



NAZARBAYEV
UNIVERSITY

БІЛІМ БЕРУ ЗЕРТТЕУЛЕРІНЕ КІРІСПЕ:

ТЕОРИЯ, ӘДІСТЕР ЖӘНЕ ТӘЖІРИБЕЛЕР



Аида Сағынтаева, Әсел Қамбатырова,
Лаура Қарабасова, Гүлмира Қанай,
Айнұр Әлмұхамбетова

Нұр-Сұлтан қ,
2022



NAZARBAYEV
UNIVERSITY

БІЛІМ БЕРУ ЗЕРТТЕУЛЕРІНЕ КІРІСПЕ:

ТЕОРИЯ, ӘДІСТЕР ЖӘНЕ ТӘЖІРИБЕЛЕР

Аида Сағынтаева, Әсел Қамбатырова,
Лаура Қарабасова, Гүлмира Қанай,
Айнұр Әлмұхамбетова

Нұр-Сұлтан қ.
2022

ӘОК 37.0
КБЖ 74.00
Б94

Назарбаев Университеті Жоғары білім беру мектебі
ғылыми-зерттеу комитетінің 2022 жылғы 2 ақпанындағы
№15 хаттамасымен мақұлданған.

Пікір жазғандар:

Молдашев Кайрат Булатович,
«Саяси экономика» мамандығы бойынша PhD, қауымдастырылған профессор,
Нархоз Университетінің ғылым жөніндегі вице-проректоры;

Жүсіпбек Талғат Зыпарбекұлы,
«Педагогика және психология» мамандығы бойынша PhD,
академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің
Басқарма мүшесі – академиялық мәселелер бойынша проректор.

Авторлары:

Аида Сағынтаева, Әсел Қамбатырова,
Лаура Қарабасова, Гүлмира Қанай, Айнұр Әлмұхамбетова

Кітапты беттеу:
Дилара Писарева

**Білім беру зерттеулеріне кіріспе: теория, әдістер және тәжірибелер.
Монография / Аида Сағынтаева, Әсел Қамбатырова, Лаура Қарабасова,
Гүлмира Қанай, Айнұр Әлмұхамбетова – Нұр-Сұлтан: Назарбаев Университеті
Жоғары білім беру мектебі, 2022 – 232 б.**

ISBN 978-601-348-380-1

Аталмыш монография өз оқырманына зерттеу материалын зерделеудің нақты мақсатын айқындау арқылы, теориялық ережелерді талдап, кейстердің негізінде нақты ұғым-түсініктерді қолдану арқылы білім беру зерттеулерінің әдіснамасын бағдарлауға көмек береді. Монографияда оқытудың рефлексиялық бірлігі ескерілген: әр тараудың соңында оқырманға тақырып бойынша бірқатар сұрақ ұсынылады.

ӘОК 37.0
КБЖ 74.00

ISBN 978-601-348-380-1

© Назарбаев Университеті
Жоғары білім беру мектебі, 2022

МАЗМҰНЫ

Алғысөз.....4

Аида Сағынтаева

**I Бөлім. Білім беру зерттеулерін ұйымдастырудағы
алғашқы қадамдар.....9**

1 тарау. Білім беру зерттеулерін ұйымдастырудың
философиялық-әдіснамалық негіздері.....10

Аида Сағынтаева

2 тарау. Әдебиетке шолу.....61

Лаура Қарабасова

II Бөлім. Зерттеу әдістері.....77

3 тарау. Сауалнама сандық зерттеудің әдісі ретінде.....78

Айнұр Әлмұхамбетова

4 тарау. Іс-әрекетті зерттеу (Action Research).....93

Гүлмира Қанай

5 тарау. Кейс-стади сапалық зерттеудің әдісі ретінде.....114

Лаура Қарабасова

6 тарау. Сұхбат сапалық зерттеудің әдісі ретінде.....126

Аида Сағынтаева

III Бөлім. Зерттеу деректерін жинау және талдау.....151

7 тарау. Білім беру зерттеулеріндегі әдеп мәселелері.....152

Аида Сағынтаева

8 тарау. Білім беру зерттеулеріндегі сапалық деректерді
жинау.....183

Әсел Қамбатырова

9 тарау. Деректерді талдау және интерпретациялау.....202

Әсел Қамбатырова

Авторлар туралы.....224

АЛҒЫСӨЗ

Білім беру саласындағы зерттеулердің әдіснамасы мәселесіне қатысты, негізінен, батыс ғалымдары тарапынан көптеген еңбектер жазылды, олардың әрқайсысының заманауи зерттеу әдістеріне қатысты өз ұстанымы бар және ғылыми әдіснаманың дамуына белгілі бір көзқарасты танытады. Бірақ, әдістердің, терминдер мен ұғым-түсініктердің әртүрлі түсіндірмесін қабылдау, өкінішке орай, ағылшын тілін білмейтін зерттеушілерге, сонымен қатар өзінің зерттеушілік дағдыларын дамытуға ұмтылатын практик-мұғалімдерге қиындық туғызады.

Авторлар ұжымы білім беру зерттеулерінде пайдаланылатын негізгі ұғымдар мен тәсілдерді, стратегиялар мен әдістерді талдауға арналған ұжымдық монографияны әзірлеуді мақсат етті. Теориялық-әдіснамалық мәселелерді талқылауда теория мен тәжірибе арасындағы тепе-теңдікті сақтауға тырысты. Монографияда білім беру зерттеулерінің үш негізгі типін ұйымдастырудың ұстанымдары мен ерекшеліктері көрсетілген: сандық, сапалық және аралас (құрамдастырылған).

Аталмыш монография өз оқырманына зерттеу материалын зерделеудің нақты мақсатын айқындау арқылы, теориялық ережелерді талдап, кейстердің негізінде нақты ұғым-түсініктерді қолдану арқылы білім беру зерттеулерінің әдіснамасын бағдарлауға көмек береді. Монографияда оқытудың рефлексиялық бірлігі ескерілген: әр тараудың соңында оқырманға тақырып бойынша бірқатар сұрақ ұсынылады.

Монографияны, сонымен қатар, посткеңестік кеңістікте, тіпті халықаралық деңгейде айтылып жүрген: ғылыми зерттеу жүргі-

зу, әдетте, университеттерде немесе ғылым академияларында жұмыс істейтін ғалымдардың артықшылығы болып табылады деген «ғылыми зерттеулер» туралы негізсіз ойды (мифті) жоққа шығарудың ұжымдық әрекеті деуге болады. Әртүрлі зерттеу дәстүрлерін, оның ішінде эпистемология мен зерттеушінің өз-өзіне сенімі мәселелерін танудың маңыздылығын атап көрсету үшін біз «ғылыми зерттеу» немесе «педагогикалық зерттеу» сияқты жалпыға ортақ терминдердің орнына әдейі «білім беру зерттеулері» терминін қолданамыз (Furlong, 2012). Білім беру әлеуметтік ғылымдарға тиесілі. «Білім беру зерттеулері» терминін қолдануда біз білім беруге қатысты мәселелердің кең ауқымын түсінеміз. Осыған сәйкес, инклюзивтілікті ұстануға тырыстық және монография студенттерге, магистранттарға, докторанттарға ғана емес, сонымен қатар мектептер мен колледждерде қолданбалы зерттеу жүргізуге қызығушылық танытатын практик-мұғалімдерге де қызықты болады деп үміттенеміз. Мысалы, монографияда мектеп мұғалімінің рефлексиялық практик ретіндегі зерттеушілік қызметін ұйымдастырудың Action Research («іс-әрекетті зерттеу») инновациялық әдісін талқылауға ерекше маңыз беріледі.

Авторлардың отандық және батыс зерттеушілері арасында «диалог құруға» ұмтылуы аталмыш монографияның өзіндік ерекшелігі болып табылады: олар білім беру зерттеулерінің негізгі элементтерін атап көрсетуден бөлек отандық және шетелдік авторлардың зерттеулерінен де мысалдар келтіреді.

Монография 9 тараудан тұрады. Оның бірінші бөлімі еңбек жолын жаңадан бастаған зерттеушілер бетпе-бет кездесетін: өзекті зерттеу мәселелерін әзірлеу мен қою, зерттеу мақсатын айқындау, зерттеу сұрақтары мен әдістерін зерттеуді ұйымдастырумен сәйкестендіру секілді негізгі мәселелерге арналады. Бірінші тарауда біз білім беру зерттеулерінің философиялық-әдіснамалық қырларын қарастырамыз; онда сонымен қатар қоғамды дамытудың маңызды саласы ретіндегі білім берудің әлеуметтік ғылымдар бағытындағы зерттеу әдіснамасының басты ұғымдары ұсынылады. Біз оқырман назарын білім беру зерттеулерін жүргізудегі зерттеушінің сенімі мен дүниетанымының атқаратын рөліне аударамыз. Бірінші тарау оқырманды эпистемология, онтология және зерттеу әдіснамасы арасындағы байланысты қарастыруға шақырады. Одан әрі қарай

зерттеуді ұйымдастырудың үш негізгі: сапалық, сандық және аралас тәсілінің өзіндік ерекшеліктері ашылады.

Екінші тарауда біз білім беру зерттеулерін әзірлеудегі маңызды қадам ретіндегі әдебиетке шолу жүргізудің басты ұстанымдарын баяндаймыз. Аталмыш тарауда отандық авторлардың ғылыми еңбектерінен мысалдар беріле отырып, сіздің зерттеу жұмысыңыздың түйінді деректері мен теориялық негізін құруға қажетті тақырыптық әдебиеттерді таңдап, талдауға арналған практикалық кеңестер беріледі.

Монографияның екінші бөлімінде (3, 4, 5, 6-тараулар) сауалнама, іс-әрекетті зерттеу және «кейс-стади» сияқты зерттеу әдістері талқыланады. «Сауалнама сандық зерттеудің әдісі ретінде» деп аталатын 3-тарау сандық мәліметтерді жинауды жоспарлайтын зерттеушілер үшін тиімді әрі пайдалы болуы мүмкін. Тарауда сауалнаманы әзірлеудің негізгі кезеңдері ретінде мәліметтерді жинау әдісі, сауалнама құрылымының ерекшеліктері және жабық, ашық, жартылай жабық сұрақтар келтіріледі. Одан әрі қарай авторлар болашақ респонденттерді іріктеудің негізгі түрлері мен сауалнаманы жүргізу әдістерін талдайды.

«Іс-әрекетті зерттеу» деп аталатын 4-тарауда көптеген елдің практик-мұғалімдерінің өз педагогикалық шешімін дәлелді мәліметтер негізінде қабылдауы үшін және олардың рефлексиялық қабілеттерін дамытып, түрлі педагогикалық жағдаяттарды жақсартуы үшін кеңінен пайдаланатын әдістің мәні сипатталады.

«Кейс-стади сапалық зерттеудің әдісі ретінде» деп аталатын 5-тарауда білім беру зерттеулерінің әдіснамасындағы кейс-стадидің негізгі сипаттары беріледі. Кейс-стадиге негізделген зерттеу дизайны, мысалыға, сіздің зерттеу жүргізуіңізге тиімді кейсті таңдау мәселесі талқыланады. Тарауда, сондай-ақ, аталмыш әдістің білім беру саласындағы үлгі-мысалдары келтіріліп, одан соң әрбір мысал талқылауға түседі. Егер кейс әдістері әлеуметтік, экономикалық, іскерлік жағдаяттарды талдауда менеджмент және экономика салаларында кең қолданыс тапқан болса, ал білім беру зерттеулерінде кейс-стади зерттеу әдісі ретінде халықаралық жақтын енді ғана мойындала бастады.

«Сұхбат сапалық зерттеудің әдісі ретінде» деп аталатын 6-тарауда сұхбаттасудың әдіснамалық мәні сипатталып, түрлері ұсыны-

лады. Сұхбат құрылымын ұйымдастырудағы түрлі ұсынымдар қарастырылған. Сұхбатты ұйымдастырудың әдіснамалық және әдеп мәселелері талқыланады.

Монографияның үшінші бөлімі білім беру зерттеулеріндегі мәліметтерді жинау және талдау мәселелеріне арналған. Бұл бөлім де үш тараудан тұрады. 7-тарауда білім беру зерттеулеріндегі әдеп мәселелері талданады. Онда әдеп кодексін құрудың тарихи негіздері мен зерттеу әдебінің басты қағидаттары ұсынылады. Тарау білім беру зерттеулерінде зерттеу әдебі қағидаттарын ұстанудың философиялық-әдіснамалық қырларын талдауға негізделеді.

«Білім беру зерттеулеріндегі сапалық деректерді жинау» деп аталатын 8-тарауда деректерді жинаудың өзекті мәселелері қарастырылады. Зерттеуші аталмыш кезеңге өтуден бұрын зерттеу әдебінің бұзылуына қатысты ықтимал тәуекелдердің барлығын тексеріп алуы керек. Деректерді жинау болашақ зерттеуге қатысушылардың құпия болуын қамтамасыз етуді білдіреді. Сәйкесінше, бұл тарауда зерттеу мәліметтеріне қол жеткізудің әдеп мәселелері талқыланады, содан соң зерттеудің әлеуетті қатысушыларын іріктеу стратегиялары, сапалық зерттеулер бойынша дерек жинау жолдары қарастырылып, ақпаратты келісім үлгісі келтіріледі.

«Деректерді талдау және интерпретациялау» деп аталатын 9-тарауда сапалық және сандық зерттеулердің мәліметтері талданып, интерпретациялаудың басты ерекшеліктері мен кезеңдері ұсынылады. Тарауда зерттеу нәтижелерінің шынайылығы мен сәйкестілігін қамтамасыз етудің өзекті мәселелері көтеріледі. Автор оқырманына сандық зерттеудің негізгі ұғым-түсініктерімен және әлеуметтік ғылымдарда жиі қолданылатын сандық деректерді талдаудың түрлі статистикалық әдістерімен танысуды ұсынады.

І БӨЛІМ

Білім беру зерттеулерін
ұйымдастырудағы алғашқы
қадамдар

1 ТАРАУ

Білім беру зерттеулерін ұйымдастырудың философиялық-әдіснамалық негіздері

Аида Сағынтаева

Тарауды оқудан күтілетін нәтижелер:

- «парадигма» терминінің мағынасы және оның білім беру зерттеулеріндегі рөлін түсіну;
- білім беру зерттеулерінің онтологиялық және эпистемологиялық қырларын түсіну және ажырату;
- білім беру зерттеулерінің басты бес парадигмалық тәсілін анықтау және сипаттау;
- зерттеу парадигмасы мен білім беру зерттеуінің түрлері (сандық, сапалық және аралас зерттеулер) арасында байланысты орнату;
- таңдалған білім беру зерттеуінің тәсілі негізінде зерттеу сұрақтарын әзірлеу.

Кілт сөздер: парадигма, онтология, эпистемология, позитивтілік, постпозитивтілік, конструктивтілік, прагматизм, трансформациялық және партиципаторлық парадигмалар.

Бұл тарауда білім беру зерттеулерінің философиялық негіздері мен білім беру зерттеуі парадигмаларының арасындағы байланыс қарастырылады. Нақтырақ, білім беру зерттеуінің басты ұғымдары, философиялық қырлары (парадигма, онтология, эпистемология) және білім беру зерттеуінің бес негізгі парадигмалық тәсілі ұсынылады. Қорытындыда білім беру зерттеуінің негізгі әдіс-тәсілдері мен құрамдас бөліктері сипатталады.

Білім беру зерттеуінің әдіснамасы саласындағы белгілі ғалымдардың (Robson, 2011; Cohen et al., 2018; Creswell & Creswell, 2018) жұмыстарын негізге ала отырып, біз «әдіснама», «зерттеу әдісі», «зерттеу тәсілі» және «зерттеу дизайны» секілді негізгі терминдерді қолданамыз.

Әдіснама деп оның жүргізілу жолын айқындайтын жалпы зерттеу стратегиясын танимыз (Howell, 2013). Әдіснама деректерді алуда қандай зерттеу әдістерінің таңдалып алынатындығына ықпал етуі қажет. «Әдіс» термині арқылы «түйін жасап, интерпретациялауға және болжам жасауға негіз ретінде пайдаланылатын мәліметтерді жинау үшін білім беру зерттеулерінде қолданылатын тәсілдеме қатарын» түсінеміз (Cohen et al., 2007, 47-б.).

«Зерттеу тәсілін» біз зерттеушінің өз көзқарасы негізінде зерттеу барысын айқындайтын, мәліметтерді жинап, талдаудың нақты әдістерін қолданатын кешенді үдеріс ретінде қарастырамыз. Зерттеу тәсілі зерттеу теориясы мен тәжірибесін біріктіреді. Кресуэлл және Кресуэлл атап өткендей, «зерттеу тәсілдері – жалпы болжамнан деректерді жинау, талдау және оларды интерпретациялаудың толыққанды әдістеріне дейінгі қадамдарды қамтитын зерттеу жоспарлары мен үдерістері» (Creswell & Creswell, 2020, 22-б.). Мысалы, егер автор сандық әдістерге негізделген зерттеу тәсілін қолданатынын растаса, онда бұл зерттеуде сандық зерттеулерге байланысты деректерді жинау мен талдаудың белгілі бір әдістері пайдаланылатынын білдіреді: статистикалық талдау, сауалнамалар, Білім алушылардың жетістіктерін бағалаудың халықаралық бағдарламасы (PISA) секілді білім беру жетістіктерін халықаралық бағалау жүйелерінің үлкен деректерін талдау. Егер зерттеуде сандық та, сапалық та әдістер қолданылса, онда сандық және сапалық мәліметтерді жинау бір уақытта немесе ретімен жүргізіледі. «Зерттеу дизайны» термині «философияның, зерттеу стратегияла-

рының және нақты әдістердің өзара байланысын қамтитын» зерттеу жүргізу жоспарын білдіреді (Creswell, 2009, 5-б.). Зерттеу дизайны, әдетте, зерттеудің белгілі бір парадигмасын таңдау арқылы анықталады.

1.1 Білім беру зерттеулеріндегі философияның рөлі: зерттеушінің сенім жүйесі зерттеу парадигмасы ретінде

Қазіргі қоғамда әлем қалай құрылған және ол қалай жұмыс істеуі керектігі жөнінде әрбір адамның белгілі бір наным-сенімі мен болжамы бар. Білім беру зерттеулерінің философиялық қыры туралы айтқанда, ең алдымен, шындық өмірді белгілі бір сенім жүйесі арқылы көретін зерттеушінің өзінің рөлін және әрбір зерттеушінің тақырып пен зерттеу әдіс-тәсілдерін таңдауда «сараптау линзасы» болатынын қарастырамыз.

Зерттеушінің сенім жүйесі, әдетте, парадигма деп аталады (грек тілінен аударғанда «мысал, модель, үлгі»), ол «адамның дүниенің мәнін танып, ондағы адамның орнын түсінетін және бұл дүние арқылы мүмкін болатын қарым-қатынас шегін айқындайтын дүниетанымды» танытады (Guba & Lincoln, 1994, 107-б.). Әлеуметтік ғылымдарды зерттеу әдістемесіне қатысты заманауи оқулықтарда «зерттеу парадигмасы» термині әртүрлі түсіндіріледі. Мәселен, Мерриам «зерттеу бағдарларын» нұсқаса (Merriam, 1998), Кресуэлл зерттеушінің белгілі бір «философиялық дүниетанымды» мен «ақиқат туралы шешімін, түйінін» атап өтеді (Creswell, 2014). Максвелл мен Миттапалли «зерттеушінің ұстанымы» туралы айтады (Maxwell & Mitterpalli, 2010). Әрі қарай атап өтетіміздей, қалай болғанда да белгілі бір парадигма туралы туралы сөз болады, оның негізінде автор өзінің таным теориясын құрып, эмпирикалық деректер жинап, өз зерттеуінің шынайылығын дәлелдеу үшін деректер келтіреді.

Аталмыш жұмыста бес басты зерттеу парадигмасын бөліп қарастырамыз. Әртүрлі кезеңдегі түрлі парадигмалардың пайда болуы «парадигмалардың ауысуын» (Kuhn, 1962) көрсететінін, онда білім саласының немесе парадигманың маңыздылығы зерт-

теушілердің беделді қауымдастыққа кіру құрметімен ғана мойындалатындығын¹ (Cohen et al., 2018) атап өткен жөн. Білім және «білім» ұғымы анықтамасының өзі белгілі бір парадигмалар аясында жұмыс істейтін ғалымдар қауымдастығының мүдделерін танытады (Cohen et al., 2018).

Зерттеудегі парадигмалардың мән-мағынасын талқылаудың мысалы ретінде біз «мектеп таңдау» ұғымын қарастыруды ұсынамыз. Зерттеушілердің бір тобы оны мектепте берілетін білімнің әмбебап әрі мектептің қауымдастық бірлігін сақтайтын әлеуметтік институт деп танитын көзқарас тұрғысынан сипаттауы мүмкін. Бұл топтағы зерттеушілер қоғамды тірі ағза ретінде танып, оны тұтас қоғамның тұрақтылығын сақтауға әрекет ететін өзара байланысты және өзара тәуелді бөліктердің күрделі жүйесі деп түсіндіреді. Олар үшін білім беру қызметі келесі ұрпаққа негізгі білім-дағдыларды жеткізу болып саналады (*құрылымдық функционализм теориясы*). Білім беру білім алуға, мансапқа жетуге дайындалуға және алған білімін пайдаланатын жақсы жұмыс табуға бағытталған. Сәйкесінше, баланың қандай, қай мектепті бітіргені маңызды емес, ең бастысы, - оның қоғамға пайдалы болуы және табысты қызмет етуі. Сонымен зерттеушілердің бұл тобы үшін «мектеп таңдау» ұғымы проблема туғызатындай әлеуметтік құбылыс емес.

Зерттеушілердің енді бір тобы қоғамды әлеуметтік қақтығыс немесе жеке тұлға арасындағы күрес (*әлеуметтік қақтығыс теориясы*) тұрғысынан қарастырады. Аталған парадигманы жақтаушылар тұрғысынан алғанда, мектеп балаларды билікке бағынуға үйретеді, таптық теңсіздікті жаңғыртады және заңдастырады. Осы зерттеушілердің пікірінше, дәстүрлі мемлекеттік мектептер мемлекетке жұмысшы табын, яғни біліктілігі төмен адамдар тобын қалыптастыруды қамтамасыз етеді, ал дербес халықаралық мектептер саяси элитаға капиталистік таптың қалыптасуына көмектеседі. Әлеуметтік қақтығыс теориясын жақтаушылар (атап айтқанда, марксистер) жақсы білімді тек ақшамен ғана алуға болады деген пікірді ұстанады. Алайда мектептер «меритократия мифін» тарапып жатқандықтан, адамдар мұны түсінбейді. Мектепте әркімнің

¹ Томас Кунның алғаш рет «парадигма» ұғымын енгізіп, аталған терминді «барлығы мойындаған, белгілі бір уақыт ішінде ғылыми қауымдастыққа мәселе қою және оларды шешудің үлгісін ұсынатын ғылыми жетістіктер» деп анықтағанын айта кету керек» (Кун, 1977, 11-б.).

жетістікке жету мүмкіндігі бірдей екенін және баға біздің күш-жігеріміз бен қабілетімізге байланысты екенін білеміз; егер сәтсіздікке ұшырасақ, өзіміздің кінәмізден деп түсінеміз. Мұндай көзқарас жүйені заңдастырады не болмаса ақтап шығады, себебі ондай болмаса да, біз оны әділ деп есептейміз (Bowles & Gintis, 1976).

Сонымен, зерттеушілердің әрбір тобы мектепті таңдау сияқты әлеуметтік мәселені түрлі зерттеу парадигмасы тұрғысынан қарастырады. Әрі қарай атап өтетініміздей, парадигманың рөлі теориялық негізді, зерттеу мәселелері мен зерттеу әдістерін таңдауда жатыр. Зерттеушінің сенімі мен оның ақиқатты философиялық тұрғыдан қабылдауы назардан тыс қалса да, дәл солар зерттеу тәжірибесіне айтарлықтай ықпал етеді (Creswell & Creswell, 2020).

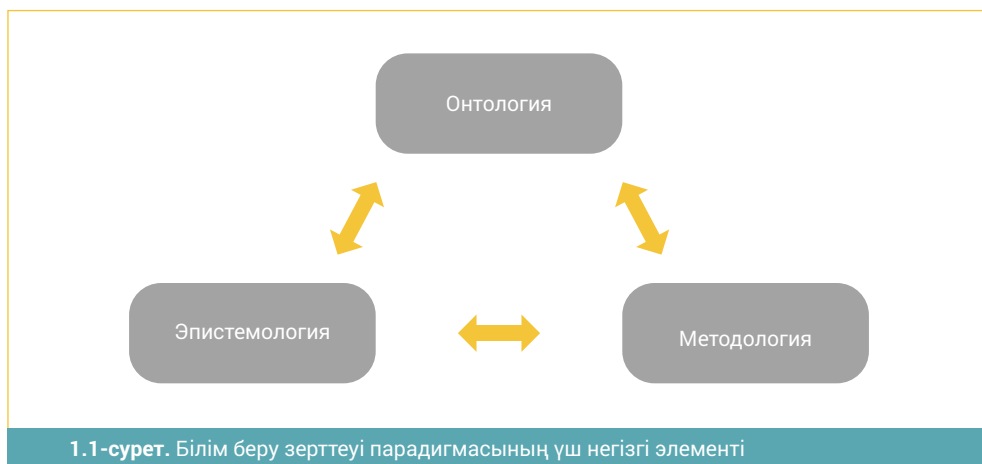
1.2 Зерттеу парадигмасының негізгі элементтері: онтология, эпистемология және әдіснама

Зерттеу дизайнын әзірлеу ол турасындағы шындық пен білімге байланысты болып келеді. Шындық пен болмысқа деген көзқарасыңыз онтология, ал шындықты қалай танитындығыңыз эпистемология деп аталады. Зерттеудің онтологиялық, эпистемологиялық және әдіснамалық негіздері *зерттеу парадигмасын* құрайды (Kuhn, 1996) (1.1-суретті қараңыз). Парадигма зерттеушінің зерттеу жұмысын (яғни әдіснама) қалай жүргізу керектігі туралы ғана емес, сондай-ақ зерттеушінің ақиқат пен шындықты (онтология) қалай анықтайтындығы туралы және оның ол ақиқат немесе шындықты (эпистемология) қалай танитындығы туралы болжамдарын қамтиды (Guba & Lincoln, 1994). Әлеуметтік ғылымдар мәнмәтінінде «парадигма» терминін қолданғанда біз: парадигма – «зерттеушіге әдісті таңдауда ғана емес, сонымен қатар онтология мен эпистемологияға қатысты да басшылыққа алатын негізгі сенім жүйесі немесе дүниетанымы» деген анықтаманы ұстанамыз (Guba & Lincoln, 1994, 14-б.). Парадигманың аталған үш элементінің жиынтығы негізінде ғылыми әдебиеттерде білім беру зерттеулерін жүргізудің бірқатар парадигмалық тәсілі қалыптасқан. Онтология² философияның бір саласы ретін-

² Грек тілінен алғанда ontos – болу; бар нәрсе, ал logos – болмыс туралы ілім.

де болмыс құрылымының іргелі қағидаттарын зерттейді. Онтология адамның *ақиқатты бейнелеу сипатын* білдіреді (Richards, 2003).

Шындықтың мәні неде? Бұл объективті білімнің өнімі ме, әлде жекелеген тұжырымдардың нәтижесі ме? «Бір ғана тексерілетін ақиқат пен шындық бар ма, әлде әлеуметтік тұрғыдан құрылымданған бірқатар шындық өмір сүре ме?» (Patton, 2002, 134-б.). Әрқайсымыздың шындықтың бар екендігі және ол туралы не білуге болатыны жөнінде өз түсінік-пайымымыз қалыптасқан.



1.1-сурет. Білім беру зерттеуі парадигмасының үш негізгі элементі

Онтология сізді бәлкім, өзіңіздің теориялық құрылым шеңберіңізге апаратын бастапқы нүкте болып табылады (Mask, 2010). Зерттеушінің сенімі мен дүниетанымдық көзқарасы оның зерттеуді ұйымдастырып, алынған мәліметтерді талдаудағы әдіснамалық шешімін айқындайды.

Егер онтология шындыққа қатысты болса, ал эпистемология³ білімді зерттейді. «Әлеуметтік ғылымдардағы зерттеу әдістерінің энциклопедиясына» (SAGE баспасы) сәйкес, «эпистемология білімнің қай түрі мүмкін екенін анықтауға және білімді қалай дұрыс, заңды деп бағалауға болатынын шешуге философиялық негіз болады» (Lewis-Beck et al., 2011, 1-б.). «Эпистемология» термині әлеуметтік ғылымдарда сенімді ғылыми білімді ұсына алатын зерттеу үдерістерін талқылау мәнмәтінінде пайдаланылады.

³ Грек тілінен алғанда episteme – білім, logos – оқыту.

Адам санасы мен тәжірибесінен тәуелсіз өмір сүретін шындық не болмаса біздің санамызда және тек тәжірибе арқылы өмір сүретін шындық онтологиядағы мәңгілік дау болып қала береді.

Білім дегеніміз не? Нені ақиқат деп атауға болады? Кейбір зерттеушілер үшін белгілі бір әлеуметтік құбылыс туралы бір ғана абсолютті ақиқат немесе объективті білім өмір сүреді. Ал басқалары ақиқаттың ол туралы кімнен қалай сұрағаныңызға байланысты өзгереді деп сендіреді. Адамдар ақиқат жайлы өз түсініктерін өзгелермен қарым-қатынасқа түсуіне қарай және шындық туралы білімдерінің кеңейіп, тереңдеуіне байланысты ұдайы өзгертіп отырады.

Зерттеулердегі эпистемологияның рөлі туралы айта отырып, ғалымдардың әдетте, объективтілікті жақтаушылар және субъективтілікті жақтаушылар болып екіге бөлінетінін айта кеткен жөн. Алғашқылары тәуелсіз шындық бар екенін дәлелдесе, екінші топ шындықты әлеуметтік үдерістердің жемісі деп есептейді (Neumann, 2003). Әлеуметтік ғылымдарда объективтілікті, негізінен, сандық зерттеу әдістерін жақтаушылар (сауалнама, сараптама, ғылыми болжамдарды тестілеу), ал субъективтілікті сапалық әдістерді жақтаушылар (сұхбат, бақылау, кейс-стади) ұсынады.

Сандық зерттеулерді жақтаушылар объективтілік ұстанымында әрекет етуге тырысады. Олар сандық (статистикалық) талдауға жататын шындық бар деп санайды. Сәйкесінше, рационалды бақылаушылар зерттелетін құбылыстың бар-жоғы мен оның сипатына келіседі. Сапалық зерттеулерді жақтаушылар өз кезегінде шындықты әлеуметтік деп табады да (Guba & Lincoln, 1989; 1994), адамның мінез-құлқы әлеуметтік нормаларға бағынады деп есептейді. Олар үшін зерттелетін қоғамдық құбылыстардың субъективтік жақтарын сезіну үшін тікелей бақылау, яғни зерттеушінің конструкт-конструкт өміріне тікелей қатысуы арқылы зерттеу объектісіне «жақындағаны» маңызды.

Губа мен Линкольн ғылыми парадигмаларды зерттеуге арналған өз еңбектерінде (Guba & Lincoln, 1994) әлеуметтік ғылымдарда кез келген зерттеу парадигмасы онтологиялық, эпистемологиялық және әдіснамалық деп аталатын үш негізгі сұраққа негізделуі қажет екендігін көрсетеді (1.1-кестені қараңыз).

1.1-кесте Зерттеу парадигмасының үш негізгі сұрағы	
Онтологиялық сұрақ:	Нені танып-білуге болады? Шындықтың мәні неде?
Эпистемологиялық сұрақ:	Білетінімізді қалай түсінуге және түсіндіруге болады?
Әдіснамалық сұрақ:	Қоршаған ортада бар әлеуметтік құбылыстарды өз сеніміміз бойынша қалай зерттеуге болады?

Біз қандай әлемді зерттейміз деген сұраққа зерттеу парадигмасының онтологиялық элементі жауап береді (Guba & Lincoln, 1994). Эпистемологиялық бағыт «білетін нәрсеімізді қалай білетіндігімізді түсіну және түсіндіруге» келіп тіреледі (Crotty, 2003, 3-б.). Әдіснамалық элемент «менің зерттеу сұрағыма жауап беруге мүмкіндік беретін және сол арқылы берілген әлеуметтік құбылыс туралы білімнің дамуына ықпал ететін қажетті деректерді, білім, түсінікті қалай алуға болады?» деген сұраққа жауап береді. Осы үш сұрақтың жауабы стратегияларды, деректерді жинау және талдау әдістерін қоса алғанда, зерттеудің негізін қамтамасыз етеді (Guba & Lincoln, 1994).

Көптеген авторлар зерттеу жұмысын енді бастаған зерттеушілерге ғылыми жобаларды ұйымдастыру барысында сенім жүйесінің зерттеу әдіснамасына қалай ықпал ететіні туралы ойланып, өз ойларын құрылымдауға кеңес береді. Мысалы Кротти (Crotty, 1998) зерттеушілерге төмендегі төрт сұраққа жауап беруге кеңес береді (1.2-кестені қараңыз).

1.2-кесте
Зерттеу парадигмасы туралы ойланудың Майкл Кротти (Crotty, 1998)
ұсынған төрт сұрағы

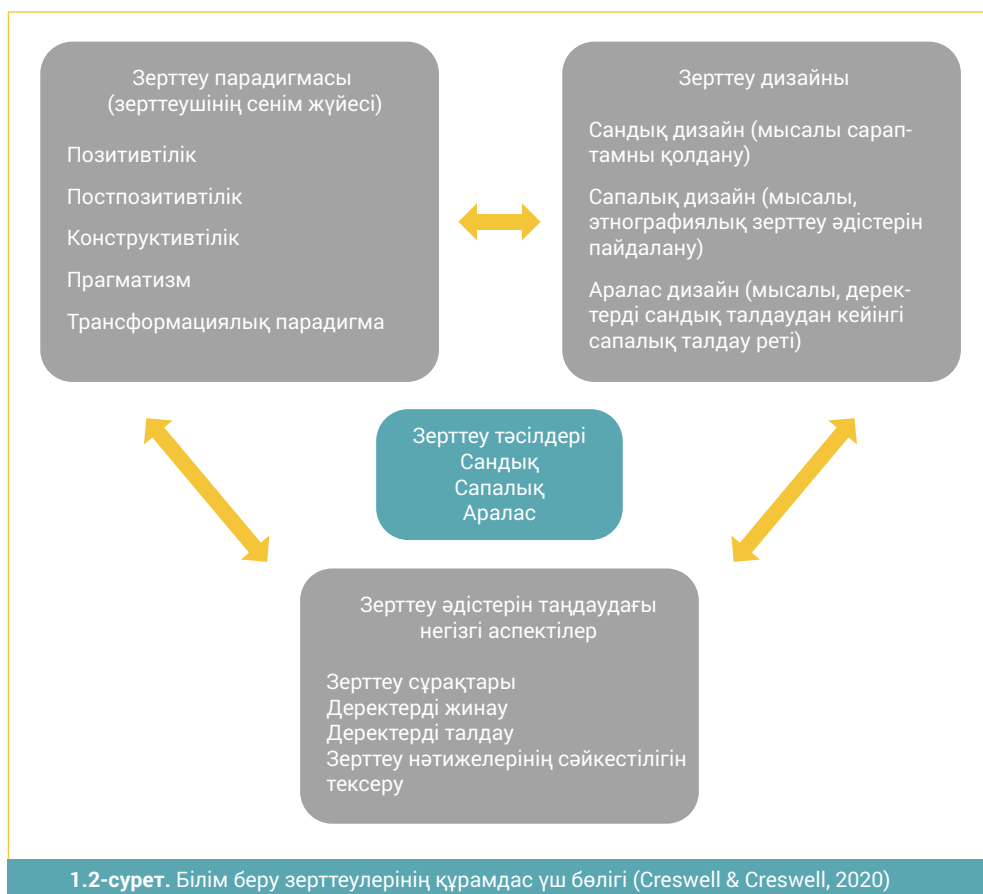
1.	Сіздің зерттеуіңізге қандай эпистемологиялық теория негіз болады (объективтілік немесе субъективтілік)?
2.	Зерттеудің онтологиялық негізі неде (мысалы, позитивтілік, конструктивтілік, трансформациялық парадигма)?
3.	Зерттеу әдістерін (мысалы, сандық әдістерге негізделген эксперименттік зерттеу немесе сапалық әдістерге негізделген этнографиялық зерттеулер) таңдауға негіз болған әдіснамаңыз (зерттеу әдістері мен нәтижелерін байланыстыратын стратегия немесе әрекет жоспары) қандай?
4.	Қандай әдістерді (дерек жинау әдістері мен үдерістері) қолданғыңыз келеді (мысалы, сауалнама, сұхбат, фокус-топтар)?

1.3 Зерттеудің бес негізгі парадигмасы

Білім беру зерттеулерінің философиялық-әдіснамалық негіздері мен негізгі құрамдас бөліктерін талқылауда визуалды қолдау ретінде біз Кресуэлл және Кресуэлл (Creswell & Creswell, 2020) ұсынған зерттеу құрылымын қолданамыз. 1.2-суретте зерттеушінің ықтимал философиялық көзқарастарының зерттеу дизайнымен, зерттеу тәсілдерімен және әдістерімен тығыз байланысы көрсетілген.

Келесі талқылау 1.2-суретте көрсетілген білім беру зерттеулерінің – зерттеушінің философиялық көзқарасы (сенім жүйесі), зерттеу дизайны және зерттеу әдістері сынды үш негізгі бөлігіне негізделеді. Ең алдымен, біз зерттеуді ұйымдастырудағы парадигманың рөлін талқылаймыз, содан кейін білім беру зерттеулерінің үш негізгі стратегиясын (тәсілін) (сандық, сапалық және аралас) қарастырамыз⁴.

⁴ Орыс ғалымдары О.Б.Савина мен Е.В.Полухинаның (2017) ізімен ағылшын тіліндегі «mixed methods» терминінің баламасы ретінде алынған «араласу», «аралас стратегиялар», «аралас әдістер» терминдерін қолданамыз. Оқу құралында біз зерттеудің аралас стратегияларын аралас (құрамдастырылған) және «көп стратегиялылық» деп атаймыз (Robson & McCartan, 2016).



Позитивтілік зерттеу парадигмасы ретінде

Позитивтілікті жақтаушылар (ғылыми әдіснамадағы философиялық ілім мен бағыт) шындық зерттеуге қатысушылардан тәуелсіз өмір сүреді деп есептейді. Позитивтілік қағидаттарына сәйкес, «барлық құбылыстар болжамды, жүйелі және алдын ала белгіленген құрылымға сыйып кетеді деген пікір аясында қарастырылады» (McNiff, 1992, 12-б.).

Позитивтілік парадигмасының әдіснамасы (көбінесе ғылыми деп те аталады) ықтималдық тұрғысынан себептер мен нәтижелер арасындағы байланыстарды түсіндіруге бағытталған. Себеп-салдарлық байланысты іздеуде позитивтілікті жақтаушылар алдымен

зерттеу нәтижелеріне әсер ететін себептерді анықтап алу қажет деп есептейді. Позитивтілік парадигмасы өмірде бар барлық құбылыстардың, соның ішінде зерттеуге қатысушылардың ішкі, субъективті әлемінің анықталуымен (детерминативтілігімен) сипатталады.

Позитивтілік сандық зерттеу әдістерін қатаң қолдануды ұсынады. Позитивтілік тұрғысынан шындықты зерттеу барысында зерттеуші түрлі типтегі эксперименттер жүргізеді және нәтижелерді жалпылау үшін көптеген айнымалы мәндерді қолданады (Norwich, 2020). Осылайша, зерттеуге қатысушылардың басынан өткен шындықты зерттеуші ғылыми эксперименттің болжамдарын тексеру үдерісінде белгілі бір айнымалылар жиынтығына дейін тарылтады. Робсон мен МакКартан (Robson & McCartan, 2016, 21-б.) және Плак (Plack, 2005) позитивтіліктің келесідей ерекшеліктерін атап көрсетеді:

- объективті білім (фактілер) тікелей тәжірибеден немесе бақылаудан алынуы мүмкін, ол ғылымға қолжетімді жалғыз білім болып табылады; көрінбейтін немесе теориялық мән қабылданбайды;
- ғылым айғақтарды құндылықтардан ажыратады, ол субъективті бағалаудан тәуелсіз;
- ғылым көп жағдайда қатаң ережелер мен рәсімдерді қолдану арқылы алынған сандық мәліметтерге негізделеді;
- барлық ғылыми тұжырымдар айғаққа негізделеді, болжамдар сол айғақтар арқылы тексеріледі;
- ғылымның мақсаты – әмбебап себебі бар заңдылықтарды әзірлеу; ғылыми заңдылықтарды іздеу екі немесе одан да көп заттар бірге немесе белгілі бір ретпен пайда болған кездегі эмпирикалық заңдылықтарды іздеуді қамтиды;
- себеп осындай эмпирикалық заңдылықтарды немесе тұрақты байланыстарды көрсету арқылы белгіленеді;
- қандай да бір құбылысты немесе оқиғаны түсіндіру үшін алдымен оның жалпы заңмен байланысын табу керек;
- шындық әлеуметтік мәнмәтіннен тәуелсіз өмір сүреді және объективті түрде жоспарланған зерттеулердің көмегімен ашылуы мүмкін;
- сандық бақылауларды статистикалық талдаудың нәтижесінде теориялар тексеріліп, объективті шындық ашылады.

Постпозитивтілік зерттеу парадигмасы ретінде

Позитивтілікті жақтаушылар зерттеуші мен зерттелетін нысан бір-бірінен тәуелсіз деп есептесе, «постпозитивтілікті жақтаушылар зерттеушінің ұсынған теориясы, болжамы, негізгі білімі мен құндылықтары байқалатын нәрсеге ықпал етуі мүмкін екенін мойындайды» (Robson & McCartan, 2016, 22-б.).

Филлипс пен Бурбулестің (Phillips & Burbules, 2000) жүргізген білім беру зерттеулеріндегі постпозитивтіліктің философиялық мәнін теориялық тұрғыдан талдай отырып, Робсон мен МакКартан (Robson & McCartan, 2016, 23-б.) постпозитивтіліктің мынадай ерекшеліктерін айқындайды:

- зерттеулердегі дәлелдер қашан да жетілмеген және олар қателіктерге ұшырайды;
- ақиқатты тануға толық негіз болмаса да, біз қазір қолымызда бар ең дұрыс деген дәлелдерді басшылыққа алуымыз керек;
- зерттеу – дәлел, айғақтардың негізінде нақтыланатын немесе қабылданбайтын талаптарды растау үдерісі;
- әлеуетті жүйелі қателіктерді азайтып, олардың сенімділігі мен сәйкестілігін анықтау үшін әдістер мен тұжырымдарды зерттеу қажет;
- зерттеу жағдайды түсіндіруге немесе *себеп-салдарлық байланыстарды* сипаттауға ықпалдасатын мәлімдемелерді әзірлеуге бағытталады;
- әлеуметтік-саяси факторлар (мысалы, билік пен адамдардың барлық тобы, оның ішінде ғалымдар арасында болатын ықпал) білімнің қалыптасуы мен қандай сенімдердің қабылданатынына әсер етеді;
- білімді құрылымдау – әрі дәлел, айғақтарға негізделген ұтымды әрекет ретінде, әрі күшке, саясат пен идеологияға негізделген әлеуметтік әрекет түрінде ұсынылады.

Позитивтілік пен постпозитивтіліктің өзара айырмашылықтарына қарамастан, сандық әдістерді қолданатын дәстүрлі «ғылыми зерттеулерге» негіз болады. Постпозитивтілікті жақтаушылар үшін зерттеу белгілі бір теория мен ғылыми болжамнан басталуы керек. Зерттеуге қатысушылардың құндылықтары мен олардың шын-

дықты субъективті тануы зерттеу үшін маңызды емес, сондықтан ол есепке де алынбайды. Белгілі бір әлеуметтік құбылыс туралы білім объективті шындықты өлшеу нәтижесінде жасалады.

Конструктивтілік зерттеу парадигмасы ретінде

Конструктивтілік немесе түсіндіру сапалық зерттеу әдістерін қолдануды көздейді. Бұл парадигманы конструктивтілік деп атайды, себебі ол адамның мағынаны құрылымдау қабілетіне негізделген (Merriam & Tisdell, 2016; Creswell & Creswell, 2020). Позитивтілік парадигмасына қарама-қайшы болып келетін ол шындықтың субъективті екенін алға тартады. Зерттеу нысанын сырттан шынайы бақылау мүмкін емес, өйткені біртұтас объективті ақиқат кездеспейді. Қайта құрылған шындықтың әлеуметтік өлшемі аталмыш білім беру зерттеу парадигмасының орталық идеясы болып табылады.

Кресуэлл және Кресуэлл конструктивтілік парадигмасын: «Адамдар өздері өмір сүріп, жұмыс істейтін әлемді түсінуге ұмтылады. Олар белгілі бір нысан мен заттарға бағытталған өз тәжірибелерінің субъективті мәнін дамытады. Ол мағыналар алуан түрлі әрі көп, бұл жайт зерттеушіні мағыналарды түсінуді категорияларға немесе идеяға тарылтпай, көзқарастардың күрделілігін іздеуге мәжбүр етеді. Зерттеудің мақсаты – зерттеуге қатысушылардың көзқарасына барынша сүйену» – деп толығырақ айқындайды. (Creswell & Creswell, 2020, 8-б.).

Зерттеудің әлеуметтік-мәдени мәнмәтінде конструктивтілік парадигмасының айтарлықтай маңызы бар. Норвич атап өткендей, «интерпретативті немесе конструктивтілік парадигмасымен байланысты келетін әдіснама тарихи-мәдени мәнмәтін жағдайында адамдардың арасындағы өзара әрекеттестікке назар аудара отырып, құбылыстарды адам тұрғысынан түсінуге бағытталған» (Norwich, 2019, 243-б.).

Табер зерттеудің позитивтілік және конструктивтілік парадигмаларының айырмашылығына былайша егжей-тегжейлі анықтама береді: «Зерттеу соңғы және объективті білім алу мүмкіндігін болжаса (яғни, ақпаратты бақылаушылардың барлығы онымен келісе алады), зерттеу позитивті болып табылады; ал интерпре-

тативті [конструктивті] зерттеулер міндетті түрде өзінің нақты тәжірибесі мен зерттеу пәні туралы түсінігін қалыптастыратын белгілі бір тұлғаның біршама субъективті түсіндіруіне сүйенеді» (Taber, 2013, 45-б.).

Конструктивистердің сыртқы шындықтың бар екенін жоққа шығармайтынын айта кету керек. Олар сыртқы (объективті) шындықтың бар екенін мойындайды, бірақ «біз оны енді ғана толық түсініп жатырмыз, ал шындықты танудың жалғыз жолы тәжірибе мен әрекет арқылы жүзеге асады» (Plack, 2005) – деп санайды.

№1 мысал. Мектеп таңдау постпозитивтілік пен конструктивтілік ұстанымының зерттеу тақырыбы ретінде

Постпозитивтілік. Зерттеудің постпозитивтілік парадигмасы субъектіден тәуелсіз өмір сүретін объективті шындықты зерттеуге бағытталғандықтан, бұл тақырып ата-аналардың мектеп таңдауына әсер ететін белгілі бір факторларды анықтап, өлшеумен сипатталатын болады. Атап айтқанда, ата-ана тәрбиесі, отбасында ата-ананың бірдей болуы (толық/толық емес отбасы), отбасының табысы, отбасындағы бала саны және т.б. Постпозитивтілікте себеп-салдарлық байланыс орталық өзек болып табылады, сондықтан зерттеуші ата-аналардың мектеп таңдауында ең маңызды рөл атқаратын факторларды (және олардың арасындағы өзара әрекеттесуді) анықтауға тырысады. Мысалы, постпозитивтілік парадигмасындағы зерттеу сұрағы: «Балаға мектеп таңдауда әлеуметтік-экономикалық жағдай мен ата-ананың білім беру факторлары өзара қалай байланысады?» – деген секілді болуы мүмкін.

Конструктивтілік. Мектепті қалай таңдауға болатынын сапалық зерттеу әдістерін пайдалану арқылы (ата-аналармен қаланың белгілі бір бөлігіндегі белгілі бір мектепті таңдауы туралы сұхбаттасу) ата-аналардың пікіріне сүйене отырып зерттеуге болады. Сәйкесінше, «мектеп таңдау» құбылысын ата-ана тұрғысынан зерттеу басты орын алады. Мысалы, конструктивтілік парадигмасы аясындағы зерттеу сұрағы: «Мектеп таңдау» мәселесі әлеуметтік орта және төмен топтардағы отбасылар үшін нені білдіреді?» – деген сипатта болуы мүмкін. Зерттеуші конструктивтілік парадигмасы мен сапалық зерттеу әдістерін (әр ата-анамен жеке сұхбат немесе ата-аналардың фокус-топтарындағы сұхбат) пайдалану негізінде мәліметтердің жалпы және түрлі тақырыптық категорияларын анықтай отырып, алынған сапалы деректерді талдай алады.

«Парадигмалар соғысы»: позитивтілік (сандық зерттеу) және конструктивтілік (сапалық зерттеу)

Әлеуметтік ғылымдардағы зерттеу парадигмалары жайлы сөз қозғағанда біз «парадигмалар соғысын», атап айтқанда, позитивтілік пен конструктивтілік арасындағы қарама-қайшылықтан аттап өте алмаймыз (Bryman, 2008; Prasad, 2017). «Парадигмалар соғысы» сандық және сапалық зерттеу әдістерін жақтаушылар арасындағы қақтығыстармен сипатталады.

Көптеген зерттеушілер бұл қақтығыстың шешімі аталған әдістерді бір зерттеуге біріктіруде деп есептейді. Әрі қарай атап өтетініміздей, сандық және сапалық әдістерді біріктіру стратегиясына негізделген зерттеулер деректерді жинаудың әрі сапалық, әрі сандық әдіс элементтерін кіріктіреді. Сандық және сапалық әдістерді біріктіру стратегиясы прагматизм парадигмасына негізделген. Прагматизмнің қалыптасуының нәтижесінде позитивтілік пен конструктивтілік зерттеулерінің арасындағы әдіснамалық айырмашылықтар туралы пікірталастар өзектілігін жоғалтты.

Прагматизм зерттеу парадигмасы ретінде

Төртінші зерттеу парадигмасы прагматизмге негізделген (грек тілінен алғанда «іс, әрекет»), оның негізгі идеясы «таным қажеттілігі нақты бір проблемалық жағдаятты шешу қажеттілігінен туындайды»⁵ деп көрсетуінде. Кресуэлл және Кресуэлл атап өткендей, прагматизм философия мен шындықтың қандай да бір жүйесін ұстанбайды (Creswell & Creswell, 2020). Бұл «біріктіру стратегиясын әрі сандық, әрі сапалық зерттеу әдісі ретінде кеңінен қолданатын» зерттеулерге қатысты (Creswell & Creswell, 2020, 29-б.). Сәйкесінше, прагматизмді әдіснамадағы антифилософиялық бағыт деп сенімді түрде атауға болады. Прагматиктер нақты бір жағдайда ғана «жұмыс істейтін» нәрсеге сенеді.

Макси атап көрсеткендей (Махсу, (2003), прагматизм «зерттеу әдісі ретінде де, пуристер мен тәжірибеге бағытталған зерттеу

⁵ Новая философская энциклопедия. (2010). Москва: Мысль. - <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH985c351499c04271945098>

ушілер арасындағы тартысты реттеу әдісі және құралы ретінде бірдей қалыптасқан» (79-б.). Білім прагматизмді жақтаушылар үшін бір мезгілде объективті шындықты да, зерттеуге қатысушылардың шындыққа деген субъективті көзқарастарын да біріктіреді.

«Прагматиктер әлемге абсолютті бірлік ретінде қарамайды. Зерттеушілер біріктіру әдістерінің көмегімен бір ғана зерттеу тәсілін ұстанып қоймай, деректерді жинап, талдаудың әртүрлі әдісіне жүгінеді» (Creswell & Creswell, 2020, 29-б.).

Прагматизм әлеуметтік ғылымдар зерттеулерін сандық және сапалық деп бөлудің балама көзқарасы ретінде қалыптасты. Прагматизмді жақтаушылар қойылған зерттеу сұрағына жауап іздей отырып, әдіснамадағы антифилософиялық бағыт сияқты кез келген мәселені зерттеу үшін ең қолайлы зерттеу әдісін таңдауға ұмтылады. Сәйкесінше, прагматиктер сапалық зерттеуді шындықтың субъективті мағынасын қарастырумен, ал сандық зерттеу адам мінез-құлқын зерттеумен айналысады деген тұжырыммен толық келіспейді. Олар үшін зерттеудің екі түрі де адамдардың қарым-қатынасы мен іс-әрекетін зерттеумен байланысты болуы мүмкін (Robson & McCartan, 2016).

Прагматизмнің зерттеу парадигмасы ретіндегі маңызды қағидаты зерттеушіге зерттеу мақсатына қатысты деректерді талдау әдіс-тәсілдерін таңдау еркіндігін қамтамасыз ету болып табылады. Зерттеуші сандық және сапалық әдістерді біріктіру арқылы өзінің зерттеу әдіснамасын анықтауға құқылы.

№2 мысал. Мектеп таңдау прагматизм тұрғысынан зерттеу тақырыбы ретінде

Мектеп таңдау мәселесін сандық әрі сапалық мәліметтерді пайдалана отырып зерттеуге болады. Зерттеуші позитивтілік немесе конструктивтілік парадигмасын қатаң ұстанбайды. Оның басты мақсаты – зерттеу сұрақтарына жауап табуға көмектесетін әдістерді таңдап жұмсау. Прагматизмге негізделген зерттеу тақырыбы ретінде мектеп таңдауда біздің зерттеу сұрағымыз былайша өрбуі мүмкін: «Төмен және орта әлеуметтік тап отбасылары арасында кездесетін мектеп таңдаудағы айырмашылықты қалай түсіндіруге болады?». Зерттеуші бұл сұраққа жауап іздеу барысында мектеп таңдауға әсер ететін түрлі факторлардың статистикалық талдауын жүргізе алады, сонымен қатар ата-аналарды баласы/балалары үшін мектеп таңдауға қатысты өткізілетін фокус-топтарға қатысуға немесе жеке сұхбатқа шақыра алады.

Батыс ғалымдары білім беру зерттеулерінің төрт негізгі (позитивтілік, постпозитивтілік, конструктивтілік және прагматизм) парадигмасынан басқа трансформациялық парадигма және зерттеуге қатысушыларды оған қатысты мәселелер бойынша шешім қабылдауға тартуға негізделген парадигма⁶ секілді тағы екі өзекті парадигманы атап өтеді (Creswell & Creswell, 2020).

Трансформациялық зерттеу парадигмасы

Парадигма атауындағы «трансформациялық» термині нені білдіреді? Трансформация дегеніміз – өзгеріс. Сенім-түсініктері аталған парадигмаға сәйкес келетін зерттеушілер үшін зерттеудің негізгі мақсаты қандай да бір әлеуметтік құбылыстарды түсіндіру немесе себеп-салдарлық байланыстарда емес, атап айтқанда, қоғамды жақсы жаққа өзгерту, түрлі әлеуметтік топтар арасындағы теңсіздікті азайтуға бағытталған.

Әзірше екі эпистемологиялық топқа жіктелген сандық және сапалық зерттеулерді жақтаушылар өз парадигмаларының басымдығы туралы пікір таластырып жатқанда, трансформациялық

⁶ Бұл парадигма «партиципаторлық парадигмасы» (participatory paradigm) атауымен де белгілі.

парадигманы жақтаушылар не постпозитивтіліктің, не конструктивтіліктің зерттеуге қатысушыларға әсер ететін күш пен саясаттың рөлін есепке алмағаны байқалды. Нәтижесінде марксизм, феминизм және постколониалдық идеяларын біріктіретін сыни теориядан трансформациялық парадигма пайда болды (Merriam & Tisdell, 2016; Creswell & Creswell, 2020). Бұл парадигманы жанысына, нәсіліне, этникалық тегіне немесе зерттеуге қатысушылардың физикалық мүмкіндігіне қатысты әлеуметтік кемсітушілік мәселелерімен айналысатын зерттеушілер қалыптастырды.

Трансформациялық парадигма сыни зерттеулер үшін философиялық негіз ретінде қызмет етеді. Мерриам мен Тисделл атап өткендей, сыни зерттеу адамдардың өз әлемін тануын түсіндіру аясынан шығып кетеді (Merriam & Tisdell, 2016): **«Сыни зерттеудің басты болжамы барлық ойлауды тарихи және әлеуметтік билік қатынастары арқылы жүзеге асады деп табады» және «сыни» деп танылатын зерттеулер белгілі бір қоғамның әділетсіздіктеріне қарсы тұру әрекетімен байланысты болуы керек»** (McLaren & Steinberg, 2011, 10-б.).

Трансформациялық парадигмаға маргиналданған қауымдастықтар мен азшылықтың мәселелерін зерттеудің теориялық басымдықтары негізделуі мүмкін. Трансформациялық зерттеулер маргиналданған топтардың жағдайын өзгертуге бағытталғандықтан, оларда зерттеуге қатысушыларды зерттеу мақсаты мен сұрақтарын әзірлеуге тарту маңызды рөл атқарады. Қатысушылардың зерттеуге тартылуы және олармен жетекші зерттеушінің ынтымақтастығы «реформалар мен өзгерістер үшін біріктірілген үн» болып табылады (Creswell & Creswell, 2020, 9-б.).

№3 мысал. Мектеп таңдау трансформациялық парадигма тұрғысынан зерттеу тақырыбы ретінде

Трансформациялық парадигманы жақтаушылар мектеп таңдауды маргиналданған топ мүшелерінің көзқарасы тұрғысынан гендерлік немесе әлеуметтік теңсіздік мәселесі ретінде қарастырады. Зерттеушілер зерттеу субъектілерінің пікірлеріне мән бере отырып, олардың жағдайын жақсы жаққа өзгертуге ұмтылады. Бұл парадигма қоғамдағы саяси өзгерістердің рөлін ескеретіндіктен, мектеп таңдау қоғамды халықаралық элиталық мектептерді таңдауға қабілетті байларға және жалпы орта білім беретін мемлекеттік мектептерге ғана қол жеткізе алатын кедейлерге бөлудің орталық мәселесіне айналуы мүмкін. Трансформациялық зерттеу парадигмасы сыни теорияға негізделгенін еске түсірейік. Сәйкесінше, әлеуметтік қақтығыс призмасы арқылы шындықты қарастыру (сыни парадигма қақтығыс теориясынан біршама кең, сондықтан бұл тұжырыммен толық келіспейді. Сыни парадигманың басты айырмашылығы сустатус-кво-нға сыни қарау) зерттеушінің негізгі позициясына айналады.

Зерттеуге қатысуға негізделген парадигма (партиципаторлық парадигма)

Заманауи білім беру зерттеулерін жүргізуде «партиципаторлық парадигма» түрі де маңызды болып табылады. Оның басты ерекшелігі – зерттеуге қатысушыларды оның мақсатты тұжырымдаудан бастап талдауға, деректерді түсіндіруге және қорытынды жасауға дейінгі барлық кезеңінде тартып отыру. Партиципаторлық парадигманы жақтаушылар зерттеуге қатысушыларды тәжірибеге қатысуға тарту арқылы адамдар «өздерінің қабілеттері мен мүмкіндіктері туралы өз сенімділігін нығайтады» деп есептейді (Maguire 1987, 30-б.). Партиципаторлық зерттеу – ең алдымен, алынған деректерді зерттеушілер тобы түгел пайдалана алатын ұжымдық зерттеу.

Адамдар өз өміріндегі маңызды мәселелерді анықтай отырып, алған білімі мен дағдыларын қалай пайдалану қажеттігін шеше алады. Білімге ұмтылғандар оларды пайдалануда да, күнделікті өмірде қолдануда да шешім шығара алатын маңызды мәселе деуге болады. Партиципаторлық парадигма аясында зерттеу проблемасы мен мақсаты туралы шешімдер қабылдауға тартылған кезде

зерттеу мазмұнын демократияландыру және қатысушылар зерттеу жүргізудің рәсімдері мен әдістері туралы шешім қабылдайтын әдістерді демократияландыру арасын ажыратып алу қажет (Heron & Reason, 1997). Бұл парадигманың эпистемологиялық бағыты дәстүрлі ғылыми зерттеулерден бірден ерекшеленеді, онда зерттеу сұрақтарына берілетін жауаптар сандық деректерге немесе зерттеу жүргізіліп жатқан қоғамдастыққа бейтаныс сыртқы сарапшылардың пікірлеріне негізделген жағдайда ғана шынайы деп санауға болады.

Партиципаторлық парадигманы қолданғанда адамдар «зерттеу конструкты» рөлінен «өз зерттеу үдерісі субъектісінің» рөліне ауысады. Зерттеу адамдарды нені зерттеу қажеттігі туралы, қандай сұрақтар қою керектігі жайлы, ақпаратты қалай жинау қажеттігі және зерттеу нәтижелерін тұжырымдау барысында ақпаратты қалай ұйымдастырып, қалай пайдалану қажеттігі туралы шешім шығаруға тарту арқылы анықталмайды (Maquire 1987, 30-б.).

