



NAZARBAYEV  
UNIVERSITY

ВВЕДЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ:

# ТЕОРИЯ, МЕТОДЫ И ПРАКТИКИ



Аида Сагинтаева, Асель Камбатырова,  
Лаура Карабасова, Гүлмира Қанай,  
Айнур Альмухамбетова

г. Нур-Султан  
2022



NAZARBAYEV  
UNIVERSITY

ВВЕДЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ:

# **ТЕОРИЯ, МЕТОДЫ И ПРАКТИКИ**

Аида Сагинтаева, Асель Камбатырова,  
Лаура Карабасова, Гүлмира Қанай,  
Айнур Альмухамбетова

г. Нур-Султан  
2022

УДК 37.0  
ББК 74.00  
В24

Одобрено протоколом исследовательского комитета  
Высшей школы образования Назарбаев Университета  
№15 от 2 февраля 2022 года.

Рецензенты:

Молдашев Кайрат Булатович,  
PhD по специальности «Политическая экономика», Ассоциированный  
профессор, Вице-проректор по науке Университета Нархоз;

Жүсіпбек Талғат Зыпарбекұлы,  
PhD по специальности «Педагогика и психология»,  
член Правления – проректор по академическим вопросам Карагандинского  
университета имени академика Е.А.Букетова».

Авторы:

Аида Сагинтаева, Асель Камбатырова,  
Лаура Карабасова, Гүлмира Қанай, Айнур Альмухамбетова

Дизайнер:

Дилара Писарева

**Введение в образовательные исследования: теория, методы и практики. Монография / Аида Сагинтаева, Асель Камбатырова, Лаура Карабасова, Гүлмира Қанай, Айнур Альмухамбетова, – Нур-Султан: Высшая школа образования Назарбаев Университета, 2022. – 232 с.**

ISBN 978-601-348-379-5

*Данная коллективная монография поможет читателю сориентироваться в методологии образовательных исследований посредством постановки конкретных целей изучения исследовательского материала, визуального представления теоретических положений, примеров применения конкретных понятий на основе кейсов. В монографии учтен рефлексивный компонент обучения: в конце каждой главы читателю предлагается ряд вопросов по теме.*

УДК 37.0  
ББК 74.00

ISBN 978-601-348-379-5

© Высшая школа образования  
Назарбаев Университета, 2022

# СОДЕРЖАНИЕ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Предисловие</b> .....   | 4   |
| <i>Аида Сагинтаева</i>   |     |
| <b>Часть I. Первые шаги в организации образовательных исследований</b> .....     | 9   |
| Глава 1. Философские и методологические основы образовательных исследований..... | 10  |
| <i>Аида Сагинтаева</i>   |     |
| Глава 2. Обзор литературы.....   | 62  |
| <i>Лаура Карабасова</i>  |     |
| <b>Часть II. Методы исследования</b> .....                                       | 77  |
| Глава 3. Анкетный опрос как метод количественного исследования.....              | 78  |
| <i>Айнур Альмухамбетова</i>  |     |
| Глава 4. Исследование в действии (Action Research).....                          | 93  |
| <i>Гүлмира Қанай</i>   |     |
| Глава 5. Кейс-стади как метод качественного исследования.....                    | 114 |
| <i>Лаура Карабасова</i>  |     |
| Глава 6. Интервью как метод качественного исследования.....                      | 126 |
| <i>Аида Сагинтаева</i>   |     |
| <b>Часть III. Сбор и анализ данных исследования</b> .....                        | 151 |
| Глава 7. Этические вопросы в образовательных исследованиях.....                  | 152 |
| <i>Аида Сагинтаева</i>   |     |
| Глава 8. Сбор качественных данных в образовательных исследованиях.....           | 186 |
| <i>Асель Камбатьрова</i>   |     |
| Глава 9. Анализ и интерпретация данных.....                                      | 205 |
| <i>Асель Камбатьрова</i>   |     |
| <b>Об авторах</b> .....  | 227 |

## ПРЕДИСЛОВИЕ

По вопросам методологии исследований в сфере образования написано огромное количество книг – в основном, западными учеными, каждый из которых имеет свою позицию в отношении современных методов исследования и представляет определенную точку зрения на развитие научной методологии. Однако восприятие различных трактовок методов, терминов и понятий, к сожалению, вызывает сложности у исследователей, не владеющих английским языком, в том числе у учителей-практиков, стремящихся развивать свои навыки поисково-исследовательской деятельности.

Авторский коллектив задался целью создать коллективную монографию, в которой будут объединены интерпретации основных понятий, подходов, стратегий и методов, используемых в образовательных исследованиях. В обсуждении теоретико-методологических вопросов мы попытались сохранить баланс теории и практики. В монографии представлены ключевые принципы и особенности организации трех основных типов образовательных исследований: количественных, качественных и смешанных (комбинированных).

Данная коллективная монография поможет читателю сориентироваться в методологии образовательных исследований посредством постановки конкретных целей изучения исследовательского материала, визуального представления теоретических положений, примеров применения конкретных понятий на основе кейсов. В монографии учтен рефлексивный компонент обучения: в конце каждой главы читателю предлагается ряд вопросов по теме.

Монография является также коллективной попыткой развеять миф о так называемом «научном исследовании», существующий

как на постсоветском пространстве, так и на международном уровне: проведение научных исследований является привилегией ученых, которые, как правило, работают либо в университетах, либо в академиях наук. Вместо таких общепринятых терминов, как «научное исследование» или «педагогическое исследование», мы намеренно используем термин «образовательное исследование», чтобы подчеркнуть важность признания различных традиций проведения исследований, включая вопросы эпистемологии и систему убеждений исследователя (Furlong, 2013). Образование принадлежит социальным наукам. Используя термин «образовательное исследование», мы подразумеваем широкий спектр вопросов, связанных с образованием. Соответственно, мы стремились придерживаться принципа инклюзивности и надеемся, что монография будет интересна не только студентам, магистрантам и докторантам, но и учителям-практикам, заинтересованным в проведении прикладных исследований в условиях школ и колледжей. Например, особое место в монографии уделяется обсуждению подхода *Action Research* («исследование в действии») – инновационного метода организации исследовательской деятельности школьного учителя как рефлексивного практика.

Важной особенностью данной коллективной монографии является попытка авторов «построить диалог» между казахстанскими и западными исследователями: помимо представления основных элементов образовательного исследования, приводятся примеры изысканий, проведенных и опубликованных казахстанскими и зарубежными авторами.

Монография состоит из 9 глав. Первая ее часть посвящена ключевым вопросам, с которыми часто сталкиваются начинающие исследователи: разработка и постановка актуальных исследовательских вопросов, формулирование цели исследования, проведение исследовательских вопросов и подходов в соответствии с организацией исследования.

В первой главе мы раскрываем философские и методологические аспекты образовательных исследований; в ней также представлены ключевые понятия методологии исследований в области социальных наук, к которым принадлежит образование как важная сфера развития общества. Мы обращаем внимание читателя на то, какую роль играют его/ее убеждения и мировоззрение в

проведении исследования в области образования. Глава 1 приглашает читателя рассмотреть отношения между эпистемологией, онтологией и методологией исследования. Далее в ней раскрываются особенности трех основных подходов к организации исследования: качественных, количественных и смешанных.

Во второй главе мы представляем основные принципы проведения обзора литературы как важного этапа в подготовке образовательного исследования. Подкрепленная примерами из научных трудов казахстанских авторов, данная глава содержит практические советы по отбору и анализу тематической литературы, необходимой для создания ключевых аргументов и теоретических рамок вашего исследования.

Во второй части монографии (главы 3, 4, 5, 6) представлены такие методы исследования, как анкетный опрос, исследование в действии и метод «кейс-стади».

Глава 3 «Анкетный опрос как метод количественных исследований» может быть полезной для тех, кто планирует провести сбор количественных данных. В главе представлены основные этапы подготовки анкеты как инструмента для сбора количественных данных, особенности структуры опросника и примеры закрытых, открытых и полужакрытых вопросов в опросниках. Далее автор главы раскрывает основные виды выборки будущих респондентов и методы проведения опроса.

В главе 4 «Исследование в действии (Action Research)» раскрывается суть данного метода, который широко применяется учителями-практиками многих стран для принятия своих педагогических решений на основе доказательных данных, а также для развития своих рефлексивных способностей и изменения различных педагогических ситуаций к лучшему.

В главе 5 «Кейс-стади как метод качественного исследования» представлены основные характеристики кейс-стади в контексте методологии образовательных исследований. Обсуждаются вопросы дизайна исследования, основанного на кейс-стади, например вопрос выбора кейса, подходящего для вашего исследования. В главе также даны примеры применения данного метода в области изучения вопросов образования, с последующим обсуждением каждого примера. В то время, как метод кейсов уже нашел

свое широкое применение в области менеджмента и экономики при анализе социальных, экономических и бизнес-ситуаций, в образовательных исследованиях кейс-стади, как исследовательский метод, только начинает находить свое международное признание.

