمون لون، در سطوح مختلف تحصیلی استفاده گردید. نتایج حاکی از آنست که مهارتهای پژوهشی از قبیل تفکر انتقادی، دانش و مهارت پایه، مسئله یابی و مسئله سازی، پیشینه یابی، مطالعه و درک مطلب، جمع آوری اطلاعات، مهارت نگارش و در نهایت ارائه و ارزیابی نتایج پژوهش در دانشجویان دکتری تفاوت معناداری با کارشناسی ارشد و کارشناسی دارد.

کلمات کلیدی: پژوهش در آموزش عالی، تحصیلات تکمیلی، مهارت تفکر انتقادی، دانش و مهارت پایه پژوهش، مسئله یابی و مسئله سازی، ارائه و ارزیابی پژوهش

۱. دانشیار دانشگاه مازندران

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه مازندران؛ baradaranmh@gmail.com

۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه مازندران

مقدمه

پژوهش به عنوان زیر مجموعه‌ای از نهاد علم، زیربنای توسعه در عصر اطلاعات است و هر جامعه‌ای برای برنامه‌ریزی در سطح خرد و کلان، ناگزیر از سامان دهی و مدیریت کارآمد و اثربخش امور پژوهشی است. آینده متعلق به کشورهایی است که اهداف ملی خود را برپایه علم، تحقیق و پژوهش تنظیم می‌کنند. به همین جهت است که همواره می‌توان بین کم و کیف عملکرد پژوهشی در هر جامعه و میزان توسعه یافتگی آن جامعه رابطه مستقیمی برقرار کرد، به گونه‌ای که بدون آن هیچ کشوری قادر به شناسایی و حل مشکلات موجود و طرح استراتژی در جهت توسعه و پیشرفت نخواهد بود (شریعتمداری: ۱۳۹۰).

گفته می‌شود هنگامی که کشوری به سطح مشخصی از انباشت نیروی انسانی رسید، می‌تواند از کشور پیرو به کشور نوآور تبدیل شود، بنابراین سیاست‌هایی که به افزایش ظرفیت جذب کشور و انتشار دانش توجه دارد، شرایط لازم برای خلق دانش را نیز فراهم می‌کند (آقیون^۱ و همکاران، ۲۰۰۱) و پژوهش در این میان نقشی کلیدی دارد.

توجه به پژوهش در عرصه آموزش عالی کشور ما در سال‌های اخیر، تا تغییر نام وزارت هدایت‌کننده از وزارت «فرهنگ و آموزش عالی» به وزارت «علوم، تحقیقات و فناوری» (مجموعه روزنامه‌های رسمی، ۱۳۷۹) و تعریف مأموریت‌های جدیدی در حوزه پژوهش و فناوری پیش رفته است که خود نشان‌دهنده نگاه جدیدی به علم است، چرا که امروزه علم باید رهبری و توسعه را به عهده بگیرد. بدیهی است که متولی تولید علم، دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی هستند که باید علم تولیدی را به فن تبدیل نموده، پس از تولید انبوه در مراکز صنعتی، کارآفرینی و اشتغال را به همراه آورند، این امر میسر نخواهد شد مگر آنکه عنصر کلیدی و محرک این امر که سرمایه انسانی، به خصوص در حوزه تحصیلات تکمیلی است با برنامه منسجم به ملزومات علمی و عملی تجهیز شود و با راهنمایی صاحب‌نظران و اندیشمندان بر پایه اصول استاندارد، این مسیر هموار گردد.

بیان مسئله

زمانی دانشگاه‌ها به منظور آموزش جوانان در محدوده زمانی مشخص سازماندهی می‌شدند، اما در حال حاضر به طور فزاینده‌ای همه دریافته‌اند که نیازمند یادگیری مداوم هستند (چیچریتریس، ۱۳۸۱). در پی این نگرش، تحول علمی در آموزش عالی در نیم قرن از حیث گستردگی و گوناگونی بی سابقه بوده است. درک این فرآیند پویا، ساده نیست. این تحول از قرن

^۱ Aghion

نوزدهم با شکل گیری چارچوب پژوهش در آلمان با تجربه هومبولت و سپس در بقیه کشورها و باظراحی ماهیت دانشگاه‌ها به طور گسترده توسعه یافت (آلتباخ و همکاران، ۲۰۰۹).

در این نگاه جدید، پژوهش و آموزش از هم تفکیک ناپذیرند؛ پژوهش قابلیت و انگیزه لازم برای آموزش را به وجود می‌آورد و آموزش ایده های نو را برای برنامه‌های پژوهشی به ارمغان می‌آورد، لذا دانشگاهها با تلفیق آموزش و پژوهش در محیطی آزاد و مستقل، رشد و توسعه یافته‌اند (چیچریتزیس، ۱۳۸۱).

آنچه حائز اهمیت است اینکه باید پژوهشگران شایسته از آموزش مناسب بهره گرفته باشند. به عبارت دیگر، فراهم نمودن پشتوانه‌های محتوایی و ساختاری در امر پژوهش برای دانشجویان قبل از ورود به مرحله پژوهش، حیاتی و ضروری به نظر می‌رسد تا دانشجویان به مرور با کسب دانش تخصصی لازم و مهارت‌های پژوهشی مناسب، در هر مرحله از تحصیل مجهز به توانمندیهای لازم جهت تبدیل شدن به سرمایه‌های بدیل گردند. این امر نیازمند برنامه ریزی و توجه ویژه به برنامه درسی در هر مقطع می‌باشد. به همین دلیل دروسی مانند روش تحقیق و پژوهش، به خصوص در رشته های علوم انسانی، باید بتواند در افزایش مهارت پژوهشی دانشجویان نقش به سزایی ایفا نماید. از سوی دیگر توجه به جایگاه دانشی دانشجویان در هر مقطع و چگونگی استفاده از آن در پژوهش است که نیازمند هدایت صحیح و واقع بینانه است.

به طور مثال در دوره کارشناسی، دانشجویان پژوهشگرانی هستند که مشاهده می‌کنند و در فرآیندهای اکتشاف و ارائه دانش شرکت می‌نمایند (فقیهی ۱۳۸۷، به نقل از هوبر، ۲۰۰۳). لذا اساتید در این میان نقشی کلیدی در ساخت دهی پژوهش و هدایت دانشجویان برعهده دارند که او را به تدریج با مهارت افزایشی، برای افزایش استقلال در پژوهش آماده نمایند.

به زعم اسلام پور (۱۳۸۹)، برای کارایی آموزش و توسعه پژوهش سه اصل روش شناختی را باید در برنامه درسی مورد توجه قرار داد: (۱) آموزش مهارتها باید کافی باشد، (۲) هنگام آموزش باید مهارتها را تجزیه کرد، (۳) در آموزش مهارتها باید ترتیب منطقی را رعایت کرد. چرا که مهارت‌های پژوهشی تعدد دارند، مرکب و به هم پیوسته‌اند و نمی‌توان آنها را به دلخواه مقدم و مؤخر کرد. لذا با توجه به این نکات، مهارت‌های مورد نیاز در هر مرحله از تحصیل و وظیفه دانشجویان را مشخص می‌کند و مهارت‌های مورد نیاز را بر این قاعده تجزیه می‌کند و برمی‌شمرد.

بررسی وضعیت مهارت‌های پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی رشته‌های...

جدول (۱): رابطه مهارت، وظیفه و وضعیت دانشجویان در مقاطع مختلف تحصیلی در

رابطه با تحقیق

مرحله آموزش	نوع مهارت‌ها	مقطع تحصیلی حوزه و دانشگاه	وظیفه دانش پژوه در مقطع تحصیلی	وضعیت دانش پژوه
دوران آغازین آموزش	مهارت‌های مقدمات پژوهش یا ماقبل تحقیق	حوزه: پایه ۱ تا ۴ دانشگاه: کارشناسی	گسترش اطلاعات: روش کسب علم موجود	پژوهشگرایی: هنوز نمی‌تواند پژوهش کند مگر برخی از تحقیق‌های ساده با نظارت مربی
دوران میانی آموزش	مهارت‌های پژوهش مقدماتی و آشنایی با مهارت‌های پژوهش حقیقی	حوزه: پایه ۴ تا ۷ دانشگاه: مقطع ارشد	یادگیری پژوهش: تطیل و نقد اطلاعات	پژوهشگری: می‌تواند پژوهش‌های غیر پیچیده را انجام دهد و در تحقیقات مهم‌تر به راهنمایی و مشاوره نیازمند است.
دوران نهایی آموزش	تکمیل مهارت‌های پژوهش حقیقی و پیشرفته	حوزه: به تدریج بعد از پایه ۷ تا آخر تحصیل. دانشگاه: دوره دکتری	تولید نظریه	پژوهش مندی: می‌تواند پژوهشی انجام دهد که تولید فکر کند

منبع: اسلام پور، ۱۳۸۹، ص ۸۶

اهمیت آموزش و توانمندی دانشجویان برای ورود به مرحله پژوهش به اندازه‌ای است که انجمن تحقیقات اقتصادی و اجتماعی در انگلستان دفترچه‌های راهنمایی را منتشر کرده است که در آن به معرفی بخشی از آنچه پرداخته است که محققان باید به عنوان پایه ورود به تحقیق بدانند تا کیفیت تحقیقشان ارتقا یابد. به طور مثال مهارت‌ها و توانایی‌های لازم در تحقیق برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی، به خصوص مقطع کارشناسی ارشد، در رشته علوم اجتماعی را در سه حیطه (۱) ادبیات تحقیق و ارزیابی، (۲) طراحی تحقیق و استراتژی و (۳) نوشتن و ارائه، و برای دانشجویان جامعه‌شناسی، (۱) فلسفه علوم اجتماعی، (۲) طراحی تحقیق و (۳) جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها را در نظر گرفته است. همچنین بیان می‌دارد که دانشجو در سطح کارشناسی ارشد باید کاربرد متدولوژی را به خوبی درک کند و مورد استفاده قرار دهد و در سطح دکتری تلاش کند به معماها و مسائلی که به طور متداول تعریف می‌شوند، شکلی بازبینی شده بدهد (هارت، ۱۹۹۹).