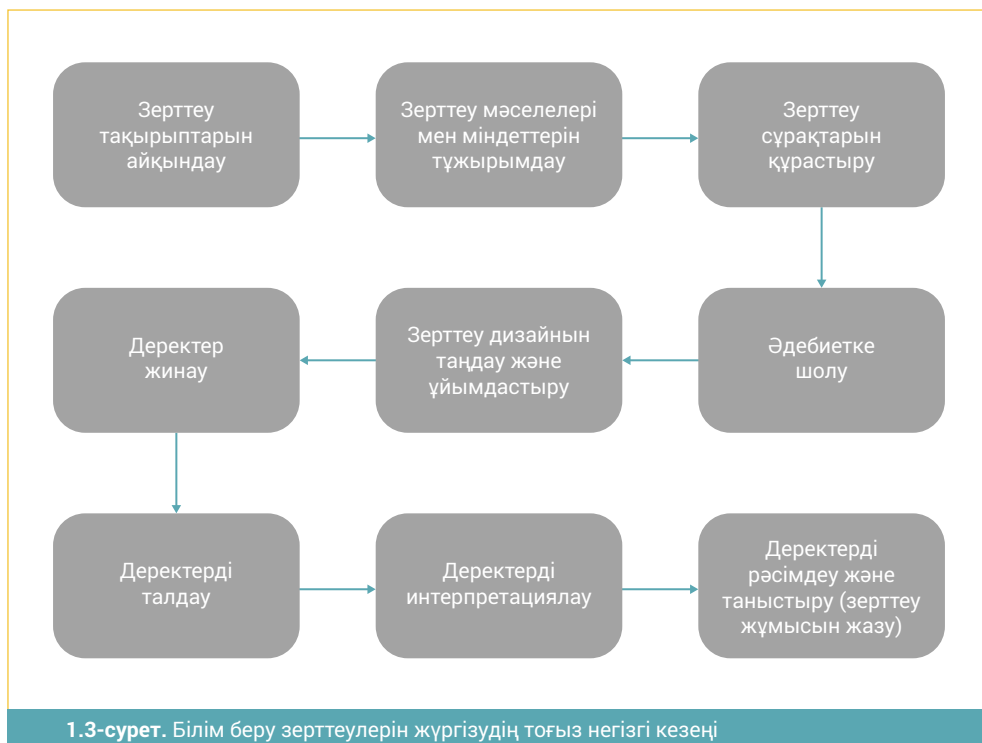
Партиципаторлық зерттеу парадигмасы трансформациялық парадигмамен тығыз байланысты, өйткені зерттеушінің басты мақсаты шешім қабылдауда, мақсат қоюда, деректерді жинап, талдау әдістерін айқындауда, зерттеу жобасын түйіндеуде қатысушының зерттеуге белсенділігін дамыту болып табылады. Әрі қарай атап өтетініміздей, «іс-әрекетті зерттеу» (Action Research) әдісі партиципаторлық парадигмаға жатады, себебі зерттеуге қатысушылар «бірлескен зерттеушілерге» айналады.

№4 мысал. Мектеп таңдау партиципаторлық парадигма тұрғысынан зерттеу тақырыбы ретінде

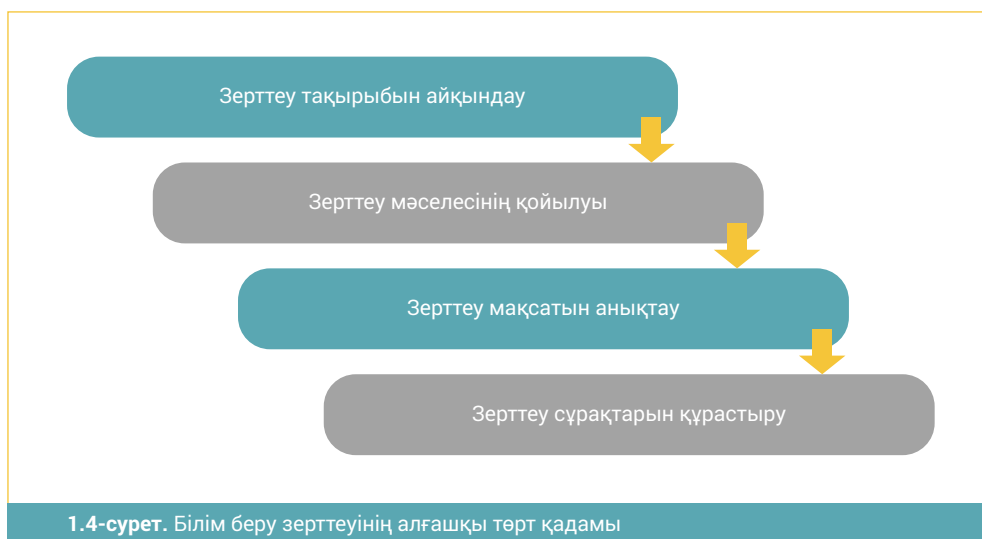
Дұрыс ұйымдастырылған партиципаторлық зерттеуде мектеп таңдау мәселесін тану сыртқы зерттеуші деңгейінде емес, қоғамдастық деңгейде жүргізіледі. Мектеп таңдау тақырыбын негізгі бірлескен зерттеуші болып қалыптасатындардың түрлі категориялары тұрғысынан қарастыруға болады. Мысалы, зерттеуші ата-ана, білім алушы, мұғалім, директор сынды категориялардың мектеп таңдауға деген көзқарасына назар аударып, оларды бірлескен зерттеуші болуға шақыруы мүмкін. Тәжірибелі зерттеуші оларды өз қоғамдастығындағы мектеп таңдау мәселесін зерттеуде белсенді рөл атқаруға ынталандырып, зерттеу сұрақтары жөнінде, деректерді жинау, талдау жайлы және зерттеу нәтижелері жөнінде өз пікірлерін білдірту арқылы зерттеу жұмысына ықпал етеді. Қатысушы-телзерттеушілер алынған нәтижелерді түсіндіруде өздерінің рефлексиялық ұсынымдарымен, кеңестерімен бөліседі. Аталмыш парадигма трансформациялық парадигмамен байланысты болғандықтан, негізгі бірлескен зерттеушілер, мысалы, әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасыларынан шыққан ата-аналар болуы мүмкін. Өз балалары үшін мектеп таңдаудың маңыздылығын бірте-бірте түсіну партиципаторлық зерттеудің трансформациялық тиімділігіне айналады.

1.4 Білім беру зерттеулерінің негізгі ұғымдары мен кезеңдері

Білім беру зерттеулерінің негізгі ұғымдары мен құрамдас бөліктерін зерделеу барысында біз, ең алдымен, нақты парадигмаға (сандық, сапалық немесе аралас зерттеу) қарамастан, оның құрылымының басты элементтерін қарастырамыз. 1.3-суретте білім беру зерттеулерін ұйымдастыру мен жүргізудегі тоғыз негізгі қадам көрсетілген, олардың әрқайсысы осы оқу құралының келесі бөлімдерінде қарастырылады.



Кез келген зерттеу төрт негізгі қадамнан: 1) зерттеу тақырыбын айқындау; 2) зерттеу мәселесінің қойылуы; 3) зерттеу мақсатын анықтау және 4) зерттеу сұрақтарын құрастырудан тұрады (1.4-суретті қараңыз). Білім беру зерттеуінің аталған төрт қадамы әдетте сіздің ғылыми жобаңыздың кіріспе бөлімін (кіріспе) құрайды. Оларды сәтті жүзеге асыру зерттеу мақсатын ұйымдастыру мен нақтылаудағы ең күрделісі болып табылады. Зерттеудің нәтижелі орындалуы нақты осы төрт кезеңдегі жұмысыңыздың сапасына байланысты.



Зерттеу тақырыбын айқындау

Зерттеу тақырыбы, әдетте, зерттеудің пәнін сипаттайды, мысалы: «Аймақтық университеттердегі оқытушылардың жарияланым белсенділігі», «Мектеп көшбасшылығы», «Қалалық орта мектептердегі қорқыту, қорлау (буллинг)», т.б. Көріп отырғанымыздай, барлық тақырыптар қысқа сөз не сөз тіркесінен тұрады. Яғни, зерттеу жобаңыздың тақырып атауы қысқа болуы керек. Кресуэлл және Кресуэлл (2020) тақырыпты зерттеудің жұмыс атауы ретінде анықтаудың маңыздылығын атап өтеді (Creswell & Creswell, 2020). Зерттеу тақырыбы зерттеуіңіздің негізгі идеясын бағдарлау мен топтау құралы ретінде қызмет етеді.

Зерттеу мәселесінің қойылуы

Таңдалып алынған тақырып негізінде сіз зерттеу мәселесі мен мақсатын қалыптастырып, сәйкесінше өзекті деген зерттеу сұрақтарын айқындайсыз. Блумберг пен Уолпи атап өткендей, зерттеушілер тақырыпты зерттеу мәселесімен жиі шатастырады (Bloomberg & Volpe, 2019). *Зерттеу тақырыбы* қызығушылықтың

белгілі бір бағытына жатады, осы ретте *зерттеу мәселесі* ерекшелееу, ол зерттеу тақырыбының бір қыры ғана болып табылады. Мысалы, егер зерттеу тақырыбын «Мектеп таңдау» деп алсақ, онда зерттеу мәселесі орташа табысы бар отбасылар мен табысы төмен отбасылар сынды екі әлеуметтік топ арасындағы мектеп таңдау стратегияларындағы айырмашылықтарды зерттеуге бағытталуы мүмкін. Мәселенің қойылуы оқырманға сіздің зерттеуіңіздің маңыздылығын түсінуге көмектесетін бір сөйлеммен немесе екі беттік мәтінде (ең көп дегенде) берілуі мүмкін.

Зерттеу мәселесі өзіміз аз білетін, дегенмен әлеуметтік жағынан аса өзекті, сондықтан зерттеуге лайықты нақты мәселе болуы қажет (Bloomberg & Volpe, 2019).

Одан басқа, мәселе, зерттеуіңіздің қажеттілігін танытуы керек. Тақырыптың белгілі бір аспектісіне қатысты әдебиеттердің жетіспеушілігін зерттеу мәселесі ретінде қарастыруға болмайды. Басқаша айтқанда, тақырыбыңыздың қандай да бір аспектісінің аз қарастырылғандығын зерттеу мәселесі деп санауға болмайды. Мәселені қалыптастыру «біз білетін, білмейтін проблемалар арасындағы сәйкессіздікке» негізделуі тиіс (Bloomberg & Volpe, 2008, 34-б.).

Зерттеу мақсатын анықтау

Зерттеу мақсатын анықтау зерттеушінің зерттеуді ұйымдастыруы мен жүргізуіне қатысты талабын анық та қысқаша көрсетуі қажет. Бір сөйлеммен не болмаса үш сөйлемнен құралған қысқаша мақсат сіздің мәселені қалай зерттейтіндігіңізді танытады. Әдетте, ол, жалпы зерттеу төңірегінде құрылатын негізгі ұғымды не құбылысты қамтиды. Мысалы, егер сіз мектеп таңдау мәселесін зерттейтін болсаңыз, онда «мектеп таңдау» ұғым-түсінігі зерттеу мақсатыңызда қарастырылуы тиіс (Кресуэлл, 2018).

Зерттеу сұрақтарын құрастыру

Зерттеу мәселесі мен мақсатын айқындап алғаннан кейін, зерттеу сұрақтарын құрастыру қажет, ал ол – өте күрделі міндет. Зерттеу сұрақтары, бір жағынан, жауабын ғылыми әдебиеттерден оңай тауып алуға болатындай тым қарапайым болмауы тиіс. Екінші жағынан, олар тым жалпылама кең тақырыптарға құрылмауы керек, өйткені олардың жауаптарын іздеп табу қолжетімді болуы қажет. Макссуэлл зерттеу сұрақтарын құрастыру бойынша мынадай кеңестер береді:

1. Өзіңізге зерттеу сұрақтарын нақтылап анықтауға немесе құбылыстарды қалай өлшеуге не олардың жауабын табу қорларына қалай қол жеткізуге болатынын егжей-тегжейлі сипаттауға тырысуға жол бермеңіз.

2. Жауап беруге тұрарлық бірнеше мағыналы да өзекті сұрақ құрастыруға тырысыңыз. Зерттеуді орындау маңызды екені түсінікті, алайда оған жұмыс басында аса мән беру нәтижелі зерттеуге қол жеткізуге мүмкіндік бермеуі мүмкін.

3. Өз зерттеу сұрақтарыңыз бен ойларыңызды әріптестеріңіздің шағын тобымен бөлісіңіз. Олардан сұрақтарды түсінгендігін, неліктен жауап беруге тұрарлық екендігін; жауап беруге тырысқанда олардың қандай мәселелерді көріп отырғанын; тағы басқа қандай сұрақтар қоюға болатынын және сұрақтарға қандай өзгеріс енгізе алатындығын сұраңыз. Сұрақтарды әзірлеу барысында әріптестеріңіздің пікірлерін ескеру үшін мүмкіндігінше олармен болған әңгіменің аудиожазбасын жасаңыз (Maxwell, 2013, 248-249 бб.).

Алвессон мен Сандберг ғылыми әдебиеттердегі олқылықты табу зерттеу сұрақтарын құрастырудың кең тараған түрі болып табылатынын атап өтеді. 1.3-кестеде осы авторлар жасаған әде-

биеттердегі олқылықты анықтаудың үш басты әдісі ұсынылады (Alvesson & Sandberg, 2013).

Енді осы әдістердің әрқайсысына қысқаша тоқталып өтейік. Бұлардың біріншісі *екіұштылықты анықтау* деп аталады, ол белгілі бір мәселені зерттеудегі шатасудың басын ашып береді. Сіздің қарастырып отырған мәселеңіз бұрын зерттелген, дегенмен онда келтірілген дәлелдер қарама-қайшы. Сіздің зерттеу сұрағыңыз осы құбылысты зерттеудегі екіұштылықты анықтап, ашуға бағытталады.

Зерттеу саласындағы олқылықты анықтаудың екінші жолы – *тақырып бойынша зерттеулердің мүлдем болмауы* – ол берілген әлеуметтік құбылыстың зерттелмеген тұсын анықтап береді (Alvesson & Sandberg, 2013). 1.3-кестеде көрсетілгендей, бұл тақырып бойынша зерттеулердің болмауы зерттеу пәнінің ұзақ жылдар бойы зерттеушілердің назарынан тыс қалуына, эмпирикалық материалдардың жоқтығына немесе жеткіліксіз деңгейде жиналғанына байланысты деуге болады (мысалы, сауалнама жүргізілмеген, сұхбатқа негізделген сапалы деректер болмаған, тиісті құжаттар талданбаған және т.б.).

Олқылықты анықтаудың үшінші жолы – *теорияға қосылатын толықтыруларды анықтау* – ол аталған әлеуметтік құбылыстың теориялық негізінің жеткіліксіздігін айқындап береді. Алвессон мен Сандберг атап өткендей, «зерттеудің міндеті қарастырылып отырған тақырыпты одан әрі тереңірек түсіну үшін оған балама басымдықтарды ұсыну» болып табылады (Alvesson & Sandberg, 2013, 33-б.). Алвессон мен Сандберг зерттеліп отырған саладағы олқылықтың орын алуын ашудың мысалы ретінде Оливер мен О’Рейлидің көші-қон мәселесі жөніндегі зерттеулерін келтіреді: авторлар аталмыш тақырыптағы зерттеулерде көші-қондағы әлеуметтік тап рөлінің сирек көтерілетіндігін байқайды. Бұл жайтты түзету үшін Оливер мен О’Рейли өз зерттеулерінде әлеуметтік тап пен көші-қонды байланыстырып, мәселеге жаңа көзқарасты ұсынады (Alvesson & Sandberg, 2013).

1.3-кесте	
Зерттелетін саладағы олқылықты анықтаудың үш негізгі жолы және олардың нұсқалары	
Олқылықтың орын алу амалдары	Олқылықтың орын алу амалдарын түсіндіру
Екіұштылықты анықтау	Бірдей құбылыстарға қатысты бәсекелес түсіндірмелердің болуы
Аталмыш зерттеу тақырыбы бойынша зерттеулердің жоқтығы	Зерттеу саласының дұрыс бағаланбауы; жеткілікті деңгейде зерттелмеуі; зерттеудің эмпирикалық материалдарының болмауы немесе аталмыш бағытта нақты аспектіде зерттеу жұмысының жүргізілмеуі
Теорияға қосылатын толықтыруларды айқындау	Қолда бар әдебиеттерді кеңейтіп, толықтыру

Алвессон мен Сандберг, сондай-ақ, зерттеулердегі олқылықты ашудың қосымша: 1) аталған пән бойынша кездесетін теориялар мен зерттеулердің сыни жағынан қарама-қайшылығы және 2) әлеуметтік құбылысты қарастырудағы жаңа идея секілді екі әдісін ұсынады.

Алғашқы тәсілде зерттеуші аталмыш мәселеге қатысты теориялардың ағымдағы жағдайын қарастыруға сыни тұрғыдан қарайды. Мысалы, зерттеуші «капитал» ұғымының кеңейіп, оның тек экономикалық тұрғыдан ғана зерттеліп қоймай, сонымен қатар «әлеуметтік капитал» және «мәдени капитал» (Пьер Бурдьенің мәдени капитал теориясы) түрінде де қарастырылатынын ескере келіп, адами капитал теориясына (адамның білім-дағдысының, қабілетінің артуы болашақ табыс көзі мен экономикалық жетістікке қол жеткізудің мүмкіндігі болып табылады) негізделген білім беру зерттеулеріндегі дәйектерді жоққа шығаруы мүмкін.

Зерттеулердегі олқылықты танудың қосымша екінші тәсілі құбылысты зерттеудегі жаңа идеялардың табылуынан көрінеді. Ол зерттеушінің аталған құбылысты қарастыруда бұрыннан бар теориялар мен өзге авторлардың жұмыстарын айналып өтуі дегенді білдіреді. Зерттеулердегі олқылықты танудың аталмыш тәсілі ойлаудың өзіндік ерекшелігін және өз пайымдауларына сенімділікті талап етеді. Аталмыш тәсіл зерттеу сұрақтарын әзірлеуде

жаңашылдық болып есептелсе де, зерттеушілер арасында әлі толық мойындалған жоқ (Alvesson & Sandberg, 2013).

Жоғарыда аталып өткендей, зерттеу тақырыбын таңдау, зерттеу мәселесі мен мақсатын айқындау, сондай-ақ зерттеу сұрақтарын әзірлеу зерттеу жұмысының ең күрделі қадамдары болып табылады. Зерттеу дизайнын сандық, сапалық және комбинаторлық зерттеулерге сәйкес әзірлеп шығуды аталмыш кезеңнің ең қиын тұсы деуге болады.

Зерттеу сұрақтарын пысықтау және әдебиетке шолу жасау – қайталануы отыратын үдеріс. Жазбаны қайта қарап, бақылап, бағалап отыру зерттеу жұмысыңыздың бір бөлігі болып табылады. Жазбадағы мәселелерді алдын-ала зерттемей не болмаса өз ойыңызды тексеріп отырмай, тиімді зерттеу сұрақтарын әзірлеу қиын болады: зерттеу жұмысы немесе жазба жобада біздің не айтқымыз келгенін түсіндіріп беретіні анық. Тақырыпты зерттеп, оқып, жазған сайын зерттеу сұрақтарыңыздың өзгеріске түсетіні және/немесе зерттеу сұрақтарын пысықтау барысында шолу жасаған әдебиетіңіздің өзгеріп отыратындығы дағдылы нәрсе (тіпті жақсы!) екенін естен шығармаңыз. Ол зерттеуіңізде нені байқап, неге бейімделгеніңізді танытады.

Келесі бөлімде білім беру зерттеулеріндегі үш негізгі тәсілді талқылаймыз.

1.5 Зерттеудің негізгі тәсілдері

Әдетте білім беру зерттеулерінің барлық тәсілі сандық, сапалық және аралас (құрамдастырылған) деп жіктеледі. Біз өз монографиямызда Робсон мен МакКартонның (Robson & McCartan, 2016) ізімен «бекітілген дизайн», «икемді дизайн» және «мультистратегия» ұғымдарын қолданамыз. Аталған терминдер деректерді жинау барысындағы сандық зерттеулерде қатаң ізбе-ізділіктің, сапалық зерттеулерде икемді кеңістіктің, сандық және сапалық зерттеу әдістерінің біріктірілуімен қалыптасқан «мультистратегия» деп аталатын шығармашылық жұмсалымның ерекшеліктерін көрсетеді.

1.5.1 Білім беру зерттеулеріндегі бекітілген дизайн

Егер зерттеу бөліктері алдын-ала анықталып, эмпирикалық материалдар жинақталып, бекітілген болса, дизайн бекітілген деп танылады. Робсон мен МакКартан атап өткендей, «деректерді жинауға кірісер алдында не істеу керектігін және нені қалай істеу қажеттігін тыңғылықты реттеп аласыз» (Robson & McCartan, 2016, 5-б.). Зерттеудің бекітілген дизайны таңдалып алынған теорияға негізделеді. Сандық зерттеулерде зерттеудің теориялық шеңбері туралы немесе «айнымалылар арасындағы өзара байланысты анықтайтын (әдетте шамаға немесе бағытқа қатысты) ғылыми болжамдарға немесе гипотезаға рәсімделген конструкциялардың (немесе айнымалылардың) өзара байланысты жиынтығы» сияқты белгілі бір теория туралы айту қабылданған (Creswell & Creswell, 2020, 95б.).

Зерттеуші зерттеу жұмысына енгізілетін мәселені анықтап, насихаттайтын ғылыми болжамын алдын-ала дайындап алады. Зерттеуші зерттеуге қосылуы тиіс айнымалыларды ертерек анықтап, сынаққа түсетін ғылыми болжамдарды алдын ала дайындайды. Ол әлем, дүние туралы ақпаратты сандық бағалауда ұғымдарды дәл беруге тырысады.

Сандық зерттеулер зерттеудің бекітілген дизайнына негізделген, оның бөліктері 1.5-суретте ұсынылады.



Көптеген зерттеушілер өз жұмыстарының жекелеген бөлімін «зерттеудің концептуалдық немесе теориялық аясы» деп аталатын мәселелерге арнайтындығын атап өту керек. Теориялық/концептуалдық аяның рөлі мен орны таңдалып алынған дизайнға (сандық, сапалық немесе комбинаторлық зерттеу) байланысты айқындалады. 1.5-суретте көрініс тапқандай, зерттеуші сандық зерттеулерде теорияны дедуктивті түрде қолданады да, оны ұсынылатын зерттеудің басында келтіреді. Кресуэлл және Кресуэлл атап өткендей, «зерттеуші теорияны тексеру мақсатында емес, оны әзірлеу үшін деректерді жинап, оларды нәтижелермен бірге растау не жоққа шығару туралы ойланады. Теория сұрақтардың ұйымдасқан моделі немесе зерттеу болжамы, деректерді жинау үрдісі ретінде зерттеудің тұтастай негізі болып шығады» (Creswell & Creswell, 2020, 100-б.).

Жоғарыда атап көрсетілгендей, теориялар дедуктивті пайымдау негізінде іріктеледі де, алынған деректерді әрі қарай талдауды айқындайды. Сәйкесінше, зерттеу сұрақтары мен болжамдар зерттеушінің тексеріп немесе дәлелдеуге тырысатын белгілі бір теориясына негізделеді. Сандық зерттеулерге бекітілген дизайн тән болғандықтан, теориялық ая әдетте жұмыстың басында ұсынылады және зерттеуші ауыспалы және тиісті мәлімдемелердің/дәлелдердің бір-бірімен қалай және неге өзара байланысты екенін толық түсіндіретін «теориялық негіздеме» ретінде қызмет етеді (Creswell & Creswell, 2020). Мысалы, ата-аналардың (тәуелсіз айнымалы) білім деңгейі баланың (тәуелді айнымалы) мектепті таңдауына қалай әсер етеді?!

Теорияны кемпірқосақпен салыстыру оның қалай жұмыс істейтіндігін көз алдына елестетуге көмектесуі мүмкін. Мысалы, зерттеуде кемпірқосақты тәуелсіз және тәуелді айнымалыны (не болмаса конструкт) біріктіреді деп алайық. Кемпірқосақ сондай-ақ тәуелсіз айнымалының тәуелді айнымалыны қалай және неліктен түсіндіретінін немесе болжайтынын күтуге болатыны туралы жан-жақты түсініктеме береді. Зерттеушілер ғылыми болжамдарды ұдайы тексеріп, бақылап отырғанда теориялар қарқынды дами алады (Creswell & Creswell, 2020).

Сандық зерттеулерді ұйымдастыру барысында зерттеліп отырған әлеуметтік құбылысты қарастыруда пайдаланылатын теорияның немесе ұғымның жүзеге асуын есепке алу қажет (1.5-сурет, 4-қадам). Өз зерттеуіңізде сіз К. Маркстың таптық күрес теориясын қолдануды шештіңіз деп алайық. Осы теорияның негізінде сандық көрсеткіштер мен айнымалыларды қалай жасауға болады деген сұрақ сандық зерттеулерде теорияны/тұжырымды жүзеге асырудың әдіснамалық мәселесіне жатады. 1.4-кестеде ары қарай зерттеуге қатысушылардың сауалнамасы негізіне жататын сандық көрсеткіштерде К.Маркстың теориясын жүзеге асыру мысалы ұсынылады⁷.

⁷ Келтірілген мысал Жоғары экономика мектебінен алынды <https://bit.ly/3tuoldD>

1.4-кесте	
Таптық күрес теориясы мысалында зерттеудің бекітілген дизайнндағы айнымалыларды жүзеге асыру үлгісі	
Теория	<i>К. Маркстың таптық күрес жөніндегі теориясы</i>
Конструкт (ұғым-түсінік)	Орта тап
Индикаторлары	Орташа байлық және өмір сүру деңгейі Кәсіптің беделі Өз ұстанымына деген сенімділік
Айнымалылар	Ай сайынғы табыс деңгейі Білім деңгейі Кәсібі Өз табысын тұрақты бағалау Өз жұмыс орнын тұрақты бағалау
Мәні	Өз табысының тұрақтылығын анықтау (4-5 баллдық бағалау межесі) Өз жұмыс орнының тұрақтылығын анықтау (4-5 баллдық бағалау межесі)

Мысалдардан көріп отырғанымыздай, теориялық ұғым-түсініктің көпшілігі квантификацияға (сандық бағалауға) бағынады. Сауалнамалық зерттеу (survey research) мәнмәтінінде «конструкт» (ұғым-түсінік) деп аталатын бөлік сауалнаманың ең маңызды да алғашқы өнімі болып табылады. Конструкт – зерттеушінің сауалнама сұрақтарының көмегімен өлшенетін жалпылама идеясы, басты тақырып немесе зерттеу пәні. Ол өзінің мазмұндық күрделілігімен ерекшеленеді. Салыстырмалы түрде алғанда, олардың кейбірін қарапайым (мысалы, саяси партияға қатысты) деуге болады, тек бір немесе бірнеше сұрақ арқылы өлшенуі мүмкін. Ал басқалары күрделірек (мысалы, мұғалімдердің мектеп жағдайына қанағаттануы) болып келеді және оларды зерттеушінің толыққанды жүзеге асырып, аталған ұғым-түсінікті (конструкт) пайдалана алуы үшін бірқатар сұрақ қажет болуы мүмкін (Әлеуметтік ғылымдар зерттеу әдістерінің энциклопедиясы)⁸.

⁸ Сауалнамалық зерттеуді ұйымдастырудың қадамдары толыққанды сипатталатын 3-тарауды қараңыз.

Сандық зерттеу екі немесе бірнеше құбылыс (айнымалылар) арасындағы себеп-салдарлық байланысты ашуға ұмтылатындықтан, аталған жайт зерттеу сұрақтарында көрініс табады.

Төменде сандық зерттеулердегі сұрақтардың құрылымына әртүрлі мысал ұсынылады.

Сандық зерттеулердегі сұрақтарды құрылымдау мысалдары:

1. [X факторы] [Z белгілі бір мәнмәтінде, кеңістікте немесе уақытта] [Y факторына] ықпал ете ме?
2. [X фактордың] [Z белгілі бір мәнмәтінде, кеңістікте немесе уақытта] [Y факторына] қандай ықпалы болады?
3. [Z фактор, әлеуметтік құрылым немесе мәнмәтін] [Z белгілі бір мәнмәтінде, кеңістікте немесе уақытта] [Y факторына] қандай деңгейде [ықпал етеді, қалыптастырады, шектейді, анықтайды]?
4. X пен Y арасында байланыс бар ма?
5. [X факторы] мен [Y факторы] [Z белгілі бір кеңістікте немесе мәнмәтінде] өзара қалай [байланысады]?

1.5.2 Икемді білім беру зерттеу дизайны

Икемді дизайнда зерттеуші зерттеу мәселесінің қойылуын, зерттеу мақсатын, зерттеу сұрақтарын, зерттеу жүргізу үдерісіндегі деректерді жинау, талдау әдістерін өзгерте алады. Сандық зерттеудің дәстүрлі сызықтық моделінен айырмашылығы сандық зерттеу дизайны бекітілмейді. Зерттеуші белгілі бір ғылыми болжамын дәлелдеуге тырыспай-ақ зерттеуге қатысушылармен сұхбаттасу арқылы алынған сапалық мәліметтерді түсіндіре отырып, өзі де зерттеу нысаны болып саналады (Robson & McCartan, 2016).

Икемді дизайнға негізделген сапалық зерттеудің сандық зерттеулердің бекітілген дизайнынан айырмашылығы оның теориялық/концептуалдық аясы әртүрлі теориядан тұрады. Сонымен қатар сапалық зерттеуді жақтаушылар белгілі бір теорияның рөлін ғана атап өтпей, зерттеушінің жеке пайымы мен тәжірибесін та-

ныту үшін де «концептуалдық ая» терминін пайдалануды ұсынады. Сапалық зерттеулерде қолданылатын теория (концептуалдық ая түрінде) зерттеуде пайдаланылатын дайын білім емес, оның негізін зерттеушінің өзі қалайды (Maxwell, 2013).

Сапалық зерттеуді жақтаушылар өз жұмыстарында теорияны қалай қолданады? Кресуэлл және Кресуэлл оның негізгі төрт тәсілін көрсетеді (Creswell & Creswell, 2020). Біріншіден, сапалық зерттеулерде дайын теориялардың сирек қолданылуына қарамастан, әлеуметтік немесе пәнаралық ғылымдардың кейбір қағидаттары (мысалы, мәдени антропология) адам мінез-құлқының теориялық түсіндірмесі бола алады. Осылайша, әлеуметтік бақылаудың теориялық негізі, өзгерістерді басқару теориясы немесе қоғамдағы ұйымдардың қызмет етуінің әлеуметтік анықтамасы сапалы зерттеулердің концептуалды аясы бола алады.

Екіншіден, зерттеуші сапалық деректерді жинақтап, талдап, түсіндіруге көмектесетін «теориялық линзаны» пайдалануы мүмкін. «Теориялық линза» әдіснамасы деп қоғамға және адамның мінез-құлқына теориялық көзқарас тұрғысынан қарау дегенді түсінеміз. Мысалы, феминизм теориясы қоғамдағы әйелдің рөлін қарастыра отырып, әйелге қатысты әлеуметтік әділеттілік мәселесін көтереді. Не болмаса жынысы, нәсілі немесе әлеуметтік жағдайы тұрғысынан әлеуметтік теңсіздік мәселесін талдайтын сыни теорияны алайық. Зерттеуші феминизмнің немесе сыни теорияның «теориялық линзасын» қолдана отырып, әлеуметтік мәселелерді аталған теория арқылы қарастырады. Осылайша, теория сапалық зерттеулерде осы екі әдіс арқылы деректерді әрі қарай жинап, талдауға көмектеседі, сәйкесінше ол детерминдену сипатына ие болады.

Зерттеуші деректерді жинап, талдап болған соң үшінші тәсілдің көмегімен өз теориясын жасақтай алады. Сәйкесінше, зерттеліп отырған құбылыстың теориялық анықтамасын жасау сапалық зерттеудің соңғы кезеңі болып табылады. Индуктивті тәсілдің көмегімен қалыптасқан теорияны қолдану әдісі «негізделген теория» деп аталатын стратегияға жатады (Strauss & Corbin, 2015; Charmaz, 2014). «Негізделген теория» сапалық зерттеудің әдісі болып табылады, онда теория «зерттелетін құбылысқа қатысты деректерді жүйелі түрде жинап, талдау арқылы әртүрлі жағдайда жасалады, дамытылып,

тексеріледі» (Дембицкий, 2010, 66-б.). 1.6-сурет сапалық зерттеу теорияларын әзірлеудің индуктивті әдістерін ұсынады (Creswell & Creswell, 2020). Зерттеуші зерттеуге қатысушылардан сұхбат алып, деректерді жинауда деректердің бәрін бір тақырып төңірегіне жинайды⁹. Тақырыптар, өз кезегінде, зерттеушінің тәжірибесі арқылы немесе аталмыш мәселе бойынша қолда бар әдебиеттермен салыстыратын тұжырымдамалар мен теориялар түрінде рәсімделеді (Creswell & Creswell, 2020).



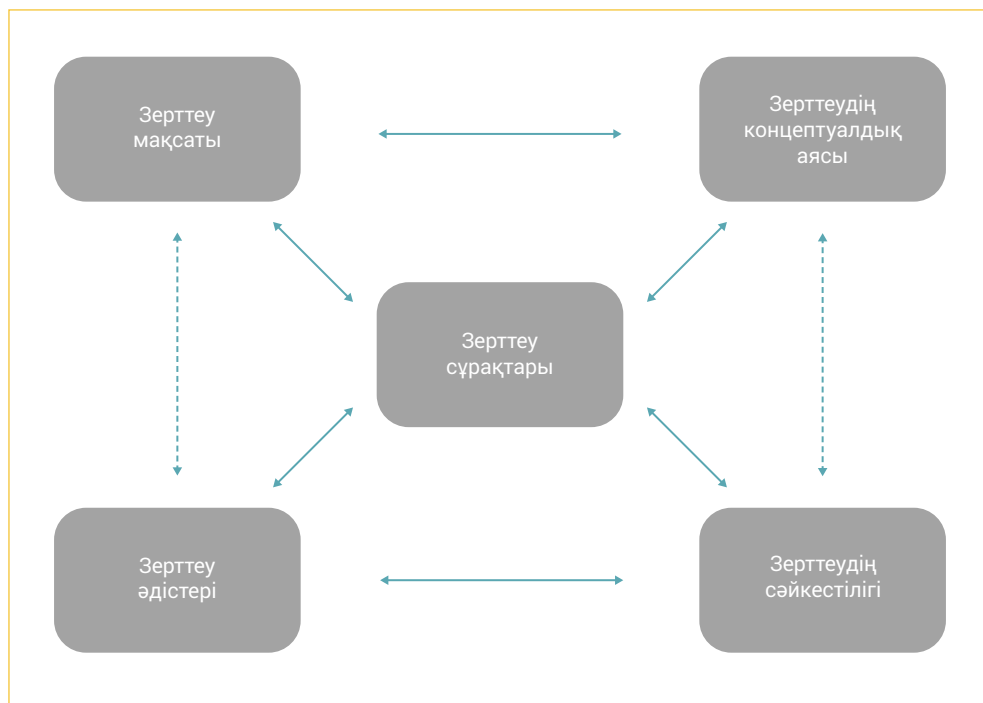
⁹ Сапалық зерттеу әдіснамасы мәнмәтініндегі «тақырып» термині сұхбат транскриптінің белгілі бір бөлшегінің мәнін немесе идеясын беретін негізгі сөз тіркесін немесе сөйлемді білдіреді (Saldana, 2013).

Зерттеуде қандай да бір теорияның болмауы оның сапалық зерттеудегі ролін талқылаудың төртінші сатысы болып табылады (Creswell & Creswell, 2020). Нақты бір теория көрініс таппайтын зерттеу, әдетте, феноменологияға негізделеді. Эддлес-Хирш атап көрсеткендей, «феноменологиялық зерттеу сапалық зерттеудің басқа типтерінен белгілі бір құбылысты қарастыратын және оны мүмкіндігінше аз бұрмалап немесе түсіндіру арқылы сипаттауға тырысатын ғылым болуымен ерекшеленеді» ((Eddles-Hirsch, 2015, 251-б.). Зерттеушінің міндеті – сапалық зерттеу материалы үшін таңдалып алынған негізгі құбылысты барынша сипаттап баяндау.

Джозеф Максвеллдің сапалық зерттеу интербелсенді моделі (Maxwell, 2013)

Жоғарыда атап өткеніміздей, сапалық зерттеуге икемді дизайн тән. Яғни сапалық зерттеудің дәстүрлі зерттеу кезеңдерінен басты айырмашылығы оның бойында интербелсенділіктің ерекше рөл атқаратындығында. 1.7-суретте сапалық зерттеуді ұйымдастырудың Джозеф Максвелл әзірлеген интербелсенді моделі ұсынылады. Бұл модельдің мәні зерттеушіге зерттеу үдерісінде кез келген жобалық шешімді қайта қарауға не өзгертуге мүмкіндік беретін бөліктердің икемділігінде жатыр. Ол жаңа жоба жасауға немесе қандай да бір дизайнды өзгертуге жауап ретінде жұмыс істейді (Maxwell, 2008). Дизайнды өзгерту барлық өзге бөліктермен байланысты болып келетін зерттеу сұрақтары тұрады, ол деректерді жинап, талдау барысында өзгеруі мүмкін. Зерттеу сұрақтары өзге сұрақтарға тікелей әсер етіп қана қоймай, оларға тәуелді де болып келеді (Maxwell, 2013).

Максуэлл бөліктер арасындағы бұл қатынас сызбасын жоғарғы және төменгі деген екі үшбұрышқа бөліп қарайды. Зерттеу сұрақтары, зерттеу мақсаты және зерттеудің теориялық/концептуалдық аясы арасындағы байланысты танытатын жоғарғы үшбұрыш теориялық және концептуалдық бөлімді құрайды. Сізге, ең алдымен, зерттеу дизайнының аталған бөлімін әзірлеп алу қажет. Сіздің зерттеу сұрақтарыңыз зерттеудің мақсатымен тығыз байланысты болуы керек және ол аталған зерттеу тақырыбындағы/саласындағы біліміңіз бен басты теориялық ұстанымыңыз арқылы негізделуі қажет (Maxwell, 2013).



1.7-сурет. Сапалық зерттеуді ұйымдастырудың интербелсенді моделі (Maxwell, 2013)

1.7-суретте берілген Максвеллдің интербелсенді моделінің төменгі үшбұрышы зерттеу сұрақтарыңыздың зерттеу әдістерімен және зерттеудің сәйкестілігімен тығыз байланысты болып келеді. Аталмыш үшбұрыш дизайнды жүзеге асыру бөлігі ретінде зерттеу сұрақтарының жауабын табуға көмектесетін зерттеу әдістерін таңдауға ықпал етеді. Әдіс-тәсілдерді таңдауда олардың зерттеу сұрақтарының жауабын іздеуге мүмкіндік беретіндігіне назар аудару қажет.

Зерттеу сұрақтары сапалық зерттеудің интербелсенді екі моделінің ортақ негізі ретінде қызмет атқарады (Maxwell, 2013). Деректер арасындағы бес бөлікті қатынастың бекітілген дизайннан айырмашылығы, ол сызықтық және ізбе-ізділіктің қатаң ережелерін сипаттамайды, керісінше, «дизайнның икемділігін» көрсетеді (Maxwell, 2013, 5-б.).

Сапалық зерттеулердегі зерттеу сұрақарын құрылымдау мысалдары:

1. [X жағдай, үдеріс, тәжірибе] [Y әлеуметтік топтар немесе халық] үшін нені білдіреді?
2. [X халық] [Y жағдайды, үдерісті немесе тәжірибені] қалай [өткереді немесе қабылдайды]?
3. [X факторы] мен [Y факторы] [Z белгілі бір кеңістікте немесе мән-мәтінде] өзара қалай [әрекеттеседі]?
4. [X халық] [Y іс-әрекетті] қалай жүзеге асырады және оның [Z құбылысы немесе жағдайға] салдары қандай?
5. [X фактор, әлеуметтік құрылым немесе мәнмәтін] [Z белгілі бір мән-мәтінде, кеңістікте, уақытта] [Y факторға] қалай [ықпал етеді, қалыптастырады, тежейді]?
6. [X халық] [Z белгілі бір кеңістікте] [Y] қалай [істейді]?
7. [X халық] [Z кеңістікте] [Y] бірге [істейді]?

Зерттеудің сәйкестілігіне қатысты сұрақтардың барлығын есепке алып отыру қажет. «Сәйкестілік» термині сапалық зерттеулерге бейімделіп әзірленген болса да, көбінесе сандық зерттеулерде қолданылады¹⁰. Қайткенде де сәйкестілік «зерттеу әдістері мен нәтижелерінің алға қойған міндеттерге қаншалықты сәйкес келетіндігін көрсетеді»¹¹. Оның үстіне сәйкестілік – зерттеу нәтижелерінің объективті шынайылыққа сәйкестігі (Robson & MacCartan, 2016). Сапалық зерттеулерде зерттеуден алынған нәтижелердің *сәйкестілік қаупі* туралы айту әдетке айналған (Morse et al., 2002). Максвелл сәйкестілік қаупінің мынадай екі негізгі түрін бөліп көрсетеді: 1) зерттеушінің біржақтылығы (researcher bias) және 2) зерттеушінің зерттеу үдерісіне ықпалы (reactivity) (Maxwell,

¹⁰ Сандық зерттеулердегі «сәйкестілік» терминінің анықтамасы 3-тарауда берілді.

¹¹ <http://statistica.ru/glossary/general/validnost-obosnovannost/>

2013). Зерттеушінің біржақтылығы адамның қалауы немесе жеке көзқарасы негізінде деректерді іріктеп жинау немесе жазу кезінде көрінуі мүмкін. Зерттеушінің ықпалы оның сұхбат алушы ретінде зерттеуге қатысушыларға ықпал етуінде болуы ықтимал. Зерттеуші деректердің сәйкестілігіне қауіп төндірмеу үшін сұхбат барысында қатысушыларды жауаптарды беруге ынталандыратын жетекші сұрақтар қоймауы керек¹².

Максуэлл «сәйкестілік» ұғымына қатысты өз пайымын былайша білдіреді: «Сәйкестілік сіздің зерттеу жоспарыңыздың құрамдас бөлігі ретінде қауіптер мен дұрыстықты сақтау стратегиялары туралы тұжырымдамалық түсінігіңізден тұрады; аталған көзқараспен сіз зерттеу барысында бұл қауіптердің шынайы екенін және шынайы болса, олармен қалай күресетініңізді анықтайтын боласыз» (Maxwell, 2013, 123-б.).

Максуэлл сапалық деректердегі сәйкестіліктің бірнеше жолын келтіреді, атап айтқанда:

1) зерттеуге қатысушылармен сұхбаттасу не оларды бақылау үдерісінде «мол деректер» алу (rich data). Сұхбаттасу әдісін пайдалану барысында деректер айтарлықтай жүйелі, жан-жақты, зерттелетін жайтты түрлі көзқарас тұрғысынан қарастыра алатындай болуы қажет. Әр сұхбаттың соңында оның бөліктерін ғана емес, бүкіл сұхбаттың транскрипті (жазбаша нұсқасы) дайындалуы тиіс. Бақылауды сапалық зерттеу әдісі ретінде пайдалансаңыз, «мол деректер» зерттеу барысындағы ақпараттарды жазбаша түрде егжей-тегжейлі сипаттап береді;

2) зерттеуге қатысушылардың көмегімен алынған мәліметтерді сәйкестендіру. Бұл әдіс әдетте «деректерді қатысушылармен келісу» ретінде белгілі» (member checks). Яғни өзіңіздің пайымдауларыңыз бен талдауларыңызды зерттеуге қатысушылармен бірге талқылап, келісіп отыруыңыз керек. Мысалы, сұхбаттасушыға сұхбат кезінде оның айтқандарын растауы немесе түзетуі үшін сұхбаттың транскрипті жіберіледі. Зерттеу нәтижелерін түйіндегеннен кейін сұхбат деректерін деректердің шынайылығын растау үшін қатысушыларыңызға жібере аласыз.

¹² Сапалық зерттеулердегі сұхбат әдісі туралы ақпаратты Алан Брайманның «Social Research Methods» кітабынан қарауға болады (С.А. Шаранова аударған) <https://cyberleninka.ru/article/n/intervyu-v-kachestvennyh-issledovaniyah-1/viewer>

Кері байланыс та сұхбаттың өзі секілді көп мағлұмат беретіндігін түсіну маңызды;

3) сәйкестілікке қауіп төндірмеудің үшінші жалпы тәсілі – триангуляция, яғни әртүрлі әдістерді қолдана отырып, зерттеуге қатысушының түрлі санатынан алынған ақпаратты жинау. Мысалы, сұхбат алудан басқа зерттеуге респонденттерді көбірек тарту арқылы зерттелетін құбылыс туралы пікірлер мен көзқарастарды зерттеу үшін сауалнама әдісін пайдалануға болады. Біз осы тараудың келесі бөлімінде триангуляцияны қолдану туралы толығырақ баяндайтын боламыз.

1.5.3 Мультистратегияға негізделген зерттеу дизайны

Мультистратегияға негізделген зерттеу дизайнында сандық және сапалық әдістерді өзара біріктіру тек сандық немесе тек сапалық зерттеу әдістерін қолдану арқылы ғана жауап беруге болмайтын зерттеу сұрақтарын қарастыруға бағытталған (Creswell & Creswell, 2020).

Көптеген халықаралық сарапшы-әдіскерлер сандық және сапалық әдістерді *біріктіру* «уақыты жеткен зерттеу парадигмасы» деп есептейді (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, 14-б.) Сандық және сапалық деректерді біріктірудегі ұтымды жол триангуляция деп аталады, яғни «әртүрлі зерттеушілердің әртүрлі әдіспен және мүмкін болса барлық сенімді деген триангуляция әдісімен түрлі көздерден жиналған деректерді пайдалануы» деген сөз (Robson, 2008, 404-б.).

Әлеуметтік ғылымдардағы триангуляцияның негізгі төрт түрі (Denzin, 1988; Robson & McCartan, 2016, с. 171)

1. Деректерді триангуляциялау: деректерді жинауда бірнеше әдісті қолдану (мысалы, бақылау, сұхбат, құжаттар);
2. Бақылаушының триангуляциясы: зерттеуде бірнеше бақылаушыны қолдану;
3. **Әдіснамалық триангуляция:** зерттеудегі сандық және сапалық тәсілдердің үйлесімі;
4. Теориялық триангуляция: бірнеше теорияны немесе көзқарастарды қолдану.

Әдістемелік триангуляция мәнмәтінінде ғалымдар сандық және сапалық зерттеу әдістерін біріктірудің мынадай негізгі бес стратегиясын бөліп көрсетеді (Greene & Caracelli, 1997):

- 1) сапалық және сандық әдістердің түрлі нұсқалары арқылы алынған деректердің сәйкестігін тексеруді көздейтін триангуляция.
- 2) бір типтегі және түрлі типтегі әдіспен алынған нәтижелерді нақтылап түсіндіретін толықтырулар;
- 3) бір типтегі және түрлі типтегі әдіспен алынған нәтижелерді дамыту;
- 4) жаңа зерттеу сұрақтарын қарастыру немесе бір типтегі және түрлі типтегі әдіспен алынған нәтижелерді өзгерту;
- 5) түрлі типтегі әдістердің өзіндік сапаларын пайдалану арқылы зерттелетін құбылысты байытуды және егжей-тегжейлі көрсетуді қамтамасыз ететін экспансия¹³.

Аралас (құрамдастырылған) зерттеу әдіскерлері зерттеудің сандық және сапалық әдістерін біріктірудің негізгі үш тәсілін бөліп көрсетеді: 1) *параллельді дизайн*¹⁴, ол дерек жинауда әрі сандық, әрі сапалық әдістерді бір уақытта пайдалануды жүзеге асырады; 2) *түсіндірмелі дизайн*¹⁵ және 3) *барлау дизайны*¹⁶.

1.8-суретте аралас зерттеулердегі параллельді дизайн ұсынылады¹⁷. Деректерді жинап, талдауда сандық және сапалық әдістерді бір уақытта пайдаланудың бірнеше негізгі себебі кездеседі. Біріншіден, зерттеу сандық және сапалық деректерді жинаудың реттілігін қажет етпеуі мүмкін. Басқаша айтқанда, дәйекті дизайнды ұстану зерттеу үшін маңызды емес. Екіншіден, зерттеуді мерзімінде жүргізіп, аяқтау үшін уақыт жетпеуі мүмкін. Үшіншіден, параллельді дизайн зерттеу сұрағы бір мезгілде деректердің бірнеше түрін жинауды талап еткенде пайдалы болады. Мысалы, Смолл (Small,

¹³ Аталмыш материалдың орыс тіліндегі аудармасы мына дереккөзден алынды: Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию. – Минск: АСАР, 2005, с. 223-227.

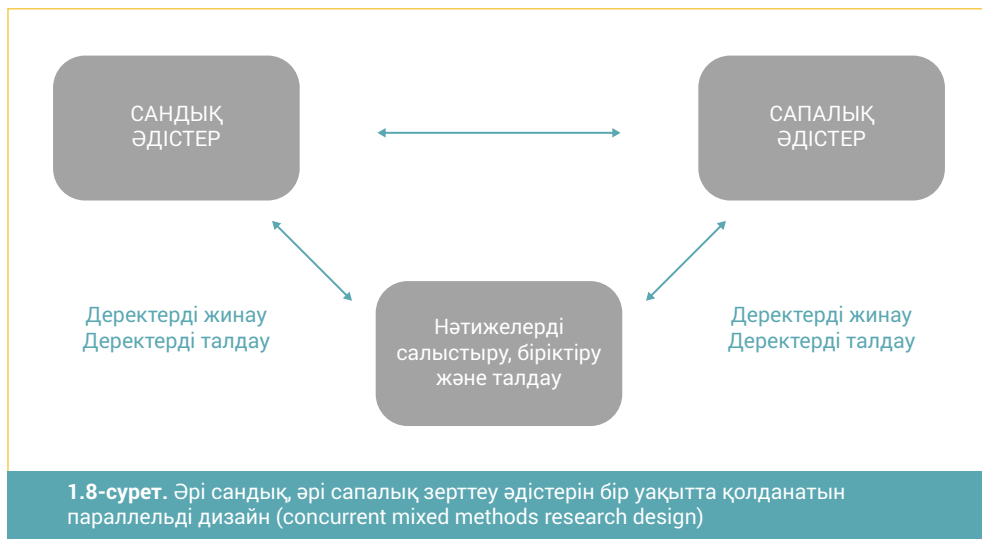
¹⁴ (ағыл. A convergent parallel mixed methods research design)

¹⁵ (ағыл. An explanatory mixed methods research design)

¹⁶ (ағыл. An exploratory mixed methods research design)

¹⁷ Сандық және сапалық зерттеу әдістерін пайдаланудағы тең салмақты атап өту үшін «сандық әдістер» және «сапалық әдістер» тіркестері бас әріппен жазылады.

2011) бір кезеңнен екінші кезеңге (мысалы, ескі технологиядан инновациялық технологияларға көшу) бейімделіп өту үдерісі мәселесіне бағытталған аралас зерттеудің мысалын ұсынады, мұнда әрбір өтпелі кезеңді түсіну үшін бір мезгілде әрі сапалық, әрі сандық деректерді жинау қажет.



Комбинаторлық зерттеулердің дәйекті дизайнында бастапқыда не сапалық, не сандық деректер жиналып, содан кейін деректердің өзге түрлері жинақталады. Дәйекті дизайн ішінде біріктірудің екі стратегиясын бөлініп көрсетуге болады: зерттеудің 1) түсіндірмелі дизайн және 2) барлау дизайны.

1.9-суретте дәйекті дизайнның осы екі түрі ұсынылады.

Түсіндірмелі дизайн зерттеудің алғашқы кезеңінде (мысалы, зерттеуге қатысушылардың кең ауқымды сауалнамасы) сандық деректерді жинау, содан кейін сапалық деректерді жинау (мысалы, сауалнамаға қатысқандардың кейбірімен сұхбаттасу) арқылы сипатталады. Аталмыш дизайн түсіндірмелі деп аталады, себебі «бастапқы сандық деректер одан әрі сапалық зерттеулермен түсіндіріледі» (Creswell & Creswell, 2020, 33-б.). Түсіндірмелі дизайнды сандық зерттеуді жақтаушылар кеңінен қолданады.

Аралас зерттеудің **барлау дизайны** кері реттілікке негізделген: зерттеуші зерттелетін құбылысқа қатысушылардың көзқарасын

қарастыру үшін сапалық деректерді жинап, талдаудан бастайды. Сапалық деректер сандық деректерді жинау әдістерін құру мақсатында талданады (мысалы, қатысушылармен сұхбат алу арқылы алынған мәліметтер зерттеуге қатысушылардың сол немесе басқа санаттарымен сұхбат алу үшін сауалнаманы құрастыруда пайдаланылуы мүмкін). Сапалық деректер сандық деректерді жинаудың (мысалы, қатысушылардан алынған деректер зерттеудің әртүрлі категориядағы қатысушылары үшін сауалнама құрастыруда пайдаланылуы мүмкін) әдісін жасақтау үшін талқыланады. Сапалық деректерді сараптама жүргізу үшін де пайдалануға болады



1.9-сурет. Аралас зерттеулердің түсіндірмелі және барлау дизайны

Сандық және сапалық зерттеу әдістерінің үш басты стратегиясының кірігуімен құрылған зерттеу сұрақтарын қарастырамыз (1.5-кесте). Зерттеу тақырыбы ретінде тағы бір рет әртүрлі әлеуметтік топқа жататын ата-аналардың мектеп таңдау мәселесін қарастыруымызға болады.

1.5-кесте
Зерттеу сұрақтары және тиісті аралас дизайн

<i>Дизайн түрі</i>	<i>Зерттеу сұрақтары</i>
Параллельді дизайн	Қазақстанда орта және төменгі тап отбасылары арасындағы мемлекеттік мектеп таңдау стратегияларының айырмашылықтары қандай факторлармен түсіндіріледі? (деректерді параллель жинау: ата-аналармен әңгіме жүргізу, мектеп таңдауға ықпал ететін тәуелсіз айнамылалыққа статистикалық талдау)
Түсіндірмелі дизайны	<ol style="list-style-type: none"> 1. Қазақстанда балаларға мемлекеттік мектеп таңдауда ата-аналардың білім деңгейі қалай әсер етеді? (сандық зерттеу) 2. Қазақстанда орта және төменгі тап отбасылары «мектеп таңдау» деген ұғымға қалай қарайды? (сапалық зерттеу)
Барлау дизайны	<ol style="list-style-type: none"> 1. Қазақстанда орта және төменгі тап отбасылары «мектеп таңдау» деген ұғымға қалай қарайды? (сапалық зерттеу) 2. Қазақстанда орта және төменгі тап отбасыларының балаларына мемлекеттік мектеп таңдауда мына факторлардың қайсысы (ата-аналардың білім деңгейі, табыс деңгейі, білім сапасы, мектептің тұрғылықты жерге жақындығы) айрықша ықпал етеді? (сандық зерттеу)

Сандық және сапалық зерттеулердің біріктіру стратегиясын таңдауда сандық және сапалық деректердің басымдығы мен тепе-теңдігін ескеру аса маңызды (Creswell & Plano Clark, 2018). 1.6-кестеде сандық, сапалық және аралас (құрамдастырылған) зерттеулердің негізгі ерекшеліктері ұсынылады.

1.6-кесте

Сандық, сапалық және комбинаторлық зерттеулерді салыстыру (Bloomberg & Volpe, 2008; Creswell & Creswell, 2020; Merriam & Tisdell, 2016; Creswell & Clark, 2018)

	<i>Сандық зерттеу</i>	<i>Сапалық зерттеу</i>	<i>Аралас зерттеу</i>
Зерттеу парадигмасы	Позитивтілік/постпозитивтілік	Конструктивтілік, трансформациялық және партиципаторлық парадигмалар	Прагматизм
Зерттеу мақсаты (-тары)	Себеп-салдарлық байланысты іздеу Ұсынылған зерттеу болжамын дәлелдеу немесе жоққа шығару үшін сандық мәліметтерді жинау Айналадағы өтіп жатқан жайттарды бақылап, өлшеп, сандық бағалау мақсатында құбылысты зерттеу	Зерттеуге қатысушылардың пікірлерін зерделеу арқылы белгілі бір құбылыстың мәнін зерттеу	Мәселені толыққанды зерттеу үшін сандық және сапалық зерттеу әдістерін үйлестіру
Зерттеушінің рөлі	Зерттеуші белгіленген зерттеу дизайнын пайдаланады Зерттеуші теорияны тексеруге тырысады Зерттеуші айнымалылықты анықтайды, зерттеу болжамдарын растауға немесе жоққа шығаруға көмектесетін дәлел, айғақтар іздейді; өз ұстанымына объективті болуға тырысады	Зерттеуші дизайнның икемді түрін қолданады және өз зерттеуіне өзгерістер енгізуге дайын Зерттеуші зерттеудегі өзінің орнын рефлексивті ұстауға тырысады. Шындықты дербес қабылдауда зерттеушінің өзі зерттеу құралы болып табылады (Merriam & Tisdell, 2018)	Дерек жинаудың сандық немесе сапалық зерттеу әдістері мен деректерді талдау әдістерін анықтайды

1.6-кесте (жалғасы)

Сандық, сапалық және комбинаторлық зерттеулерді салыстыру (Bloomberg & Volpe, 2008; Creswell & Creswell, 2020; Merriam & Tisdell, 2016; Creswell & Clark, 2018)

	Сандық зерттеу	Сапалық зерттеу	Аралас зерттеу
Зерттеу дизайны	Зерттеу дизайны алдын-ала әзірленеді (дедуктивті пайым, яғни жалпыдан жекеге қарай)	Зерттеу дизайны әзірленген, дегенмен деректерді жинау кезінде өзгерту жасау үшін ашық. Индуктивті пайым (жекеден жалпыға қарай)	Дизайн сандық зерттеу құрылымын икемді сапалық зерттеумен кіріктіреді
Деректерді жинау әдістері	Жабық түрдегі сұрақтар бойынша сауалнама алу, сауалнамаларды бағалаудың межесін әзірлеу, эксперимент, рандомизорланған бақылау зерттеуі, қосымша деректерді статистикалық талдау әдісі (мысалы, халықаралық кең масштабты тест тапсырмаларын алу барысындағы жауаптар)	Сұхбат, фокус-топтар әдісі	Зерттеу сұрақтары зерттеу әдістерін таңдауды анықтайды
Деректерді талдау әдістері	Зерттеуші деректерді талдау барысында себеп-салдарлық байланысты іздейді. Деректерді статистикалық талдау әдісі қолданылады. Деректер сандық индекстер мен сандық индикаторларға жіктеледі. Статистикалық талдау әдістері (мысалы, регрессия, корреляция, факторлық талдау)	Талдау тақырыптар мен сапалы деректердің категориясын анықтауға негізделген. Зерттеуші зерттеуге қатысушылардың пікірін ескеруге тырысады	Мәліметтерге әрі статистикалық, әрі мәтіндік талдау әдістері қолданылады

1-тарау бойынша тапсырмалар

1-тапсырма. Зерттеу тақырыбы мен мәселелерін айқындау

1. Білім беру жүйесінде сізді зерттеуші ретінде не мазалайды? Нені түсінгіңіз келеді?
2. Аталған зерттеу тақырыбында олқылықты кездестірдіңіз бе?
3. Аталған мәселені зерттеуде өз үлесіңізді қалай қосар едіңіз?
4. Болашақ зерттеу жұмысыңызға атау ойластыру зерттеу тақырыбын таңдаудың тиімді тәсілдерінің бірі болып табылады (Creswell & Creswell, 2020). «... туралы менің зерттеуім» сөйлемін толықтыруға тырысыңыз. Мысалы, «Менің Қазақстан өңірлік жоғары оқу орындарында жұмыс істейтін жас оқытушыларды кәсіби тұрғыдан дамыту туралы зерттеуім» деген тәрізді. Байқасаңыз, ұсынылып отырған зерттеу тақырыбы әлеуметтік мәнмәтін тұрғысынан өте шектеулі. Біз нақты бір жас оқытушылардың кәсіби тұрғыдан дамуын, нақты бір өңірлік жоғары оқу орындарын, Қазақстан Республикасы сынды нақты бір елді зерттеуді мақсат етіп алдық. Яғни тақырып атауы зерттеуіңіздің аясын тарылтып тұр.
5. Зерттеу тақырыбын анықтаудың тағы бір өзгеше тиімді тәсілі – тақырып атауын өзіңізді зерттеуші ретінде қызықтыратын сұраулы сөйлем түрінде құрастыру (Creswell & Creswell, 2020). Болашақ зерттеу жұмысыңыздың соңында ең маңызды деген қандай сұраққа жауап беру керек? Мәселен: «Қазақстан өңірлік жоғары оқы орындарында жұмыс істейтін жас оқытушылар өздерінің кәсібилігін дамыту үшін қандай стратегиялар пайдаланады?»

1-тарау бойынша тапсырмалар

2-тапсырма. Зерттеу сұрақтарын құрастыру

Өзіңізді қызықтыратын екі түрлі зерттеу сұрағын жасаңыз. Мына сұрақтарға жауап бере отырып, оларды өз әріптесіңізбен талқылаңыз:

1. Зерттеу сұрағы түсінікті ме?
2. Сұрақ тым кең не тым тар емес пе?
3. Сандық, сапалық және аралас зерттеу әдістерін пайдалана отырып, мәселені жеңіл де толыққанды зерттеуге бола ма? Зерттеудің соңғы кезеңінде ұсынылған әдістердің көмегімен сұрақтарға жауап беруге болатын, болмайтындығын сұрауға болады.
4. Әрбір зерттеу сұрағына жауап алу үшін қандай әдістер пайдаланар едіңіз?
5. Зерттеу ауқымы мен уақыт жағынан өзіңіз кездесіп отырған шектеулерді есепке ала отырып, зерттеу сұрақтарына жауап беру мүмкін бе?
6. Сіздің зерттеу сұрағыңыз қаншалықты мәнді, яғни ол маңызды тұжырыммен не болмаса тақырыппен байланысты ма?

Зерттеу сұрақтарыңызды жетілдіру үшін оларды тағы да бір қайта қарап.