В главе 6 «Интервью как метод качественного исследования» представлена методологическая сущность интервьюирования. Представлены различные виды интервью. Рассмотрены различные предложения по организации структуры интервью. Обсуждаются как методологические, так и этические вопросы по организации интервью.

Третья часть монографии посвящена вопросам сбора и анализа данных в образовательных исследованиях. Данная часть также состоит из трех глав.

В главе 7 обсуждаются этические вопросы в образовательных исследованиях. В ней представлены исторические основы создания этических кодексов и ключевые принципы исследовательской этики. Глава основана на анализе философских и методологических аспектов соблюдения принципов исследовательской этики в контексте образовательных исследований.

В главе 8 «Сбор качественных данных в образовательных исследованиях» рассматриваются актуальные вопросы сбора данных. Прежде чем приступить к данному этапу, исследователь должен изучить все возможные риски, связанные с нарушением исследовательской этики. Сбор данных подразумевает обеспечение полной конфиденциальности будущих участников качественного исследования. Соответственно, в данной главе обсуждаются этические вопросы получения доступа к месту исследования, после чего рассматриваются стратегии выборки потенциальных участников исследования, инструменты для сбора данных в качественных исследованиях, приводится пример информированного согласия.

Глава 9 «Анализ и интерпретация данных» представляет ключевые особенности и этапы анализа и интерпретации данных в качественных и количественных исследованиях. В главе поднимаются актуальные вопросы обеспечения валидности и достоверности результатов исследования. Автор предлагает читателю ознакомиться с основными понятиями количественных исследований и с различными статистическими методами анализа количественных данных, которые часто используются в социальных науках.



# ЧАСТЬ I

Первые шаги в организации  
образовательного  
исследования

# ГЛАВА 1

## Философские и методологические аспекты в организации образовательного исследования

Аида Сагинтаева

### Ожидаемые результаты изучения главы:

- понимать значение термина «парадигма» и роль данного понятия в образовательном исследовании;
- понимать и различать онтологические и эпистемологические аспекты образовательного исследования;
- определять и описывать пять основных парадигмальных подходов к образовательному исследованию;
- устанавливать связь между парадигмой исследования и типом образовательного исследования (количественные, качественные и смешанные исследования);
- разрабатывать исследовательские вопросы на основе выбранного подхода к образовательному исследованию.

**Ключевые слова:** парадигма, онтология, эпистемология, позитивизм, постпозитивизм, конструктивизм, прагматизм, трансформационная и партиципаторная парадигмы.

В данной главе обсуждается взаимосвязь философских основ и парадигм образовательного исследования. В ней представлены ключевые понятия, философские аспекты образовательного исследования (парадигма, онтология, эпистемология) и пять основных парадигмальных подходов к образовательным исследованиям. В заключение описываются основные подходы, методы и компоненты образовательного исследования.

Основываясь на работах известных авторов в области методологии образовательных исследований (Robson & McCartan, 2016; Cohen et al., 2007; 2018; Creswell & Creswell, 2020), мы используем следующие ключевые термины: «методология», «метод исследования», «исследовательский подход» и «дизайн исследования».

Под методологией мы понимаем общую стратегию исследования, определяющую способ его проведения (Creswell & Creswell, 2020).

Методология должна влиять на то, какие методы исследования будут выбраны для получения данных. Под термином «метод» мы подразумеваем «ряд подходов, используемых в образовательных исследованиях для сбора данных, которые должны использоваться в качестве основы для вывода и интерпретации, для объяснения и прогнозирования» (Cohen et al., 2007, с. 47).

«Исследовательский подход» мы рассматриваем как комплексный процесс, в котором исследователь, на основе своих убеждений и взглядов, определяет ход исследования, использует определенные методы сбора и анализа данных. Исследовательский подход интегрирует теорию и практику исследования. Как отмечают Кресуэлл и Кресуэлл, «подходы к исследованиям – это планы и процедуры исследования, которые охватывают этапы от общих предположений до подробных методов сбора, анализа и интерпретации данных» (Creswell & Creswell, 2020, с. 22). Например, если автор утверждает, что применяет исследовательский подход, основанный на количественных методах, то это означает, что в исследовании используются определенные методы сбора и анализа данных, связанные с количественными исследованиями: статистический анализ, опросы, анализ больших данных из систем международного оценивания образовательных достижений, таких как Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). Если в исследовании применяются как количе-

ственные, так и качественные методы, то сбор количественных и качественных данных происходит одновременно или последовательно. Понятие «дизайн исследования» означает план по проведению исследования, который «включает пересечение философии, исследовательских стратегий и конкретных методов» (Creswell & Creswell, 2020, с. 22). Дизайн исследования, как правило, определяется выбором определенной парадигмы исследования.

### 1.1 Роль философии в образовательном исследовании: система убеждений исследователя как парадигма исследования

В современном обществе каждый человек обладает определенным набором убеждений и предположений о том, как устроен мир и как он должен функционировать. Говоря о философских аспектах образовательного исследования, мы прежде всего рассматриваем роль самого исследователя, который видит реальность через определенную систему убеждений, и каждый исследователь имеет «аналитические линзы», сквозь призму которых он выбирает тематику, исследовательский подход и методы исследования.

Систему убеждений исследователя принято называть *парадигмой* (с греч. «пример, модель, образец»), и в этом смысле парадигма представляет собой «мировоззрение, через которое человек познает сущность мира, понимает место человека в нем и диапазон возможных отношений с этим миром» (Guba & Lincoln, 1994, с. 107). В современных учебниках по методологии исследований в области социальных наук термин «парадигма исследования» имеет различные интерпретации. Например, Мерриам указывает на «ориентации исследования» (Merriam, 1998), Кресуэлл отмечает определенное «философское мировоззрение» исследователя и «утверждение истины» исследователем (Creswell, 2014). Максуэлл и Миттапали говорят о «позиции исследователя» (Maxwell & Mittapalli, 2010). Как мы отмечаем далее, в любом случае речь идет об определенной парадигме, на основе которой автор строит свою теорию познания, собирает эмпирические данные и приводит свои аргументы, чтобы доказать достоверность своего исследования.

В данной работе мы выделяем пять основных парадигм исследования. Необходимо подчеркнуть, что существование различных парадигм в разные периоды указывает на так называемую «смену парадигм» (Kuhn, 1962), при которой область знаний, или парадигма, признается значимой только при наличии уважения, с которым к ней относятся авторитетные сообщества исследователей<sup>1</sup> (Cohen et al., 2018). Знания и определение самого понятия «знание» отражают интересы сообщества ученых, работающих в рамках определенных парадигм (Cohen et al., 2018).

В качестве примера обсуждения значения парадигмы в исследовании предлагаем рассмотреть понятие «выбор школы». Одна группа исследователей может трактовать его с убеждением в том, что школьное образование по своей сути универсально и что школа является социальным институтом, поддерживающим единство сообщества. Уподобляя общество живому организму, данные исследователи интерпретируют его как сложную систему взаимосвязанных и взаимозависимых частей, работающую для поддержания стабильности всего общества. Функция образования для этой группы исследователей заключается в передаче базовых знаний и навыков следующему поколению (*теория структурного функционализма*). Образование направлено на получение знаний, подготовку к карьере и поиск хорошей работы, в которой используется полученное образование. Соответственно, неважно, какую школу закончит ребенок, – главное, чтобы он мог быть полезен обществу и успешно в нем функционировать. Таким образом, понятие «выбор школы» для данной группы исследователей не является проблематичным социальным явлением.

Другая группа исследователей рассматривает общество с точки зрения социального конфликта, или борьбы между индивидами (*теория социального конфликта*). С позиции последователей данной парадигмы, школа учит детей подчиняться власти, воспроизводит и узаконивает классовое неравенство. Согласно убеждениям этих исследователей, традиционные государственные школы обеспечивают государству воспроизводство рабочего класса, т.е.

---

<sup>1</sup> Следует отметить, что Томас Кун впервые ввел понятие «парадигма», определив данный термин как «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» (Кун, 1977, с. 11).

людей с низкими квалификациями, в то время как частные международные школы помогают политическим элитам в формировании капиталистического класса. Сторонники теории социального конфликта (в частности, марксисты) утверждают, что хорошее образование можно получить только за деньги. Однако люди не осознают этого, потому что школы распространяют «миф о меритократии». В школе мы узнаем, что все имеют равные шансы на успех и что оценки зависят от наших усилий и способностей; если же мы терпим неудачу, то считаем, что это наша собственная вина. Такой взгляд узаконивает или оправдывает систему, потому что мы считаем ее справедливой, хотя на самом деле это не так (Bowles & Gintis, 2003).

