

ORIGINAL ARTICLE

Construct Validity of Research Literacy Test: A Case Study of Post-Graduate Linguistics Students

Mehdi Ghobadi^{*1}, Seyed Mostafa Assi², Yahya Modarresi³

1. PhD in Linguistics, Department of Linguistics, Faculty of Letters and Human Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

2. Professor of Linguistics, Department of Linguistics, Department of Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.

3. Professor of Linguistics, Department of Linguistics, Department of Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.

Correspondence:

Mehdi Ghobadi

Email: m_ghobadi@sbu.ac.ir

Received: 02/Jan/2026

Revised: 16/Apr/2026

Accepted: 31/May/2026

How to cite:

Ghobadi, M.; Assi, S.M.; Modarresi, Y. (2026). Construct Validity of Research Literacy Test: A Case Study of Post-Graduate Linguistics Students, *Journal of Sociolinguistics*, 9 (35), 113-135. (DOI: [10.30473/jl.2026.77058.1737](https://doi.org/10.30473/jl.2026.77058.1737))

ABSTRACT

The present study employed a mixed-methods design to examine research literacy among postgraduate students of linguistics. Since no research literacy test existed in linguistics at the time of the study, the researchers designed a “Research Literacy in Linguistics” test after conducting focus group discussions, interviewing linguistics professors, and reviewing the questions of MA entrance exams in linguistics-related fields. Then, to finalize and validate the test, the initial version was submitted to three experts in research methodology in several rounds for revision, and it was finally administered to 217 postgraduate linguistics students. Based on the results of exploratory factor analysis, items that did not meet the required threshold were removed, and the final version of the test was presented after confirmatory factor analysis. The final research literacy test in linguistics contains 33 items. The reliability and validity of the test were also assessed and confirmed using Cronbach’s alpha and the judgments of three expert professors. The findings of this study, relying on the collection and analysis of quantitative and qualitative data, can be theoretically and practically useful for linguistics professors and students, as well as for policy makers of this field and curriculum designers.

KEYWORDS

Research Literacy, Linguistics, Iranian Students, Research Designs.



Introduction

Research is widely recognized as a systematic approach to identifying problems, generating solutions, and refining theoretical and practical understandings across disciplines. Rigorous research practices not only contribute to the development of knowledge but also ensure the validity, applicability, and efficiency of research outcomes. Within the field of Linguistics, Iranian scholars have frequently addressed topics related to literacy; however, the specific concept of research literacy has received comparatively limited attention. Research literacy, as defined by Beaudry and Miller (2016), encompasses the skills, knowledge, and critical awareness required to understand, evaluate, and conduct research effectively. Given the complexity of research methods and the growing expectation for linguistics students to engage in empirical inquiry, investigating research literacy is both timely and necessary. The present study seeks to develop and validate a test measuring research literacy among postgraduate students of Linguistics in the Iranian academic context.

Review of Literature

The concept of research literacy has recently gained scholarly attention, particularly with the increasing emphasis on methodological competence in higher education. Beaudry and Miller (2016) provide a comprehensive definition of research literacy, outlining its components and significance for researchers and students. Their work emphasizes familiarity with research types, designs, and methodological procedures. Additional foundational literature further elaborates on these aspects. Hatch and Farhady (1982) and Creswell and Creswell (2017) offer detailed classifications of research types and designs, while Cohen, Manion, and Morrison (2002) and Edley and Litosseliti (2010) provide extensive discussions on research methodology in the social sciences. Despite this growing body of work, there remains a notable gap concerning the operationalization and measurement of research literacy within Linguistics, especially in non-Western contexts such as Iran. This gap underscores the importance of constructing a reliable and valid instrument to assess research literacy among linguistics students.

Research Methodology

This study employed a mixed-methods design to construct and validate a research literacy test. The qualitative phase involved conducting focus group discussions and semi-structured interviews with expert professors in Linguistics to identify core components of research literacy relevant to the field. Additionally, entrance examinations and MA-level test materials in related disciplines were analyzed to ensure the coverage of essential research-related constructs. Based on the qualitative findings, an initial pool of test items was developed. This preliminary version was subsequently evaluated by three specialists in Linguistics and Research Methodology, who provided iterative feedback leading to several rounds of revision. In the quantitative phase, the refined draft of the test was administered to 217 postgraduate students of Linguistics across Iranian universities. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted to examine the underlying structure, functionality, and psychometric properties of the test items. Reliability was assessed using Cronbach's alpha, and content validity was ensured through expert review.

Findings and Conclusion

The analyses revealed that several items did not function adequately according to the EFA and CFA results, leading to their elimination. The final version of the research literacy test demonstrated satisfactory validity and reliability, indicating its appropriateness for assessing research literacy among postgraduate linguistics students. The validated instrument contributes to both theoretical and applied domains. Theoretically, it extends the conceptualization and measurement of research literacy within the field of Linguistics. Practically, the instrument

offers valuable insights for instructors, students, curriculum designers, and policy makers seeking to enhance research competence in advanced linguistic education. The findings highlight the need for continuous improvement in research training and suggest that a standardized assessment tool can support more effective curriculum development and pedagogical planning

Keywords

Research Literacy, Linguistics, Iranian Students, Research Designs.

«مقاله پژوهشی»

ساخت و اعتبارسنجی آزمون سنجش سواد پژوهش: موردپژوهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی زبان‌شناسی در ایران

مهدی قبادی^{۱*}، سیدمصطفی عاصی^۲، یحیی مدرسی^۳ **iD**

چکیده

پژوهش حاضر با روشی ترکیبی (کمی و کیفی) به بررسی سواد پژوهش دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته زبان‌شناسی پرداخته است. از آنجا که در زمان اجرای پژوهش، آزمون سنجش سواد پژوهش در این رشته وجود نداشت، پژوهشگران پس از برگزاری بحث متمرکز در گروه‌های کانونی، مصاحبه با استادان زبان‌شناسی و بررسی پرسش‌های کنکورهای کارشناسی ارشد رشته‌های مرتبط با زبان‌شناسی، آزمون سنجش «سواد پژوهش در رشته زبان‌شناسی» را طراحی کردند. سپس برای نهایی‌سازی و اعتباریابی، نسخه اولیه آزمون در چند مرحله به سه استاد متخصص در حوزه روش تحقیق عرضه و اصلاح شد و در نهایت میان ۲۱۷ دانشجوی تحصیلات تکمیلی رشته زبان‌شناسی توزیع گردید. بر پایه نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی، پرسش‌هایی که حد نصاب لازم را کسب نکرده بودند حذف شدند و نسخه نهایی آزمون با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی ارائه شد. آزمون نهایی سواد پژوهش در رشته زبان‌شناسی دارای ۳۳ پرسش است. پایایی و روایی آزمون نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و نظر سه استاد متخصص سنجیده و تأیید شد. یافته‌های این پژوهش، با تکیه بر گردآوری و تحلیل داده‌های کمی و کیفی، می‌تواند از لحاظ نظری و عملی برای استادان و دانشجویان رشته زبان‌شناسی، و نیز برای سیاست‌گذاران این رشته و طراحان برنامه‌های درسی، سودمند باشد.

واژه‌های کلیدی

سوادپژوهش، زبان‌شناسی، روش‌های پژوهش، طرح‌های پژوهش.

۱. دانشجوی دکترا، زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان‌شناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۲. استاد، زبان‌شناسی، پژوهشکده زبان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۳. استاد، زبان‌شناسی، پژوهشکده زبان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

ب مهدی قبادی

ایمانامه: m_ghobadi@sbu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۱۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۱/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۰

استناد به این مقاله:

قبادی، مهدی؛ عاصی، سیدمصطفی؛ مدرسی، یحیی (۱۴۰۵). ساخت و اعتبارسنجی آزمون سنجش سواد پژوهش: موردپژوهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی زبان‌شناسی در ایران، فصلنامه زبان‌شناسی اجتماعی، ۹ (۳۵)، ۱۱۳-۱۳۵.

DOI: [10.30473/il.2026.77058.1737](https://doi.org/10.30473/il.2026.77058.1737)

مقدمه

دانشجویان تحصیلات تکمیلی، به عنوان پژوهشگران آتی، نیازمند تسلط بر «سواد پژوهشی» برای اعتلای جایگاه علمی رشته خود هستند. این سواد، فراتر از شناخت صرف، مستلزم درک عمیق گونه‌شناسی پژوهش و توانایی در کاربست روش‌مند آن است؛ مهارتی که پیش شرط ارتقای کیفیت مطالعات دانشگاهی و تحقق اهداف شغلی محسوب می‌شود. مطالعه پیش‌رو، با درک این ضرورت، با بهره‌گیری از رویکردی آمیخته (کمی-کیفی)، به واکاوی وضعیت سواد پژوهشی در میان دانشجویان زبان‌شناسی پرداخته است.

بودری^۱ و میلر^۲ (۲۰۱۶: ۴) در تعریفی جامع، سواد پژوهش را «توانایی تعیین کاربست دقیق، درک روش‌ها، بحث و تحلیل، و ارزیابی گونه‌های مختلف پژوهش به منظور ایجاد پیوند ساختارمند میان نوع تحقیق با طرح پژوهشی و بهره‌گیری بهینه از یافته‌ها در راستای اهداف دانشگاهی و حرفه‌ای» می‌دانند. این تعریف، نشان‌دهنده آن است که آگاهی از پارادایم‌های پژوهشی و ابزارهای متناسب با آن، شرط لازم برای بررسی نقادانه و مطالعات آگاهانه است. پژوهشگر با اتکا به چنین دانشی، به ظرفیت تجزیه و تحلیل رویه‌ها و فرآیندهای تحقیق دست می‌یابد که او را قادر می‌سازد مسیر مطالعات آتی خود را با معیارهای نظام‌مند علمی منطبق کرده و به نتایج منطقی و اهداف پژوهشی دست یابد.

در فضای کنونی علم که پژوهش به مثابه رکن اصلی حل مسائل و بسط نظریات شناخته می‌شود، توجه به کیفیت این فعالیت در نظام‌های آموزشی کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه، امری اجتناب‌ناپذیر است. در رشته زبان‌شناسی، این ضرورت با تأکید بر توانمندسازی پژوهشگران و ارتقای کارآمدی مطالعات، معنای مضاعفی می‌یابد؛ چراکه تربیت پژوهشگرانی دقیق و برخوردار از سواد پژوهشی، پیش شرط پویایی علم و رشد نظری این رشته است. سواد پژوهش با فراهم‌سازی امکانی برای مطالعه عمیق پیشینه‌ها براساس چارچوب‌های نظری و عملی دقیق، زمینه‌ساز نهادینه‌شدن توان پژوهشی مطلوب در دانش‌آموختگان می‌شود. افزون‌براین، در عرصه زبان‌شناسی ایران و جهان، سواد پژوهش عاملی تعیین‌کننده برای حضور مؤثر پژوهشگران در

گفت‌وگوهای علمی روز و دستیابی به پیشرفت‌های چشمگیر در این حوزه است.