Библиография

- Alvesson, M. & Sandberg, J. (2013). *Constructing Research Questions: Doing interesting research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2008). *Completing Your Qualitative Dissertation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2003, June). Schooling in capitalist America twenty-five years later. In *Sociological Forum* (Vol. 18, No. 2, pp. 343-348). Wiley, Springer.
- Bryman, A. (2006). "Integrating Quantitative and Qualitative Research: How Is It Done?". *Qualitative Research* 6, 97.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2020). *Research design: Qualitative quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Creswell, J.W. & VL. Plano Clark. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crotty, M. (2003). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. *International Journal of Advanced Research*, 3(8).
- Furlong, J. (2013). *Education-An Anatomy of the Discipline: Rescuing the university project?* Routledge.
- Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. *New directions for evaluation*, 74, 5-17.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative inquiry*, 3(3), 274-294.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, S. R. & Monzo, L.D. (2018). Critical pedagogy and qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*, 235-260.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Kuhn, T. 1996. *The Structure of Scientific Revolutions* (3rd edn). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lewis-Beck, M., Bryman, A. E., & Liao, T. F. (2011). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Sage Publications.
- Mack, L. (2010). The philosophical underpinnings of educational research. *Polyglossia*, 19.
http://en.apu.ac.jp/rcaps/uploads/fckeditor/publications/polyglossia/Polyglossia_V19_Lindsay.pdf
- Maquire, P. (1987). *Doing Participatory Research: A Feminist Approach*. Participatory Research & Practice. Paper 1.
http://scholarworks.umass.edu/cie_participatoryresearchpractice/1
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Maxwell, J. A., & Mittapalli, K. (2010). Realism as a stance for mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 2, 145-168.
- Maxcy, S. J. (2003). Pragmatic threads in mixed methods research in the social sciences: The search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 51–89). Thousand Oaks, CA: Sage
- McNiff, J. (1992). *Action Research: principles and practice*. London: Routledge.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from «Case Study Research in Education.»*. Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 13-22.
- Neuman, W.L. (2003) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Allyn and Bacon, New York.
- Norwich, B. (2020). Thinking about the nature of educational research: Going beyond superficial theoretical scripts. *Review of Education*, 8(1), 242-262.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Phillips, D. C. & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Rowman & Littlefield.
- Plack, M. M. (2005). Human nature and research paradigms: Theory meets physical therapy practice. *The qualitative report*, 10(2), 223-245.
- Prasad, P. (2017). *Crafting qualitative research: Beyond positivist traditions*. Routledge.
- Robson, C. (2008). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. West Sussex, UK: Wiley.

- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. Wiley.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Small, M. L. (2011). How to conduct a mixed methods study: Recent trends in a rapidly growing literature. *Annual Review of Sociology*, 37, 57-86.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing grounded theory in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taber, K. S. (2013). *Classroom-based Research and Evidence-based Practice: An introduction*. London: Sage.
- Дембицкий, С. (2010). Обоснованная теория: стратегия сбора и анализа качественных данных при теоретической валидации. *Социология: теория, методы, маркетинг*, (2), 64-83.
- Новая философская энциклопедия. (2010). Москва: Мысль.
<https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH985c351499c04271945098>
- Янчук В.А. (2005). *Введение в современную социальную психологию*. Минск: АСАР, с. 223-227.

2 ТАРАУ

Әдебиетке шолу

Лаура Қарабасова

Тарауды оқудан күтілетін нәтижелер:

- тақырыпқа қатысты әдебиетке шолудың мәнін, мақсат-міндеттерін және ауқымын түсіну;
- шолу жасаудың нақты қадамдарын білу, қажетті дағдыларға ие болу және алынған білім-дағдыларды тәжірибеде қолдана білу;
- өзіндік зерттеу мен оның концептуалдық негізінен хабардар болу;
- концептуалдық аяның рөлі мен құрылымын түсіну;
- әдебиетке шолудың негізгі нәтижелерін талдау, жинақтау және түсіндіру.

Кілт сөздер: әдебиеттерді іздеу және оларға шолу жасау, талдау, жинақтау, концептуалдық ая.

2.1 Әдебиетке шолудың мақсаты мен қызметтері

Әдебиетке шолу зерттеудің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады, онсыз белгілі бір салада ненің қалай зерттелгенін айқындап, зерттелетін тақырып туралы толық түсінік қалыптастыру мүмкін емес. Әдебиетке сапалы шолу жасауды нәтижелі зерттеудің алғышарты деуге болады.

Әдебиетке шолу – дереккөздерді айқындау, іздеу, оларға талдау жүргізу, зерттеліп отырған тақырыпқа қатысты білім-білікті түйіндеу мақсатында алдыңғы зерттеулердің нәтижелерін жинақтап қарастырудың жүйеленген үдерісі. Дереккөздер мақала, әдебиеттерге шолу, кітаптар, монографиялар, диссертациялар мен ғылыми-зерттеу жұмысы жөніндегі есептер болуы мүмкін.

Әдебиетке шолу дегеніміз – ғылыми жобаның, диссертацияның, мақаланың, ғылыми баяндаманың және ғылыми-зерттеу жұмысы есебінің міндетті де маңызды құрамдас бөлігі. Аталмыш бөлім әдетте кіріспеден кейін, әдіснама бөліміне дейін ұсынылады. Таңдалған зерттеу тақырыбы бойынша әдебиеттердің мазмұнын жүйелеу, талдау, талқылау зерттеу жұмысының ғылыми құндылығын айқындайды.

Харт (Hart,1998) әдебиетке шолудың төмендегідей мақсаттарын атап көрсетеді:

- не істелгенін және не істеу керектігін ажырату;
- тақырыпқа қатысты маңызды идеяларды айқындау;
- идеяларды байланыстыра отырып, жаңа көзқарастарды алу;
- идеялар мен тәжірибе арасындағы байланысты анықтау;
- белгілі бір тақырыптың немесе мәселенің мазмұнын бекіту;
- зерттелетін мәселенің өзектілігін негіздеу;
- пәндік лексиканы меңгеру;
- зерттеу сұрағының құрылымын түсіну;
- идея мен теорияны қолданумен байланыстыру;
- алдыңғы зерттеулерде пайдаланылған басты әдіс-тәсілдерді айқындау;

- заманауи тенденциялар туралы хабардар екендігін таныту мақсатында зерттеуді тарихи мәнмәтінде қарастыру.

Әдебиетке шолудың мазмұннан ерекшелігін ажырата білу маңызды, әдебиетке шолу зерттеліп отырған деректердің мазмұнын сипаттайтын немесе алдыңғы зерттеулердің мазмұнын көшіріп беретін тізімдер жиынтығы емес. Шолу зерттеу тақырыбы бойынша заманауи білімдер жиынтығын ұсына алуы қажет; сондай-ақ, ізденушінің материалдарды талдаудағы зерттеушілік қарым-қатынасын көрсетуі тиіс. Сондықтан әдебиетке шолу жасағанда дереккөздерді «өзара әңгімелескендей» етіп талқылау секілді беруге болады (Purdue University, n.d.). Блумберг пен Волпе жазғандай (Bloomberg & Volpe, 2012), шолу жасау арқылы ізденуші басқа зерттеушілер мен теоретиктердің арасындағы үздіксіз ғылыми талқылауға араласа бастайды: алдымен олардың не туралы «айтатынын» тыңдайды, содан соң диалогты жалғастыру үшін өз пікіріңізді тұжырымдайсыз. Осылайша, әдебиетке шолу бұрыннан белгілі нәрсені табуды, меңгеруді және де ғылыми талқылауға сыни да жаңашыл тұрғыдан келуді үйретеді. Басқаша айтқанда, зерттеушінің шолуы ғылыми әдебиеттерді сыни тұрғыдан талдау, оған қатысты белгілі бір тұжырым жасау арқылы «тарихты әңгімелейді».

Әдебиетке шолу екі түрлі қызметі атқарады. Біріншіден, ол оқырмандарға нақты бір тақырыпты зерттеу барысында зерттелген дереккөздері жайында жалпылама түсінік береді. Екіншіден, шолу сіздің зерттеуіңіз ғылымның неғұрлым кең саласына қалай кірігетінін көрсетеді. Демек, зерттеу жұмысының бұл бөлігінің басты міндеті – негізгі концептілер мен теориялардың, сондай-ақ зерттеу тақырыбына тікелей қатысты деректердің нақты да үйлесімді ретін ұсыну.

2.2 Шолуды ұйымдастыру және өткізу

Сонымен, сіз зерттеу барысындағы әдебиетке шолудың мақсаты мен негізгі қызметтерін түсіндіңіз. Оны жүзеге асырудың нақты қадамы қандай? Тиісті дереккөздерді тауып, әдебиетке кеңірек шолу жасау – көп сатылы әрі ұзақ үдеріс.

1-кезең. Әдебиеттерді анықтау және іріктеу

Қажетті әдебиеттерді іріктеудегі ең алғашқы маңызды қадамы – зерттеу жұмысына қатысты кілт сөздерді анықтап алу. Кілт сөздер мұқият және логикалық тұрғыдан нақты анықталған жағдайда ғана әдебиеттердің негізгі бағытын айқындауға болады (Oliver, 2012). Мысал ретінде «Қазақстандағы пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту (CLIL): Назарбаев зияткерлік мектептеріндегі (НЗМ) бес мұғалімнің кейсін зерттеу» (Karabassova, 2018) атты зерттеу жобасын қарастырып көрейік. Аталмыш зерттеу мұғалімдердің танымдық білімі мен педагогикалық тәжірибесіне баса назар аудара отырып, үштілділік жағдайында Қазақстанда CLIL жүйесін енгізу мәселелерін қарастырады. Нәтижелер қатысқан мұғалімдердің көпшілігінің CLIL-дің педагогикалық мақсатын білмей, оны басқа тілде оқыту деп қана түсінетіндігін көрсетіп отыр. Пән мұғалімдері оқушылардың тілін дамытуда жанама рөл атқара отырып, тілден гөрі мазмұнға басымдық береді. Зерттеудің тақырыбы мен мақсатына қарай мынадай негізгі ұғымдарды анықтауға болады:

- CLIL концептуалдылығы (teachers` conceptualization);
- CLIL тәжірибесі (CLIL implementation немесе CLIL practices);
- CLIL мұғалімдері (CLIL teachers).

Егер аталған өлшемдер дереккөздерді табуға көмектеспесе, онда іздестіру жұмысын басқа да кілт сөздерді қосу арқылы кеңейту керек. Іздеу өлшемдерін кеңейту үлгісі 2.1-суретте көрсетіледі.



2 кезең. Кітапхана каталогтарымен және онлайн деректер базасымен жұмыс

Әдебиеттерді іздеудегі кілт сөздерді анықтағаннан кейін кітапхана каталогтары мен онлайн деректер базасын іздеп, олармен танысу жұмысы басталады. Әдебиеттер дереккөзінің қағаз нұсқаларын қарастыру керек. Кез келген университеттің кітапханасында деректердің алуан түрлі қоры болуы тиіс. Оған қоса, магистрлік және докторлық диссертациялардың жекелеген қорлары да зерттеу жұмыстарын ұтымды жүргізуге мүмкіндік береді, өйткені шолу диссертациялық зерттеулерді қамтуы мүмкін. Мәселен, кітапхана Repository-ге, яғни Назарбаев Университетінің академиялық қоғамдастығы ғылыми зерттеулерінің нәтижелеріне және олардың зияткерлік өнімдеріне үнемі қол жеткізуді ұзақ уақыт бойы сақтап, жинақтауға арналған институционалдық электрондық мұрағатқа қолжетімділікті реттеп отырады.

Ғылыми жұмыстың түрлері мен пәндердің ғылыми жарияланымдарының толық мәтінін іздестіруде ең танымал әрі ыңғайлы

іздеу жүйелерінің бірі – Google Scholar мүмкіндіктерін пайдалануға болады (<https://scholar.google.com>).

Дерекқорлардың немесе каталог жүйесінің бірімен жұмыс істей отырып, кілт сөздер мен терминдерді пайдаланудан бөлек дереккөз түрін (кітап, журналдағы мақала, шолу), оның жарияланған күнін, ауқымын көрсететін сүзгілерді орнату арқылы іздестіру жұмысын нақтылап, тарылтуға болады. Әдебиетке шолу барысында жаңадан шыққандарын пайдаланған жөн. Зерттеліп отырған тақырып бойынша дереккөздердің ауқымы кең болса, онда соңғы жылдардағы зерттеулерді қамтыған дұрыс. Сонымен бірге бірнеше ондаған жылдар бұрын жазылса да, белгілі бір ғылым саласының дамуына айтарлықтай үлес қосатын ірі теориялық еңбектердің болуы мүмкін екендігін жоққа шығаруға болмайтынын есте ұстау қажет.

Әдебиеттерді іздестірудің жоғарыда келтірілген мүмкіндіктері мен жолдарын пайдалана отырып, теориялық және эмпирикалық әдебиеттерді табу және тізімін шығаруға тырысыңыз. Зерттеу сұрағына сәйкестігіне көз жеткізу үшін әрбір материалдың мазмұнын қарап шығу да өте маңызды. Зерттеуші шолу, энциклопедия немесе оқулық секілді қосымша дереккөздерін емес, бастапқы дереккөздерді, яғни зерттеушілердің түпнұсқа жұмысын пайдалануы керек. Әдебиеттерді іздестіру барысында зерттелетін тақырып бойынша ең қажетті немесе сілтеме жиі жасалған жұмыстарды анықтап және олардың шолу тізіміне қосуда мұқияттылық таныту керек. Шолу аяқталғаннан кейін де жаңа зерттеулер пайда болған-болмағанын білу үшін дерекқорға оралыңыз. Бұдан басқа, қолмен немесе EndNote, Citation немесе Mendeley-ді пайдаланып, оларды библиографиялық тізімге бірден қосып, жұмыстың соңында дереккөздер тізімін рәсімдеу бойынша жасалатын жұмысты жеңілдетіңіз.

1-тапсырма.

Зерттеу жұмысыңыздың тақырыбы мен мақсатын жазыңыз

1. Тақырыбыңызға қатысты кілт сөздер мен ұғымдарды анықтауға тырысыңыз
2. Университетіңіздің электрондық кітапханасына немесе GoogleScholar іздеу платформасына кіріңіз
3. Кілт сөздер мен терминдерді қолдана отырып, іздеуді бастаңыз
4. Материалдар ауқымды болса, дереккөздердің күні мен түріне арналған өлшемдерді енгізіңіз
5. Мазмұнның маңыздылығын бағалау мақсатында әрбір жарияланымды қарап шығыңыз
6. Қажетті материалдарды бөлек папкаға сақтаңыз немесе жүктеп алыңыз

2.3 Әдебиеттерді талдау

Зерттеліп отырған тақырыпқа қатысты қажетті әдебиеттерді жан-жақты іздестіргеннен кейін әрбір материалдың мазмұнын сыни тұрғыдан бағалауға тура келеді. Әдебиеттерді оқу мақсатты түрде жүргізілуі тиіс, яғни әдебиеттерді сараптамалық бағалау мақсатында оқу керек. Сараптамалық бағалау сыни талдау әдісін жүйелі әрі жан-жақты қолдануды талап етеді. Талдау – белгілі бір нәрсені олардың өзара байланысын сипаттау үшін жеке бөліктерге жіктеп қарастыру деген сөз. Әртүрлі материалдармен танысу барысында зерттеулердің бәріне қатысты боп келетін жалпы мәселелерді анықтап алу қажет, ол - зерттеу мәселесі, мақсаты, зерттеу сұрағы, іріктеу мәселесі, әдіснама, негізгі нәтижелер, түйіндер мен ұсынымдар болуы мүмкін. Басқаша айтқанда, түрлі авторларды оқу арқылы сіз ұқсастықтар мен сәйкессіздіктерді табасыз. Әдебиеттерді оқып, талдау барысында нәтижелердің сипаттамасындағы негізгі үрдістерді, заңдылықтарды немесе қайшылықтарды жазып алуыңыз керек. Сондай-ақ қарастырылып отырған зерттеулер арасындағы байланыстарды анықтап және қандай ақпараттың жетіспейтінін барынша түсінуге тырысып, өз ізденісіңізді нақтылаңыз.

Сонымен, сіз қажетті әдебиеттерді таптыңыз.

1. Ең алдымен аса маңызды дереккөздерді оқыңыз. Әдебиеттердің жаңадан шыққандығы оларды іріктеу өлшемінің бірі десек

те, жаңа әдебиеттер одан 20-30 жыл бұрын жарияланған әдебиетке қарағанда тереңірек ақпарат береді дегенді танытпайды. Сондықтан дереккөздердің маңыздылығы мен өзектілігінің: 1) дәлелдердің сәйкестілігі (бұл сапаны бақылау ретінде қызмет етуі мүмкін); 2) жарияланымның орны мен авторы (беделі жоғары журналдағы мақалалар немесе ең көп сілтеме жасалған авторлардың мақалалары).

2. Компьютерлендірілген шолу жүйесін әзірлеңіз. Бұл, мәселен, кесте түрінде жасалған Word құжаты болуы мүмкін (Karabassova, 2018). Құжатты Google дискіге¹⁸ жүктеп салып, динамикалық құжатта жұмыс істей аласыз, оған кез келген жерде қол жеткізуге болады. Екі бөлек кесте құру арқылы сіз эмпирикалық әдебиеттерді теориялық шолулардан бірден ажырата аласыз.

2.1-кесте Әдебиеттерді талдау үлгісі				
Зерттеу бөлшегі және жарияланым күні	Фокус	Нәтижелер/ Негізгі мәселелер	Әдіснама	Мәнмәтін
Купман, Скит и де Граф (Koopman, G. J., J. Skeet & R. de Graaff, 2014) Тілдік педагогика саласындағы мұғалімдердің білімін зерттеу: голландиялық CLIL мәнмәтінің-дегішағын ғылыми жоба туралы есеп. The Language Learning Journal 42(2), 123-136.	Мұғалімдердің білімі мен тіл оқыту педагогикасы	Мұғалімдердің теориялық білім қорының әлсіздігі. Педагогиканы оқытуда құзыреттіліктің және екінші тіл теориясын білудің жеткіліксіздігі	Шағын зерттеулер Екі тілді меңгерген 3 пән мұғалімінің өзін-өзі бағалауы және бақылауы	Нидерланды Екі тілді жалпы білім беретін мектептер Мақсатты тілдер – ағылшын және неміс тілдері

¹⁸ Google парақшасындағы (аккаунтындағы) кез келген құрылғыдағы файлдардың сақтық көшірмесін жасауға және олармен жұмыс істеуге арналған қауіпсіз жад.

2.2-кесте
Теориялық әдебиетке шолудың үлгісі (Bloomberg & Volpe, 2012)

Теория авторы	Теорияға шолу	Негізгі идеялар мен болжамдар
1 автор		• •
2 автор		• • •

3. Ғылыми материалдарды оқып, кестені толтыру барысында шолу мәтінінде пайдалануға болатын пікірлерді немесе дәйексөздерді жазып алу керек. Сонымен бірге авторлардың сөздері дәлдікпен, сапалы жазылуы тиіс, өзге біреудің идеясы мен сөздерінің кездейсоқ көшірілгенін (плагиат) болдырмау үшін автордың сөздерін бет санын көрсете отырып, жақшаның ішінде беру қажет. Осылайша уақытыңыз бен күшіңізді үнемдей аласыз.

4. Жоғарыда келтірілген кестелер әдебиеттерді іздеп, оларға шолу жасауды реттеудің бір түрі ретінде қызмет ете алады. Талданатын зерттеулер немесе теориялар арасындағы айырмашылықтар мен ұқсастықтарды таба отырып, әдебиетке әдіснамалық тұрғыдан шолу жасау үшін аталған аналитикалық әдіс-тәсілдерді пайдалануыңызға болады. Мұндай кестелерді әдебиетке шолу бөліміне біріктіруге не зерттеу есебіне не болмаса диссертацияға қосымша ретінде тіркеуге болады.

Әдебиеттерді талдап болғаннан кейін оқылған дереккөздерді бөліктерге жіктеу арқылы жинақтау әдісінің көмегімен нақты дәлелдерді тұжырымдауға көшу керек. Жинақтау – талдау кезінде толтырылған кестенің жеке бөліктерін бүтін бір бөлікке біріктіру үдерісі. Алайда жинақтау идеялардың қарапайым байланысы ғана емес, ақпаратты жаңа, логикалық және түсінікті түрде өңдеп, ұсыну деген сөз.

Хатнер (2013) бастаған ғалымдар тобының австриялық колледж оқытушыларына жүргізген зерттеуінде тілдік емес пән мұғалімдерінің «CLIL табиғи орта қалыптастырады» деген пікірі атап көрсетілген, олардың пікірінше, CLIL студенттерге тілді «тәжірибеде қайталай отырып» үйретеді, яғни тілді қаншалықты пайдалансаң, оған соншалықты үңіле түсуге болатындай табиғи орта қалыптасады» (275-б.). CLIL-де тілді табиғи жолмен үйрену керек деген пікірді Ұлыбританиядағы бастауыш мектеп мұғалімдері де қолдады. Пікірден бірінші тіл секілді «испан тілін де табиғи жағдайда түсінбей-ақ үйренуге» (Gilford, 2013, 32-б.) болады деген ой байқалады.

Сол сияқты Скиннари мен Бовеллан (2016, 153-б.) да «тілді табиғи жолмен үйрену» ұғымын анықтады. Олар CLIL мұғалімдерінің өз пәндерінде тілдің рөлін әрдайым түсіне бермейтінін және тілге назар аударуды «жанама өнім» немесе «жанама әсер» ретінде сипаттайтынын айтады (153-б.).

[A study of Austrian college teachers by Huttner et al. (2013) revealed that content teachers believed that CLIL creates a naturalistic environment, in which students learn language by “doing” in a “repeated practice, i.e., using the language as much as possible, and being exposed to it as much as possible” (p. 275). The notion that language in CLIL should be learnt naturally was echoed by teachers in a primary school in the UK, in statements like “to learn Spanish without realising” it (Gilford, 2013, p. 32) in naturalistic settings, like acquiring the first language.

In a similar vein, beliefs about “natural language learning” were revealed by Skinnary and Bovellan (2016, p. 153). They reported that CLIL teachers were not always aware of the role of language in their subject, and described language focus as a “by-product” or “a side effect” (p. 153).

Мысалда көрсетілгендей, шолу «мұғалімдердің тілдік емес пәндерде тілді меңгеруге деген сенімдері» тақырыбына жақын тақырыптық ұстанымға негізделген.

Жинақтаудың аталмыш бөлігі хронологиялық реттілікпен берілгенімен, оның негізгі бағыты шет тілін үйрену мәселесі болып табылады. Идеяларды жинақтау «зерттеу көрсетті», «қолдау тапты», «осылайша» секілді бірліктердің көмегімен жүзеге асырылды.

Жинақтаудың негізгі түйіні – зерттеліп отырған құбылысқа жаңашыл көзқарас ұсына алатын идеялар мен концептілерді біріктіру болып табылады, ол өз кезегінде сіздің ғылымға қосқан үлесіңіз деген сөз. Әрине, бұл үлес сіздің тақырыпты қаншалықты меңгергеніңізге байланысты, оған тек мұқият әрі тереңдете оқудың нәтижесінде ғана қол жеткізуге болады. Сонымен бірге бұрыннан бар әдебиеттерді толыққанды қарастырмайынша, тақырып немесе теория туралы мерзімінен бұрын болжам жасап, қорытынды шығарудан аулақ болған абзал (Hart, 1998).

2-тапсырма.

Идеяларды талдап, жинақтау және шолу нәтижелері

- Сіз зерттеп отырған мәселе қалай пайда болды және оны ғалымдар қалай анықтайды?
- Аталмыш тақырыпқа қатысты қандай негізгі теория, концептілер, идеялар бар?
- Аталмыш тақырып төңірегінде қандай ғылыми талқылаулар, дәлелдер мен проблемалар бар?
- Аталмыш тақырыпқа қатысты бүгінгі күнге дейін қарастырылған негізгі мәселелер қандай?
- Қандай өзекті мәселелер толыққанды немесе мүлдем қамтылмаған?

2.4 Зерттеудің концептуалдық аясы

Тиісті әдебиетке шолу концептуалдық аяны анықтауға негіз болады. Концептуалдық аяны анықтау магистранттар мен докторанттар үшін зерттеудің ең бір күрделі аспектілерінің бірі болып саналады. Зерттеушілер *концептуалдық аяның рөлі қандай, ол қалай анықталады және зерттеуде қалай қолданылады?* деген сұрақтарды жиі қояды. Оның үстіне көпшілігі концептуалдық аяны теориялық аямен шатастырады, оларды синоним ретінде бірінің орнына бірін жұмсайды.

Грант пен Осанлоо (Grant & Osanloo, 2014) теориялық аяның бұрыннан сынақтан өткен, өзге ғалымдар растаған және ғылыми әдебиеттерде қабылданған теориядан (немесе теориялардан) туындайтынын пайымдай отырып, аталған екі терминді ажыратып қарайды. Теориялық аяның сандық зерттеулерге тән екенін және оның деректерді жинамас бұрын анықталатынын айта кету керек. Ал концептуалдық ая, Кэмптің (Camp, 2001) пайымдауынша, зерттелетін құбылыс жөніндегі бұрыннан қалыптасқан және жинақталған білім мен ақпараттың жалпылама көрінісі. Концептуалдық ая – теориялық ая шеңберінде зерттеу идеяларының бір-бірімен байланысын құруға көмектесетін өзара байланысты ұғымдардың логикалық құрылымы. Сандық зерттеулерде концептуалдық ая айнымалылар арасындағы қатынасты көрнекі көрсету үшін кеңінен қолданылады. Блумберг пен Волпе (Bloomberg &

Volpe, 2012) концептуалдық ая қызметін құрылыс және монтаждау жұмыстарында маңызды көмекші құрал ретінде пайдаланылатын құрылыс материалдарымен салыстырады. Концептуалдық ая талқыланған әдебиеттердің категорияларын қамтиды. Ол категориялар өте маңызды рөл атқарады, себебі олар деректерді талдап, түсіндіру үдерісін басқарады және зерттеу нәтижелерін ұсынудың негізі қызметін атқарады.

Концептуалдық ая кейбіреулердің оның атына қарап болжам жасайтынындай, визуалды модель не болмаса сызба түрінде емес, керісінше, баяндау түрінде сипатталады. Диссертация құрылымында концептуалдық ая сол тараудағы әдебиетке шолу жасалғаннан кейін ұсынылады. Әдебиетке шолу нәтижесінде анықталатын категориялар, көбінесе, нәтижелерді сипаттау үшін тақырып немесе тақырыпша түрінде қызмет етеді. Сонымен қатар концептуалдық аядағы категориялар кодтау үдерісінде код атаулары ретінде пайдаланылады.

Блумберг пен Волпе (Bloomberg & Volpe, 2012) концептуалдық аяны жасау үшін мынадай нұсқаулықтар ұсынады:

1. Категорияларды әзірлеу. Зерттеу сұрақтарына тікелей қатысы бар концептуалдық категорияларды қалыптастыру қажет. Бір зерттеу сұрағына қатысты кем дегенде бір категория болуы тиіс. Бұл категориялар зерттеуіңіздің тетігі ретінде қызмет етеді; кейінірек оларды аналитикалық категорияларға айналдыруға болады.

2. Әр категория бойынша дескрипторлар әзірлеу. Әдебиетке шолу нәтижесінде қалыптасатын әрбір категория бойынша түйінді мазмұнның сипаттамасын беруіңіз керек. Ол дескрипторлар талқыланған әдебиеттен не алғаныңызды, зерттеу тәсілдерін сынақтан өткізу деректерін (егер сынақтан өткізілген болса) және зерттеу сұрақтарына алдын-ала берген жауаптарыңызды көрсетеді. Зерттеу жүргізу барысында дескрипторлардың қайта қаралып, кейбіреулерінің жойылуы мүмкін екенін айта кету керек.

«Қазақстандағы пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту (CLIL): Назарбаев зияткерлік мектептеріндегі (НЗМ) бес мұғалімнің кейсін зерттеу» (Karabassova, 2018) докторлық диссертациясындағы концептуалдық аясын қарастырайық. Шолу нәтижесінде төмендегідей категорияларды қамтитын концептуалдық ая әзірленді:

2.4-кесте

Зерттеу сұрақтарының, концептуалдық категориялар мен дескрипторлардың сәйкестілік үлгісі

<i>Зерттеу сұрағы</i>	<i>Категория</i>	<i>Дескриптор</i>
НЗМ мұғалімдері CLIL педагогикасын қалай түсініп, тұжырымдайды?	Мұғалімдердің интеграцияны және өздерінің кәсіби рөлін қабылдауы	Мұғалімдер оқытудың дуалды бағдарын қалай қабылдайды, интеграцияны қалай түсінеді, өздерін қалай таниды: тек пән мұғалімі ретінде ме, әлде тілге де, пәнге де жауапкершілікті бірдей сезіне ме?
	Мұғалімдердің тілге назар аударуды және тілді үйренуді қабылдауы	Мұғалімдер тіл және академиялық тіл ұғымдарын қалай қабылдайды? Мұғалімдер оқушылардың тіл дағдыларын дамытудағы өздерінің рөлін түсіне ме?
	CLIL педагогикасының мақсаттары мен негіздемесінің тұжырымдалуы	Мұғалімдер екінші/үшінші тіл арқылы оқытуға көшудің мәні мен себептерін қалай түсінеді, мұндай оқытудың мақсатын түсіне ме?
НЗМ мұғалімдері өз сабақтарында CLIL әдісін қалай пайдаланады?	CLIL сабағын жобалау және жоспарлау	Мұғалімдер CLIL сабақтарын қалай жоспарлайды, тілдік мақсаттарды қалыптастыра ма? CLIL сабақтарының дәстүрлі сабақтардан айырмашылығы неде?
	Кіріктіруді жүзеге асыру: тәжірибесі мен стратегиясы	Пән мен тілді кіріктіру үшін қандай тапсырмалар қолданылады, сабақта қандай педагогикалық стратегиялар пайдаланылады?
	CLIL сабақтарындағы өзара байланыс және коммуникация	Сабақтағы іс-әрекетті ұйымдастыру формасы қандай? Сабақта қандай тілдер қолданылады? Коммуникация қалай ынталандырылады?

Санамаланып көрсетілген категориялар деректерді кодтау үдерісіне бағытталады, нәтижесінде төмендегідей тақырыптар қалыптасады:

1. Мұғалімдердің пәнге бейімделуі
2. Тілдерді оқытуда тікелей жауапкершіліктен бас тарту
3. CLIL педагогикалық ұстанымдарын білудің жетіспеушілігі
4. CLIL стратегияларының жүйесіз қолданылуы
5. Code-switching стратегиясын қажетсіз тіл тәжірибесі ретінде қабылдау
6. Мұғалімдердің көзқарасы, қабылдаулары мен тәжірибелері арасындағы қарама-қайшылық.

3-тапсырма.

Концептуалдық ая

1. Жұмысыңыздағы зерттеу сұрақтарын жазыңыз.
2. Оқылып, талқыланған әдебиеттер негізінде өз зерттеу жобаңыздың әр зерттеу сұрағы үшін 2-3 категория немесе тақырыпты анықтаңыз.
3. Әр категорияны қысқаша сипаттаңыз және ашып жазыңыз.

Әдебиетке шолу жазу барысында есте ұстайтын белгілі бір ережелер бар:

1. Негізделген нақты дәлелдерді пайдаланыңыз. Дәлелдеріңіздің барлығы дәйектелген және дәлелдемелермен расталған болуы керек.

2. Талғамшыл болыңыз. Әдебиетке шолуда тақырыбыңызға тікелей қатысты ақпараттарды (тақырыптық, әдіснамалық немесе хронологиялық) ғана енгізу қажет.

3. Өз айтатын пікіріңізді есте ұстаңыз. Әдебиетке шолуда өзгелердің идеяларын ұсынғаныңызбен, өзіңіздің айтар ой-пікіріңіз басты назарда болуы қажет. Басқаша айтқанда, ойыңызды өз идеяңызбен бастап, өз идеяңызбен аяқтауға болады, ал дереккөздерді олардың дәлелі ретінде пайдалану керек.

4. Өзгелерді сілтемелеп беруде абай болыңыз. Дереккөздерді пайдалануда олардың ойларын дұрыс, бұрмаламай, толығымен өз сөзіңізбен жеткізіңіз, авторларға сілтеме жасауды ұмытпаңыз.

Библиография

- Bloomberg, L. D., Volpe, M. (2012). *Completing your qualitative dissertation: A road map from beginning to end*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Grant, C. and Osanloo, A., 2014. Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: creating the blueprint for your «house». *Administrative Issues Journal Education Practice and Research*, 4(2), pp.1-18.
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination*. London: Sage Publications.
- Karabassova, L. (2018). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Kazakhstan: Case studies of five teachers at a Nazarbayev Intellectual School (NIS)*. (Unpublished doctoral dissertation). Graduate School of Education, Nazarbayev University. Astana, Kazakhstan.
- Oliver, P. (2012). *Succeeding with your literature review: A handbook for students*. Maidenhead: Open University Press.
- Purdue University (n.d.). *Writing a Literature Review*.
https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/conducting_research/writing_a_literature_review.html

II БӨЛІМ

Зерттеу әдістері

3 ТАРАУ

Сауалнама сандық зерттеудің әдісі ретінде

Айнұр Әлмұхамбетова

Тарауды оқудан күтілетін нәтижелер:

- сандық зерттеу әдісі ретіндегі сауалнама туралы түсінік қалыптастыру;
- сауалнама жүргізудің негізгі кезеңдері мен әдістері туралы түсінік алу;
- сауалнамаға сұрақтар құрастыра білу және оның шынайылығы мен сәйкестілігін анықтау;
- іріктеу түрлері туралы түсінікке ие болу.

Кілт сөздер: сауалнама, шынайылық, сәйкестілік, іріктеу, мақсатты топ.

Сандық деректерді жинаудың ең кең тараған және ең қолжетімді әдістерінің бірі сауалнама (survey) болып табылады. Сауалнама – деректерді сандық бағалауды қамтитын және оларды құпия түрде жинайтын әдіс.

Сауалнама – сандық деректерді стандартты түрде жинаудың ең кең тараған әдісі. Ол алынған мәліметтерді статистикалық талдауға септігін тигізуде жауап алу үшін респонденттерге ауызша немесе жазбаша түрде жіберіледі, сол арқылы мәселені зерттеуге көмектеседі.

Сауалнаманы сәтті жүргізу үшін сізге:

- деректерді жинауға арналған сауалнама әзірлеу керек;
- әлеуетті респонденттерді анықтау (іріктеу) қажет;
- сауалнаманы сынамадан өткізу керек;
- сұрақтарға жауаптардың белгілі бір пайызын алу (response rate) қажет.

Сауалнама жүргізу кезеңдері:

- концептілерді іске қосу (1-тарауды қараңыз);
- сауалнаманы және дизайнын әзірлеу;
- іріктеуді тізбелеу;
- сауалнаманы сынамадан өткізу;
- сауалнама жүргізу;
- жиналған деректерді статистикалық бағдарламаға енгізу.

Деректерді жинау үшін жүргізілетін сауалнама зерттеу мақсатымен және зерттеу сұрақтарымен байланысты болуы керек. Қойылған сұрақтарға жауап беруге қажетті деректерді анықтау үшін зерттелетін ұғымдарды дұрыс анықтап, оларды қалай өлшеу керектігін шешу қажет. Зерттеуші зерттеуде пайдаланылатын концептілер мен терминдердің нақты тұжырымдалған анықтамаларын келтіруі тиіс.

3.1 Құралды әзірлеу (сауалнама)

Зерттеуші сауалнама жүргізу үшін сауалнаманы өзі (survey instrument) әзірлей ме немесе соған ұқсас зерттеулерде қолданылған дайындарын пайдалана ма деген сұрақтардың басын ашып, таңдау жасап алғаны жөн. Дайын сауалнаманы пайдалану үшін әзірлеушілерден рұқсатын алу керектігін айта кету қажет. Дайын

сауалнаманы өз зерттеуіңізге қарай бейімдеп алуға да болады.

Дайын сауалнаманы берілген тақырып бойынша жарияланған мақалалардан табуға болады. Дайын сауалнаманы таңдағанда, оған сілтеменің қаншалықты жасалғаны, пікір/шолулардың болуы, оның *шынайылығы мен сәйкестілігі* туралы ақпараттың болуы сияқты өлшемдерге назар аудару қажет. Сонымен бірге егер дайын сауалнама зерттеуіңізге бейімделген болса, оның алдыңғы зерттеулердегі шынайылығы мен сәйкестілігі енді жарамсыз болатынын ескеру қажет.

Дайын сауалнаманы пайдалану мүмкіндігі болмаса, зерттеуші оны өзі әзірлей алады, бірақ сауалнаманы құрастыру біршама ұзақ уақыт алатынын ескеру қажет. Сонымен қатар зерттеуші сауалнаманың тұжырымдамалық анықтығын, сондай-ақ оның шынайылығы мен сәйкестілігінің қандай екендігін көрсетуі керек.

Шынайылық (reliability) – сауалнаманың көмегімен алынған деректердің дәйекті әрі тұрақты екендігін растау.

Сәйкестілік (validity) – алынған деректердің алға қойған міндеттерге сәйкестік дәрежесі

Мәселен студенттердің академиялық оқу үлгерімі сияқты деректер жиналады. Бұл деректер шынайы, өйткені олар студенттер үлгерімінің орташа балымен расталады. Басқа деректер, мысалы сабаққа қатысу немесе мотивация деңгейлері нақтырақ болмауы мүмкін. Сондықтан сауалнама барысында алынған деректердің алға қойған міндеттердің шынайы да дәйекті өлшемі болып табылатын/табылмайтындығын және сауалнаманы қайта жүргізгенде ол деректерді қайта алуға болатын/болмайтындығын анықтап алу қажет.

Мәліметтердің шынайылығын тексеру үшін төмендегідей шаралар қолданылады:

- респонденттердің бір сұраққа әр кезде бірдей жауап бергеніне көз жеткізу үшін белгілі бір уақыттан кейін сол топта сауалнаманы қайта жүргізу;

- мазмұны жақын сұрақтарға жауаптардың ұқсастығын тексеру үшін бір топта бірдей айнымалыларды көрсететін өзара ұқсас екі сауалнама арқылы сауалнама жүргізу;
- респондент жауаптарының қаншалықты әртүрлі екенін тексеру үшін бір сауалнаманы екі түрлі топта жүргізу.

Сауалнама барысында алынған мәліметтердің шынайылығын тексерудің басқа да жолдары бар. Егер сауалнамада бір тұжырымдамаға қатысты сұрақтар кездесіп, бірақ олар оң және теріс мәнде құрастырылған болса, статистикалық бағдарламаның көмегімен сауалнаманың ішкі сәйкестігі мен қайшылығының жоқтығын (internal consistency) тексеруге болады.

Сондай-ақ сауалнаманың шынайылығын тексеру үшін сараптамалық сәйкестілік (content validity) жүргізуге болады, онда сұрақтарды бірнеше сарапшы бағалайды. Сарапшылар әрбір сұрақты белгілі бір өлшемдер бойынша бағалауға көмектесетін арнайы бланк толтырады. Мәселен, сұрақтардың айқындылығы, зерттеуге қатыстылығы, сұрақтың қажеттілігіне деген сенімділік және т.б.

1-тапсырма

1. Өзіңіз зерттейтін мәселе бойынша бірнеше сұрақ құрастырыңыз.
2. Сұрақтарыңызды сарапшылар тобына көрсетіңіз және сәйкестілікті бағалау парағын жасаңыз. Әріптестеріңіз немесе докторанттар/магистранттар сарапшы бола алады. Олардан сұрақтарыңызды ұсынылған өлшемдер бойынша бағалауларын сұраңыз.

3.2 Сауалнама дизайны

Сауалнамалар әдетте үш бөліктен тұрады:

- кіріспе бөлім – онда сауалнамаға қатысушыларға үндеу және сауалнама құрылымына қатысты түсініктемелер беріледі;
- респонденттің әлеуметтік-демографиялық сипаттамасы;
- негізгі бөлім.

Кіріспе бөлімде зерттеудің мақсат-міндеттері, сауалнаманы толтыру ережесі және сауалнаманы толтыруға қажетті уақыт мөлшері түсіндіріледі. Қажет болған жағдайда сауалнаманы толтыруға және жекелеген сұрақтарға қатысты түсіндірмелер беріледі. Респонденттің әлеуметтік-демографиялық сипаттамасында респонденттің жынысы, білімі, тұрғылықты жері және іріктеуді талдап, сипаттауға арналған қажетті басқа да сипаттары қамтылады.

2-тапсырма

Зерттеу жұмысыңызға респонденттердің демографиялық сипаттамасының маңызы қаншалықты екенін ойланыңыз.

Негізгі бөлімде зерттеушінің зерттеу сұрақтарына жауап алуға көмектесетін сұрақтар қатары беріледі. Сұрақтар шартты түрде *жабық* (ұсынылған бірнеше жауаптың нұсқасын таңдау ұсынылады), *ашық* (жауапты респондент өзі құрастыра алады) және *жартылай ашық* (ұсынылған жауап нұсқаларымен келіспеген жағдайда респондентке өз жауабын жазу ұсынылады) болып бөлінеді.

Жабық сұрақтың үлгісі:

Анаңыздың білім деңгейі

- Орта
- Кәсіби-орта
- Жоғары
- Магистратура/докторантура

Жартылай ашық сұрақтың үлгісі:

Қандай мектепті бітірдіңіз?

- қалалық жалпы білім беру мектебін
 - лицей немесе гимназияны
 - ауылдық мектепті
- Басқа (төменге жазыңыз)
-

Ашық сұрақтың үлгісі:

Отбасыңыздың бір адамға шаққандағы орташа табысы қандай?

Сауалнама сұрақтарын құрастыру барысында күрделі құрылымдардан аулақ болған жөн: сұрақтар қарапайым және сауалнама алушының бәріне түсінікті болуы керек. Сондай-ақ жауаптардың межесін дұрыс таңдау қажет. Әдетте көп таңбалы жауаптар межесі бар сұрақтар (Лайкерт межесі, Likertscale) пайдаланылады. Ең көп таралғаны – бес таңбалы жауап межесі. Сауалнама сұрақтары өзінің табиғаты жағынан көбінесе баламалы болып келеді, яғни респондент берілген бірнеше жауап нұсқаларының ішінен бір ғана жауапты таңдауы керек.

Докторлық диссертацияда ұсынылған сауалнамадан мынадай сұрақтың мысалын қарастырып көрейік (Almukhambetova, 2018):

1. Мүлдем келіспеймін
2. Келіспеймін
3. Жауап беруге қиналамын
4. Келісемін
5. Толық келісемін

Аталмыш ақпарды пайдалана отырып, төмендегі мәлідемелермен қаншалықты келісетін/келіспейтініңізді толық сипаттайтын санды дөңгелектеп шығыңыз:

1.	Университетте өз жағдайымды, проблемамды бөлісе алатын достарым бар	1	2	3	4	5
2.	Бірге оқитын топтастарымның барлығымен арақатынасым жақсы	1	2	3	4	5
3.	Мен өзімді басқа студенттерден өзгеше сезінемін, бұл маған ұнамайды	1	2	3	4	5

3.3 Іріктеу

Сауалнама жүргізу барысында барлығынан бірдей сұхбат алу көбінесе мүмкін бола бермейді. Сондықтан мақсатты топ (target population) деп аталатын белгілі бір адамдар тобының (ұйымдардың) өкілдерінен іріктеу (sampling) жасалады. Жобаның мақсатына байланысты мақсатты топтың немесе *зерттелетін адамдардың* саны көп не аз болуы мүмкін. Егер, мәселен, зерттеудің мақсаты жаратылыстану ғылымдарына үш тілде оқытуды енгізу туралы мұғалімдердің пікірлерін қарастыру болса, онда мақсатты топ ретінде, мысалы, республиканың жалпы білім беретін мектептеріндегі жаратылыстану пәндерінің барлық мұғалімдері алынуы мүмкін.

Іріктеу – сауалнамаға қатысу үшін таңдалып алынған мақсатты топ (зерттелетін адамдар тобы) өкілдерінің бір бөлігі, олардың жауаптары негізінде зерттеуші барлық мақсатты топ бойынша жалпылама қорытынды жасай алады.

Жалпы қанша адамның мақсатты топ өлшемдеріне сәйкес келетінін білу қажет және егер олардың саны тым көп болса, зерттелетін топтың өкілі болатын респонденттерді *іріктеуі жасау (sampling frame)* өлшемдерін әзірлеу керек.

Іріктеуге өте шынайы, байсалды түрде қарау қажет: зерттеу өкілі деп аталу үшін мақсатты топтың қандай сипаттамалары іріктеуге ұсынылуы қажет екенін пайымдап алған жөн.

Егер таңдалып алынған қатысушылар мақсатты топтың (жалпы халық) қарапайым өкілдері болса, іріктеу репрезентативті (өкілдік) болып саналады да, зерттеу нәтижелері бойынша мақсатты топтың (жалпылау) барлығына қатысты жұмсалатын қорытынды жасауға болады.

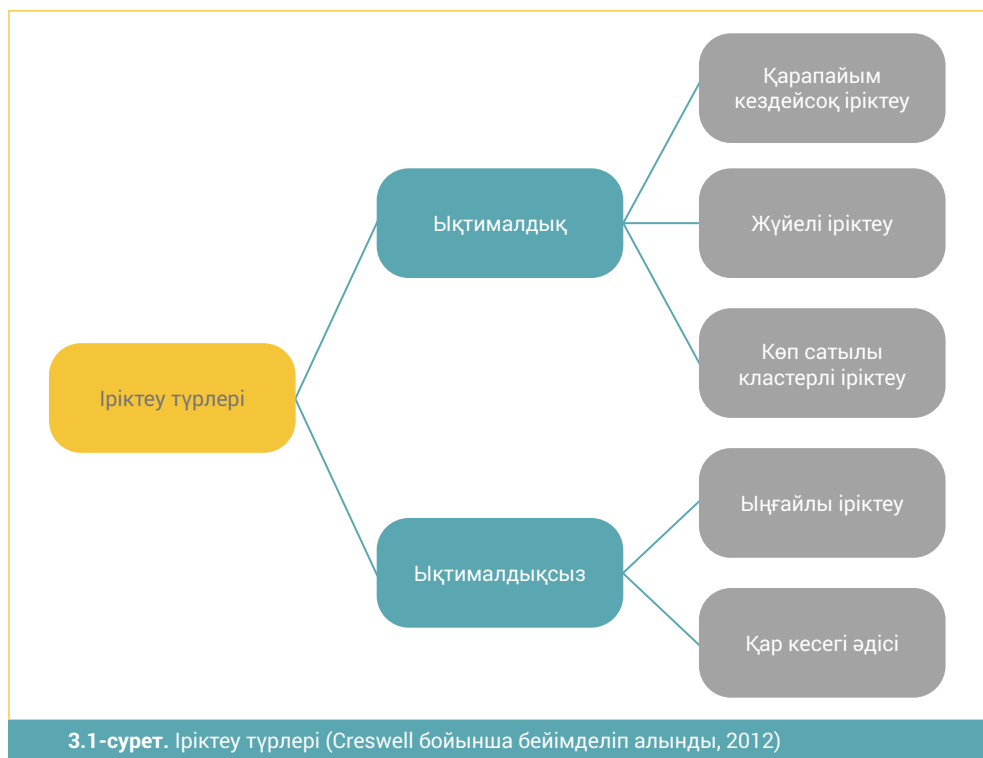
Жалпылау – репрезентативті іріктеу барысында мақсатты топтан алынған зерттеу нәтижелерін жалпылап ұсыну.

Іріктеу ауқымы көбінесе қолда бар ресурстармен, зерттеудің күрделілік деңгейімен, зерттеушінің ыждағаттылығымен, сондай-ақ мақсатты топқа қол жеткізу мүмкіндігімен анықталады.

Зерттеуші мақсатты топты анықтап, іріктеуді іске асырумен қатар, сауалнаманың өткізілу орнын анықтауы керек. Мысалы, жаратылыстану ғылымдары пән мұғалімдерінің пікірлерін зерттеу үшін еліміздің барлық мектеп мұғалімдерінен сауалнама жүргізуге болады. Оны жүзеге асыру үнемі мүмкін бола бермейді, сол себепті зерттеуші, мәселен математиканы тереңдетіп оқытатын мектептерде нақты ғылым пәндері мұғалімдерінің сауалнамасын өткізу үшін географиялық жағынан өзіне қолайлы екі қаланы ғана таңдап алуы мүмкін. Бірінші жағдай *ықтималдық іріктеудің (probability sampling)* үлгісі болып табылады, ол екінші жағдай көрсетілген *ықтималдықсыз іріктеуге (non-probability sampling)* қарағанда анағұрлым ыждағаттылықты танытады.

Ықтималдық іріктеу жасау барысында респонденттер барлық мақсатты топты таныта алатындай етіп таңдалады.

Ықтималдықсыз іріктеу жасау кезінде зерттеуге қажетті сипаттамаларға ие және сұрақтарға жауап беруге оңтайлы респонденттер таңдалады. Олар көбінесе зерттеуге қатысуға дайын екендіктерін білдірген респонденттер болып келеді. Ықтималдықсыз іріктеу зерттеушінің жеке пікірі мен қолда бар ресурстар негізінде жасалады.



Ең репрезентативті іріктеулерге *қарапайым кездейсоқ іріктеу* (онда зерттеуші қатысушыларды мақсатты топтардың арасынан кездейсоқ таңдайды) және *жүйелі іріктеу* (онда әрбір n -ші қатысушы мақсатты топтан іріктеліп алынады) жатады. Мұндай іріктеуде зерттеушінің бейтараптығы (researcher's bias) барынша азайтылады. Іріктеудің аталған екі түрін әзірлеу үшін респонденттерді таңдауда зерттеушінің қолында мақсатты топ мүшелерінің толық тізімі болуы керек.

Іріктеу жұмысын жетілдірудің келесі әдісі – *стратификацияланған іріктеу*, оның ерекшелігі мақсатты топты алдын-ала деңгейлерге немесе топтарға бөлу болып табылады. Мысалы, егер зерттеуші физика-математика мектебінің оқушыларынан сауалнама алғысы келсе, оқушылардың екі категориясын іріктеп, таңдау үшін мақсатты топты физиканы таңдағандар мен математиканы таңдағандар деп бөлуге де болады, содан кейін респонденттер осы екі топтан таңдалып алынады.

Респонденттердің жынысы бойынша стратификацияланған іріктеу, мұнда мақсатты топтағы ерлер мен әйелдердің үлесі барлық мақсатты топтағы сияқты респонденттердің 25%-ын әйелдер құрайтын іріктеуде сақталады.



Ықтималдық іріктеудің соңғы үлгісі *көп сатылы кластерлі іріктеу* болып табылады. Ондай іріктеу көбінесе ірі мақсатты топтар үшін пайдаланылады. Мысалы, дарынды балаларға арналған мектептерде жұмыс істейтін мұғалімдердің барлығын кездейсоқ таңдап алу мүмкін емес. Бұл жағдайда зерттеуші кездейсоқ іріктеу әдісі арқылы дарынды балаларға арналған мектебі бар бірнеше қаланы таңдайды да (бірінші кезең), әр қаладан бір-бір мектепті іріктеп алады, содан соң ғана сол мектептердегі респонденттерге сауалнама жүргізеді.

Миға шабуыл

Егер таңдалған мамандық студенттеріне зертханалық жұмыстардың әсерін зерттеу қажет болса, ықтималдық іріктеудің түрлерін қалай құруға болатынына мысал келтіріңіз. Іріктеудің мақсатты топтың барлығына бірдей репрезентативті болуы үшін қандай қардамдар жасайсыз?



Белгілі бір жағдайларда *мақсатты іріктеу* жөнінде шешім қабылданады, ол зерттеуге қатысуға қажетті сипаты бар респонденттердің сауалнамасы болып табылады. Ол – *ықтималдықсыз іріктеу* мысалы. Мәселен, егер зерттеуші онлайн оқытудың тиімділігі туралы студенттердің пікірлерін зерттейтін болса, сауалнаманы онлайн оқытуды қысқа ғана уақыт оқыған немесе мүлдем оқымаған студенттер арасында емес, кем дегенде екі семестр онлайн оқыту тәжірибесі бар студенттер арасында жүргізгені дұрыс.

Ықтималдық іріктеудің үлгісіне *ыңғайлы іріктеу* де жатады. Аталмыш іріктеу әдісі кездейсоқ іріктеу сияқты жинақы емес, дегенмен зерттеуші үшін қолайлылау болып табылады. Жоғарыда келтірілген зерттеушінің зерттеу жұмысына жақын маңдағы екі қала мұғалімдерін іріктеп алуы туралы мысалымыз *ыңғайлы іріктеудің* нақты үлгісі болып табылады.

Зерттеуші «*қар кесегі*» *ұстанымы* бойынша іріктеу барысында алдымен белгілі бір сипаттамасы арқылы респонденттерді анықтап алады, содан кейін олардан аталған зерттеу жұмысы үшін тағы кімнен сауалнама алуға болатындығын сұрайды. Бұл әдіс мақсатты топқа қол жеткізу мәселесі туындаған жағдайда қолданылады.

Аталмыш әдістің кемшілігі – оның репрезентативті еместігінде. «Кесекті босату» әдісі бір немесе бірнеше адамнан жасалмағаны дұрыс, себебі респонденттер бірдей сипаттағы адамдар болып табылады, тіпті бір-бірін тануы да мүмкін. Нәтиженің тиімдірек шығуы үшін респонденттердің бастапқы саны жеткілікті болғаны жөн. Бұл әдістің артықшылығы – жауаптарды кері қайтарудың жоғарылығында және жауаптардың шынайылығында, себебі респондент досының ұсынысы бойынша келеді, сондықтан зерттеушіге көбірек сенеді.

Іріктеу мөлшері, негізінен, мақсатты топтың саны, қолда бар ресурстар, мақсатты топтың қолжетімділігі және т.б. сияқты факторлармен анықталады.

Миға шабуыл

Жоспарланған зерттеу жобаңыздың негізінде детерминацияланған (ықтималдықсыз) іріктеуге мысал келтіріңіз. Сауалнамаға қатысушыларды қайдан және қалай тартатыныңызды және іріктеу жасауға қандай факторлардың ықпал ететінін ойластырыңыз.

3.4 Сауалнаманы сынама түрінде өткізу

Кең ауқымды сауалнаманы бастамас бұрын ондағы анықтамалар мен сұрақтардың дұрыс жазылғанын айқындау үшін, сондай-ақ жауаптың респондентке жүктелгенін және сұрақтардың респонденттер құзыреттілігі деңгейінен асып кетпегенін тексеру үшін сынама сауалнама өткізу қажет. Сынама тәжірибе сауалнаманы толтыруға орта есеппен қанша уақыт кететінін тексеру үшін де қажет. Сауалнаманы толтыру ұзақтығы сауалнаманың сәтті өтуінің маңызды факторы болып табылады. Ең дұрысы, сауалнаманы 15-25 минут уақыт аралығында толтырған дұрыс. Көп сұрақ бермеген жөн, себебі респонденттердің сауалнамаға деген қызығушылығы жоғалуы мүмкін. Сауалнаманы жүргізу барысында сауалнаманы алушылармен сұрақтардың анық/анық еместігі, олардың шамадан

тыс эмоционалдығы және сауалнама құрылымының анықтығы жөнінде кері байланыс жасап алу қажет.

3.5 Сауалнама жүргізу әдістері

Үлестірмелі сауалнамалар

Сауалнаманы толтыру жұмысы көп шығынды, сондай-ақ біршама ресурсты талап етеді, себебі онда респонденттерге нұсқау беретін, сауалнаманы толтыру кезінде түсіндіру жұмысын жүргізетін және қажет болған жағдайда ауызша сауалнама өткізетін арнайы мамандардың қатысуы күтіледі. Ең қолайлысы – зерттеуші толтыру барысын бақылай алатын 25-30 адамдан тұратын топтардан алынатын сауалнама. Бұл сауалнаманың құндылығы шамамен 100%-ды құрайды.

Онлайн сауалнамалар

Сауалнама жүргізудің бұл түрін ең қолжетімді деуге болады, дегенмен ол тек интернет пен электрондық поштаны үнемі пайдаланатындар үшін ғана жарамды. Онлайн сауалнамалар [SurveyMonkey.com](https://www.surveymonkey.com) және [Qualtrics.com](https://www.qualtrics.com) секілді платформалар арқылы жүргізіледі және әлеуетті респонденттерге платформадағы сауалнамаға сілтеме беріледі. Бұл әдіс те өте ыңғайлы, себебі онлайн түрінде жиналған деректерді өңдеп, талдау үшін бірден платформадан статистикалық бағдарламаға жүктеп алуға болады. Ол «жауапкершілікті» (сенситивті) тақырыптарға қатысты сауалнама жүргізу кезінде де өте тиімді. Аталмыш әдістің кемшілігі – қайтарым деңгейінің төмендігі. Сондай-ақ онлайн сауалнамалардың үлестірмеліге қарағанда ықшамдау болуы керектігін ескерген жөн, өйткені респондент қызығушылығын жоғалтып, онлайн сауалнаманың соңына жетпей толтыруды тоқтатуы мүмкін.

Онлайн сауалнама жүргізу үшін зерттеушінің қолында әлеуетті респонденттердің бай қоры болуы қажет. Кейде зерттеушілер үлестірмелі әдіс пен онлайн сауалнаманы біріктіріп, гибрид (аралас) әдісті пайдаланады.

3-тапсырма

1. Өзіңіздің зерттеу жұмысыңыз үшін қандай сауалнама әдісі дұрыс келетінін ойластырыңыз.
2. Сауалнамаңызға қысқаша кіріспе дайындаңыз. Зерттеуіңіз туралы қандай ақпарат қосу керек?
3. Стратификацияланған іріктеуге мысал келтіріңіз.
4. Сауалнамаңызға арнап жабық, жартылай ашық және ашық сұрақтар әзірлеңіз.

Сауалнама ақпарат жинаудың анағұрлым тиімді әрі мазмұнды әдісі болып табылады, дей тұрғанмен оның артықшылықтарымен қатар кемшіліктері де орын алып жатады. Сапалы мәліметтерді алуда зерттеушінің сауалнаманы құрастырудағы кәсіби шеберлігі, сауалнаманы жүргізу әдісі және оны өткізуді ұйымдастыруы маңызды рөл атқарады.

Библиография

- Almukhambetova, A. (2018). *Exploring Gifted School Graduates' Adjustment to Universities in Kazakhstan: Features, Factors, and Implications*. (Unpublished doctoral thesis). Nazarbayev University Graduate School of Education, Nur-Sultan, Kazakhstan.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating qualitative and quantitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Taherdoost, H. (2016). How to design and create an effective survey/questionnaire; A step by step guide. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)*, 5(4), 37-41.

4 ТАРАУ

Исследование в действии (Action Research)

Гүлмира Қанай

Тарауды оқудан күтілетін нәтижелер:

- іс-әрекетті зерттеу мен оның ерекшеліктері жөнінде түсінік қалыптастыру;
- іс-әрекетті зерттеудің мақсаты және түрлерімен танысу;
- іс-әрекетті зерттеуді іске асырудың ерекшеліктерін түсіну;
- зерттеу үдерісіне мониторинг жүргізу, анализдеу және бағалауға үйрену;
- зерттеу нәтижелерін жазбаша түрде баяндап үйрену.

***Кілт сөздер:** дамытуға бағытталған зерттеулер; тәжірибені жетілдіру; ұстаздардың кәсіби білім алуы; тәжірибеге бағытталған зерттеу.*

Іс-әрекетті зерттеу әдіснамасының мағынасы ауқымды және зерттеудің рөліне, табиғатына және мақсатына қарай әртүрлі түсінікке ие бола алады (Somekh, 1995; Reason & Bradbury, 2006; Wilson, 2009). Дегенмен, ортақ қалыптасқан түсініктемесі, іс-әрекетті зерттеу – ол, тәжірибені жетілдіру мақсатында зерттеушінің өз әрекетін жүйелі түрде зерттеуі деп анықталады (Elliott, 1991; McNiff, 2016). Іс-әрекетті зерттеу жөнінде алғашқы жазбалар, 1926 жылы баспаға шыққан, Бурдетт Рос Букингемнің «Ұстаздарға арналған зерттеу» («Research for teachers») атты кітабында сөз етіледі (Wilson & Abibullayeva, 2017). XX ғасырдың орта шенінде, американдық ғалымдар іс-әрекетті зерттеу жөніндегі жазбалар бизнестегі, соның ішінде мекемелердің ішкі жағдайы мен үдерістерін жетілдіру мен өзгертудегі маңызын алға тартады (мысалы, Lewin, 1946; Argyris & Schön, 1978). Аталмыш зерттеушілердің ішінде Курт Левиннің (Lewin, 1946) іс-әрекетті зерттеуді дамытуға қосқан үлесін атап өту керек. Левин, дәстүрлі зерттеуді сынға ала отырып, қоғамды дамыту мен алға бастыруға бағытталған зерттеу әдіснамаларын, соның ішінде, іс-әрекетті зерттеуге назар аударуға шақырады: «Іс-әрекетті зерттеуді қоғамдық әрекетке қажетті қоғамдық менеджмент немесе қоғамдық инженерияға бағытталған зерттеу деп сипаттауға болады. Іс-әрекетті зерттеу [...] қоғамдық әрекеттің түрлі формалары мен ықпалын салыстырмалы түрде түсінуге және қоғамды әрекетке итермелеуге бағытталған. Кітап басып шығарудан басқа ештеңеге қол жеткізе алмайтын зерттеу – шала зерттеу болып табылады» (Lewin, 1946, 35 бет).

Іс-әрекетті зерттеу білім беру саласында да үлкен қолданысқа ие. Көптеген халықаралық зерттеулерде, іс-әрекетті зерттеу, мектептердегі ұстаздардың өз практикасын зерттеуі арқылы үздіксіз кәсіби даму мен білім беруді жетілдіру құралы ретінде қарастырылады (мысалы, Stenhouse, 1975; Elliott, 1991; Somekh, 1995). Атап айтқанда, британдық ойшыл, Лоренс Стенхаус, ұстаздардың өз тәжірибесін зерттеуін аса жоғары бағалаған. Оның ойынша: «[...] оқу бағдарламаларын зерттеу мен оларды дамыту ұстаздардың құзыретінде болу керек [...] және мектепке енгізілетін әрбір жаңа саясат немесе ұсыныс ұстаздардың бағалауынан, қолдауынан және бейімдеуінен кейін ғана тәжірибеге енгізілу керек» (Stenhouse, 1975, 142-143 беттер).