Таким образом, каждая группа исследователей смотрит на такую социальную проблему, как выбор школы, с разных точек зрения, т.е. парадигм исследования. Как мы отмечаем далее, роль парадигмы заключается в выборе теоретической рамки, исследовательских вопросов и методов исследования. Несмотря на то, что убеждения исследователя и его философские представления о реальности могут остаться незамеченными, именно они в большой степени влияют на практику исследования (Creswell & Creswell, 2020).

## 1.2 Основные элементы парадигмы исследования: онтология, эпистемология и методология

Разработка дизайна исследования зависит от того, что представляют собой реальность и знания о ней. Ваш взгляд на реальность и бытие называется онтологией, а то, как вы познаете реальность, называется эпистемологией. Онтологические, эпистемологические и методологические основы исследования формируют *парадигму исследования* (Khun, 1996) (см. рис. 1). Парадигма содержит предположения исследователя не только о том, как должно проводиться исследование (т. е. методология), но также и о том, как исследователь определяет истину и реальность (онтология) и как он узнает эту истину или реальность (эпистемология) (Guba & Lincoln, 1994). Используя термин «парадигма» в контексте социальных наук, мы придерживаемся следующего определения: па-

радика – это «основная система убеждений, или мировоззрение, которая направляет исследователя не только в выборе метода, но и в отношении онтологии и эпистемологии» (Guba & Lincoln, 1994, с. 14). В научной литературе на основе совокупности данных трех элементов парадигмы сформирован ряд парадигмальных подходов к проведению образовательного исследования.

Онтология<sup>2</sup>, как раздел философии, изучает фундаментальные принципы устройства бытия. Онтология относится к *природе представлений* человека о реальности (Merriam & Tisdell, 2016). В чем сущность реальности? Является ли она продуктом объективного знания или это результат индивидуальных умозаключений? Существует ли «единственная, поддающаяся проверке реальность и истина, или социально сконструированные множественные реальности?» (Patton, 2002, с. 134). У каждого из нас есть свое понимание того, как существует реальность и что о ней можно узнать.

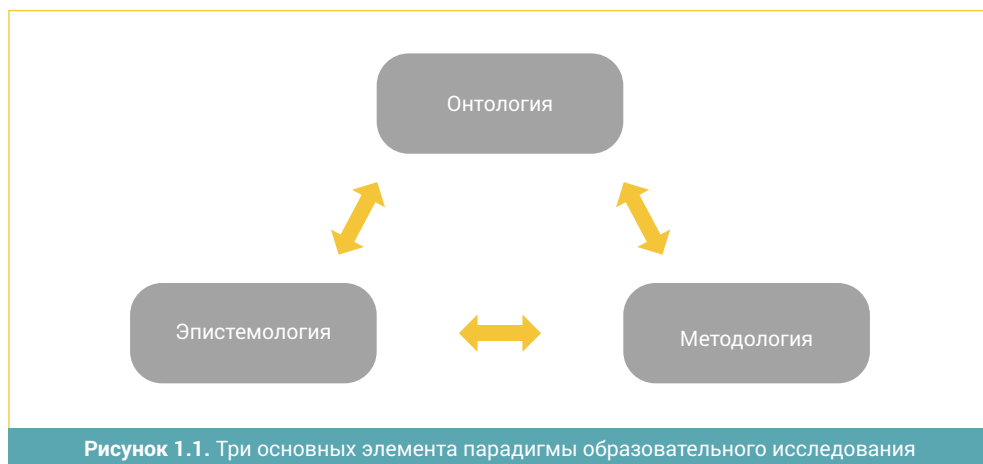


Рисунок 1.1. Три основных элемента парадигмы образовательного исследования

Онтология – это отправная точка, которая, вероятно, приведет вас к вашей собственной теоретической структуре (Mask, 2010). Убеждения и мировоззренческие установки исследователя определяют его методологические решения по организации исследования и анализу полученных данных.

<sup>2</sup> От греч. ontos - сущее; то, что существует, и logos – учение о сущем; учение о бытии.

---

*Реальность, существующая независимо от человеческого сознания и опыта, или реальность, существующая в нашем сознании и только через опыт, – это вечный онтологический спор.*

---

Если онтология задается вопросом о реальности, то эпистемология<sup>3</sup> исследует знание. Согласно Энциклопедии методов исследования в социальных науках (издательство SAGE), «эпистемология обеспечивает философское обоснование для установления того, какие виды знания возможны, и для принятия решения о том, как знание может быть оценено как адекватное и легитимное» (Lewis-Beck et al., 2011, с. 1). В социальных науках термин «эпистемология» используется в контексте обсуждения исследовательских процессов, которые могут производить надежные научные знания.

Что является знанием? Что можно назвать истиной? Для одних исследователей существует лишь одна абсолютная истина, или объективные знания об определенном социальном феномене. Другие будут настаивать на том, что истина различается в зависимости от того, кого вы о ней спрашиваете. Люди все время меняют свои представления об истине в зависимости от своего взаимодействия с другими людьми и по мере расширения и углубления своих знаний о реальности.

Говоря о роли эпистемологии в исследовании, следует упомянуть, что традиционно ученые делятся на сторонников объективизма и сторонников субъективизма. Первые утверждают, что существует независимая реальность, вторые предполагают, что реальность является продуктом социальных процессов (Neuman, 2003). В социальных науках объективизм представлен сторонниками количественных методов исследования (анкетирование, эксперимент, тестирование научной гипотезы), субъективизм – сторонниками качественных методов (интервью, наблюдение, кейс-стади).

---

<sup>3</sup> От греч. episteme – знание, logos – учение.



---

*Сторонники количественных исследований пытаются действовать исходя из предположения об объективности. Они полагают, что существует реальность, которая подлежит количественному (статистическому) анализу. Соответственно, рациональные наблюдатели согласятся с существованием и характеристиками исследуемого явления. В свою очередь, сторонники качественных исследований утверждают, что реальность создается социально (Guba & Lincoln, 1994), и поведение человека следует социально сконструированным нормам. Для них важно «приблизиться» к объектам своего исследования посредством прямого наблюдения, то есть прямого участия исследователя в жизни объекта, чтобы испытать на себе субъективные аспекты изучаемых социальных явлений.*

---

В своих трудах по изучению научных парадигм ученые Губа и Линкольн (Guba & Lincoln, 1994) отмечают, что в социальных науках любая парадигма исследования должна основываться на трех основных вопросах: онтологическом, эпистемологическом и методологическом (Таблица 1.1)

| Таблица 1.1<br>Три основных вопроса парадигмы исследования |   |
|--|---|
| <b>Онтологический вопрос:</b>                              | Что можно познать? Какова сущность реальности?  |
| <b>Эпистемологический вопрос:</b>                          | Как понять и объяснить, как мы знаем то, что знаем?   |
| <b>Методологический вопрос:</b>                            | Как исследовать социальные явления, которые, согласно нашим убеждениям, действительно существуют в окружающем мире? |

Онтологический элемент исследовательской парадигмы отвечает на вопрос о том, какой мир мы исследуем (Guba & Lincoln, 1994). Эпистемологический сводится к выбору способа «понять и объяснить, как мы знаем то, что знаем» (Crotty, 2003, с. 3). Методологический элемент содержит ответ на вопрос «как мне получить желаемые данные, знания и понимание, которые позволят мне ответить на мой исследовательский вопрос, и таким образом внести

вклад в развитие знаний о данном социальном явлении?». Ответы на эти три вопроса обеспечивают основу исследования, включая стратегии, методы сбора и анализа данных (Guba & Lincoln, 1994).

Многие авторы советуют начинающим исследователям при организации исследовательских проектов структурировать свои мысли, размышляя о том, как система убеждений влияет на методологию исследования. Например, Кротти (Crotty, 2003) советует исследователям ответить на следующие четыре вопроса:

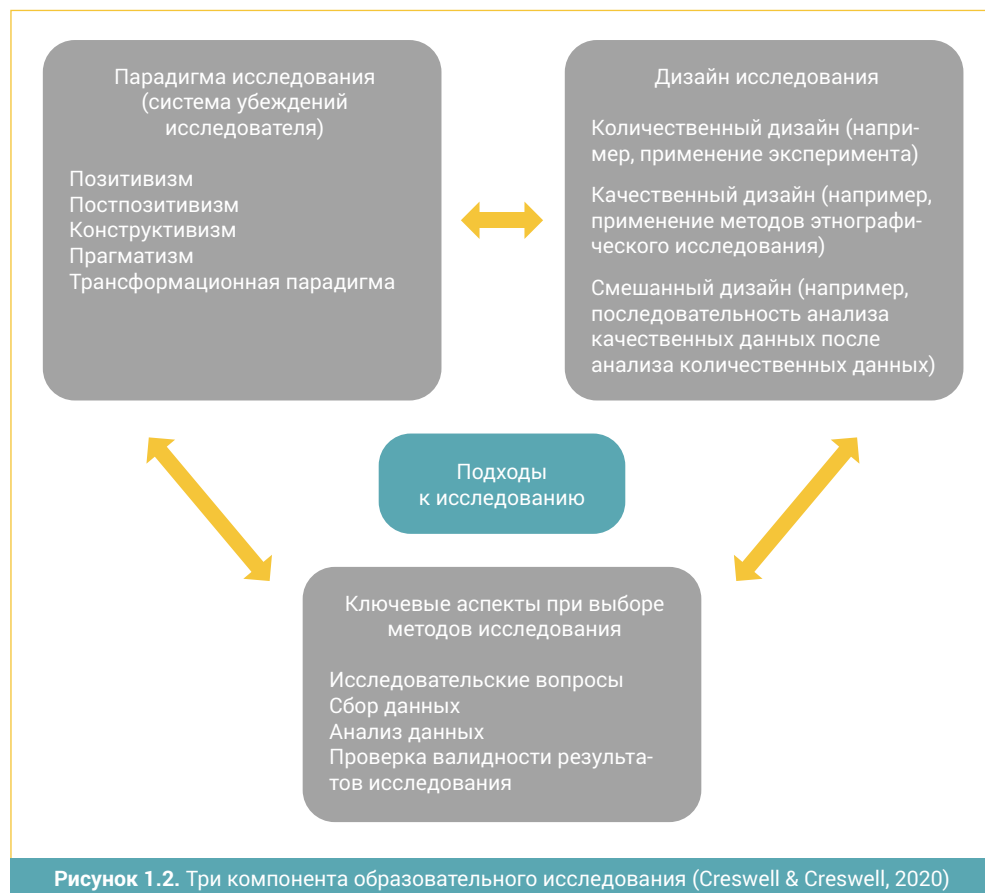
| <b>Таблица 1.2</b><br>Четыре вопроса от Майкла Кротти (Crotty, 2003) для размышления о вашей парадигме исследования |   |
|---|---|
| 1.  | Какая эпистемологическая теория служит основой для вашего исследования (объективизм или субъективизм)?  |
| 2.  | Какова онтологическая основа исследования (например, позитивизм, конструктивизм, трансформационная парадигма)?  |
| 3.  | Какова ваша методология (стратегия или план действий, связывающие методы и результаты исследования), на основе которой вы выбрали методы исследования (например, экспериментальное исследование, основанное на количественных методах, или этнографическое исследование, основанное на качественных методах)? |
| 4.  | Какие методы (способы и процедуры сбора данных) вы предполагаете использовать (например, опрос, интервью, фокус-группы)?  |

### 1.3 Пять основных парадигм исследования

В качестве визуальной поддержки нашей дискуссии о философско-методологических основах и ключевых компонентах образовательного исследования мы используем исследовательскую рамку, которую предложили Кресуэлл и Кресуэлл (Creswell & Creswell, 2020). На рисунке 1.2 показана тесная взаимосвязь возможных философских взглядов исследователя с дизайном, исследовательскими подходами и методами исследования.

Последующая дискуссия будет основана на трех основных компонентах образовательного исследования, представленных на рисунке 1.2, – это философские воззрения (система убеждений) исследователя, дизайн исследования и методы исследования. Пре-

жде всего, мы обсудим роль парадигмы в организации исследования, а затем – три основные стратегии образовательного исследования (количественные, качественные и смешанные<sup>4</sup>).



### *Позитивизм как парадигма исследования*

Сторонники позитивизма (философского учения и направления в методологии науки) предполагают, что реальность существу-

<sup>4</sup> Вслед за российскими учеными Савиной О.Б. и Полухиной Е.В. (2017) мы используем термины «смешивание», «смешанные стратегии», «смешанные методы» как русскоязычный эквивалент английского термина “mixed methods”. В данной монографии мы также называем смешанные стратегии исследования комбинированными и «мультистратегиями» (Robson & McCartan, 2016).

ет независимо от участников исследования. Согласно постулатам позитивизма, «все явления рассматриваются как предсказуемые, регулярные и способные вписаться в заранее заданную структуру» (McNiff, 1992, с. 12).

Методология позитивистской парадигмы (часто называемой также научной) направлена на объяснение взаимосвязей между причинами и результатами в условиях вероятности. В поисках причинно-следственной связи сторонники позитивизма полагают, что прежде всего нужно определить причины, влияющие на результаты исследования. Позитивистская парадигма характеризуется определемостью (детерминированностью) всех существующих явлений, включая участников исследования с их внутренним, субъективным миром.

Позитивизм предполагает строгое использование количественных методов исследования. Изучая реальность с позитивистской точки зрения, исследователь проводит эксперименты различных типов и применяет большое количество переменных, чтобы обобщить результаты (Norwich, 2020). Таким образом, реальность, переживаемая участниками исследования, сужается исследователем до набора определенных переменных в процессе проверки гипотезы научного эксперимента. Робсон и МакКартан (Robson & McCartan, 2016, с. 21) и Плак (Plack, 2005) выделяют следующие особенности позитивизма:

- объективные знания (факты) могут быть получены из непосредственного опыта или наблюдения и являются единственными знаниями, доступными науке; невидимые или теоретические сущности отвергаются;
- наука отделяет факты от ценностей, она свободна от субъективных суждений;
- наука в значительной степени основана на количественных данных, полученных в результате применения строгих правил и процедур;
- все научные выводы основаны на фактах, гипотезы проверяются этими фактами;
- цель науки – разработать универсальные причинные законы; поиск научных законов включает в себя поиск эмпирических закономерностей, когда две или более вещи появляются вместе или в некой последовательности;

- причина устанавливается посредством демонстрации таких эмпирических закономерностей или постоянных связей;
- чтобы объяснить явление или событие, нужно просто найти его связь с общим законом;
- реальность существует независимо от социального контекста и может быть обнаружена с помощью объективно спланированных исследований;
- при помощи статистического анализа количественных наблюдений теории проверяются и обнаруживается объективная истина.

### *Постпозитивизм как парадигма исследования*

В то время как позитивисты считали, что исследователь и исследуемый объект независимы друг от друга, «постпозитивисты признают, что теории, гипотезы, базовые знания и ценности исследователя могут влиять на то, что наблюдается» (Robson & McCartan, 2016, с. 22).

На основе теоретического анализа философской сущности постпозитивизма в образовательном исследовании, предпринятого Филипсом и Бурбулесом (Phillips & Burbules, 2000), Робсон и МакКартан (Robson & McCartan, 2016, с. 23) определяют следующие особенности постпозитивизма:

- доказательства в исследованиях всегда несовершенны и подвержены ошибкам;
- хотя нет никаких абсолютных оснований для утверждения истины, мы должны руководствоваться лучшими доказательствами, которые у нас есть в данный момент;
- исследование – это процесс утверждения заявлений, которые затем уточняются или отклоняются в свете доказательств;
- следует изучить методы и выводы, чтобы уменьшить возможную систематическую ошибку и установить их надежность и валидность;
- исследования направлены на разработку утверждений, которые могут помочь объяснить ситуации или описать *причинно-следственные связи*;
- социально-политические факторы (например, отношение

власти и влияние, которое происходит во всех человеческих группах, включая ученых), влияют на то, как формируются знания и какие убеждения принимаются;

- конструирование знаний представляет собой как рациональную деятельность, основанную на доказательствах, так и социальную деятельность, основанную на силе, политике и идеологии.

Несмотря на различия, позитивизм и постпозитивизм служат основой для традиционных «научных исследований» с использованием количественных методов. Для сторонников постпозитивизма исследование должно начинаться с определенной теории и научной гипотезы. Ценности участников исследования и их субъективное понимание реальности не являются важными данными исследования и не учитываются. Знание об определенном социальном явлении создается в результате измерения объективной реальности.

### *Конструктивизм как парадигма исследования*

Конструктивизм, или интерпретативизм, предполагает использование качественных методов исследования. Данную парадигму называют конструктивистской, так как она основана на способности человека конструировать смысл (Merriam & Tisdell, 2016; Creswell & Creswell, 2020). В противоположность позитивистской парадигме, конструктивизм настаивает на том, что реальность субъективна. За объектами исследования нельзя объективно наблюдать со стороны, так как не существует единственной, объективной истины. Социальное измерение реконструируемой реальности является центральной идеей данной парадигмы образовательного исследования.

Кресуэлл и Кресуэлл определяют конструктивистскую парадигму более подробно: «Люди стремятся понять мир, в котором они живут и работают. Они развивают субъективные смыслы своего опыта, направленные на определенные объекты или вещи. Эти смыслы разнообразны и многочисленны, что заставляет исследователя искать сложность взглядов, а не сужать понимание смыслов до нескольких категорий или идей. Цель исследования – максимально полагаться на точку зрения участников в исследуемой ситуации» (Creswell & Creswell, 2020, с. 8).