با در نظر گرفتن ضرورت‌های مذکور و با توجه به اینکه مسئله سواد پژوهش در میان دانشجویان زبان‌شناسی همچنان از ابعاد کم‌ترکاوش‌شده است، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی آمیخته (کیفی و کمی) به واکاوی این موضوع در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی زبان‌شناسی در ایران پرداخته است. در این مسیر، نخست برای تعیین عوامل اثرگذار بر میزان سواد پژوهش، پیشینه مرتبط مورد بررسی قرار گرفت تا بر پایه اطلاعات حاصل از گروه‌های متمرکز و مصاحبه‌های تخصصی با استادان، بستر لازم برای طراحی آزمون فراهم آید. نهایتاً با توزیع آزمون میان آزمودنی‌ها، داده‌های جمع‌آوری‌شده برای تبیین عوامل مؤثر بر سواد پژوهش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای دستیابی به اهداف یادشده، دو پرسش اصلی پژوهش چنین تدوین شد:

پرسش ۱: چه عواملی تعیین‌کننده میزان سواد پژوهش دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته زبان‌شناسی در ایران است؟

پرسش ۲: تحلیل عاملی، مدل فرضی سواد پژوهش دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته زبان‌شناسی در ایران را تا چه حد تأیید می‌کند؟

ماهیت مدل‌سازی در پژوهش حاضر، رویکردی دو مرحله‌ای و مکمل را می‌طلبد. در گام نخست، عوامل اثرگذار بر سواد پژوهش در زبان‌شناسی با بهره‌گیری از تحلیل عامل اکتشافی شناسایی شدند که زمینه‌ساز تدوین مدل فرضی در پاسخ به پرسش نخست پژوهش بود. در ادامه این مسیر، اعتبارسنجی مدل برآمده از تحلیل اکتشافی و آزمون فرضیه پژوهش در پرسش دوم، با اتکا به تحلیل عامل تأییدی صورت پذیرفت. این رویکرد دوسویه، ضمن سنجش برازش مدل طراحی‌شده، روایی سازه پیشنهادی را در بافت سواد پژوهش دانشجویان تحصیلات تکمیلی زبان‌شناسی به اثبات رساند.

پیشینه پژوهش

پرداختن به مفهوم «سواد» در رشته‌های مختلف، ازجمله علوم تربیتی، علوم اجتماعی، علوم پزشکی و مطالعات اطلاعات، سابقه‌ای طولانی دارد، اما سواد پژوهش به عنوان زیرمجموعه‌ای تخصصی‌تر از این مفهوم، به‌ویژه در حوزه زبان‌شناسی، هنوز آن گونه که باید به صورت نظری، تجربی و

1. Miller

2. Beaudry

کاربردی بسط نیافته است. در بسیاری از حوزه‌ها، سواد پژوهش به‌عنوان مجموعه‌ای از توانایی‌های شناختی، فراشناختی و مهارتی تعریف شده است، که پژوهشگران را قادر می‌سازد پژوهش‌های علمی را درک، ارزیابی، طراحی و اجرا کنند. با وجود اهمیت بنیادی این توانایی‌ها برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی، به‌خصوص در رشته‌ای چون زبان‌شناسی که ماهیتاً پژوهش‌محور و مبتنی بر تحلیل داده‌های زبانی است، مفهوم سواد پژوهش هنوز در ادبیات نظری این حوزه تثبیت نشده است و ابزارهای سنجشی موجود نیز پاسخ‌گوی نیازهای بومی و میان‌رشته‌ای ایران نیستند. به‌همین دلیل، مطالعه نظام‌مند پیشینه نظری و تجربی این حوزه می‌تواند تصویری روشن‌تر از وضعیت موجود و خلأهای پژوهشی ارائه دهد.

در این زمینه، کتاب بودری و میلر (۲۰۱۶) یکی از جامع‌ترین منابع درباره مفهوم سواد پژوهش به شمار می‌رود. این دو پژوهش‌گر پس از تشریح ماهیت و اهداف پژوهش علمی، به معرفی ساختارهای متفاوت طرح پژوهش پرداخته‌اند و بر اهمیت درک نظام‌مند و انتقادی روش‌های کمی، کیفی و ترکیبی تأکید کرده‌اند. آنان با ارجاع به آثار هُج^۱ و فرهادی^۲ (۱۹۸۲)، کرسول^۳ و کرسول^۴ (۲۰۱۷)، کوهن^۵، مَنین^۶ و موريسن^۷ (۲۰۰۲)، و آدلی^۸ و لیتوسلیتی^۹ (۲۰۱۰)، نیاز به آموزش ساختارمند پژوهش را در تمامی حوزه‌های علمی ضروری می‌دانند. یافته‌های این پژوهش بر این واقعیت دلالت دارد که سواد پژوهش فراتر از تسلط بر مهارت‌های فنی است و در گرو فهم نظری و تحلیل انتقادی مبانی مطالعاتی است.

در پژوهش‌های انجام‌شده در ایران، ساکی (۱۳۹۱) یکی از نخستین کسانی است که دانش و نیازهای پژوهشی معلمان را بررسی کرده است. بنا به نظر وی، طبقه‌بندی شش‌سطحی سواد پژوهشی، مؤید وجود خلأهای معرفتی در میان معلمان است؛ پدیده‌ای که با نقص ساختاری برنامه‌های تربیت معلم در حوزه آموزش روش تحقیق، پیوند ناگسستنی دارد. این مقاله زنگ خطر را درباره ضعف بنیادین در آموزش

پژوهش در ایران به صدا درآورد.

محمدنژاد، کهنه‌پوشی و حسینی (۱۳۹۲) نیز با تمرکز بر درس علوم، ارتباط میان سواد پژوهش معلمان و کیفیت تدریس را ارزیابی کردند. یافته‌ها بر پیوند مستقیم میان ارتقای سواد پژوهشی و مؤلفه‌هایی همچون نوآوری آموزشی، اثربخشی طرح درس و افزایش مشارکت یادگیرندگان دلالت دارد. بنابر نتایج این مقاله، سواد پژوهش نه فقط برای انجام پژوهش، بلکه برای بهبود کیفیت آموزش نیز ضروری است.

رضایی و همکاران (۱۴۰۰) با طراحی و اعتبارسنجی ابزاری برای سنجش مهارت‌های پژوهشی دانشجویان علوم انسانی، گامی مهم در استانداردسازی ابزارهای سنجش مهارت علمی برداشتند. پنج مؤلفه شناسایی‌شده در پژوهش آنان - مهارت‌های جست‌وجوی اطلاعات، تحلیل انتقادی منابع، طراحی پژوهش، تحلیل داده‌ها و نگارش علمی - چارچوبی قابل اتکا برای تعریف سواد پژوهش ارائه می‌دهد. هرچند این ابزار برای علوم انسانی طراحی شده، اما برای رشته‌های خاص از جمله زبان‌شناسی به‌اندازه کافی تخصصی نیست. همچنین، محمدی و کریمی (۱۴۰۱) با ساخت ابزار ارزیابی سواد پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، بر ضعف دانشجویان در روش‌شناسی کمی تأکید کردند. ضریب پایایی بالای ابزار، مؤید اعتبار سازه است، اما ماهیت عمومی آن، کاربرد مستقیم آن را در حوزه‌های تخصصی نظیر زبان‌شناسی با محدودیت مواجه می‌کند.

در پیوند با زبان‌شناسی، پژوهش احمدی و صادقی (۱۴۰۲) از نخستین مطالعاتی است که به‌طور ویژه وضعیت سواد پژوهشی دانشجویان دکتری زبان‌شناسی در ایران را بررسی کرده است. اتکای انحصاری رویکردهای سنتی آموزش پژوهش بر مبانی نظری و فقدان کاربردهای عملی، ناکارآمدی این الگوها را در پاسخ‌گویی به نیازهای پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی برجسته می‌کند. یافته‌ها تأکید می‌کند که نبود ابزارهای بومی‌سازی‌شده و تخصصی سنجش مهارت‌های پژوهشی یکی از دلایل فاصله میان توان نظری و توان عملی دانشجویان است.

در سطح بین‌المللی نیز تلاش‌های مشابهی دیده می‌شود. کتر^{۱۰} و کُلمن^{۱۱} (۲۰۲۳) با طراحی «ابزار سنجش

1. Hatch
2. Farhady
3. J. W. Creswell
4. J. D. Creswell
5. Cohen
6. Manion
7. Morrison
8. Edley
9. Litosseliti

10. Coleman

11. Katz

است که ابعاد شناختی، مهارتی، روش‌شناختی و فراشناختی را در بر می‌گیرد. اهمیت آن برای دانشجویان زبان‌شناسی از آن‌روست که انجام پژوهش‌های زبان‌شناختی مستلزم توانایی تحلیل داده، انتخاب روش‌های مناسب، نقد آثار موجود و نگارش علمی است. با وجود این اهمیت، پیشینه نظری و تجربی موجود حاکی از آن است که این مفهوم همچنان نیازمند تبیین دقیق‌تر در سطح نظری و بهره‌گیری از ابزارهای سنجش علمی معتبر و متناسب با بافت فرهنگی-اجتماعی ایران در سطح تجربی است. بنابراین، آینده پژوهش در این حوزه باید شامل توسعه مدل‌های مفهومی جامع، مطالعه‌های میدانی گسترده، طراحی ابزارهای بومی و بررسی تاثیر سواد پژوهش بر کیفیت پژوهش‌های زبان‌شناختی در دانشگاه‌های ایران باشد.

مبانی نظری

در تدوین و طراحی آزمون استاندارد در حوزه سواد پژوهش، بهره‌گیری از مبانی نظری معتبر و دیدگاه‌های پژوهشگران برجسته در این حوزه امری ضروری به شمار می‌آید. بر همین اساس، چارچوب نظری این پژوهش بر پایه دیدگاه‌ها و مدل‌های ارائه‌شده توسط بودری و میلر (۲۰۱۶)، شانک^۶ و براون^۷ (۲۰۱۳)، فینچ^۸ (۲۰۰۵) و فیشر^۹، بروکس^{۱۰} و لوئیس^{۱۱} (۲۰۰۲) شکل گرفته است. آثار این پژوهشگران از جمله منابع مهم در تبیین مفهوم سواد پژوهش، مؤلفه‌ها و مهارت‌های مرتبط با آن به شمار می‌روند و در بسیاری از مطالعات آموزشی و ارزیابی‌های مهارت‌های پژوهشی مورد استناد قرار گرفته‌اند. در این چارچوب، سواد پژوهش به‌عنوان مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی تعریف می‌شود که فرد را قادر می‌سازد مسئله‌ای پژوهشی را شناسایی کند، پرسش‌های تحقیق را صورت‌بندی نماید، منابع اطلاعاتی معتبر را جست‌وجو و ارزیابی کند، داده‌ها را به شیوه‌ای نظام‌مند تحلیل کند و در نهایت یافته‌های خود را به‌صورت علمی و مستدل ارائه دهد.

بودری و میلر (۲۰۱۶) در آثار خود بر ماهیت فرایندی سواد پژوهش تأکید کرده و آن را مجموعه‌ای از مهارت‌های پیوسته می‌دانند که از طرح مسئله آغاز می‌شود و تا تفسیر و

سواد پژوهش^۱، یکی از نخستین ابزارهای استانداردسازی‌شده در سطح تحصیلات تکمیلی را ارائه کردند. این ابزار، شش بعد مختلف سواد پژوهش - از تحلیل انتقادی پژوهش‌های پیشین تا انتخاب روش‌های مناسب - را ارزیابی می‌کند و تحلیل عاملی انجام‌شده، روایی سازه آن را تأیید کرده است.

پینتو^۲ و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی بین‌المللی، چارچوبی نوین برای مفهوم‌سازی سواد پژوهش ارائه کرده‌اند که بر مهارت‌های فراشناختی، ظرفیت تحلیل انتقادی و توانایی کاربرد دانش در موقعیت‌های واقعی پژوهشی تأکید دارد. این چارچوب، سواد پژوهشی را از یک سازه مهارتی، به یک توانش پژوهشی چندلایه ارتقا می‌دهد.

ژانگ^۳ و لیو^۴ (۲۰۲۳) در مرور نظام‌مند خود با بررسی ابزارهای سنجش سواد پژوهش در رشته‌های مختلف، بر این نکته تأکید کردند که بسیاری از ابزارهای موجود میان‌رشته‌ای بوده و برای رشته‌های خاص طراحی نشده‌اند. این پژوهش به‌ویژه بر ضرورت توسعه ابزارهای تخصصی برای حوزه‌هایی چون زبان‌شناسی، روان‌شناسی زبان و علوم شناختی تأکید دارد.