کتابخانه مدرسه فای^۱ نیز چک لیست دقیقی از استانداردهای مهارت‌های مورد نیاز پژوهش در سه سطح مبتدی، میانه و پیشرفته منتشر کرده است که شامل تعریف وظیفه توسط

¹Fay School Library

پژوهشگر، شنایابی مکانهایی برای دستیابی به اطلاعات، درک اطلاعات، سازماندهی اطلاعات، تحلیل و ایجاد ایده نو و بازتاب، ارزیابی و ارزشیابی نتایج پژوهش است.

ویلسون (۲۰۰۸) با الهام از طبقه بندی یادگیری بلوم مهارتهای پژوهشی و توسعه آن را از سطح کارشناسی تا دکتری در چارچوبی مفهومی ارائه نموده است. با توجه به اینکه در دوره کارشناسی دانشجویان با پژوهشی سروکار دارد که عمدتاً شناخته شده است و به تدریج در دوره های بالاتر با نزدیک شدن به مرزهای دانش به پژوهشهایی می پردازد که ناشناخته هستند. چارچوب مفهومی تنظیم شده او به عنوان ابزاری مفهومی برای تشخیص و برنامه ریزی، بهبود شناخت و تفسیر و ارزشیابی مهارت پژوهشی دانشجویان طراحی شده است.

نمودار (۱): چارچوب مفهومی توسعه مهارتهای پژوهشی

میزان استقلال دانشجوی					
سطح ۵	سطح ۴	سطح ۳	سطح ۲	سطح ۱	
پژوهش در سطح جستجوی باز و در قالب رهنمودهای خود سامان	پژوهش در سطح جستجوی باز و در قالب رهنمودهای ساخت یافته	پژوهش مستقل دانشجوی در سطح جستجوی محدود	پژوهش در سطح جستجوی محدود و نیازمند سطح متوسط ساختار و راهنمایی	پژوهش در سطح جستجوی محدود و نیازمند سطح بالایی ساختار و راهنمایی	
تولید هدف، سوال، فرضیه بر مبنای تجربه کارشناسی و ادبیات پژوهش	تولید هدف، سوال، فرضیه در چارچوب رهنمودهای ساخت یافته	پاسخ به سوالات و تکالیف تولیدشده در جستجوی محدود	پاسخ به سوالات و تکالیف ضمنی در جستجوی محدود	پاسخ به سوالات و تکالیف مشخص و صریح برخاسته از جستجوی محدود	الف، آغاز جستجوی دانشجو و تشخیص نیاز به دانش/ ادراک
جمع آوری و ثبت اطلاعات خودسامان از منابع خودگزین با انتخاب متدولوژی مناسب براساس رهنمودهای خودساخته	جمع آوری و ثبت اطلاعات خودسامان از منابع خودگزین با انتخاب متدولوژی مناسب بر مبنای رهنمودهای ساخت یافته	جمع آوری و ثبت اطلاعات موردنیاز از منابع خودگزین با استفاده از متدولوژی تجویزی	جمع آوری و ثبت اطلاعات موردنیاز با استفاده از متدولوژی تجویزی از منبع تجویزی که اطلاعات در آن به وضوح بیان نشده	جمع آوری و ثبت اطلاعات موردنیاز با استفاده از متدولوژی تجویزی از منبع تجویزی که اطلاعات در آن بیان شده	ب، دریافت/ تولید اطلاعات/ داده های مورد نیاز با استفاده از متدولوژی مناسب
ارزشیابی دقیق اطلاعات و فرآیند جستجو با استفاده از معیارهای خود را بر مبنای تجربه، کارشناسی و ادبیات پژوهش	ساماندهی اطلاعات با استفاده از ساختارها و فرآیندهای پیشنهادشده در رهنمودها	ارزشیابی اطلاعات و فرآیند جستجو با استفاده از معیارهای مربوط به هدفهای خودسامان	ارزشیابی اطلاعات و فرآیند جستجو با استفاده از معیارهای ساده تجویز شده	ارزشیابی اطلاعات و فرآیند جستجو با استفاده از معیارهای ساده تجویز شده	پ، ارزشیابی اطلاعات/ داده ها و فرآیند دریافت/ تولید آنها
سازماندهی اطلاعات با استفاده از ساختارها و فرآیندهای خودسامان	سازماندهی اطلاعات با استفاده از ساختارها و فرآیندهای پیشنهادشده در رهنمودها	سازماندهی اطلاعات با استفاده از ساختارهای توصیه شده و فرآیندهای خودسامان	سازماندهی اطلاعات با استفاده از ساختار و فرآیند توصیه شده	سازماندهی اطلاعات با استفاده از ساختار و فرآیند تجویز شده	ت، سازماندهی اطلاعات دریافت شده/ تولید شده
ترکیب و تحلیل و کاربست اطلاعات و پرکردن	ترکیب و تحلیل و کاربست اطلاعات و پرکردن شکافهای	ترکیب و تحلیل اطلاعات و ساخت دانش نوخاسته، پرسش سؤالیهای دقیق و	ترکیب و تحلیل اطلاعات برای تجدید سازماندهی دانش موجود در فرمت	ترکیب و تحلیل اطلاعات برای تولید دانش موجود در فرمت تجویز شده، پرسش	ث، ترکیب، تحلیل و کاربست دانش جدید

مراحل پژوهشی

بررسی وضعیت مهارت‌های پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی رشته‌های...

شکاف‌های خودیافته یا گسترش دانش	دانشی شناخته شده	قابل بررسی بر مبنای ادراک جدید	استاندارد، پرسش سوالاتی مرتبط و قابل بررسی	سوالاتی در جهت کنجکاوی	
استفاده از زبان تخصصی رشته و انتخاب ادبیات مناسب برای گسترش دانش و ادراک از دیدگاه‌های متنوع طیفی از مخاطبان	استفاده از زبان تخصصی رشته و ادبیات مناسب و پرکردن شکاف‌های دانش و ادراک از دیدگاه‌های متعدد یک مخاطب خودگزین	استفاده عمده از زبان تخصصی رشته و ادبیات و ارائه دانش و ادراک یک زمینه از دیدگاهی علمی و برای یک مخاطب خاص	استفاده محدود از زبان تخصصی و ادبیات تجویز شده رشته برای ارائه دانش و ادراک خودگزین از دیدگاهی معین و برای مخای مشخص	استفاده از زبان غیر تخصصی و ادبیات تجویز شده برای ارائه دانش و ادراک مورد نیاز به استاد به عنوان مخاطب	ج، ارائه دانش و فرآیندهای تولید آن با آگاهی از مفاهیم اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی

منبع: ویلسون، ۲۰۰۸

در این چارچوب مفهومی، حرکت دانشجو در این مراحل خطی نیست و گاهی رفت و برگشت دارد و نحوه شروع و پیشرفت هر دانشجو به کار پژوهشی، سطح تحصیلی و ماده درسی او بستگی دارد.

تحلیل محتوای هشت کتاب معتبر روش تحقیق در حوزه علوم انسانی و علوم رفتاری، تنها برای تعریف موضوع پارامترهایی برشمرده شده است که خود در نگاهی اجمالی نشانگر اهمیت توانمندی و مهارت خودارزیابی دانشجو و تفکر منطقی اوست.