Большое значение в конструктивистской парадигме имеет социокультурный контекст исследования. Как отмечает Норвич, «методология, связанная с интерпретативной, или конструктивистской, парадигмой, направлена на понимание явлений с точки зрения человека, уделяя особое внимание взаимодействию между людьми с учетом исторического и культурного контекста» (Norwich, 2020, с. 243).

Табер дает более детальное определение различий между позитивистской и конструктивистской парадигмами исследования: «Исследование является позитивистским, если оно предполагает возможность получения окончательного и объективного знания (т.е. с ним могут согласиться все информированные наблюдатели); в то время как интерпретативное [конструктивистское] исследование предполагает, что оно опирается на неизбежно несколько субъективную интерпретацию конкретного человека, который обязательно привнесет свой собственный, специфический опыт и понимание предмета исследования» (Taber, 2013, с. 45).

Следует отметить, что конструктивисты не отрицают существования внешней реальности. Они признают возможность внешней (объективной) реальности, «но утверждают, что мы только начинаем полностью понимать ее, и единственный способ узнать реальность – это опыт и действия (Plack, 2005).

#### Пример №1. Выбор школы как тема исследования с позиций постпозитивизма и конструктивизма

**Постпозитивизм.** Поскольку постпозитивистская парадигма исследования направлена на изучение объективной реальности, существующей независимо от субъекта, данная тема будет рассмотрена путем отбора и измерения определенных факторов, влияющих на выбор школы родителями: например, образование родителей, наличие родителей в семье (полные и неполные семьи), доход семьи, количество детей в семье и т.д. Причинно-следственные связи занимают центральное место в постпозитивизме, поэтому исследователь будет стараться выявить те факторы (и взаимодействие между ними), которые играют самую важную роль при выборе школы родителями. Например, исследовательский вопрос в постпозитивистской парадигме может выглядеть так: «Как факторы социально-экономического статуса и образования родителей взаимодействуют при выборе школы для ребенка?»

**Конструктивизм.** Выбор школы можно исследовать на основе мнений родителей посредством использования качественных методов исследования (интервью с родителями об их выборе конкретной школы в данной части города). Соответственно, изучение феномена «выбор школы» с позиции родителей займет главное место в исследовании. Например, исследовательский вопрос в рамках конструктивистской парадигмы может звучать следующим образом: «Что означает феномен «выбор школы» для семей среднего и низкого социальных классов?». На основе конструктивистской парадигмы и использования качественных методов исследования (индивидуальные интервью с каждым родителем или интервью в фокус-группах родителей) исследователь сможет проанализировать полученные качественные данные, определяя общие и различные тематические категории данных.

### *Война парадигм: позитивизм (количественные исследования) и конструктивизм (качественные исследования)*

Говоря о парадигмах исследования в социальных науках, мы не можем не упомянуть «войну парадигм», а именно противостояние позитивизма и конструктивизма (Bryman, 2006; Prasad, 2017). Война парадигм характеризуется конфликтом между сторонниками количественных и сторонниками качественных методов исследования.

Решением данного конфликта многие исследователи считают интеграцию этих методов в одном исследовании. Как мы отмечаем далее, исследование, основанное на стратегии смешивания количественных и качественных методов, сочетает в себе элементы как качественного, так и количественного подходов к сбору данных. Стратегии смешивания количественных и качественных методов построены на парадигме прагматизма. С возникновением прагматизма дискуссии о методологических различиях между позитивистскими и конструктивистскими исследованиями потеряли свою актуальность.

### *Прагматизм как парадигма исследования*

Четвертая парадигма исследования основана на прагматизме (от греч. «дело, действие»), основная идея которого заключается в том, что «потребность в познании возникает из необходимости



разрешения конкретной проблемной ситуации»<sup>5</sup>. Как отмечают Кресуэлл и Кресуэлл, прагматизм не привержен какой-либо одной системе философии и реальности (Creswell & Creswell, 2020). Это относится к исследованиям, в которых «используется стратегия смешивания и широкого использования как количественных, так и качественных методов исследования» (Creswell & Creswell, 2020, с. 29). Соответственно, прагматизм можно смело назвать *антифилософским направлением* в методологии. Прагматики верят лишь в то, что «работает» в данной конкретной ситуации.

Прагматизм, как отмечает Макси (Махсу, 2003), «возник одновременно как метод исследования и как средство для урегулирования битв между исследователями-пуристами и более практико-ориентированными исследователями» (с. 79). Для сторонников прагматизма знание одновременно совмещает в себе и объективную правду, и субъективные взгляды участников исследования на реальность.

---

*«Прагматики не видят мир как абсолютное единство. Исследователи с помощью смешивания методов обращаются к различным методам сбора и анализа данных, не придерживаясь только одного исследовательского подхода» (Creswell & Creswell, 2020, с. 29).*

---

Прагматизм возник как альтернативный взгляд на разделение всех исследований в области социальных наук на количественные и качественные. В поисках ответа на поставленный исследовательский вопрос сторонники прагматизма, как антифилософского направления в методологии, стремятся подобрать для изучения какой-либо проблемы наиболее подходящий метод исследования. Соответственно, утверждение, что качественные исследования сосредоточены на изучении субъективного смысла реальности, а количественные связаны с исследованием поведения человека, не полностью поддерживается прагматиками. Для них оба типа ис-

---

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

следования могут быть связаны с изучением взглядов и действий людей (Robson & McCartan, 2016).

Важным принципом прагматизма как парадигмы исследования является предоставление исследователю свободы выбора методов и подходов к анализу данных в соответствии с целями исследования. Исследователь вправе определять свою методологию исследования, комбинируя количественные и качественные методы.

### Пример №2. Выбор школы как тема исследования с точки зрения прагматизма

Проблему выбора школы можно изучить, используя как количественные, так и качественные данные. Исследователь не будет строго придерживаться позитивистской или конструктивистской парадигмы. Основная его цель – выбрать и применить те методы, которые помогут найти ответы на его исследовательские вопросы. В контексте выбора школы как темы исследования, основанного на прагматизме, наш исследовательский вопрос может звучать так: «Как можно объяснить разницу в выборе школы между семьями низкого и среднего социальных классов?». В поиске ответа на данный вопрос исследователь может провести как статистический анализ различных факторов, влияющих на выбор школы, так и пригласить родителей для участия в фокус-группах или в индивидуальных интервью по вопросам выбора школы для своего ребенка/детей.

Помимо четырех основных парадигм образовательного исследования (позитивизм, постпозитивизм, конструктивизм и прагматизм), западные ученые отмечают еще две актуальные парадигмы – трансформационную парадигму и парадигму, основанную на вовлечении участников исследования в принятие решений по вопросам, касающимся самого исследования<sup>6</sup> (Creswell & Creswell, 2020).

### *Трансформационная парадигма исследования*

Что означает термин «трансформационная» в названии данной парадигмы? Трансформация – это изменение. Для исследова-

<sup>6</sup> Данная парадигма также известна как «партиципаторная парадигма» (participatory paradigm).

телей чьи убеждения соответствуют данной парадигме, основная цель исследования заключается не только в объяснении каких-либо социальных явлений или поиске причинно-следственных связей, а именно в изменении общества к лучшему, в уменьшении неравенства среди различных социальных групп.

Пока сторонники количественных и качественных исследований, разделившись на два эпистемологических лагеря, спорили о приоритетности своих парадигм, сторонники трансформационной парадигмы заметили, что ни постпозитивизм, ни конструктивизм не учитывали роль власти и политики, которые влияют на участников исследования. В результате на основе *критической теории* возникла трансформационная парадигма, включающая идеи марксизма, феминизма и постколониализма (Merriam & Tisdell, 2016; Creswell & Creswell, 2020). Она была сформулирована исследователями, занимающимися вопросами социальной дискриминации по половой, расовой, этнической принадлежности или по физическим возможностям участников исследования.

Трансформационная парадигма служит философским основанием для критических исследований. Как отмечают Мерриам и Тисделл, критическое исследование выходит за рамки интерпретаций понимания людьми своего мира (Merriam & Tisdell, 2016, с. 60, 62).

**«Основное предположение критического исследования состоит в том, что всякое мышление опосредовано властными отношениями, которые исторически и социально сконструированы», и что «исследование, которое претендует на звание «критического», должно быть связано с попыткой противостоять несправедливости конкретного общества»**

На трансформационной парадигме могут быть основаны теоретические перспективы исследований проблем маргинализированных сообществ и различных меньшинств. Поскольку трансформационные исследования направлены на изменение ситуации с маргинализированными группами, важную роль в них играет вовлечение участников исследования в разработку его целей и вопросов. Содействие участникам исследованию и сотрудничество с ними ведущего исследователя представляют со-

бой «консолидированный голос реформ и перемен» (Creswell & Creswell, 2020, с. 9).