در حوزه زبان‌شناسی کاربردی نیز گووین^۵ (۲۰۲۴) ابزار ویژه‌ای برای سنجش مهارت‌های پژوهشی دانشجویان طراحی کرد که بر روش‌شناسی کیفی، تحلیل گفتمان و شیوه‌های گردآوری داده‌های زبانی متمرکز است. این ابزار با وجود روایی مناسب، به دلیل طراحی در بافت آموزشی و فرهنگی متفاوت، قابلیت استفاده مستقیم در ایران را ندارد.

علی‌رغم تلاش‌های گسترده در سطح ملی و بین‌المللی، فقدان ابزاری استاندارد و بومی‌سازی‌شده که با ویژگی‌های خاص رشته زبان‌شناسی و بافت آموزشی ایران همخوان باشد، همچنان به عنوان شکاف پژوهشی در ادبیات موضوع مشهود است. ابزارهای موجود، یا بسیار عمومی‌اند، یا بافت‌زدایی‌شده‌اند، یا با روش‌شناسی‌های رایج در زبان‌شناسی هم‌خوانی کامل ندارند. این خلأ پژوهشی بیانگر آن است که ساخت و اعتبارسنجی ابزاری ویژه، ضروری و اجتناب‌ناپذیر است.

به‌طور کلی، سواد پژوهش مفهومی چندبعدی و پیچیده

6. Shank
7. Brown
8. Finch
9. Fisher
10. Brooks
11. Lewis

1. RLAT (Research Literacy Assessment Tool)
2. Pinto
3. Zhang
4. Liu
5. Nguyen

گزارش نتایج ادامه می‌یابد. از دیدگاه آنان، سواد پژوهش تنها به آشنایی نظری با روش‌های تحقیق محدود نمی‌شود، بلکه شامل توانایی به‌کارگیری عملی این روش‌ها در موقعیت‌های واقعی پژوهشی است. شانک و براون (۲۰۱۳) نیز در چارچوب نظری خود بر یادگیری مبتنی بر مسئله و نقش تفکر انتقادی در فرایند پژوهش تأکید دارند و معتقدند سواد پژوهش زمانی شکل می‌گیرد که فراگیران بتوانند اطلاعات موجود را تحلیل کرده، اعتبار منابع را بسنجند و بر اساس شواهد به نتیجه‌گیری برسند. فینچ (۲۰۰۵) نیز سواد پژوهش را مهارتی چندبعدی تلقی می‌کند که علاوه بر دانش روش‌شناختی، شامل توانایی مدیریت اطلاعات، سازمان‌دهی داده‌ها و انتقال مؤثر نتایج تحقیق است. در همین راستا، فیشر، بروکس و لوپس (۲۰۰۲) بر اهمیت آموزش نظام‌مند مهارت‌های پژوهشی در فرایند یادگیری دانشگاهی تأکید کرده، معتقدند تقویت سواد پژوهش نقش مهمی در توسعه تفکر تحلیلی و حل مسئله در میان دانشجویان ایفا می‌کند.

در کنار بهره‌گیری از این مبانی نظری، برای دستیابی به درکی دقیق‌تر از مؤلفه‌های سواد پژوهش و طراحی آزمونی متناسب با نیازهای آموزشی، از روش‌های کیفی نیز استفاده شد. در این راستا، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با جمعی از استادان برجسته و صاحب‌نظران حوزه روش تحقیق انجام گرفت تا دیدگاه‌های تخصصی آنان درباره مهارت‌های ضروری پژوهش و چگونگی سنجش آن‌ها گردآوری شود. همچنین نشست‌های بحث متمرکز در قالب گروه‌های کانونی برگزار شد تا از طریق تعامل و تبادل نظر میان متخصصان، ابعاد مختلف سواد پژوهش و شاخص‌های سنجش آن مورد بررسی قرار گیرد. افزون‌براین، آزمون‌های برگزارشده در حوزه سنجش سواد تحقیق که در قالب درس «روش تحقیق» در رشته‌های مختلف دانشگاهی اجرا، گردآوری و تحلیل شدند تا الگوهای رایج در ارزیابی مهارت‌های پژوهشی شناسایی شود.

ترکیب این منابع نظری و شواهد تجربی، زمینه‌ای فراهم آورد تا مدلی مفهومی برای سواد پژوهش تدوین شود. ویژگی مهم این مدل آن است که به موضوع خاصی محدود نمی‌شود و ماهیتی فرارشته‌ای دارد؛ به عبارت دیگر، مهارت‌ها و مؤلفه‌های مطرح‌شده در آن مستقل از حوزه موضوعی پژوهش تعریف شده‌اند و می‌توانند در بافت‌های گوناگون علمی و آموزشی به کار گرفته شوند. چنین رویکردی امکان

می‌دهد سواد پژوهش نه صرفاً در چارچوب یک رشته خاص، بلکه به‌عنوان مجموعه‌ای از توانایی‌های عمومی و قابل انتقال در نظر گرفته شود. بر این اساس، مدل پیشنهادی می‌تواند مبنایی کارآمد برای طراحی ابزارهای سنجش استاندارد در حوزه سواد پژوهش فراهم آورد و در ارزیابی میزان تسلط فراگیران بر مهارت‌های بنیادی تحقیق مورد استفاده قرار گیرد.

لازم است ذکر شود که در طراحی آزمون استاندارد در حوزه سواد پژوهش، آرای بودری و میلر (۲۰۱۶)، شانک و براون (۲۰۱۳)، فینچ (۲۰۰۵) و فیشر، بروکس و لوپس (۲۰۰۲) در مقام چارچوب و اساس نظری فرض شده‌اند و نیز مصاحبه با استادان شاخص، بحث‌های متمرکز در گروه‌های کانونی و نیز بررسی آزمون‌های برگزار شده در سنجش سواد تحقیق تحت عنوان «روش تحقیق» در دیگر رشته‌ها بررسی و تحلیل شد. آرای این پژوهشگران مبنایی برای مدل‌سازی سواد پژوهش فراهم آورد، که مستقل از موضوع مورد بحث و بافتی بود که پژوهش در آن صورت گرفت. بنابراین، برای مدل‌سازی سواد پژوهش کارآمد بود.

روش پژوهش آزمودنی‌ها

دانشجویان و استادان تحصیلات تکمیلی رشته زبان‌شناسی در ایران جامعه آماری این پژوهش بودند. دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته زبان‌شناسی شاغل به تحصیل در دانشگاه‌های دولتی و آزاد اسلامی ایران در جایگاه جامعه نمونه انتخاب شدند. معیار انتخاب این دانشجویان، دانشجوی تحصیلات تکمیلی بودن و با موفقیت گذراندن درس روش تحقیق بود. برای دستیابی به اهداف پژوهش، شرکت‌کنندگان به دو گروه کلی دانشجویان و استادان تقسیم شدند که مشخصات هر گروه در ادامه ارائه شده است. لازم است ذکر شود که از دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته زبان‌شناسی در سه بخش استفاده شده است: در ابتدا، جهت برگزاری بحث‌های متمرکز در گروه‌های کانونی، ۱۰ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی به‌صورت دردسترس انتخاب شدند و در دو گروه ۵ نفری قرار گرفتند و توزیع آن‌ها به این صورت بود: ۵ نفر از دانشجویان دانشگاه دولتی و ۵ نفر از دانشجویان آزاد اسلامی. اطلاعات آماری دانشجویان شرکت‌کننده در دو گروه متمرکز در جدول ۱ آمده است.

برای بخش مصاحبه، آزمودنی‌های این بخش ۱۰ نفر از استادان دانشگاه دولتی و دانشگاه آزاد بودند، که به صورت در دسترس انتخاب شدند. برای ارتقای اعتبار پژوهش و کاهش سوگیری احتمالی در فرایند داوری، تیم داوران با دقت و وسواس ویژه‌ای انتخاب شدند. این تیم متشکل از سه استاد برجسته در حوزه زبان‌شناسی بود که هر یک از پژوهشگران برتر ایران محسوب می‌شوند. تلاش بر این بود که این استادان دارای گرایش‌ها و رویکردهای نظری متفاوتی باشند تا بتوانند جنبه‌های گوناگون موضوع مورد بررسی را از منظر دیدگاه‌های علمی متنوع پوشش دهند. این رویکرد چندوجهی تضمین می‌کند که ارزیابی‌ها جامع، عادلانه و به‌دور از هرگونه سوگیری ناشی از یک دیدگاه واحد صورت پذیرد و در نهایت، اعتبار نتایج پژوهش به میزان قابل توجهی افزایش یابد. اطلاعات آماری استادان شرکت‌کننده در مصاحبه در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. توزیع استادان شرکت‌کننده در مصاحبه به تفکیک جنسیت، سن و دانشگاه

جنسیت	فراوانی		درصد
	مرد	زن	
سن	۸	۲	۸۰٪
	۳۵-۴۴	۳	۲۰٪
	۴۵-۵۴	۵	۳۰٪
	۵۵-۶۴	۱	۵۰٪
	۶۵-۷۵	۱	۱۰٪
دانشگاه	۷۵+	۰	۰٪
	آزاد	۵	۵۰٪
	دولتی	۵	۵۰٪

با توجه به اطلاعات به دست آمده در جدول شماره ۳، ۸ نفر از آزمودنی‌های شرکت‌کننده در مصاحبه، مرد و ۲ نفر زن بودند. فراوانی و درصد اطلاعاتی مانند دامنه سنی، مقطع تحصیلی و دانشگاه آن‌ها نیز در جدول شماره ۳ به تفصیل آمده است.

ابزارها

جهت پاسخگویی به پرسش‌ها و تحقق اهداف پژوهش، ابزارهای گردآوری داده‌ها در دو دسته کلی کیفی و کمی طبقه‌بندی شدند:

داده‌های کیفی در این پژوهش مشتمل بر دو بخش بود:

جدول ۱. مشخصات آماری دانشجویان شرکت‌کننده در دو گروه متمرکز براساس مؤلفه جنسیت، سن، مقطع، دانشگاه

جنسیت	فراوانی		درصد
	مرد	زن	
سن	۴	۶	۴۰٪
	۳۵-۴۰	۱	۶۰٪
	۴۰-۴۵	۸	۱۰٪
مقطع تحصیلی	۴۵-۴۰	۱	۱۰٪
	کارشناسی	۰	۰٪
	ارشد	۱۰	۱۰۰٪
دانشگاه	دکتر	۵	۵۰٪
	آزاد	۵	۵۰٪
	دولتی	۷	۷۰٪
شرکت در دوره‌های آموزش روش تحقیق	بله	۳	۳۰٪
	خیر	۳	۳۰٪

در وهله دوم، به‌منظور شرکت در آزمون سواد پژوهش، ۲۱۷ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی در جایگاه شرکت‌کنندگان گروه اصلی انتخاب شدند، که از این میان، ۱۰۱ نفر از دانشجویان دانشگاه دولتی و ۱۱۶ نفر از دانشجویان از دانشگاه آزاد بودند. اطلاعات آماری دانشجویان پاسخ‌دهنده به آزمون در جدول ۲ آمده است. با توجه به اطلاعات به دست آمده در این جدول، ۵۷ نفر از دانشجویان پاسخ‌دهنده به آزمون، مرد و ۱۶۰ نفر، زن بودند. فراوانی و درصد اطلاعاتی مانند دامنه سنی، مقطع تحصیلی و دانشگاه آن‌ها نیز در جدول شماره ۲ به تفکیک آمده است. نکته اساسی در مورد دانشجویان انتخاب شده این بود که همگی آن‌ها بنا بر گفته خودشان واحد درسی «روش تحقیق» را گذرانده بودند.