Білім беру саласындағы іс-әрекетті зерттеудің дамуына үлкен ықпал еткен, профессор Джон Эллиоттың пайымдауынша, іс-әрекетті зерттеу «әлеуметтік жағдайды зерттеу арқылы оның ішінде орын алып жатқан іс-әрекеттің сапасын арттыру» мақсатында жүргізіледі (Elliott, 1991, 69 бет). Білім беру саласына өзгеріс енгізудегі бағалау мен жазалау мәдениетіне негізделген технократияның артуы, қоғамда дәстүрлі түсініктерге қарама – қайшы кәсіби мәдениеттің, яғни іс-әрекетті зерттеудің пайда болуына алып келді. Іс-әрекетті зерттеу дәстүрлі көзқарасқа қарсылық білдіріп қана қою үшін емес, ұстаздар мен басқа да практик мамандарға өз тәжірибесін трансформациялауға мүмкіндік берді (Elliott, 1991, 49 бет). Дегенмен, қоғамда іс-әрекетті зерттеуге күмәнмен қарайтын топтар да аз емес және оған бірнеше себептер болуы мүмкін. Біріншіден, көп жағдайда аталмыш зерттеу әдіснамасы тәжірибені жетілдіру мақсатымен іске асады, яғни оның негізінде пайда болатын білімді жалпылауға немесе одан туындаған теорияларды тестілеу қиынға соғуы мүмкін (Cohen et al., 2011). Екіншіден, зерттеуші ұдайы өзінің әрекетіне рефлексия жүргізуі қажет болғандықтан, оның назары зерттеудің басты мәселесінен ауытқып кетуі мүмкін (Somekh, 1995). Рефлексия - әрекетті зерттеудің ажырамас бөлігі болып табылады (Heinikken et al., 2012). Зерттеуші объективті шындықтың елесін жасауға тырыспай, керісінше өз зерттеулерінің рефлексивтік сипатта екенін үнемі мойындап, оны құру үдерісін түсіндіруі керек (Winter, 2002). Рефлексия процесі зерттеушінің өзінің ішкі эмоционалдық тартысына, сырттағы жағдаятқа, олардың уақытша екендігіне және қазіргі уақытта болып жатқан оқиғаларды олардың өткені мен болашағымен байланыстыру арқылы ой толғаудан тұрады (Polkinghorne, 1995; Clandinin & Connely, 2000; Gill, 2014). Үшіншіден, тәжірибеге негізделген білім болғандықтан, ол көп жағдайда зерттеушінің айналадағы жағдайды жүйелі түрде түсіндіре білу қабілетіне тәуелді болуы мүмкін, яғни тәжірибеге негізделген білім қағаз бетіне түспей тұрып бірнеше рет өзгеріске ұшырауы мүмкін (Waterman, 1998). Төртіншіден, іс-әрекетті зерттеу тәжірибе мен қалыптасқан жағдайға өзгеріс енгізу мақсатымен жүргізілетіндіктен, жекелеген тұлғалардың немесе топтардың мінез-құлқы, автономды ойлану мен әрекет етуге зауқының болмауы немесе тұлғаның қоғамда қалыптасқан нормалар мен жүйені

өзгертуге қауқарының жетпеуіне байланысты кедергілермен бет-бет келуі мүмкін (Fay, 1987; Cohen et al., 2011).

4.1 Іс-әрекетті зерттеудің басқа зерттеу әдіснамаларынан ерекшелігі қандай?

Біріншіден, іс-әрекетті зерттеу тәжірибені жетілдіруге бағытталған білімді қалыптастырады. Іс-әрекетті зерттеудің басты мақсаты - әлемді өзгертудің жолдары туралы түсінік қалыптастыру (Carr & Kemmis, 1986; Schon, 1983). Дәстүрлі зерттеулерден айырмашылығы, іс-әрекетті зерттеулер күнделікті тәжірибені сынға алу арқылы күнделікті өмірлік мәселелерді шешуге бағытталған (McNiff & Whitehead, 2002, 20 бет). МакНиффтің (McNiff, 2016) пікірінше, білім берудің аясы кең және біздің ақыл-ойымызды кеңейтетін кез-келген өзара әрекетті білім көзі деп қарастыруға болады. Сондықтан, білім қалыптастыруда, ең алдымен, белгілі бір контекстің тарихи және саяси факторлары, сондай-ақ күнделікті өзара әлеуметтік әрекеттестігі негізге алынады.

Екіншіден, іс-әрекетті зерттеу зерттеушінің өзіндік тәжірибесін бақылауға және бағалауға мүмкіндік береді. Аталмыш зерттеу әдіснамасының тағы бір ерекшелігі – ол зерттеушіге өз тәжірибесін бақылауға және бағалауға мүмкіндік береді. Мұндай зерттеуді әдісін тек практик мамандар ғана (мысалы, мектеп ұстаздары) іске асыруға құқылы деген түсінік қалыптасқан (Wilson, 2009; Kemmis et al., 2014). Жоғары оқу орындарындағы зерттеушілерге мектепке барып іс-әрекетті зерттеу әдіснамасын қолдануға белгілі бір кедергілер тудыруы мүмкін, өйткені олар сыртқы ұйымнан келген зерттеушілер ретінде қарастырылады. Алайда, зерттеулерге сүйенсек, бұл мәселені шешу үшін «практик маман» деген түсінікті нақтылауымыз қажет. Іс-әрекетті зерттеудегі практик маман – өзінің тәжірибесін зерттейтін адам ретінде қарастырыла алады. Демек, сыртқы зерттеушілер мектептегі ұстаздардың жұмысын жеңілдету мақсатында өзіндік стратегияларын әзірлейтін және бағалайтын мағынадағы практик ретінде қарастырыла алады деген сөз (Elliott, 1993; Losito et al., 1998; McTaggart, 2002 in Volat, 2013). МакНифф (McNiff, 2016) оны «практиктер жетекшілік ететін зерттеу» деп атайды:

[...] жоғары оқу орынынан келген зерттеушілер өздерін басқалармен теңдей «практик мамандар» деп көрулері керек. Іс-әрекет негізінде туындаған білім академиялық және бәріне бірдей жалпыланатын білім ретінде, ал практикаға негізделген теория концептуалды теориямен бір дәрежеде қабылдануы керек (McNiff, 2016, 32 бет).

МакНифф пен Уайтхед (McNiff & Whitehead, 2002, 15 бет) іс-әрекетті зерттеу нақты қадамдардың жиынтығы емес «тәжірибеден үйрену процесі» деген ойды алдыға тартады. Алайда, Эллиоттың (Elliott, 1991, 53 бет) пікірінше, іс-әрекетті зерттеу практик маманның өз тәжірибесін өзгертуге деген «құлшынысынан» бастау алу керек.

Үшіншіден, іс-әрекетті зерттеу үздіксіз рефлексияны талап етеді. Өз әрекетіне ұдайы рефлексия жасау, ой жүгірту, іс-әрекетті зерттеудің маңызды бөлігі болып табылады, өйткені ол зерттеудің негізділігі мен әдебіне әсер етеді (Kemmis, 1985; Herr & Anderson, 2005). Рефлексия дегеніміз - өзінің іс-әрекетін, ойлары мен құндылықтарын талдау арқылы қорытынды жасау процесі (Kemmis, 1985; Mezirow, 1990), сол арқылы зерттеуші өзінің әрекетінен білім жасай алады (Schon, 1983). Нәтижесінде іс-әрекетті зерттеулер ескі мен жаңа тәжірибелердің және ойлаудың қақтығысына себеп болуы мүмкін (Elliott, 1991; Kemmis, 1985; Whyte et al., 1991). Бұл дегеніміз зерттеушілерден өздерінің ойлары мен әрекеттерін ұдайы талдап отыруды қажет етеді, өйткені олар бір-біріне сәйкес болуы керек (Kemmis, 1985; Elliott, 1991; Greenwood & Levin, 2006). Бұл сонымен қатар зерттеу үдерісінің іске асуы мен нәтижесіне жүйелі түрде рефлексия жасауды талап ететін әдеп мәселесі болып саналады (Elliott, 1991). Дәлірек айтсақ, зерттеуші институционалды теорияларды зерттеуге қатысушыларға (мысалы, мектеп ұстаздарына) таңудан сақ болуы керек (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991), өйткені бұл қоғамды өзін-өзі сынға алу арқылы өзгертуге тырысатын зерттеулердің, соның ішінде сыни қатысушылық сипатына кедергі келтіруі мүмкін (Carr & Kemmis, 1986).

Төртіншіден, іс-әрекетті зерттеу қатысушыларды сырттай емес, олармен біріге отырып зерттеу жүргізуге мүмкіндік береді. Іс-әрекетті зерттеудің дәстүрлі қабырғадағы шыбын іспеттес «бақылау» тәсілінен айырмашылығы (Herr & Anderson, 2005), бірлескен іс-әрекетті зерттеу (participatory action research) тәжірибені өзгерту мақсатында зерттеуге қатысушылармен біріге отырып, әрекетті дамытуға ұмтылады (Kemmis et al. 2014:190; Eikeland, 2006). Бұл жағдайда, зерттеуші зерттеу үдерісінде беделді болудан гөрі, басқаларға диалог арқылы ой жүгіртуге мүмкіндік беретін көмекшіге айналады (Winter, 1987; Eikeland, 2006; Gomez et al., 2011). Мұндай рефлексия білімнің қуатты қайнар көзіне айналуы мүмкін (McDermott, 2002). Сонымен қатар, зерттеу үдерісінде қатысушылар да шешім қабылдауға, және оларды шешу арқылы өз тәжірибелерін өзгертуге мүмкіндік алады (McDonald, 2012).

Бесіншіден, зерттеу контексті туралы ауқымды түсінік қалыптастыруға мүмкіндік береді. Іс-әрекетті зерттеу әдіснамасының тағы бір ерекшелігі – ол, зерттеу орын алып жатқан орта мен қоғам арасындағы байланысты түсінуге мүмкіндік береді, өйткені біреуін екіншісінен бөлек алып қарауға болмайды (Kemmis & McTaggart, 2003, 384 бет). Бұл қарым-қатынас маңызды, өйткені сыни негіздегі зерттеулер білім саласын тарихи және саяси тұрғыдан «практик мамандарды білім саласындағы саясатты жасайтын тұлғалардың идеологиялық шектеулерінен» шығаруға мүмкіндік береді (Carr & Kemmis, 1986, 220 бет). Бұл әсіресе, білім беру реформаларын жоғарыдан төменге қарай түсіретін, яғни «үстемдік идеологияны жаңғырту» жиі орын алатын білім беру жүйелерінде аса маңызды рөл атқарады (Freire, 1998, 91 бет). Нәтижесінде, аталмыш идеологиялар ұстаздардың өз тәжірибелеріне өзгеріс енгізулеріне тікелей әсер етеді.

Алтыншыдан, іс-әрекетті зерттеу білімді түрлендіру үшін жалпыға қолжетімді білімді қалыптастырады. Іс-әрекетті зерттеудің екі мақсаты бар. Біріншіден, ол зерттеушінің тәжірибесін жетілдіруді, сол арқылы жаңа білім беруді көздейді. Екіншіден, мұндай білім проблема мен жағдай түсініктерін өзгерту үшін қолданылады (Kemmis & McTaggart, 2003).

4.2 Іс-әрекетті зерттеудің мақсаты және түрлері

Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып, іс-әрекетті зерттеулер ауқымының кеңдігін және оның екі түрлі мақсатпен жүзеге асырылатынын атап өткен жөн. Ол мақсаттар: (1) *зерттеу және* (2) *қолданыста бар тәжірибе мен тәжірибеге өзгеріс енгізу*. Қолданыс аясының кеңдігіне қарай іс-әрекетті зерттеулерді техникалық, тәжірибелік және эмансипаторлық деп бірнеше түрге бөлуге болады (Grundy, 1981; Carr & Kemmis, 1986; Helskog, 2014).

4.1-кесте Іс-әрекетті зерттеудің түрлері (Kemmis, 1994, 145 бет)	
Зерттеу түрі	Білім беру мақсаты
Техникалық	Құралдық (себеп-салдарлық түсініктерді қалыптастыру)
Тәжірибелік	Эксперименттік (түсінікті қалыптастыру)
Эмансипаторлық	Сыни талдау (сыни талдаудың негізінде білімді қалыптастыру)

Іс-әрекетті *техникалық* зерттеулердің басты мақсаты тәжірибені жетілдіру болып табылады (Grundy, 1981; Carr & Kemmis, 1986). Іс-әрекетті *тәжірибеге бағытталған* зерттеу көптеген қатысушымен рефлексия және диалог арқылы жүзеге асырылатын үдерісті танытады (Grundy, 1981; Helskog, 2014). Іс-әрекетті *эмансипаторлық зерттеу* тәжірибені жақсартып, өзгертуге кедергі келтіретін әлеуметтік жүйеге бағытталған. Сондықтан зерттеуші жүйені ішінен сыни тәсілмен өзгерту жолдарын түсінуге тырысады (Grundy, 1981; Carr & Kemmis, 1986; Helskog, 2014). Бұлардың басты айырмашылығы – зерттеу идеяға бейімделген, сонымен қатар зерттеушінің рөліне негізделген (Grundy, 1981). Төменде білім беру саласындағы іс-әрекетті зерттеу барысында жиі кездесетін мысалдардың бірқатарын қарастырамыз.

«Оқушылардың өз бетімен есеп алгоритмдерін құру арқылы құрылымдық есептер шығару дағдыларын дамыту»

(авторлары: Қанат Қаражігітов және Шыңғыс Уәлиханов, Назарбаев Зияткерлік мектебі физика-математика бағытындағы математика пәнінің мұғалімдері Тараз қ., Қазақстан. Жоба жұмысы, 2017)

Альсейтовтің (2014) пікірінше «[...] есепті шешу процесі бірнеше іс-әрекетті орындауды талап етеді, атап айтқанда: ой елегінен өткізе және саналы қабылдай отырып, есеп мәтінін, ондағы сөздердің мәнін түсініп, жүгіртіп (тез) оқу. Есептің шарты мен сұрағын, белгілі және белгісіз шамаларды ажырату. Берілген және ізделінді шамалар арасындағы байланысты тағайындау, яғни есепке талдау жүргізу [...]». Қожабаевтың (1998) зерттеулеріне сүйенсек, оқушылар жаңа материалдың маңызды түсініктерін бөліп алуды үйренгеннен кейін, енді жаңа мәліметті өздігінен еске түсіру қабілетін қалыптастыруына болады. Мұны сұрақтардың жауабының жоспарын құрудан бастайды. Әбден қалыптасып алғаннан кейін жоспарларды оқушылардың ауызша да құруына мүмкіншілік беру керек. Оқушылар жоспар құруға кірісердің алдында олардан осы тақырыпқа қатысты маңызды түсініктерді атап өтуді талап етуге болады. Осылайша, біз жобамызды оқушылардың құрылымдық тапсырмаларды шешуде қандай қателер жіберетінін анықтаудан бастадық. 9-сыныптың 11 оқушысына құрылымдық тапсырманы орындау ұсынылды. Оқушылардың жұмыстарына талдау жасау негізінде, олардың 55% есептің бір-біріне байланысты, келесісі алдыңғысының жалғасы болып келетінін байқамайтынын анықтадық. Біз математик-мұғалімдермен оқушылардың құрылымдық тапсырмаларды шешу дағдысын арттыру үшін не істеуімізге болатынын талқыладық. Содан кейін, сабақта оқушыларға құрылымдық тапсырма беріліп, өздеріне тапсырмаға шешу алгоритмін құрастыру ұсынылды. Біз кездестірген кедергілердің бірі: тапсырмаға алгоритмін құрастыру дағдысы жоқ оқушылар бірден құрылымдық тапсырмаға алгоритмін құрастыра алмады. Оқушылардан алған кері байланыстың негізінде біз оқушыларға көмек көрсету үшін бұдан да ауқымдырақ жұмыс атқаруымыз керек екендігін түсіндік. Сауалнама оқушылардың әлі де ұстаздың кері байланысына тәуелді екенін көрсетті. Осы тақырып аясында біз құрылымдық тапсырманы шешудің жалпы алгоритмін құрастырдық; сабақты жоспарлауда оқушылардың кері байланысын есепке алдық; сабақта оқушыларға дайын күйінде құрылымдық тапсырманы шешудің жалпы алгоритмін ұсындық. Нәтижесінде, оқушыларда есептің шешу алгоритм құру түсініктері пайда болды. Келесі сабақта оқушыларға диагностикалық есеп берілді: сабақтың басында оқушылармен қателер талқыланды және олар бір-бірінің жұмыстарына ұсыныстар айтты. Келесі сабақты жоспарлауда біз

бақылаушылардың ұсыныстарын есепке алдық және Онтарио университетінің (2010) нұсқаулығында көрсетілген «проблеманы шешу моделінің 4 қадамы» стратегиясын қолдандық. Оқушыларға тапсырма беріп, оны орындамас бұрын оқушылардың есептің шешу жолын жоспарлап алуды сұрадық. Жоспарды тақтаға жазып қойдық. Бұдан кейін біз «кешенді оқытудағы топқа арналған сұрақтар» (Felton, 2014) стратегиясын енгіздік. Бұл стратегия оқу материалына орай сұрақ дайындай білуге, әрі жинақталған білімді сұрақ түрінде өрнектеуге, яғни баланың ойлау қабілетін жетілдіруге түрткі болды. Сонымен қатар, топта пікірталас жасау арқылы оқушыларда құрылымдық тапсырмаларды шешу дағдысы қалыптасты. Жалпы аталмыш зерттеу, өздігінен білім алу әлеуетіне қатысты мәселелерді ортаға сала отырып, жоспар құру арқылы оқушылардың өз бетімен есеп алгоритмдерін құру дағдыларын дамытуға болатындығын көрсетті.

№2 мысал.

Білім беру саласына жаңа саясат енгізу негізінде зерттеушілердің өз тәжірибелерін зерттеуі

«Өздік тәжірибені зерттеу»: іс -әрекеттегі зерттеудің құндылығын сезіну»

(авторлары: Коллин МакЛаффлин және Назипа Аюбаева, мақала *Journal of Educational Action Research Journal* басылымында жарияланған, 2015, <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.994018>)

Қазақстандағы орта білім беру саласында оқу бағдарламалары мен білім беру құндылықтарын реформалаудың бір құралы ретінде іс-әрекетті зерттеу қолданылады. Зерттеушілер аталмыш реформаларды іске асырудағы «өздік тәжірибелеріне», соның ішінде аталмыш үдерістің эмоционалды аспектісін зерттеудің негізгі аспектісі ретінде қарастырады. Зерттеу нәтижесінде эмоция мен үш саланың өзара байланысы 1) оқытудың табиғаты мен ұстаздардың кәсіби білім алуы; 2) өзгеріс енгізу процесі мен өз тәжірибесін зерттеу мәселелері; және 3) реформалар мен іс-әрекетті зерттеудің өзара байланысын түсіндіреді. Іс-әрекетті зерттеуді енгізу барысында ережелерді түсіндіру және қатысушыларға, соның ішінде фасилитаторларға жаңа ережелерді жасауға көмектесу маңызды және реформаға қатысты іске асатын эксперименттер мен сараптамалар үшін қауіпсіз орта қажет екендігін алдыға тартады.

№3 мысал.

Тақырып аясында университет зерттеушісі мен педагог-практиктер жүргізетін іс-әрекетті партиципаторлық сыни зерттеу

«Қазақстандағы ұстаздардың көшбасшылығын дамыту»

(авторлары: д-р Гүлмира Қанай, Эмма Андерсон-Пейн, Шила Болл, Полл Барнетт, Кунсулу Курманкулова, Венера Муссарова, Гульнара Танаева и Ардак Кенжетоева; мақала International Journal of Teacher Leadership ба-сылымында жарияланған, 2019, DOI: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1220157>)

Аталмыш бірлескен сыни іс-әрекетті зерттеу (critical participatory action research) Гүлмира Қанайдың (Kanayeva, 2019) докторлық диссертациясының бір бөлігі ретінде жүргізілген. Кембридж университетінде оқу барысында Гүлмира ХартсКем (HertsCam) атты британдық мектептердің кәсіби қауымдастығымен байланыс орнатты. Қауымдастық мүшелері Шила Болл, Эмма Андерсон-Пейн және Пол Барнетт Ұлыбританиядағы мектептерде ұстаз көшбасшылығын дамыту жөнінде елеулі тәжірибелері болды. Кейіннен зерттеуші Қазақстандағы мектептерге барып, ол жердегі мектеп басшылығы және ұстаздармен әріптестік қатынас орнатты. Нәтижесінде төрт мектептен отыз бір практик маман өз еркімен аталмыш зерттеуге қатысуға ынтымақтастықта бірлескен сыни іс-әрекетті зерттеу жүргізді. Аталмыш зерттеудің аясында, зерттеуге қатысушылар өз тәжірибелерін қайта қарауға, және оған өзгеріс енгізуге мүмкіндік алды. Зерттеу нәтижелері ұстаздарға мектеп ішінде кәсіби дамумен жүйелі түрде қатысуға және мектеп деңгейінде мәселелерді көтеруге мүмкіндік берілгенде, олар кәсіби білім қалыптастырып, ол біліммен мемлекеттік деңгейде бөлісе алатындығын көрсетті. Мұндай ішкі потенциалды дамыту, ұстаздардың білім беру жүйесін дамытуға деген жауапкершілігін арттырып, оларды адамгершілік мақсаттардың аясында жұмылдыра алады.

4.3 Іс-әрекетті зерттеудің әдіснамалық негізін ұйымдастыру және оны жүргізу

4.3.1 Зерттеуге қатысушыларды іріктеу

Іс-әрекетті зерттеу сандық емес, сапалық зерттеу әдіснамаларының тізіміне кіреді. Әдетте сапалық зерттеу жүргізу барысында қатысушыларды таңдау зерттеудің мақсатына тікелей тәуелді болады, өйткені аталмыш зерттеу түрлері саннан гөрі мәнді іздейді

және зерттеу нәтижелерін жалпылауды өзіне мақсат етіп қоймайды (Cohen et al., 2011; Flick, 2011; Miles et al., 2014). Әлеуметтік зерттеу болғандықтан, іс-әрекетті зерттеу аясында қатысушыларды таңдау әдістерін қолданудан гөрі өз еркімен қатысу принципін қолданған маңызды, себебі, жоғарыда айтқандай, іс-әрекетті зерттеу қатысушылардан өз тәжірибелеріне өзгеріс енгізуге деген ынтаны талап етеді (Капаева, 2019). Зерттеуге қатысушыларды таңдау барысында ескерілуі қажет негізгі сұрақтар төменде берілген.

1-тапсырма.

Зерттеуге қатысушыларды іріктеу

Зерттеу сұрағыңызға жауап беру үшін зерттеуіңізге кімдерді тартар едіңіз? Ол адамдарды зерттеуіңізге қалай тартуды жоспарлайсыз? Зерттеуіңізге қатысушыларды тартпас бұрын, зерттеу сұрағыңызға тағы бір назар аударып алыңыз. Зерттеуге қатысатындардың құрамы мүмкіндігінше әртүрлі болғаны жөн. Қатысушыларды таңдау кезінде ескерілетін басты мәселе – зерттеуші мен қатысушылардың мүмкіндіктерін, сондай-ақ зерттеу тиімділігін ескеру (www.topiconline.co.uk).

4.3.2 Зерттеу сұрақтарын анықтау

Іс-әрекетті зерттеуде зерттеу сұрағы зерттеушінің қызығушылығы мен тәжірибесінің негізінде туындайды. Мысалы, ұстаздың өз тәжірибесін зерттеуінде, зерттеу сұрағы оның кәсіби мәселесінен туындауы мүмкін. Зерттеуді күрделі емес сұрақтар мен әдістерден бастаған абзал. Себебі, күрделі сұрақтар мен әдістер тым көп ақпарат пен дұрыс сарапталмаған қорытындыға алып келуі мүмкін. Сонымен қатар, зерттеу сұрақтары *нақты* (сұрақтағы қолданылған сөздер зерттеу нысанын нақты анықтауы керек); *қолжетімді* (белгіленген уақыт аралығында мәселені зерттеуге және оған жауап/шешім табуға болатын) және *пайдалы* (маңызды және басқа әріптестері де қолдана алатындай) болуы қажет. Жалпы, зерттеу сұрақтарын келесідей түрлерге бөлуге болады: 1) мәселені сипаттауға бағытталған сұрақтар (*не? қандай? қайда?* Мысалы, Мектепте ең жиі қолданылатын АКТ-ның түрі қандай?); 2) мәселені түсіндіруге бағытталған сұрақтар (*неге?* Мысалы, Біздің мектептің білім деңгейі соңғы үш жылда неге төмендеп кетті?); 3)

мәселені шешуге бағытталған сұрақтар (*қалай? қайтіп?* Мысалы, Мектептегі оқушылардың қауіпсіздігін қалай арттырамыз?). Әдетте, іс-әрекетті зерттеуде *мәселені шешуге бағытталған сұрақтар* жиі қолданылады. Мысалы, Қазақстандағы мектептерде жүргізілген сыни қатыспалы іс-әрекетті зерттеу сұрағы төмендегідей басталады: *орта білім беру саласының тұрақты дамуын қамтамасыз ету және ұстаздардың қоғамдағы рөлін арттыру мақсатында ұстаз көшбасшылығын дамытуды мүмкін ететін стратегияны қалай әзірлеуге және бағалауға болады?* (www.topiconline.co.uk; Kanayeva, 2019).

4.3.3 Зерттеу құралдарын айқындау

Әдетте іс-әрекетті зерттеулерді жүргізу кезінде аралас (құрамдастырылған) немесе сапалық зерттеу әдістері қолданылады. Онда сауалнама жүргізу, сұхбат алу; сырттай бақылау (мысалы, сабақ барысындағы бақылау), құжаттарды талдау (мысалы, оқушылардың жазба жұмыстары); зерттеу күнделігін (рефлексия жасауға арналған күнделік) жүргізу және т.б. сияқты әдіс-тәсілдерді пайдалануға болады. Дей тұрғанмен әрбір әдістің өзіндік кемшілігі болуы да мүмкін, сондықтан бірнеше (әдетте кемінде үш әдіс) зерттеу әдісін пайдаланған дұрыс (төмендегі 4-мысалды қараңыз).

№4 мысал.

Зерттеу құралдары

Іс-әрекеттегі зерттеуде мен сапалық зерттеу әдістерін қолдандым, сол арқылы зерттеуге қатысушылардың белгілі бір ұйымда, қоғамда және жүйеде жүргізілген эксперименттік бағдарламаға деген көзқарастары мен түсініктерін бағалауға мүмкіндік алдым (Miles, Huberman & Saldana, 2014). Жиналған деректердің сенімділігін арттыру үшін (а) сұхбат, (ә) бақылау, (б) құжаттарды талдау, (в) зерттеу журналы (Kanayeva, 2019) секілді бірнеше зерттеу әдісін пайдаландым (McDonald, 2012).

4.3.4 Этикалық нормаларды сақтау

Іс-әрекетті зерттеу әлеуметтік зерттеуге жататындықтан, басқа дәстүрлі зерттеу әдіснамаларына қарағанда адамдар арасындағы қарым-қатынастар мен саяси мәселерді ескеруді талап етеді (Herr & Anderson, 2005). Сол себепті, зерттеудің басынан аяғына дейін зерттеуші әдеп мәселелерін ескергені абзал. Біріншіден, зерттеу жүргізіліп жатқан ұйымға, оның ішкі ережелері мен онда қызмет ететін адамдарға деген құрмет болуы тиіс. Екіншіден, зерттеу жобасы бекітілген зерттеу қағидаттарының негізінде іске асуы қажет (мысалы, «Қазақстан білім зерттеушілерінің әдеп кодексі»). Үшіншіден, зерттеушінің әрекеттері мен құндылықтары біріне-бірі сай болуы керек (McNiff, 2016). Ондағы ең басты талаптар, зерттеуге қатысушыларға, олардың ойларын ашық білдіруіне, олардың құқықтарына, біліміне, демократиялық құндылықтарға құрмет білдіру. Қатысушыларды зерттеу жобасы жөнінде хабардар етіп, олардан жобаға қатысуға келісімдерін алу қажет. Сонымен қатар, зерттеуге қатысушылардың анонимділігін қамтамасыз ету және жиналған деректерді қауіпсіз жерде сақтау арқылы зерттеудің сапасы қамтамасыз ету (BERA, 2011). Ұйымның ішінде (әсіресе, мемлекеттік ұйымдардың ішінде) зерттеу жүргізуге ресми рұқсат алу қажет. Рұқсат алу жолдары әр контекстінде әр түрлі болуы мүмкін (Wanat, 2008). Зерттеуге қатысқан барлық ұйымдар мен қатысушыларға лақап аттар беру маңызды.

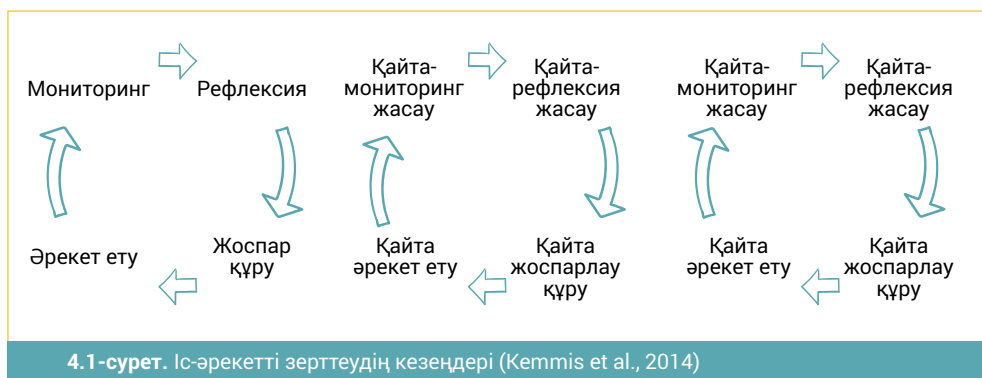
4.3.5 Зерттеудің сапасын қамтамасыз ету

Іс-әрекетті зерттеуді жүргізуде зерттеу сапасын қамтамасыз ету басқа позитивистік немесе интерпретивистік зерттеулерден өзгеше (Herr and Anderson, 2005). Дәстүрлі зерттеу әдістерінде зерттеудің сапасы мен сенімділігі (validity; reliability) дегеніміз зерттеу нәтижелерінің шынайылығын өлшеу арқылы оларды жалпылауға ұмтылуды білдіреді (Eikeland, 2006; Bush, 2012; Boughton, 2012). Іс-әрекетті зерттеуде сапа мен сенімділікті қамтамасыз етуге тырысқанымен, оның мақсаты жалпылауға болатын білім жасау емес (Herr & Anderson, 2005). Ол белгілі бір қоғамдық феноменді егжей-тегжейлі түсіну арқылы оны өзгертуге ұмтылады

(Cohen et al., 2011). Аталмыш мақсатқа қарамастан, іс-әрекетті зерттеуде де сапаны қамтамасыз ету өлшемдері бар. Оның ішінде зерттеудің басынан аяғына дейін зерттеушінің өз әрекетіне рефлексия жасауы, зерттеуге қатысушылармен талқылау жасау арқылы зерттеу нәтижелерінің сенімділігін арттыру, және аталмыш зерттеу нәтижелерінің оған қатысушылар мен қоғамға пайда тигізуін қамтамасыз ету.

4.3.6 Зерттеу үдерісіне мониторинг жүргізу және талдау

Іс-әрекетті зерттеудің дәстүрлі зерттеу әдістерінен басты өзгешелігі – зерттеушінің рөлі. Сырттан бақылап, деректерді жинап, оларды талдаудың негізінде білім жасаудың орнына, зерттеуші зерттеудің бір бөлігіне айналады, зерттеуге қатысушылармен қарым-қатынас орнатып, тәжірибеге немесе қоғамға өзгеріс алып келуге және аталмыш әрекеттердің негізінде пайда болған білімді теориялауға тырысады. Яғни, өзгеріс әкелу теориясын тек зерттеудің соңына қарай толыққанды жүйелей алады (Wilson, 2009). Сонымен қатар, іс-әрекетті зерттеу жүргізуде деректерді талдау жүйелі түрде, яғни зерттеудің басынан аяғына дейін үздіксіз іске асуы керек. Осы реттілікті қамтамасыз ету үшін келесі қадамдарды пайдалануға болады (Kemmis et al., 2014): (1) рефлексия – бастапқы мәселені анықтау, бұл проблеманы түсіну мақсатында барлауды және фактілерді анықтауды қамтиды; (2) мәселені шешу мақсатында іс-әрекеттің жоспарын құру; (3) әрекет ету – жоспарды іске асыру; (4) мониторинг жүргізу және бағалау (4.1 суретті қараңыз).



4.1-сурет. Іс-әрекетті зерттеудің кезеңдері (Kemmis et al., 2014)

Зерттеулердің сыни, коммуникативті және жүйелі болуын қамтамасыз ету үшін деректерді талдауды үздіксіз үдеріс ретінде қарастыру маңызды (Miles & Huberman, 1994; Feldman et al., 2018). Зерттеу үдерісін нақты зерттеу сұрақтармен бастауға болады, бірақ жаңа түсініктер мен білімдерге ашық болу маңызды. Әлеуметтік зерттеу болғандықтан, ‘шындықтың’ өзі үшін сөйлеуі маңызды, өйткені ол сыни сұрақ қоюға және рефлексияға түрткі болады (Feldman et al., 2018). Сол себепті, деректерді талдауда дедуктивті және индуктивті әдістерді қолдануға болады. Бұл зерттеушіге зерттеу тақырыптары немесе сұрақтары арасында байланыс орнатуға және өзекті тақырыптарға ашық болуға мүмкіндік берді (Westhues et al., 2008). Деректі талдап болғаннан кейін оларды тақырыпшаларға бөлуге болады. Сондай-ақ, деректердің сақталуы мен қауіпсіздігін қамтамасыз ету үшін деректерді талдаудың сапалы бағдарламалық жасақтамасын (мысалы, NVIVO 12 бағдарламасын) қолданған абзал. Сол арқылы, деректердің жүйелі түрде ұйымдастырылуы мен талдауын қамтамасыз етуге болады.

4.4 Зерттеу нәтижелерін ұсыну

Іс-әрекетті зерттеудің нәтижелерін, әдетте, баяндауды әңгімелеу (нарратив) форматында ұсынуға болады. Яғни, орын алған іс-әрекет пен өзгерісті (орын алған жағдайда) бірнеше кезеңдерге немесе оқиғаларға бөліп, таныстыруға болады. Аталмыш оқиғаларды егжей-тегжейлі сыни әңгіме түрінде ұсынуға да болады (Gill, 2014). Сыни әңгімелеудің негізгі мақсаты - іс-әрекет пен өзгерісті дәйекті оқиғалар төңірегінде мағыналы түрде жеткізу (Ricoeur, 1981; Riessman, 2002). Нарратив немесе әңгімелеу тәсілі кең мағынаға ие болғандықтан (Ricoeur, 1981; Riessman, 2002), оның келесідей негізгі сипаттамаларын анықтап алған абзал.

Хронологиялық реттіліктің болуы

Зерттеу нәтижесін әңгімелеу белгілі бір уақыт кезеңі мен нақты жағдайларға байланысты құрылады (Ricoeur, 1981; Clandinin & Connelly, 2000; Heikkinen et al., 2012). Әңгіме хронологиялық

тәртіпке сай ұйымдастырылады: басы, ортасы және соңы болады (Bruner, 1990; Elliott, 2005). Зерттеу нәтижесін нарратив тәсілі арқылы жеткізудің бірнеше ұтымды тұстары бар. Біріншіден, ол зерттеушіге белгілі бір 'тарихи, әлеуметтік, мәдени, саяси және жеке' жағдайлардың даму үдерісін бейнелеуге, мақсаттарға жету үшін жасалған әрекеттерді түсіндіруге және өмірлік тәжірибені факторлардың негізінде түсіндіруге мүмкіндік берді (Gill, 2014:71). Екіншіден, зерттеуге қатысушылардың өміріне елеулі әсер еткен жағдайларды егжей-тегжейлі суреттеуге мүмкіндік береді (Flick, 2013). Брунер (Bruner, 1990) айтқандай: [...] тұлға жағдайына ең күшті себеп-салдарлық түсіндірмелер берсек те, ол жағдай тұлға мәдениетін құрайтын символдық әлемнің аясында түсіндірілмей-інше ақылға қонымды мағынаға ие бола алмайды (138-бет).

Мән-мағына (ұғым) қалыптастыру

Зерттеу аясында орын алған әрекетті баяндау арқылы мағынаны қалыптастыруға болады (Bruner, 1991). Баяндау (нарратив) арқылы мағынаны іздеу үшін, зерттеуші өз ісі мен дүниетанымы туралы ойлануы маңызды (MacIntyre, 1984; Burnard et al., 2016). Сонымен қатар, нарратив тәсілі зерттеушіге агент ретінде әрекет етуге, нақты әлеммен қарым-қатынаста белсенді рөл атқаруға, қоршаған әлемнің оның тәжірибесіне ықпалын және жағдайды өзгертудегі әрекеттерін түсіндіруге мүмкіндік берді (Polkinghorne, 1995).

Дауыс

Нарратив тәсілі іс-әрекеттің маңызды оқиғаларын айтып қана қоймай, зерттеуге қатысушылардың айтқанын тыңдатуға мүмкіндік берді (Rapaport, 1995). Нарратив тәсілі зерттеуге қатысушылардың әлеуметтік қабылдаған нормалары мен кәсіби канондарына қатысты маңызды оқиғаларды есепке алуға мүмкіндік береді (Bruner, 1990; Mertova & Webster, 2012). Яғни, нарратив тәсілі зерттеуге қатысушылардың айтқанын бағалауға және олардың көзқарастарын естуге мүмкіндік беруі мүмкін (Winter, 2002). Сонымен қатар, қатысушылардың өмірлік тәжірибесін айту зерттеушіге

кеңірек білім беру мәселелерін талқылауға мүмкіндік бере алады (Niemi et al., 2010).

Зерттеу нәтижелерінің сенімділігін қамтамасыз ету

Зерттеушінің қаламынан туындаған әңгіме зерттеу нәтижесі жөнінде күмән тудыруы мүмкін. Дәстүрлі зерттеулермен салыстырғанда әңгімелеу тәсілі зерттеу нәтижелерін жалпылауға ұмтылмайды (Heikkinen et al., 2007). Брунердің (Bruner, 1991) пікірінше: [...] нарратив - бұл шындықтың нұсқасы, оның қабылдануы эмпирикалық тексеру мен логикалық қажеттілікке емес, конвенция мен «баяндау қажеттілігіне» тәуелді болады (4 -бет).

Осылайша, нарратив тәсілінен туындайтын білімді оның шынайылығына «өмірге» (күнделікті өмірлік шындыққа жақын болуына) байланысты бағалауға болады (сол жерде: 61 бет). Бұдан басқа, нарративтен (әңгімеден) туындайтын білімнің сенімділігін онда баяндалған оқиғалардың эволюциясын қалай бейнеленгендігіне, бір оқиғаға әр түрлі көзқарастар білдірілгендігіне, әдеп дилеммаларын қарастырылғандығына, өзгерістерге сыни көзқараспен қараумен, жаңа ойлар мен эмоциялар тудыра алатындығымен, сонымен қатар зерттеушінің дүниетанымын аша алауымен бағалауға болады. Мұның бәрі зерттеушінің рефлексияны көбірек жасауына назар аударуын талап етеді (Heikkinen et. al., 2007).

Рефлексия

Рефлексия бұл іс-әрекетке негізделген зерттеудің ажырамас бөлігі болып табылады (Heinikken et al., 2012). Нарратив тәсілін қолдана отырып, зерттеуші объективті шындық елесін жасауға тырыспайды, ол зерттеудің конструктивтік сипатын үнемі мойындай отырып, оның құрылу үдерісіне жан-жақты түсініктеме береді (Winter, 2002). Осылайша, зерттеушінің дүниетанымы, мақсаттары мен міндеттері деректердің негізгі көзіне айналды, сондықтан, зерттеуші баяндаушы ретінде оқиғаларға әр түрлі көзқараспен қарауы маңызды. Бұған зерттеушінің ішкі сезімдері, сыртқы жағдайлар мен олардың уақытшылдығы туралы рефлексияны талап етеді, ал ол өз алдына аталмыш оқиғаларды олардың өткенімен және

болашағымен байланыстыруды қажет етеді (Polkinghorne, 1995; Clandinin and Connelly, 2000; Gill, 2014). Осылайша, бұл әңгімедегі эпизодтар белгілі бір уақыт кезеңіне, нақты жағдайларға және зерттеушінің әрекеті мен ойыларына тәуелді болады. Зерттеуші нарративті (әңгімені) бірінші жақтан («мен») ұсынғанымен, басты кейіпкер ретінде көрінбейді (Etherington, 2004; Vochner, 2012). Өзін зерттеуге қатысушылармен бірге негізгі агенттердің бірі ретінде көрсетеді және жеке тұлғағалар емес, үдеріске баса назар аударады (Van Maanen, 2011).

Іс-әрекетті зерттеу сапалы зерттеу әдіснамасының қатарына жатады. Зерттеуде ұстаз, өз тәжірибесін немесе ортасын өзгерткісі келетін практик маман да зерттеуші бола алады. Іс-әрекетті зерттеушілер көбіне қатысушылар ретінде зерттеу үдерісінің бір бөлігіне айналып, басқалармен араласады. Ол мәселені анықтау, шешімін іздеу, алынған ақпаратты ой елегінен өткізу және жаңа шешімдерді қолдану секілді циклдерден құралады. Аталмыш үдерісте, зерттеуші жаңа тәжірибені қолдануға бағыт-бағдар беру үшін әрекет жоспарын қолданады. Зерттеу нәтижелерін басқалармен бөліседі, мысалы әріптестермен, мектеп басшыларымен және қоғамдастық мүшелерімен. Аталмыш әрекеттер арқылы зерттеуші қоғамға пайдалы білімнің негізін қалап, тәжірибе мен ортада қалыптасқан нормаларды қайта қарап, өзгертуге мүмкіндік бере алады.

Іс-әрекетті зерттеу мәселелері бойынша жарияланымдарға пайдалы сілтемелер

McLaughlin, C., & Ayubayeva, N. (2015). 'It is the research of self-experience': feeling the value in action research. *Educational Action Research*, 23(1), 51-67.

Уилсон, Э. и Абибуллаева, А. (2017). *Введение в методы образовательного исследования*. Newton-AlFarabi Partnership.

Қанай, Г. (2021). Ұстаз кәсібилігі мен көшбасшылығы: Қазақстанның төрт мектебінде ұстаз көшбасшылығын дамыту. *ҚазҰУ Хабаршысы*. Педагогикалық ғылымдар сериясы. <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v66.i1.05>

Библиография

- Argyris, C & Schon, D. (1978) *Organisational learning: a theory of action perspective*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bochner, A. P. (2012). On first-person narrative scholarship: autoethnography as acts of meaning. *Narrative Inquiry*, 22(1), 155–164.
- Bolat, O. (2013). *A non-positional teacher leadership approach to school improvement: an action research study in Turkey*, Thesis (PhD), University of Cambridge.
- Boughton, D. (2012). The value of portfolio data in action research. In Kelin, Sh.R. (Ed.) *Action research methods* (Ch. 7), 133-156. New York: Palgrave MacMillan.
- British Educational Research Association (BERA) (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*, www.bera.ac.uk.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham, B.R. (1926). *Research for teachers*. New York: Newark Silver, Burdette and Co.
- Burnard, P. (2016). Mapping doctoral practices. In Burnard, P, Dragovic, T. & Flutter, J. (Eds.) *Transformative Doctoral Research Practices for Professionals*, 14-60. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bush, T. (2012). Authenticity in research: reliability, validity and triangulation. In Briggs, A.R.J., Coleman, M. & Morrision, M. (Eds.) *Research methods in educational leadership and management* (Ch. 6), 75-89. London: Sage.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass San Francisco, CA.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Eikeland, O. (2006). The validity of action research - validity in action research (Ch.8). In Nielsen, A. K. and Svensson, L. (Eds.), *Action research and interactive research*, 193-240. Maastricht: Shaker Publishing.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Oxford University Press.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research*. London: Sage.
- Etherington, K. (2004) *Becoming a reflexive researcher: using ourselves in research*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Fay, B. (1987). *Critical social science: liberation and its limits*. Cambridge: Polity Press.
- Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P, & Somekh, B. (2018). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. London: Routledge.
- Flick, U. (2011). Sampling, Selecting and Access. In Flick, U. (Ed.) *Designing Qualitative Research*, 5-35. London: Sage.
- Flick, U. (Ed.). (2013). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: Sage.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Publishing Company.

- Gill, S. (2014). Critical Narrative as Pedagogy. In Goodson, I. & Gill, S. (Eds.) *Critical Narrative as Pedagogy*, 67-99. New York: Bloomsbury.
- Gómez, A., Puigvert, L. & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research, *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (2006). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5-19.
- Heikkinen, H. L., Huttunen, R., Syrjälä, L., & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational action research*, 20(1), 5-21.
- Helskog, G. H. (2014). Justifying action research. *Educational Action Research*, 22(1), 4-20.
- Herr, K. & Anderson, G.L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Kanayeva, G. (2019) *Facilitating Teacher Leadership in Kazakhstan*, unpublished PhD thesis. Cambridge: University of Cambridge.
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (Eds.) *Reflection: turning experience into learning*, 39-163, London: Kogan Page.
- Kemmis, S. (1994). Action Research and the Politics of Reflection. In Boud, D., Keogh, R., Walker, D. *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Routledge, pp. 139-164.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2003). Participatory action research in Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds.) *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed.), 336-396. London: Sage.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The action research planner: doing critical participatory action research*. London: Springer.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- MacDonald, C. (2012). Understanding participatory action research: a qualitative research methodology option. *Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research: principles and practice* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- McNiff, J. (2016). *You and your action research project* (4th edition). London: Routledge.
- Mertova, P. & Webster, L. (2012). Critical event narrative inquiry in higher education quality. *Quality Approaches in Higher Education*, 3(2), 15-21.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering critical reflection in adulthood*, 1(20).

- Miles, M., Huberman, M., & Saldāna, J. (2014). A methods source book. *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Niemi, R., Heikkinen, H.L.T. & Kannas, L. (2010). Polyphony in the classroom: reporting narrative action research reflexively. *Educational Action Research*, 18(2), 137-149.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Rappaport, J. (1995) Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings, *American Journal of Community Psychology*, 23(5), pp. 795-807.
- Reason, P. & Bradbury, B. (2006). *Handbook of action research*. London: Sage.
- Ricoeur, P. (1981). Narrative time. In Mitchell, W.J.T. (Ed.) *On narrative*, 165-186. University of Chicago press: Chicago.
- Riessman, C.K (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot, England: Ashgate.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: A position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339-355.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development* (Vol. 46). London: Heinemann.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. London: University of Chicago Press.
- Wanat, C.L. (2008). Getting Past the Gatekeepers: Differences Between Access and Cooperation in Public School Research, *Field Methods*, 20(2), 191–208.
- Waterman, H. (1998). Embracing ambiguities and valuing ourselves: issues of validity in action research. *Journal of Advanced Nursing*, 28(1), 101-105.
- Westhues, A., Ochocka, J., Jacobson, N., Simich, L., Maiter, S., Janzen, R. & Fleras, A. (2008). Developing Theory From Complexity: Reflections on a Collaborative Mixed Method Participatory Action Research Study. *Qualitative Health Research*, 18 (5), 701-717.
- Whyte, W. F. (1991). Participatory action research: Through practice to science in social research. *Participatory action research*, 19-55.
- Wilson, E. and Abibulayeva, A. (2016). *An Introduction to Educational Research Methods*, British Council's Researcher Links Programme.
- Wilson, E. (2009). Action Research. In Wilson, E. (Ed.) *School-based research: a guide for education students*, 189-202. London: Sage.
- Winter, R. (2002). Truth or fiction: problems of validity and authenticity in narratives of action research. *Educational Action Research*, 10(1), 143-154.

5 ТАРАУ

Кейс-стади сапалық зерттеудің әдісі ретінде

Лаура Қарабасова

Тарауды оқудан күтілетін нәтижелер:

- білім беру зерттеулеріндегі кейс-стади әдісін анықтау;
- кейс-стади түрлерінің айырмашылығын түсіндіру;
- кейсті аналитикалық аядан ажырату;
- өз зерттеуін жоспарлауда әдісті қолдану.

Кілт сөздер: кейс, аналитикалық ая, талдау бірлігі, жалпылау.

Бұл бөлімде кейс-стади әдісінің анықтамасы мен оның негізгі сипаты, кейсті (кейстерді) таңдау өлшемдері ұсынылады; сондай-ақ кейсті зерттеу аясында деректерді жинау жұмысын жоспарлаудың нақты үлгілері және отандық зерттеулерде кейс-стади әдісін қолдану жайы қарастырылады.

5.1 Кейс-стади сапалық зерттеудің әдісі ретінде

Кейс-стади әлеуметтік ғылымдарда, оның ішінде білім беру саласында сапалық зерттеудің жиі қолданылатын тәсілдерінің (әдістерінің) бірі болып табылады. Аталмыш тәсіл медицина, психология, заң, саясаттану және журналистика секілді басқа салаларда да кеңінен қолданылады. Кейс-стадидің тек әдіс қана емес, сонымен бірге осы әдісті қолдану арқылы жүргізілетін зерттеудің өзін де білдіретіндігін айта кету керек.

Кейс-стади әдісі «оқиғаны» немесе «жағдайды» егжей-тегжейлі зерттеп, сипаттауға және түсіндіріп беруге, сондай-ақ кез келген зерттеу саласындағы практикалық мәселелерді шешуге бағытталған. Бұл әдісті қашан таңдауға болатындығы жайында әмбебап ереженің жоқтығын айта кету керек. Дегенмен кейс-стади әдісі зерттеуге алынып отырған тақырып бұрын қарастырылмаған, деректер өте аз, сәйкесінше, зерттеуші таңдалған тақырыпты толық та қысқа мерзімде түсінгісі келген жағдайда аса тиімді болып табылады (Verma & Mallick, 1999). Кейс-стади әдісін таңдаудың ең көп тараған себебі кейбір негізгі (орталық) құбылысты оның мәнді сипаты мен сапалық бөліктерін кеңірек сипаттау арқылы түсіну қажеттілігінде жатыр. Орталық құбылысты зерттеу аясында қарастырылатындар – негізгі концепт, идея немесе үдеріс деуге болады. Мысалы «оқу», «оқыту», «менеджмент», «реформа», «феминизм», «урбандану» және т.б. Кейс-стадидің міндеті зерттеудің орталық құбылысын зерттеуге қатысушылардың сөздерін талдау арқылы немесе жалпы бақыланған жайттардың көмегімен сипаттау болып табылады. Нәтижесінде жекелеген адамдардың немесе жағдайлардың сипаты жасақталады.

Аталмыш әдіс дереккөздердің бай қорын пайдалана отырып, қандай да бір құбылысты «дәл қазіргі мәнмәтінінде» (Yin, 2014, 16-б.) тереңдете зерттеуге де өте ыңғайлы. Өздеріңіз білетіндей, кейс-стадидің түпқазығы шынайы өмірде қарастырылатын зерттеу құбылысы болып табылады.

Кейс-стади қолданыста бар теорияны тексеріп, толықтыру үшін де, жаңасын әзірлеу үшін де өте тиімді. Ол, негізінен, зерттеу сұрақтарына байланысты таңдалады. Зерттеушіде «неге?», «қалай?» деген сұрақ анағұрлым көп туындаса, соғұрлым кейс-стадиді зерттеу дизайны ретінде таңдау ықтималдығы жоғары болады (Yip, 2014).

Кейс-стадидің басты сипаттамалары

Проблемаға бағытталушылық пен тар ауқымдылық – кейс-стадидің негізгі сипаты (Merriam, 1988). Бұл жерде кейстің өзі маңызды, себебі кейс арқылы зерттелетін құбылыс пен оның әлеуметтік құрамы ашылады. Кейс-стади мақсаттың нақтылығының арқасында практикалық міндеттерді шешудің тамаша әдісі болып табылады.

Сипаттамалық пен көрнекілік те аталған әдістің айрықша белгілері болып есептеледі. Кейс-стади зерттелетін жағдайдың күрделілігі мен көп қырлылығын ашуға мүмкіндік береді. Зерттеуші деректерді жинағаннан кейін зерттелетін мәселеге толыққанды әрі мазмұнды сипаттама жасайды. Ол назарды сан мен статистикаға түсіретін сандық зерттеумен салыстырғанда сапалы сипатқа ие.

Зерттеуші зерттеуге қатысушыларға сілтеме жасай отырып, жағдайға қатысты бақыланатын оқиғалар мен артефактілерді жазып алады. Оның үстіне кейс-стади зерттеушінің зерттеу пәні туралы түсінігін кеңейтеді, жаңа дүние іздеуге немесе бұрыннан барын қайта қарауға жетелейді. Кейс-стадидің көмегімен алынған білім оқырманға жетеді, өйткені сипатталып отырған нақты да жанды мәселе оқырман тәжірибесімен астасып жатады. Басқаша айтқанда, мәнмәтінге негізделген деректерден айнымалылар, ұғым-түсініктер, болжамдар арасында жаңа байланыс пайда болғанда кейс-стади зерттеліп отырған мәселенің мәнін түсінуге ықпал етеді. Әдіс зерттеушіге мәселенің себептері мен астарын (не болғанын және неліктен болғанын) түсіндіруге, сонымен қатар мәселені талқылап, бағалауға, жалпылап, қорытындылауға мүмкіндік береді, сол арқылы зерттеудің қолданбалы әлеуетін арттырады.

«Кейс» ұғымын анықтау

Жоғарыда айтылып өткендей, кейс-стади белгілі бір кейсті зерттеу дегенді білдіреді. Кейс дегеніміз не? Кейс – бір мәселені не тақырыпты терең және әр қырынан қарастыратын зерттеу түрі. Оның үстіне кейс зерттеуіңіздің шекарасын айқындап беретін ая болып табылады. Сонымен, кейс-статидің: 1) зерттеу пәні, атап айтқанда, кейстің өзі және 2) зерттеу пәнін жан-жақты қарастыруға және ашуға мүмкіндік беретін аналитикалық құрылым немесе теория түріндегі зерттеу нысаны.

Кейстің мәні мен оның зерттеу аясын жақсырақ тану үшін ағылшын тіліндегі «case» сөзінің «контейнер», «капсула», «жайт», «қабық», «прецедент» және «жағдай» секілді мағыналарына назар аударайық. Көріп отырғанымыздай, зерттеу нысаны немесе кейс «шектелген жүйе» болып көрінеді (Creswell, 1998).

Әлеуметтік ғылымдарда ұйым (мысалы, ЭЫДҰ), компания (KPMG), әлеуметтік желі (Facebook), жеке тұлға (Малала Юсуфзай деген пәкістандық құқық қорғаушы) және т.б. кейс бола алады. Білім беру саласындағы зерттеулерде кейс ретінде бала, мұғалім, мектептегі, университеттегі, Қазақстанның барлық мектептеріндегі белгілі бір сынып, белгілі бір бағдарлама немесе оқиға алынуы мүмкін. Дегенмен олардың барлығы бірдей кейс бола алмайды. Мәселен үш тілде білім беруді енгізу, орта білім беру бағдарламасының мазмұнын жаңартудың себептері, Қазақстандағы жоғары оқу орындарына автономия беру үдерістері кейстің мысалы ретінде сирек алынады, өйткені оларда нақтылық, ерекшелік және бірегейлік жоқ. Дегенмен ағылшын тілінде оқытуды сәтті енгізген X деген ауыл мектебін алатын болсақ, онда ол кейс мысалы бола алады. Сонымен бірге ағылшын тілінде оқытуды сәтті жүзеге асыру аналитикалық негіздеме болып табылады, сол сияқты педагогикалық тәсілдерді, мұғалімдер мен оқушылардың пікірін және басқару моделін де соның мысалы деп қарауға болады. Жаңартылған білім

беру мазмұнын ойдағыдай жүзеге асырудың үлгісі болмаса, X мектебі де көптеген отандық ауыл мектебінің бірі ретінде өз алдына қызығушылық тудырмас еді.

1-тапсырма

Сөйлемді аяқтай отырып, зерттегіңіз келетін мәселені қарастырыңыз (егер зерттеуіңізді кейс-стади түрінде болады деп есептесеңіз):

Менің _____ зерттегім келеді (зерттеумен айналысамын, зерттеймін)

Зерттеуімнің кейсі _____
нысаны _____

5.2 Кейсті таңдау

Стейк атап өткендей (Stake, 2005), кейс-стади іріктеуге негізделген зерттеу емес және репрезентативтілік оның басты элементі болып саналмайды. Сәйкесінше, кейсті таңдау зерттеу мақсаты мен зерттеушінің мүддесі арқылы анықталады (Merriam, 1985). Дегенмен кейбір жағдайда зерттеу кейсі алдын-ала айқындалып белгіленуі мүмкін. Бұл жерде мәселе зерттеушінің кейсті таңдауында емес. Мысалы, егер үлгерім көрсеткіші нашар сыныптың немесе оқуы қиын оқушылардың мәселесін қарастыру керек болса, онда зерттеу пәні дұрыс берілген деуге болады. Басқаша айтқанда, сыныптың немесе оқушының кейсі зерттеушінің оны басқа кейстерді зерделеу үшін пайдаланғысы келетіндігімен таңдалмайды, оған оның ішкі қызығушылығы түрткі болады. Кейс-стадидің мұндай түрі зерттеушінің кейске деген ішкі қызығушылығынан туған зерттеу деп аталады (*intrinsic case study* (Stake, 2005)). Аталмыш кейс таңдау стратегиясы кейсті таңдау міндетті деп тапқанда қолданылады. Зерттеуші кейстің осы және өзге де түрлерін қарастыра отырып, одан аналитикалық ақпарат алуға тырысады. Төменде отандық ғалымдар жүргізген кейс-стадидің осы түріне мысалдар келтіріледі.

№1 мысал. Міндетті түрде таңдалатын кейс

Авторы	Гүлжанат Ғафу (Gafu, 2019)
Тақырып атауы	Жаһанданған элиталық университеттің басқа университеттерге әсері: Қазақстан жағдайында
Мақсаты	«Жаһанданған» «элиталық» университеттің Қазақстандағы өңірлік мемлекеттік университеттердің зерттеу саясаты мен практикасына, интернационалдануына қаншалықты әсер ететінін және ол университеттердің бұған қалай қарайтынын зерттеу
Кейс	Қазақстан
	* Элиталық университет – кейс емес * Өңірлік университеттер – кейс емес * Министрлік – кейс емес
Аналитикалық ая	Элиталық болуға ұмтылған университеттің әсері. Интернационалдандыру мен зерттеулерді күшейтудің дифференциациясы мен мақсаты, сондай-ақ ұлттық жоғары білімді жаңғыртудың қозғаушы күші ретінде НУ-ға назар аудару; үкіметтің «жаһандық жоғары білім беру», «әлемдік деңгейдегі университеттер» секілді кең ауқымды тақырыптар мен аймақтық университеттер жөніндегі ұстанымы.
Кейс шегі	
Кім?	Қазақстандағы әкімшілік және академиялық қызметкер: жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру және халықаралық ынтымақтастық департаменттерінің қызметкерлері, факультет декандары мен аға оқытушылар құрамы
Не?	НУ-нің элиталық университет ретінде өңірлік үш университеттің интернационалдану және зерттеу саясаты мен тәжірибесіне әсері
Қайда?	Өңірлік үш университет, НУ және БжҒМ
Неге?	Егер бар болса, Үкімет белгілеп, міндеттегендей, ұлттық жоғары білім беру жүйесіне деген жаңа саясаттың ықпалы қандай?
Қанша?	Көптеген қосалқы жағдайы бар бірегей кейс (элиталық болуға ұмтылған университет ықпалы)

Кейс әдісі басқа кейс (жағдай) не қандай да бір жалпы мәселені тану үшін емес, аталған нақты жағдайға деген қызығушылықтан не болмаса нақты жағдайды зерделеу қажеттілігіне байланысты таңдалады. Қазақстанның жағдайы мен жаһанданған университеттің ықпалы айрықша деуге болады және, бәлкім, олардың зерттеу нәтижелері «элиталық» университет құрушы басқа дамушы елдерге таралмауы мүмкін. Зерттеуші «элиталық» университет ретінде Назарбаев Университетінің үш өңірлік университеттегі интернационалдану және зерттеу саясаты мен тәжірибесіне ықпалын зерттегісі келетіндіктен, осы кейсті таңдаған.

Басқа жағдайда зерттеу нақты жағдайды қарастыру арқылы мәселенің мәнін ашу мақсатында зерттеу сұрақтарынан басталады. Демек, зерттеушінің кейсті таңдау мүмкіндігі бар. Төменде сипатталатын мысалды құралдық (*instrumental case study*) кейс-стади (Stake, 2005) деп жіктеуге болады, себебі кейс мақсатқа қызмет ету құралы ретінде пайдаланылады.