### Пример №3. Выбор школы как тема исследования с точки зрения трансформационной парадигмы

Сторонники трансформационной парадигмы рассматривают вопрос выбора школы с позиции представителей маргинализированных групп, как вопрос гендерного или социального неравенства. Придавая большое значение мнениям субъектов исследования, исследователи будут стремиться изменить их ситуацию к лучшему. Поскольку в данной парадигме учитывается роль политических изменений в обществе, выбор школы может стать центральным вопросом разделения общества на богатых, способных выбрать международные элитные школы, и бедных, для которых доступны лишь государственные школы, обеспечивающие массовое среднее образование. Напомним, что трансформационная парадигма исследования основана на критической теории. Соответственно, рассмотрение реальности сквозь призму социального конфликта (критическая парадигма несколько шире, чем теория конфликта, поэтому не совсем согласен с этим утверждением. Ключевое отличие критической парадигмы ставить под вопрос су-статус-кво) становится ключевой позицией исследователя.

### *Парадигма, основанная на участии в исследовании (партиципаторная парадигма)*

В проведении современных образовательных исследований актуальна и так называемая «партиципаторная парадигма». Ее главная особенность заключается в вовлечении участников в исследование на всех его этапах – от формулировки цели до анализа, интерпретации данных и подготовки выводов. Сторонники партиципаторной парадигмы полагают, что, вовлекая участников исследования в практику его проведения, люди «укрепляют свою осведомленность и веру в свои способности и ресурсы» (Maguire 1987, с. 30). Партиципаторное исследование – это прежде всего коллективное исследование, при котором формируется групповое владение полученными данными.

Выявив важные проблемы в своей жизни, люди могут решить, как использовать полученные ими знания и навыки. Важным моментом является то, что участвующие в создании знаний участвуют и в принятии решений относительно их использования и применения в повседневной жизни. В рамках партиципаторной парадигмы необходимо различать между демократизацией содержания исследования, когда все участники вовлечены в принятие решений по проблеме и цели исследования, и демократизацией методов, когда участники принимают решения о процедурах и методах проведения исследования (Heron & Reason, 1997). Эпистемологическая ориентация данной парадигмы резко отличается от традиционных научных исследований, в которых ответы на исследовательские вопросы можно считать достоверными, только если они основаны на количественных данных или мнениях внешних экспертов, не знакомых с сообществом, в котором проводится исследование.

---

*При применении партиципаторной парадигмы люди переходят от роли «объектов исследования» к роли «субъектов своего собственного исследовательского процесса». Исследования демистифицируются за счет вовлечения людей в принятие решений о том, что исследовать, какие вопросы задавать, как собирать информацию и как систематизировать и использовать информацию при формулировании выводов исследования (Maquire 1987, с. 30).*

---

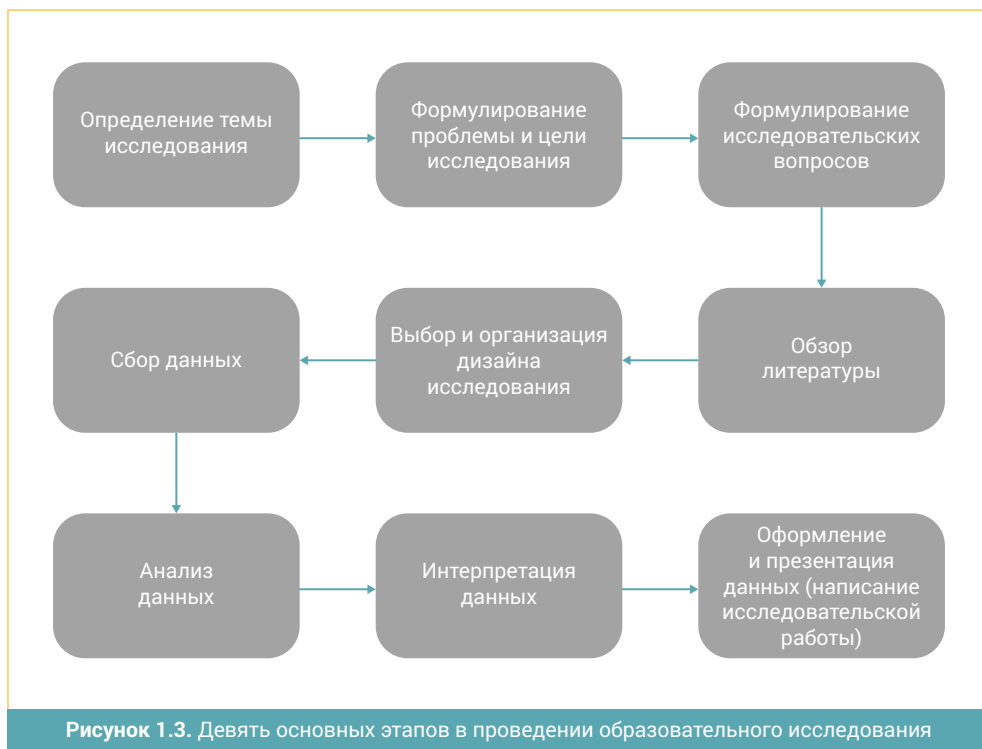
Партиципаторная парадигма исследования тесно связана с трансформационной парадигмой, так как основная цель исследователя заключается в развитии активной позиции участника исследования в принятии решений, постановке целей, определении методов сбора и анализа данных и подведении итогов исследовательского проекта. Как мы отмечаем далее, метод исследования в действии (Action Research) относится к партиципаторной парадигме, поскольку участники исследования становятся «соисследователями».

#### Пример №4. Выбор школы как тема исследования с точки зрения партиципаторной парадигмы

В идеальном сценарии партиципаторного исследования осознание проблемы, связанной с выбором школы, происходит на уровне сообщества, а не на уровне внешнего исследователя. Тема выбора школы может быть рассмотрена с позиций различных категорий участников исследования, которые становятся ключевыми соисследователями. Например, исследователь может сфокусироваться на изучении отношения к выбору школы одной из категорий участников – родителей, учащихся, учителей, директоров школ – и пригласить их быть соисследователями. Опытный исследователь будет поощрять их к тому, чтобы они заняли активную позицию в изучении проблемы выбора школы в их сообществе и влияли на ход исследования, выражая свое мнение об исследовательских вопросах, сборе и анализе данных и выводах исследования. Участники-соисследователи делятся своими рефлексивными предложениями и советами по интерпретации полученных данных. Поскольку данная парадигма связана с трансформационной парадигмой, ключевыми соисследователями могут быть, например, родители из семей с низким социально-экономическим статусом. Постепенная реализация идеи важности выбора школы для своих детей может стать трансформационным эффектом партиципаторного исследования.

### 1.4 Основные понятия и этапы образовательного исследования

При изучении основных понятий и компонентов образовательного исследования мы рассматриваем, прежде всего, ключевые элементы его структуры, независимо от конкретной парадигмы (количественное, качественное или смешанное исследование). На рисунке 1.3 представлены девять основных этапов в организации и проведении образовательного исследования, каждому из которых посвящены последующие разделы данной монографии.



Любое исследование начинается с четырех основных шагов: 1) определение темы исследования; 2) постановка проблемы исследования; 3) формулирование цели исследования и 4) формулирование исследовательских вопросов (см. рисунок 1.4). Данные четыре шага образовательного исследования обычно составляют вводную часть (введение) вашего исследовательского проекта. Их успешное выполнение является самым трудным в организации и конкретизации цели исследования. Именно от качества вашей работы на данных четырех этапах зависит дальнейший успех всего исследования.



### *Определение темы исследования*

Как правило, тема исследования отражает предмет исследования, например: «Публикационная активность преподавателей региональных университетов», «Школьное лидерство», «Буллинг в городских средних школах». Как вы заметили, все темы выражены краткой фразой или словосочетанием. Название темы вашего исследовательского проекта должно быть лаконичным. Кресуэлл и Кресуэлл (2020) отмечают важность определения темы в качестве рабочего названия вашего исследования (Creswell & Creswell, 2020). Тема исследования служит инструментом ориентации и фокусировки на главной идее вашего исследования.

### *Постановка проблемы исследования*

На основе выбранной темы вам предстоит сформулировать проблему и цель исследования и определить соответствующие исследовательские вопросы. Как отмечают Блумберг и Уолпи, исследователи часто путают тему исследования с проблемой (Bloomberg & Volpe, 2019). *Тема исследования* принадлежит определенной области интересов, в то время как *проблема исследования* более специфична и является лишь одним аспектом



темы исследования. Например, если тема исследования – «Выбор школы», то проблема исследования может быть сфокусирована на изучении различий в стратегиях выбора школы между двумя социальными группами – семьями со средним доходом и семьями с низким доходом. Постановка проблемы может быть выражена одним предложением или двухстраничным текстом (максимум), помогающим читателю понять, почему ваше исследование важно.