جدول ۲. توزیع پاسخگویان به آزمون به تفکیک جنسیت، سن، مقطع و دانشگاه

جنسیت	فراوانی		درصد
	مرد	زن	
سن	۵۷	۱۶۰	۲۶٪
	۳۰-۳۳	۲۱۷	۷۴٪
	۳۵-۳۱	۱۲۷	۱۰۰٪
مقطع تحصیلی	۳۵-۳۱	۷۱	۵۸٪
	۴۰-۳۶	۱۹	۳۳٪
	کارشناسی ارشد	۲۱۷	۹٪
دانشگاه	دکتر	۰	۱۰۰٪
	آزاد	۱۱۶	۰٪
	دولتی	۱۰۱	۵۳٪

الف- داده‌هایی حاصل از بحث متمرکز گروه‌های قانونی دانشجویان؛ و ب- داده‌هایی برگرفته از مصاحبه با استادان درباره عوامل اثرگذار بر میزان سواد پژوهش دانشجویان این رشته. به دلیل نبود آزمون مشخص در رشته زبان‌شناسی، نویسندگان این مقاله بر آن شد تا آزمونی را طراحی و پس از اعتبارسنجی بین آزمودنی‌ها توزیع کنند. به‌منظور طراحی آزمون، نخست با مطالعه پیشینه، پژوهش‌های مرتبط بررسی و تجزیه و تحلیل شد. اجرای گروه‌های قانونی^۱ در میان دانشجویان دانشگاه‌های دولتی و آزاد، بستر گردآوری دیدگاه‌های عملیاتی آنان را فراهم ساخت. در ادامه این فرایند، داده‌های حاصل از این گفتگوها با مرور نظام‌مند پیشینه پژوهش و دیدگاه‌های خبرگان تلفیق شد. این برآیند چندانکه، مبنای طراحی و تدوین نسخه اولیه آزمون در چارچوب نظری تحقیق قرار گرفت. روایی^۲ این آزمون توسط تحلیل عامل اکتشافی^۳ و نیز نظر سه استاد در حوزه تحقیق در زبان‌شناسی سنجیده شد و آزمون در چند مرحله ویرایش شد. سپس، فرضیه به‌دست‌آمده از طریق تحلیل عامل تأییدی^۴ بررسی شد. لازم است ذکر شود که پایایی^۵ آزمون نیز توسط روش آماری آلفا کرونباخ^۶ محاسبه شد، که میزان آن ۰.۹۶ (نود و شش صدم) به دست آمد. در بخش کمی نیز، پس از اجرا و توزیع آزمون طراحی‌شده میان ۲۱۷ شرکت‌کننده و انجام تحلیل‌های عاملی اکتشافی و تأییدی، پرسشنامه‌ای چهارگزینه‌ای متشکل از ۳۳ پرسش در قالب ۵ عامل، جهت سنجش سطح سواد پژوهشی دانشجویان رشته زبان‌شناسی تدوین شد.

روش تجزیه و تحلیل

از روش ترکیبی برای دستیابی به اهداف و پاسخ به پرسش‌های پژوهش حاضر استفاده شد. استفاده از روش ترکیبی به دلیل بهره‌گیری از داده‌های کمی و کیفی امکان درک و شناخت دقیق‌تر و عمیق‌تر مسائل را فراهم می‌سازد (ر.ک. دورنی^۷، ۲۰۰۷؛ جانسن^۸ و انوگبوزی^۹، ۲۰۰۴). براین اساس، طرح پژوهش پیش‌رو «ترکیبی و مبتنی بر

مدل‌سازی» است.

این مطالعه با بهره‌گیری از رویکرد روش آمیخته (کمی-کیفی)، به گردآوری و تحلیل داده‌های مورد نیاز پرداخته است. برای طراحی آزمون از روش‌های جمع‌آوری کیفی (بحث در گروه‌های متمرکز و مصاحبه) استفاده شد، سپس از روش‌های آماری توصیفی^{۱۰} مانند درصد^{۱۱}، متوسط، فراوانی^{۱۲} و غیره استفاده شد. افزون‌براین، از آنجایی که هدف اصلی پژوهش حاضر کاوش عوامل مؤثر بر میزان سواد پژوهش دانشجویان تحصیلات تکمیلی بود، روش‌های آماری استنباطی مانند تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی نیز به‌کارگرفته شد (برای اطلاعات بیشتر ر.ک. بلانچ^{۱۳}، ۲۰۰۸؛ پلنت^{۱۴}، ۲۰۱۳). در مورد داده‌های کیفی نیز از رویه‌های معمول در حوزه علوم انسانی کاربردی (ر.ک. فلیک^{۱۵} و همکاران، ۲۰۰۴) استفاده شد.

ملاحظات اخلاقی

بسیاری از کتاب‌های درسی تحقیق در حوزه علوم انسانی (برای مثال، بورگس^{۱۶}، ۲۰۰۵؛ سیدمن^{۱۷}، ۲۰۱۳ و دی‌کاستا^{۱۸}، ۲۰۱۵) به اهمیت پرداختن، توجه و عمل به ملاحظات اخلاقی در پژوهش اشاره کرده‌اند. با توجه به این اصل، پژوهشگران مقاله حاضر کوشیدند که از امنیت‌خاطر آزمودنی‌ها در فرآیند این پژوهش اطمینان حاصل کند. با هدف تضمین عدم آسیب جسمی یا روحی به آزمودنی‌ها، در وهله نخست اهداف تحقیق برای آنان تبیین شد و با اطمینان‌بخشی نسبت به عدم تأثیر منفی نتایج بر عملکرد تحصیلی آنان، تمامی داده‌های حاصل از گروه‌های متمرکز و آزمون‌ها به‌صورت بی‌نام مورد تجزیه و تحلیل و ارائه قرار گرفت. نکته دیگر این‌که تمام داده‌های به‌دست‌آمده به همراه هویت آزمودنی‌ها به صورت محرمانه بین پژوهشگران و افراد مؤثر در گردآوری داده محفوظ ماند.

توصیف و تحلیل یافته‌های پژوهش

در این بخش، نخست، اطلاعات جمعیت شناختی، سپس

10. descriptive statistical technique
11. percentage
12. frequency
13. Blunch
14. Pallant
15. Flick
16. Burgess
17. Seidman
18. P. DeCosta

1. focus Group
2. validity
3. exploratory factor analysis
4. confirmatory factor analysis
5. reliability
6. Cronbach's alpha
7. Dörney
8. Johnson
9. Onwuegbuzie

۲۰۰۴). هدف اصلی از به کارگیری روش تحلیل عاملی، رعایت اصل اقتصاد و صرفه جویی از طریق استفاده از مفاهیم حداقلی است که با هدف تبیین بیشینه مقدار واریانس مشترک در ماتریس همبستگی انجام می شود؛ لذا این روش به منظور کشف زیرساخت های یک پدیده یا خلاصه سازی مجموعه ای از داده ها مورد استفاده قرار گرفت. داده های اولیه برای تحلیل عاملی، ماتریس همبستگی بین متغیرهاست. مفروضه اساسی تحلیل عاملی این است که عامل های زیربنایی متغیرها را می توان برای تبیین پدیده های پیچیده به کار برد و همبستگی های مشاهده شده بین متغیرها، حاصل اشتراک آن ها در این عامل ها است. هدف تحلیل عاملی تشخیص این عامل های مشاهده پذیر بر پایه مجموعه ای از متغیرهای مشاهده پذیر است. تحلیل عاملی بر دو قسم است: تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی. در ادامه، به شرح تحلیل عاملی اکتشافی و نیز تحلیل عاملی تأییدی در مورد آزمون سنجش سواد پژوهش دانشجویان رشته زبان شناسی پرداخته خواهد شد.

در تحلیل عاملی اکتشافی بر آن شدیم به این پرسش پاسخ دهیم که محتوای آزمون ساخته شده از چه عامل یا عواملی اشباع شده است و می توان از آن برای کاهش تعداد متغیرها استفاده کرد (ر.ک. تامپسن، ۲۰۰۴). پیش از تحلیل عاملی، لازم است مفروضه های زیر رعایت شود:

۱- مقدار شاخص کفایت نمونه برداری (KMO) باید بزرگتر از ۰/۶ باشد.

۲- اطمینان از این موضوع که ماتریس همبستگی زیربنای تحلیل عاملی در جامعه برابر با صفر نیست و به منظور بررسی آن از آزمون کرویت بارتلت استفاده می شود.

۳- بارعاملی هر پرسش در ماتریس عاملی و چرخش یافته دست کم باید ۰/۳ و ترجیحاً بیش از آن باشد.

جدول ۷. مقدار KMO و نتیجه آزمون کرویت بارتلت

معیار کفایت نمونه KMO	خی دو	درجه آزادی	معناداری
۰/۷۸۴	۲۳۴۰/۶۵۲	۷۸۰	۰/۰۰۱

نتایج آزمون های KMO و کرویت بارتلت در جدول شماره ۷ درج شده است. مقدار شاخص KMO معادل ۷۸۴/۰ به دست آمد که با تجاوز از حد آستانه (۷/۰)، نشان دهنده کفایت نمونه و وجود همبستگی مناسب میان گویه ها جهت

شرحی بر تحلیل عاملی اکتشافی در جایگاه روش اصلی آماری مورد استفاده در تحقیق حاضر ارائه می شود، سپس تحلیل عاملی اکتشافی آزمون، عوامل اولیه آن و چگونگی استخراج آن ها و تحلیل عاملی تأییدی آزمون و در نهایت پایایی و روایی آزمون شرح داده شده است. در جدول ۴، اطلاعات مربوط به فراوانی و درصد جنسیت اعضای گروه نمونه نشان داده شده است. در همین راستا، شرکت کنندگان این پژوهش شامل ۱۶۰ زن و ۵۷ مرد بودند.

جدول ۴. توزیع گروه نمونه برحسب جنسیت

جنسیت	زن	مرد	کل
تعداد	۱۶۰	۵۷	۲۱۷
درصد	۷۴٪	۲۶٪	۱۰۰٪

با توجه به اطلاعات مربوط به فراوانی سنی اعضای نمونه در جدول شماره ۵، ۱۲۷ نفر از شرکت کنندگان در بازه سنی ۲۳ تا ۳۰ سال، ۷۱ نفر بین ۳۱ تا ۳۵ سال و ۱۹ نفر نیز در گروه سنی ۳۶ تا ۴۰ سال قرار داشتند.

جدول ۵. توزیع اعضای نمونه برحسب سن

سن	فراوانی	درصد
۲۳ تا ۳۰ سال	۱۲۷	۵۸
۳۱ تا ۳۵ سال	۷۱	۳۳
۳۶ تا ۴۰ سال	۱۹	۹
کل	۲۱۷	۱۰۰

مطابق با یافته های جدول ۶ که فراوانی محل تحصیل اعضای نمونه را نشان می دهد، ۱۱۶ نفر از شرکت کنندگان در دانشگاه آزاد اسلامی و ۱۰۱ نفر در دانشگاه های دولتی مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۶. توزیع دانشگاه محل تحصیل اعضای نمونه برحسب دانشگاه

دانشگاه محل تحصیل	فراوانی	درصد
دانشگاه آزاد	۱۱۶	۵۳
دانشگاه دولتی	۱۰۱	۴۷
کل	۲۱۷	۱۰۰

تحلیل عاملی تکنیکی است که کاهش تعداد زیادی از متغیرهای وابسته به هم را به صورت تعداد کوچک تری از ابعاد پنهان یا مکنون امکان پذیر می سازد (ر.ک. تامپسن،

انجام تحلیل عاملی است. آزمون کرویت بارتلست به منظور آزمون این فرضیه که ماتریس همبستگی یک ماتریس واحدی است، به کار می‌رود، چون سطح معناداری مربوط به آزمون بارتلست کوچک‌تر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین، واحد بودن ماتریس همبستگی رد می‌شود و می‌توان از تحلیل عاملی بدون خدشه وارد شدن به مفروضه‌های اساسی آن استفاده کرد. براین‌مبنای، می‌توان نتیجه گرفت که نمونه ۲۱۷ نفری استخراج‌شده از جامعه آماری مورد نظر برای اجرای روش تحلیل عاملی کافی بوده و فرضیه صفر آزمون کرویت بارتلست مبنی بر ناهمبسته بودن پرسش‌های آزمون پذیرفته نمی‌شود؛

بنابراین، روش تحلیل عاملی بر پایه ماتریس همبستگی پرسش‌های آزمون بلامانع و توجیه‌پذیر است. درعین‌حال، اجرای تحلیل عاملی شرط دیگری نیز دارد و آن بررسی میزان اشتراکات هر کدام از پرسش‌ها با کل آزمون است. در مواقعی که میزان استخراج عوامل در روند اشتراکات^۱ بالاتر از ۰/۳۰ شود، می‌توان به تجانس درونی متغیرها یا سازه‌های بنیادی ابزار اندازه‌گیری تأکید کرد. میزان اشتراکات برای هر مؤلفه محاسبه شده که نتایج آن در جدول ۸ مشاهده می‌شود.