جدول (۲): تحلیل محتوای ۸ کتاب روش تحقیق برای پارامترهای مورد توجه در

انتخاب موضوع پژوهش

منبع ۸	منبع ۷	منبع ۶	منبع ۵	منبع ۴	منبع ۳	منبع ۲	منبع ۱	مقوله‌های مورد توجه در انتخاب موضوع
×	×	×		×	×	×		متناسب با دانش تخصصی، سطح و رشته تحصیلی
×			×	×	×			مورد علاقه بودن
	×	×		×	×	×		قابل تحقیق بودن
		×	×	×	×	×	×	بدیع بودن
		×	×	×		×	×	سودمندی و ارزشمندی نتایج
		×				×	×	متناسب با محدودیت‌های زمانی محقق
×	×		×	×	×	×	×	امکان دستیابی به منابع
×		×	×		×	×		محدود بودن به میزان مناسب
	×							مشورت با استاد راهنما

با توجه به اهمیت مهارت‌های پژوهشی و بررسی انجام شده در این تحقیق، در ادامه به بررسی مهارت‌های پژوهشی مورد نیاز دانشجویان برای ورود به پژوهش مورد مذاقه بیشتر قرار گرفته است.

مهارت‌های پژوهشی دانشجویان برای ورود به حیطه پژوهش

مهارت تفکر انتقادی؛ چنس^۱ (۱۹۸۶) تفکر انتقادی را توانایی تجزیه و تحلیل اطلاعات، توانایی تصمیم‌گیری و سازماندهی نظرها، توانایی دفاع از عقاید، قدرت مقایسه و استنتاج، ارزیابی بحث و توانایی حل مسئله می‌داند (اسلامی، ۱۳۸۲). یکی از رموز موفقیت نظام آموزشی این است که این نظام ماهیتاً نقاد، مقایسه‌گر و گزینش‌کننده باشد و محتوای درسی نیز ارزیاب، نقاد و گزینشگر باشد (ولی پور، ۱۳۸۶). بنابراین ضروری است که آموزش عالی با ایجاد برنامه‌های آموزشی مناسب و اولویت بخشیدن به این مهارت به عنوان یکی از مهارت‌های اساسی پژوهش، به ایجاد بستری مناسب جهت پرورش تفکر انتقادی اقدام نماید. نظریه پردازان زیادی به مهم بودن این امر اشاره داشته‌اند. در جدول شماره (۳) مولفه‌ها و زیرمولفه‌های تفکر انتقادی به عنوان یکی از مهارت‌های مهم پژوهشی با ذکر منبع نشان داده شده است.

جدول (۳): مولفه و زیرمولفه‌های مهارت تفکر انتقادی

منبع	زیر مولفه‌ها	مولفه‌ها	
نیکولز (۲۰۰۳)	✓ تشخیص هدف	تجزیه و تحلیل	مهارت‌های تفکر انتقادی
اسمیت (۲۰۰۴)، نیکولز (۲۰۰۳)	✓ مهارت سنجش عقاید		
اسناپدر (۲۰۰۳)	✓ بررسی استدلالها و تحلیل آنها		
نیکولز (۲۰۰۳)	✓ تشخیص مسئله		
سیل (۲۰۰۰)	✓ مهارت‌های بررسی و جستجوی شواهد	استنباط	
سیل (۲۰۰۰)؛ توماس (۲۰۰۵)	✓ حدس زدن متغیرها		
توماس (۲۰۰۵)	✓ تفکیک شرایط متفاوت		
استیلتر (۲۰۰۴)؛ سیل	✓ جمع بندی کردن		

^۱. Chens

بررسی وضعیت مهارت‌های پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی رشته‌های...

(۲۰۰۰)			
استیلتر (۲۰۰۴)؛ نیکولز (۲۰۰۳)	✓ حل مسئله		
استیلتر (۲۰۰۴)؛ اسنایدر (۲۰۰۳)	✓ استنتاج		
سیل (۲۰۰۰)، والترز (۲۰۰۰)	✓ تصدیق یا تایید استدلال بر اساس	ارزشیابی	
اسمیت (۲۰۰۴)	✓ شواهد، مفاهیم، روش‌ها و معیار منطقی		
استاپ (۲۰۰۳)؛ والترز (۲۰۰۰)	✓ اعتبار یابی ارزیابی منطقی جملات یا اظهارات، بیانات یا توصیفات، باورها		

منبع (کرمخانی، ۱۳۸۸)

دانش پایه پژوهش؛ تقدم آموزش بر پژوهش از حیث ضرورت توانمندی شناختی برای ورود به پژوهش اثربخش، لزوم پرداختن به درس روش تحقیق و سایر دانش مورد نیاز را تبیین می‌نماید. همانطور که در جدول (۲) اشاره شده است، دانشجوی پژوهشگر باید در زمینه تخصص و متناسب با دانسته خود وارد حیطه پژوهش شود. شناخت روشهای پژوهش، شیوه تحقیق، داشتن ایده مناسب برای تنظیم پژوهشی سودمند و تعریف صحیح (جامع و مانع) حیطه پژوهش از جمله دانش پایه‌ای است که باید فرا گرفته باشد تا در حین پژوهش با راهنمایی استاد آن را به درستی به کار گیرد. در این میان توجه به اخلاق پژوهش به عنوان چتری حمایتی برای طی نمودن مراحل پژوهش سالم حائز اهمیت است.

در همایش رقابت پذیری جهانی ۲۰۰۹، با حضور مدیران شرکت‌های بزرگ چند ملیتی و مؤسسات تحقیقاتی از سراسر دنیا، این نکته مرکز توجه کنفرانس بود که برای ایجاد فضای رقابتی نوآور علم‌مدار، خوش‌نامی علمی و تأیید صحت یافته‌های پژوهشی اهمیت دارد که این امر در قالب اخلاق پژوهش گنجانده می‌شوند. در این رابطه استانداردهایی تعریف شده‌اند که میزان انحراف از اخلاق حرفه‌ای مانند سرقت ادبی، سوء استفاده از آثار، تحقیقات و اختراعات دیگران که می‌تواند حیثیت علمی کشورها را زیر سؤال ببرد و انزوای کامل محقق را به دنبال داشته باشد را مورد ارزیابی قرار می‌دهند. این مسائل فقط می‌توانند با آموزش و فرهنگ‌سازی در جوامع حل و فصل شوند (ویراستار نیچر، ۲۰۰۹).

مهارت مسئله‌یابی و مسئله‌سازی؛ به عقیده دیویی مسئله از جایی آغاز می‌شود که عامل یا حادثه‌ای تفکر محقق را به خود جلب نموده و در او عدم تعادل ایجاد کرده است (دلاور، ۱۳۸۵). مسئله در مقیاس محافل علمی طالب پاسخ است که از مطالعه نظام‌مند پیشین و قابل پاسخ به مطالعه‌های نظام‌مند پسین برآمده است (اسحاقی، ۱۳۹۱). برخلاف مشکل، معین، روشن، عمیق و قابل حل است (قراملکی، ۱۳۹۱) و زمانی از اهمیت برخوردار است که یکی از ویژگی‌های فراهم آوردن دانش در زمینه خاص، کمک به تدوین فرضیه، تعمیم نتایج تحقیقات قبلی، پیشبرد روش‌شناسی و روشن کردن برخی مسائل مهم روز (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰) را داشته باشد.

به عبارت دیگر، دیویی معتقد است نیاز، موتور محرک تفکر بوده و تا رفع آن ادامه می‌یابد. این نیاز در قالب یک مسئله هنگامی شکل می‌گیرد که انسان با تجربه‌ای جدید و منحصر به فرد مواجه می‌شود که به دلیل تفاوت آن با تجربه‌های گذشته او را دچار سردرگمی نموده و احساس نیاز به اصلاح و تحول را در نظریه‌های پیشین خود حس می‌نماید (گوتک، ترجمه پاک سرشت، ۱۳۸۲). به زبانی دیگر، اهمیت پژوهش‌های علمی، میزان انطباق آنها با نیازهاست.

اما یک سؤال اصلی در این رابطه مطرح است: چه کسی، کدام نیازها را مشخص می‌کند؟ نوآنتی، اسکات و گیبنز (۲۰۰۳) در مورد سؤال اول که کدام نیاز مطرح است، پاسخ می‌دهد که نیازها را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: نیازهای حال و نیازهای آینده. از این نقطه نظر شناخت نیازها و پاسخگویی به آنها نیازمند نوعی مدیریت است که با آینده‌نگری همراه است (زاهدی، ۱۳۸۸). درباره سؤال دوم که چه کسی این نیازها را مشخص می‌کند؟ می‌توان به سه سطح قائل شد: متخصصان، متقاضیان و جامعه. تا قرن بیستم متخصصان رشته‌ها نیاز علمی را تعیین می‌کردند در حالیکه پس از آن متقاضیان همچون برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان سیاسی نیز در این فرآیند دخالت کرده‌اند. از سوی دیگر، کاربران و بهره‌وران نیز به عنوان مصرف‌کنندگان در جهت دهی به آن دخالت کرده‌اند. این دو سؤال را از منظری سه‌گانه به نیاز می‌توان بررسی کرد: (۱) تاریخی: نیاز امروز معلول پاسخ به نیاز گذشته است، (۲) ساختاری: ساختار نیاز امروز تعیین‌کننده نوع پاسخگویی علم در مفهوم عام آن نیاز است و (۳) غایت‌مدار: تشخیص نیاز امروز و پاسخگویی به آن را می‌توان معلول نوع هدف‌گذاری جهت افزایش میزان کارآمدی در آینده دانست (زاهدی، ۱۳۸۸).