№ 2-мысал. Құрал ретінде пайдаланылатын кейс

Авторы	Лаура Қарабасова (Karabassova, 2018)
Тақырып атауы	Қазақстандағы пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту (CLIL): Назарбаев Зияткерлік мектептерінің (НЗМ) бес мұғалімінің кейсін қарастыру
Мақсаты	CLIL әдістемесіне қатысты мұғалімдердің ұстанымын, түсінігін және тәжірибесін терең талдау
Кейсі	Жеке мұғалім
	*Мектеп – кейс емес *Әдістеме – кейс емес *Оқыту – кейс емес
Аналитикалық ая	Жекелеген мұғалімдердің концептуалдануы (пікірлері, сенімдері, көзқарастары, түсінігі) және педагогикалық тәжірибесі (әдістері, оқыту стратегиялары, сыныптағы өзара қатынас)
Кейс шегі	
Кім?	НЗМ-інде 2 жылдан кем емес жұмыс өтілі бар пән мұғалімдері
Не?	Сабақтарда CLIL әдістемесін тұжырымдау және қолдану
Қайда?	20 НЗМ-нің біреуі
Неге?	Мұғалімдер түрлі тілдік емес пәндерді оқытады, бірақ олардың барлығына ортақ бір нәрсе бар: олар студенттердің екінші/үшінші (ана тілі емес) тілінде сабақ береді, олардың инновациялық CLIL педагогикасын қолдануы керек
Қанша?	Бес мұғалім – бес кейс
Талдау бірлігі	Мұғалімдердің сөзі мен ұстанымы

Кейс таңдау мәселесіне келетін болсақ, барлық НЗМ пәндерді оқытуда үш тілдің қолданылатынын атап өткен жөн. Оның үстіне 2014-2019 жылдар аралығында бұл тәжірибе жалпы білім беретін мектептерге ішінара енгізілді. Үш тілде білім беру саясатының негізі пәндік-тілдік кіріктірілген білім беру немесе инновациялық CLIL әдістемесі болып табылады. Осыған байланысты, мұғалімдердің аталған әдістемені қалай түсінетінін және оны сабақтарында қалай пайдаланатынын қарастыру маңызды болды. Мәселені тереңірек тану үшін түрлі пән мұғалімдерінің кейстерін таңдау қажет болды. НЗМ-нің 600-ге жуық мұғалімі өз пәнін студенттердің екінші/үшінші тілінде жүргізсе де, барлық мұғалімдерді қамту мүмкін емес еді. Нәтижесінде мұғалімдердің CLIL-ді қалай түсініп, қалай қабылдайтындығын тереңірек қарастыруға мүмкіндік беретін бес мұғалімнің кейсі таңдалып алынды.

Мақсаты есту және көру қабілеті бұзылған балаларға ағылшын тілін оқытудың отандық тәжірибесін зерттеу болып табылатын Ақбота Сұлтанбекованың (Sultanbekova, 2019) магистрлік жұмысында аталған кейстің мысалы ретінде қарастыруға болады. Мақсатқа жету үшін зерттеуші Нұр-Сұлтан қаласындағы мектептердің біріндегі екі мұғалімнің кейсін таңдаған.

2-тапсырма

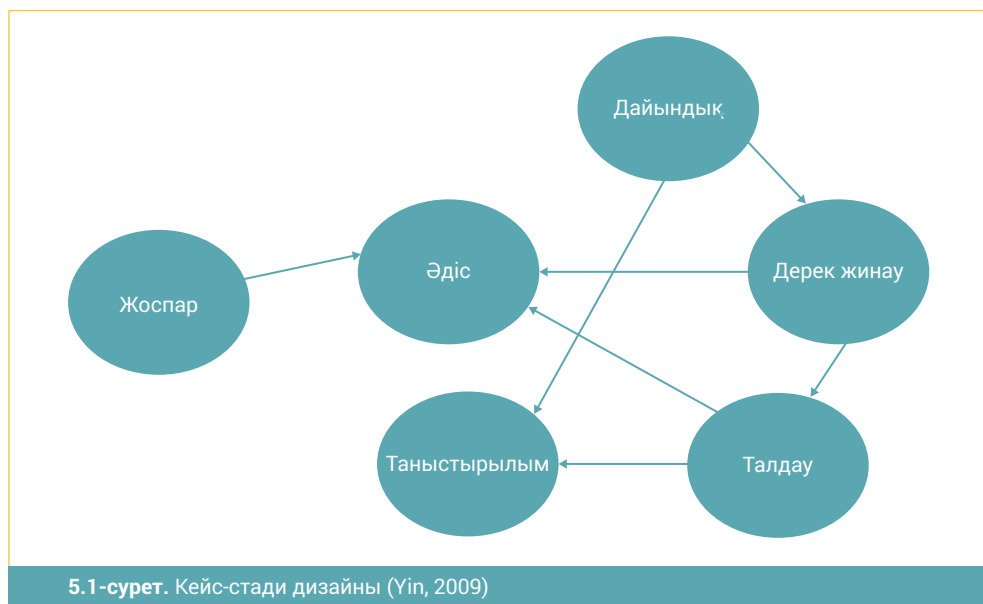
Таңдағыңыз келген зерттеуіңіз бен кейс әдісіңіз туралы ойланыңыз.

Мына сұрақтарға жауап беріңіз:

1. Зерттеу тақырыбым _____
2. Кейсі _____
3. Instrumental/Intrinsic (Here?) _____
4. Менің кейсімнің шегі:
 - 4.1 Кім қатысады? _____
 - 4.2 Олар не істейді? _____
 - 4.3 Олар қайда тұрады? _____
 - 4.4 Неге бұл кейс таңдалды? _____

5.3 Кейс-стади аясында деректер жинау

«Кейс-стади әдіснамалық таңдау емес, зерттелетін құбылысты таңдау. Сіз таңдалған кейсті зерттеу үшін кез келген әдістің тандай алатындығыңызды» айта кету керек (Stake, 2005, 443-б.).



5.1-сурет. Кейс-стади дизайны (Yin, 2009)

Кейс-стади әдісінде деректерді құрылымдық сұхбат (стандартты түрде қатаң бекітілген сұрақтар тізбесі бойынша жүргізіледі), жартылай құрылымдалған және құрылымдалмаған сұхбат, фокус-топтар (сөз түріндегі деректер), бақылау (сөз, сан, суреттер, бейне, аудио түріндегі деректер), құжат, сауалнама, зерттеу журналы, тест тапсырмаларын және өзге де кесінділерді шолу арқылы жинауға болады.

Мәселен Мөлдір Аблаева (2019 ж.) өзінің мектеп мұғалімдерін аттестаттау туралы докторлық зерттеуінде жекелеген жартылай құрылымдық сұхбат пен бақылауды (мұғалімдерді аттестацияға даярлау) және құжаттарды талдауды (мұғалім портфолиосы, «Педагог қызметкерлерді аттестаттау туралы ереже», біліктілік талаптары) пайдаланады, себебі зерттеу мақсаты мектеп мұғалімдері мен басшыларының аттестаттау үлгісі және оның Қазақстандағы

мұғалімдердің кәсіби дайындығына ықпалы жайындағы түсініктері мен көзқарастарын қарастыру болып табылады.

Зерттеу нәтижелерін жалпылау (генерализациялау)

Әдетте кейс-стади зерттеулері тар ауқымды болып, жекелеген жағдайдағы мүддемен ерекшеленетіндіктен, жалпылау кейс әдісінің әлсіз жағы деп қабылданады. Жалпылауды тек кейс-стадиге ғана емес, жалпы әлеуметтік зерттеулерге де тән кемшілік деп есептейтін авторлар кездеседі. Томас (Thomas, 2011) жалпылаудың жаратылыстану ғылымдарының негізі болып табылатынын және оның білім беру зерттеулерінде үнемі пайдалануға келмейтіндігін атап өтеді. Осыған ұқсас көзқарасты Макинтайр (MacIntyre, 1985) да ұстанады, ол жалпылаудың әлеуметтік ғылымдарда тиімсіздігін, себебі оның жалпылау деп саналатын жағдайлар мен мысалдардың тізімі ғана еместігін айтады.

Дей тұрғанмен беделді авторлардың бірі Стейк (Stake, 2005) зерттеуге қатысушылардың белгілі бір проблемасы, әрекеттері не жауаптары үстін-үстін қайталанып, белгілі дәрежедегі жалпылауларға негіз болады деп есептейді. Автор кіші жалпылау (petit generalization) және үлкен жалпылау (grand generalization) ұғымдарын енгізді. Бір немесе бірнеше кейстен алынған деректер жалпылаудың негізі бола алмаса да, позитивтілікте қабылданғандай, шағын жалпылау кейс-стадидің бір бөлігі болып табылады. Мысалы зерттеуші бір құбылысты бақылап, зерттей отырып, сұхбат пен бақылаудың әрбірінен жаңа нәрсе байқап, соның негізінде жалпыланған тар ұғым-түсініктерді түйіндей алады. Зерттеуші ірі жалпылау әдісі барысында нақты жағдайды қарастыра отырып, бұрыннан бар қорытындыларды өзгертеді.

Кейс-стади көбінесе толыққанды зерттелмеген тақырыптарды қарастыратын әдіс ретінде таңдалып алынады, яғни зерттеуші аталған мәселе жайында толық ақпараттандырылғысы келген кезде, сондай-ақ құбылыстың қазіргі сипатын тереңдете зерттеуде таңдалады.

Библиография

- Ablayeva, M. (2019). *Teacher Appraisal for Professional Learning: Teachers' and School Leaders' Perceptions and Perspectives in One Secondary School in Kazakhstan*. Unpublished research proposal.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.
- Gafu, G. (2019). *The effects of the introduction of an elite globalised university on other institutions: the case of Kazakhstan* (Doctoral dissertation, UCL (University College London)).
- Karabassova, L. (2018). Teachers' conceptualization of content and language integrated learning (CLIL): evidence from a trilingual context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 787-799.
- MacIntyre, A. (1985). *After Virtue*. (2nd ed. with postscript). London, UK: Duckworth.
- Merriam, S. (1985). The case study in educational research: a review of selected literature. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 19 (3), pp. 204-217.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative case studies*. The Sage handbook of qualitative research, 3.
- Sultanbekova, A. (2019). *Teaching English as a Foreign Language to Deaf and Hard-of-Hearing Students at One School in Kazakhstan*. (Unpublished master's thesis). Graduate School of Education, Nazarbayev University. Astana, Kazakhstan.
- Thomas, G. (2011). *A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure*. *Qualitative inquiry*, 17(6), 511-521.
- Verma, G. K. and Mallick, K. (1999) *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Falmer.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

6 ТАРАУ

Сұхбат сапалық зерттеудің әдісі ретінде

Аида Сағынтаева

Тарауды оқудан күтілетін нәтижелер:

- сұхбатқа қатысушыларды іріктеудің стратегияларын ажырата білу;
- зерттеу мақсатына байланысты сұхбаттың негізгі түрлерін білу және оларды қолдану;
- сұхбат хаттамасын жаза білу және алынған деректерді транскрипциялай білу.

Кілт сөздер: сұхбат, онлайн-сұхбат, фокус-топ, мұқият тыңдау, сұхбатқа қатысушы, тану, транскрипция.

Сапалық зерттеулерде сұхбат көбінесе зерттеліп отырған құбылысты танудың басты дереккөзі болып табылады. Сұхбаттың деректерді жинау әдісі ретіндегі танымалдығы сұхбаттасуға ар-

налған кітаптарда, оның ішінде Губриум, Хольштейн, Марvasti және Маккинилердің жуырда шыққан анықтамалығында нақтылана түседі (Gubrium, Holstein, Marvasti, & McKinney, 2012).

Біздің монографиямызда сұхбат сапалық зерттеу әдісі ретінде әртүрлі қырынан сипатталады, атап айтқанда, сапалық деректерді сәйкестендіруде (1-тарау, 1.5.2-бөлім), деректерді жинау құралы ретінде (8-тарау, 8.3-бөлім), деректерді жазу кезінде (8-тарау, 8.3-бөлім) баяндалады.

Аталмыш тарауда сұхбаттың құрылымдық типологиясы, сұрақ түрлері мен оларды қою әдістемесі, сұхбатты жүргізу кезеңдері (сұхбатты бастау, жазу, деректерді бағалау), сондай-ақ зерттеуші мен сұхбатқа қатысушы/қатысушылардың арасындағы өзара байланыс қарастырылады.

Сұхбат адамдардың өмір тіршілігінен хабардар етуді қамтамасыз етеді. Осылайша ол зерттеушілерге адамның белгілі бір мінез-құлқының мәнін түсінуге мүмкіндік береді. Сұхбат әдісіне негізделген зерттеулердің басты алғышарты – адамдардың өз тәжірибесіне мән бере қарауы олардың оны қалай жүзеге асырғанына ықпал етеді.

ДеМаррэс (2004) зерттеу сұхбатын «зерттеуші мен қатысушы ғылыми зерттеулерге байланысты мәселелерге бағытталған әңгімеге қатысатын үдеріс» деп анықтайды (55-бет).

Зерттеу тақырыбына байланысты сұхбат кейде дерек жинаудың жалғыз жолы болып табылады. Атап айтқанда, зерттеуші түрлі категориядағы қатысушылардың белгілі бір құбылысқа немесе тәжірибеге әлеуметтік не кәсіби рөлі тұрғысынан көзқарастарын анықтауға тырысқанда көрінеді (мысалы: «*Декан ретінде жоғары оқу орындарының басқару еркіндігі дегенді қалай түсіндірер едіңіз?*»).

Мерриам мен Тисделлдің (Merriam & Tisdell, 2015) пікірлерінше, сұхбаттың кең тараған түрінің бірі – бір адам екінші адамнан ақпарат алатын бетпе-бет жеке кездесу. Деректерді алу үшін ұжымдық әңгімелесуді де пайдалануға болады. Жеке және топтық сұхбаттарды белгілі бір мақсаттағы әңгіме ретінде анықтауға болады.

6.1 Сұхбат жүргізуге дайындық

Сұхбат жүргізуге дайындық сұхбатқа қатысушыларды анықтаудан басталады. Сұхбатқа қатысушылар зерттеушінің нақты нені білгісі келетініне және кімнен ақпарат алғысы келетініне байланысты таңдалады. Сұхбатқа қатысушыларды зерттелетін құбылысқа қандай үлес қоса алатындығы негізінде таңдау мақсатты немесе теориялық іріктеуді жүргізуді білдіреді (сапалық зерттеудегі іріктеу түрлері туралы қосымша ақпаратпен 8-тараудың 8.2-бөлімінен толық танысуға болады).

Сұхбаттың іріктеудің ауқымы мен репрезентативтілігі негізгі фактор болып табылатын сауалнама әдісінен айырмашылығы – онда шешуші фактор сұхбат алушылардың саны емес, зерттеушінің сапалық деректерді талдау негізінде белгілі бір құбылысты тануға ықпал ету қабілеті болып саналады.

Әлеуетті сұхбат қатысушыларын қалай анықтауға болады? Сұхбаттасуға тиісті адамдарды анықтау мақсатында бейресми талқылауларда сұхбаттасушыларды байқау әдістің бірі ретінде табылады. Ал екінші жолына өзгелер сарапшы деп санайтын әлеуетті сұхбат алушыны тауып, содан кейін одан сұхбат алушыларды таңдауға қатысты пікірін сұрау жатады. Сұхбат қатысушыларын анықтаудың үшінші әдісі белгілі бір іріктеу стратегиясына негізделген (8-тарауды қараңыз).

Зерттеуші мен сұхбат берушінің өзара қарым-қатынасы әдетте өте күрделі болып келеді. Екі тараптың тысқары пікірлері мен бейімділіктері, көзқарастары мен физикалық құлқы олардың өзара байланысы мен дерек жинауына әсер етеді.

Сұхбат әдісін пайдалану зерттеушіден бейтаныс әлеуетті сұхбат берушілермен байланыс орнатуды және олармен оң қарым-қатынас жасауды талап етеді. Зерттеушінің сұхбатқа қатысушыға/қатысушыларға деген бейтарап, сыпайы әрі сыйластық ұстанымы сұхбаттасу үдерісінің бастау нүктесі болып табылады.

Зерттеуші сұрақтарды сұхбатқа қатысушының түсінетін тілінде мұқият құрастыруы керек. Сондай-ақ сұхбатқа қатысушының білімі мен сеніміне қатысты бейтараптылықты да сақтау қажет: сұхбаттың сәтті өтуі үшін сұхбатқа қатысушының ұстанымы зерт-

теушінің көзқарасымен қайшы келіп жатса да, дау-дамай, пікірталастан аулақ болған жөн.

Өз кезегінде сұхбатқа қатысушылардан өз ой-пікірлерін, яғни зерттелетін тақырыпқа көзқарастарын айқын білдірулері күтіледі. Әдетте сұхбатқа қатысушылар өз тәжірибесін қызығушылық танытқан тыңдаушымен бөліскенді ұнатады.

Сұхбатқа қатысушы есеп жарияланғанға дейін сұхбаттың аудиожазбалары мен стенограммаларын алуға, бейнематериалдарды қарауға құқылы. Оның сұхбаттан бас тартуына және деректерді зерттеуде пайдалануға рұқсат бермеуіне де болады.

Сұхбатқа қатысушы тұлғаның құпиялылығына құқы бар, оның/олардың жауаптарының құпия сақталуына кепілдік берілуі тиіс. Мәселен қолжетімді құжаттар зерттеу аяқталғаннан кейін сайттарға немесе адамдарға сілтеме жасаудан аулақ болу керек. Қатысушының жеке басының құпиялылығын қамтамасыз ету және алынған сапалы деректердің анонимділігі мәселелері ерттеу әдебін сақтау мәселелеріне (7-тарау), сондай-ақ қатысушыға сұхбатты зерттеу мақсаттары, зерттеуге қатысу тәуекелдері, қатысушының құқығы, қатысушының жеке басының құпиялылығын сақтау туралы барынша толық ақпаратпен ұсыну мәселелеріне, яғни «ақпараттандырылған» үдерістің мәселелеріне жататыны анық келісім». Ақпаратты келісім – бұл жай ғана құжат емес, маңызды үдеріс, онда әлеуетті қатысушы өз келісімін беруге немесе сұхбатқа қатысудан бас тартуға құқылы (8 тарауды қараңыз).

6.2 Сұхбаттың типтері мен түрлері

Білім беру зерттеулерінде сұхбаттың кеңірек тараған мынадай үш типі кездеседі:

- құрылымдалған/стандартталған;
- жартылай құрылымдалған;
- құрылымдалмаған/бейресми.

Құрылымдалған сұхбатта сұрақтар мен олардың реті алдын ала анықталады. Сондықтан құрылымдалған сұхбат жазбаша сауалнаманың ауызша түрі болып есептеледі (Merriam & Tisdell, 2015).

Алдын ала құрастырылған сұрақтарды қою тәртібін қатаң сақтау сұхбатқа қатысушылардың пікір білдіруіне шектеу қоюы мүмкін екендігін айта кеткен жөн. Зерттеуші сұхбатқа қатысушылардан пікір емес, зерттеушінің мәселе жөніндегі біржақтылығына деген көзқарасын алуы мүмкін. Құрылымдалған сұхбат сұрақтарды сұхбатқа қатысушылардың барлығы бірдей түсінеді деген болжамға негізделеді. Сапалық зерттеулерде сұхбаттың бұл түрі әдетте көп адамнан сұхбат алу кезінде жүзеге асырылады. Өйткені бір типті жауаптарды талдау оңай, мысалы демографиялық деректерді (жас, жыныс, ұлт, білім және т.б.) жинау жеңілірек.

Дегенмен сапалық зерттеулердегі сұхбаттар ашық әрі аз құрылымды болады. Онда жекелеген сұхбат берушілердің зерттеліп отырған мәселе бойынша өз пікірлерін білдіріп, зерттеу жұмысына деген көзқарастарын танытуы мүмкін.

Жартылай құрылымдалған сұхбатта сұрақтар икемдірек құрылымдалады. Сұхбаттың құрылымдылығы белгілі бір нақты мәліметтерді жинауға байланысты. Сұхбаттың басым бөлігі зерттеу сұрақтарының тізбесіне сәйкес жүргізіледі, алайда сұрақтардың нақты қалпы да, реті де алдын ала белгіленбейді. Сұхбаттың бұл түрі зерттеушіге сұхбат барысында ағымдағы жағдайға, сұхбатқа қатысушының көзқарасына, сондай-ақ тақырып бойынша қалыптасқан жаңа идеяларға жауап беруге мүмкіндік береді.

Құрылымдалмаған сұхбатта сұрақтар алдын-ала жинақталып белгіленбейді. Ал сұхбат, негізінен, таныстыру сипатында келіп, әңгімеге ұқсайды. Құрылымдалмаған сұхбат мақсаттарының бірі – кейінгі сұхбаттарға нақты сұрақтар әзірлеу үшін зерттеліп отырған тақырып туралы жеткілікті ақпарат алу. Сонымен, сапалық зерттеудің бастапқы кезеңдеріндегі құрылымдалмаған сұхбат көбінесе қатысушылардың бақылауымен кіріктіріледі. Бұл тәсілдің көмегімен зерттеліп отырған мәселе туралы түсінік алуға болады. Дегенмен зерттеуші түрлі көзқарастар мен өзара мүлдем байланыссыз болып көрінетін ақпараттарға тап болуы мүмкін. Кейбір стандартталған ақпаратты алу мақсатында сұхбатқа қатысушылардың бәріне құрылымдалмаған сұхбат барысында өз ойларын еркін білдіріп, жаңа ақпарат бере алатындай толық жауапты қажет ететін (ашық сұрақтар) бірдей сұрақтар қойылады.

Толық құрылымдалмаған сұхбат дерек жинаудың жалғыз құралы ретінде сирек қолданылады. Алдыңғы секілді сұхбаттың бұл түрі де кейінгі сұхбаттар үшін нақты сұрақтар құрастыруға бағытталған. Құрылымдалмаған сұхбат, негізінен, этнографиялық зерттеулерде және кейс-стадиге қатысушыларды бақылау барысында қолданылады.

Зерттеулердің дені сұхбаттың барлық үш түрін біріктіре алады, оның ішінде жартылай құрылымдалған сұхбат айтарлықтай кең таралған түрі болып есептеледі.

6.1-кесте Сұхбат типтері ¹⁹		
Құрылымдалған/ Стандартталған	Жартылай құрылымдалған	Құрылымдалмаған/ Бейресми
Сұрақтар алдын-ала айқындалады	Сұрақтар аз құрылымды; ашық сұрақтар	Сұрақтар алдын-ала анықталмайды, ашық сұрақтар
Сұрақтардың реті алдын-ала айқындалған	Сұрақтардың реті алдын-ала айқындалмайды	Сұрақтардың реті алдын-ала айқындалмайды
Қосымша сұрақтар жоқ	Қосымша сұрақтар кейінгі сұхбатқа енгізілуі мүмкін	Қосымша сұрақтар сұхбат барысында енгізілуі мүмкін
	Сұхбаттың көп бөлігі тізбеге немесе зерттеу мәселесіне сәйкес жүзеге асырылады	Әңгімеге көбірек ұқсайды

Фокус-топтардағы сұхбат (топтық сұхбат)

Фокус-топтағы сұхбат – зерттелетін тақырыпты жақсы білетін адамдар тобымен ашық пікірталас арқылы белгілі бір зерттеу мәселесі бойынша мәліметтер жинау әдісі. Әдетте топтық сұхбатта зерттеуші белгілеген нақты бір бағыт болуы керек (осыдан келіп «фокус-топ» атауы шыққан). Фокус-топтың құрамы талқыланатын тақырыпқа байланысты. Жеке сұхбат сияқты мұнда да фокус-топқа

¹⁹ Аталмыш кесте Дж. Крессуэл, Ш. Мерриам, Э. Тисделл және т.б. еңбектері негізінде құрастырылды.

зерттеу мәселесін түсінетін және терең білімі бар адамдарды қосу үшін мақсатты іріктеуді пайдалану керек. Фокус-топтың көлеміне қатысты қатаң бір ереже жоқ: авторлардың көпшілігі өзара бейтаныс адамдардан құралған алтыдан онға дейінгі қатысушының болуын көрсетеді.

Стюарт пен Шамдасани топтық сұхбат әдісінің өзіндік ерекшеліктерін талқылай келіп, «фокус-топтағы зерттеулер мен сауалнама, жеке сұхбат пен зертханалық эксперимент секілді зерттеудің басқа түрлерінің арасындағы басты айырмашылық – топтық зерттеуде деректерді жинау топтық жағдайда өтетінін, бұл оның жұмысын жеңілдететінін» атап өтеді (Stewart & Shamdasani, 2015, 17-б.). Хеннинк өз кезегінде: «Фокус-топтағы сұхбаттың ең айрықша сипаты – деректер жасалатын интерактивті пікірталас, ол жеке сұхбаттарда қолжетімді бола бермейтін деректердің басқа түріне әкеледі. Топтық талқылау барысында қатысушылар өз пікірлерімен бөліседі, басқалардың пікірін тыңдайды және естігендерін ескере отырып, өз көзқарастарын нақтылайды», – дейді (Hennink, 2014, 2-3 бб.). Фокус-топтардағы сұхбат әлеуметтану немесе маркетингтік зерттеулерде дерек жинаудың танымал стратегиясы болып қала береді. Білім беру зерттеулері мәнмәтінінде фокус-топтарда сұхбат әдісін қолдану зерттеушілерге бір мәселе не сұрақ бойынша бірнеше адамның көзқарасын бірден білуге көмектеседі. Робсон мен МакКартан атап өткендей, «топтық динамика ең маңызды тақырыптарға назар аударуға көмектеседі» және адамдардың келісімі мен ортақ пікірін анықтау өте оңай болып табылады (Robson & McCartan, 2016). Мәселен, егер сіз аймақтық университет ректорларының түрлі басқару стилін зерттеп жүрген болсаңыз, онда ол университет ректорларының фокус-топтарынан сұхбат алу олардың университетті басқару стиліне деген көзқарастары мен белгілі бір ерекшеліктерін анықтауға көмектеседі.

Топтық сұхбатқа қатысушылардың бірдей категориядағы адам болуы керек екенін ескеру маңызды. Мысалы, бір топ бастауыш сынып мұғалімдері, бір топ жетекші мұғалімдер, бір топ декандар деген секілді. Бір фокус-топта зерттеуге қатысушылардың әртүрлі категориясын араластырмау қажет, себебі бұл зерттеу деректерінің сапасына кері әсер етуі мүмкін. Мәселен, мектеп директорын мұғалімдердің фокус-тобына қосу мұғалімдер немесе ди-

ректор жауабының сапасына кері ықпал етуі мүмкін. Мұғалімдер өздерінің мектептегі өмірі туралы ыңғайсыз жайтты (шындықты) басшылықтың, яғни мектеп директоры мен оның орынбасарының көзінше айтқысы келетіні екіталай.

Онлайн-сұхбат

Онлайн-сұхбатты белгілі бір нақты уақытта компьютерлік коммуникацияның әртүрлі құралдарын (Skype, Zoom, Adobe Connect және т.б.) пайдалана отырып жүргізуге болады. Әдетте бейнебаиланыс арқылы өтетін бұл ауызша сұхбат «тікелей» сұхбатқа көбірек ұқсайды. Сұхбат телефон арқылы да жүргізілуі мүмкін.

Синхронды онлайн-сұхбаттың баламасы асинхронды сұхбат, яғни электрондық пошта немесе фокус-топтағы сұхбаттар болып табылады. Асинхронды сұхбатқа әдетте мәтінге негізделген сұхбат немесе жазбаша сұхбат жатады. Мұнда өзара түсінісу біршама қиынырақ болуы мүмкін, өйткені тек мәтін (мысалы, электрондық пошта) пайдаланылады, көрнекі символдар болмайды. Оған қоса сұхбатқа қатысушылар электрондық пошта сұрақтарын байқамай қалуы немесе синхронды түрде жауап берілуі тиіс кейбір сұрақтарды өткізіп алуы мүмкін. Екінші жағынан, электрондық поштаға келген мәтіндік сұхбаттың зерттеушіде дайын стенограммасы болады. Ол сұхбат барысында бейвербалды символдар немесе үзілістер болмаса да, айтылған нәрсені құжаттауды жеңілдетеді. Ондай электронды «стенограмма» зерттеушінің аудиожазбаны тану уақытын үнемдей алады.

Дерек жинаудың басқа да кез келген әдісі сияқты онлайн-сұхбаттың да күшті және әлсіз жақтары бар. Оның ең күшті жағының бірі – зерттеушіге географиялық жағынан шектеу болмайды, ол әлемнің кез келген нүктесінен қатысушылар тартып, сұхбат ала алады, тіпті барлық тарап бір-бірін көре алатын фокус-топпен де сұхбат жүргізе алады. Тағы бір күшті жағы – компьютерлік коммуникация платформаларының көбі кейінірек қарауға немесе бейвербалды символдарды үйренуге болатын пайдалы бейнежазбалар жасауға мүмкіндік береді. Ал әлсіз жағы – дыбыс жазу жабдығына байланысты ақаулардың туындау қаупі деуге болады. Ол жайт сұхбат алушының да, сұхбат берушінің де көңілін қалдыруы мүмкін.

Сонымен қатар интернет арқылы байланыс құралдарын пайдалану кезінде құпиялылықты бұзу қаупі орын алады. Сонымен, сапалы сұхбат жүргізу барысында компьютерлік коммуникация құралдарының күшті және әлсіз жақтарының бәрін ескеріп отыру қажет.

6.3 Сұхбат сұрақтары мен жауаптары

Сұрай білу, тыңдай білу – сұхбат жүргізудегі ең маңызды дағды. Зерттеуші сұхбатқа қатысушылардың зерттеу тақырыбына толық енгендігіне және сұрақтарды түсінгендігіне көз жеткізу үшін, сондай-ақ жауаптарының толықтығы мен сұхбаттың өту барысына баға беру үшін оларды мұқият тыңдауы керек. Мұқият тыңдаудың бұл түрі зерттеушіден зейін қоя білуді, назар аударуды және қалыпты сөйлеу инстинктін басуды талап етеді. Бұл ретте зерттеуші сұрақ қоюға, қажет болған жағдайда түсініктеме беруге және сұхбатты ары қарай жүргізу қажет болғанда «навигациялық түрткі» беруге дайын болуы тиіс.

Сұрақтардың типтері

Сұрақты дұрыс қоя білу – маңызды деректер алудың кілті. Сұрақтар сұхбат алушының тәжірибесін, пікірін, сезімін, білімін, сенсорлық немесе демографиялық жайын «сұрауы» мүмкін. Шынайы да дұрыс деректер алу үшін гипотетикалық, «сайтанның қорғаушысы», «идеалды ұстаным» және интерпретациялық сұрақтар да пайдаланылуы мүмкін. Жиі қойылып, жауыр болған сұрақтардан, сондай-ақ «иә» немесе «жоқ» деп жауап беретін сұрақтардан аулақ болған жөн.

Паттон (Patton, 2015) сұрақтардың мынадай алты типін көрсетеді:

1. Өмір тәжірибесі мен мінез-құлқы туралы сұрақтар.

Сұрақтың бұл түрі адамның іс-әрекетіне, мінез-құлқына қатысты қойылады. Мысалы: «Әдеттегі жұмыс күніңіз туралы айтып беріңізші. Таңертең ең алдымен не жасайсыз, күнді неден бастайсыз?»

2. **Пікірі мен құндылықтары туралы сұрақтар.** Мұнда зерттеушіні адамның сенімі немесе пікірі, оның белгілі бір нәрсе туралы не ойлайтыны қызықтырады. Мысалы: «Сіздің ойыңызша, әкімшілердің көшбасшы болуы қажет пе?» деп сұрауға болады.
3. **Сезімі, ойы, көзқарасы туралы сұрақтар.** Аталмыш сұрақтар адам өмірінің эмоциялық күйіне әсер етеді. Мысалы: «Бұған қалай қарайсыз?» деген адамның сезіміне, қарым-қатынасына қатысты сұрақ қойғанда, сұхбат алушы сұхбатқа қатысушының эмоциялық көңіл-күйін іздейді.
4. **Білім туралы сұрақтар.** Бұл қатардағы сұрақтар сұхбатқа қатысушының белгілі бір жағдай жөніндегі нақты білімін анықтайды.
5. **Сенсорлық сұрақтар.** Бұл қатардағы сұрақтар тәжірибе мен мінез-құлық сұрақтарына ұқсас, дегенмен зерттеуші олардың көмегімен сұхбат алушыдан байқаған, көрген, естіген, әсер еткен және т.б. туралы нақтырақ мәліметтер алуға ұмтылады.
6. **Анықтамалық/демографиялық сұрақтар.** Сұхбаттың бәрінде сұхбаттасушының нақты демографиялық жайына (жасы, табысы, білімі, жұмыс өтілі және т.б.) қатысты сұрақтар қамтылады. Бұл жағдайда, мысалы, сұхбат алушының жасы маңызды болуы да, болмауы да мүмкін.

Мерриам мен Тисделл (Merriam & Tisdell, 2015) Штраус, Шатцман, Бухер және Сабшиннің (1981) жұмыстарына сілтеме жасай отырып, «ұстамды» сұхбатқа қатысушылардан ақпарат алуда пайдалы деп тапқан сұрақтардың басқа да түрлерін көрсетеді. Авторлар сұрақтардың мынадай төрт негізгі категориясын ұсынады.

1. **Гипотетикалық сұрақтар.** Сұхбатқа қатысушының не істей алатынын немесе белгілі бір жағдайда оның қалай болуы мүмкін екенін сұраңыз; әдетте олар «Егер...» немесе «Осылай делік...» деген сипатта келеді.
Үлгі: Мен бүгін Директорлар кеңесіне (ДК) алғаш рет қатысқалы отырмын делік. Маған не нәрсеге көңіл бөлуге кеңес берер едіңіз?
2. **«Сайтанның қорғаушысы» сұрақтары.** Сұхбатқа қатысушыларға қарама-қарсы көзқарасты немесе жағдайды басқаша түсіндіруді қарастыру ұсынылады.

Үлгі: Кейбіреулер Директорлар кеңесіндегі жұмыс көп уақытты қажет ететінін және Директорлар кеңесі төрағасы мен Басқарма төрағасының пікірлері арасын бақылап, түйіндеп отыруды талап ететінін атап өтеді. Бұл жөнінде не айта аласыз?

3. Идеал жағдай туралы сұрақтар. Сұхбатқа қатысушылардан идеал жағдай туралы сипаттауды сұраңыз.

Үлгі: Сіздің ойыңызша, ДК-нің идеал құрамы қандай болуы керек?

4. Түсіндіруге арналған сұрақтар. Зерттеуші сұхбатқа қатысушының не айтқаны жөнінде болжамды түсініктеме ұсынып, одан жауап беруін сұрайды.

Үлгі: Сіз ДК құрамынан не үшін шығайын деп жатырсыз?

Сұхбаттың құрылымы жинақталып беріледі. Егер зерттеуші сұхбаттың басында қандай да бір ақпаратты түсінбеген болса, сұхбатқа қатысушылардың кейінгі жауаптарының негізгі мәнін, астарын жіберіп алуы мүмкін. Зерттеушінің сұхбатқа қатысушылардың айтқанынан көп естігісі келсе, қосымша нақтылаушы сұрақтар қоюына болады. Дегенмен өз уақытында қойылмаған және тым тәптіштеліп қойылған сұрақтар сұхбатқа қатысушыларды қорғануға итермелеуі мүмкін не болмаса олардың тәжірибесін үйренуден гөрі зерттеушінің күн тәртібін жүзеге асыруға назар аударуы мүмкін (Нуман et al., 1954).

Сұхбат жүргізу барысында сұрақтардың кейбір түрлерінен аулақ болу керек. Біріншіден, екі жақты сұрақтан (a double-barrelled question), яғни зерттеуші бірден екі мәселені көтеретін сұрақтан аулақ болған жөн. Бірден қойылатын бірнеше сұрақтың үлгісі мыналар деуге болады: «Директорлар кеңесінің мүшелеріне, Басқарма мүшелеріне, Директорлар кеңесі комитеттеріндегі жұмысына қалай қарайсыз?» Сұрақтардың легі былайша естілуі мүмкін: «Директорлар кеңесі мүшелерімен қарым-қатынасыңыз қалай? Басқарма мүшелерімен қарым-қатынасыңыз қалай? Сіз ДК комитеттерінің жұмысына қалай қатысасыз?». Екі жағдайда да сұхбаттасушылардан сұрақты/сұрақтарды қайталау, оны нақтылау немесе сұрақтың бір бөлігіне ғана жауап беру сұралады және бұл жауап анық болмауы да мүмкін.

Жетелеуші сұрақтардан да аулақ болған жөн. Ондай сұрақтар зерттеушінің пікірін немесе зерттеуге қатысушының бөліспейтін болжамдарын көрсетеді. Бұл жайт сұхбатқа қатысушыларды зерттеушінің көзқарасын қабылдауға бағыттайды. Мысалы «*Жұмысыңызды жоғалтқаннан кейін сізде қандай эмоционалдық проблема болды?*» деген сұрақ жұмысынан айырылған кез келген адамда эмоциялық жағынан проблема пайда болады деген болжамды танытады (Kvale, 1996).

Сонымен, зерттеушілердің бәрі «иә» немесе «жоқ» деген бір-жақты жауап берілетін сұрақтардан сақтанады. «Иә» немесе «жоқ» сынды жауаптар зерттеушіге ешқандай дерлік ақпарат бермейді. Олар сөзге сараң, ұялшақ немесе сөзуар емес сұхбат қатысушыларына оңтайлы келеді. Олар, сондай-ақ, сұхбат алушының ақпарат ағынын үзіп жіберуі не болмаса баяулатуы мүмкін. Сонымен, «*Сіздің ойыңызша, Директорлар кеңесінің жұмысы тиімді ме?*» деген сұраққа: «иә» немесе «жоқ» деп жауап бере аласыз. Ал «*ДК жұмысында нақты не тиімді деп ойлайсыз?*» деп, сұрақ өзгеше қойылса, жауап басқаша беріледі.

Сұхбат алдында қажетсіз сұрақтарды реттеп, іріктеу үшін сұрақтарға сыни тұрғыдан қарап шығу ұсынылады. Өзіңізді мүмкіндігінше қысқа жауап беруге мәжбүрлеп, өз-өзіңізге түрлі сұрақ қойыңыз. Сондай-ақ қандай да бір сұраққа шынайы жауап беруде өзіңізді ыңғайсыз, жайсыз сезінетіндігіңізге назар аударыңыз. Мұндай сынама түріндегі шолу сұхбаты дұрыс сұрақ қоя білуге көмектеседі.

Мысал ретінде «Қазақстанның жоғары оқу орындарында академиялық басқару және менеджменттің озық тәжірибелерінің үлгілерін әзірлеу» жобасы аясында сұхбат хаттамасы ұсынылады.

Жоба университетті басқарудың олардың институционалдық автономияға өту кезеңіндегі өзекті мәселелерін, нақтырақ айтқанда, Бақылау кеңестерінің алқалы басқару институттары ретіндегі рөлін зерттеуге арналған. Мемлекеттік органдардың, жоғары оқу орындарының және олардың Басқару кеңестерінің²⁰ үлкен институционалдық автономияны қамтамасыз ету тәсілдеріне талдау жасалды. Мемлекеттік орган өкілдерімен, Кеңес мүшелерімен және

²⁰ Аталмыш зерттеуде Бақылау кеңесі мен Директорлар кеңесі басқару кеңесіне жатқызылды.

олардың хатшыларымен, жоғары және орта буын ЖОО басшыларымен, профессорлармен, студенттермен 400-ден астам сұхбат жүргізілді. Зерттеу Назарбаев Университетінің Жоғары білім беру мектебі мен Пенсильвания Университеті Жоғары білім беру мектебінің халықаралық ғылыми-зерттеу жобасы болып табылады. Зерттеу нәтижелері бойынша «Корпоративтік басқару: Қазақстан университеттері» монографиясы жарық көрді (Сағынтаева және т.б., 2018 ж.).

6.2-кесте
Сұхбат хаттамасы (үлгі)

Сұхбат уақыты:	10.00-11.05
Күні:	20 маусым 2014 ж.
Орны:	X қаласы (тікелей идентификатор), XX университеті (тікелей идентификатор)
Сұхбат алушы, сұхбат алушының қызметі:	Сағынтаева Аида, жоба жетекшісі
A сұхбат беруші	X (тікелей идентификатор), БК-ның мүшесі
B сұхбат беруші	XX (тікелей идентификатор), БК-ның мүшесі
Жобаның қысқаша сипаттамасы	Жоба университеттердің институционалдық автономияға көшу барысында оларды басқарудың өзекті мәселелерін, нақтырақ айтқанда, алқалы басқару институттары ретіндегі Бақылау кеңестерінің рөлін зерттейді
Сұрақтар:	<p>Жобаның қысқаша таныстырылымы (кездесудің аудиожазбаға жазылатынын, қатысушылар мен ақпараттың құпиялылығына кепілдік берілетінін айта кету керек):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Өзіңіз туралы қысқаша айтып өтсеңіз. 2. Аталмыш Бақылау кеңесі қашан құрылды? 3. БК-ға қалай және қашан мүше болып кірдіңіз? 4. БК-ға мүшелікке іріктеу қалай жүреді? 5. Сіздің көзқарасыңызша, БК-ның рөлі немен сипатталады? Кеңес университет үшін қандай маңызды қадамдарға барады? 6. БК отырысының өткізілу жиілігі қандай? 7. Ол кездесулерді кім жүргізеді? 8. БК кездесулерінің қалай өтетіндігі, оның қалай құрылымдалғандығы жөніндегі мысалдарды есту маңызды болар еді. 9. БК-да талқыланатын мәселелер жөнінде мысалдар келтіріп өтсеңіз. 10. Алдағы бірнеше жылда университетпен бірлесе жұмыс істеуде өз жұмысыңыздың ең маңызды міндеті деп нені айтар едіңіз? 11. Біз қоймаған, бірақ сіз маңызды деп санайтын сұрақтар бар ма? Өз жауабыңызға қосымша қосарыңыз бар ма? <p>Уақытыңызды бөліп, жауап бергеніңізге көп рақмет!</p>

6.4 Сұхбат жазу, транскрипциялау және талдау

Наиболее распространенным способом фиксации интервью является Сұхбатты жазудың ең кең тараған тәсілі – *аудиожазба*. Сұхбатқа қатысушылардың жауаптары кейінгі талдаулар мен кейбір тетіктерді нақтылау үшін сақталады. Сонымен қатар зерттеушіде сұхбат жүргізу техникасын жетілдіру мақсатында аудиожазбаны тыңдау мүмкіндігі болады. Жабдықтың дұрыс жұмыс істемей қалу қаупі де бар. Сондай-ақ қатысушылар өз жауаптарының жазбасына алаңдауы мүмкін, алайда біраз сақтықтан кейін олар жазбаның жазылып жатқанын ұмытып кетеді. Кейде сұхбат бейнетаспаға түсіріледі. Бұл жайт сұхбатқа қатысушының бейвербалды іс-әрекетін жазуға мүмкіндік береді, дей тұрғанмен бұл әдіс аудиожазбаға қарағанда байлаулы.

Егер зерттеуші сұхбат материалын дұрыс пайдаланбады деп айыпталса, аудио не бейнежазба зерттеушінің деректерге деген өз жауапкершілігін танытуы үшін бастапқы дереккөзге оралуға мүмкіндік береді. Сұхбат жазу қатысушыларға олардың сөзіне жауапкершілікпен қарайтынына сенімділік береді, өйткені олар сақталды әрі қолжетімді.

Деректерді жазудың екінші тәсілі – сұхбат барысында *жазып алу*. Мысалы, қатысушы жауаптарды аудио не бейнежазбаға түсіруге рұқсат бермеген жағдайда немесе зерттеуші сұхбаттың аудио/бейнежазбасын өз жазбаларымен толықтырғысы келгенде жазып алуға болады.

Үшінші тәсіл – ақпаратты есте сақтап алып, сұхбаттан кейін қағазға түсіріп алу. Бұл әдістің қиындығы бары рас, бірақ ол сұхбат барысындағы жазба қатысушыға байлаулы болып көрінетін жағдайда қолданылады (мысалы, шиеленіс немесе тітіркену тудыруы мүмкін балалардан сұхбат алу кезіндегі жазбаларда).

Қалай болғанда да, зерттеушілерге өз ойын сұхбат аяқталған соң бірден *қағазға түсіріп алу* ұсынылады. Ол ойлар сұхбат барысында, қатысушының вербалды және бейвербалды мінез-құлқын қағазға түсіріп алуда; зерттеушінің ойлану барысында және т.б. кезде ұсынылған идеяларды қамтуы мүмкін. Жалпы алғанда, қағазға түсіріп отыру зерттеушіге деректерді жинау барысын қадағалауға және оны талдауға көмектеседі.

Сұхбатты ашу және транскрипциялау

Сұхбатты сөзбе-сөз транскрипциялау – көп еңбектенуді әрі бірталай уақытты қажет ететін үдеріс. Дей тұрғанмен ол деректерді тиімдірек талдауға мүмкіндік береді. Әдетте 90 минуттық аудиожазбаны танып шығу үшін 4-6 сағат кетеді. Жұмысты жаңадан бастаған зерттеушілерге кем дегенде алғашқы бірнеше сұхбатты транскрипциялау ұсынылады. Содан кейін ғана арнайы агенттіктердің қызметіне жүгінуге болады.

Транскрипциялау үшін жазбаның белгілі бір бөлігін таңдап алып, басқаларын өткізіп жіберу ненің маңызды, ненің маңызды емес екендігі туралы ертерек пайымдауға алып келеді. Жазбаның қандай да бір бөлігі транскрипцияланбаса, деректер ұмытылып, ескерілмей қалуы мүмкін.

Транскрипцияға қатысты нақты жазбаша нұсқаулықтар әзірлеу маңызды болып табылады (Kvale, 1996). Нұсқаулықтар үдерістің дәйектілігіне мүмкіндік бере отырып, зерттеушілерді соған қатысы бар нәрселерді ойластыруға жетелейді және оларға өз түйіндері мен ұсыныстарын кейінірек бөлісуге көмектеседі. Жөтелу, күлу, күрсіну, үзіліс жасау, бөгде дыбыстар, телефон қоңырауы және жауаптың үзіліп қалуы сияқты бейвербалды символдарды атап өткен жөн. Тыныс белгілерінің қойылуы да маңызды, ол материалды талдап, түсіндіру кезіндегі алғашқы қадамдардың бірі болып табылады (Kvale, 1996).

Сұхбаттың вербалды және бейвербалды материалын қайта жасайтын толыққанды әрі тыңғылықты стенограмманың зерттеуші үшін пайдасы көп болуы мүмкін. Оны сұхбат жүргізілгеннен кейін бірнеше айдан соң да қарауға болады.

Сұхбат транскриптінің форматы деректерді талдауға ыңғайлы болуы керек. Бірінші беттің жоғарғы жағына сұхбаттың қашан, қайда және кіммен жүргізілгені туралы ақпаратты тізімдеп беру қажет. Зерттеушінің сұрақтарын оңай оқу үшін қаріптерді қалың бояумен немесе курсивпен беруге болады. Сондай-ақ әр беттің оң жағынан жазбаларға немесе кодтарға арнап жеткілікті түрде орын қалдырған жөн.

Транскрипті талдау

Сұхбатта ерекше мән беріп, қызығушылық туғызатын көптеген сөз, сөйлем және абзацтар мен беттер түрленіп беріледі (Wolcott, 1990). Сол себепті зерттеушінің материалды таңдаудағы мақсатының бірі оны қысқартып, содан соң талқылап, түсіндіруге бейімдеу болып табылады.

Деректерді қысқарту дедуктивті емес, индуктивті түрде жүзеге асырылғаны маңызды, яғни зерттеуші тексеруге арналған болжамды материалға немесе деректермен салыстырғысы келетін басқа мәнмәтіндегі теорияға сілтеме жасай алмайды. Зерттеуші шын мәнінде маңызды әрі қызықты болып көрінетін нәрсені белгілей отырып, стенограммаға объективті түрде қарауы тиіс.

Маңызды деген материалды таңдап, талғау және оны тиісті файлдарға орналастыру үдерісі деректерді «жіктеу» («классификациялау») немесе кейбір дереккөздерде «кодтау» деп аталады. Зерттеушілер сұхбат деректерін жіктеп, сұрыптап, сақтау үшін NVivo, MAXQDA, ATLAS.ti бағдарламаларын белсенді пайдаланады. Бағдарлама кең көлемді деректерді жылдам сканерлеп, материалдарды көрсетілген өлшемдерге сәйкес категорияларға сұрыптай алады.

Төменде «Қазақстанның жоғары оқу орындарында академиялық менеджменттің және басқарудың озық тәжірибелерінің үлгілерін әзірлеу» жобасы аясында жасалған транскрипттік талдаудың үлгісі келтіріледі.

Транскриптті талдау үшін түстер коды схемасы пайдаланылды. Кодтар алдын ала белгіленген теориялық негізге сәйкес әзірленді. Деректердің әрбір категориясына түс берілді.

Сұхбат бес минуттық кесу арқылы транскрипцияланды. Үлгіден көрініп тұрғандай, іркіліс, эмоциялар да көрініс тапқан. Сұхбаттың транскрипциялауға келмейтін бөлігі «анық емес» деп тіркелді.

Аталмыш транскрипт үлгісінде сұхбатқа қатысушыны анықтау мүмкін болмағандықтан, респондент (ұйым) X ретінде белгіленеді және тікелей идентификатордың болуы жөнінде атап өтілді.

Сондай-ақ, сұрақ қойылып, жауап алынған тіл [түпнұсқасы ағылшын тілінде] де көрсетілді.

Оң жақ бағанда зерттеушілердің қатысушылардан сұхбат алу барысында туындаған пікірлері берілді.

6.3-кесте Сұхбат транскрипті (үлгі)		
<p>А сұхбат алушы – профессор, Пенсильвания университетінің Жоғары білім беру мектебі деканының орынбасары А сұхбатқа қатысушы – университет проректоры В сұхбатқа қатысушы – университет проректоры С сұхбатқа қатысушы – университет проректоры</p>		
<p>Университет_3_топ менеджерлер</p> <p>Басқарма құрылымы Автономия туралы институционалдық басымдықтар Институционалдық инновациялар Бақылау кеңесі Ерекшеліктері Кеңес пен ректор арасындағы қарым-қатынас Университет пен өндіріс арасындағы серіктестік</p>		
Минут	Транскрипт	Пікірлер
1 мин	<p>А сұхбат алушы: Бізбен кездесуге уақыт тапқаныңыз үшін алғыс айтамын. Бұл зерттеу Пенсильвания университетінің Жоғары білім беру мектебі мен Назарбаев Университеті Жоғары білім беру мектебінің зерттеушілері арасындағы ынтымақтастықтың нәтижесі болып табылады. Жоба Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің гранты есебінен қаржыландырылады. Біз университеттердің осы елде болып жатқан маңызды жоғары білім беру реформаларына қалай жауап беріп жатқандығын көбірек білуге мүдделіміз. Жаңа ғана Президент Н.Назарбаев «Реформаны жүзеге асырудың нақты 100 қадамын» жариялады²¹. Оның 78-қадамы «Назарбаев Университетінің тәжірибесін басшылыққа ала отырып, университеттердің академиялық және басқару дербестігін кезең-кезеңімен кеңейту» деп аталады. Сіздің университетіңіз осындай автономияға ие 10 университеттің қатарына жатады және бұл жүйенің бір бөлігі Бақылау кеңестерін құруды қамтиды.</p>	

²¹ «Бес институционалдық реформаны жүзеге асыру жөніндегі 100 нақты қадам» Ұлт жоспары, 2015.

6.3-кесте (жалғасы)
Сұхбат транскрипті (үлгі)

Минут	Транскрипт	Пікірлер
1 мин	<p><i>Жалпы, біздің мына мәселелерді көбірек білгіміз келеді:</i></p> <p><i>— Университеттер бұл өзгерісті қалай қабылдап жатыр? Олар үлкен автономияға қалай дайындалуда?</i></p> <p><i>– ЖОО-да қандай жаңалықтар болып жатыр?</i></p> <p><i>– ЖОО-ы қандай мәселелермен бетпе-бет келіп отыр?</i></p> <p><i>Өзіңіздің рұқсатыңызбен сұхбатымызды аудио-жазбаға түсіргіміз келеді. Біз сіздің аты-жөніңізді жұмысымызда қолданбаймыз. Жазба тек зерттеушілер тобына ғана қолжетімді болады. Сіз кез келген уақытта жазуды тоқтатуды сұрай аласыз, біз оны бірден тоқтатамыз.</i></p> <p><i>Ұсынылып отырған идея 10 университеттен тұратын топ құру, оның ішінде сіздің университетіңіз де НУ сияқты автономияға ие болады. Бұл сіздің жұмысыңызға қалай әсер етеді?</i></p>	
5 мин	<p>А сұхбат беруші: Жақсы. Мен бастайын. Біріншіден, университетіміз туралы жылы лебіздеріңізге алғыс айтқым келеді. Бағалағаныңызға өте ризамыз.</p> <p>Әрине, елімізде біраз өзгеріс болып жатыр... Бұл ең алдымен университеттерге, бізге қатысты. Біріншіден, айтайын дегенім, біздің Қамқоршылық кеңесіміз 2011 жылы құрылды... оның құрамына мемлекеттік органдардың көрнекті өкілдері... жұмыс берушілер, Қазақстандағы ірі кәсіпорындардың басшылары..... жұртшылық... қоғамдық ұйымдар кіреді. Кеңесімізде қазіргі уақытта 17 адам бар.</p> <p>Оның мысалы ретінде біздің Бақылау кеңесін ХХХ (тікелей идентификатор) басқаратынын айтуыма болады...</p> <p>Аудармашы: Кеңес мүшесі туралы айтып отырсыз ғой?</p> <p>А сұхбат беруші: Иә, Кеңес мүшесі. Бізде бірнеше ірі корпорация бар. Директорлар кеңесінің өкілі Х мырза (тікелей идентификатор) да біздің БК-та.</p>	Еліктеу әрекеттері

6.3-кесте (жалғасы)
Сұхбат транскрипті (үлгі)

Минут	Транскрипт	Пікірлер
10 мин	<p>А сұхбат алушы: <i>Бұл өте пайдалы болды. Назарбаев Университеті сияқты автономияға ие болатын университеттердің шағын тобын құруға мүмкіндік беретін заң қабылдана ма, соны білгім келеді? Өзгеріс қалай болады? Университетіңізде бәрі бұрынғыдай қала ма, әлде басқаша бола ма? [Түпнұсқасы ағылшын тілінде]</i></p> <p>В сұхбатқа қатысушы: Жалпы, үлкен өзгерістердің бәрі тек қаржыға қатысты сияқты.</p> <p>С сұхбатқа қатысушы: Жалпы, қаржы тұрғысынан біз бүгінде мемлекеттік меншік туралы заңға байланғанбыз. Себебі мемлекеттік кәсіпорынбыз. Аталған заңға сәйкес автономия құралы ретінде қазір біздің БК-ның ... екенін айтып жатыр. Дегенмен Бақылау кеңесі... Оның Қамқоршылық кеңестің қызметінен бірқатар айырмашылығы бар. Осы заң бойынша біздің қаржылық құжатымыз негізгі құжат болып табылады, міне, бұл – БІР стратегия. Біздің басты қаржылық құжатымыз – университеттің даму стратегиясы. Оны Бақылау кеңесі бекітпейді, бірақ келіседі. Білім және ғылым министрлігі бекітеді.</p> <p>А сұхбат алушы: <i>Дұрыс. Сондықтан Кеңес енді кеңес беруші орган болуды ұсынады [Түпнұсқасы ағылшын тілінде]</i></p>	
15 мин	<p>С сұхбатқа қатысушы: Иә, дәл қазір. Бірақ жаңа заң енгізілгеннен кейін Бақылау кеңесінің қызметі өзгертін шығар деп үміттенеміз</p> <p>В сұхбатқа қатысушы: Назар аударып отырып... Бізді, негізінен, үкімет қаржыландырады. Ол саясатты ... министрлігі атынан анықтайды... Егер біз автономияға ие болсақ, қосымша табыс табуға мүмкіндік аламыз. Қолданыстағы заңнамаға сәйкес, біздің дәл қазір барлық ақшаның, пайданың 20 пайызын мемлекетке беруіміз керек. Біздің білуімізше, шетел университеттерінде барлық табыс университеттің дамуына жұмсалады. Оның үстіне көптеген әрекет <i>[анық емес 16:09]...</i></p>	

6.3-кесте (жалғасы)
Сұхбат транскрипті (үлгі)

Минут	Транскрипт	Пікірлер
15 мин	<p>А сұхбат алушы: Біз университетке инвестиция құямыз, әрине, иә, иә [Түпнұсқасы ағылшын тілінде]</p> <p>В сұхбатқа қатысушы: Иә, иә. Оның үстіне олар коммерциялық емес ассоциациялар. Барлығы да осы университеттің дамуына қол ұшын береді. Яғни, біз Берклиде де, басқа университеттерде де болдық. Олар автотұрақтар арқылы ақша табады. Иә, жалға беру, асхана деген секілді... Бізде әзірше ондай мүмкіндік жоқ. Дегенмен біздің автономды университет болғымыз келеді. Бұл біздің зерттеулеріміздің нәтижелерін коммерцияландыруға, өз кәсіпорнымыздың өзге де түрлерін құруға мүмкіндік береді. Әрине, бізде қаржылық тәуелсіздік мәселесінде үлкен шектеулер бар. Бірақ, әрине, біздің Назарбаев Университеті сияқты еркіндікке қол жеткізуіміз екіталай. Дей тұрғанмен, бұл дегеніміз кем дегенде қаржы мәселесінде автономия алуды білдіреді. Олай болса, тамаша болар еді. Бірақ бәрінің автономия алуға бағытталуы тиіс деген идеяны тағы да баса айтқым келеді. Ол үшін университет коммерциялық емес ұйым болып қала береді...</p>	<p align="center">Сұхбаттың бәрінде дерлік үнемі қаржылық автономия айтылып жүр</p>
20 мин	...	
25 мин	...	
40 мин	<p>А сұхбат алушы: Жақсы, бұл – тамаша үлгі. Сонымен, Стратегиялық жоспарды бекіту үдерісін толығырақ сипаттап берсеңіз. Бақылау кеңесі отырыста бұрын жіберілген Стратегиялық жоспарды қарастырады, кеңес мүшелері осындай пікір білдірді. Сонымен? [Түпнұсқасы ағылшын тілінде]</p> <p>А сұхбатқа қатысушы: Бұл жобаны сарапшылар дайындайды, содан кейін ол өз пікірлері мен ескертулерін білдіру үшін БҚ-ға жіберіледі. Олар жобаны сараптамаға ұсынып, кеңесшілерді тарта алады. Содан кейін жұмыс тобы ұсынылған жобалар бойынша келіссөз жүргізеді. Олар Бақылау кеңесі мүшелерінің ескерту-тілектеріне сәйкес жобаға өзгерістер мен толықтырулар енгізеді, содан кейін енгізілген өзгерістерді талқылау үшін арнайы отырыс өткізіледі.</p>	<p align="center">Онда неге министрлікке жіберу керек?</p>

6.3-кесте (жалғасы)
Сұхбат транскрипті (үлгі)

Минут	Транскрипт	Пікірлер
40 мин	<p>А сұхбат алушы: <i>Сонымен, сіз өңделген нұсқасын талқылап жатырсыз. Адамдар өз пікірлерін білдіреді де, олардың дұрыс екеніне көз жеткізу үшін өңделген нұсқасын талқылайды [Түпнұсқасы ағылшын тілінде]</i></p> <p>А сұхбатқа қатысушы: Содан кейін дауыс беріліп, әдеттегідей жоба мақұлданады. Барлығы дауыс береді, содан кейін құжат министрлікке жіберіледі. Министрлік құжатты қаржылық құжаттарды, даму жоспарының орындалуы туралы есепті, жылдық қаржылық есептерді, демеушілік көмек бөлу туралы шешімдерді бекітуге қатысты сияқты БК-ның бекітуінсіз қарамайды. Министрліктің ректорат айналысатын бұл мәселелерді, яғни аталған құжаттың қай-қайсысын да БК-ның мақұлдауынсыз қабылдай алмайтынын тағы да қайталап айтамын.</p>	
55 мин	<p>А сұхбат алушы: <i>Бұл менің Қазақстанға 20-шы рет келуім. Әр сапарым мені өте шабыттандырады. Қаншама өзгерістің соншалықты тез жүріп жатқанын қараңызшы. Біздің жүйеде өзгеріс өте баяу жүреді, ал мұнда бәрі қысқа уақыт ішінде соншалықты өзгеріп жатыр. Мен мұны шынымен керемет деп ойлаймын [Түпнұсқасы ағылшын тілінде]</i></p> <p>А сұхбатқа қатысушы: Бірақ сіздер онымен 200 жыл бұрын айналыстыңыздар емес пе?! Айтарлықтай өзгерістер өтті: мәселен, университеттердің дамуына мүмкіндік беріп, стратегиялық рөл ойнаған әйгілі Линкольн заңы... Мүмкін дәл осы заңның арқасында АҚШ қазір жетекші елге айналып отыр. Біз қазір... Президент алдымызға ірі мақсаттар қойып отыр. Президент әлемнің дамыған 50 елінің қатарына кіруіміз керек деді, сондықтан дамыған 50 елдің қатарына кірдік. Енді біздің дамыған 30 елдің қатарына кіруіміз керек. Біз алғаш рет QS рейтингісіне кірген кезде, ол тізімге тіпті жете де алмадық. Содан кейін үздік 700-дің қатарына, одан соң үздік 500-дің қатарына, ал қазір үздік 300-дің қатарына жеттік. Енді үздік 200-ге жетуіміз керек [күледі, 56:45]. QS 50-ге толмаған жас оқу орындарын зерттеді. Онда біз бүкіл әлем бойынша Х (тікелей идентификатор) деңгейінде тұрмыз, бұл – біздің жетістігіміз.</p>	

6-тарау бойынша тапсырмалар

1. Өз зерттеуіңіздің теориялық немесе концептуалдық негізінде зерттеуіңіздің негізгі ұғым-түсініктерін анықтай отырып (1-тарауды қараңыз), сұхбатқа қатысушылардың әр категориясына сұрақтар тізімін әзірлеңіз. Сұрақтардың тізімін әріптесіңізбен не болмаса досыңызбен талқылаңыз.
2. Әріптестеріңіз бен достарыңыздың пікірлері мен кері байланысын ескере отырып, сұхбаттың хаттамасын жазыңыз. Егер зерттеуге түрлі категориядағы (мысалы, студенттер, оқытушылар, декандар) адамдар қатысса, онда сұхбат хаттамасы әр категория бойынша жеке жасалуы қажет.
3. Жүргізілген сұхбаттың транскриптін әзірлеңіз. Оны толық оқып шығыңыз. Сұхбатқа қатысушылар көтерген басты тақырыптарды немесе ұғым-түсініктерді анықтауға тырысыңыз.