جدول ۸. میزان اشتراک هر کدام از مؤلفه‌ها با کل آزمون

پرسش‌ها	اشتراک	پرسش‌ها	اشتراک	پرسش‌ها	اشتراک	پرسش‌ها	اشتراک
۱	۳۰۲۰	۱۱	۰.۴۳۲	۲۱	۰.۲۵۴	۳۱	۰.۳۱۰
۲	۴۳۴۰	۱۲	۰.۳۴۱	۲۲	۰.۳۷۹	۳۲	۰.۵۴۹
۳	۰.۱۲۸	۱۳	۰.۳۹۵	۲۳	۰.۵۱۸	۳۳	۰.۵۴۲
۴	۰.۲۱۹	۱۴	۰.۲۶۲	۲۴	۰.۳۷۳	۳۴	۰.۳۹۷
۵	۰.۲۴۱	۱۵	۰.۳۳۵	۲۵	۰.۴۵۰	۳۵	۰.۴۷۱
۶	۰.۳۹۲	۱۶	۰.۳۱۳	۲۶	۰.۳۴۳	۳۶	۰.۳۹۹
۷	۰.۲۱۶	۱۷	۰.۵۰۰	۲۷	۰.۳۹۹	۳۷	۰.۴۱۸
۸	۰.۳۵۱	۱۸	۰.۳۶۸	۲۸	۰.۳۰۶	۳۸	۰.۵۲۸
۹	۰.۳۲۲	۱۹	۰.۴۹۲	۲۹	۰.۳۱۰	۳۹	۰.۴۷۶
۱۰	۰.۱۵۶	۲۰	۰.۴۰۳	۳۰	۰.۳۵۵	۴۰	۰.۳۸۲

به طور کلی، نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد که مقادیر مرتبط با همبستگی اکثر پرسش‌ها با کل آزمون در راستای تحلیل مؤلفه‌های اصلی بالاتر از ۰/۳۰ قرار دارند، که نشان از همبستگی بالای بین مؤلفه‌ها با کل آزمون و مناسب بودن آن جهت تحلیل عاملی است. دومین مرحله از تحلیل عاملی مربوط به استخراج عوامل اولیه است. به منظور تعیین این که آزمون ساخته‌شده حاضر از چه عواملی تشکیل شده است، ابتدا عوامل اولیه آزمون استخراج می‌گردد.

در پژوهش حاضر، از ماتریس همبستگی روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی برای استخراج عامل‌ها استفاده شد، زیرا هدف تبیین کل واریانس ماتریس همبستگی بود. همچنین جهت تعیین این که چند عامل مناسب برای چرخش وجود دارد، ملاک کیسر و آزمون اسکری کتل بررسی شد.

در فرآیند تحلیل عاملی، تنها عامل‌هایی استخراج می‌شوند که بیشترین میزان واریانس را توجیه کنند؛

به‌طوری‌که نخستین مؤلفه اصلی دارای بالاترین میزان واریانس بوده و مؤلفه‌های بعدی به‌ترتیب اهمیت و بر پایه مقدار واریانس پوشش داده‌شده، استخراج می‌شوند. ملاک «ارزش ویژه» بزرگ‌تر از ۱ (مجموع مجذورات بارهای عاملی) در تعیین تعداد عامل‌ها تنها یک معیار قطعی نیست، اما در عمل می‌توان عامل‌هایی با ارزش ویژه کمتر از ۱ را حذف کرد. بدیهی است که هرچه مقدار ارزش ویژه یک عامل بزرگ‌تر باشد، میزان واریانس توجیه‌شده توسط آن نیز بیشتر خواهد بود. وضعیت عامل‌های استخراج‌شده در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹، مقادیر ارزش ویژه و درصد واریانس بازنمایی‌شده توسط هر یک از عوامل را پیش و پس از چرخش نشان می‌دهد. نخستین مؤلفه اصلی، با دارا بودن بیشترین مقدار ارزش ویژه، بیشترین میزان واریانس را توصیف می‌کند؛ مؤلفه‌های دیگر نیز به ترتیب اهمیت و بر پایه مقدار واریانسی که پوشش می‌دهند، استخراج شده‌اند. بر

اساس یافته‌ها، ۵ عامل دارای ارزش ویژه بالاتر از ۱ هستند پرسش‌ها را در بر می‌گیرند.
که در مجموع، این پنج عامل ۱۵۷/۵۳ درصد از واریانس

جدول ۹. ارزش‌های ویژه و مجموع مجذور بارها عاملی استخراج قبل و بعد از چرخش

مؤلفه‌ها	۱	۲	۳	۴	۵
کل	۳.۴۷۵	۱.۴۷۸	۱.۳۵۰	۱.۱۳۰	۱.۰۷۳
درصد واریانس	۲۱.۷۱۹	۹.۲۳۴	۸.۴۳۹	۷.۰۶۳	۶.۷۰۴
درصد تراکمی	۲۱.۷۱۹	۳۰.۹۵۴	۳۹.۳۹۰	۴۶.۴۵۳	۵۳.۱۵۷
کل	۳.۴۷۵	۱.۴۷۸	۱.۳۵۰	۱.۱۳۰	۱.۰۷۳
درصد واریانس	۲۱.۷۱۹	۹.۲۳۴	۸.۴۳۶	۷.۰۶۳	۶.۷۰۴
درصد تراکمی	۲۱.۷۱۹	۳۰.۹۵۴	۳۹.۳۹۰	۴۶.۴۵۳	۵۳.۱۵۷
کل	۲.۲۹۶	۲۰.۰۳۰	۱.۷۱۸	۱.۳۳۶	۱.۱۲۴
درصد واریانس	۱۴.۳۴۹	۱۲.۶۹۰	۱۰.۷۴۰	۸.۲۵۰	۷.۰۲۸
درصد تراکمی	۱۴.۳۴۹	۲۷.۰۳۹	۳۷.۷۷۹	۴۶.۱۲۹	۵۳.۱۵۷

جدول ۱۰. ماتریس عامل‌های چرخش یافته

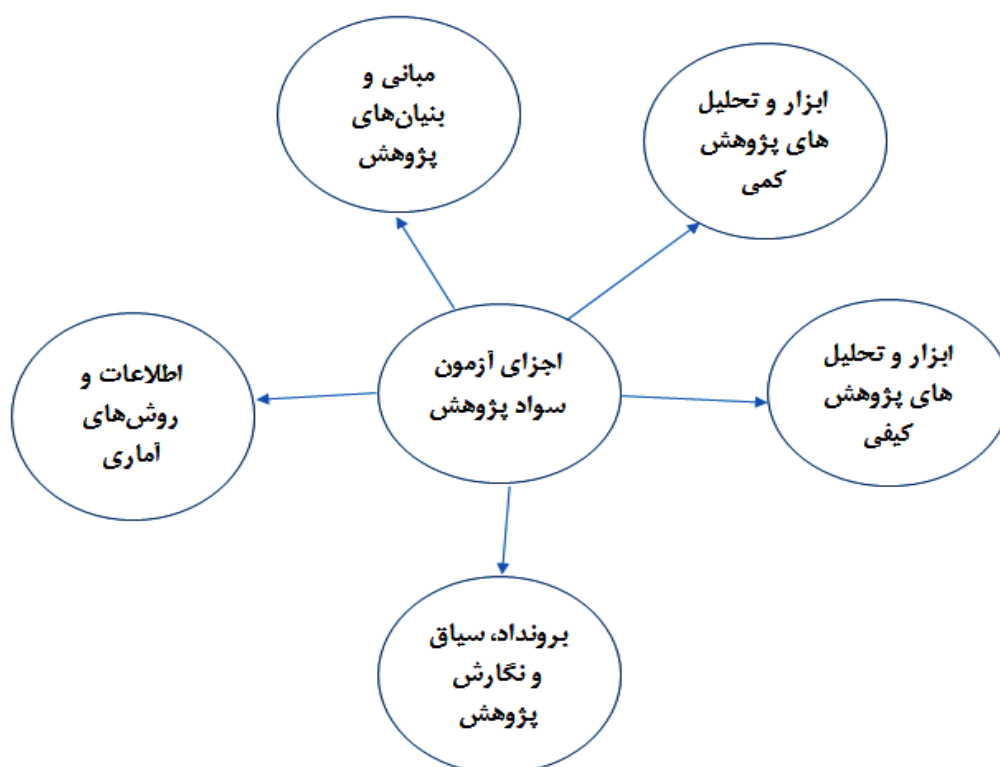
پرسش‌ها	۱	۲	۳	۴	۵
۳۴	۰.۵۵۶				
۳۹	۰.۵۴۱				
۱۶	۰.۵۳۹				
۱۲	۰.۵۰۸				
۹	۰.۴۸۹				
۲۹	۰.۴۲۸				
۲۲	۰.۳۰۶				
۴	۰.۲۱۳				
۳۱		۰.۵۲۹			
۲۶		۰.۵۰۳			
۲۵		۰.۴۴۸			
۲۸		۰.۴۲۵			
۶		۰.۴۱۹			
۱۳		۰.۳۹۶			
۳۸		۰.۳۴۲			
۸		۰.۳۱۷			
۳۳			۰.۶۹۹		
۱۱			۰.۶۴۱		
۲۷			۰.۵۵۱		
۳۰			۰.۴۷۴		
۱۵			۰.۳۹۰		
۵			۰.۲۵۲		
۲۱			۰.۲۳۷		
۱۰			۰.۲۱۸		

پرسش‌ها	مؤلفه‌ها				
	۱	۲	۳	۴	۵
۲				۰.۶۳۲	
۱۸				۰.۵۶۹	
۲۴				۰.۵۲۷	
۳۲				۰.۴۷۲	
۳۷				۰.۴۰۶	
۳۵				۰.۳۷۵	
۷				۰.۲۶۱	
۳				۰.۲۲۹	
۴۰					۰.۶۶۸
۱۹					۰.۶۲۷
۲۰					۰.۵۵۵
۳۶					۰.۵۱۸
۱					۰.۴۴۷
۲۳					۰.۴۴۳
۱۷					۰.۳۲۷
۱۴					۰.۲۷۳

در جدول ۱۰، ماتریس عامل‌های چرخش‌یافته نشان داده شده است. برای هر پرسش، تنها بیش‌ترین وزن عاملی گزارش شده و پرسش‌های درون هر مؤلفه نیز بر حسب مقدار بار عاملی مرتب شده‌اند و پرسش‌هایی که دارای وزنی کوچک‌تر از ۰/۳۰ بوده‌اند، از مجموع پرسش‌های آن مؤلفه حذف می‌شوند. در نهایت، پرسش‌های شماره ۳، ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۴ و ۲۱ به دلیل داشتن وزن‌های عاملی کوچک‌تر از ۰/۳۰ نامناسب تشخیص داده شده و از مجموع پرسش‌های آزمون حذف شد.