بر اساس این نیاز، پژوهشگر باید تلاش کند تا مسئله‌ی پژوهشی خویش را بر اساس نیاز روز بیابد و پژوهش خود را از آن نقطه آغاز نماید و در مراحل رشد یافته‌تر، به آنچه در آینده نیازمند پاسخگویی است توجه کند و با هوشیاری به مسئله‌سازی بپردازد که در دنیای امروز، از

بررسی وضعیت مهارت‌های پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی رشته‌های...

جمله رسالت‌های پژوهشگران محسوب می‌شود، چرا که در اینصورت است که گام‌های مؤثری به سوی پیشگام شدن برخوردار داشت.

مهارت پیشینه‌یابی؛ پژوهش را «فرآیند پردازش اطلاعات دارای انتظام و هویت جمعی متعلق به گستره خاص از علم است که منجر به نوآوری می‌شود» (قراملکی، ۱۳۹۱، ص ۲۹) تعریف می‌کنند. بر اساس این تعریف پژوهش علاوه بر اینکه امری گروهی است و نه فردی، در خلأ رخ نمی‌دهد و به پژوهش‌های سابق و نتایج آن وابسته است، هرچه مطالعه ضمن آنکه بر مطالعات قبلی مبتنی است، خود مقدمه مطالعات بعدی خواهد بود. هرچه تعداد این ارتباط‌ها و پیوندهای ممکن در یک مطالعه با مطالعه‌های پیشین و تئوری‌های موجود بیشتر باشد، سهم آن در بسط دانش بشری بیشتر خواهد بود (هومن، ۱۳۸۴). با توجه به تعریف ارائه شده، می‌توان مشاهده کرد که پژوهش پیکره‌ای منسجم و یگانه دارد که آشنایی با آن شرط ورود به آن محسوب می‌گردد.

مطالعه پیشینه به محقق کمک می‌کند تا بینش عمیقی نسبت به جنبه‌های مختلف موضوع تحقیق کسب کند (دلاور، ۱۳۸۵). به نظر برخی از فلاسفه آموزشی، مانند جان لاک، هدف آموزش کارآمد این است که شخص ضمن آشنایی با دانش لازم، طوری بار آورده شود که روش‌های کاویدن جهان موضوعات را به خوبی انجام دهد (خنیفر به نقل از فراست، ۱۳۸۷).



نمودار (۲): سئوالاتی که پیشینه تحقیق می‌تواند به آنها پاسخ دهد (هارت^۱، ۱۹۹۹)

بنابراین واضح است که بررسی پیشینه صرفاً به معنی بررسی تاریخی موضوع تحقیق نیست (حیاتی، ۱۳۸۹) بلکه این مهارت با لحاظ روشمندی، در تعیین چارچوب نظری راهنمای پژوهشگر خواهد بود.

جدول (۴): روشهای مورد استفاده در بررسی پیشینه

¹ Hart

محدودیت‌ها	مزایا	روش	روشهای مورد استفاده
دارای نقص ذهنی بودن بدون اخذ ضابطه ای برای گزینش پژوهش‌ها		بررسی پیشینه با جزییات	روشهای ترکیب یافته‌های پژوهشهای کمی
- نیاز به تعداد زیاد نتایج آماری برای ایجاد اعتماد روند پیش بینی شده - نشانگر جهت نتایج و نه اندازه اثر	امکان بررسی معناداری آماری نتایج پژوهشهای مختلف	رأی شماری	
مورد استفاده در نتایج آماری محدود و مشابه		روش مجذور خی	
روش وقت گیر	- توجه به اندازه اثر - قابل کاربرد برای همه آماره‌ها و مقیاس‌ها - امکان بررسی میزان تأثیر خصوصیات ویژه هریک از تحقیقها بر نتایج تحقیق	فرا تحلیل	
	- توجه به ویژگیهای منحصر به فرد پژوهش - روشن نمودن جوانب پدیده مورد مطالعه و یافتن فرضیات به عنوان رهنمود	روش اکتشافی	

منبع: برگرفته از کتاب گال و همکاران، ۱۳۸۶

مهارتهای مطالعه و درک مطلب؛ پژوهشگر باید بیاموزد که نباید وقت خود را به مطالعه هر اثری اختصاص دهد، بلکه به فراخور نیاز پژوهشی، همواره باید ارتباط خود را با منابع مرجع و اصلی حفظ کند. مطالعه آثار برجسته، موجب ارتقای پژوهشگر می‌شود. همچنین مطالعه باید آگاهانه و هدفمند باشد، یعنی برای پاسخ دادن به پرسش یا حل موضوع پژوهش باشد (صداقت ثمر حسینی، ۱۳۹۲).

بررسی وضعیت مهارت‌های پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی رشته‌های...

در اغلب کتب روش تحقیق به این نکته اشاره شده است که مطالعه منابع دست دوم در احصاء اطلاعات بیشتر در زمان کمتر در حیطه موضوع مورد بررسی در مرحله شروع تحقیق مناسب است اما بعد از مشخص شدن موضوع و حیطه عمل، مطالعه منابع دست اول نه تنها ارجحیت دارد بلکه ضروری است (ر،ک، سرمد و همکاران، ۱۳۹۰، گال و همکاران، ۱۳۸۶، شریفی و شریفی، ۱۳۸۹ و سایر).

علاوه بر این، شیوه مطالعه منابع در فهم و اثربخشی نتایج و بررسی موضوع تأثیرگذار است. به طور مثال پژوهشگر باید با رویکردی اکتشافی برای موضوع یابی و طرح پرسش برای تحقیق (صداقت ثمرحسینی، ۱۳۹۲) در کنار نگاهی نقاد و موشکافانه به مطالعه متون علمی بپردازد تا به عمق مطالب پی برده و عصاره آن را درک نماید. آنگاه با توجه به تجارب خود و زمینه موجود پژوهشی به تحلیل و نوآوری دست یابد.

مهارت های جمع آوری اطلاعات؛ استفاده از ابزار مناسب جمع آوری اطلاعات در تسهیل مراحل پژوهش و کیفیت آن تأثیرگذار است. شناخت ابزارهای مناسب یادداشت برداری، جمع آوری و ثبت دقیق منابع و ذخیره اطلاعات مفید پژوهش برای استفاده بهینه و به موقع در زمان نگارش پژوهش، از جمله مهارتهایی است که دانشجویان از دوره کارشناسی باید با آن مواجه شود و آن را در خود توسعه بخشد.

مهارت نگارش؛ کسب مهارت در نگارش، نیازمند تمرین نوشتن است که برای دانشجویان لازم است در مراحل مختلف در دروس متفاوت زیر نظر اساتید این مهارت را کسب نمایند، اما نکته قابل تأمل در این مهارت، توجه به این نکته است که تحقیق کردن بر نوشتن مقدم است و بدون تحقیق چیزی برای نوشتن و ارائه وجود ندارد (صداقت ثمرحسینی، ۱۳۹۲).

ارائه، ارزیابی و ارزشیابی؛ یکی از اصول مهم در پژوهش‌ها به خصوص در تحصیلات تکمیلی، تلاش در ترویج و انتشار نتایج آن و ایجاد بستر نقد و گفتگو برای کاربر است. در تحقیق برقی (۱۳۷۷) عوامل مؤثر بر این امر عبارتند از: (۱) همگنی طرفین ارتباط؛ چرا که بر اساس تئوری سازگاری شناختی انسان ترجیح می‌دهد ایده‌هایی را دریافت کند که به طور سازمان یافته‌ای با نگرش و اعتقادات سازگاری دارد، (۲) اعتماد متقابل که به قول فریره بر اثر گفتگوی متقابل و همکاری توأم با مشارکت شکل می‌گیرد، (۳) سطح توسعه اجتماعی و اقتصادی که به نقش وسایل ارتباطی (ارتباط شفاهی یا کتبی و سرعت عمل ارتباطی) اشاره دارد، (۴) همگرایی اجتماعی شدن که به اجتماعی شدن در مراحل قبلی (خانه و مدرسه) اشاره دارد، (۵) تجانس فرهنگی که به کاهش فاصله ارتباطی بین محقق، خط مشی‌گذار و مدیران برای استفاده بیشینه از نتایج تأکید می‌ورزد.

از سوی دیگر، ترویج نتایج در محافل علمی و تخصصی، فرصت دیگری را برای سنجش اعتبار و کارآمدی نتایج فراهم می‌کند که منجر به ورود پژوهش به چرخه بهینه سازی می‌شود و می‌تواند منجر به آغاز فرایند تولید علم گردد. تعامل‌های اجتماعی و استفاده از خرد جمعی در بررسی پژوهش و نتایج آن، می‌تواند رخنه‌های موجود در آن را روشن نماید و راه را برای پژوهش‌های بعدی و پرداختن به ضعف‌ها و قوت‌ها فراروی پژوهشگر بگشاید.