Назар аударыңыз! Зерттеушілерге өздері жұмыс істейтін ұйымның Институционалдық зерттеу әдебі комитетінің ресми рұқсатынсыз аталған сұхбатты жүргізуге рұқсат етілмейді (7-тарауды қараңыз).

Библиография

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A.B. & McKinney K.D. (2012). *The SAGE Handbook of Interview Research*. (2nd ed). London, U.K.: SAGE.
- Hennink, M. (2014). *Focus Group Discussion*. Oxford University Press.
- Hyman, H., et al. (1954). *Interviewing and Social Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. (2015). *Qualitative Research : A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. Chichester, UK: Wiley.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Stewart, D.W. and Shamdasani, P.N. (2015). *Focus Groups: Theory and Practice*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., Schatzman, L., Bucher, R., & Sabshin, M. (1981). *Psychiatric ideologies and institutions* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Wolcott, H.F. (1990). *Writing up qualitative research*. London: Sage.
- Сагинтаева, А.К., Хартли, Д.М., Экель, П.Д., Жакыпова, Ф.Н., Орунханов, М.К., Гюнгер, Д.С., Билялов, Д.Н., Апергенова, Р.С., Абен, Д.А. (2018). *Корпоративное управление: вузы Казахстана*. Астана: Nazarbayev University Graduate School of Education.

ІІІ БӨЛІМ

Зерттеу деректерін жинау
және талдау

7 ТАРАУ

Білім беру зерттеулеріндегі әдеп мәселелері

Аида Сағынтаева

Тарауды оқудан күтілетін нәтижелер:

- адамдардың қатысуымен жүргізілетін білім беру зерттеулерін ұйымдастыруда әдеп нормаларын сақтаудың маңыздылығын түсіну;
- зерттеу әдебінің принциптері мен негізгі ұғым-түсініктерін тану;
- адамдардың қатысуымен жүргізілетін білім беру зерттеулерінде зерттеу әдебі принциптерін сақтау;
- адамдардың қатысуымен жүргізілетін білім беру зерттеулерінде әдепке қатысты мәселелер мен жағдаяттарды сыни тұрғыдан талдау.

Кілт сөздер: зерттеу әдебінің принциптері, ақпаратты келісім, Сидхаус пирамидасы, Флиндерстің әдеп аясы.

Адамдардың, оның ішінде кәмететке толмағандардың²² қатысуымен жүргізілетін эмпирикалық зерттеулердің дамуына байланысты, білім беру зерттеулерін ұйымдастыруда әдеп мәселесі маңызды мәселелердің біріне айналып отыр. Зерттеу әдебі зерттеуді жоспарлап, жүргізуді және оның орындалуын түгел қарастырады (Burgess, 2005). Бұл тұста «білім беру зерттеулері» түсінігі адамдар жүйелі түрде тартылып отыратын білім беру саласындағы кез келген зерттеуді қамтиды. Сонымен, әдеп мәселесі ғылыми журналдарда жариялауға жоспарланған эмпирикалық зерттеулерде де, студенттердің диплом жұмысы мен магистрант, докторанттардың диссертацияларында да туындап отырады.

«Әдеп» ұғымының екі негізгі мағынасы бар екенін атап өткен жөн. Олар: 1) «адамгершілік, оның дамуы, принциптері, нормалары және қоғамдағы рөлі туралы философиялық ілім» және 2) «мінез-құлық нормаларының жиынтығы (әдетте қандай да бір әлеуметтік топқа қатысты қолданылады, мәселен парламент әдебі, дәрігер әдебі, ғалым әдебі)» (С.И. Ожегов, 1990). Мағынаның екеуі табиғаты жағынан өзара байланысты болып келеді. Горовитц атап өткендей, «әдеп – дұрыс не бұрыс әрекеттердің жиынтығы ғана емес, керісінше, адамгершілік ойлаудың ұстанымдары мен сапасына қатысты категория» (Gorovitz, 1991, 23-б.).

Бұл тарауда біз «зерттеу әдебі» ұғымының тарихи, философиялық және әдіснамалық қырларын білім беру зерттеулері мән-мәтінінде қарастырамыз. Әлеуметтік және білім беру зерттеулеріндегі зерттеу әдебін қарастыруда отандық және шетелдік танымал ғалымдардың ғылыми еңбектеріне сүйене отырып, зерттеу әдебі саласындағы басты ұғымдарды, негізгі ұстанымдар мен мәселелерді ашуға тырысамыз.

Өз ғылыми зерттеулерін білім беру зерттеулеріндегі әдептің философиялық және әдіснамалық негіздеріне арнаған Хаммерсли мен Траяноу да (Hammersley & Traianou, 2012) «әдеп» сөзінің кемінде екі түрлі мағынаға ие болуы мүмкін екенін мойындайды. Ол, бір жағынан, «ненің жақсы немесе дұрыс екенін, оны қалай анықтау керектігін қарастыруға қатысты зерттеу саласы» дегенді

²² Бұл, мысалы, ерекше жағдаяттар тудыратын зерттеулер, адамдардың қатысуымен жүргізілетін психологиялық-педагогикалық эксперименттер, мектеп оқушыларымен сұхбат жүргізу, мектеп мұғалімдерінен сауалнама алу.

танытады. Аталмыш түсінікке сәйкес, «әлеуметтік зерттеу әдебі» зерттеушілердің не істеуге болатынын/болмайтынын, оны қалай шешу қажеттігін зерттеуді білдіреді» (Hammersley & Traianou, 2012, 16-б.). Екінші жағынан, әдеп дегеніміз – «ненің жақсы, дұрыс екенін көрсететін не болмаса ненің жаман, бұрыс екенін анықтауға мүмкіндік беретін принциптер жиынтығы». Бұл принциптер белгілі бір салаға тән (мысалы, медициналық немесе медиа әдебі) немесе белгілі бір көзқарасқа негізделген (мысалы, либерал, мұсылман немесе христиан әдебі) жалпы сипатта келуі мүмкін. Осының негізінде «әлеуметтік зерттеу әдебі» тіркесі «әлеуметтік зерттеу жүргізу барысында ескерілуі тиіс әдеп принциптерінің жиынтығы» немесе «әлеуметтік зерттеушілер ұстанатын әдеп принциптерінің жиынтығы» дегенді білдіреді (Hammersley & Traianou, 2012, 16-17 бб.). Хаммерсли мен Траяноу «әдеп» ұғымын «адамгершілік» ұғымымен синонимдес қарайды. Ненің «әдепті», ненің «әдепсіз» екендігі туралы ой-пікірлер адамдардың қатысуымен жүргізілетін зерттеулерге қатысты нақты жағдайда адамгершілік пайымдауларға негізделеді (Hammersley & Traianou, 2012).

Білім беру саласындағы зерттеулерге келетін болсақ, Коэн мен оның телавторлары (Cohen et al., 2011) әдеп мәселесіне қатысты бірқатар ықтимал мәселелерді атап көрсеткенін айта кеткен жөн:

1) зерттеу пәнін таңдау және зерттеудің өзіндік сипаты (мәселен, мектептегі білім берудің гендерлік аспектісі немесе оқушылардың оқу үлгеріміндегі этникалық айырмашылықтар);

2) зерттеу әдістерін таңдау (мысалы, зерттеуге қатысушылардан сұхбат алу);

3) зерттеу мазмұны (кәмелетке толмаған құқық бұзушыларға арналған мекемелер);

4) деректерді жинау үдерісі (мысалы, сұхбат зерттеуге қатысушылар арасында айтарлықтай алаңдаушылық тудыруы мүмкін);

5) зерттеуге қатысушылардың өзіндік болмысы (өздерін эмоционалды тұрғыдан жайсыз сезінетін жасөспірімдер);

6) жиналған дерек түрі (жеке және құпия ақпарат);

7) алынған деректермен не істеу керек деген мәселе (қатысушылардың кәсіби беделін немесе мәртебесін түсіру салдарынан зиян келтіруі мүмкін зерттеулерді жариялау қаупі);

8) алынған деректерді түсіндіріп, рәсімдеу мәселесі (мысалы, қатысушылардан алынған мәліметтер (саналы немесе бейсаналы түрде) бұрмаланған жағдайда деректерді талдап, зерттеу мәтінін жазу» (Oliver, 2003, Cohen et al., 2011).

7.1 Зерттеу әдебінің тарихи қырлары

Кез келген ғылыми пән секілді зерттеу әдебі де тұрақты даму үстінде болады. Зерттеу әдебінің негіздері мен принциптері тарихи тұрғыдан әскери қылмыстар мен әдеп нормасының өрескел бұзылуына қатысты оқиғаларға жауап ретінде қалыптасқан. Биоәдеп саласының маманы Кэрл Левин айтқандай, зерттеу әдебі «дау-дамай кезінде туған» (Levin, 1988). Бұл бөлімде зерттеу әдебінің әлеуметтік ғылымдардың дербес саласы ретінде қалыптасуында тарихи маңызды рөл атқарған екі құжатты қарастырамыз.

7.1.1 Нюрнберг кодексі

Адамдардың қатысуымен жүргізілетін зерттеулердегі әдеп мәселесі алғаш рет медицина саласында қалыптасқан. Зерттеу әдебі мәселесі Екінші дүниежүзілік соғыс аяқталғаннан кейін нацистік дәрігерлердің Нюрнберг сотынан кейін өзектілігін таныта бастады (Нюрнберг қ., Германия, 1947). Концлагерь тұтқындарын өлтіргені және олардың келісімінсіз зерттеу нысаны ретінде пайдаланған адамгершілікке жатпайтын әрекеттері үшін нацистік дәрігерлер мен ғалымдар сотқа тартылды. Нюрнберг үдерісінің нәтижесінде кодекс әзірленді. Ол медицина саласындағы зерттеулерге қатысушылардың құқықтары мен әл-ауқатын қорғауға бағытталды. Аталмыш кодекс «Нюрнберг кодексі» деп аталды.

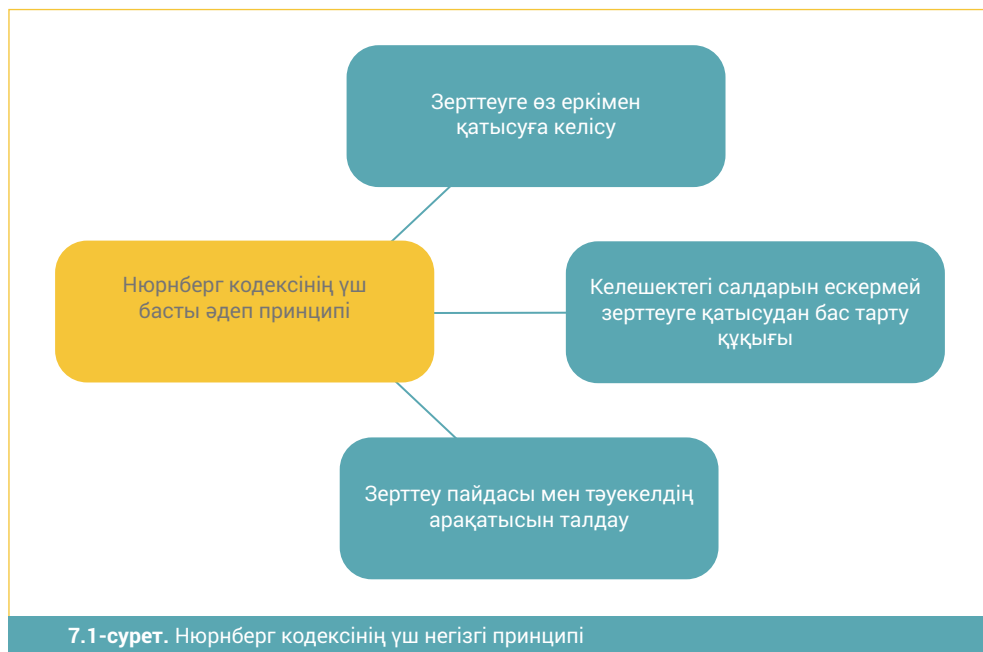
Нюрнберг кодексінде медициналық эксперименттер мен медициналық тәжірибе жүргізу үшін бекітілген 10 принцип бар²³. Зерттеу әдебі тарихындағы алғаш рет орын алған Нюрнберг кодексі принциптерін әзірлеу идеясы адамдардың қатысуымен

²³ Нюрнберг кодексінің орыс тіліндегі нұсқасын мына сілтеме арқылы табуға болады: <https://european-court-help.ru/wp-content/uploads/2021/07/njurnbergsjij-kodeks.pdf>

жүргізілетін зерттеулерге байланысты адамгершілік, әдеп және заң мәселелерін қарастырудан туды. Аталмыш кодекс кейіннен адамдардың қатысуымен медициналық эксперимент жүргізудің әдеп нормалары мен стандарттарын әзірлеуге негіз болды. Бүгінде Нюрнберг кодексінің принциптері медициналық әдеп кодекстеріне дейін кеңейтілді²⁴. Атап айтқанда, ол адамдардың қатысуымен жүргізілетін медициналық эксперименттерде көптеген халықаралық және ұлттық заңнамалық актілерге негіз болды. 1964 жылы Нюрнберг кодексінің негізінде Хельсинки декларациясы қабылданды. Ол медициналық зерттеулердің халықаралық деңгейдегі әдеп ережелерін бекітті.

Нюрнберг кодексінің көптеген принципі өзге де ғылым салаларында, оның ішінде әлеуметтік ғылымдарда да әдеп кодекстерін әзірлеуге негіз болды. Нюрнберг кодексі принциптерінің ішінде заманауи әдеп кодекстерінің және адамдардың қатысуымен жүргізілетін зерттеу ережелерінің құрамдас бөлігі болып табылатын басты үш принципті бөліп көрсету керек, олар: 1) ерікті келісім; 2) зерттеу пайдасы мен тәуекелдің арақатысын талдау және 3) келешектегі салдарын ескермей зерттеуге қатысудан бас тарту құқығы (7.1-суретті қараңыз). Нюрнберг кодексінің аталған үш принципі нені білдіреді? Толығырақ қарастырайық.

²⁴ Мысалы, қараңыз: Сарымсакова Б. Е., Розенсон Р.И., Баттакова Ж. Е. (2007). «Руководство по этике научных исследований» (методические рекомендации). Казахская государственная медицинская академия: Астана. <http://www.rcrz.kz/docs/etic/23..pdf>



7.1-сурет. Нюрнберг кодексінің үш негізгі принципі

Зерттеуге өз еркімен қатысуға келісу

Адамдарды эмпирикалық зерттеулерге тартудың ең алғашқы қажетті шарты олардың өз еркімен қатысуға келісім беруі болып табылады. Бұл әлеуетті қатысушының зерттеуге қатысуға немесе қатыспауға заңды құқығы болуы керек дегенді білдіреді. Оған қандай да бір күштің, алаяқтықтың, алдап-арбаудың, ашық немесе жасырын мәжбүрлеудің араласуынсыз таңдау еркіндігіне мүмкіндік беру қажет. Зерттеуге саналы түрде қатысу үшін әлеуетті қатысушының зерттеу бағытын терең түсініп, оны жүргізудің әдістерін жеткілікті тануы, сондай-ақ денсаулығына кері әсер ететін ықтимал физикалық немесе психикалық жайсыздықтар мен қауіптердің салдарын білуі қажет (Нюрнберг кодексі, 1949; Shuster, 1997). Зерттеуге қатысу не қатыспау жөніндегі ерікті шешім *ақпаратты келісімнің* басты шарты болып табылады. «Ақпаратты келісім» ұғымы «зерттеуге қатысу туралы шешімдеріне әсер етуі мүмкін деректерден хабардар болғаннан кейін адамдардың зерттеуге қатысу-қатыспау туралы шешім қабылдайтын үдерісі» болып

табылады (Diener & Crandall, 1978, 57-б.). Ақпаратты келісім туралы толыққанды ақпарат 7.2-бөлімінде беріледі.

Зерттеуге өз еркімен қатысу принципіне сәйкес әлеуетті қатысушыларға ықтимал тәуекел туралы толық ақпаратты зерттеуші өкілі не болмаса басқа қызметкерлер емес, зерттеушінің тікелей өзі беруі тиіс. Өз еркімен келісу жайында Нюрнберг кодексінде атап өтілгендей, «дұрыс жасалған келісім зерттеуге бастамашы болып, жетекшілік ететін немесе оны жүргізуге қатысатын әркімнің өз еркінде» деуге болады (Нюрнберг кодексі, 1949, 1-б.). Сонымен, зерттеуге өз еркімен қатысу немесе одан бас тарту зерттеушінің жеке міндеті әрі жауапкершілігі болып есептеледі.

Зерттеу пайдасы мен тәуекелінің арақатысын талдау

Нюрнберг кодексінің аталмыш принципінде: «қабылданатын тәуекел дәрежесі эксперимент барысында шешілетін мәселелердің гуманитарлық маңыздылығы жағынан мүлдем аспауы қажет» (Nuremberg Code, 1949), – деп көрсетілген. Басқаша айтқанда, зерттеуші ретінде сіз зерттеуге қатысушыларға зиян келтіру қаупін барынша азайтып, зерттеудің нәтижесінде туатын пайданың зерттеуге қатысудың кез келген өзге де тәуекелінен асып түсетініне көз жеткізуіңіз керек.

Тәуекел дегеніміз не? Зерттеу әдебінде тәуекел деп қандай да бір зиян келтіру ықтималдығын түсінеміз. Бұл тұрғыда «минималды тәуекел» түсінігін атап өту қажет. Әдетте білім беру зерттеулері мәнмәтінінде зерттеулерге қатысудан келетін қауіп адамдардың күнделікті өмірінде ұшырасатын қауіптен аспауы тиіс. Мысалы, психологиялық тест тапсыру, белгілі бір тақырып бойынша әңгімеге қатысу деген секілді. Басқаша айтқанда, минималды тәуекел «зерттеу барысында күтілетін зиянның не қолайсыз жағдайдың ықтималдығы күнделікті өмірде не болмаса әдеттегі физикалық не психологиялық тексерістерде, тест орындау кезінде жиі кездесетін зиянды немесе қолайсыз жағдайлардан артық емес екенін білдіреді» (National Science and Technology Group, 2008, 4-б.). «Минималды тәуекел» түсінігі зерттеуге қатысушыларға келуі мүмкін зиянды тәуекелдерді қарастырудың негізі болады. Дей тұрғанмен, адамдар қатысатын бірде-бір зерттеу тәуекелсіз болмайтынының үнемі есте ұстаған жөн. Ғылыми зерттеулердің институционал-

дық әдеп комитеттері зерттеу барысында зерттеушілер ұсынатын әртүрлі болуы мүмкін зиянның қаупін қарастыруды талап етеді.

Зерттеу пайдасы мен тәуекелінің арасындағы байланысты талдау принципі зерттеу әдебінің жағдаяттық сипатын танытады. Адамдардың қатысуымен жүргізілетін зерттеулерге қатысты зерттеу жұмысын ұйымдастырушылар нақты да болжалды жағдаят ұсынып, зерттеу тиімділігінің ықтимал түсініктерін талқылау арқылы түрлі жағдайда зиянды деп қарастырылуы мүмкін жайттарды талдап, бағалауы қажет (Cohen et al., 2011). Адамдарды білім беру зерттеулеріне тарту тұрғысынан алғанда «зиян» ұғымы нені білдіреді? Мұнда тек зерттеуге қатысушыларға келуі мүмкін физикалық және/немесе психологиялық зиян мен эмоциялық жайсыздық қана туралы емес, сондай-ақ олардың беделі мен кәсібилігіне кері ықпал ететін зиян жайында да сөз қозғалады. Мәселен, егер сіз мектептердегі қорқыту (буллинг) мәселесі жайлы зерттеп жүрсеңіз, қатысушыларға білім алушылардың (кәмелетке толмағандардың зерттеуге қатысуы кезінде) немесе мектеп қызметкерлерінің (ересектердің зерттеуге қатысуы кезінде) тарапынан көрген қорқытуды басынан қайта өткеруі өте қиын болуы мүмкін екенін ескеруіңіз қажет. Қатысушыларға психологиялық зақым келтірмес үшін зерттеуші ақпаратты келісім жағдайында ықтимал тәуекелді алдын ала көрсетуі керек немесе олардың аталған зерттеуге қатыстырмауы қажет (Cohen et al., 2011). Ықтимал зиян түрлерін 7.1.2-бөлімшесінде толығырақ қарастырамыз.

Келешектегі салдарын ескермей тұрып, зерттеуге қатысудан бас тарту құқығы

«Келешектегі салдарын ескермей тұрып, зерттеуге қатысудан бас тарту құқығы» принципі әлеуетті қатысушының зерттеуге қатысу/қатыспауы турасындағы өзін-өзі танып, шешімді өзі шығару құқығының маңыздылығын танытады. Өзін-өзі тану қатысушылардың зерттеуге қатысу тәуекелі мен пайдасын салыстыра қарауға және оған қатысу/қатыспауды өздері шешуге құқылы болуын талап етеді (Cohen et al., 2011; Howe & Moses, 1999). Оның үстіне әлеуетті қатысушы зерттеудің кез келген кезеңінде зерттеуге қатысуды тоқтатуға құқылы. Жеке тұлғаның зерттеуге қатыспау

немесе одан бас тарту жөніндегі шешімі оның әлеуметтік немесе кәсіби мәртебесіне кері ықпал етпеуі керек. Мысалы, егер мектеп мұғалімі сіздің зерттеуіңіздің әлеуетті қатысушысы ретінде сіз берген барлық ақпаратты ауызша және жазбаша қарастырып, қандай да бір жеке себептерге байланысты зерттеуге қатыспауды шешсе, онда мұғалімнің бұл шешімі оның болашақ қызметіне немесе кәсіби мәртебесіне кері ықпал етпеуі тиіс.

7.1.2 Белмонт баяндамасы: әдептің үш принципі

1979 жылы әзірленген Белмонт баяндамасы (Belmont Report) әлеуметтік ғылымдардағы, оның ішінде білім беру зерттеу әдебінің дамуындағы екінші тарихи маңызды құжат болып табылады. Есеп авторлары – «АҚШ-тың биомедициналық және мінез-құлық зерттеулерінің адам субъектілерін қорғау жөніндегі ұлттық комиссиясының өкілдері» (US National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research). 1978 жылы АҚШ Конгресінің тапсырмасымен құрылған бұл комиссия 11 адамнан (негізінен Америка университеттерінің өкілдерінен) құралды және АҚШ «Ұлттық зерттеу заңы» (National Research Act) негізінде жұмыс істеді. Белмонт баяндамасы²⁵ Комиссияның талқылау барысында анықтаған негізгі әдеп принциптерін жалпылама қорытындылауға тырысты. Нәтижесінде адамдардың қатысуымен зерттеу жүргізудегі әдептің үш принципі Белмонт баяндамасына негізделді, олар: жеке тұлғаны құрметтеу принципі (шешім қабылдаудағы әлеуетті қатысушы тұлғасының дербестігін мойындау), қамқорлық принципі (зерттеу жұмысынан пайда келтіре отырып, зерттеуге қатысушыларға зиян келтіруді азайту) және әділдік принципі (зерттеуге қатысудың пайдасы мен тәуекелдерін әділ, дұрыс бөлу, зерттеуге қатысушыларды әділ жолмен таңдау)²⁶ (7.2-суретті қараңыз).

²⁵ Белмонт баяндамасы 1976 жылдың ақпанында Смитсон институтының Белмонт конвенция орталығында өткен төрт күндік қызу талқылаудың нәтижесі болып табылады. Ол төрт жылға жуық уақыт бойы жалғасқан ай сайынғы комиссия талқылауларымен толықтырылды (The Belmont Report, US Department of Health and Human Services). Баяндаманың ағылшын тіліндегі түпнұсқа мәтінімен мына сілтеме бойынша танысуға болады: <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/read-the-belmont-report/index.html>

²⁶ Белмонт баяндамасының орыс тіліндегі аудармасын мына сілтемеден табуға болады: <http://www.bioethics.ru/rus/library/id/388/>



Белмонт баяндамасының әдеп принциптері 1970 жылдары Нюрнберг кодексі негізінде жасалған бірқатар әдеп кодексінің жауабы болып табылады. Баяндама авторларының пікірінше, бұл кодекс принциптері бір-біріне қайшы келді. Сол себепті тәжірибеде қолданғанда оларды түсіндіру қиын болды. Белмонт баяндамасының авторлары көптеген әдеп принципінің сәйкес келмеуі мен күрделілігіне байланысты адамдардың қатысуымен жүргізілетін кез келген зерттеуде ұстануға тиісті үш принципті ғана тұжырымдаған. Бұл үш принциптің басты белгілері ықшамдық пен жалпылық болып табылады. Зерттеу әдебінің одан әрі дамуындағы Белмонт баяндамасының маңыздылығы туралы баяндама авторларының ұстанымы мен мақсатын танытатын мына сөздерін келтіре кетуге болады: «Әдеп принциптерінің кең ауқымдылығы жекелеген ережелерді тұжырымдап, оларды сыни тұрғыдан талдап, түсіндіріп береді. Аталған құжат адамның зерттеуге қатысуына байланысты үш принципті немесе жалпы прескриптивті мәлімдемені айқындайды. Өзге принциптер де тиімді болуы мүмкін. Сонымен қатар бұл үш принцип қысқа түрде болып келеді. Ол ғалымдарға, зерттеуге қатысушыларға, әдеп комитеті мүшелеріне, сондай-ақ адамның қа-

тысуымен жүргізілетін зерттеулердегі әдеп мәселелерін түсінуге мүдделі азаматтарға көмектеседі». Енді аталған әдеп принциптерін толығырақ қарастырайық.

Жеке тұлғаны құрметтеу принципі

Аталмыш принциптің негізгі бағыты – зерттеудің әлеуетті қатысушының дербестігі (тәуелсіздігі). Белмонт баяндамасына сәйкес, тәуелсіз тұлға – «жеке мақсаттары жөнінде ойлануға және өз көзқарастарына сәйкес әрекет етуге қабілетті жеке тұлға» (Belmont Report, 1979, 4-б.). Бұл әдеп принципінің мәні екі талапты сақтауға негізделген: 1) әлеуетті қатысушы тұлғасының дербестігін тану және 2) дербестігі шектеулі адамдарды, яғни әртүрлі жағдайға байланысты зерттеуге қатысуды өз еркімен шеше алмайтын тұлғаларды қорғау. Шешімді өзі қабылдай алмайтын адамдардың категориясы «қауқарсыз адам» деп аталады. Қауқарсыз адам деп физикалық, психологиялық және/немесе әлеуметтік тәуекелдің жоғары болуының салдарынан зерттеуге қатысуға толық келісім бере алмайтын кез келген тұлғаны атауға болады. Олар белгілі бір жастағы адамдар (балалар, кәмелетке толмағандар), ерекше психикалық қабілеті бар адамдар, психикалық немесе физикалық денсаулығы сыртқы факторларға тәуелді науқастар, белгілі бір әлеуметтік топқа жататын адамдар (мысалы, панасыздар, түрмеде отырғандар) және өзге де адамдар (мәселен, аяғы ауыр әйелдер) болуы мүмкін. Сол себепті зерттеу жүргізу барысында әлеуетті қатысушылардың қажеттілігін ескеріп отыру қажет және олардың зерттеуге қатысуға толық келісім беруіне қатысты туындауы мүмкін ықтимал проблемаларды да есте ұстаған жөн. Принцип сипаттамасында атап өтілгендей, «жеке тұлғаның ерік қабілеті өмір бойы жетілдіріліп отырады, ал кейбір адамдар түрлі ауруға, психикалық ауытқуларға немесе тәуелсіз өмір сүруге кедергі келтіретін жағдайларға байланысты бұл қабілеттен толықтай немесе ішінара айырылып қалады» (Belmont Report, 1979, 4-б.).

Осыған байланысты, жеке тұлғаны құрметтеу принципінде мынадай мәселеге мән берілуі тиіс: бір жағынан, зерттеушілер қауқарсыз адамның зерттеуге қатысуына теңдей мүмкіндік берілгеніне көз жеткізу керек, екінші жағынан, қауқарсыз адамның (зерттеуге қатысу/қатыспауы жөнінде) шешім қабылдауына сыртқы

ықпалдың әсер ету қаупі бар (мысалы, медицина қызметкерлері өздерінің кәсіби беделіне, үстемдігіне немесе ғылыми деректеріне сүйене отырып, аяғы ауыр әйелдерді зерттеуге қатысуға көндіре алады). Белмонт баяндамасында түрмеде отырғандар туралы мысал келтіріледі. Бір қарағанда, түрмеде отырғандар зерттеуге өз еркімен қатысатын сықылды көрінуі мүмкін. Дегенмен оларды зерттеуге қатысуға жасырын түрде мәжбүрлеу қаупі бар. Мәселенің мәнісі қауқарсыз адамдарға «еріктілікке» рұқсат беруде немесе «оларды қорғауда» (Belmont Report, 1979, 5-б.). Зерттеушілер жеке тұлғаны құрметтеу принципінде ұсынылған бәсекелес көзқарастардың тепе-теңдігін ескеруі керек (Belmont Report, 1979).

Қамқорлық принципі

Қамқорлық принципі мынадай екі ережені міндетті түрде сақтауға негізделген: 1) зиян келтірмеу және 2) пайданы барынша арттырып, зиянды мүмкіндігінше азайту (Belmont Report, 1979). Аталған принцип зерттеу әдебінің деонтологиялық қырына ерекше мән береді. Гиппократтың медицина әдебінде жақсы таныс «зиян келтірмеу» ережесі ғылымның басқа салаларына, соның ішінде әлеуметтік пәндерге де таралып жатыр. Зерттеуге қатысушыларға қамқорлық жасау және кездесуі мүмкін зиян қаупін барынша анықтау зерттеуді ұйымдастырушының тікелей міндеті болып табылады. «Сапалық зерттеу әдебі: қайшылықтары мен мазмұны» кітабының авторлары Хаммерсли мен Траяноу зерттеушінің жауапкершілігін анықтау үшін білім беру зерттеулерінде сақталуы тиіс үш маңызды шартты атап көрсетеді. Олардың көзқарасынша, зерттеуші зиян келтіруі мүмкін әрекеттерден аулақ болу үшін барлық мүмкіндікті пайдалануы керек, оның салдарын дұрыс болжап, нәтиженің қаупін барынша азайту үшін сақтық шараларын ұстануы қажет (Hammersley & Traianou, 2012).

Зерттеудің барлығында да зиян келтіру қаупі болады. Әдетте ықтимал тәуекелдерді қарастыру кезінде алдын ала қарастырылуы тиіс зиянның бес түрі кездеседі, олар: 1) психологиялық зақым; 2) физикалық зақым; 3) құқықтық зиян; 4) әлеуметтік зиян және 5) экономикалық зиян. 7.1-кестеде зиян категорияларына қатысты тәуекелдерді қарастыру барысындағы пайдалы зерттеу сұрақтары ұсынылады.

7.1-кесте

Зиян түрлері және оның түрлерінің зияндылық тәуекелін қарастыруға арналған сұрақтар
(Зақымдану қаупін азайту, Australian National University, 2022)

Зиян түрлері	Зиянның түрлерінің тәуекелін қарастыруға арналған сұрақтар
Психологиялық зақым	Зерттеу пайдасыздық, күйзеліс, ашу немесе қорқыныш секілді психологиялық зақым келтіру қаупімен байланысты ма?
Физикалық зақым	Зерттеу жарақаттану, өзін ауру сезіну немесе ауырсыну (кемсіту, қулық жасау немесе кез келген басқа да құрметтеушілік немесе әділетсіз қарым-қатынас нәтижесінде) секілді физикалық зақымдану қаупімен байланысты ма?
Құқықтық зиян	Зерттеу қатысушыларды әлеуетті сот ісіне тартуға немесе адамдарды сотқа беру қаупін тудыруы мүмкін бе?
Әлеуметтік зиян	Зерттеу жеке тұлғалық қарым-қатынасқа айтарлықтай кері әсер етуі мүмкін бе? Мәселен, зерттеуге қатысушылар мен олардың отбасы мүшелері арасындағы қарым-қатынасқа зиян келтіруі мүмкін бе?
Экономикалық зиян	Зерттеуге қатысу қатысушыларға тікелей немесе жанама шығындар тұрғысынан зиян келтіруі мүмкін бе? Мәселен, кәсіби беделін, нарықтағы ұстанымын, медициналық сақтандыруын немесе жұмысқа орналасу мүмкіндіктерін жоғалтуына әкеліп соғуы мүмкін бе?

Зерттеуші өзінің зерттеуіне зияны тиюі мүмкін тәуекелдерді азайтуға және оны негіздеуге ұмтылуы тиіс. Ол әдеп мәселелеріне қатысты құжаттарды толтыру кезінде аталған тәуекелдер мен оларды қалай басқаруға болатынын мұқият қарастыруы қажет (Зақымдану қаупін азайту, Australian National University, 2022).

Қамқорлық принципін сақтау үшін әрбір зерттеуші өз-өзіне: «Менің зерттеу жұмысым кімдерге пайдалы болмақ?» деген сұрақ қоюы керек. Егер зерттеу тек зерттеушінің өзі үшін ғана пайда келтіретін болса (мысалы, деректер жинау түрінде), онда мұндай зерттеу әдепке жатпайды, ал зерттеуші өзімшілдік көзқарас таныта отырып, қамқорлық принципін бұзған болып есептеледі. Коэн мен оның телавторлары (Cohen et al., 2011) атап өткендей, зерттеуге қатысушыларға немесе олардың қауымдастығына пайда әкелуге

деген ұмтылыс «зерттеушілерден зерттеуге қатысушыларға субъект ретінде ғана қарамай («зерттеуге арналған жем» деп аталатын зерттеу құралының нысаны ретінде емес), олардың бойында өзіне деген құрмет сезімін оятуды талап етеді. Адамдарға құрметпен қарауға болады, дегенмен зерттеу ол адамдардың өмірі үшін айтарлықтай маңызды болмауы мүмкін» (86-б.).

Коэн мен оның телавторлары (Cohen et al., 2011) қамқорлық принципінің мысалы ретінде мынадай жайтты ұсынады. Мәселен, зерттеуші ұзақ уақыт бойы мектепке барып жүріп, мұғалімдер арасында сұхбат, сауалнама жүргізу арқылы деректер жинайды делік. Бұл жағдайда зерттеуші тек деректер жинап қана қоймай, көзқарастары мен тәжірибесі зерттелетін адамдардың өмірін жақсартуға міндетті ме? Бұлай жасау, әрине, адамгершілікке, шынайы сыйластыққа жатпаған болар еді (Cohen et al., 2011). Зерттеу адамдардың проблемасын **шешу үшін** жүргізіле ме, әлде олардың **жағдайлары туралы** ма? Аталмыш мәселе зерттеу әдебін сақтауда шиеленіс тудырады. Коэн және оның телавторлары атап өткендей, біз «зерттеу жұмысы зерттеушінің өзіне ғана емес, оған қатысушыларға, сондай-ақ жалпы қауымға не береді?» деген сұраққа нақты жауап беруіміз керек (Cohen et al., 2011, 86-б.). Сонымен қатар қамқорлық принципінің рөлі үнемі біржақты бола бермейді.

Қатысушыларға тікелей пайда әкелмейтін тәуекелдігі шамалы зерттеулер де кездеседі. Бұл әдеп мәселесі зерттеу жұмысына балаларды тартқанда тіпті күрделене түседі. Белмонт баяндамасы авторларының айтуынша, кейбір зерттеу әдебінің сарапшылары «мұндай зерттеулерге жол берілмейді» деп дәлелдесе, ал өзгелері «бұл шектеу болашақта балаларға зор пайда әкелетін бірқатар зерттеулерді жоққа шығарады» деп көрсетеді (Belmont Report, 1979, 5-б.). Осылайша, қамқорлық принципіне қатысты жасалған түрлі болжам өзара қайшы келіп, зерттеушіні таңдау жасауда тығырыққа тіреуі мүмкін.

Зерттеу пайдасы мен тәуекелінің арақатысын талдау принципін сақтау кезіндегі секілді (7.1.1-бөлімшені қараңыз) қамқорлық принципі де зерттеу әдебінің жағдаяттық сипатын көрсетеді. Британдық білім беруді зерттеу қауымдастығы (British Educational Research Association, BERA) зерттеушілердің шешімі қиын қайшылықтарды шешу қажеттігін мойындай отырып, пайда үлесін ба-

рынша арттырып, қандай да бір орын алатын тәуекелді азайтуға тырысуға міндетті екендігін атап өтеді (British Educational Research Association, 2018). BERA зерттеушінің зерттеуге қатысушылар алдындағы жауапкершілігін баса көрсете отырып, «кейде өзге де пайда, табысқа немесе мақсатқа қол жеткізу үшін қатысушылардың кейбір артықшылықтарын азайтуға болады (BERA, 2018, 8-б.) – дейді. Бұл тұрғыдан алғанда, қатысушының жеке тұлғаға тигізетін тікелей пайдасы мен білім алып жүрген, жұмыс істейтін немесе жалпы қоғамға тигізетін жанама пайдасы анықталуы керек. Мектептердегі қорқыту мәселесін зерттеу мысалына қайта оралсақ (7.1.1-бөлімшені қараңыз), қатысушыларға (балаларға) бөгде оқушылардың тарапынан болатын қорқыту жайттарын қайта басынан өткізу ауыр тигенімен, зерттеу нәтижелері мектептердегі қорқыту жайттарын одан әрі болдырмауды жою арқылы жалпы мектеп қауымдастығына пайда әкелуі мүмкін

Әділдік принципі

Әділдік принципін сақтау үшін зерттеуші өзінен: «Зерттеудің пайдасын кім көреді, ал оның ауыртпалығын кім көтеруі керек?» деп сұрауы керек (Belmont Report, 1979, 5-б.). Аталмыш принципті «бөлу кезіндегі әділдік» және «еңбекке қатысты әділдік» сынды екі аспектіде қарастыруға болады. Зерттеу әдебінің бұл принципін талдамас бұрын, оны адам мен қоғам арасындағы қарым-қатынас мәнмәтінінде қысқаша қарастырайық. Өйткені әділдік принципі, ең алдымен, әлеуметтік жүйенің тұрақтылығын анықтаудың әмбебап өлшемі болып табылады (Сомкин, 2016). Әділдік принципінің негізін салушы – Аристотель. Оның пікірінше, әділдік принципі «теңге – тең, тең емеске – тең емес» дегенді білдіреді. Заманауи түсіндірмеде бұл принцип былайша көрсетіледі: «адамдар өзі қатысып отырған жағдайға байланысты» мінез-құлқымен, қасиетімен ерекшеленбесе, олардың бәріне бірдей қарау керек (Velasquez et al., 2014, 6-б.). Мәселен, ер жігіт пен қыз баласы бірдей жұмыс істеп, олардың арасында немесе атқаратын жұмысында айтарлықтай айырмашылық болмаса, әділдік үшін оларға еңбекақы бірдей төленуі керек. Ал егер ер жігітке ер адам немесе еуропалық болғандықтан ғана қыз баласына қарағанда көбірек төленетін болса, онда әділет-

сіздікпен күресуге тура келеді. Себебі қалыпты жұмыс жағдайында нәсіл мен жыныстың ешқандай артықшылығы жоқ (Velasquez et al., 2014, 6-б.).

Дегенмен адамдардың арасындағы қарым-қатынастың әртүрлілігіне қатысты негізделген өлшемдер бойынша көптеген жағдайлар орын алады. Веласкес пен оның телавторлары атап өткендей, «театр кассасында кезекте кім бірінші тұрса, билетті бірінші сол адамның таңдауы тиіс деп ойлаймыз; үкіметтің жәрдемақыны бай азаматтарға емес, мұқтаж жандарға беруі әділетті деп санаймыз; жазаны ешқандай тәртіп бұзбағандарға емес, қандай да бір тәртіпсіздік жасағандарға қолданған дұрыс деп ойлаймыз; сонымен қатар жоба жұмысына анағұрлым күш жұмсаған немесе көбірек үлес қосқандар өзгелерге қарағанда жобадан көбірек пайда табатынын әділетті деп санаймыз» (Velasquez et al., 2014, 7-б.). Осылайша, әділдік принципін сақтау барысында адамдармен дифференциалды қарым-қатынас жасаудың түрлі өлшемдерін (мысалы, қажеттілігі, сіңірген еңбегі, қосқан үлесі және жұмсаған күш-жігері) мойындауымыз керек.

«Бөлу кезіндегі әділдік» және «еңбекке қатысты әділдік» аспектілерін сақтау барысында зерттеуші зерттеудің пайдасын барлық қатысушыларға тең бөлуге кепілдік беруі қажет. Әділдік принципі бұзылған жағдайда әділетсіздік туындайтыны анық. Белмонт баяндамасының авторлары атап өткендей, «әділетсіздік адамға берілуі тиіс кейбір жеңілдіктің белгісіз себептермен берілмеген жағдайда не болмаса әділетсіз түрде ауыртпалық түскен кезде орын алады» (Belmont Report, 1979, 5-б.).

Әділдік принципін бұзу жайттары зерттеуге қатысушыларды іріктеу кезінде туындайды. Жоғарыда атап өткеніміздей, зерттеу әдебі «дау-дамай кезінде туған» (Levin, 1988). Белмонт баяндамасының авторлары әділдік қағидатын талқылау барысында Таскиги қаласында (Алабама штаты, АҚШ) мерез ауруын зерттеуде өрескел бұзушылықтардың орын алғандығын атап өтеді. 1932 жылы АҚШ Денсаулық сақтау қоғамдық қызметінің (PHS) зерттеушілері зерттеуге мерезбен ауырған 400-ге жуық қара нәсілді ер адамды тіркейді, өйткені зерттеудің мақсаты аурудың әсерін бақылау болған (Salganik, 2019). Белмонт баяндамасының авторлары аталған зерттеудегі зерттеу әдебі өрескел бұзылғандығына төмендегі мәліметтерді атап өтеді:

«АҚШ-та 1940 жылдары Таскиги университетінде (Tuskegee) мерез ауруын зерттеуде ауылдың кедей қара нәсілді адамдары қатыстырылады, олар ауруларды ем-домсыз зерттейді. Жоба жұмысын үздіксіз жүргізу үшін оған қатыстырылған ауру адамдар тиімді емдеуден тіпті зерттеуден кейін де айырылып қалған. Аталған зерттеудің тарихи сипатын қарастыра отырып, әділдік концепциясының адамдар қатысқан зерттеулер үшін қаншалықты маңызды екенін көруге болады» (Belmont Report, 1979, 6-б.).

Зерттеу тобы нәліктен Алабама штатының ауылдық жерінде тұратын қара нәсілді ер адамдарды таңдап алған? Бұдан Таскигиде мерез ауруын зерттеу АҚШ-тағы нәсілшілдік пен шектен тыс теңсіздік жағдайында өткенін байқауға болады (Salganik, 2019). Таскиги зерттеуіне қатысушылар қауқарсыз адамдар болған еді (жеке тұлғаны құрметтеу принципін қараңыз). Олар этникалық аз нәсілден шыққан, мерезбен ауырған, жоғары білімдері болмаған және әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен болған. Таскиги зерттеуіне қатысушылардың осы аталған сипаттары зерттеуді ұйымдастырушыларға оларды пайдаланып, зерттеуге қатысуды қабылдау/қабылдамау шешімін өздері шығаруға қолайлы болған. Сонымен, Таскигиде жүргізілген зерттеу жұмысын Белмонт баяндамасында бекітілген зерттеу әдебі принциптерін бұзудың мысалы деуге болады.

Бір қауымдастықтың өкілдерін зерттеу нәтижелерінің болашақтың пайдасы ретінде емес, зерттеу үдерісімен бірге жүретін күрделі нұсқаулықтарды орындау үшін зерттеуге тарту әділдік принципін бұзу болып табылады. Мысалы, зерттеуші қорқыту мәселелерін зерттеу барысында кейс ретінде бір мектепті таңдап алады, бірақ зерттеу жүргізілген мектепті қоспай, басқа мектептердегі қорқыту тәжірибесін азайту үшін зерттеу нәтижелерін кеңейтеді делік. Бұл жағдайда зерттеушінің әділдік принципін бұзатыны анық. BERA атап өткендей, «зерттеушілер қатысушылардың бір тобына өзгелермен салыстырғанда ерекше басымдық беретін (немесе қолайлы деп есептелетін) зерттеу жоспарларын азайту үшін нақты қадам жасауы керек» (BERA, 2018, 20-б.). Мысалы, зерттеу тобының балалардың әл-ауқатын қарастыру мәселесінде географи-

ялық жағдайына қарай ауыл мектептерін есепке алмай, тек қала мектептерін тандап алуы зерттеуге қатысушыларды не ұйымдарды әділетсіз іріктеген деп тануға болады.

Рандомизацияланған бақыланатын зерттеулерді ұйымдастыру кезінде әділдік принципіне ерекше назар аудару керек²⁷. Экспериментті әзірлеу барысында зерттеу тобына қолжетімді, дегенмен бақылау тобына қолжетімсіз ықпалды қажетті әрі пайдалы деп санауға болады. Эксперимент ықпалының тиімділігі дәлелденсе, онда зерттеудің нәтижесі (ықпалы) зерттеу аяқталғаннан кейін бақылау тобына ұсынылуы керек (BERA, 2018).

Сонымен, әділдік принципін сақтау мәселесі теңдік пен теңсіздіктің ақылға қонымды (Аристотель бойынша байланыстылық) үйлесімінен тұрады (Сомкин, 2016). Әділдік принципін сақтау барысында Белмонт баяндамасының авторлары қиындық пен пайданы бөлудің қарапайым тәсілдерінің мынадай бірнеше тұжырымын келтіреді: (1) әрбір адамға тең үлес беру, (2) әрбір адамға оның жеке қажеттіліктеріне сәйкес бөлу, (3) әрбір адамның жеке күш-жігеріне қарай бөлу, (4) әр адамның әлеуметтік үлесіне сәйкес бөлу және (5) әр адамның еңбегіне қарай бөлу» (Belmont Report, 1979, 5-б.). Әділдік принципін сақтамау жайы зерттеу жұмысының барлық кезеңінде қарастырылып отыруы тиіс.

7.2 Ақпаратты келісім

Жоғарыда аталған әдеп қағидаттарын сақтау ақпаратты келісімнің негізі болып табылады. Ақпаратты келісім зерттеуші өз зерттеуінде әдеп мәселелерін қарастыру барысында жүріп өтуі қажет қадам ғана емес; ол – «әдеп сипатының іргетасы, себебі аталған келісім адамдардың өз өмірін бақылап, өзі үшін шешім қабылдау құқығына құрметпен қарайды» (Cohen et al., 2011, 77-б.).

Жоғарыда атап өтілгендей, ақпаратты келісім – «адамдардың өз шешіміне ықпал етуі мүмкін деректер туралы хабардар болғаннан кейін ғана зерттеуге қатысу-қатыспауы жөнінде шешім қабыл-

²⁷ Аталған зерттеу түрімен мына сілтеме бойынша толыққанды танысуға болады: <https://tinyurl.com/3d7jy359>

дайтын әрекеттер жиынтығы» (Diener & Crandall, 1978, 57-б.). Бұл анықтама құзыреттілік, еріктілік, толық ақпараттандырылу және түсіністік секілді төрт элементтен тұрады (Cohen et al., 2011, 78-б.). 7.2-кестеде ақпаратты келісім элементінің әрқайсысына қысқаша сипаттама беріледі.

7.2-кесте Ақпаратты келісімнің төрт элементі (Cohen et al., 2011, 78-б.)	
Ақпаратты келісім элементі	Элемент сипаттамасы
Құзыреттілік	Құзыреттілік жауапты, кемел, есейген адамдардың тиісті ақпарат берілген жағдайда дұрыс шешім қабылдайтынын білдіреді. Зерттеушілер әлі жас немесе психологиялық күйзелістің қандай да бір түріне байланысты мұндай шешім қабылдай алмайтын тұлғалардың зерттеу жұмысына тартылмауын қадағалап отыруға міндетті.
Еріктілік	Еріктілік ақпаратты келісімді қабылдауды, сөйтіп зерттеуге қатысуды (немесе қатыспауды) өз еркімен таңдауды шешуді, сондай-ақ саналы да ерікті тәуекелге бару кепілдігін қамтиды. Бұл элемент әсіресе медициналық зерттеулер саласында проблемалы болуы мүмкін, себебі онда ешнәрседен хабарсыз науқастар «тәжірибе жасалатын қоян» ретінде зерттеуге тартылады.
Толық ақпараттандырылу	Толық ақпараттандырылу толық ақпараттандырылған келісімді білдіреді, дегенмен іс жүзінде зерттеушілердің адамдарға ақпаратты толық (мысалы, статистикалық деректерді өңдеу) жеткізуге мүмкіндігі бола бермейді.
Түсіністік	Түсіністік қатысушылардың зерттеу үдерісінің күрделілігіне, қауіптілігіне қарамастан оның мәнін толық түсінулерін танытады. Зерттеудің әлеуетті қатысушылары өздері қатысатын зерттеу жұмысын толық түсінуі үшін түрлі шарттарды қамтамасыз етуі қажет деген ұсыныстар бар. Мәселен, зерттеуші қандай да бір қиын жағдайға немесе зерттеу мақсатына байланысты зерттеу жобасына тек жоғары білімді адамдарды ғана тарта алады. Зерттеудің мақсатын, орын алатын тәуекелдерін және әдіс-тәсілдерін түсіндіру кезінде зерттеуші кеңесшілердің көмегіне жүгінеді немесе зерттеуді жобалауда оған қатысуға деген сұраныс пен шешім қабылдаудың арасындағы уақыт аралығын қарастыра алады.

Ақпаратты келісімнің негізгі мақсаты – жеке тұлғаны алдағы зерттеумен таныстыру үшін барлық мүмкіндіктерді қарастыру, оның ішінде зерттеу туралы барлық ақпаратты зерделеуге жеткілікті уақыт беру. Зерттеуші жеке тұлғадан зерттеуге қатысу жөніндегі өтінішіне байланысты «ақпаратты келісім» емес, «ақпараттан бас тарту» алуы мүмкін екенін, яғни зерттеу жұмысының тигізуі мүмкін зияны жайында алдыңғы зерттеулерден оқып-танысқан адамның зерттеу жұмысына қатысудан бас тартуы мүмкін екенін есте ұстауы қажет (Cohen et al., 2011, 78-б.). Жоғарыда талқыланған әдеп принциптерінің негізінде (7.1.1 және 7.1.2-бөлімшелерді қараңыз) жеке тұлға зерттеу басталғаннан кейін де одан қатысудан бас тартуға немесе зерттеу жұмысынан шығуға құқылы. 8-тарауда сапалық зерттеуді ұйымдастырудың мысалдарын келтіру арқылы ақпаратты келісімнің құрылымын толығырақ қарастырамыз.

7.3 Әдеп кодекстері және ғылыми зерттеулердің институционалдық әдеп комитеттері

Адамдардың қатысумен жүргізілетін зерттеулерде әдеп нормаларын реттеп отыру бірнеше деңгейден өтеді: 1) заңнамалық деңгей; 2) кәсіби қауымдастықтар мен бірлестіктердің әдеп кодекстері және 3) әдеп сипатының жеке тұлғалық деңгейі және дербес әдеп кодекстері. Дербес деректерді қорғауда аталған үш деңгейдің қай-қайсысы да маңызды бөлік ретінде қарастырылады. Коэн мен оның телавторларының көзқарасынша, дербес деректермен (яғни оны берген тұлғаны бірегей анықтайтын деректер) жұмыс істеудің заңнамалық деңгейде екі принципі бар, олар: 1) дербес деректер тек нақты да заңды мақсаттар үшін ғана сақталуы керек және 2) рұқсат етілмеген дербес деректерді пайдалануға немесе өзгертуге, ашуға немесе жоюға, сондай-ақ олардың кездейсоқ жоғалып кетуіне қарсы тиісті қауіпсіздік шаралары қабылдануы тиіс (Cohen et al., 2011, 99-б.). Заңнамалық деңгейде дербес деректерді реттеуге арналған түрлі құқықтық актілер мен заңдар, атап айтқанда, «Дербес деректер және оларды қорғау туралы» 2013 жылдың 21 мамырындағы Қазақстан Республикасының Заңы бар. Аталмыш Заңның мақсаты «адамдар мен азаматтардың дербес деректерін

жинап, өңдеу кезіндегі құқықтары мен бостандықтарын қорғауды» қамтамасыз ету болып табылады (Ақорда, 2013). Күн сайын қарқынды дамып жатқан ақпаратқа тәуелді бүгінгі әлемде бұл заң дербес деректерді (электрондық, қағаз түрінде немесе кез келген өзге де материалдық тасымалдағышта бекітілген) теріс пайдаланудан қорғау үшін қауіпсіздік шараларын белгілеудің қажетті шарты болып табылады. Құқықтық актілерді сақтау зерттеушілердің әдеп мәдениетінің бір бөлігі болып табылады.

Кәсіби қауымдастықтар мен зерттеушілер бірлестігі деңгейінде зерттеушінің мінез-құлқын реттейтін әдеп кодекстері жұмыс істейді. Әдеп кодекстері заңнамалық құжат болып табылмаса да, әдеп стандарттарын белгілеп, адамдардың қатысуымен зерттеу жүргізетін зерттеушілерге құнды бағыт-бағдар бере алады. 2020 жылы Қазақстанда білім беру зерттеулері тарихында алғаш рет Білім беру саласындағы зерттеушілердің қазақстандық қоғамының (Kazakhstan Educational Research Association, KERA) әдеп кодексі құрылды. Оның авторлары «Зерттеушінің әдеп кодексін әзірлеу идеясының негізінде зерттеудегі адалдықты қамтамасыз етудің отандық жүйесін құру мәселесі жатқандығын, ондай жүйенің құрамдас бөліктері халықаралық тәжірибеде кең тараған зерттеулерді әдеп тұрғысынан реттеудің қағидаттары, нормалары мен тетіктері болып табылатындығын» атап көрсетеді (KERA, 2020, 4-б.).

KERA әдеп кодексімен интернетте мемлекеттік және орыс тілдерінде толық танысуға болады²⁸. Кодекс үш негізгі бөлімнен тұрады: 1) білім беру саласындағы зерттеушінің құндылықтары мен қағидаттары, 2) білім беру саласындағы зерттеушінің әдеп нормасы және 3) зерттеу жүргізетін ұйымдардың жауапкершілігі. Кодексте зерттеу әдебі саласында жиі қолданылатын терминдердің глоссарийі қамтылған.

Әдеп қағидаттары мен әдеп кодексінің талаптарын сақтау зерттеушінің ғана емес, сондай-ақ зерттеуші жұмыс істейтін ұйымның да жауапкершілігі екенін атап өткен жөн. Қазақстан білім беру зерттеушілерінің әдеп кодексінің авторлары атап өткендей, «кодекс білім беру саласындағы зерттеушілердің зерттеуді әдеп

²⁸ Қазақстан білім беру зерттеушілерінің әдеп кодексімен KERA сайтында танысуға болады: www.kera.kz

тұрғысынан жүргізу жөніндегі міндеттерін ғана емес, сонымен қатар зерттеу жүргізілетін ұйым басшыларының қолайлы, ашық және шығармашылық зерттеу ортасы мен мәдениетін қалыптастырып, дамытудағы міндеттерін де нақтылап береді» (KERA, 2020, 18-б.). Адамдардың қатысуымен зерттеу жүргізуде әдеп нормасын сақтаудың маңыздылығын топ болып түсіну, қолдау жас зерттеушілердің кәсіби қалыптасуына оң ықпал жасайды және әрбір зерттеушінің кәсіби қауымдастық алдындағы жауапкершілігінің құнды мысалы ретінде қызмет етеді.

Жоғары оқу орындарында ұлттық әдеп кодекстерінен басқа ғылыми зерттеулердің институционалдық әдеп комитеттері де жұмыс істейді деп болжануда. Алайда ақпараттарға сүйенсек, мұндай комитеттер қазіргі таңда Қазақстанда кейбір жоғары оқу орындарында ғана құрылған. Олардың ішінде ең үздік үлгі ретінде Назарбаев Университеті ғылыми зерттеулерінің институционалдық зерттеу әдеби комитетін²⁹ айтуға болады. Комитеттің негізгі міндеті – «Назарбаев Университетінің профессор-оқытушылар құрамы, ғылыми және әкімшілік қызметкерлері, сондай-ақ студенттері жүргізетін зерттеулерге қатысушы барлық адамның құқықтарын қорғау және олардың игілігі үшін әрекет ету» (Назарбаев Университеті, 2022). Біз қазақстандық жоғары оқу орындарының кәсіби қауымдастығын оқытушылардың зерттеуші ретінде кәсіби дамуын қамтамасыз ететін және адамдардың қатысуымен жүргізілетін зерттеулердегі әдеп мәселесін реттеу құралы ретінде қызмет ететін институционалдық әдеп комитеттерін құруға шақырамыз.

Келесі бөлімшеде атап өтетініміздей, әдеп саласына қатысты бірлестіктер мен комитеттердің әдеп кодекстері мен стандарттары зерттеу әдебіне қойылатын сыртқы талаптар ғана болып табылады. Зерттеу жүргізу барысында кейбір әдеп мәселесіне интуитивті қатынасты дамыту үшін зерттеуші өз жұмысын, әрекетін моральдық жағынан қадағалап отыру мақсатында өзінің дербес әдеп кодексін әзірлеп, үнемі жетілдіріп отыруы керек. Коэн мен оның телавторлары әртүрлі қауымдастық дайындаған әдеп кодекстерінің басшылыққа алынатын қағидаттары мен талаптарына белгілі бір

²⁹ Назарбаев Университеті ғылыми зерттеулерінің институционалдық әдеп комитетінің жұмысы туралы толығырақ ақпаратты мына сілтеме бойынша алуға болады:
<https://nu.edu.kz/ru/nauka/ofis-provosta/komitet-institutsionalnoj-etiki-nauchnyh-issledovanij>

дәрежеде бірдей тән екенін атап өтеді (Cohen et al., 2011). «Әдеп кодекстері нұсқаулық ретінде пайдалы болғанымен, зерттеушіге кез келген жағдайда не істеу керектігін айта алмайтындығын» түсінген жөн (Cohen et al., 2011, 101-б.). Осыған байланысты, зерттеуді жаңадан бастағандар әрбір нақты жағдайда әдеп мәселесі бойынша өз құндылықтары мен көзқарастарын дамытып отыруы керек.

7.4 Сидхауз пирамидасы және Флиндерстің әдеп аясы әдеп мәселелерін талдау құралы ретінде

Зерттеушінің әдеп мәселелерін қарастыруы оның өз өтінішіне ғылыми зерттеулердің институционалдық әдеп комитетінен рұқсат алуымен аяқталмайды. Зерттеуді жүргізу барысында және қатысушылармен өзара байланысу кезінде зерттеу әдебіне қатысты түрлі мәселе туындайды. Осыған байланысты, зерттеушінің белгілі бір жағдайда дұрыс шешім қабылдауы үшін әдеп тұрғысынан ойлау дағдысын қалыптастыруы қажет.

Зерттеу әдебі бағытындағы ғалымдардың арасында зерттеу әдебі қағидаттарын ұстану батыстық адамгершілік философиясының екі ілімі арасындағы қарым-қатынасқа негізделген деген жалпы келісім орын алған (Stutchbury & Fox, 2009; Cohen et al., 2011). Әңгіме деонтология және консеквенциализм (утилитаризм) турасында болып отыр. Деонтология бойынша зерттеуші «зиян келтірмеу» қағидасын ұстануы керек. Деонтологиялық әдеп Иммануил Канттың адамгершілік философиясының принциптеріне негізделген. Қазақ ғалымы Г.Қ.Әбдіғалиева атап өткендей, «деонтологиялық әдеп салдарларға назар аударудың орнына міндеттерге, яғни салдарына қарамастан не істеу керектігіне», сондай-ақ «осы әрекеттерден туындаған нәтиженің немесе пайданың маңыздылығын әлсірете отырып, дұрыс әрекет, ниетке бағытталады» (Әбдіғалиева, n.d.).

Білім беру саласындағы деонтология мәселесін қазақ ғалымы Г.М.Кертаеваның тыңғылықты зерттегенін атап өту қажет. Педагогикалық білім беру мәнмәтінінде Г.М.Кертаева (2012) педагогтің кәсіби парызының оның кәсіби міндетінен айырмашылығы (деонтология тұрғысынан) ішкі қажеттіліктен, белгілі бір іс-әрекеттің

қажеттілігіне толық сенгендіктен және белгілі бір болмыс сипатын ұстану қажеттілігінен тұратынын атап көрсетеді (321-322 бб.). Педагогикалық білім беру жүйесінде «мұғалім-зерттеуші» түсінігінің дамуына байланысты айтылған Г.М.Кертаеваның бұл көзқарасының білім беру саласындағы зерттеу әдебінің деонтологиялық мәселелеріне де қатысы бар.