پس از انجام تحلیل عاملی اکتشافی و استخراج عوامل و حذف پرسش‌های فاقد بار عاملی کافی، با بررسی پرسش‌های باقی‌مانده در آزمون و تحلیل محتوای آن به نتیجه رسیدیم که پرسش‌ها در قالب پنج عامل یا مؤلفه قرار می‌گیرند. بنابراین، مدل فرضی پژوهش حاضر در جایگاه

فرضیه پژوهش به صورت شکل ۱ ترسیم شد. با توجه به این شکل، آزمون سواد پژوهش در رشته زبان‌شناسی با توجه به یافته‌های این تحقیق بر ۵ مورد شکل ۱ تکیه دارد. لازم است ذکر شود که در مرحله تحلیل عاملی تأییدی مدل فرضی ارائه‌شده در شکل ۱ بررسی شد تا بار عوامل اعتبارسنجی به‌منظور تأیید یا رد آن‌ها اندازه‌گیری شود. پس از انجام تحلیل عاملی اکتشافی و شناسایی پرسش‌های نامناسب در هر مؤلفه و حذف آن‌ها، با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، ساختار عاملی آزمون با استفاده از پرسش‌های باقی‌مانده تجزیه و تحلیل شد. نتایج به‌دست‌آمده در ادامه در قالب شکل و جدول ارائه شده است. مدل فرضی با استفاده از تحلیل عاملی اعتبارسنجی شد که براساس این اعتبارسنجی این مدل فرضی رد یا تأیید خواهد شد.



شکل ۱. عامل های آزمون سواد پژوهش

جدول ۱۱. شاخص های برازش مدل عاملی

شاخص برازش	دامنه مورد قبول	مقدار مشاهده شده	ارزیابی شاخص برازش
χ^2/df	≤ 3	۱/۷۰	مناسب
RMSEA	< 0.08	۰/۰۵۷	مناسب
SRMR	< 0.08	۰/۰۷۰	مناسب
CFI	> 0.9	۰/۹۳	مناسب
IFI	> 0.9	۰/۹۳	مناسب
NNFI	> 0.9	۰/۹۲	مناسب

جدول ۱۲. بارهای عاملی پرسش های مربوط به آزمون سواد پژوهش دانشجویان در تحلیل عاملی تأییدی

مؤلفه	سوال	ضریب غیر استاندارد	ضریب استاندارد	آماره آزمون	سطح معنی داری
مبانی و بنیان های پژوهش	۹	۰/۲۶	۰/۳۵	۵/۰۹	۰/۰۱
	۱۲	۰/۲۸	۰/۴۱	۵/۹۲	۰/۰۱
	۱۶	۰/۲۷	۰/۳۶	۵/۲۴	۰/۰۱
	۲۲	۰/۱۹	۰/۲۵	۳/۵۳	۰/۰۱
	۲۹	۰/۳۵	۰/۵۲	۷/۶۷	۰/۰۱
	۳۴	۰/۳۰	۰/۳۸	۵/۵۵	۰/۰۱
	۳۹	۰/۳۸	۰/۵۵	۸/۲۴	۰/۰۱
ابزار و تحلیل های پژوهش کمی	۶	۰/۳۴	۰/۴۴	۶/۲۷	۰/۰۱
	۸	۰/۲۵	۰/۳۳	۴/۶۱	۰/۰۱

مؤلفه	سوال	ضریب غیر استاندارد	ضریب استاندارد	آماره آزمون	سطح معنی‌داری
ابزار و تحلیل‌های پژوهش کیفی	۱۳	۰/۲۷	۰/۳۷	۵/۲۳	۰/۰۱
	۲۵	۰/۲۹	۰/۳۷	۵/۲۱	۰/۰۱
	۲۶	۰/۱۸	۰/۱۹	۲/۵۹	۰/۰۱
	۲۸	۰/۴۴	۰/۶۱	۸/۹۶	۰/۰۱
	۳۱	۰/۳۰	۰/۴۶	۶/۵۳	۰/۰۱
	۳۸	۰/۴۰	۰/۵۲	۷/۴۵	۰/۰۱
	۱۱	۰/۳۸	۰/۵۱	۷/۲۵	۰/۰۱
	۱۵	۰/۲۳	۰/۳۸	۵/۱۸	۰/۰۱
	۲۷	۰/۲۸	۰/۴۲	۵/۸۳	۰/۰۱
	۳۰	۰/۳۹	۰/۵۲	۷/۳۲	۰/۰۱
برون‌داد، سیاق و نگارش پژوهش	۳۳	۰/۴۱	۰/۶۱	۸/۸۳	۰/۰۱
	۲	۰/۳۱	۰/۴۳	۵/۶۹	۰/۰۱
	۱۸	۰/۲۱	۰/۲۹	۳/۷۳	۰/۰۱
	۲۴	۰/۴۰	۰/۵۳	۷/۱۴	۰/۰۱
	۳۲	۰/۲۶	۰/۳۴	۴/۴۴	۰/۰۱
	۳۵	۰/۳۵	۰/۴۸	۶/۴۴	۰/۰۱
	۳۷	۰/۳۵	۰/۵۱	۶/۸۲	۰/۰۱
اطلاعات و روش‌های آماری	۱	۰/۲۲	۰/۳۱	۴/۱۹	۰/۰۱
	۱۷	۰/۳۴	۰/۴۶	۶/۴۰	۰/۰۱
	۱۹	۰/۳۶	۰/۴۶	۶/۳۷	۰/۰۱
	۲۰	۰/۳۱	۰/۴۰	۵/۴۶	۰/۰۱
	۲۳	۰/۴۸	۰/۶۵	۹/۴۳	۰/۰۱
	۳۶	۰/۴۵	۰/۶۴	۹/۲۶	۰/۰۱
	۴۰	۰/۲۹	۰/۴۵	۶/۲۳	۰/۰۱

مربوط به هر یک از پرسش‌ها ارائه شده است. با توجه به نتایج ارائه‌شده، تمامی بارهای عاملی در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است. در جدول ۱۳، توصیف آماری نمرات مربوط به سواد پژوهش دانشجویان، شامل چولگی و کشیدگی به همراه شاخص‌های میانگین و انحراف معیار نمرات ارائه شده است. براساس اطلاعات به‌دست‌آمده، میانگین مقوله، مبانی و بنیان‌های پژوهش برابر با ۴/۱۴، ابزار و تحلیل‌های پژوهش کمی برابر با ۵/۲۹، ابزار و تحلیل‌های پژوهش کیفی برابر با ۲/۴۶، برون‌داد، سیاق و نگارش پژوهش برابر با ۳/۴۹، میانگین اطلاعات و روش‌های آماری برابر با ۴/۸۵ و میانگین نمره کل برابر با ۲۰/۲۳ است. همچنین با توجه به این‌که مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین ۲+ و ۲- است، داده‌ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع بهنجار برخوردارند.

براساس جدول ۱۱، شاخص نسبت مجذور کای بر درجه آزادی (χ^2/df) برازش مدل را تأیید می‌کند. χ^2/df عددی کمتر از ۳ و به معنای برازش مدل با داده‌هاست. تقریب خطای ریشه مجذور میانگین (RMSEA) برابر ۰/۰۵۷ و ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده (SRMR) برابر با ۰/۰۷۰ است، که از میزان ملاک (۰/۰۸) کوچک‌تر است و در نتیجه، برازش مدل را تأیید می‌کند و در نهایت شاخص‌های CFI و NNFI نیز از ملاک مورد نظر (۰/۹) بزرگ‌تر هستند و برازنده بودن مدل را تأیید می‌کنند. در جدول شماره ۱۲، نتایج بارهای عاملی مربوط به پرسش‌های آزمون سواد پژوهش در زبان‌شناسی در حالت ضرایب استاندارد و غیراستاندارد به تفکیک برای هر یک از مؤلفه‌ها آورده شده است. همچنین آماره تی و سطح معناداری

جدول ۱۳. توصیف آماری نمرات سواد پژوهش دانشجویان

چولگی	کشیدگی	میانگین	انحراف معیار
۰.۵۲۴	-۰.۱۱۲	۴.۱۴	۲.۷۲۳
۰.۲۶۷	-۰.۵۹۹	۵.۲۹	۳.۱۸۰
۰.۷۴۲	-۰.۳۸۳	۲.۴۶	۲.۱۴۷
۰.۴۴۳	-۰.۶۱۷	۳.۴۹	۲.۴۷۲
۰.۳۶۷	-۰.۳۷۴	۴.۸۵	۲.۹۷۳
۰.۲۱۹	-۰.۶۲۵	۲۰.۲۳	۱۰.۵۷۷
کل			

همان‌طور که در جدول شماره ۱۴ ذکر شده است، میزان پایایی در پژوهش حاضر از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده و برابر با ۰.۸۵۹ است. لازم است ذکر شود که مقدار آلفای بیش از ۰/۹ عالی، بین ۰/۸-۰/۹ خوب، ۰/۸-۰/۷ قابل قبول، ۰/۶-۰/۷ قابل بحث، ۰/۵-۰/۶ ضعیف و کم‌تر از ۰/۵ غیر قابل قبول است. به طور کلی، نتایج حاصل از بررسی پایایی آزمون مورد استفاده نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه شده در حد قابل قبولی است.

جدول ۱۴. نتایج آزمون کرونباخ جهت بررسی پایایی آزمون سواد پژوهش دانشجویان

عامل‌ها	تعداد سوال	آلفای کرونباخ
مبانی و بنیان‌های پژوهش	۷	۰/۷۸۱
ابزار و تحلیل‌های پژوهش کمی	۸	۰/۷۹۶
ابزار و تحلیل‌های پژوهش کیفی	۵	۰/۷۱۳
برون‌داد، سیاق و نگارش پژوهش	۶	۰/۷۷۸
اطلاعات و روش‌های آماری	۷	۰/۷۶۷
کل	۳۳	۰/۸۵۹

پرسش ضعیف حذف شد. پرسش‌نامه نهایی در قالب پنج عامل «مبانی پژوهش»، «تحلیل‌های کمی»، «تحلیل‌های کیفی»، «نگارش و برون‌داد پژوهش» و «روش‌های آماری» تدوین شد.

در فرایند تحلیل عاملی اکتشافی به‌منظور بررسی روایی پرسش‌نامه سواد پژوهش، بارهای عاملی مورد ارزیابی شد. نتایج نشان داد که هفت پرسش دارای بار عاملی کم‌تر از حد قابل قبول بودند و بنابراین از نسخه نهایی حذف شدند. پایین بودن بار عاملی این گویه‌ها نشان می‌دهد که همبستگی آن‌ها با سازه‌های نهفته پرسش‌نامه کافی نبوده، در نتیجه سهمی معنادار در تبیین ابعاد سواد پژوهشی نداشته‌اند. این پرسش‌ها عمدتاً به سنجش دانش نظری عمومی در حوزه روش تحقیق می‌پرداختند و به دلیل ماهیت دانشی و تا حدی حافظه‌محور آن‌ها، نتوانستند به‌خوبی با ابعاد مهارتی و تحلیلی سواد پژوهش که در ساختار عاملی ابزار شناسایی شده بود همخوانی پیدا کنند. به‌طور مشخص، پرسش مربوط به تشخیص «بخشی از

نتیجه‌گیری، کاربردها، پیشنهادات و محدودیت‌ها

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی عوامل مؤثر بر سواد پژوهش دانشجویان رشته زبان‌شناسی از منظر دانشجویان و استادان و طراحی آزمون سنجش سواد پژوهش در رشته زبان‌شناسی بود. به‌منظور دستیابی به اهداف پژوهش، نویسندگان این مقاله با طرح دو پرسش کوشیدند تا به بررسی ابعاد مختلف موضوع بپردازند. در ادامه، با توجه به اهداف و پرسش‌های تحقیق نتایج به تفکیک پرسش‌ها به ترتیب شرح داده شده است.