انتقال یافته‌های پژوهش از کنج دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی به جامعه، چالشی همیشگی است. مشکل انتقال یافته‌های تحقیق، همیشه دانستن چگونگی انتقال آن نیست بلکه در بسیاری از موارد، اجرای خوب آن است. معمولاً روشهای مؤثر انتقال یافته‌ها پژوهش در فکر متخصصان وجود دارد اما کاربست آن مشکل است، چرا که به طور معمول محققان و کاربران جدای از یکدیگرند و عواملی نظیر قابلیت‌های حرفه‌ای، فرهنگ و فاصله فیزیکی بین آنها وجود دارد (کاظمی، ۱۳۷۹ ب، ۱۷۱). اینجاست که مباحث مدیریت دانش و پویایی آن بر اساس تسهیم دانش مطرح می‌گردد تا علاوه بر ایجاد زبان مشترک جهت برآوردن نیازهای جامعه بشری، به پیشرفت سریعتر آن اثر می‌گذارد.

به همین دلیل در جوامع توسعه یافته یا در حال توسعه، دانش از طریق تحقیقات علمی در دانشگاه‌ها یا مؤسسات تحقیقاتی در مدت زمان کوتاه‌تری تولید شده و به وسیله مؤسسات آموزشی، گردهمایی‌ها یا درج در نشریات، کتب و وسایل ارتباط جمعی به مصرف کنندگانی که در مؤسسات دیگر اشتغال به کار دارند منتقل می‌شود. ارتباط این سه بخش آنها را به صورت کل واحدی درمی‌آورد؛ هم سازمانهای تحقیقاتی از واقعیات سازمانهای اجرایی مطلع شده به تحقیق درباره موضوعات مورد نیاز آنها می‌پردازند و هم سازمانهای اجرایی و آموزشی از یافته‌های تحقیقاتی بهره مند می‌گردند (برقی، ۱۳۷۷).

سؤالات پژوهش

- ۱- آیا مهارتهای پژوهشی در سه مقطع تحصیلی علوم انسانی در دانشگاه مازندران تفاوت معناداری دارند؟
- ۲- اهمیت مهارتهای پژوهشی از حیث توجه در بین دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی رشته های علوم انسانی در دانشگاه مازندران چگونه است؟

بررسی وضعیت مهارت‌های پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی رشته های...

روش پژوهش

این پژوهش به لحاظ ماهیت جزء پژوهش های کمی و از نظر روش گرد آوری داده ها جزء پژوهش های توصیفی^۱ پیمایشی به شمار می رود. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان سطوح مختلف دانشگاه مازندران می باشد. در این پژوهش محققان با روش نمونه گیری در دسترس ۱۰۲ نفر از دانشجویان سطوح مختلف را انتخاب نمودند. از آنجایی که نمونه گیری در دسترس می تواند به دو صورت نمونه گیری سهل الوصول و نمونه گیری افراد داوطلب صورت گیرد (بورگ و گال، ۱۳۹۰)، نمونه پژوهش حاضر این دو ویژگی را دارا است. همچنین برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردیده است.

ضریب پایایی پرسش نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۸ به دست آمد. با عنایت به تکنیکهای آمار استنباطی طریق آزمون تفاوت میانگین (ANOVA) و برای تعیین تفاوت میانگین بین گروه ها از آزمون توکی و آزمون لون^۱، در سطوح مختلف تحصیلی استفاده گردیده است.

یافته‌های پژوهش:

- اعتباریابی پرسشنامه

اعتبار و پایایی پرسش نامه محقق ساخته با استفاده از آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت. داده‌های جدول ۵، بیانگر اعتبار و پایایی ۰/۹۸ می‌باشد که این عدد نشان از اعتبار و پایایی مناسبی برای پرسش نامه می باشد.

جدول ۵: آزمون آلفای کرونباخ (جداول فارسی شود)

اعتباریابی پرسشنامه	
آلفای کرونباخ	تعداد نمونه
۰/۹۸	۱۰۲

- پاسخ به سئوالات پژوهشی:

پاسخ به سؤال نخست: آیا مهارت‌های پژوهشی در میان دانشجویان سطوح مختلف تحصیلی با یکدیگر تفاوت معناداری دارد؟

جدول ۶: آزمون تفاوت میانگین (ANOVA) مهارت های پژوهش بر حسب مقطع

تحصیلی

¹ Levene

سطح معناداری	آزمون آنالیز واریانس	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰/۰۰۰	۱۲۳,۶۰۴	۱۱۷۲,۵۹۷	۲	۲۳۴۵,۱۹۵	بین گروهی
		۹,۴۸۷	۱۰۰	۹۴۸,۶۷۶	درون گروهی
			۱۰۲	۳۲۹۳,۸۷۱	کل

همانطور که داده های جدول شماره ۶ نشان می دهد، سطح معناداری (Sig=0.000) از سطح خطای 0.05 کمتر است. بنابراین می توان گفت که این مهارت در سطوح مختلف تفاوت معنی داری با همدیگر دارند. به عبارت دیگر سطوح تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) بر مهارتهای پژوهشی تاثیر دارد. حال این سوال مطرح می شود که این تفاوت در کدام سطح بیشتر است؟ برای پاسخ به این سؤال ابتدا فرض برابری واریانس ها توسط آزمون لون گرفته شد که نتایج آزمون فرض نابرابری واریانس ها را مورد تایید قرار داد. سپس برای تعیین تفاوت میانگین در سطوح مختلف از آزمون دانت استفاده گردید.

جدول ۷: آزمون T3 دنت برای تعیین تفاوت میانگین در سطوح مختلف

۹۵٪ فاصله اطمینان		سطح معناداری	خطای استاندارد میانگین	تفاوت میانگین	مقاطع (I) (J)	
کرانه بالایی	کرانه پایینی				کارشناسی	ارشد
-۶,۹۴۳۶	-۱۰,۸۸۶۵	/۰۰۰	/۷۹۳۰۰	-۸,۹۱۵۰۶	ارشد	کارشناسی
-۱۰,۲۶۰۴	-۱۳,۲۶۰۴	/۰۰۰	/۵۴۵۹۲	-۱۱,۸۹۰۱۵	دکتری	کارشناسی
۱۰,۸۸۶۵	۶,۹۴۳۶	/۰۰۰	/۷۹۳۰۰	۸,۹۱۵۰۶	کارشناسی	ارشد
-/۹۷۲۹	-۴,۹۷۷۲	/۰۰۲	/۷۹۹۷۲	-۲,۹۷۵۰۹	دکتری	ارشد
۱۳,۲۶۰۴	۱۰,۵۱۹۹	/۰۰۰	/۵۴۵۹۲	۱۱,۸۹۰۱۵	کارشناسی	دکتری
۴,۹۷۷۲	/۹۷۲۹	/۰۰۲	/۷۹۹۷۲	۲,۹۷۵۰۹	ارشد	دکتری

ابتدا میانگین ها به صورت دو به دو بایکدیگر مقایسه شده اند. همانطور که داده های جدول ۷ نشان می دهد، با توجه به اینکه مقدار Sig میانگین مقطع کارشناسی با مقاطع مقطع ارشد و دکتری برابر صفر است (سطر نخست)، می توان نتیجه گرفت که میانگین سطح کارشناسی با

بررسی وضعیت مهارت‌های پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی رشته‌های...

ارشد و دکتری متفاوت است. همچنین در مقایسه میانگین سطح دکتری با کارشناسی ارشد (سطر دوم) $Sig = 0.002$ است که کوچکتر از سطح خطای 0.05 است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مهارت‌های پژوهشی در مقطع دکتری بالاتر از مقطع کارشناسی ارشد و در مقطع کارشناسی ارشد، بالاتر از کارشناسی است.

پاسخ به سؤال دوم: اهمیت مهارت‌های پژوهشی از حیث توجه در بین دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مازندران چگونه است؟

برای پاسخ به این پرسش، هریک از مهارت‌های استخراج شده در بخش پیشینه مورد بررسی قرار گرفت:

۱-۲- آیا مهارت تفکر انتقادی در میان دانشجویان سطوح مختلف تحصیلی با یکدیگر تفاوت معناداری دارد؟

جدول ۸: آزمون تفاوت میانگین (ANOVA) مهارت تفکر انتقادی بر حسب مقطع

تحصیلی

سطح معناداری	آزمون آنالیز واریانس	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
.۰۰۰	۹۷,۴۰۶	۱۸۴۴,۶۰۱	۲	۳۶۸۹,۲۰۲	بین گروهی
		۱۸,۹۳۷	۱۰۰	۱۸۹۳,۷۳۰	درون گروهی
			۱۰۲	۵۵۸۲,۹۳۲	کل

با توجه به اینکه سطح معناداری ($Sig=0.000$) از سطح خطا 0.05 کمتر است، بنابراین می‌توان گفت که مهارت تفکر انتقادی در میان دانشجویان سطوح مختلف تفاوت معناداری دارد. به عبارت دیگر سطوح تحصیلی بر مهارت تفکر انتقادی تأثیر دارد. برای تعیین اینکه تفاوت بین کدامیک از سطوح بوده است، ابتدا از آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌ها و برای نشان دادن تفاوت در سطوح مختلف از آزمون توکی استفاده گردید.