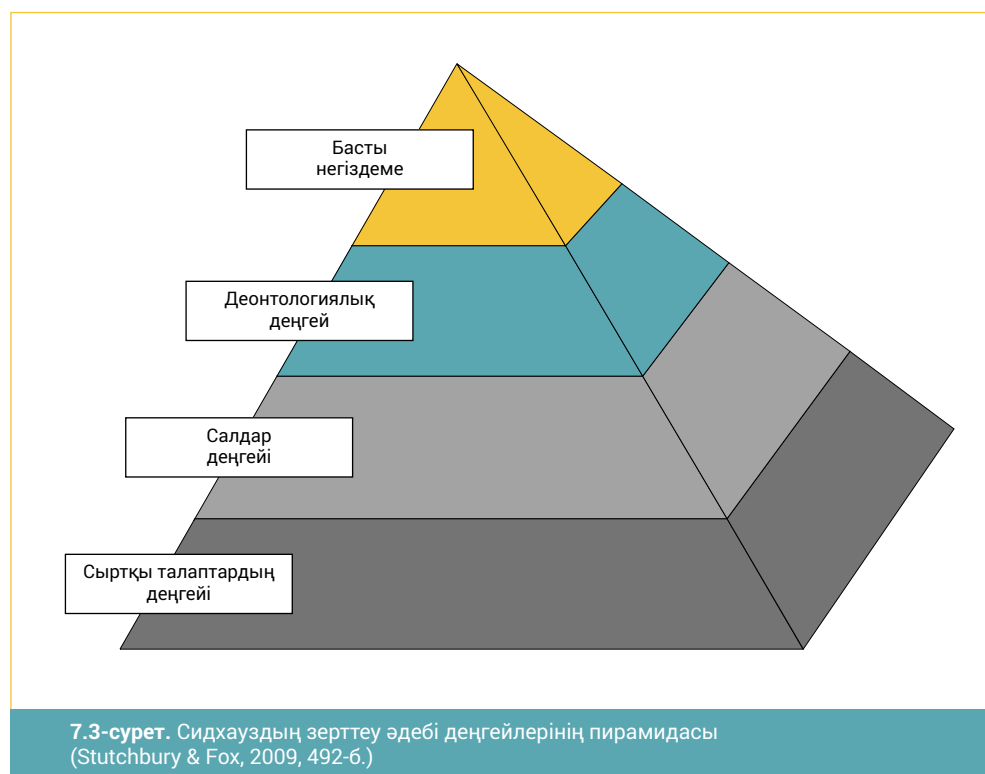
Зерттеу әдебінің деонтологиялық қыры қамқорлық (жақсылық жасау), зиян келтірмеу (зияндықтың алдын алу), әділдік, адалдық және ризашылық қағидаттарын танытушы адам құқығына негізделген теориялармен нығая түседі. Сонымен, деонтологияға сәйкес, «белгілі бір іс-әрекеттер өз табиғаты жағынан дұрыс немесе бұрыс болып келеді, сол себепті мақсат әдістерді ақтай алмайды» (Suri, 2020, 42-б.). Деонтологияны жақтаушылар белгілі бір әрекеттің тигізетін салдарына қарамастан «дұрыс» екенін айтады, себебі олар нақты бір жағдайда сипатты, құлықты білдіреді (Stutchbury & Fox, 2009). Сонымен, деонтологиялық әдеп логикасы бойынша зерттеушінің сұхбат барысында алынған деректердің құпиялылығын сақтауға уәде беруі оның адамгершілік борышының көрінісі болып табылады. Зерттеуші кез келген жағдайда алынған деректердің құпиялылығы жөніндегі уәдесінде тұруы керек.

Деонтологияға қарама-қарсы ұғым консеквентализм³⁰ болып табылады. Консеквентализм дегеніміз – әрекеттердің дұрыстығы немесе бұрыстығы олардың салдарымен ғана анықталады дейтін көзқарас (Холмс, 2005). Консеквентализмді жақтаушылардың пікірінше, адамгершілік тұрғысынан қолайлы салдар туғызатын әрекет әдеп жағынан дұрыс саналады. Британдық зерттеушілер Статчбэри мен Фокс атап өткендей, «әрекеттің дұрыс не бұрыстығын адамдарға зияннан гөрі қаншалықты жақсылық әкелетініне қарай бағалау керек» (Stutchbury & Fox, 2009, 490-б.). Сонымен, егер уәдені бұзу адамдардың көпшілігіне пайда әкелсе, онда зерттеушінің жұмысы моральдық тұрғыдан негізделген болып есептеледі.

Британдық философ Дэвид Сидхауз (Seedhouse, 1998) деонтология мен консеквентализм арасындағы қарым-қатынасқа сүйене отырып, әдептің мән-мазмұнына байланысты шешім қабылдаудың

³⁰ «Консеквент» термині 'салдар, нәтиже' дегенді білдіреді.

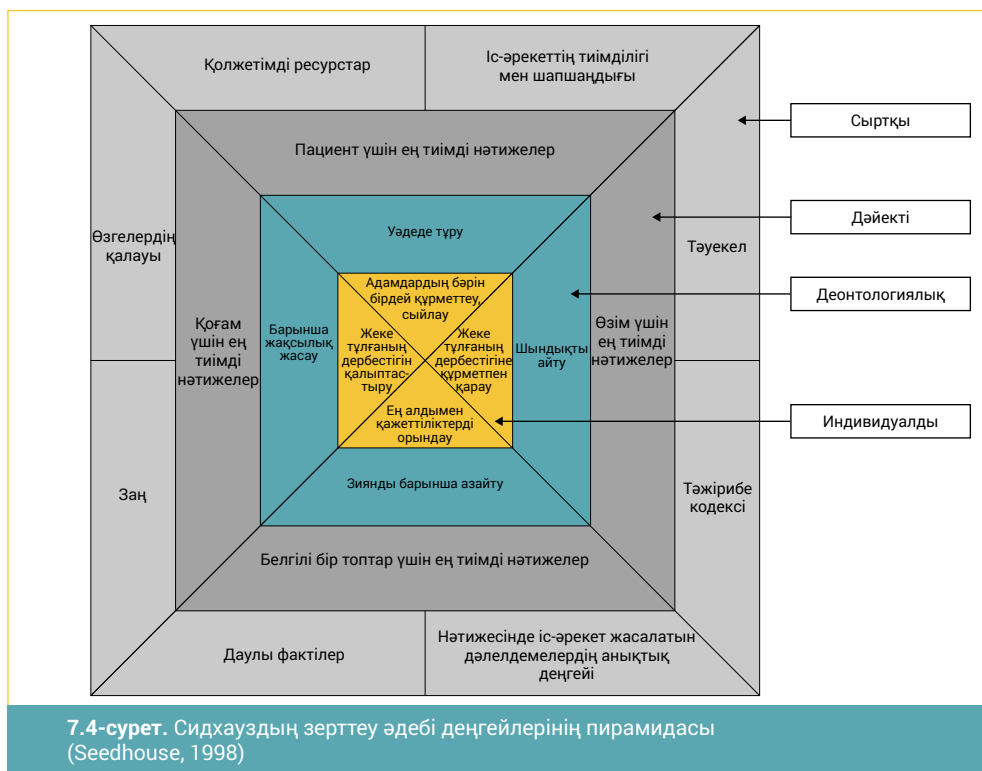
төрт деңгейін анықтайды. Олар пирамида түрінде берілген (7.3-суретті қараңыз). Сидхаузтың мәліметтері бойынша: 1) сыртқы талаптар деңгейі, яғни әдеп кодекстерінің талаптары мен зерттеушінің әдеп сипатын танытушы деңгей; 2) салдарлар деңгейі, яғни зерттеуші әрекетінің жекелеген тұлғаларға, әлеуметтік топтарға және қоғамға тигізетін салдарын танытушы деңгей; 3) салдардан гөрі әрекет маңыздырақ болған жағдайдағы борыш әдебін танытушы деонтологиялық деңгей; 4) жеке тұлға мен оның дербестігін құрметтеудің әдеп принциптерін танытушы индивидуалды деңгей (Seedhouse, 1998; Cohen et al., 2011).



Аталған пирамиданы Сидхауз денсаулық сақтау саласындағы әдеп мәселелерін қарастыру үшін әзірлеген, дегенмен ол білім беру зерттеулерінде де қолданылады.

7.4-суретте пирамида деңгейлерінің әр элементі жоғарыдан төменге қарай көрсетілген. Пирамида деңгейлері мен оның эле-

менттерін тор түрінде де ұсынуға болады. Сидхауз әдеп дилеммасына (мәніне) желі ретінде қарауды ұсына отырып, «әдеп торы» ұғымын енгізеді. Онда әрбір идея басқа ықтимал жолмен байланыстырылады» (Stutchbury & Fox, 2009, 491-б.). Пирамиданың әрбір деңгейі жағдайдың әдеп жағын көрсетеді, ал әрбір аспект жағдайды әртүрлі көзқарас тұрғысынан айқындайды. Статчбэри мен Фокс атап өткендей, сыртқы талаптар деңгейі (пирамиданың төменгі деңгейі) «зерттеушілерді ұйымдасқан деңгейде ойлауға итермелесе, ал индивидуалды деңгей (жоғарғы деңгей) жеке тұлғаларға бағытталған» (Stutchbury & Fox, 2009, 491-б.).



Білім беру саласындағы зерттеулерде Сидхауз пирамидасынан басқа (Seedhouse, 1998) Дэвид Флиндерстің (Flinders, 1992) де әдеп аясы кеңінен танымал. Сидхауз сияқты Флиндерс те адамгершілік философиясының әдеп ұғымының мәнін кешенді талдаудың негізі болуы қажеттігін мойындайды. Оның үстіне Флиндерс білім беру

саласындағы кәсіби зерттеу қауымдастығын сынға алады. Олар белгілі бір принциптерді басшылыққа ала отырып, әдеп тұрғысынан әрекет етеді деп есептейді. Флиндерс атап өткендей, «кәсіби нормамыз бізді адамгершілік философия мәселелеріне көп көңіл бөлуден бас тартуға үйретеді» (Flinders, 1992, 101-б.).

7.3-кестеде Дэвид Флиндерстің әдеп аясы ұсынылады (Flinders, 1992). Флиндерс әлеуетті қатысушыларды іздеу (рекрутинг), деректерді жинау және зерттеу нәтижелерін ұсыну үдерістерін білім беру зерттеулеріндегі әдеп мәселелерін талдаудың үш негізгі аспектісі ретінде анықтайды. Сөйтіп әдеп тұрғысынан ойлаудың мынадай төрт аясын ұсынады: 1) утилитарлық ая; 2) деонтологиялық ая; 3) қарым-қатынас аясы және 4) экологиялық ая (Flinders, 1992). Сидхауз пирамидасы сияқты Флиндерстің де әдеп аясы зерттеушінің әдеп тұрғысынан ойлауын дамыту құралы болып табылады.

7.3-кесте Флиндерстің әдеп аясы (Flinders, 1992, 113-б.)				
	Утилитарлық ая	Деонтологиялық ая	Қарым-қатынас аясы	Экологиялық ая
Қатысушыларды жинау	Ақпаратты келісім	Өзара байланыс	Ынтымақтастық	Мәдени сезімталдық
Деректерді жинау	Зиянды болдырмау	Кері әрекеттерден аулақ болу	Өз көзқарастарын таңудан аулақ болу	Шет қалдыруды болдырмау
Зерттеу нәтижелерін хабарлау	Құпиялылық	Әділдік	Қатысушылар тарапынан расталуы	Ықыластық және жедел қарым-қатынас

Әдеп мәселелерін талдауда Сидхауз пирамидасындағы деонтологиялық деңгей мен салдарлар деңгейі секілді Флиндерстің утилитарлық және деонтологиялық аясы де ескеріледі. Флиндерстің пікіріне сәйкес, қарым-қатынаста әділдік ережелерін сақтап, орынсыз мінез-құлықтан аулақ болу деонтологиялық аяның бір бөлігі болып саналады (Flinders, 1992). Флиндерстің көзқарасынша, қатысушыларды тауып, оларды зерттеу жұмысына тар-

туда «өзара әрекеттесу» түсінігі «зерттеушінің неге қол жеткізуге тырысып отырғанын толық түсінуін тану үшін қатысушылардың іс-әрекет сигналдарын» іздеуі керек дегенді білдіреді (Stutchbury & Fox, 2009, 494-б.). Әдеп тұрғысынан ойлаудың утилитарлық аясы зерттеуге қатысушыларға пайдасын тигізіп, белгілі бір жағдайда адамгершілік тұрғысынан оңтайлы шешім қабылдау дегенді танытады. Мысалы, зерттеуші белгілі бір зерттеу әдіснамасын алдын ала анықтап, әзірлеп қойған болса да, егер баламалы әдіснама зерттеуге қатысушыларға көбірек пайда әкелетін болса, ол зерттеу әдістері жөніндегі шешімін өзгертуге дайын болуы керек.

Флиндерстің әдеп тұрғысынан ойлауының экологиялық аясы Сидхауз пирамидасының сыртқы талаптар деңгейін толықтырады. Экологиялық ая «не зерттеуші, не зерттеуге қатысушы жағдайды толық бақылай алмайды және жұмыс жүргізілетін жағдаят әдеп мәселелерін тудыруы мүмкін» дегенді білдіреді (Stutchbury & Fox, 2009, 493-б.). Флиндерстің қатынас аясы (Flinders, 1992) Сидхауз пирамидасының ең жоғары деңгейіне (индивидуалды деңгей) сәйкес келеді. Қатысушыларға зерттелетін мәселеге өз көзқарастарын таңудан аулақ болуы, ынтымақтастыққа дайын болуы және талданған деректерді қатысушылардың растауын іздеуі қатынас шегінің бөлігі болып табылады.

Сонымен, біз әдеп тұрғысынан ойлаудың түрлі бағытын, деңгейін, үдерісін талдадық. Сидхауз пирамидасы мен Флиндерстің әдеп аясы адамгершілік теориясына негізделген жан-жақты әрі логикалық талдауды қамтиды (Flinders, 1992; Seedhouse, 1998).

Бұл тарауда біз «зерттеу әдебі» ұғымының тарихи, философиялық және әдіснамалық маңызды қырларын білім беру зерттеулері мәнмәтінінде қарастырдық. Зерттеу әдебі бағытындағы басты ұғымдарды, негізгі қағидаттар мен мәселелерді ашуға тырыстық. Оқырманды зерттеушінің әдеп тұрғысынан ойлауы мен әдеп болмысын қалыптастырудың маңызды негіздерімен таныстыру мақсатында зерттеу әдебі саласындағы басты деген еңбектер қарастырылды. Дегенмен тарауда ұсынылған материалдарды білім беру зерттеу саласындағы әдеп мәселелеріне қатысты толыққанды ақпарат деп санауға болмайтынын атап өткен жөн. Біз оқырманның білім беру зерттеулеріндегі зерттеу әдебінің негіздері мен кейбір мәселелерін ары қарай қарастыруды жалғастырады деп сенеміз.

7- тарауға арналған тапсырмалар

Өз зерттеу жұмысыңызды ұйымдастыруда пайдалы болуы мүмкін әдеп мәселелерін қарастырыңыз.

1. Зерттеуіңіз зерттеу әдеби қағидаттарының барлығына жауап бере ала ма?
2. «Минималды тәуекел» ұғымын түсіндіріңіз. Зерттеу жүргізуде алдын-ала қандай тәуекелдерді қарастырып алған жөн?
3. Зерттеуге қатысушылар қалай іріктеледі?
4. «Қауқарсыз қатысушы» ұғымын түсіндіріңіз. Сіздің зерттеуіңізге бұл категорияның өкілдері қатыса ма? Егер ондай өкілдер қатысатын болса, олардың өз еркімен қатысатындығына қалай сенімді боласыз?
5. Зерттеуге қатысушылар өздеріне қандай тікелей және жанама пайда алады?
6. Алынған деректердің құпиялылығын қалай сақтайсыз?
7. Сіз зерттеу жүргізетін ұйымда ғылыми зерттеулердің институционалдық әдеп комитеті бар ма? Зерттеу жүргізуге қатысты барлық сұрақтарды осы әдеп жөніндегі комитетпен талқылап алыңыз. Ондай комиссия болмаған жағдайда Білім беру саласындағы зерттеушілердің қазақстандық қоғамының әдеп кодексін пайдалана отырып, оларды өз ұйымыңыздың әкімшілігімен таныстырып, үйлестіріп алуыңызға болады (www.kera.kz).

Библиография

- Australian National University. (2022, December 15). Minimising risk of harm. <https://services.anu.edu.au/research-support/ethics-integrity/key-ethical-concerns/minimising-risks-of-harm>
- British Educational Research Association (2018). Ethical Guidelines for Educational Research. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018-online>
- Burgess, R. G. (Ed.). (2005). *The ethics of educational research* (Vol. 8). Routledge.
- Code, Nuremberg. (1949). The Nuremberg Code. *Trials of war criminals before the Nuremberg military tribunals under control council law*, 10(1949), 181-2.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Diener, E., & Crandall, R. (1978). *Ethics in social and behavioral research*. U Chicago Press.
- Flinders, D. J. (1992). In search of ethical guidance: Constructing a basis for dialogue. *Qualitative studies in education*, 5(2), 101-115.
- Gorovitz, S. (1991). The Discipline of Ethics. In *Improving Drug Safety – A Joint Responsibility* (pp. 23-26). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Hammersley, M. & Trainaou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: controversies and contexts*. London: Sage.
- Levine, C. Has AIDS Changed the Ethics of Human Subjects Research? *Journal of Law, Medicine, and Ethics*, 16: 3-4 (Winter 1988).
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioural Research (1979) *The Belmont Report: Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research*.
- National Science and Technology Group. (2008). Expedited Review of Social and Behavioral Research Activities. US Government. <https://www.nsf.gov/pubs/2008/nsf08203/nsf08203.pdf>
- Oliver, P (2003). *The student's guide to research ethics*. McGraw-Hill Education (UK).
- Salganik, M. J. (2019). *Bit by bit: Social research in the digital age*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Seedhouse, D. (1998). *Ethical grid*. <http://www.priory.com/images/ethicgrid.JPG>
- Shuster, E. (1997, November 13). Fifty Years Later: The Significance of the Nuremberg Code. *The New England Journal of Medicine*. <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/nejm199711133372006>
- Stutchbury, K., & Fox, A. (2009). Ethics in educational research: introducing a methodological tool for effective ethical analysis. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 489-504.
- Suri, H. (2020). Ethical considerations of conducting systematic reviews in educational research. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research* (pp. 41-54).

- Velasques, M., Andre, C., Shanks, T.S.J., Meyer, M.J. (2014, August 1). Justice and Fairness. <https://www.scu.edu/ethics/ethics-resources/ethical-decision-making/justice-and-fairness/#:~:text=The%20most%20fundamental%20principle%20of,sometimes%20expressed%20as%20follows%3A%20%22Individuals>
- Абдигалиева Г. К. (n.d.). Иммануил Кант и деонтологическая этика. Қазақстанның ашық университеті. https://openu.kz/storage/lessons/3565/etika-teoriya-i-sovremennye-voprosy_7_lecture.pdf
- Акорда. (2013). Закон Республики Казахстан «О персональных данных и их защите». https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31396226&pos=376;-46#pos=376;-46
- Білім беру саласындағы зерттеушілердің қазақстандық қоғамы. (2020). Қазақстан білім беру зерттеушілерінің әдеп кодексі. https://gse.nu.edu.kz/wp-content/uploads/2021/06/KERA_kaz_Adep-Kodeksi.pdf
- Кертаева Г.М. (2012). Деонтологический аспект компетентностного подхода в профессиональном педагогическом образовании. Ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. *Понятийный аппарат педагогики и образования. Сборник научных трудов: Выпуск 7.* Екатеринбург: Российская академия образования. – с. 320-326.
- Назарбаев Университет (2022). Комитет институциональной этики научных исследований. <https://nu.edu.kz/ru/nauka/ofis-provosta/komitet-institutsionalnoj-etiki-nauchnyh-issledovanij>
- Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. <https://t.ly/НкаО>
- Сарымсакова Б. Е., Розенсон Р.И., Баттакова Ж. Е. (2007). «Руководство по этике научных исследований» (методические рекомендации). Казахская государственная медицинская академия: Астана. <http://www.rcrz.kz/docs/etic/23..pdf>
- Сомкин, А. (2016). Проблема сохранения органического единства современной личности и социума. *Biosomology – Neo-Aristotelism.* 6 (3&4), 495-518.
- Холмс, Р. (2005). Консеквенциализм. The HESP Regional Seminar for Excellence in Teaching «Развитие этического образования в высшей школе» II Летняя школа. Доброе, 22 июня – 12 июля 2005. <https://iphras.ru/uplfile/ethics/RC/ed/school2/materials/holmes2.html>

8 ТАРАУ

Білім беру зерттеулеріндегі сапалық деректерді жинау

Әсел Қамбатырова

Тарауды оқудан күтілетін нәтижелер:

- адамдардың қатысуымен жүргізілетін зерттеудің әдеп негіздерін және зерттеу жүргізетін орынға қол жеткізу ерекшеліктерін білу;
- зерттеуге қатысушыларды іріктеу стратегияларын ажырату;
- сапалық деректерді жинау әдістерінің негізгі түрлерін білу және оларды қолдану;
- сұхбат хаттамаларын толтыруды және, деректерді жазып алуды үйрену.

***Кілт сөздер:** ақпаратты келісім, қатысушыларды іріктеу, сапалық зерттеу, сұхбат, бақылау, құжаттарды талдау.*

Аталмыш тарауда сапалық деректер жинау әдістерінің негізгі түрлері, олардың артықшылықтары мен кемшіліктері баяндалады. Деректер жазбасын әзірлеуге арналған практикалық кеңестер ұсынылады. Сапалық деректерді жинау адамдарды зерттеуге тартуды көздейтіндіктен, адамдармен байланыс жасау нәтижесінде алынған деректермен жұмыс істегенде әдеп мәселесінен бас тарта алмаймыз. Бұл тарауда біз сапалық деректерді жинау кезіндегі әдеп мәселелерін қарастырамыз және сапалық зерттеуді ұйымдастыру мысалында ақпаратты келісімнің құрылымын толығырақ қарастырамыз. Соның ішінде зерттеу жүргізетін орынға қол жеткізу мүмкіндіктері мен қатысушыларды іріктеу стратегиялары талқыланады.

8.1 Ақпаратты келісім білім беру зерттеулеріндегі зерттеу әдебін сақтаудың маңызды қадамы ретінде

Адамдардың қатысуымен жүргізілетін білім беру зерттеулері құзыретті органның рұқсатын алуды талап етеді, ол зерттеуге қатысушыларды іріктеу кезінде жүзеге асырылуы қажет. Құзыретті орган ретінде институционалдық зерттеу әдебі комитеті (егер ол ұйымда болса), білікті әріптестер тобы немесе басқару органының өкілі және т.б. жұмыс істей алады. Институционалдық зерттеу әдебі комитеті орын алуы мүмкін тәуекелдерді, әлеуетті қатысушылардың мүдделері мен құқықтарын қорғауға қажетті мәселелерді бағалайды. Аталған жайт «Қазақстан білім беру зерттеушілерінің әдеп кодексіне»³¹ (2020) сәйкес ұйымның әдеп принциптері мен нормаларына негізделіп, зерттеушіні зерттеу жұмысын алаңсыз жүргізуге даярлауда қолдау көрсетуді мақсат етеді. Ол комитетке зерттеудің қалай жүргізілетінін толыққанды сипаттайтын өтініш беруді ұйымдастырады. Әдетте өтініштерді қарастыру ұзақ уақытты талап етпейді, дей тұрғанмен кәмелетке толмағандар, аяғы ауыр әйелдер, білімі жеткіліксіз, психикалық және физикалық денсаулығында проблемасы бар адамдар, әлеуметтік жағынан аз қамтылғандар

³¹ Білім беру саласындағы зерттеушілердің қазақстандық қоғамы. (2020). Қазақстан білім беру зерттеушілерінің әдеп кодексі. https://gse.nu.edu.kz/wp-content/uploads/2021/06/KERA_kaz_Adep-Kodeksi.pdf

және т.б. (толық тізім «Қазақстан білім беру зерттеушілерінің әдеп кодексінде» берілген, 2020) халықтың қауқарсыз топтары қатысатын зерттеулер, сондай-ақ қауіптілігі жоғары зерттеулер (Creswell, 2013) мұқият тексеруді талап етеді.

Комитетке ұсынылатын өтінімде немесе зерттеу жүргізілетін ұйымға жолданатын хатта, сондай-ақ ақпаратты келісімде қатысушыларға зерттеуге қатысудан келетін ықтимал пайданы көрсету қажет. Зерттеуге қатысудан келетін пайда тікелей немесе жанама болуы мүмкін. Зерттеудің көпшілігі пайданы жанама түрде ұсынады, себебі олар қоғамға азды-көпті ұзақ мерзімді тиімділік әкеледі. Тікелей пайда азырақ кездеседі, ол зерттеуге қатысушылар ұйымдастырушылардан/ғылыми қызметкерлерден тікелей пайда көргенде: мысалы, оқыту, басқа да тегін қызметтер немесе зерттеуге қатысу үшін номиналды төлем түрінде кездесуі мүмкін. Зерттеуші қатысушыларға келуі мүмкін пайданы ойластырғанда қатысушыларды зерттеуге тарту мен олардың деректерді ұсынудағы ашықтығының арасындағы тепе-теңдікті сақтауы керек.

Зерттеуде пайдамен қатар ықтимал тәуекелдер де орын алады: зерттеуге қатысу кезінде қатысушыға физикалық, психологиялық тұрғыдан зиян келуі мүмкін немесе оның мүлкіне, беделіне және басқа да зиян келтіру ықтималдығы кездеседі. Зиян қатысушыға ғана емес, зерттеушінің өзіне де тиюі мүмкін. Мәселен, зерттеуге қатысушылар тұратын алыс, шалғай жерлерге барып сұхбат жүргізу кезінде зерттеушіге қауіп тууы мүмкін («Қазақстан білім беру зерттеушілерінің әдеп кодексі», 2020).

Бұның алдында атап өткеніміздей («Білім беру зерттеулеріндегі әдеп мәселелері» тақырыбындағы 7-тарауда), *ақпаратты келісім* әдеп зерттеулерінің құрамдас бір бөлігі болып табылады. Ол – жай ғана құжат емес, қатысушыларға құрметпен қарауды көздейтін және олардың зерттеу жұмысына ерікті, саналы түрде қатысуына кепілдік беруге негіз болатын құжат. Егер қатысушы зерттеудің негізгі элементтерінен толық хабардар болмаса және зерттеуші қатысушының өзінен немесе оның заңды өкілінен зерттеуге қатысуға келісімін алмаса, онда ешқандай да зерттеу жүргізілмейді. Бұл келісім құжатталады және ол зерттеуші мен зерттеуге қатысушы арасындағы екі жақты келісім ретінде қызмет етеді (8.1-кестені қараңыз). Әлеуеті, жасы немесе қауқарсыз етіп көрсе-

тетін өзге де жағдайлар зерттеу туралы түсінігін немесе зерттеуге өз еркімен қатысу мүмкіндігін шектейтін қатысушыны зерттеуге тарту қажет болса, зерттеуші оның ата-анасының немесе өзге де заңды өкілдерінің келісімін алуына қолдау көрсетіп, оны мәжбүрлі түрде қатыстыруға жол бермеу амалдарын қарастыруы қажет («Қазақстан білім беру зерттеушілерінің әдеп кодексі», 2020).

Кез келген зерттеудің мақсаты – жаңа білім алу. Оның нәтижелі болуы қатысушылардың зерттеушіге өз еркімен беретін ақпаратына байланысты болмақ. Бұл ақпарат олардың кәсіби және/немесе жеке өміріне, сеніміне, құндылықтарына және әрекетіне қатысты болуы мүмкін. Зерттеу сұрақтары қатысушылардың қорқынышын, алаңдаушылығын, тіпті ұялу сезімін тудыруы мүмкін. Сондықтан егер қатысушылар өздерінің құпиялылығына сенімді болса, шынайы, ашық жауап алу ықтималдығы жоғары болады. Зерттеушілер осы жайттарды ескере отырып, зерттеу барысында да, оның нәтижелерін таратқаннан кейін де құпиялылықты, яғни ақпараттың құпиялылығын және қатысушылармен сенімді қарым-қатынастарын сақтауы тиіс («Қазақстан білім беру зерттеушілерінің әдеп кодексі», 2020). Әдеп зерттеулерін жүргізудің қағидаттары мен нормалары жайындағы толыққанды ақпаратпен «Қазақстан білім беру зерттеушілерінің әдеп кодексінде» танысуға болады.

Кіріспе

Сізге « _____ » тақырыбындағы зерттеу жұмысына қатысу ұсынылады (зерттеу тақырыбының атауын жазыңыз).

Зерттеу сипаттамасы

Зерттеудің мақсаты мен әдіснамасын, жүргізілу ұзақтығын және зерттеуге әлеуетті қатысушының қалай қатысатынын егжей-тегжейлі сипаттап жазыңыз. Бұл сауалнама/сұхбат шамамен [____] уақытыңызды алады (ұзақтығы минутпен есептеледі).

Тәуекелдер

Зерттеу жұмысыңызға қатысудың ықтимал тәуекелдерін көрсетіңіз (мысалы, құпиялылықты бұзу қаупі, уақытты ысырап ету және т.б.).

Зерттеуге қатысудан күтілетін пайда

Зерттеуден күтілетін пайда жалпы ұйымға, қоғамға, ғылымға, мүмкін қатысушылардың өздеріне де тиетін ұтымды пайдалармен байланысты.

Өтемақы

Зерттеуге қатысқаныңыз үшін сіз ешқандай қаржылық өтемақы алмайсыз. Зерттеу нәтижелері мақала және есеп түрінде жүзеге асырылады, сіз онымен танысуыңызға болады.

Құпиялылық

Зерттеу барысында алынған кез келген ақпарат мүмкіндігінше құпия сақталады. Аудиожазбаңыздың транскриптіндегі жеке ақпаратыңыз мүмкіндігінше сақталады, бірақ оның толыққанды құпиялылығына кепілдік берілмейді (Деректердің қалай, қайда сақталатынын және оған кім қол жеткізе алатынын сипаттаңыз. Әдетте барлық деректер жобаның ғылыми жетекшісінің компьютерінде құпия сөзбен сақталады. Деректерге зерттеу әдеби бойынша курстан өткен зерттеу тобының мүшелері де қол жеткізе алады. Деректерді сақтаудың құпиялылығын бұзу қаупі бар жағдайларды сипаттаңыз. Ол сервердің, ақпарат сақталатын қатты дискісінің осалдығына байланысты болуы мүмкін).

³² Білім беру саласындағы зерттеушілердің қазақстандық қоғамы. (2020). Қазақстан білім беру зерттеушілерінің әдеп кодексі.

https://gse.nu.edu.kz/wp-content/uploads/2021/06/KERA_kaz_Adep-Kodeksi.pdf

Зерттеудің еріктілік сипаты

Бұл зерттеуге әркім өз еркімен қатыса алады, егер сіз оған қатысуға келісіміңізді берген болсаңыз да, ешқандай себепсіз кез келген уақытта келісіміңізді кері қайтарып ала аласыз.

Зерттеу жетекшісінің байланыс тетіктері

Жобаға қатысты қандай да бір сұрағыңыз немесе ескертуіңіз болса, ғылыми жетекшінің, доктор _____ (Т.А.Ә.-ның), телефон нөміріне, электрондық поштасына хабарласуыңызға болады. Өзге де кез келген сұрақты немесе мәселелерді Институционалдық зерттеу әдеби комитетіне _____ (университет атауы), электрондық пошта арқылы жіберуге болады.

Келісім жөніндегі өтінім

Мен, _____
(зерттеуге қатысушының аты-жөні)

осы аталған зерттеу жұмысына өз еркіммен қатысуға келісім беремін.

Зерттеушілер өзімді зерттеу туралы негізгі ақпаратпен таныстырды, зерттеудегі міндетімді нақты түсіндірді. Мен өзімнің ерікті түрде қатысатынымды түсінемін. Мен өз келісімнен кез келген уақытта және ешқандай себепсіз зерттеу жұмысынан бас тарта аламын және оның маған ешқандай да кері әсері тимейді.

Мен осы зерттеу арқылы жиналған ақпарат құпия түрде пайдаланылатынын түсінемін.

Қолы: _____ Күні: _____

Зерттеуші: _____
(аты-жөні)

Қолы: _____ Күні: _____

8.2 Сапалық деректерді жинау

Сапалық деректерді жинау зерттеуші жұмыс істейтін ұйымдағы институционалдық зерттеу әдеби комитетінің немесе басқа құзыретті органның рұқсатын алуды, сапалық іріктеу стратегиясын пайдалануды, ақпаратты цифрлық және қағаз түрінде әзірлеуді, деректерді сақтауды және ықтимал әдеп мәселелерін болжауды қамтиды.

Зерттеу жүргізілетін орынға қолжетімділікті қамтамасыз ету және қатысушылармен байланыс орнату

Сапалық зерттеу зерттеу орнын зерделеуді талап етеді. Осы орынды зерделеу үшін рұқсатты деректерді жинауды жеңілдететіндей етіп алу керек. Зерттеушіге университеттің немесе институттың институционалдық әдеп комитетінің, сондай-ақ зерттеу орнындағы жеке тұлғалардың рұқсатын алумен қатар, зерттеу орнына кіруді қамтамасыз ететін және дерек жинауды жеңілдететін адам қажет. Зерттеу қатысушыларына қолжетімділік әдетте «үйлестірушіден» басталады, алғашқы байланысты зерттеуші осы адаммен орнатады және ол зерттеушіні басқа қатысушылармен байланыстырып отырады (Creswell, 2013; Cohen et al., 2011).

Крессуэлл (Creswell, 2013) бейтаныс мәдениетті зерттейтін зерттеушілерге осы «үйлестіруші» мен мәдени жүйеге бірте-бірте жақындауға кеңес береді, себебі зерттеушінің жалықтыратын қылығы әлеуетті қатысушыларды шошытып алуы мүмкін. Зерттеушінің мақсаты – зерттеуге қатысушылардың сеніміне кіріп, олардың жүрегін сұрақтарға дұрыс, шынайы жауап беретіндей етіп жаулап алу. Әдетте «үйлестіруші» зерттеу туралы ақпаратты талап етеді, оған көбінесе зерттеушілер жауап беретін мынадай сұрақтар кіреді (Creswell, 2013, 153-б.):

- Неліктен бұл зерттеу орны таңдалып алынды?
- Зерттеу барысында ол жерде не болады? Зерттеушілер зерттеу орнында қанша уақыт болады?
- Зерттеушілердің болуы кедергі келтірілуі мүмкін бе?
- Зерттеу нәтижелері қалай ұсынылады?

Адамдарды зерттеуге қатысуға көндіру, олардың сеніміне ие болу, сол арқылы олардың сұрақтарға шынайы жауап беруіне қол жеткізу маңызды мәселе болып табылады. Зерттеу орнына байланысты факторларды да ескеру қажет. Мәселен, зерттеуші өзінің жеке қызығушылығы бар орынды таңдауы мүмкін (мысалы, ол сол ұйымда жұмыс істейді, басшылықты немесе оның қарамағындағыларды зерттейді), бұл көзқарастардың әртүрлілігін дамытуды шектеуі мүмкін. Крессуэлл атап көрсеткендей, зерттеу жұмысын өз ұйымында жүргізу ыңғайлы әрі дерек жинау кезіндегі көптеген кедергілердің жолын ашып берсе де, зерттеуші өзінің жұмысына

кедергі келтіріп алуы мүмкін. Мәселен, егер ол жағымсыз деректер туралы ақпарат айтса не болмаса қатысушылар ұйымға не жұмыс орнына кері әсерін тигізетіндей жекелеген ақпаратты ашып қойса, зерттеушінің жұмысына қауіп төнуі мүмкін. Сапалық зерттеулердің барлығына тән ерекшелік – барлық көзқарасты толыққанды қамтитын есептің даярлануы (Creswell, 2013, 151-б.).

Қатысушыларды іріктеу стратегиясы

Сапалық зерттеулерде *мақсатты іріктеу* тұжырымы пайдаланылады, яғни зерттеуші зерттеу мәселесіне түсінік бере алатын адамдар мен орындарды таңдайды. Кімді және нені таңдау керектігі, іріктеу қалай жүргізілетіні және қанша адам, қанша орын таңдалатыны жөнінде шешім қабылдануы тиіс. Сапалық іріктеу жүргізудің бірнеше қолжетімді стратегиясы бар (Cohen et al., 2011; Creswell, 2013; Onwuegbuzie & Collins, 2007) (8.2-кестені қараңыз). Сонымен қатар, зерттеуші бір зерттеуде бір немесе бірнеше стратегияны пайдалана алады. 8.2-кестеде *максималды нұсқалы іріктеу* бірінші ұсынылады, себебі ол – сапалық зерттеудегі ең танымал тәсіл. Ол құбылысты жан-жақты қарастыра отырып, жақсы тануға көмектеседі. Қатысушылар мінездеме, мінез-құлық, тәжірибе, сапа, басынан өткен жағдай және тағы басқа сипаттамалардың кең ауқымын көрсете алады. Зерттеушілер аталмыш тәсілді жиі таңдайды, себебі ол айырмашылықтарды және/немесе түрлі көзқарастарды көрсететін нәтижелерді алу ықтималдығын арттырады, оны сапалық зерттеулер үшін өте қолайлы деуге болады. Бұдан басқа жиі қолданылатын іріктеу стратегиясы деп *сыни кейсті* атауға болады, ол белгілі бір мәселе жөнінде нақты ақпаратты ұсына алады. Сондай-ақ *ыңғайлы кейс* те жиі қолданылады. Ол зерттеушінің зерттеу орнын тез тауып, деректерді оңай жинауына мүмкіндік беретін ыңғайлы стратегия болып табылады (Creswell, 2013).

8.2-кесте

Қатысушыларды іріктеу стратегиялары (Creswell, 2013; Onwuegbuzie & Collins, 2007, 285-286 бб.)

<i>Іріктеу стратегиясының атауы</i>	<i>Іріктеу стратегиясы түрлерінің сипаттамасы</i>
Максималды нұсқа (maximum variation)	Зерттеу орнын, топтарын және/немесе тұлғаларды зерттеуде қарастырылатын көзқарастардың ауқымын барынша арттыру мақсатында әртүрлі сипаттамаларына қарай таңдау. Мысалы, университет студенттерінің ерікті ретінде қатысуын қарастыру үшін зерттеуші түрлі әлеуметтік-экономикалық топтардан, түрлі нәсілдерден, ұлттардан, мәдениеттерден және түрлі жұмыс тәжірибесі бар студенттерді таңдайды (Mertens, 2010).
Ыңғайлы кейс (homogeneous)	Зерттеу орнын, топтарын және/немесе жеке тұлғаларды ұқсастық сипатына қарай таңдау. Мысалы, 6-7 жасар саңырау-мылқау балалардың ата-аналары ерекше қажеттіліктері бар балаларды мектепке дейінгі білім беруде бірдей тәжірибесі бар ата-аналар тобы деп есептеледі (Mertens, 2010).
Сыни кейс (critical case)	Зерттеу орнын, топтарын және/немесе жеке тұлғаларды нақты сипаттама негізінде таңдау, себебі олардың зерттеуге тартылғаны зерттеушіні қызықтырған құбылыс туралы дәлелді ақпарат береді. Мысалы, егер ерекше қажеттіліктері бар балаларға толық инклюзия жоспарланса, зерттеуші мұндай балаларға арналған бөлек мектепте олардың білім алуына қанағаттанған ата-аналары бар жерлерді анықтай алады. Егер ондай елді мекенде инклюзия бағдарламасы сәтті жүзеге асырылды деп танылса, онда ерекше қажеттіліктері бар балаларының бөлек білім алуына көңілі толмайтын ата-аналары бар басқа елді мекендерде бағдарламаның қаншалықты сәтті болатынын көруге болады (Mertens, 2010).
Теориялық жақтан негізделген (theory based)	Зерттеу орнын, топтарын және/немесе жеке тұлғаларды зерттеушіге зерттеу жұмысын теориялық жағынан дамытуға көмектесетін негізде таңдау. Мысалы, зерттеуші студенттердің онлайн-нұсқаушы болуын қабылдау теориясын ойлап табу үшін университетте онлайн оқитын студенттердің қабылдауын зерттейді. Ол үшін зерттеуші онлайн режимде оқитын студенттерді таңдап, олармен жаңа деректерді анықтау аяқталғанша сұхбат жүргізеді (Feeler, 2012).
Растайтын және жоққа шығаратын кейстер (confirming and disconfirming cases)	Деректерді жинау басталғаннан кейін зерттеуші бастапқы қорытындыларды тексеру немесе теріске шығару үшін одан ары қарай талдау жүргізеді. Мәселен, зерттеуші студенттердің онлайн-нұсқаушының қатысуын қалай қабылдайтыны туралы теорияны ойлап тапты және оны тексергісі келеді делік. Бұл үшін зерттеуші нәтижелерді растайтын немесе жоққа шығаратын бөгде қатысушыларды табады, бұл зерттеушіге зерттеудегі кемшіліктерді анықтауға және оған көбірек шынайы болуға көмектеседі.

<i>Іріктеу стратегиясының атауы</i>	<i>Іріктеу стратегиясы түрлерінің сипаттамасы</i>
Қар кесегі немесе шынжыр (snowball, chain)	Зерттеуге қатысушылардан зерттеуге қатысу үшін адамдарды тарту сұралады. Мысалы, белгілі бір бағдарламаны зерттеу үшін зерттеуші бағдарлама жөнінде жақсы білетін аздаған қатысушымен сұхбат бастайды. Содан кейін ол қатысушылардан бағдарлама туралы білетін басқа қатысушыларды ұсынуды сұрайды. Осылайша, қатысушылардың аз ғана шоғыры қар кесегі секілді толығына түседі (Mertens, 2010).
Төтенше немесе девиантты кейс (extreme or deviant case)	Нақты бір жағдайды таңдау және салыстырмалы талдау жүргізу. Мысалы, зерттеуші өте сәтті бағдарламаларды қарастырып, оларды сәтсіз болған бағдарламалармен салыстыра алады. Төтенше кейстерді зерттеу күнделікті жағдайды жақсарту үшін ұтымды ақпарат бере алады (Mertens, 2010).
Қарапайым кейс (typical case)	Қарапайым немесе қалыпты жағдайларды таңдап, талдау. Мысалы, егер зерттеуші белгілі бір білім беру бағдарламасы мектептегі орташа оқитын оқушыға қалай әсер ететінін зерттегісі келсе, онда ол қарапайым оқушыларға назар аударғанды жөн көреді.
Зерттелетін құбылыстың қарқындылығына негізделген іріктеу стратегиясы (intensity)	Зерттеу орнын, топтарын және/немесе жеке тұлғаларды олардың қызығатын құбылыстарына қатысты тәжірибесі мықты, бірақ экстремалды емес деп есептелуіне қарай таңдау. Мысалы, оқу дағдыларын зерттеу үшін оқу үлгерімі жақсы белгілі бір сыныптағы/мектептегі оқушылар таңдап алынады. Олар үздік оқымайтын, алайда тестілеу кезінде үнемі жақсы нәтиже көрсететін оқушылар тобы деп саналады (Mertens, 2010).
Саяси маңызды кейс (politically important case)	Зерттеу орнын, топтарын және/немесе жеке тұлғаларды олардың қызығатын құбылыстарымен саяси байланысы жағынан таңдау. Елге жаппай таралған бағдарламалардың тиімділігін талдау үшін зерттеуші заң шығарушы органның ықпалы күшті аймақты таңдауы мүмкін, сол арқылы алынған нәтижелерге баса назар аударылып, олар танымал болуы мүмкін (Mertens, 2010).

8.2-кесте (жалғасы)

Қатысушыларды іріктеу стратегиялары (Creswell, 2013; Onwuegbuzie & Collins, 2007, 285-286 бб.)

Іріктеу стратегиясының атауы	Іріктеу стратегиясы түрлерінің сипаттамасы
Кездейсоқ мақсатты кейс (random purposeful)	Қатысушылар зерттеу орнындағы әрбір адамның зерттеуге таңдалып алынуы бірдей болатындай және белгілі бір қатысушының іріктеліп алынуы басқа бір қатысушының іріктелуіне әсер етпейтіндей етіп таңдалады. Мысалы, зерттеуші бейберекет аймақта орналасқан мектептегі қорқыту, кемсіту мәселесін зерттеу үшін сұхбат алуға білім алушыларды аяқ астынан таңдайды. Бұл репрезентативті іріктеу емес, бірақ қатысушылар мектеп әкімшілігінің ұсынысы бойынша таңдалмайды, себебі әкімшілік мектепті жақсы жағынан көрсететін оқушылар тобын таңдауы мүмкін (Mertens, 2010).
Стратификацияланған мақсатты кейс (stratified purposeful)	Зерттеудің әлеуетті қатысушылары әр шағын топтың мүшелері бір-бірімен салыстырмалы түрде бір немесе бірнеше сипаты бойынша ұқсас болған жағдайда және өзге шағын топтармен салыстырғанда осы сипаттарына қарай ұқсамайтынды болған жағдайда шағын топтарға жіктеледі. Мәселен, мектеп оқушыларының пәндік олимпиадаларға қатысу тәжірибесі зерттелуде делік. Ол үшін оқушылар өте үздік мектептерден, орташа нәтиже көрсеткен мектептерден және ең төмен нәтиже көрсеткен мектептерден таңдалады.
Өлшемдік (criterion)	Зерттеу орнын, топтарын және/немесе жеке тұлғаларды алдын ала анықталған өлшемдер негізінде таңдау. Мысалы, зерттеуші тұрмысы нашар отбасы балаларының оқу үлгерімінің нашар болуы себебін зерттеу үшін тұрмысы нашар отбасының оқу үлгерімі нашар балаларын таңдайды.
Құрама немесе аралас кейс (combination or mixed)	Бірнеше стратегияны таңдау және екі іріктеуден алынған нәтижелерді салыстыру. Мысалы, сыни кейс табылғанша, қарлы кесек стратегиясын пайдалануға болады.
Удобный кейс (convenience)	Қолжетімді және зерттеуге қатысуға дайын орындарды, топтарды және/немесе жеке тұлғаларды таңдау. Мысалы, зерттеуші студенттер арасындағы академиялық жазылым тәжірибесін зерттеу үшін өзі оқытатын студенттерді таңдайды. Бұл – сапалық зерттеудегі стратегияның ең аз таңдалатын түрі, себебі зерттеуге тек оң тәжірибесі бар адамдар ғана қатыса алуы мүмкін деген күдік бар (Mertens, 2010).

8.3 Сапалық зерттеулердегі дерек жинаудың әдістері

Зерттеушілер сапалық зерттеулердің көбінде уақыттарын табиғи ортада өткізіп, деректерді түрлі әдістер арқылы жинайды. Сапалық зерттеуде мәліметтерді жинаудың негізгі әдіс-тәсілдеріне *бақылау, сұхбат, құжаттарды жинау, аудиовизуалды материалдарды жинау* жатады (Creswell, 2013).

Бақылау – сапалық зерттеулерде қолданылатын ең көне әрі ең іргелі тәсілдердің бірі. Ол адамдар мен оқиғаларды бақылауды немесе олардың табиғи ортасындағы адамдардың физикалық ерекшеліктерін түсіру жолымен мәлімет жинауды көздейді. Субъектілер жағдайдың бақыланып жатқанын білетін болса, бақылау тәсілі ашық жүргізіледі, сонымен қатар жасырын да болуы мүмкін (McKechnie, 2008). Бақылаушылар сапалық зерттеуде әртүрлі рөл атқарады, соның ішінде толық қатысушы ретінде де қатыса алады. Әдетте бақылау ашық болады, себебі зерттеуші қатысушыларға өз пікірін еркін жеткізуге мүмкіндік беретін жалпылама сұрақтар қояды (Creswell, 2009).

Сұхбатты сапалық деректерді жинау әдісі ретінде пайдалану жолдары 6-тарауда жан-жақты баяндалған.

Зерттеуші мәселені қарастыру барысында көпшілікке жария етілген (мысалы, газеттер, кездесу хаттамалары, ресми есептер) немесе жеке (мысалы, жеке журналдар мен күнделіктер, хаттар, электрондық хаттар) *құжаттарды* жинай алады.

Аудиовизуалды материалдарды жинау да сапалық деректерді жинаудың әдісі болып саналады, ол фотосурет, өнерге қатысты заттар, бейнежазбалар, веб-сайттың басты беттері, электрондық пошталар, мәтіндік хабарламалар, әлеуметтік медиамәтіндер немесе аудиоматериалдар сияқты бөліктерді қамтиды (Creswell, 2009).

Деректерді жинау әдісі түрлерінің өзіндік артықшылықтары мен кемшіліктері бар (8.3-кестені қараңыз).

8.3-кесте

Сапалық деректерді жинау әдістерінің түрлері, олардың артықшылықтары мен кемшіліктері (Creswell-ден бейімделіп алынды, 2009)

<i>Әдіс түрі</i>	<i>Артықшылығы</i>	<i>Кемшілігі</i>
Бақылау	<ul style="list-style-type: none"> • зерттеушінің қатысушымен тікелей байланыс жасау тәжірибесі бар; • зерттеуші ақпаратты қолжетімді болған кезде жазып ала алады; • бақылау кезінде әдеттен тыс қырларын байқауға болады; • қатысушыларға ыңғайсыз тақырыптар зерттеуде пайдалы бола алады. 	<ul style="list-style-type: none"> • зерттеуші беймаза болып көрінуі мүмкін • зерттеуші өзі аша алмайтын дербес ақпараттарды бақылауы мүмкін; • зерттеушіде қатысу және бақылау дағдылары болмауы мүмкін; • белгілі бір қатысушылармен (мысалы кішкентай балалармен) байланыс орнату қиын болуы мүмкін.
Сұхбат	<ul style="list-style-type: none"> • қатысушыларды тікелей бақылау мүмкін болмаған жағдайда пайдалы болады; • қатысушылар тарихи мазмұнды ақпараттар беруі мүмкін; • зерттеушіге сұрақтардың барысын бақылап отыруға мүмкіндік береді. 	<ul style="list-style-type: none"> • сұхбат берушілердің пікірлері арқылы сүзгіленген жанама ақпаратты ұсынады; • қатысушылар ақпаратты табиғи ортада емес, белгіленген жерде береді; • зерттеушінің қатысуы жауаптардың бұрмалануына әкелуі мүмкін; • адамдардың бәрі бірдей ақпаратты қабылдап, өз ойларын нақты жеткізе алмауы мүмкін.

8.3-кесте (жалғасы)

Сапалық деректерді жинау әдістерінің түрлері, олардың артықшылықтары мен кемшіліктері (Creswell-ден бейімделіп алынды, 2009)

Әдіс түрі	Артықшылығы	Кемшілігі
Құжаттарды жинау	<ul style="list-style-type: none"> • зерттеушіге ыңғайлы уақытта берілетін көзге түспейтін ақпарат көзі болып табылады; • қатысушылар мұқият назар аударатын деректер ұсынады; • олар жазбаша дәлелдеме болумен қатар зерттеушінің уақыты мен транскрипцияға (аудиожазбаны мәтінге көшіру) кеткен шығынын үнемдейді. 	<ul style="list-style-type: none"> • жалпыға ортақ немесе жеке пайдалануға қол жете бермейтін қорғалған ақпараттарды қамтуы мүмкін; • зерттеушіден ақпарат алу қиындыққа соғатын жерлерден ақпарат іздеу талап етіледі; • компьютерлік мәтінді жасау үшін транскрипцияны немесе оптикалық сканерлеуді талап етеді; • материалдар толық аяқталмаған болуы мүмкін; • құжаттар түпнұсқада ұсынылмауы мүмкін немесе жалған ақпаратты қамтуы мүмкін.
Аудиовизуалды материалдарды жинау	<ul style="list-style-type: none"> • деректерді көзге көрінбейтіндей жинау әдісі болуы мүмкін; • қатысушылардың өз шындығымен тікелей бөлісулеріне мүмкіндіктері болады; • визуалды түрде назар аударалады. 	<ul style="list-style-type: none"> • түсінуге ауыр соғатын материалдар болуы мүмкін; • жалпы көпшіліктің немесе жеке тұлғаның пайдалануына қолжетімді болмауы мүмкін; • бақылаушының қатысуы (мысалы, фотограф) жауап беруде кедергі келтіруі мүмкін.

Деректерді жазу үдерісі

Деректерді жазу сапалық зерттеудің маңызды бөлігі болып табылады. Бұл үдеріс зерттеу хаттамаларының көмегімен зерттеушінің дерек жинауда ықтимал проблемаларды болжай алуына, сондай-ақ деректердің сапасына ықпал етуі мүмкін әдеп мәселелерін қарастыруда деректерді жинауды басқаруға мүмкіндік береді (Creswell, 2012).

Ақпаратты жазу үдерісі құжаттар мен визуалды материалдар үшін бейресми (есепке алу) немесе ресми (компьютерлік толық мәтіндік файлды жасау үшін материалды оптикалық сканерлеу) болуы мүмкін. Зерттеушілер бақылау жүргізіп, сұхбат алуда жиналған ақпаратты жазу үшін арнайы әзірленген хаттамаларды пайдаланады (Creswell, 2012). Бақылау хаттамасы үшін ол сипаттау (қатысушылардың бейнесі, диалогты қайта құру, аймақты сипаттау, нақты оқиғалар немесе әрекеттер жөнінде есеп беру) және рефлексиялық жазбалары (зерттеушінің болжамы, сезімі, проблемалары, идеялары, әсері және теріс көзқарасы) бар 2 бағанға бөлінген бір бет қана болуы мүмкін. Хаттамада бақылаудың уақыты, орны, күні, сондай-ақ демографиялық ақпарат көрсетіледі (Creswell, 2009). Сұхбаттасу хаттамасы тақырып айдары, күні, орналасқан жері, сұхбат алушы, сұхбат беруші, жоба туралы қысқаша ақпарат және сұхбат сұрақтары сияқты бөліктерден тұрады (Creswell, 2013) (8.4-кестені қараңыз).

«Магистранттар мен докторанттардың академиялық жазылым үдерісін қабылдауы: НУ ЖББМ мысалында» сұхбатының хаттамасы

Сұхбат уақыты:

Күні:

Орны:

Сұхбат алушы:

Сұхбат беруші:

Сұхбат берушінің қызметі:

(Жобаны қысқаша сипаттаңыз)

Сұрақтар:

1. Өзіңізді таныстырып кетсеңіз. Мамандығыңыз қандай? Магистрантсыз ба, әлде докторантсыз ба?

2. НУ-да оқығанға дейін сізде академиялық жазылым тәжірибесі болды ма? Егер болса, НУ-дағы тәжірибеңізден қалай ерекшеленеді? Егер айырмашылығы болса, НУ-дағы академиялық жазылымға қалай бейімделдіңіз?

3. Академиялық жазылым бойынша қандай да бір мәселе кездесті ме? Егер кездессе, қандай проблемамен тікелей бетпе-бет келдіңіз (мысалы, тақырыпты тарылту, тақырыпты концептуалдау, тақырыпты зерттеу, дәйектемені/мақаланы құрылымдау, сөйлем құрылысы, грамматика, сөздік қор, орфография)?

4. Сіздің академиялық жазу дағдыңызды жетілдіруде оқытушылардың рөлі қандай? Жетекшілік ету, айдарлар мен пікірлер қандай рөл атқарады?

5. Плагиат жөнінде қашан білдіңіз? Оған деген көзқарасыңыз қандай болды? Сіздің көзқарасыңызша, плагиаттан қалай құтылуға болады? Сізде плагиатпен белгілі бір проблема туындады ма?

6. Сіздің академиялық жазылым дағдыңызды дамытуға НУ ЖББМ қандай да бір курстар ұсына ма не болмаса қолдау көрсетіп отыра ма? Сіздің көзқарасыңызша, «Шаңырақ» орталығының пайдасы бар ма?

7. Академиялық жазылым дағдысын жетілдіруге арналған стратегияңыз қандай?

8. Академиялық жазылымға қатысты қосымша курстар қажет деп есептейсіз бе? Егер қажет болса, мұндай курстардан не үйренгіңіз келеді?

9. (Сұхбатқа қатысқан адамға алғыс білдіріңіз. Оны жауаптардың және болашақта болуы мүмкін сұхбаттардың құпиялылығына сендіріңіз).

8.4 Сапалық деректерді жинау барысындағы әдеп мәселесі

Бақылау дерек жинаудың бейтарап әрі көзге көрінбейтін түрі ретінде қарастырылғанымен, ол бірқатар әдеп мәселесімен байланысты қаралады. Дерек жинаудың өзге де нысандары сияқты бақылау жүргізуде де қатысушылардың келісімі, мектеп пен ата-ананың рұқсаты талап етіледі. Егер зерттеуші қатысушыларға жақыннан мұқият бақылау жасауға тиіс болса, мысалы, бақылаушы қатысушылардың жеке кеңістігіне өтіп кетіп, белгілі бір қауіп сезімін тудыруы мүмкін болса, жоғарыда аталғандардың мәні арта түседі. Ақпаратты келісімде бақылаудың мәдени жағы да ескеріліп отыруы тиіс, мәселен кіммен байланыс жасау керек, байланысты қалай жасау керек, мәдени жағынан дұрыс деп табылатын рұқсатты қалай алу керек және т.б. мәселелер (Cohen et al., 2011).

Сұхбат әдеп жағынан өлшемді болады; ол тұлғааралық қарым-қатынасқа қатысты болып келеді және адамның жағдайы туралы ақпарат береді. Әдеп мәселесінің ақпаратты келісім, құпиялылық және сұхбат салдары секілді үш саласы бар.

Сапалық деректерді жинаудың басқа түрлері сияқты визуалды деректерді алу да әдеп мәселелері мен талаптарына байланысты. Атап айтқанда, егер зерттеу тарихи оқиғаларды, жалпы жұртшылықтың болмысын немесе жасырын зерттеулерді қарастыратын болса, ақпаратты келісімді алу қиынға соғуы мүмкін. Мәселен, балаларды олардың немесе мұғалімінің, мектебінің, ата-анасының, қамқоршысының келісімінсіз фотоға не видеоға түсіруге болмайды. Ал түсіруге берілетін рұқсат тек сурет түсіретін орынға ғана емес, оны көрсетуге де қатысты болады. Мәселен, рұқсат жеке тұлғалардың немесе мекемелердің келісімімен суретті пайдалану және қажет болған жағдайда өзгерту шарттарын көрсете отырып беріледі. Егер сурет қоғамдық орында түсірілсе, сол жерге жауапты органдардан немесе тараптардан, сондай-ақ жеке тұлғалардан (мысалы, көшедегі немесе ғимараттағы адамдардың ақпаратты келісімі) рұқсат талап етілуі мүмкін (Cohen et al., 2011).

Бұл тарауда сапалық деректерді жинау үдерісінің бірқатар құрамдас бөлігін қарастырдық. Біріншіден, зерттеуші зерттеудің

түріне қарамастан (сапалық немесе сандық) деректер жинап, оны одан әрі өңдеп жариялау үшін ұйымның институционалдық зерттеу әдебі жөніндегі комитетінің рұқсатын алуы керек.

Екіншіден, зерттеуші зерттеу орны мен зерттеуге қатысатын адамдарды іздеп, олармен байланыс орнату жолдарын іздеуі керек. Үшіншіден, зерттеуші аталмыш тарауда талданған бір не бірнеше тәсілді пайдалану арқылы мақсатты түрде зерттеуге қатысушыларды іріктеуі қажет. Одан әрі сапалық мәліметтерді жинау үшін белгілі бір артықшылық/кемшіліктерімен сипатталатын сұхбат, бақылау, құжаттарды және аудиовизуалды құралдарды пайдалана алады. Белгілі бір әдісті таңдау зерттеу сұрақтарына және/немесе зерттеу әдісіне байланысты. Әдеп нормаларын сақтау деректерді кез келген әдістің көмегімен жинаудың ажырамас бөлігі болып табылады.

8-тарау бойынша тапсырмалар

1. Осы тарауда берілген үлгіге негіздеп, өзіңіздің зерттеуіңізге қатысты ақпаратты келісім жобасын жасаңыз.
2. Қандай іріктеу стратегиясы зерттеуіңізге сәйкес келеді? Зерттеу сұрақтарына байланысты біреуін немесе бірнешеуін таңдаңыз.
3. Деректерді жинау әдісін(терін) таңдадыңыз ба? Оларды атаңыз.
4. Өз зерттеуіңіз үшін бақылау хаттамасын әзірлеңіз.
5. Бақылау жасап, ақпаратты өзіңіз әзірлеген хаттамаға жазып алыңыз. Содан кейін дерек жинау барысында орын алған қиындықтарды көрсетіңіз.

Библиография

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London and New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating qualitative and quantitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Feeler, W.G. (2012). Being there: A grounded-theory study of student perceptions of instructor presence in online classes. *Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research*. 122.
<https://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/122>
- Gundumogula, M. (2020). Importance of focus groups in qualitative research. *International Journal of Humanities and Social Science (IJHSS)*, 8(11), 299-302.
- Kambatyrova, A., Orynassarova D., Zhaksybay, M. (2017). *The academic writing experiences of graduate students in Kazakhstan: The case of Nazarbayev University Graduate School of Education*. Assignment on the course “Advanced qualitative research methods”.
- McKechnie, L. E. F. (2008). Observational research. In L.M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 573–577). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1638>
- Thomas, G. (2013). *How to do your research project. A guide for students in education and applied social sciences* (2nd ed.). London, UK: SAGE Publications Inc.
- Білім беру саласындағы зерттеушілердің қазақстандық қоғамы. (2020). Қазақстан білім беру зерттеушілерінің әдеп кодексі.
https://gse.nu.edu.kz/wp-content/uploads/2021/06/KERA_kaz_Adep-Kodeksi.pdf

9-ТАРАУ

Деректерді талдау және интерпретациялау

Әсел Қамбатырова

Тарауды оқудан күтілетін нәтижелер:

- сапалық деректерді талдаудың негіздерін білу;
- сапалық деректерді талдай білу және нәтижелердің шынайылығын тексеруді игеру;
- сандық талдаудың басты концепцияларын білу;
- әлеуметтік ғылымдарда пайдаланылатын негізгі статистикалық талдау әдістерін түсіну және ажырату.

***Кілт сөздер:** сапалық деректерді талдау, деректерді кодтау, сұхбат транскрипті, сандық деректерді талдау, айнымалылар, статистикалық әдістер.*

Бұл тарауда сапалық және сандық деректерді талдау түрлері талқыланады. Онда деректерді сапалық талдау тәсілі, нәтижелердің шынайылығы мен сәйкестілігін тексеру тәсілдері сипатталады, сондай-ақ сандық деректерді талдаудың басты статистикалық әдістеріне қысқаша шолу берілген.