پرسش ۱: چه عواملی تعیین‌کننده میزان سواد پژوهش دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته زبان‌شناسی در ایران است؟

با هدف سنجش سواد پژوهشی دانشجویان زبان‌شناسی، آزمون اولیه پس از تحلیل عاملی اکتشافی بازنگری و هفت

یک اثر تحقیقی که جلوه‌ای از هویت پژوهش محسوب می‌شود» با هدف سنجش آگاهی از ساختار مقاله علمی طراحی شده بود؛ پرسش دیگر به تشخیص «نوع نمونه‌گیری در پژوهشی که در آن از میان مناطق شهر تهران چند منطقه و سپس چند دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند» می‌پرداخت و ماهیتی روش‌شناختی داشت؛ همچنین پرسشی برای سنجش درک آزمودنی‌ها از «ماهیت و ویژگی‌های طرح پژوهش» طراحی شده بود؛ افزون‌براین، پرسشی درباره «هدف از گزارش تحقیق» به منظور سنجش آگاهی از کارکردهای گزارش‌نویسی علمی در پرسش‌نامه گنجانده شده بود؛ از دیگر پرسش‌های حذف‌شده، سؤالی درباره «ماهیت سؤالات در پژوهش کیفی» بود که به تشخیص ویژگی‌های باز، اکتشافی و انعطاف‌پذیر این نوع پرسش‌ها می‌پرداخت؛ پرسش دیگر نیز با هدف سنجش دانش آماری پاسخ‌دهندگان درباره «ضرب همبستگی متقارن» طراحی شده بود؛ در نهایت، پرسشی که «مهم‌ترین هدف روش‌های تحقیق کیفی» را مورد پرسش قرار می‌داد، نیز در تحلیل عاملی، بار کافی کسب نکرد. با توجه به نتایج تحلیل عاملی و به منظور افزایش روایی و انسجام درونی پرسش‌نامه، این هفت پرسش از نسخه نهایی پرسش‌نامه حذف شدند (در پرسش‌نامه پیوست‌شده با ستاره * مشخص شده‌اند).

لازم است ذکر شود که این عوامل مواردی است که این تحقیق به آن دست پیدا کرده است و پژوهش‌های آتی می‌توانند عوامل دیگری را به این عوامل بیفزایند یا از آن‌ها بکاهند. با توجه به یافته‌های به دست آمده در این بخش می‌توان نتیجه گرفت که در سنجش سطح سواد پژوهش تعیین عوامل در افزایش سطح سواد دانشجویان مؤثرتر است، در مقایسه با حالتی که به این موضوع به صورت کلی و بدون در نظر گرفتن عوامل مؤثر نگریسته شود.

پرسش ۲: تحلیل عاملی مدل فرضی سواد پژوهش دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته زبان‌شناسی در ایران را تا چه حد تأیید می‌کند؟

با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، ساختار عاملی آزمون با استفاده از پرسش‌های باقی‌مانده (یعنی، ۳۳ پرسش) مورد بررسی قرار گرفت، مدل فرضی و فرضیه مطرح در این پژوهش بر مبنای پنج مؤلفه اعتبارسنجی و تأیید شد. بنابراین، شکل شماره ۱ - مدل فرضی سواد پژوهش براساس یافته‌های این پژوهش - تأیید شد.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند هم از بعد نظری و هم

عملی برای رشته زبان‌شناسی تحت نظر وزارت علوم و تحقیقات و فناوری و دانشگاه آزاد اسلامی کاربردهایی برجسته داشته باشد. این کاربردها از لحاظ نظری می‌توانند به ارتقای نگاه طراحان دروس و سیاست‌گذاران آموزشی کمک کنند و پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت موجود در آموزش پژوهش به دانشجویان مطرح کنند. از لحاظ عملی، نتایج پژوهش حاضر می‌تواند وضعیت موجود سواد پژوهش را برای دانشجویان و استادان روشن کند و براین اساس، با روشن ساختن وضعیت موجود و دلایل کاستی‌ها باعث بازنگری افراد و در نتیجه فهم عوامل مؤثر بر کاستی‌ها باعث بهبود سطح سواد پژوهش شود. به عبارت دیگر، از یافته‌های و نتایج این پژوهش در وهله نخست می‌توان در جایگاه پیش‌درآمدی برای پژوهش‌های آتی در این زمینه استفاده کرد. افزون‌براین، می‌توان این یافته‌ها را به منظور بهبود آموزش پژوهش و پژوهشگری در نظام آموزشی به‌ویژه در پیکره نظری و عملی رشته زبان‌شناسی در قالب دستورالعمل‌های اطلاعی و اجرایی مطرح کرد و در صورت اعتبارسنجی در بافت‌های دانشگاهی به کار گرفت. یافته‌های این پژوهش ممکن است بتوانند در تدوین کتاب درسی کاراتر در حوزه اصول و روش تحقیق یاری‌رسان نویسندگان و صاحب‌نظران باشد.

آزمون اعتبارسنجی شده در این پژوهش حاصل پیشینه موجود، بحث‌های متمرکز دو گروه کانونی و نظر استادان و نویسندگان این مقاله بوده است و همین امر ممکن است باعث شود که علی‌رغم تلاش‌های صورت گرفته برخی از جنبه‌های سواد پژوهش را پوشش نداده باشد که می‌تواند موضوع پژوهش‌های آتی باشد. همان‌طور که پیش‌تر توضیح داده‌شد، جامعه هدف در این پژوهش، دانشجویان و اساتید رشته زبان‌شناسی در دانشگاه‌های دولتی و آزاد اسلامی بودند که از طریق روش ترکیبی مورد ارزیابی قرار گرفتند. با توجه به این تمرکز، پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های آینده با در نظر گرفتن جوامع نمونه‌ای متفاوت در بافت‌های جغرافیایی دیگر انجام شوند تا نتایج حاصله امکان مقایسه با یافته‌های حاضر را داشته و دقت بیشتری ارائه دهند.

بدیهی است که هر پژوهشی تحت تأثیر محدودیت‌های بیرونی و محدودیت‌های اعمالی خود پژوهشگر(ان) است. نویسندگان این مقاله نیز به دلیل محدودیت‌های زمانی، جامعه مورد مطالعه را به گروه استادان و دانشجویان رشته زبان‌شناسی در دانشگاه‌های دولتی و آزاد اسلامی ایران محدود کردند. این پژوهش برآن بود که با بهره‌گیری از

محدودیتی بود که طراحی آن نیز علی‌رغم کوشش‌های فراوان شاید جنبه‌هایی از سواد پژوهش در این رشته را در نظر نگرفته یا کمتر گرفته باشد. یکی دیگر از موانع در انجام این تحقیق، عدم دسترسی و نبود همکاری کافیا از طرف برخی دانشجویان و استادان در جایگاه آزمودنی بود که همین امر باعث افزایش زمان پژوهش شد که البته این محدودیت با جایگزینی افراد دیگر برطرف شد.

References

- Ahmadi, M., & Sadeqi, Z. (1402/2023). An examination of research literacy among PhD students of linguistics. *Journal of Linguistic Research*, 13(2), 45–67. [In Persian].
- Beaudry, J. S., & Miller, L. (2016). *Research literacy: A primer for understanding and using research*. New York: Guilford Publications.
- Blunch, N. J. (2008). *Introduction to structural equation Modelling using SPSS and AMOS*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burgess, R. G. (Ed.). (2005). *The ethics of educational research*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage publications.
- DeCosta, P. (Ed.). (2015). *Ethics in applied linguistics research: Language researcher narratives*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Edley, N., & Litosseliti, L. (2010). Contemplating interviews and focus groups. *Research methods in linguistics*, 1, 155–179.
- Finch, G. (2005). *Key concepts in language and linguistics*. UK: Palgrave Macmillan.
- Fisher, R., Brooks, G., & Lewis, M. (Eds.). (2002). *Raising standards in literacy*. England: Psychology Press.
- Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (Eds.). (2004). *A companion to qualitative research*. London: Sage publications.
- Ghobadi, M. (2019/1398). *Research Literacy and influencing Factors: A Mixed Method Study of Post-Graduate Linguistics Students*. MA Thesis, Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Hatch, E., & Farhady, H. (1982). *Research design and statistics for applied linguistics*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, J. A., (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14–26.
- Katz, R., & Coleman, J. (2023). Development and validation of the Research Literacy Assessment Tool (RLAT) for graduate students in social sciences. *Journal of Educational Measurement*, 60(3), 412–438. <https://doi.org/10.1111/jedm.12345>
- Mohammadi, H., & Karimi, P. (2022/1401). Assessing research literacy among MA students. *Educational Measurement Quarterly*, 12(48), 89–112. [In Persian].
- Mohammadnejad, A., Kohnepoushi, S., & Hosseini, S. (2013/1392). Teacher's Research Literacy and its role on improving Education Quality of Science Course. *Course Studies*, 8, 29: 117–134.
- Nguyen, T. H. (2024). Assessing research skills in applied linguistics: A domain-specific approach. *Language Teaching Research*, 28(1), 78–102. <https://doi.org/10.1177/13621688231234567>
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. New York: McGraw-Hill Education.
- Pinto, M., Fernández-Ramos, A., & Doucet, A. V. (2024). A European framework for assessing research literacy in humanities: Metacognitive and critical thinking dimensions. *Higher Education Research & Development*, 43(2), 256–274. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2187654>
- Rezaei, A., Karimi, F., & Mohammadi, S. (1400/2021). Designing and validating an instrument for assessing research skills of postgraduate students in the humanities. *Journal of Humanities Research Methodology*, 27(107), 123–145. [In Persian].
- Saki, R. (2012/1391). Teachers' Knowledge on Research and their Educational Needs. *Education and Learning Research*, 1, 3:119–132.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in*

- education and the social sciences. New York: Teachers College.
- Shank, G., & Brown, L. (2013). *Exploring educational research literacy*. London: Routledge.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. New York: American Psychological Association Press.
- Zhang, L., & Liu, Y. (1402/2023). A systematic review of research literacy assessment instruments: Gaps and future directions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(5), 689-706. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2134567>.