جدول ۹: آزمون $Tukey HSD^{a,b}$ برای تعیین تفاوت میانگین مهارت تفکر انتقادی در

سطوح مختلف

زیر مجموعه آلفا=۰.۵			تعداد نمونه	مقاطع
۳	۲	۱		
		۱۸,۳۳	۶۵	کارشناسی
	۲۹,۶۲		۲۶	کارشناسی ارشد
۳۳,۰۹			۱۱	دکتری
۱,۰۰۰	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰		سطح معناداری

نتایج آزمون توکی نشان می‌دهد که میانگین گروه دانشجویان دوره دکتری از میانگین دو گروه دیگر بالاتر است. به عبارت دیگر مهارت تفکر انتقادی در میان دانشجویان دوره دکتری بیشتر مشاهده شده است.

۲-۲- آیا دانش و مهارت پایه پژوهش در میان دانشجویان سطوح مختلف تحصیلی با یکدیگر تفاوت معناداری دارد؟

جدول ۱۰: آزمون تفاوت میانگین (ANOVA) دانش و مهارت پایه پژوهش بر حسب مقطع تحصیلی

سطح معناداری	آزمون آنالیز واریانس	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
.۰۰۰	۸۷,۳۴۵	۳۰۰۳,۳۹۴	۲	۶۰۰۶,۷۸۹	بین گروهی
		۳۴,۳۸۶	۱۰۰	۳۴۳۸,۵۵۱	درون گروهی
			۱۰۲	۹۴۴۵,۳۴۰	کل

با توجه به اینکه سطح معناداری (Sig=0.000) از سطح خطا $\alpha=0.05$ کمتر است، می‌توان نتیجه گرفت که سطوح تحصیلی بر دانش و مهارت پایه پژوهش تاثیر دارد. در ادامه برای تعیین اینکه تفاوت در کدام سطوح تحصیلی بوده است؟ از آزمون تعقیبی دانت استفاده گردید.

جدول ۱۱: آزمون T3 دنت برای تعیین تفاوت میانگین دانش و مهارت پایه پژوهش در سطوح مختلف تحصیلی

بررسی وضعیت مهارت‌های پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی رشته های...

مقطع (I)		مقاطع (J)		تفاوت میانگین	خطای استاندارد میانگین	سطح معناداری	۹۵٪ فاصله اطمینان	
کارشناسی	ارشد	دکتری	ارشد				کرانه پایینی	کرانه بالایی
کارشناسی	ارشد	دکتری	ارشد	*-۱۵,۱۰۴	۱,۳۵۳	./۰۰۰	-۱۱,۷۷	-۱۸,۴۴
کارشناسی	ارشد	دکتری	دکتری	*-۱۷,۶۲۱	./۹۶۹	./۰۰۰	-۱۵,۲۳	-۲۰,۰۱
کارشناسی	ارشد	دکتری	ارشد	*۱۵,۱۰۴	۱,۳۵۳	./۰۰۰	۱۸,۴۴	۱۱,۷۷
کارشناسی	ارشد	دکتری	دکتری	-۲,۵۱۷	۱,۲۴۷	./۱۴۴	./۶۱	-۵,۶۴
کارشناسی	ارشد	دکتری	کارشناسی	*۱۷,۶۲۱	./۹۶۹	./۰۰۰	۲۰,۰۱	۱۵,۲۳
کارشناسی	ارشد	دکتری	ارشد	۲,۵۱۷	۱,۲۴۷	./۱۴۴	۵,۶۴	-./۶۱

همانطور که در جدول ۱۱ ملاحظه می‌گردد، میانگین‌ها به صورت دو به دو با یکدیگر مقایسه شده‌اند. همانطور که جدول بیان می‌کند $Sig = 0.14$ بزرگتر از سطح خطای ۰.۰۵ است، بنابراین میانگین دانش و مهارت پایه پژوهش در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری با یکدیگر برابر است و میانگین دانش و مهارت پایه پژوهش در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری بیشتر از مقطع کارشناسی است.

۲-۳- آیا مهارت مسئله‌یابی و مسئله‌سازی در میان دانشجویان سطوح مختلف تحصیلی با یکدیگر تفاوت معناداری دارد؟

جدول ۱۲: آزمون تفاوت میانگین (ANOVA) مهارت مسئله‌یابی و مسئله‌سازی

بر حسب مقطع تحصیلی

سطح معناداری	آزمون آنالیز واریانس	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
./۰۰۰	۳۵,۶۹۵	۱۱۲۵,۷۷۶	۲	۲۲۵۱,۵۵۲	بین گروهی
		۳۱,۵۳۹	۱۰۰	۳۱۵۳,۸۸۵	درون گروهی
			۱۰۲	۵۴۰۵,۴۳۷	کل

همانطور که داده‌های جدول ۱۲ نشان می‌دهد سطح معناداری ($Sig=0.000$) از سطح خطا $=0.05$ کمتر است. بنابراین می‌توان گفت که سطوح تحصیلی بر مهارت مسئله‌یابی و

مسئله‌سازی تاثیر دارد و این مهارت در سطوح مختلف تفاوت معنی داری با همدیگر دارند . حال این سوال مطرح می شود که این تفاوت در کدام سطح بیشتر است ؟ برای پاسخ به این سوال ابتدا فرض برابری واریانس ها توسط آزمون لون گرفته شد که نتایج آزمون فرض نابرابری واریانس ها را مورد تایید قرار داد . بنابراین برای تعیین تفاوت میانگین در سطوح مختلف از آزمون لون استفاده گردید .

جدول ۱۳: آزمون Dunnett T3 برای تعیین تفاوت میانگین مهارت مسئله یابی و

مسئله سازی در سطوح مختلف

۹۵٪ فاصله اطمینان		سطح معناداری	خطای استاندارد میانگین	تفاوت میانگین	مقاطع (J)	
کرانه بالایی	کرانه پایینی				کارشناسی	ارشد
-۴,۷۴	-۱۲,۳۲	.۰۰۰	۱,۵۱۷	*-۸,۵۲۸	ارشد	کارشناسی
-۸,۸۷	-۱۵,۰۳	.۰۰۰	۱,۱۸۷	*-۱۱,۹۵۵	دکتری	
۱۲,۳۲	۴,۷۴	.۰۰۰	۱,۵۱۷	*۸,۵۲۸	کارشناسی	ارشد
.۸۱	-۷,۶۶	.۱۴۲	۱,۶۹۱	-۳,۴۲۷	دکتری	
۱۵,۰۳	۸,۸۷	.۰۰۰	۱,۱۸۷	*۱۱,۹۵۵	کارشناسی	دکتری
۷,۶۶	-۸۱	.۱۴۲	۱,۶۹۱	۳,۴۲۷	ارشد	

همانطور که جدول فوق نشان می دهد میانگین ها به صورت دو به دو میانگین ها با یکدیگر مقایسه شده اند، در سطر اول جدول میانگین مهارت مسئله‌یابی و مسئله‌سازی در مقطع کارشناسی با دو مقطع دیگر، در سطر دوم جدول میانگین مهارت مسئله‌یابی و مسئله‌سازی در مقطع کارشناسی ارشد با دو مقطع دیگر، در سطر سوم جدول میانگین مهارت مسئله‌یابی و مسئله‌سازی در مقطع دکتری با دو مقطع دیگر مقایسه شده است. با توجه به اینکه مقدار **Sig** میانگین مقطع کارشناسی با مقاطع مقطع ارشد و دکتری برابر صفر است که کوچکتر از سطح خطای ۰,۰۵ است و مقدار **Sig** بین کارشناسی ارشد و دکتری برابر است با **Sig = 0.142** ، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که میانگین دانش و مهارت پایه پژوهش در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری بیشتر از مقطع کارشناسی است.

۲-۴- آیا مهارت مهارت پیشینه‌یابی در میان دانشجویان سطوح مختلف تحصیلی با یکدیگر تفاوت معناداری دارد؟

بررسی وضعیت مهارت‌های پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی رشته های...