---

*Проблема исследования должна быть реальной проблемой, о которой мы мало знаем, но которая является социально значимой и, соответственно, достойной того, чтобы ее исследовали (Bloomberg & Volpe, 2019).*

---

Более того, проблема должна отражать потребность в проведении вашего исследования. Нельзя рассматривать отсутствие литературы по определенному аспекту темы как проблему исследования. Другими словами, то, что по какому-либо аспекту вашей темы мало написано, нельзя считать основанием для формулировки проблемы исследования. Формулировка проблемы должна основываться на «несоответствии между тем, что мы знаем, и тем, чего мы не знаем» (Bloomberg & Volpe, 2008, с. 34).

### **Формулирование цели исследования**

Формулировка цели исследования должна ясно и лаконично отражать намерение исследователя относительно организации и проведения исследования. Состоящая из одного предложения или краткого параграфа из трех предложений, формулировка цели объясняет, как вы будете исследовать проблему. Как правило, она содержит ключевое понятие или явление, вокруг которого построено все исследование. Например, если вы рассматриваете вопрос о выборе школы, то понятие «выбор школы» должно быть включено в формулировку цели исследования (Creswell & Creswell, 2020).

## Формулирование исследовательских вопросов

Определившись с проблемой и целью исследования, необходимо сформулировать исследовательские вопросы, что является достаточно сложной задачей. С одной стороны, исследовательские вопросы не должны быть банальными, ответы на которые можно легко найти в научной литературе. С другой стороны, они не должны иметь слишком обширный фокус, так как поиск и нахождение ответов на исследовательские вопросы должны быть выполнимы. Максвелл дает следующие советы по составлению исследовательских вопросов:

---

*1. Не позволяйте себе застрять на попытках точно сформулировать свои исследовательские вопросы или подробно описать, как измерить явления или получить доступ к данным, которые на них ответят.*

*2. Постарайтесь сформулировать несколько значимых и важных вопросов, на которые стоит ответить. Осуществимость исследования, очевидно, важна, но сосредоточение внимания на этом в начале работы может прервать потенциально ценное исследование.*

*3. Поделитесь своими исследовательскими вопросами и размышлениями с небольшой группой коллег. Спросите их, понимают ли они вопросы и почему на них стоит ответить; какие проблемы они видят, пытаясь на них ответить; какие еще вопросы или изменения в вопросах они могли бы предложить. По возможности, сделайте аудиозапись ваших бесед с коллегами, чтобы потом можно было учесть их мнения при разработке вопросов (Maxwell, 2013, с. 248–249).*

---

Алвессон и Сандберг отмечают, что обнаружение пробела в научной литературе является распространенной основой составления исследовательских вопросов. В таблице 1.3 представлены разработанные данными авторами три ключевых способа обнаружения пробела в литературе (Alvesson & Sandberg, 2013).

Рассмотрим вкратце каждый из данных способов. Первый из них – *определение неясности* – заключается в выявлении путаницы в исследованиях определенной проблемы. До того, как вы начали изучать проблему, существовали и другие ее исследования, но доказательства, приведенные в них, противоречивы. Ваш исследовательский вопрос направлен на определение и обнаружение неясности при изучении данного явления.

Второй способ обнаружения пробела в исследуемой области – *отсутствие исследований по данной теме* – заключается в выявлении неисследованной территории на карте знаний по данному социальному явлению (Alvesson & Sandberg, 2013). Как отмечено в таблице 1.3, отсутствие исследований по данной теме может объясняться тем, что предмет исследования многие годы был обделен вниманием исследователей, эмпирическая база по данному явлению отсутствует или недостаточно разработана (например, не проводились опросы, нет качественных данных на основе проведенных интервью, не анализировались соответствующие документы и т.д.).

Третий способ обнаружения пробела – *определение дополнений в теорию* – заключается в выявлении недостаточной теоретической базы по данному социальному явлению. Как отмечают Алвессон и Сандберг, «задача исследования состоит в том, чтобы предложить альтернативную перспективу для дальнейшего понимания конкретного предмета, о котором идет речь» (Alvesson & Sandberg, 2013, с. 33). В качестве примера данного способа обнаружения пробела в исследуемой области, Алвессон и Сандберг приводят работу Оливер и О’Рейли по изучению проблемы иммиграции: авторы заметили, что в исследованиях по данной тематике редко затрагивается роль социального класса в иммиграции. Чтобы исправить данную ситуацию, Оливер и О’Рейли в своих исследованиях связали принадлежность к социальному классу и иммиграцию, предложив тем самым свежий взгляд на проблему (Alvesson & Sandberg, 2013).

**Таблица 1.3**  
Три основных способа обнаружения пробела в исследуемой области и их версии

| <i>Способ обнаружения пробела</i>                   | <i>Что можно познать? Какова сущность реальности?</i>  |
|---|--|
| Определение неясности                               | Наличие конкурирующих объяснений одного и того же явления  |
| Отсутствие исследований по данной теме исследования | Недооцененная область исследования; недостаток исследований; отсутствие эмпирической базы исследования или отсутствие исследований по конкретному аспекту в данной области |
| Определение дополнений в теорию                     | Расширение и дополнение существующей литературы  |

Алвессон и Сандберг предлагают также два дополнительных способа обнаружения пробела в исследованиях: 1) критическая конфронтация уже имеющихся теорий и исследовательских работ по данному предмету и 2) новая идея при рассмотрении социального явления.

При первом способе исследователь с критической позиции подходит к изучению текущего состояния теории по данной проблеме. Например, исследователь может опровергнуть аргументы образовательных исследований, основанных на теории человеческого капитала (развитие знаний, навыков, способностей человека является источником будущих доходов и возможностью присвоения экономических благ), утверждая, что понятие «капитал» может быть расширено и исследовано не только с точки зрения экономики, но и в форме «социального капитала» и «культурного капитала» (например, теория культурного капитала Пьера Бурдье).

Второй дополнительный способ распознавания пробела в исследованиях заключается в нахождении новых идей в изучении явления. Это означает, что исследователь может посмотреть на явление, минуя рассмотрение уже имеющихся теорий и работ других авторов. Данный способ определения пробела в исследованиях требует оригинальности мышления и уверенности в своих суждениях. Несмотря на то, что данный подход в разработ-

ке исследовательских вопросов является инновационным, он не нашел всеобщего признания среди исследователей (Alvesson & Sandberg, 2013).

Как упоминалось выше, выбор темы исследования, определение проблемы и цели исследования, а также составление исследовательских вопросов являются самыми сложными шагами в исследовании. Критическим моментом на данном этапе является разработка дизайна исследования согласно традициям количественных, качественных или комбинированных исследований.

---

*Оттачивание исследовательских вопросов и написание обзора литературы – это повторяющиеся процессы. Пересмотр и переоценка написанного является частью вашей исследовательской работы. Было бы сложно создать идеальный исследовательский вопрос без предварительного изучения или выражения своих мыслей на письме: исследование и письмо сами по себе помогают нам понять, что мы хотим сказать в своем проекте. Запомните, что это нормально (и даже хорошо!), когда ваш исследовательский вопрос меняется по мере того, как вы изучаете и пишете, и/или когда ваш обзор литературы изменяется в процессе оттачивания вами исследовательских вопросов. Это означает, что вы адаптируетесь к тому, что обнаруживаете в своем исследовании.*

---

Далее мы обсуждаем три основных подхода к образовательному исследованию.

## 1.5 Основные подходы к исследованию

Традиционно все подходы к образовательному исследованию делятся на количественные, качественные и смешанные (комбинированные). Вслед за Робсоном и МакКартаном (Robson & McCartan, 2016), в данной монографии мы используем понятия «фиксированный дизайн», «гибкий дизайн» и «мультистратегии». Данные термины подчеркивают особенности строгой последовательности в количественных исследованиях, пространство для гибкости в ка-

ественных исследованиях и творческое использование так называемых «мультистратегий» в смешивании количественных и качественных методов сбора данных.

### *1.5.1 Фиксированный дизайн образовательного исследования*

Дизайн является фиксированным, если все компоненты исследования predetermined и зафиксированы перед началом сбора эмпирических данных. Как отмечают Робсон и МакКартан, «перед тем, как приступить к сбору данных, вы очень подробно разработали, что вы собираетесь делать и как собираетесь это делать» (Robson & McCartan, 2016, с. 5). Фиксированный дизайн исследования основан на уже выбранной теории. Фиксированный дизайн исследования обычно применяется в количественных исследованиях. В количественных исследованиях принято говорить о теоретической рамке исследования, или просто об определенной теории, как о «взаимосвязанном наборе конструктов (или переменных), оформленных в научные предположения или гипотезу, которые определяют взаимосвязь между переменными (обычно в отношении величины или направления)» (Creswell & Creswell, 2020, с. 95).