9.1 Сапалық деректерді талдау

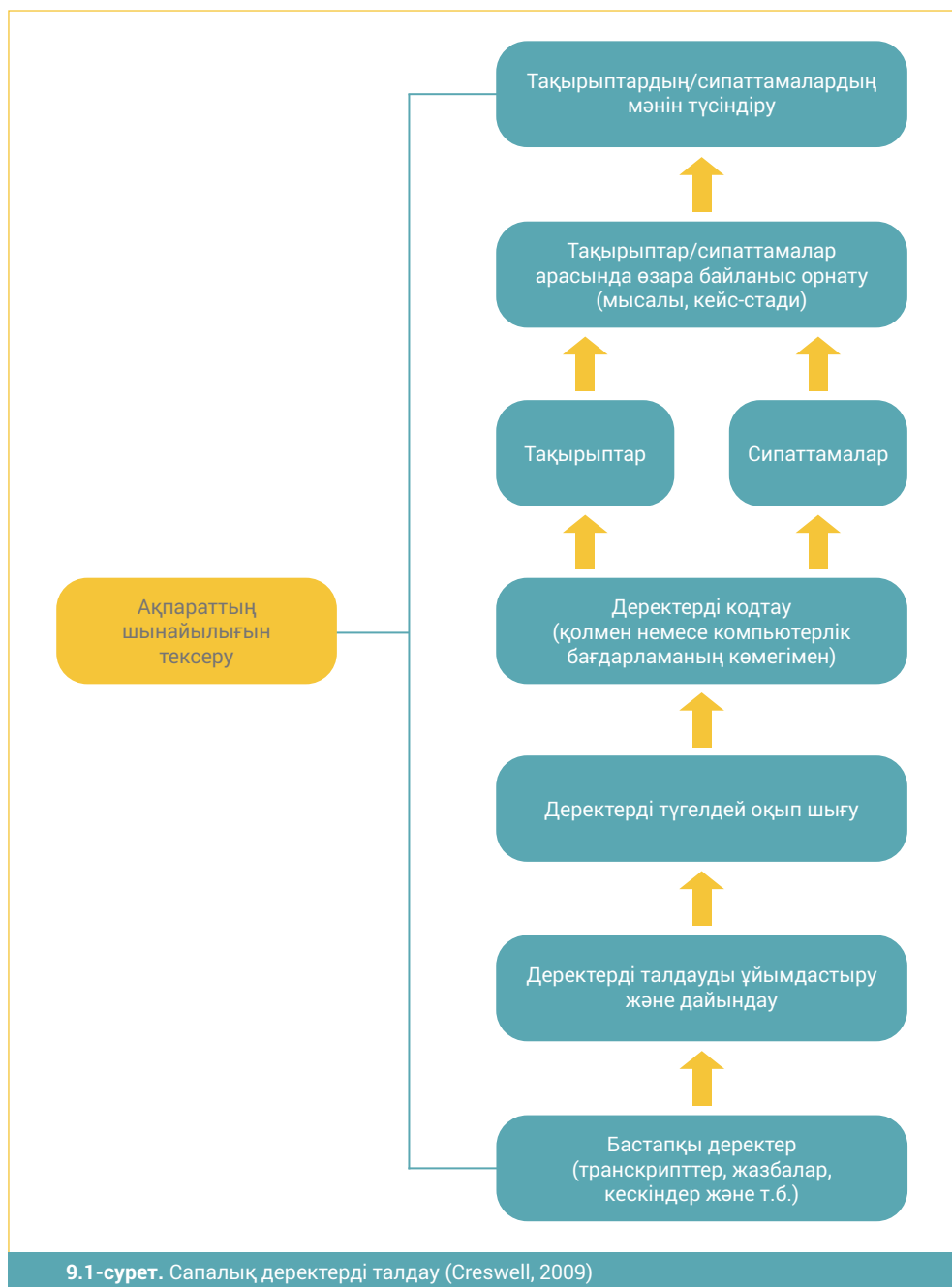
Көптеген сапалық зерттеулерде деректерді талдау зерттеушілер жүргізетін және міндетті өзгерістерден тұратын кезеңдердің жүйелілігі, реттілігі болып табылады (Creswell, 2009).

Кресуэллдің көрсетуінше, сапалық деректерді талдау үдерісі жекеден жалпыға қарай бірнеше қадамнан тұрады және ол бірнеше деңгейді қамтиды (Creswell, 2009). 9.1-суретте Кресуэлл тәжірибеде интербелсенді деп қабылдаған, төменнен жоғарыға қарай бағытталған сызықтық, иерархиялық тәсіл ұсынылады. Ол қай кезеңде де өзара байланысты болып келеді және ұсынылған ретпен орындала да бермейді (Creswell, 2009).

1-қадам. Деректерді талдап, талқылауға әзірлік: сұхбаттардың мағынасын ашу, материалдарды сканерлеу, далалық жазбаларды басып шығару, ақпарат көздеріне байланысты деректерді сұрыптау.

2-қадам. Деректерді түгелдей оқып шығу. Ақпаратқа шолу жасап, қатысушылардың жалпы ойлары қандай? сөйлеу мәнері қандай? ақпараттың тереңдігі мен шынайылығы қандай әсер қалдырады? деген сұрақтарды ой елегінен өткізіп алу қажет. Зерттеушілер бұл кезеңде кейде далалық жерлерде жазба жүргізеді немесе деректер туралы өз ойларын жаза бастайды.

3-қадам. Кодтаудың көмегімен жан-жақты талдау жасау. Ақпараттың мәнін ашып, талдамай тұрып, алдымен ол кодталады. Кресуэлл (2013) кодтауды материалды мәтін сегменті түрінде ұйымдастыру деп анықтайды. Кодтау мәтіндік деректерді немесе кескіндерді алуды, сөйлемдерді (немесе абзацтарды) немесе кескіндерді құрылымдауды және сол құрылымды қатысушы тіліндегі терминдермен белгілеуді қамтиды (in vivo деп аталатын терминдер). Коуэн, Мэньен және Моррисэндардың пікірлерінше (2011), кодтау дегеніміз – алдын ала немесе кодтау барысында анықталған деректер бөлігіне белгі (код) қою. Мәтіннің бірыңғай бөліктерінде оның мазмұны мен айқындылығына байланысты бірнеше код болуы мүмкін (Cohen et al., 2011).



9.1-сурет. Сапалық деректерді талдау (Creswell, 2009)

Кодтауға қатысты мәселенің бірі зерттеуші жасайтын мына таңдауда жатыр: а) кодтарды тек қатысушылардан алынған жаңа ақпарат негізінде әзірлеу³³ (9.1-кестені қараңыз), ә) деректер сәйкес келетін алдын ала анықталған кодтарды пайдалану немесе б) алдын ала анықталған кодтардың кейбір комбинацияларын және қайта пайда болатын кодтарды пайдалану. Әлеуметтік ғылымдардағы дәстүрлі тәсіл кодтардың деректерді талдау арқылы пайда болуына мүмкіндік береді. Сондай-ақ зерттеушілер деректерді кодтау үшін пайдаланылатын алдын ала анықталған кодтар тізімінің кітапшасын (кесте немесе жазба) әзірлей алады. Код кітапшасының бір бағанында код атаулары, екіншісінде кодтардың сипаттамасы, ал үшіншісінде сол немесе басқа код көрсетілген транскрипттердің (диктофонға жазылып басылған сұхбат мәтіндері) саны көрсетіледі (транскриптің үлгісі төмендегі (9.1-кестеде келтірілген). Бірнеше зерттеуші әртүрлі транскрипттерден алынған деректерді кодтаған кезде ондай код кітапшасының болуы өте маңызды болмақ (код кітапшасының үлгісі төмендегі 9.2-кестеде келтірілген). Зерттеу үдерісінде деректерді жан-жақты талдау негізінде код кітапшасын толықтыруға және өзгертуге болады. Кресуэлл (2009) өз жобаларында қандай да бір теорияны тексергісі келетін зерттеушілерге сондай код кітапшасын әзірлеп, деректерді талдау нәтижесінде алынған ақпарат негізінде оны жаңартып, өзгеріп отыруды ұсынады. Код кітапшасын пайдалану, әсіресе, сандық зерттеулер үшін өте тиімді және/немесе сапалық зерттеулерге жүйелі көзқарас қажет болған жағдайда пайдалы болмақ (Creswell, 2009).

³³ Код – идея немесе ақпаратты қамтитын мәтін бөлігіне берілген атау/белгі (Cohen et al., 2011).

Сұхбат алушы: Үш тілді білудің экономикалық жағынан пайдасы қандай деп ойлайсыз? Мәселен, жұмыс, мансап тұрғысынан алғанда.

Сұхбат беруші: Әрине, белгілі бір артықшылықтары бар. Оның халықаралық компанияларда жұмыс істеуі міндетті емес. Оның үстіне бұл – әркімнің өз шаруасы. Мәселен, токарлық станокта ағылшын тілі не үшін керек? Бізге жұмысшы мамандықтары аса қажет. Мысалы, бізде жақсы электр дәнекерлеушілер, краншылар, құрастырушылар, тас қалаушылар жоқ. Неліктен оларға ағылшын тілі керек – кірпіштерді жылжыту үшін бе, кірпіштен қорап жасау үшін бе? Яғни, бұл жерде мен: әркімнің өз таңдауы деп айтар едім (мәтіннің бұл үзіндісіне «Ағылшын тілінің жұмысшы мамандықтарындағы қажетсіздігі» коды берілген).

Сұхбат алушы: Ал мәдени даму жағынан қандай артықшылығы бар? Мұнда адам тіл үйрену барысында белгілі бір елдердің мәдениетін зерттейді; саяхаттауға да мүмкіндігі артады дегенді айтқым келеді.

Сұхбат беруші: Иә, саяхат жасау үшін ағылшын тілі керек. Дегенмен оның қаншалықты қажеттігі бар? Тамақтануға қажетті бірнәрсе сұрау үшін тұрмыстық ағылшын тілі жеткілікті. Мұны әркімнің таңдау құқығы екенін қайталап айтқым келеді. Егер адам жоғары білімді болғысы келсе, ол сол тілді үйренуге өзіне қаржы, уақыт, мүмкіндік табады. Әркімнің таңдау құқығы болуы керек. Біз демократиялық мемлекетте өмір сүріп жатырмыз. Білім беруде де солай болуы тиіс. Бізде мемлекеттік мектептер бар. Мысалы, бізде 11 жылдық білім беретін жекеменшік мектептер неге жоқ? Сол мектептер баланы кемінде 4 тілді, 5 тілді етіп шығарсын. Егер баласы оны қаласа, ата-ана да қалайтын болады. Иә, олар арнайы бағытталған мектептерге барсын. Мысалы, кішкентай баладан генетик-биотехнолог даярлап шығарамыз десе, оны дайындайтын мектептер болуы тиіс. Мемлекеттік мектептердің барлығының бағдарламалары бірдей, солай емес пе? Мұнда да балалардың таңдау құқығы болуы керек (мәтіннің бұл үзіндісіне «Оқыту тілін таңдау құқығы» коды берілген).

9.2-кесте
Код кітапшасының үлгісі (Kambatyrova, 2020)

<i>Код</i>	<i>Сипаттамасы</i>	<i>Код көрсетілетін транскрипт саны</i>
Қабілеттілік	Ата-аналар баласының шет тілдерін меңгеру қабілетінің маңыздылығы жөнінде айтады	23
Жаратылыстану пәндері ағылшын тілінде	Ата-аналар жаратылыстану пәндерін ағылшын тілінде оқытуға қатысты өз ойларымен бөліседі	24
Шетелде білім алу	Ата-аналар ағылшын тілін меңгеру шетелде білім алуға мүмкіндік тудыратынын айтады	10

Аталған код кітапшасындағы кодтар осы тарау авторының Қазақстандағы үш тілдік білім беру саясаты кеңістігінде ата-аналардың тіл саясаты идеологияларын зерттеуде пайдаланған теориялық аясына сәйкес әзірленді. Мысалы, «жаратылыстану пәндері ағылшын тілінде» коды алдын ала әзірленген, себебі сұхбат хаттамасында пәндерді ағылшын тілінде оқу туралы сұрақ болған. «Қабілеттілік» және «шетелде білім алу» кодтары кодтау үдерісінде әзірленді, өйткені бұл тақырыптар сұхбат кезінде пайда болды. Бұл кодтардың барлығы теориялық негіздің бір бөлігін құрайтын «Ата-аналардың тілдік білім беру идеологиясы» тақырыбына топтастырылды.

Кейбір зерттеушілер кейде түс кодының сызбасын пайдалана отырып, транскрипттерді немесе ақпаратты қолмен кодтауды пайдалы деп есептейді. Бұл – біршама уақыт пен еңбекті қажет ететін әдіс. Басқалары әдетте компьютерлік бағдарламаларды пайдаланады. Қазіргі кезде функциясы ұқсас өте жақсы компьютерлік бағдарламалар бар (9.3-кестені қараңыз): онда жақсы оқыту сабақтары мен компакт-дискілер, әрі мәтіндік, әрі графикалық деректерді (мысалы, фотосуреттер) қосу мүмкіндігі, деректерді сақтау және ұйымдастыру, тұтас мәтіннен белгілі бір кодтарды іздеу мүмкіндігі, өзара байланысты кодтар, сондай-ақ сандық талдау бағдарламаларында электронды кестелер немесе деректерді тал-

дау бағдарламалары секілді сапалық деректерді импорттау және экспорттау мүмкіндігі қарастырылған (Creswell, 2009).

Зерттеушінің әлі де мәтіннің әрбір жолын қарап шығып, кодтарды қоюы керек болса да, қолмен кодтап отырғаннан гөрі компьютерлік бағдарламаларды пайдалану әлдеқайда жылдам әрі тиімді болады. Сонымен қатар зерттеуші үлкен дерекқорларда бірдей кодталған мәтін үзінділерін тез таба алады және зерттеуге қатысушылардың белгілі бір идеяға (мысалы, ағылшын тілі бойынша жаңартылған оқу бағдарламасына деген әртүрлі мектеп оқушыларының көзқарасын) қатысты мәлімдемелеріндегі ұқсастықтар мен айырмашылықтарды анықтай алады (Cohen et al., 2011; Creswell, 2009). Бұл компьютерлік және қолмен кодтауды таңдау арасындағы тиімді болатын бағдарламалардың кейбір мүмкіндіктері ғана. Сапалық деректерді талдауда компьютерлік бағдарламаларды пайдалану уақыт пен тиісті дағдыларды талап етеді (Creswell, 2009). Дегенмен Youtube-та аталған бағдарламаларды пайдалануды оқытатын сабақтарды кеңінен табуға болады.

9.3-кесте

Сапалық деректерді талдауға арналған компьютерлік бағдарламалар

Бағдарламалардың көптігіне қарамастан, авторлар (Cohen et al., 2011; Creswell, 2009) әлеуметтік ғылымдар саласында айтарлықтай жиі қолданылатын мынадай төрт түрін бөліп көрсетеді:

- QSR NVivo (<http://www.qsrinternational.com/>). NVivo – QSR International әзірлеген сапалық деректерді талдау бағдарламасы. NVivo зерттеушілерге сұхбат, сұрақтарға ашық жауап беру, журнал мақалалары, әлеуметтік желілер және шағын немесе кең көлемдегі деректерді терең талдауды қажет ететін веб-контент сияқты құрылымдалмаған немесе сапалық деректерді жүйелеуге, талдауға және идеялар табуға көмектеседі.
- MAXQDA (<http://www.maxqda.com/>). MAXQDA – әлемдегі сапалық және аралас деректерді талдаудың жетекші бағдарламалық құралы және Windows пен Mac үшін бірдей мүмкіндік ұсынатын жалғыз жетекші бағдарламалық құрал. Бұл осы саладағы жан-жақты бағдарламаның бірі, оны әлемнің 150-ден астам елінің мыңдаған зерттеушілері пайдаланады.
- Atlas.ti (<http://www.atlasti.com>). ATLAS.ti – негізінен, сапалық зерттеулерде немесе сапалық деректерді талдауда жұмсалатын компьютерлік бағдарлама. Ол зерттеушіге кодтаумен қатар мәтіндік, графикалық, дыбыстық және визуалды деректердің файлдарын ұйымдастыруға мүмкіндік береді.
- HyperRESEARCH (<http://www.researchware.com/>) – Mac және Windows үшін қолжетімді бағдарлама. Деректерді кодтау, шығарып алу, теория құру және талдау үшін қолдануға оңай бағдарламалық құрал.

4-қадам. Зерттеу орнын немесе адамдарды, сондай-ақ категорияларды немесе тақырыптарды сипаттау үшін кодтау үдерісін пайдалану. Сипаттамада зерттеуге қатысатын адамдар туралы, зерттеу орнындағы немесе зерттеу орнындағы оқиғалар туралы толық ақпарат беріледі. Зерттеушілер кодтарды осы аталған сипаттама үшін жасай алады. Ол кейс-стадиге, этнографиялық және білім беру зерттеу жобаларына жан-жақты сипаттама әзірлеу кезінде өз пайдасын тигізеді. Содан кейін тақырыптардың немесе категориялардың санын қысқарту үшін кодтауды пайдалану, бұл зерттеушіге көп кодтардың санын қысқартып, шамалы тақырыптарды немесе категорияларды әзірлеуге мүмкіндік береді (Linneberg & Korsgaard, 2019). Аталған тақырыптар сапалық зерттеулердің басты нәтижелері болып табылады. Ол көбінесе зерттеу нәтижелері туралы айдарлар жасауда қолданылады. Олар жеке тұлғалардың түрлі көзқарасын көрсетіп, дәйексөздермен және нақты дәлелдермен расталуы керек (төмендегі 1-мысалды қараңыз). Тақырыптар әрбір дербес жағдайға және түрлі жағдайларға (кейс-стади секілді) байланысты талданады. Күрделі сапалық зерттеулер тақырыпты сипаттап, айқындау шеңберінен шығып, тақырыптардың арасындағы өзара күрделі байланысты қамтиды (Creswell, 2009).

5-қадам. Сипаттама мен тақырыптардың сапалық зерттеуде қалай қарастырылатынын анықтау. Талдау нәтижелерін баяндау арқылы жеткізу ең танымал тәсіл болып табылады. Бұл оқиғалар хронологиясын, бірнеше тақырыпты толыққанды талқылауды (шағын тақырыптармен, нақты кескіндермен, жеке тұлғалардың көзқарастарымен және дәйексөздермен) немесе өзара байланысты тақырыптарды жеткізетін әңгіме түрінде болуы мүмкін. Көптеген зерттеушілер талқылауды толықтыру үшін көрнекі құралдарды, суреттерді немесе кестелерді де қосымша пайдаланады (Creswell, 2009).

6-қадам. Деректерді талдаудың соңғы қадамы – оларды интерпретациялау. Аталмыш идеяның мәні «Қандай сабақтар алынды?» деген сұрақты танытады. Кресуэлл (Creswell, 2009) Линкольн мен Губаға (Lincoln & Guba, 1985) сілтеме жасай отырып, ол сабақтар зерттеушінің өз мәдениетінен, тарихынан және тәжірибесінен зерттеуге не қосатынын пайымдаудан туған жеке интерпретациясы болуы мүмкін деп санайды. Ол деректерді талдау нәтижелерін

әдебиеттерден не теориялардан алынған ақпаратпен салыстыру нәтижесінде жасалған түйін болуы мүмкін (жасалған түйіндер оны растауы мүмкін немесе одан өзгеше болуы мүмкін). Сондай-ақ ол деректерді талдау нәтижесінде туындаған және зерттеуші бұрын байқамаған жаңа мәселелер болуы мүмкін. Зерттеуді қорытындылаудың бір жолы – қосымша сұрақ қою. Зерттеушілер теориялық аяны пайдаланған кезде реформалар мен өзгерістерге бағытталған әрекеттерді талап ететін пайымдауларды түйіндей алады. Осылайша, сапалық зерттеулердегі интерпретация әр алуан формаларды қабылдап, зерттеу жобасын жобалаудың түрлеріне бейімделуі және зерттеуге, тәжірибеге негізделген дербес мәнін жеткізуге икемделуі мүмкін (Creswell, 2009).

№1 мысал.

Мәтінде деректерді сипаттап ұсыну (Камбатырова, 2016)

Тілдік пәндер

Бастауыш білім берудің жаңа стандарты тілдік құзыреттілікті бағалаудың жалпы еуропалық жүйесіне сәйкес екінші және үшінші тілді деңгейлеп меңгеруді қамтамасыз ететін үштілділік саясатты жүзеге асыруға бағытталған. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, тілдік пәндер бойынша жаңа бағдарламаға бейімделуде мұғалімдер қиындықтарға жиі тап болды, дегенмен оның жақсы жақтары да атап өтілді.

Тілдік пәндер бойынша жасалған жаңа бағдарламадағы ең басты өзгерістің бірі – онда грамматика мен жазуға бағытталған ескі бағдарламаға қарағанда, сөйлеу дағдысын дамытуға басты назар аударылады. Оны көптеген респонденттер жақсы нәтиже беретін оң өзгеріс ретінде атап өтті:

Иә, айырмашылығы жер мен көктей, себебі олар (оқушылар) қазірдің өзінде сөйлей бастады. Бұрын жазуға көбірек мән берген болсақ, қазір оқушылар сөйлеу дағдыларынмен көп жұмыс істейді. Мұның өзі жақсы! Мысалы, біздің тақырыбымыз «Көлік» болды делік. Қазір олар мектепке қалай баратынын, қандай көлікпен келетінін, мектепке бара жатқанда не көргендерін айтады. Қиналып жеткізеді, дегенмен, бастысы, сөйлейді. Маған балаларымның қазірдің өзінде сөйлей бастағанынан лаззат аламын. Бұрын жазу жазып, әріптерді жазудан бастасақ, ал қазір – ауызекі сөйлеуден бастаймыз (SK-R мектебі – орыс тілі мұғалімі).

Орыс тілі мұғалімдеріне қарағанда ағылшын тілі мұғалімдерінің жаңашылдық туралы көзқарастары онша оң емес еді. Мәселен көптеген респонденттерді оқулықтардағы материалдардың оқушылардың жас ерекшеліктеріне

сәйкес келмейтіні алаңдатады. Мұғалімдер тапсырмалардың күрделі екендігін және стандартта бекітілген материалдардың шамадан тыс көп екендігін атап өтті:

Ең қиыны – оқулықтардағы материалдардың оқушылардың жас ерекшеліктерімен салыстырғанда тым көлемді болуы. Бұл Я2 – екінші тіл ретінде оқытылады ғой, сондықтан олар үшін өте қиын. Материалдардың көлемі тым көп, кейде сабақта 15-16 жаңа сөз беріледі, олар балалардың есте сақтауына өте қиын сөздер. Содан соң сөйлем құрылымдары да біршама ауыр (...) (SK-R мектебі – ағылшын тілі мұғалімі).

9.1.1 Сапалық зерттеулердегі деректердің шынайылығы мен сәйкестілігі

9.1-суретте көрсетілгендей, нәтижелерді растау зерттеу үдерісінің басынан аяғына дейін жүреді. Бұл бөлімде оқырман өзінің болашақ жұмысында зерттеу нәтижелерін тексеру тәртібін сипаттай алуы үшін *шынайылық пен сәйкестілік* тұжырымдары толығырақ қарастырылады. Әдетте зерттеушілер өз қорытындыларының дәлдігі мен шынайылығын тексеру үшін зерттеулерінде жасаған, жасайтын қадамдары жөнінде хабарлап отыруы қажет (Creswell, 2009).

Шынайылық

Иньнің пікірінше (Yin, 2011), сапалық зерттеулерде кейс-стади кезеңдерін барынша құжаттап, оның толық хаттамасы мен деректер қорын құру керек. Гиббс (Gibbs, 2007) шынайылықты қамтамасыз етуде бірнеше үдерісті ұсынады:

- транскрипция жасау кезінде жіберілген айқын қателердің жоқтығына көз жеткізу үшін транскриптерді тексеру;
- кодтау үдерісі кезінде код мәндерінің ауысып кетпеуіне көз жеткізу. Бұған деректерді үнемі кодтармен салыстыру арқылы және кодтар мен олардың анықтамалары туралы ескертулер жазу арқылы қол жеткізуге болады;
- топтық зерттеулер үшін ұдайы кездесу жасап, талдау нәтижелерімен алмасу арқылы кодтаушылар арасындағы байланысты үйлестіріп отыру;
- тәуелсіз нәтижелерді салыстыру арқылы түрлі зерттеушілер әзірлеген кодтарды айқаспалы тексеру жасау.

Кресуэлл (Creswell, 2009) зерттеушілерге гранттық өтінім немесе ғылыми негіздемелерді жазу барысында ұсынылатын зерттеуде ұтымды нәтижелерге жетудің дәлелі ретінде жоғарыда аталғандардың бірқатарын қосуға кеңес береді. Ол, сондай-ақ, өтінімде зерттеушілердің «кодаралық келісімнің» немесе айқаспалы тексерудің аясында олардың кодтарын салыстыра тексеру үшін мамандарды тартатынын атап өтуді ұсынады. Мұндай келісім екі немесе одан да көп кодтаушының арасында мәтіннің бірдей үзінділері үшін пайдаланылатын кодтармен келісудің бар-жоқтығына негізделуі мүмкін (бұл жерде мәселе олардың бір мәтін бөлігін кодтайтындығында емес, өзге кодтаушының аталған бөлікті сол бір кодпен белгілеу/белгілемеуінде). Сапалық деректерді талдауға арналған бағдарламалық қамтамасыздандыруда шынайылықтың статистикалық бағдарламасы кодтау реттілігінің деңгейін анықтау үшін пайдаланылуы мүмкін (Creswell, 2009).

Сәйкестілік

Сәйкестілік сандық зерттеудегі сияқты сапалық зерттеудің маңызды құрамдастарының бірі болып табылады. Сандық зерттеуде зерттеуші өз зерттеуінде қолданатын өлшеу әдістері мен техниканың жоғары сапалы болуын және олардың ол анықтағысы келетін нәрсені дәл өлшеуге бағытталғандығын қамтамасыз етуі керек (Cohen et al., 2011). Бұл әдістер мен техника мұқият зерделеніп, бар білімге негізделуі керек (Cohen et al., 2011). Сапалық зерттеуде сәйкестілік нәтижелердің дәлдігін зерттеушінің, қатысушының немесе оқырмандардың көзқарасы тұрғысынан анықтауға бағытталған.

Бұл бөлімшеде Кресуэллдің (Creswell, 2009) сапалық зерттеу нәтижелерінің сәйкестілігін арттыруға арналған кейбір стратегиялары ұсынылады:

1. Түрлі дереккөздердің триангуляциясы, олардағы дәлелдерді зерттеу және оларды тақырыптардың дәйекті негіздемесін құру үшін пайдалану. Егер тақырыптар бірнеше дереккөздің немесе қатысушылар пікірлерінің үйлесімі негізінде белгіленсе, онда бұл үдерісті зерттеудің негізділігін арттыру ретінде қарастыруға болады.

2. Жиналған деректер мен нәтижелердің дұрыстығын қайта тексеру үшін респонденттердің кері байланысы. Бұл респонденттерге олардың дұрыстығын тексеру үшін өңделмеген транскрипттерді ұсыну керек дегенді білдірмейді. Зерттеуші респонденттерге тақырып, кейс талдау, мәнмәтінді сипаттау және т.б. секілді өңдеуден өткен өнім бөліктерін ұсынады. Бұл шара зерттеуге қатысушылардан қайта сұхбат алуды және оларға нәтиже бойынша пікір білдіруге мүмкіндік беруді қамтуы мүмкін.
3. Оқырмандарға тиісті жағдай жасап, өз тәжірибесін түйсінуге жетелейтін нәтижелерді егжей-тегжейлі сипаттау. Зерттеушілер тақырып бойынша жан-жақты сипаттама немесе көптеген пікір ұсынғанда, нәтижелер шынайы әрі қанық шығады. Бұл жайт қорытындылардың сәйкестілігін арттыруы мүмкін.
4. Зерттеушінің дүниетаным мен ұстаным сипаты. Өзіндік рефлексия ашық та шынайы баяндайды, ол оқырмандарға жол табады. Сапалы жасалған зерттеуде зерттеушілердің нәтижелерді интерпретациялауы олардың шығу тегіне, жынысына, мәдениетіне, тарихына және әлеуметтік-экономикалық жағдайына байланысты пікірлерінен көрініс табады.

9.2 Сандық деректерді талдау

Сандық деректерді талдау – ішінара позитивистік дәстүрден туындайтын зерттеудің түрі. Ол кең ауқымды зерттеулермен тығыз байланысты, дегенмен кішігірім көлемдегі зерттеулерде де пайдаланылуы мүмкін (Cohen et al., 2011). Сандық талдауды жүргізу үшін статистика негіздерін және кем дегенде бір бағдарламаны білу қажет. Мысалы SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, SPSS) бағдарламасын. SPSS-ді қалай пайдалануға болатындығы жөніндегі толық ақпаратты мына кітаптардан табуға болады: Jullie Pallant «SPSS Survival Manual» және Daniel Muijs «Doing Quantitative Research in Education with SPSS». Бұл бөлімде статистикалық талдау әдістерінің кең түрде қолданылатын кейбір түрлері қысқаша сипатталып беріледі.

Айнымалылар түрі

Сандық деректерді талдау әдістерін талқылауға көшпес бұрын, айнымалылардың түрлерін түсініп алған маңызды болмақ. Айнымалы – аты айтып тұрғандай, бір жағдайдан екіншісіне қарай өзгеруі мүмкін шарт, фактор немесе сапа; бұл жағдайдан-жағдайға өзгермейтін тұрақтыға қарама-қарсы мән (Cohen et al., 2011).

Тәуелді және тәуелсіз айнымалылар

Ғалымдар сандық зерттеулер жүргізу барысында айнымалыларды жиі басқарады (Thomas, 2013). Мысалы, зерттеуші түрлі типтегі мектеп мұғалімдерінің үш тілдік білім беруге деген көзқарасын салыстыра алады. Бұл жағдайда айнымалы «мектеп түрі» болып табылады. Ал айнымалыны эксперимент жүргізуші басқарғанда, ол тәуелсіз айнымалы деп аталады. Эксперимент тәуелсіз айнымалының («мектеп түрі») тәуелді айнымалы «мұғалімдердің үш тілде білім беруге қатынасына» қалай ықпал ететінін анықтауға бағытталған. Не болмаса, мысалы, оқуға кеткен уақыт тест нәтижелеріне қалай әсер етеді? Бұл мысалда оқу көлемі тәуелсіз айнымалы болады да, тест нәтижесі тәуелді айнымалы деп танылады. Тестке қойылатын бағалар тестке дейінгі оқу көлеміне байланысты. Зерттеуші, мысалы, тестіленушілердің жасы немесе жынысы тест нәтижелеріне қалай әсер ететінін бағалау арқылы тәуелсіз айнымалыны өзгерте алады. Әдетте зерттеуші тәуелсіз айнымалыны басқарады да, оның тәуелді айнымалыға ықпалын бағамдайды (Thomas, 2013).

Категориялық, реттік және үздіксіз айнымалылар

Категориялық айнымалы – мән категориялары бар айнымалы. Мәселен, «жыныс» айнымалысының екі мәні бар: ер және әйел, бұл – дихотомиялық айнымалы. Төрт мектебі бар ауылдық жерде «сіз оқыған мектеп» айнымалысы әр мектеп үшін бір мәнге ие болады.

Реттік айнымалының категориялық айнымалымен ұқсастығы бар. Олардың арасындағы айырмашылық категориялардың нақты реттелгендігінде. Білім беру тәжірибесі деген айнымалыны қарастырайық (бастауыш мектеп түлегі, орта мектеп түлегі, колледж түлегі және университет түлегі сияқты мәнде алайық). Біз оларды ең кішісінен ең үлкеніне қарай реттей алатын болсақ та, мәндер арасындағы аралық әр алуан айнымалы деңгейінде әр қилы болуы мүмкін. Мәселен, осы төрт білім беру тәжірибесінің деңгейіне 1, 2, 3, 4 балл беріп, бірінші және екінші категория арасындағы білім айырмашылығын, екінші және үшінші категория арасындағы айырмашылықты немесе үшінші және төртінші категория арасындағы айырмашылықты салыстырайық делік. 1 және 2 категория (бастауыш және орта мектеп) арасындағы айырмашылық 2 және 3 категория (орта мектеп пен колледж) арасындағы айырмашылықтан әлдеқайда көп болуы мүмкін. Бұл мысалда біз адамдарды білім беру тәжірибесінің деңгейі бойынша реттей аламыз, алайда категориялар арасындағы айырмашылықтың шамасы сәйкес келмейді (себебі 1-ші және 2-ші категория арасындағы аралық 2-ші және 3-ші категориялардан ауқымдырақ). *Реттік айнымалылар* рейтинг межесі және Лайкерт межесі (Likert scales) сияқты элементтерді қамтиды. Ол «толық келісемін» деген «келісемін» дегеннен күштірек, ал «өте көп» деген «өте аз» дегеннен күштірек деген секілді пікірлер мен көзқарастарды анықтау үшін қолданылады (Cohen et al., 2011). Элементтерді ең әлсізінен ең күштісіне, ең кішісінен ең үлкеніне қарай реттеуге де болады, дегенмен әлі де тең аралықтарды қолданатын ешқандай меже, өлшем жоқ.

Үздіксіз айнымалы, аты айтып тұрғандай, саны жағынан әртүрлі болуы мүмкін: мысалы, банктегі ақша, айлық табыс, аудиториядағы білім алушылар саны деген секілді. Айнымалының түріне қарай статистикалық тесттердің әр алуан түрі қолданылады (Cohen et al., 2011). Бұдан әрі әлеуметтік ғылымдарда сандық деректерді талдау кезінде жиі жұмсалатын статистикалық әдістерді қысқаша қарастыратын боламыз.

9.3 Сандық деректерді талдаудың статистикалық әдістері

Сипаттамалық статистика

Сипаттамалық статистика зерттеушінің сипаттамалардың мән-мағынасын талдап, түсіндіре алатындай деректерді сипаттайды (Cohen et al., 2011).

Сипаттамалық статистиканың қолданылу реті әртүрлі болады:

- зерттеу жұмысының «Әдіснама» бөлімінде немесе нәтижелер бөлімінде гипотезаны тестілеу нәтижелерін ұсынбас бұрын қатысушылардың сипаттамасы беріледі;
- зерттеу жұмысының нақты сұрақтарына жауап беру (Pallant, 2011).

Адамдардың қатысуымен жүргізілетін зерттеулерде адамдардың немесе жауаптардың саны, іріктеудегі ерлер мен әйелдердің саны, пайыздық арасалмағы, орташа жасы, білім деңгейлері және кез келген басқа да тиісті демографиялық мәліметтерді жинау пайдалы болып табылады. Статистикалық талдауларды жүргізер алдында (мысалы, t-тест, дисперсиялық талдау, корреляция) жекелеген тест бойынша жасалған қандай да бір «болжамды» (assumptions) бұзбағаныңызға көз жеткізіңіз (бұл жөнінде толығырақ ақпаратты мына кітаптан ала аласыз: Jullie Pallant «SPSS Survival Manual»). Әдетте болжамдарды тексеруден айнымалылардың сипаттамалық статистикасы алынады. Аталған сипаттамалық статистикаға орташа мән (means), стандартты ауытқу (standard deviation), балл шегі, таралудың асимметриялық коэффициенті (skewness) және таралудың эксцесті коэффициенті (kurtosis) жатады. Сипаттамалық статистиканы алуан түрлі ақпарат ұсына отырып, көптеген жолдармен алуға болады (Pallant, 2011).

Айнымалалық арасындағы өзара байланысты зерттеудің статистикалық әдістері

Бұл бөлімшеде SPSS-те қолжетімді айнымалылар арасындағы өзара байланысты зерттеу әдістеріне қысқаша шолу жасаймыз. Әдістер жауап берілуі қажет зерттеу сұрағының түріне және қолда бар деректер түріне қарай ерекшеленеді (Pallant, 2011).

Корреляция (correlation) екі айнымалы арасындағы өзара байланыстың күші мен бағытын сипаттауда қолданылады. Үздіксіз айнымалылар арасындағы байланысты анықтау үшін r-Пирсон корреляция коэффициенті (Pearson's correlation coefficient) тесті, ал реттік айнымалылар үшін Спирмен (Spearman's rho) тесті қолданылады (Pallant, 2011).

№2 мысал.

Мектеп пәндері бойынша бағалар арасындағы корреляцияны анықтау үшін r-Пирсон корреляция коэффициенті тестін пайдалану (Muis, 2011)

Бұл тест «ағылшын тілі бойынша мектепте қойылатын бағалар» және «математика пәні бойынша мектепте қойылатын бағалар» айнымалылары арасындағы өзара байланысты анықтау үшін жүргізілді. Талдау $r = .748^{34}$, $n = 575^{35}$, $p < 0.01^{36}$ деген екі айнымалы арасындағы күшті байланысты көрсетті. Ағылшын тілінен жоғары балл алған оқушылар математикадан да жоғары бағаға ие болған.

Сызықтық регрессия (linear regression) – бақыланатын деректерге сызықтық тендеуді орнату арқылы екі айнымалы арасындағы өзара байланысты модельдеу үшін пайдаланылатын статистикалық әдіс. Бір айнымалы тәуелсіз, ал екіншісі тәуелді деп есептеледі (Cohen et al., 2011).

Жиынтық регрессия атауымен танымал *жиынтық сызықтық регрессия* (multiple linear regression, MLR) тәуелді айнымалының мәнін болжау үшін бірнеше тәуелсіз айнымалыны қолданады. MLR мақсаты тәуелсіз айнымалылар мен тәуелді айнымалылар арасындағы сызықтық тәуелділікті модельдеу болып табылады (Cohen et al., 2011).

³⁴ r – корреляция коэффициенті, -1 мен +1 аралығында өзгереді, мұндағы +1 өте жақсы өзара байланысты, -1 нашар өзара байланысты және 0 – айнымалылар арасында өзара байланыстың жоқ екенін білдіреді.

³⁵ n – қатысушылардың саны.

³⁶ p – мәні байқалған айырмашылықтың кездейсоқ пайда болу ықтималдығының өлшемі болып табылады. p-мәні неғұрлым төмен болса, байқалатын айырмашылықтың статистикалық маңыздылығы соғұрлым жоғары болады. Стандартты өлшем $p < 0,05$ (кейбір жағдайларда $p < 0,01$ немесе $< 0,001$) болып табылады (Muis, 2011). Статистика негіздері туралы толығырақ ақпаратпен келесі оқу құралында танысуға болады: «Социальная статистика. Учебное пособие» – М.: Мир науки, 2020. – Сетевое издание. <https://izd-mn.com/PDF/06MNNPU20.pdf>

№3 мысал.

Сызықтық регрессияны магистранттар мен докторанттардың диссертациялық жұмыстарын табысты жазуы мен бірқатар фактор арасындағы тәуелділікті талдау үшін қолдану (Kambatyrova, Orynbasarova & Zhaksybay, 2017)

НУ Жоғары білім беру мектебінің докторанттары диссертацияның табысты жазылуына ықпал ететін бірқатар факторды (ұйымдастырушылық дағдылар, консультативтік қолдау, магистрант/докторанттың тақырыпқа қызығушылығы, алдыңғы зерттеу тәжірибесі, әлеуметтік және жұмысқа байланысты факторлар) зерттеу үшін жиынтық сызықтық регрессиялық талдау жүргізді. Бұл ретте жоғарыда аталған алты фактор тәуелсіз айнымалының, ал диссертацияның табысты жазылуы тәуелді айнымалының мысалы бола алады. Нәтижелерді талдау магистранттар мен докторанттардың диссертацияны табысты жазуына ($\beta^{37} = .585, p > .001$) ұйымдастырушылық факторларының, ($\beta = .568, p > .001$) әлеуметтік факторларының және ($\beta = .846, p > .001$) жұмысқа қатысты факторларының айтарлықтай оң ықпал ететінін көрсетеді. Консультативтік қолдау, тақырыпқа қызығушылық және алдыңғы зерттеу тәжірибесі сынды факторлар диссертацияның табысты жазылуының маңызды көрсеткіші (болжамды өлшемі) бола алмайды.

Факторлық талдау (factor analysis) – айнымалылар жиынтығын негізгі факторлардың ең аз санына дейін айтарлықтай қысқартатын және айнымалылар арасындағы өзара байланыс құрылымын айқындап беретін статистикалық әдіс. Негізінен алғанда, факторлық талдау зерттеуші тікелей қарамаған, дегенмен оны өзі жинаған айнымалылар көрсететін жасырын айнымалыларды танытушы айнымалылар комбинациясын іздестіреді (төмендегі 4-мысалды қараңыз). Айнымалылардың факторлар көрсеткіші болатын/болмайтындығын олардың арасындағы байланыс арқылы анықтауға болады. Элементтер фактордың бөлігі болу үшін бір-бірімен мықты, ал басқа айнымалылармен азырақ байланыс орнатуы керек. Мәселен, зерттеуші «мұғалімдер мені математиканы жақсы біледі деп санайды» деген тұжырымды «мен математика-

³⁷ β – стандартталған бета. Ол қатынас бағытына байланысты 0-ден 1-ге дейін немесе 0-ден -1-ге дейін өзгереді. Мән неғұрлым 1 немесе -1-ге жақын болса, байланыс соғұрлым күшейеді. Аталған символдардың көмегімен айнымалылардың қайсысы тәуелді айнымалымен күшті байланысатындығын салыстырып, олардың қаншалықты 0-ден 1-ге дейінгі межеде екендігін тануға болады (Muijs, 2011).

дан өз сыныбымда ең үздік оқытындардың бірімін» тұжырымымен байланысады, алайда «денем өзіме ұнайды» тұжырымымен байланыспайды немесе әлсіз ғана байланысады деп күтеді (Muijs, 2011).

№4 мысал. Айнымалыларды азайту үшін факторлық талдауды пайдалану (Kambatyrova, 2020)

Факторлық талдау «Қазақ тілін білу балаларға мәдени бірегейлікті сақтау үшін қажет», «Қазақ тілін білу балаларға (өз) ана тілін сақтау үшін қажет», «Қазақ тілін білу балалардың ұлттық салт-дәстүрлерді тануы үшін қажет», «Қазақ тілін білу балалардың отбасында қарым-қатынас жасауы үшін қажет», «Қазақ тілін білу балалардың ұлттық бірлікті сақтауы үшін қажет», «Қазақ тілін білу балалардың Қазақстан тарихын түсінуі үшін қажет», «Қазақ тілін білу балалардың ата-бабаларымен байланыстарын сақтау үшін қажет» сынды айнымалылар арасындағы тығыз байланысты анықтап, оларды «Қазақ тілі этникалық бірегейлікті қалыптастыру тілі ретінде» деп аталатын бір факторға топтастырады.

Топтарды салыстырудың статистикалық әдістері

Топтардың арасындағы елеулі айырмашылықтарды тексеруде пайдалануға болатын бірқатар әдіс-тәсіл бар. SPSS-те көптеген түрлі статистикалық әдістер бар болса да, мұнда тек бастылары ғана қарастырылады.

Тәуелсіз іріктеудің t-тесті (Independent-samples t-test) екі алуан адамдар тобының немесе жағдайдың орташа коэффициентін салыстыру үшін қолданылады. Сіз екі топ немесе екі жағдай үшін кейбір үздіксіз айнымалы мәндерін салыстырасыз (төмендегі 5-мысалды қараңыз). Егер сізде екіден көп топ не шарт болса, ANOVA (төменде қараңыз) дисперсиялық талдауын пайдалану қажет болады (Pallant, 2011).

№5 мысал.

Үш тілде білім беру жағдайында жоғары білімі бар ата-аналар мен жоғары білімі жоқ ата-аналардың тілдік идеологиясын салыстыру (Kambatyrova, 2020)

Қазақ тілінің этникалық бірегейлікті қалыптастырудағы рөліне қатысты ата-аналардың білім деңгейінің тілдік идеологиясына әсер ететінін анықтау үшін тәуелсіз іріктеудің t-тесті жүргізілді. Бұл талдау түрінің тәуелсіз айнымалысы: 1) жоғары білімі бар ата-аналар және 2) жоғары білімі жоқ ата-аналар топтарымен сипатталған білім болды. «Қазақ тілі этникалық бірегейлікті қалыптастыру тілі ретінде» тәуелді айнымалыға жатады. Талдау нәтижелері жоғары білімі бар ата-аналардың ($M^{38} = 29.95$; $SD^{39} = 5.18$) жоғары білімі жоқ ата-аналармен салыстырғанда ($M = 28.75$; $SD = 4.82$) ($p < .05$; $d = 0.24$) қазақ тілінің этникалық бірегейлікті қалыптастырудағы рөліне қатысты мықты тілдік идеология таныта алғандығын көрсетеді.

Дисперсиялық бір жақты талдау (ANOVA) бір тәуелді айнымалыны және бірнеше түрлі деңгейі бар фактор деп аталатын бір (немесе бірнеше) тәуелсіз айнымалыны қамтиды. Аталған деңгейлер әртүрлі топтарға немесе шарттарға сәйкес келеді. Мәселен, оқушылардың математика пәнінен оқу жетістігіне жетудегі үш түрлі оқыту стилінің тиімділігін салыстыру барысында сізде үш деңгейлі (мысалы, бүкіл сынып, шағын топтардағы сабақ, компьютерде орындалатын өздік жұмыс) бір фактор (оқыту стилі) болады. Тәуелді айнымалы үздіксіз айнымалы болып табылады (бұл тұста математика пәні бойынша алынатын тест балы қаралады) (Pallant, 2011).

Көп өлшемді дисперсиялық талдау (MANOVA) кеңейтілген дисперсиялық талдау болып табылады, бірақ ANOVA-дан айырмашылығы ол екі немесе одан да көп тәуелді айнымалылары бар деректерді талдауға мүмкіндік береді. Аталған тәуелді айнымалы-

³⁸ M (mean) – орташа мән – сандар жиынындағы орташа немесе жиі кездесетін мән. Mean-нен басқа median және mode мәндері де кездеседі. Median (медиана) – тізімдегі ең кішіден ең үлкенге қарай сұрыпталған орташа мән. Mode (мода) – деректер жиынтығында жиі кездесетін мән.

³⁹ SD (standard deviation) – стандартты ауытқу – мәндер жиынындағы өзгеру немесе таралу деңгейінің өлшемі. Төмен стандартты ауытқу мәндердің орташа мәнге жақын болатынын көрсетеді, ал жоғары стандартты ауытқу мәндердің кеңірек таралғанын көрсетеді (Muijs, 2011).

лар қандай да бір байланыста болуы керек немесе оларды бірге қарастырудың қандай да бір тұжырымдамалық себебі болуы қажет (Pallant, 2011). Мысалы, сіздің мектеп ортасы мен мектеп түрінің математика және ағылшын тілі пәндерінің бағаларына қалай әсер ететінін білгіңіз келуі мүмкін. Бұл жағдайда үш деңгейлі (жоғары, орта және төмен) мектеп ортасы мен үш деңгейлі (мемлекеттік, жеке және діни) мектеп түрі тәуелсіз айнымалы болып табылады. Математика және ағылшын тілі пәні бағалары – өзара байланысуы тиіс тәуелді айнымалылар, бірақ олар күшті де, әлсіз де емес, орташа деңгейде және жалпы оқу үлгерімінің көрсеткіші болып саналады (Muijs, 2011).

Бұл тарауда деректерді талдау және сапалық деректерді интерпретациялау үдерісін қарастырдық. Атап айтқанда, сапалық деректерді талдау, оларды кодтау (қолмен және компьютерлік бағдарлама арқылы), деректерді интерпретациялау, сондай-ақ сапалық зерттеулерде деректерді тексерудің шынайылығы мен сәйкестілігін сипаттадық. Сонымен бірге сандық деректерді талдауда қолданылатын бірнеше басты деген статистикалық әдісті қысқаша қарастырып өттік. Әдістер жауап беретін зерттеу сұрағының түріне және қолда бар дерек түрлеріне байланысты ерекшеленеді. Сандық зерттеудегі кейбір сұрақтар іріктеудің сипаттамасын және деректердегі ұстанымдарды талап етуі мүмкін, ол үшін зерттеуші сипаттамалық статистиканы пайдаланады. Зерттеуші айнымалылар арасындағы байланыстарды қарастыру үшін r-Пирсон корреляция коэффициенті, Спирмен дәрежелі корреляция коэффициенті, сызықтық регрессия, сонымен қатар факторлық талдау сияқты әдістерді қолдана алады. Топтар арасындағы елеулі айырмашылықтарды тексеру үшін тәуелсіз іріктеудің t-тесті, дисперсиялық бір жақты талдау және көп өлшемді дисперсиялық талдау сияқты әдістерді қолдануға болады. Тарауда қарастырылған сапалық және сандық деректерді талдау үдерісін көрнекі түрде түсіндіру үшін Қазақстанда жүргізілген зерттеулердің нақты мысалдары берілген.

9-тарау бойынша тапсырмалар

1. 9.1-бөлімде ұсынылған 6 қадамды орындау арқылы білім беруге қатысты жүргізген алдыңғы сұхбатыңызды немесе БАҚ-та берілген сұхбатыңызға талдау жасаңыз.
2. Талданған сұхбаттың бір тақырыбын дәйексөздермен дәлелдей отырып, сипаттаңыз.
3. Зерттеу сұрақтарыңызға жауап беру үшін сандық зерттеу барысында қандай статистикалық әдістерді қолданатындығыңыз туралы ойланыңыз.

Библиография

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London and New York: Routledge.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Gibbs, G. R. (2007). Analyzing qualitative data. In U. Flick (Ed.), *The Sage qualitative research kit*. London: Sage.
- Kambatyrova, A., Orynassarova D., Zhaksybay, M. (2017). *Graduate students' experiences in thesis writing in Kazakhstan: The case of Nazarbayev University*. Assignment on the course "Advanced quantitative research methods".
- Kambatyrova, A. (2020) *Parents' language ideologies in the context of trilingual education policy*. (Unpublished doctoral thesis). Nazarbayev University Graduate School of Education, Nur-Sultan, Kazakhstan.
- Linneberg, M. S., & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: A synthesis guiding the novice. *Qualitative Research Journal*.
<https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1108%2FQRJ-12-2018-0012>
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS* (2nd ed.). London, UK: SAGE Publications Inc.
- Pallant, J. (2011). *Survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Crows Nest: Allen & Unwin
- Thomas, G. (2013). *How to do your research project. A guide for students in education and applied social sciences* (2nd ed.). London, UK: SAGE Publications Inc.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Sage publications.
- Камбатырова, А.С. (2016). Новое содержание начального образования в Казахстане: апробация и опыт. *Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки*, 3(49), 21–32.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ

Аида Сағынтаева – Назарбаев Университеті Жоғары білім беру мектебінің деканы. Ғылыми қызығушылығы ұлттық білім беру жүйесін дамытуға, оның ішінде білім берудегі басқару мен көшбасшылыққа, академиялық және ғылыми жетістікке, сондай-ақ білім беру ұйымдарының әлеуметтік жауапкершілігін арттыруға қатысты мәселелердің кең ауқымын қамтиды.

Автордан

Біздің докторанттар мен постдокторанттар өздерінің peers (ғылымдағы құрдастары) үшін не істей алады? Жоғары білім беру мектебі профессорларынан алған білімдерін қалай бөліседі? Қазақстандық магистранттар мен докторанттардан не үйренуге болатыны жөнінде не білгіңіз келеді? – деген мәселелер төңірегінде өзіме-өзім сұрақ қойдым. Зерттеу әдістері туралы ұжымдық монография жазу идеясы осылай туды. Біз монографияда білім беру зерттеулерімен әдейі шектелдік, дей тұрғанмен, аталмыш зерттеу әдістерін басқа да әлеуметтік ғылымдарда қолдануға болады.

Орталық Азияның Алтын дәуіріне арналған «Ағартудың жоғалған дәуірі» атты сүйікті кітаптарымның бірінде аймақтың әлемнің зияткерлік және саяси орталығы болған уақыты туралы әңгімеленеді. Онда автор Стивен Фредерик Старр: «Әйел-ғалымдар қайда?» деген сұрақ қояды. Тарихтың шиырланып дамитыны белгілі. Алдарыңыздағы еңбек осы сұраққа тарихтың жаңа дәуіріндегі өзіндік жауабы деуге болады.

Әсел Қамбатырова – Назарбаев Университетінің Қазақстан жоғары оқу орындарында STEM (педагогикалық) білім беру саласындағы оқыту және зерттеу әлеуетін арттыру жобасының постдокторант-зерттеушісі. Ғылыми қызығушылығы үш тілде білім беру, тіл саясаты мен жоспарлау, отбасылық тіл саясаты, сондай-ақ орта білім берудің жаңартылған мазмұны мәселелерімен байланысты.

Автордан

2016 жылы, үш тілде білім беру туралы жазғым келген докторлық диссертациямның тақырыбын ойластырып отырып, бұл салада бәрі зерттеліп қойған шығар деп ойладым. Бір күні бір ата-ананың Facebook әлеуметтік желісіндегі оқулықтардың сапасына қатысты видеохабарламасын көріп, ойға қалдым. Оның пікірінше, қазіргі оқулықтарда кемшілік, қателер көп. Шынайы өмірде ата-аналардың көзқарасы өз балаларының білім беру жолында өте маңызды рөл атқарса да, білім берудің қай саласы болмасын, олардың пікірінің тым сирек ескерілетіндігі жөнінде ойландым. Осы жағдайды түзетуге тырысып, докторлық диссертациямды Қазақстандағы үш тілде білім беру туралы ата-аналардың пікірлері мен көзқарастарын зерттеуге арнауды жөн көрдім.

Лаура Қарабасова – Ақтөбе өңірлік университетінің ректоры. Ғылыми қызығушылығы жоғары оқу орындарында және мектептерде көптілді білім беру, пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту әдістемесі (CLIL), мұғалімдер тәжірибесі, тіл саясаты және білім беру, мұғалімдердің реформаларды жүзеге асырудағы және білім беру зерттеулерін концептуалдаудағы рөлімен байланысты мәселелерді қамтиды.

Автордан

CLIL-мен докторантураға түскенге дейін жұмыс істеген НЗМ Білім беру бағдарламалары орталығында таныстым. Жұмыс үштілді білім беру саясатын әзірлеу, мектепке арналған нұсқаулықтар мен мұғалімдерге арнап семинар ұйымдастыру бағыттарында жүргізілді. Білім алушыларға пәндерді өзге тілде оқыту пәндік-тілдік кіріктірілген оқытуды (CLIL) талап етеді. CLIL бұдан 10 жыл бұрын отандық мұғалімдер үшін мүлдем жаңа ұғым болатын. Зияткерлік мектептер ашылған кезде жаңадан қабылданған мұғалімдер CLIL әдістемесін оқыды, оны халықаралық сарапшылар жүргізді. Тренингтердің соңында мұғалімдер пән мазмұны мен тілді кіріктіру идеясын толығымен қабылдамағандай әсерде болатынын. Пәннің тілі білім алушылардың ана тілінде болмаса да, мұғалімдердің оқушылардың тілдік қуыреттілік деңгейіне шамадан тыс талап қоятынын да байқадым. Пәнді екінші немесе үшінші тілде меңгеру қиындығынан білім алушылардың күйзеліске түсуі мүмкін екенін ойлап, алаңдадым. Бағдарлама менеджері ретінде CLIL әдісін мұғалімдердің барлығы бірдей қабылдамағанын және оларға бір мезгілде білім алушыларға әрі пәнді меңгертіп, әрі тілдерін дамытуға көмектесудің қиын екенін түсіндім. Мен мұғалімдердің міндетін (дилеммасын) түсінбейтін жағдайға тап болдым, сондықтан НЗМ мұғалімдерінің CLIL концептуалдануы мен тәжірибесін жүйелі түрде зерттеуге қызығушылық танытып, докторлық диссертациямның тақырыбы ретінде таңдап алдым. Әртүрлі пәнді үш тілде оқытатын мұғалімдердің жағдайын тереңірек әрі егжей-тегжейлі зерттегім келгендіктен, кейс-стадидің бірнеше дизайнын таңдадым.

Гүлмира Қанай – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің басқарма төрағасы – ректоры. Еңбек жолын Қазақстанның жоғары оқу орындарында оқытушы және әкімшілік қызметкер болып бастаған. 2019 жылы «Талап» стипендиялық бағдарламасы бойынша Кембридж университетінің (Ұлыбритания) Білім беру факультетінде докторлық дәрежесін алған. Докторлық диссертацияның тақырыбы – «Қазақстан мектептеріндегі мұғалімдердің көшбасшылығын дамыту». Зерттеулерінің нәтижелері бірнеше халықаралық және отандық журналдарда жарияланған.

2016 жылдан бастап еліміздің 4 аймағының 18 жалпы орта білім беретін мектебін қамтитын, сондай-ақ Халықаралық мұғалімдер көшбасшылығы бастамасымен Ұлыбритания, Малайзия және Египет мектептерімен ынтымақтастықты қарастыратын Қазақстан мұғалімдерінің көшбасшылығын дамыту бағдарламасын жүзеге асырып келеді.

Автордан

Ағылшын тілі мұғалімі ретінде білім беру реформасын жүзеге асырудағы мұғалімнің рөлі туралы жиі толғанамын. Реформалар мен жаңашылдықтардың жоғарыдан түсірілуі мұғалімдерді «үнсіз орындаушыға» айналдырып, олардың мектептегі жаңашылдықтың бастамашысы болу және реформаларды төменнен жоғарыға қарай жүргізу мүмкіндіктерін шектейтінін байқадым. Жоғарыдан жүргізілетін реформа, сондай-ақ, мұғалімдерді бағалау, шешім қабылдау қабілетінен айырды. Шешім қабылдау үшін мұғалімдерге ағымдағы жағдайды талдап, өз тәжірибелеріне өзгеріс енгізуге көмектесетін тетіктер қажет. Алдарыңыздағы құралда мұғалімнің жұмыс үдерісінде туындайтын практикалық мәселелерді шешуде жұмсалатын «іс-әрекетті зерттеу» әдісі ұсынылады.

Айнұр Әлмұхамбетова – Назарбаев Университеті Жоғары білім беру мектебінің инструкторы. Еңбек жолын Қазақстанның жоғары оқу орындарында оқытушы болып бастаған. 2018 жылы Назарбаев Университетінде докторлық дәрежесін алған. Ғылыми жұмысы жылдың ең үздік диссертациясы ретінде Халықаралық және салыстырмалы білім беру қауымдастығының сыйлығымен (CIES Eurasia SIG) марапатталған. Жоғары импакт-факторлы халықаралық жетекші басылымдарда 12 ғылыми мақаласы жарияланған.

Қаржыландырылатын ғылыми жобаларда 2019 жылдан бастап тең жетекші және жетекші болып істеп келеді. Негізгі зерттеу бағыты мектеп түлектерінің жоғары білім беруге көшуін зерттеу, STEM білім беру, жоғары білім беру саласындағы әйелдердің қызметі болып табылады. Соңғы ғылыми жобасында нақты ғылымдардағы әйел ғалымдарды зерттеуге айрықша назар аударады.

Автордан

Университетте оқытушы болып жұмыс істеп жүріп, бірінші курс студенттерінің барлығы бірдей университет өміріне тез бейімделе бермейтінін жиі кездестірдім. Осыған байланысты, студенттерден олардың университет өмірінің академиялық, әлеуметтік және эмоционалдық секілді әртүрлі қыры жөнінде сауалнама жүргізу аса маңызды деп түсіндім. Мұндай сауалнамалар студенттердің университеттегі оқыту сапасына қаншалықты қанағаттанатынын айқындау, қоғамдық өмірге араласу дәрежесін анықтау, сондай-ақ олардың қандай қиындықтарға кезігетінін түсінуге көмектесетін ақпарат жинаудың тиімді әрі қолжетімді әдісі болып табылады. Тарауда білім беру саласында сауалнаманы ұйымдастырудың негізгі кезеңдері мен әдістемесі, сондай-ақ сауалнама жүргізудің іріктеу жұмысы және оны тексеру сияқты қырлары сипатталады.

МОНОГРАФИЯ

**Аида Сағынтаева
Әсел Қамбатырова
Лаура Қарабасова
Гүлмира Қанай
Айнұр Әлмұхамбетова**

Білім беру зерттеулеріне кіріспе:
теория, әдістер және тәжірибелер

Дизайнер Дилара Писарева

Компьютерде беттеген
Дилара Писарева

Пішімі 70×100/16.
Есептік баспа табағы 19,175.
Офсеттік басылым.
Әріп түрі «Charter», «Roboto».
Офсеттік қағаз.
Таралымы 500 дана.

Сапасы жөнінде мына мекемеге
хабарласыңыз:
Қазақстан Республикасы,
Назарбаев Университеті
Жоғары білім беру мектебі,
050012, Нұр-Сұлтан қаласы,
Қабанбай батыр даңғылы, 53,
тел. +7 (7172) 70 66 28
+7 (7172) 70 93 69.
e-mail: gse@nu.edu.kz

Тауар сапа және қауіпсіздік
стандарттарына сай.
Сертификация қарастырылмаған.
Сақтау мерзімі шектелмеген.

МОНОГРАФИЯ

**Аида Сагінтаева
Асель Камбатырова
Лаура Карабасова
Гүлмира Қанай
Айнұр Альмухамбетова**

Введение в образовательные исследования:
теория, методы и практики

Дизайнер Дилара Писарева

Компьютерная верстка
Дилара Писарева

Формат 70×100/16.
Усл.печ.л. 19,175.
Печать офсетная.
Гарнитура «Charter», «Roboto».
Бумага офсетная.
Тираж 500 экз.

С претензиями по качеству
обращаться:
Республика Казахстан,
Высшая школа образования
Назарбаев Университета
010000, г. Нур-Султан,
проспект Кабанбай батыра, 53,
тел. +7 (7172) 70 66 28
+ 7 (7172) 70 93 69
e-mail: gse@nu.edu.kz

Товар соответствует всем стандартам
качества и безопасности.
Сертификация не предусмотрена.
Срок годности не ограничен.

Аталмыш монография өз оқырманына зерттеу материалын зерделеудің нақты мақсатын айқындау арқылы, теориялық ережелерді талдап, кейстердің негізінде нақты ұғым-түсініктерді қолдану арқылы білім беру зерттеулерінің әдіснамасын бағдарлауға көмек береді. Монографияда оқытудың рефлексиялық бірлігі ескерілген: әр тараудың соңында оқырманға тақырып бойынша бірқатар сұрақ ұсынылады.