جدول ۱۴: آزمون تفاوت میانگین (ANOVA) مهارت پیشینه یابی بر حسب مقطع

تحصیلی

سطح معناداری	آزمون آنالیز واریانس	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
/۰۰۰	۸۹,۵۰۹	۲۵۱۹,۸۶۳	۲	۵۰۳۹,۷۲۷	بین گروهی
		۲۸,۱۵۲	۱۰۰	۲۸۱۵,۲۰۵	درون گروهی
			۱۰۲	۷۸۵۴,۹۳۲	کل

با توجه به اینکه سطح معناداری (Sig=0.000) از سطح خطا $\alpha=0.05$ کمتر است، بنابراین می توان گفت که پیشینه یابی در میان دانشجویان سطوح مختلف تفاوت معناداری دارد. برای تعیین اینکه تفاوت بین کدامیک از سطوح بوده است، ابتدا از آزمون لون برای بررسی برابری واریانس ها و با تایید برابری واریانس ها در ادامه برای نشان دادن تفاوت در سطوح مختلف از آزمون توکی استفاده گردید.

جدول ۱۵: آزمون $Tukey HSD^a$: برای تعیین تفاوت میانگین مهارت پیشینه یابی در

سطوح مختلف تحصیلی

زیر مجموعه آلفا=۰/۰۵			تعداد نمونه	مقاطع
۳	۲	۱		
		۲۲,۲۶	۶۵	کارشناسی
	۳۳,۸۱		۲۶	کارشناسی ارشد
۴۱,۶۴			۱۱	دکتری
۱,۰۰۰	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰		سطح معناداری

نتایج این آزمون نشان می دهد میانگین دانشجویان دوره دکتری از میانگین دو گروه دیگر بالاتر است (۴۱. ۶۴). این مهارت سپس به ترتیب در مقطع کارشناسی ارشد (۳۳. ۸۱) و کارشناسی (۲۲. ۲۶) نمره بالاتری را بخود اختصاص داده است.

۵-۲ آیا مهارت‌های مطالعه و درک مطلب در میان دانشجویان سطوح مختلف تحصیلی با یکدیگر تفاوت معناداری دارد؟

جدول ۱۶: آزمون تفاوت میانگین (ANOVA) مهارت‌های مطالعه و درک مطلب بر

حسب مقطع تحصیلی

سطح معناداری	آزمون آنالیز واریانس	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
--------------	----------------------	----------------	------------	--------------	--

/۰۰۰	۹۱,۵۶۶	۲۰۵۱,۵۶۴	۲	۴۱۰۳,۱۲۷	بین گروهی
		۲۲,۴۰۵	۱۰۰	۲۲۴۰,۵۲۳	درون گروهی
			۱۰۲	۶۳۴۳,۶۵۰	کل

با توجه به اینکه سطح معناداری ($Sig=0.000$) از سطح خطا $=0.05$ کمتر است، بنابراین می توان گفت که مهارتهای مطالعه و درک مطلب در میان دانشجویان سطوح مختلف تفاوت معناداری دارد. برای تعیین اینکه تفاوت بین کدامیک از سطوح بوده است، ابتدا از آزمون لون برای بررسی برابری واریانس ها و با تایید برابری واریانس ها در ادامه برای نشان دادن تفاوت در سطوح مختلف از آزمون توکی استفاده گردید.

جدول ۱۷: آزمون $Tukey HSD^a$: برای تعیین تفاوت میانگین مهارتهای مطالعه و درک مطلب در سطوح مختلف

زیر مجموعه آلفا= 0.05			تعداد نمونه	مقاطع
۳	۲	۱		
		۲۸,۳۹	۶۵	کارشناسی
	۳۹,۱۹		۲۶	کارشناسی ارشد
۴۵,۴۵			۱۱	دکتری
۱,۰۰۰	۱,۰۰۰	۱,۰۰۰		سطح معناداری

همانطور که در جدول ۱۷ ملاحظه می گردد، میانگین دانشجویان دوره دکتری از میانگین دو گروه دیگر بالاتر است (۴۵.۴۵). این مهارت سپس به ترتیب در مقطع کارشناسی ارشد (۳۹) و کارشناسی (۲۸.۳۹) نمره بالاتری را بخود اختصاص داده است.

۲-۶- آیا مهارت های جمع آوری اطلاعات در میان دانشجویان سطوح مختلف تحصیلی با یکدیگر تفاوت معناداری دارد؟

۲-۷-

جدول ۱۸: آزمون تفاوت میانگین (ANOVA) مهارت های جمع آوری اطلاعات بر حسب مقطع تحصیلی

سطح معناداری	آزمون آنالیز واریانس	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	بین گروهی
/۰۰۰	۱۵,۱۴۰	۱۶۰,۵۴۳	۲	۳۲۱,۰۸۶	

بررسی وضعیت مهارت‌های پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی رشته های...

		۱۰,۶۰۴	۱۰۰	۱۰۶۰,۳۷۱	درون گروهی
			۱۰۲	۱۳۸۱,۴۵۶	کل

با توجه به اینکه سطح معناداری ($Sig=0.000$) از سطح خطا $0.05 =$ کمتر است، بنابراین می توان گفت که مهارت های جمع آوری اطلاعات در میان دانشجویان سطوح مختلف تفاوت معناداری دارد. برای تعیین اینکه تفاوت بین کدامیک از سطوح بوده است، ابتدا از آزمون لون برای بررسی برابری واریانس ها و با تایید برابری واریانس ها در ادامه برای نشان دادن تفاوت در سطوح مختلف از آزمون توکی استفاده گردید.

جدول ۱۹: آزمون $Tukey HSD^{a,b}$: برای تعیین تفاوت میانگین مهارت های جمع

آوری اطلاعات در سطوح مختلف تحصیلی

زیر مجموعه $\alpha=0.05$		تعداد نمونه	مقاطع
۱	۲		
	۱۶,۱۴	۶۵	کارشناسی
۱۹,۱۸		۲۶	کارشناسی ارشد
۲۰,۰۴		۱۱	دکتری
۱,۰۰۰	۱,۶۷۴		سطح معناداری

داده های جدول ۱۹ بیانگر این مطلب است که میانگین دانشجویان دوره دکتری و کارشناسی ارشد با یکدیگر برابر است و بالاتر از میانگین مقطع کارشناسی است. ۲-۸- آیا مهارت نگارش در میان دانشجویان سطوح مختلف تحصیلی با یکدیگر تفاوت معناداری دارد؟

جدول ۲۰: آزمون تفاوت میانگین (ANOVA) مهارت نگارش بر حسب مقطع تحصیلی

سطح معناداری	آزمون آنالیز واریانس	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
	۲۳,۹۲۹	۳۱۲,۱۵۶	۲	۶۲۴,۳۱۲	بین گروهی
		۱۳,۰۴۵	۱۰۰	۱۳۰۴,۵۲۳	درون گروهی
			۱۰۲	۱۹۲۸,۸۳۵	کل

داده های جدول ۲۰ گویایی این مطلب است که سطح معناداری ($Sig=0.000$) از سطح خطا $0.05 =$ کمتر است. در نتیجه می توان گفت که سطوح تحصیلی بر مهارت نگارش تاثیر دارد و مهارت نگارش در سطوح مختلف متفاوت است.

جدول ۲۱: آزمون $Tukey HSD^{a,b}$: برای تعیین تفاوت میانگین مهارت نگارش در سطوح مختلف تحصیلی

زیر مجموعه آلفا=۰.۰۵		تعداد نمونه	مقاطع
۱	۲		
	۱۵,۹۴	۶۵	کارشناسی
۲۰,۱۹		۲۶	کارشناسی ارشد
۲۲,۵۵		۱۱	دکتری
۰.۰۹۵	۱,۰۰۰		سطح معناداری

با توجه به فرض برابری واریانس‌ها از آزمون توکی برای تعیین تفاوت در گروهها استفاده گردید. همانطور که در جدول ۲۱ ملاحظه می‌شود میانگین مهارت نگارش دانشجویان دوره دکتری و کارشناسی ارشد با یکدیگر برابر است و بالاتر از میانگین دانشجویان مقطع کارشناسی می‌باشد. ۹-۲ آیا مهارت ارائه و ارزیابی در میان دانشجویان سطوح مختلف تحصیلی با یکدیگر تفاوت معناداری دارد؟

جدول ۲۲: آزمون تفاوت میانگین (ANOVA) مهارت ارائه و ارزیابی بر حسب مقطع تحصیلی

سطح معناداری	آزمون آنالیز واریانس	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰.۰۰۰	۳۹,۰۱۲	۳۷۰,۰۶۳	۲	۷۴۰,۱۲۵	بین گروهی
		۹,۴۸۶	۱۰۰	۹۴۸,۵۹۳	درون گروهی
			۱۰۲	۱۶۸۸,۷۱۸	کل

با توجه به اینکه سطح معناداری ($Sig=0.000$) از سطح خطا $=0.05$ کمتر است، بنابراین می‌توان گفت که مهارت ارائه و ارزیابی در میان دانشجویان سطوح مختلف تفاوت معناداری دارد. برای تعیین اینکه تفاوت بین کدامیک از سطوح بوده است، با تایید برابری واریانس‌ها از طریق آزمون لون، برای نشان دادن تفاوت در سطوح مختلف از آزمون توکی استفاده گردید.