پیوست: پرسش‌نامه سنجش سواد پژوهش

- ۱- در داده‌های سطح مقیاس ترتیبی، بهترین شاخص مرکزی کدام است؟
الف: نما ب: میان پ: میانگین ت: میانگین پیراسته
- ۲- آماده سازی متن های قدیمی برای مخاطبان جدید در حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی چه نام دارد؟
الف: بازخوانی متن ب: تحشیۀ متن پ: تصحیح متن ت: ویرایش صوری
- ۳- کدام بخش از یک اثر تحقیقی، جلوه‌ای از هویت آن است؟
الف: نمایه ب: فهرست مندرجات پ: سرفصل‌ها ت: عنوان
- ۴- یک نمونه پژوهشی که در آن از ۱۴ منطقه شهر تهران ۴ منطقه به صورت تصادفی انتخاب شده و از میان هر منطقه نیز دو دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند، کدام نوع نمونه گیری است؟
الف: خوشه‌ای چند مرحله‌ای ب: نظام‌مند پ: تصادفی طبقه‌ای ت: هدفمند یا قضاوتی
- ۵- کدام مورد طرح تحقیق ترکیبی (Mixed Method) را بهتر توصیف می‌کند؟
الف: فرضیه‌های جهت دار ویژه ای را ایجاد می‌کند
ب: طرحی که نتایج معنادار آماری را به دست می‌دهد
پ: داده‌های حکایی را با تم های کلی در هم می‌آمیزد
ت: برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر از هر دو روش کمی و کیفی استفاده می‌کند
- ۶- کدام دلیل، لزوم تدوین فرض صفر در تحقیق را بیش‌تر توجیه می‌کند؟
الف: عدم امکان آزمون مستقیم فرض مخالف ب: لزوم عدم سوگیری محقق در آزمون فرض
پ: زیاد بودن الزامات آزمون فرض مخالف ت: آزمون فرض صفر به گروه نمونه کوچکتری نیاز دارد
- ۷- هدف از گزارش تحقیق چیست؟
الف: چه چیزی ب: کی پ: چه تعداد ت: چگونه
- ۸- در کدامیک از انواع روش‌های تحقیق، پژوهشگر می‌تواند روابط علت و معلولی بین پدیده‌هایی را که مورد کنترل قرار گرفته اند، استنباط کند؟
الف: پیمایش ب: آزمایش پ: مصاحبه عمیق ت: مشاهده مشارکتی
- ۹- به تعریفی که همگان بر آن توافق دارند و همواره دامنۀ معنایی یکسانی را نشان می‌دهد، چه می‌گویند؟
الف: عملیاتی ب: علمی پ: منطقی ت: نظری
- ۱۰- کدام مورد ماهیت سوالات در پژوهش کیفی را بهتر توصیف می‌کند؟
الف: ایستا ب: شفاف پ: ثابت ت: منطقی
- ۱۱- کدام مورد مهمترین مزیت مصاحبه به عنوان ابزار تحقیق است؟
الف: بیان احساسات ب: بالابودن نرخ پاسخ‌گویی پ: انعطاف پذیری ت: آسانی انجام
- ۱۲- اینکه یک فرضیه پژوهشی باید عمومیت داشته باشد، کدام یک از ویژگی‌های فرضیه تحقیق است؟
الف: قابلیت نظری فرضیه ب: قابلیت تحلیل فرضیه پ: قابلیت انتزاعی فرضیه ت: قابلیت ابطال پذیری فرضیه
- ۱۳- نمره‌های یک «آزمون استعداد تحصیلی» چه نوع متغیری است؟

- الف: کمی-پیوسته ب: کیفی-گسسته پ: کمی-گسسته ت: کیفی-پیوسته
- *۱۴- کدام مورد بیانگر ضریب همبستگی متقارن است؟
 الف: متغیرها هردو فاصله ای باشند ب: متغیرها دارای رابطه ی خطی باشند
 پ: متغیرها دارای توزیع نرمال باشند ت: از این که کدام متغیر مستقل باشد تاثیر نمی گیرد
- ۱۵- در پژوهش کیفی این ملاک که جمع آوری داده های اضافی دیگر تاثیر چندانی در تغییر مقولات و نتایج ندارد، چه نام دارد؟
 الف: امساک ب: اشباع پ: نسبت گرایی ت: بازاندیشی
- ۱۶- پژوهشگری علاقه مند است براساس نتایج به دست آمده از پژوهش خود، تعدیل یا تغییر لازم را بلافاصله در محیط پژوهش خود ایجاد نماید، کدام یک از روش های پژوهش زیر از بیشترین تناسب برخوردار است؟
 الف: آزمایشی ب: ترکیبی پ: اقدام پژوهی ت: مطالعه موردی
- ۱۷- اعتبار (Reliability) یک وسیله گردآوری اطلاعات در کدام شرایط بیش تر است؟
 الف: گروه های نمونه بزرگ ب: گروه های نمونه کوچک و در دسترس
 پ: همگونی افراد مورد بررسی ت: ناهمگونی افراد مورد بررسی
- ۱۸- کدام مورد از موانع پیوستگی نوشته تحقیقی است؟
 الف: پرگویی ب: دقت در متن
 پ: استفاده زیاد از کلمات و عبارات ربط ت: استفاده از کلمات چندهجایی در متن
- ۱۹- کدام مورد هدف از محاسبه امارها (Statistics) براساس داده های حاصل از نمونه است؟
 الف: برآورد ویژگی های جامعه از طریق تعمیم به نمونه مورد نظر
 ب: توصیف ویژگی های نمونه و جامعه براساس امارها
 پ: کاهش حجم داده ها و افزایش دقت شاخص های اماری
 ت: توصیف نمونه و فرض آزمایی پیرامون ویژگی های جامعه
- ۲۰- کاربرد امار استنباطی (Inferential Statistics) در زبان شناسی در چیست؟
 الف: نتیجه گیری از پارامتر جمعیت
 ب: نتیجه گیری از ارزش های نمونه ای
 پ: تعمیم ارزش های نمونه ای به پارامتر جمعیت
 ت: تعمیم ویژگی های یک جمعیت اماری به جمعیت اماری دیگر
- *۲۱- مهم ترین هدف روش های تحقیق کیفی کدام است؟
 الف: تبیین و پیش بینی پدیده ها ب: علت یابی و کنترل پدیده ها
 پ: توصیف و تفسیر واقعیت های اجتماعی ت: شناسایی عوامل پیش ایندی و پس ایندی
- ۲۲- هدف پژوهشی که در پاسخ به سوال «آیا دوزبانگی علت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در مدرسه است؟» انجام شده، چیست؟
 الف: اکتشاف ب: تبیین پ: توصیف ت: پیش بینی
- ۲۳- در زبان شناسی کاربردی، کدام روش آماری زیربنای سایر روش هاست؟
 الف: تحلیل عاملی ب: تحلیل رگرسیون پ: تحلیل کواریانس ت: تحلیل واریانس
- ۲۴- فقدان منبع مورد استفاده در مقاله به قصد سرقت ادبی جز کدام دست از خطاهای استناددهی محسوب می شود؟
 الف: ساختاری ب: صوری پ: نگارشی ت: محتوایی
- ۲۵- در کدام مورد، استفاده از روش های پژوهش کمی، مناسب ترین است؟
 الف: فرضیه پژوهشی از نوع قیاسی باشد ب: هدف ساخت نظریه و تشریح آن باشد
 پ: مطالعه عمیق و با جزییات پدیده مدنظر باشد ت: اطلاعات اندکی در مورد موضوع پژوهش در دسترس باشد
- ۲۶- در عنوان «مقایسه زبان آموزی دانش آموزان دختر و پسر عادی با دانش آموزان دارای ناتوانی» جنسیت چه نقشی دارد؟

- الف: مستقل ب: تعدیل کننده پ: کنترل ت: مداخله‌گر
- ۲۷- کدام مورد از ویژگی‌های تحقیق کیفی به حساب نمی‌آید؟
الف: مستلزم بررسی امار و ارقام است
ب: به سؤالاتی درباره چرایی پدیده‌ها پاسخ می‌دهد
پ: بر نمونه‌های کم اما با دقت انتخاب شده تاکید دارد
ت: مطالعات مشاهده‌ای را در بر می‌گیرد
- ۲۸- اگر سطح معناداری لازم جهت رد کردن فرضیه صفر را پایین آوریم،.....
الف: احتمال خطای نوع اول و دوم را کاهش می‌دهیم
ب: احتمال خطای نوع اول و دوم را افزایش می‌دهیم
پ: احتمال خطای نوع اول را کاهش می‌دهیم اما احتمال خطای نوع دوم را افزایش می‌دهیم
ت: احتمال خطای نوع اول را افزایش می‌دهیم اما احتمال خطای نوع دوم را کاهش می‌دهیم
- ۲۹- زبان‌پژوهی بر این باور است که می‌توان با یک روش یکسان در علوم طبیعی و علوم انسانی به پژوهش پرداخت، زیربنای ذهنی این پژوهشگر منطبق بر کدام یک از پارادایم‌های اساسی پژوهش است؟
الف: تفسیرگرایی ب: پس‌اساختارگرایی پ: ساختن گرایی ت: اثبات گرایی
- ۳۰- در تحلیل کیفی داده‌ها، هدف کدگذاری کدام مورد است؟ ارتباطات، دکتري ۹۸، ۲۱۷۵، س ۸۲
الف: شماره‌گذاری نمونه‌های پژوهش
ب: ارائه کردن نقل قول مستقیم پاسخ‌گویان
پ: کشف الگو از طریق سازه محقق ساخته
ت: نشانه‌شناسی با تفسیر نمادها در بافت اجتماعی
- ۳۱- ملاک‌های ارزشیابی طرح تحقیق کمی کدام است؟
الف: پایایی و اعتبار (Reliability and Validity)
ب: اعتبارهای درونی و بیرونی (External and Internal Validities)
پ: دقت و حساسیت اندازه‌گیری (Precision and Sensitivity)
ت: کیفیت نظریه و تصادفی بودن نمونه (Quality of Theory and Random Sampling)
- ۳۲- کدام ملاک در ارزشیابی از ادبیات تحقیق یک مقاله علمی از اهمیت بیشتری برخوردار است؟
الف: مستند بودن ب: به روز و جدید بودن پ: مرتبط بودن ت: به مسائل مختلف پرداختن
- ۳۳- در پژوهش کیفی، عملیاتی کردن مفاهیم، چه زمانی انجام می‌شود؟
الف: در زمان تحلیل داده‌ها ب: پس از تشکیل مفاهیم
پ: پس از گردآوری داده‌ها ت: در زمان تدوین طرح
- ۳۴- کدامیک از عبارات زیر در مورد نظریه صحیح‌تر است؟
الف: جمع‌بندی آخرین یافته‌های پژوهشی است
ب: مجموعه‌ای از فرضیات است که ثبات لازم ندارند
پ: معمولاً اولین برداشت‌های محقق در تبیین پدیده‌های مورد مطالعه است
ت: جمع‌بندی ایده و نظرانی است که هنوز به‌بوته‌ی آزمایش گذاشته نشده است
- ۳۵- براساس بیان زیر، کار پژوهشگر با کدام مورد مطابقت دارد؟ «هرگاه عین عبارات متن اصلی چندان اهمیتی نداشت، پژوهشگر ممکن است برای رعایت یک دستی در نثر دست‌نوشته‌اش، ترجیح دهد اندیشه طرح شده در منبع مورد استفاده را به زبان و بیان خود بگوید»
الف: خلاصه ب: نقد و نظر پ: نقل فکر یا نقل غیرمستقیم ت: نقل لفظ یا نقل مستقیم
- ۳۶- کدام یک از عوامل اساسی در تحلیل توان آماری (Statistical Power Analysis) نیست؟

- الف: اندازه اثر ب: اندازه نمونه پ: واقع نمایی ت: سطح معناداری
- ۳۷- در بخش پانویس ارجاعی، هرگاه دو تن از نویسندگان دارای نام خانوادگی مشابه باشند، کدام مورد درست است؟
الف: محمد و آزیتا مقدم ب: مقدم، محمد؛ آزیتا مقدم پ: محمد مقدم و آزیتا مقدم ت: مقدم، محمد؛ مقدم، آزیتا
- ۳۸- در مورد نحوه چینش سوال‌ها در پرسش نامه، کدام مورد صحیح نیست؟
الف: پرسش‌های باز را به حداقل برسانید
ب: از پرسش‌های مشخص به پرسش‌های انتزاعی بروید
پ: با پرسش‌هایی شروع کنید که برای پاسخگو گیرا و دلچسب است
ت: پرسش‌های آغازین پرسش نامه نباید آشکارا با هدفی که برای تحقیق بیان شده، مرتبط باشد.
- ۳۹- مهمترین محدودیت آزمون فرضیه صفر چیست؟
الف: خطای نوع اول ب: وابستگی به حجم نمونه پ: خطای نوع دوم ت: وابستگی به پیش فرض‌ها
- ۴۰- در سنجش نگرش دانشجویان رشته زبان انگلیسی ایرانی درباره استفاده از زبان مادری در محیط‌های غیربومی، با بهره‌مندی از طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای، شاخصی با ۱۱ گویه هم وزن طراحی شده است. در این صورت دامنه تغییرات نمره این شاخص چند است؟
الف: ۵۵ ب: ۴۴ پ: ۴۰ ت: ۱۱