جدول ۲۳: آزمون $Tukey HSD^{a,b}$: برای تعیین تفاوت میانگین مهارت ارائه و ارزیابی در سطوح مختلف تحصیلی

زیر مجموعه آلفا=۰.۰۵		تعداد نمونه	مقاطع
۱	۲		

بررسی وضعیت مهارت‌های پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی رشته های...

۲	۱		
	۱۵,۲۱	۶۵	کارشناسی
۱۹,۹۱		۲۶	کارشناسی ارشد
۲۱,۱۲		۱۱	دکتری
./۴۲۰	۱,۰۰۰		سطح معناداری

داده های جدول ۲۳ بیانگر این است که میانگین مهارت ارائه و ارزیابی دانشجویان دوره دکتری و کارشناسی ارشد با یکدیگر برابر و بالاتر از میانگین دانشجویان کارشناسی است.

بحث و نتیجه گیری:

با توجه به اهمیت شناخت وضع موجود برای برنامه ریزی بهینه و حرکت به وضع مطلوب، این پژوهش به بررسی وضعیت کنونی مهارت‌های پژوهشی دانشجویان در دانشگاه مازندران پرداخته است. از آنجایی که رشته تحصیلی در این مهارت می‌تواند تأثیر گذار باشد، لذا دانشجویان رشته‌های علوم انسانی انتخاب شدند. ارزیابی نتایج حاصل از پرسشنامه محقق ساخته حاکی از آنست که مهارت‌های پژوهشی در سه مقطع تحصیلی علوم انسانی در دانشگاه مازندران تفاوت معناداری دارند و به ترتیب دانشجویان دکتری، کارشناسی ارشد و کارشناسی از سطح مهارت‌های بهتری برخوردارند.

سپس برای بررسی میزان اهمیت مهارت‌های پژوهشی از حیث توجه در بین دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی رشته های علوم انسانی در دانشگاه مازندران با توجه به آزمون تفاوت میانگین در سه گروه (ANOVA) هر یک از مهارت‌های پژوهشی مورد بررسی قرار گرفت. در بررسی تفکر انتقادی، پیشینه یابی و مطالعه و درک مطلب، بین دانشجویان دکتری نسبت به دو مقطع دیگر تفاوت معناداری مشاهده شد. در سایر مهارت‌ها مانند دانش و مهارت پایه، مسئله یابی و مسئله سازی، جمع آوری اطلاعات، مهارت نگارش و ارائه و ارزیابی، بین دو مقطع دکتری و کارشناسی ارشد تفاوت معنادار نبود اما با مقطع کارشناسی تفاوت معنادار گزارش شده است.

مورد اخیر قابل تأمل است چرا که به نظر می‌رسد با افزایش مقطع تحصیلی باید مهارت‌ها افزایش یابد و به خصوص در مقطع دکتری به طور مثال مهارت مسئله یابی و مسئله سازی از نقاط محوری است. شاید برای تصمیم گیری و برنامه‌ریزی مناسب‌تر نیاز به پژوهش‌های عمیق‌تر و گسترده تری است. از مواردی که پژوهشگران در این باره پیشنهاد می‌نمایند، تحلیل عاملی مولفه‌های پرسشنامه برای رسیدن به نتایج بهتر و قابل قبول‌تر است. همچنین ارزیابی و مقایسه

مهارت‌های نامبرده در هر مقطع از دیگر مواردی است که می‌تواند در شفافیت وضعیت و برنامه ریزی مناسب برای تأمل بیشتر بر نقاط ضعف دانشجویان راهنمای مناسبی باشد. در نهایت خاطر نشان می‌کند، با توجه به اهمیت ماهیت پژوهش در تولید علم به خصوص در مقاطع تحصیلات تکمیلی، انجام پژوهش‌های مکمل می‌تواند راهنمای برنامه‌ریزی مناسب آموزشی و درسی در دانشگاهها باشد تا با توجه به امکانات و محدودیتها، بهترین راه حل انتخاب شود.

منابع

- اسحاقی، حسین (۱۳۹۱). **اصول و مهارت‌های پایان نامه نویسی**. تهران: هاجر اسلام پور، حسن (۱۳۸۸). سه اصل روش شناختی در آموزش مهارت‌های پژوهشی. **مجله پژوهش**. سال اول، شماره دوم، ص ۷۵-۱۰۰.
- برقعی، رضا (۱۳۷۷). ارتباط با پژوهش و تأثیر آن بر تصمیم‌گیری. **مجله دانش مدیریت**. سال یازدهم، شماره ۳۹ و ۴۰، ص ۱۴۶-۱۲۶.
- چیچریتریس، دنیس (۱۳۸۱). **آموزش و پژوهش: نقشها و ابزار جدید**. ترجمه رضا یوسفیان و مریم ابوالقاسمی. مجموعه مقالات چالشهای فراروی آموزش عالی در هزاره سوم. تهران: دانشگاه امام حسین (ع)، ص ۱۶۱-۱۸۰.
- حیاتی، زهیر؛ علیخانی، رحیم (۱۳۸۶). **نگارش مقاله**. گزارش و سایر انتشارات علمی. تهران: چاپار. خنیفر، حسین (۱۳۸۷). پیشینه و ادبیات نظری پژوهش؛ روزه ای به دنیای پژوهش. **مجله پرسمان**. شماره ۶۷.
- زاهدی، کیوان (۱۳۸۸). بررسی فراگشت آموزش و پژوهش میان رشته‌ای: نیاز دیروز، رویکرد امروز، زیرساخت فردا. **فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی**. دوره اول، شماره ۴.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۹۰). **روشهای تحقیق در علوم رفتاری**. تهران: آگه، چاپ بیست و دوم.
- سلطان محمدی، محمد (۱۳۸۳). **راهنمای تحقیق پایانی**. قم: مرکز مدیریت حوزه های علمیه خواران. شرف الدین، سیدحسین (۱۳۸۳). **معیارهای انتخاب موضوع**. مجموعه مقالات پایان نامه نویسی توسط جمعی از نویسندگان. قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- شریعتمداری، مهدی (۱۳۹۰). آسیب شناسی موانع اجرای پژوهش در میان اعضای هیأت علمی و ارائه راهکارهای کاربردی. **فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی**. سال سوم، شماره یکم.

بررسی وضعیت مهارت‌های پژوهشی در مقاطع مختلف تحصیلی رشته های...

شریفی، پاشا؛ شریفی، نسرین (۱۳۸۹). **روشهای تحقیق در علوم رفتاری**. تهران: سخن، چاپ هفتم.
صداقت ثمرحسینی، کامیار (۱۳۹۲). **یکصد قاعده در روش تحقیق**. تهران: آفتاب توسعه.
قراملکی، احد فرامرزی (۱۳۹۱). **روش شناسی مطالعات دینی**. چاپ هفتم، مشهد: دانشگاه علوم اسلامی رضوی.

کاظمی، عباس (۱۳۷۹ الف). **چگونه تحقیق کنیم؟**، تهران: دانشگاه امام حسین علیه السلام.
کاظمی، عباس (۱۳۷۹ ب). انتقال یافته‌های پژوهش از مراکز تحقیقاتی به کاربران: با استفاده از الگوی مرکز همکاریهای مشترک تحقیق و توسعه. **مجله مدرس**. دوره ۴، شماره ۱، ص ۱۸۵-۱۷۱.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس (۱۳۸۶). **روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی**. ترجمه گروه مترجمان. تهران: دانشگاه شهید بهشتی و سمت، چاپ سوم.

Altbach, Philip G. Reisberg, Liz. Rumbley, Laura E (2009) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education

Aghion, Philippe; García-Peñalosa, Cecilia; Howitt, Peter (2001). Knowledge and development: a Schumpeterian approach. Conference Governance, Equity and Global Markets ; Conference Development Thinking at the Millennium]. Paris : Documentation Française.

Research Skills Checklist Available.
from:library.fayschool.org/Pages/research_skills_checklist.pdf

Editorials: (2009). How to evaluate a nation s scientific integrity. Macmillan Publishers. 457:7229.P.512.
<http://www.nature.com/nature/journal/v457/n7229/index.html>

Hart, Chris (1999). Doing a literature Review. Sage Publisher; Chapter 1. The literature review in research. www.sagepub.com/upm-data/28728_LitReview__hart_chapter_1.pdf

Logue, Brenda J., Shea, B. Christine (1990) Individual events research: A review and criticism. The national Forensic Journal VIII. PP. 17-27
The literature review in research. www.sagepub.com/upm-data/28728_LitReview__hart_chapter_1.pdf

Robbie (2006).
http://www.studyplace.org/wiki/Scholarship_research_criticism.

Willson, John (2008). Graduating Students: Research Ready? The Research Skill Development of Cousework Students. Handbook for Research Skill Development Seminar. The University of Adelaide Australia
<http://www.library.vanderbilt.edu/peabody/research/reshelp/topic.html>