Фиксированный дизайн исследования основан на дедуктивной логике. Компоненты фиксированного дизайна представлены на рисунке 1.5. Исследователь заранее определяет переменные, которые должны быть включены в исследование, и заранее оформляет научную гипотезу, которую нужно протестировать. Исследователь стремится к точному измерению понятий через квантификацию информации о мире.



Следует отметить, что вопросам так называемой «концептуальной, или теоретической, рамки исследования» многие исследователи посвящают в своих работах отдельный раздел. Роль и место теоретической/концептуальной рамки определяются в зависимости от выбранного дизайна (количественное, качественное или комбинированное исследование). Как видно на рисунке 1.5, в количественных исследованиях исследователь использует теорию дедуктивно и помещает ее в начало предлагаемого исследования. Как отмечают Кресуэлл и Кресуэлл, «с целью проверки теории, а не ее разработки, исследователь продвигает теорию, собирает данные для ее проверки и размышляет о ее подтверждении или опровержении результатами. Теория становится основой всего исследования, организационной моделью для вопросов или гипотез исследования и процедуры сбора данных» (Creswell & Creswell, 2020, с. 100). Как отмечалось выше, выбор теории происходит на

основе дедуктивного умозаключения, где теория определяет дальнейший анализ полученных данных. Соответственно, исследовательские вопросы и гипотеза, как правило, основаны на определённой теории, которую исследователь пытается проверить или доказать. Поскольку количественным исследованиям свойственен фиксированный дизайн, теоретическая рамка обычно представляется в начале работы и служит «теоретическим обоснованием», в котором исследователь подробно объясняет, как и почему переменные и соответствующие заявления/аргументы взаимосвязаны друг с другом (Creswell & Creswell, 2020). Например, как уровень образования родителей (независимая переменная) влияет на выбор школы для ребенка (зависимая переменная).

---

*Сравнение теории с радугой может помочь визуализировать то, как работает теория. Предположим, что радуга соединяет независимые и зависимые переменные (или конструкты) в исследовании. Радуга также дает всеобъемлющее объяснение того, как и почему можно ожидать, что независимая переменная будет объяснять или предсказывать зависимую переменную. Теории развиваются, когда исследователи снова и снова проверяют научную гипотезу (Creswell & Creswell, 2020).*

---

При организации количественного исследования необходимо учесть вопрос операционализации теории или понятия, которые будут использоваться для измерения исследуемого социального явления (рисунок 1.5, шаг 4). Допустим, в своем исследовании вы решили использовать теорию классовой борьбы К. Маркса. Вопрос о том, как можно разработать количественные индикаторы и переменные на основе данной теории, относится к методологическому вопросу операционализации теории/понятия в количественном исследовании. В таблице 1.4 представлен пример операционализации теории К.Маркса в количественные показатели, которые в дальнейшем лягут в основу анкетирования участников исследования<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Данный пример взят из материалов Высшей школы экономики <https://bit.ly/3tu0ldD>



| <p style="text-align: center;"><b>Таблица 1.4</b><br/>Пример операционализации переменных в фиксированном дизайне исследования на примере теории классовой борьбы</p> |   |
|---|---|
| Теория  | Теория классовой борьбы К. Маркса   |
| Конструкт (понятие)   | Средний класс   |
| Индикаторы  | Средний достаток и уровень жизни<br>Престижность профессии<br>Уверенность в своем положении   |
| Переменные  | Уровень дохода в долларах в месяц<br>Уровень образования<br>Профессия<br>Оценка стабильности своего дохода<br>Оценка стабильности своего рабочего места |
| Значения  | Определение стабильности своего дохода (4-5 балльная шкала оценивания)<br>Определение стабильности своей работы (4-5 балльная шкала оценивания)         |

Как видно из примера, многие теоретические конструкты (понятия) поддаются квантификации (количественной оценке). В контексте опросного исследования (survey research) операционализация так называемых «конструктов» (понятий) является первым и важным шагом в разработке опросника. Конструкт – это абстрактная идея, основная тема или предмет исследования, которые исследователь хочет измерить с помощью вопросов анкеты. Конструкты различаются по своей содержательной сложности. Некоторые из них относительно просты (например, принадлежность к политической партии) и могут быть измерены с использованием только одного или нескольких вопросов, другие конструкты более сложны (например, удовлетворенность учителей условиями работы в школе) и могут потребовать целой серии вопросов, чтобы исследователь смог полностью операционализировать и измерить данный конструкт (Энциклопедия методов исследования в социальных науках)<sup>8</sup>.

Поскольку количественные исследования стремятся выявить причинно-следственную связь между двумя или несколькими яв-

<sup>8</sup> См. главу 3 с подробным описанием шагов в организации опросного исследования.

лениями (переменными), данный момент отражается в исследовательских вопросах. Ниже представлены различные примеры структуры исследовательских вопросов в количественных исследованиях.

#### Примеры структуры исследовательских вопросов в количественных исследованиях:

1. Влияет ли [фактор X] на [фактор Y] в [контексте, месте или времени Z]?
2. Какое влияние оказывает [фактор X] на [фактор Y] в [контексте, месте, времени Z]?
3. В какой степени [фактор, социальная структура или контекст Z] [влияет, формирует, ограничивает, определяет] [фактор Y] в [контексте, месте, времени Z]?
4. Есть ли связь между X и Y?
5. Как [фактор X] и [фактор Y] [взаимодействуют между собой] в [месте или контексте Z]?

### 1.5.2 Гибкий дизайн образовательного исследования

При гибких дизайнах исследователь может изменять постановку проблемы исследования, цель исследования, исследовательские вопросы, методы сбора и анализа данных в процессе проведения исследования. В отличие от традиционной линейной модели количественного исследования, дизайн качественного исследования не является фиксированным. Не пытаясь доказать определенную научную гипотезу, исследователь сам является инструментом исследования, интерпретируя качественные данные, полученные посредством интервьюирования участников исследования (Robson & McCartan, 2016).

В отличие от фиксированного дизайна количественных исследований, теоретическая/концептуальная рамка качественного исследования, основанного на гибком дизайне, может варьироваться и состоять из различных теорий. Более того, сторонники качественных исследований предпочитают использовать термин «концептуальная рамка», чтобы подчеркнуть роль не только определенной

теории, но и понятий, убеждений и личного опыта исследователя. Теория в качественных исследованиях (в виде концептуальной рамки) – это то, что создается исследователем, а не находится в виде готовых знаний для использования в исследовании (Maxwell, 2013).

Как сторонники качественных исследований используют теорию в своих работах? Кресуэлл и Кресуэлл выделяют четыре основных способа (Creswell & Creswell, 2020). Во-первых, постулаты социальных или междисциплинарных наук (например, культурной антропологии) могут служить теоретическим объяснением поведения человека. Так, теоретические основы социального контроля, теория управления изменениями или социологические объяснения функционирования организаций в обществе могут служить концептуальной рамкой качественного исследования.

Во-вторых, исследователь может использовать так называемые «теоретические линзы», которые могут помочь в сборе, анализе и интерпретации качественных данных. Под «теоретическими линзами» методологи имеют в виду теоретические взгляды на общество и поведение человека. Например, теория феминизма рассматривает роль женщин в обществе и поднимает вопросы социальной справедливости в отношении женщин. Другой пример – критическая теория, через которую можно анализировать вопросы социального неравенства с точки зрения пола, расы или социального положения. Применяя «теоретические линзы» феминизма или критической теории, исследователь рассматривает социальные проблемы сквозь призму данных теорий. Таким образом, при данных двух способах использования теории в качественных исследованиях, теория влияет на дальнейший сбор и анализ данных и, соответственно, имеет детерминированный характер.

С помощью третьего способа исследователь может разработать свою теорию после завершения сбора и анализа данных. Соответственно, разработка теоретических объяснений изучаемого явления является заключительным этапом качественного исследования. Основанный на индуктивном подходе, такой способ использования теории принадлежит к стратегии так называемой «обоснованной теории» (Strauss & Corbin, 2015; Charmaz, 2014). «Обоснованная теория» является качественным методом исследования, при котором теория «создается, развивается и верифицируется в разных усло-

виях путем систематического сбора и анализа данных, относящихся к изучаемому феномену» (Дембицкий, 2010, с. 66). Рисунок 1.6 представляет индуктивный способ разработки теории в качественных исследованиях (Creswell & Creswell, 2020). Проведя интервью с участниками исследования и собрав данные, исследователь организует все данные в категории или темы<sup>9</sup>. В свою очередь, темы оформляются в понятия или теории, которые исследователь сравнивает с собственным опытом или с существующей литературой по данной проблематике исследования (Creswell & Creswell, 2020).



<sup>9</sup> В контексте методологии качественных исследований термин «тема» означает ключевую фразу или предложение, которые передают основной смысл или идею определенного отрезка транскрипта интервью (Saldana, 2021).

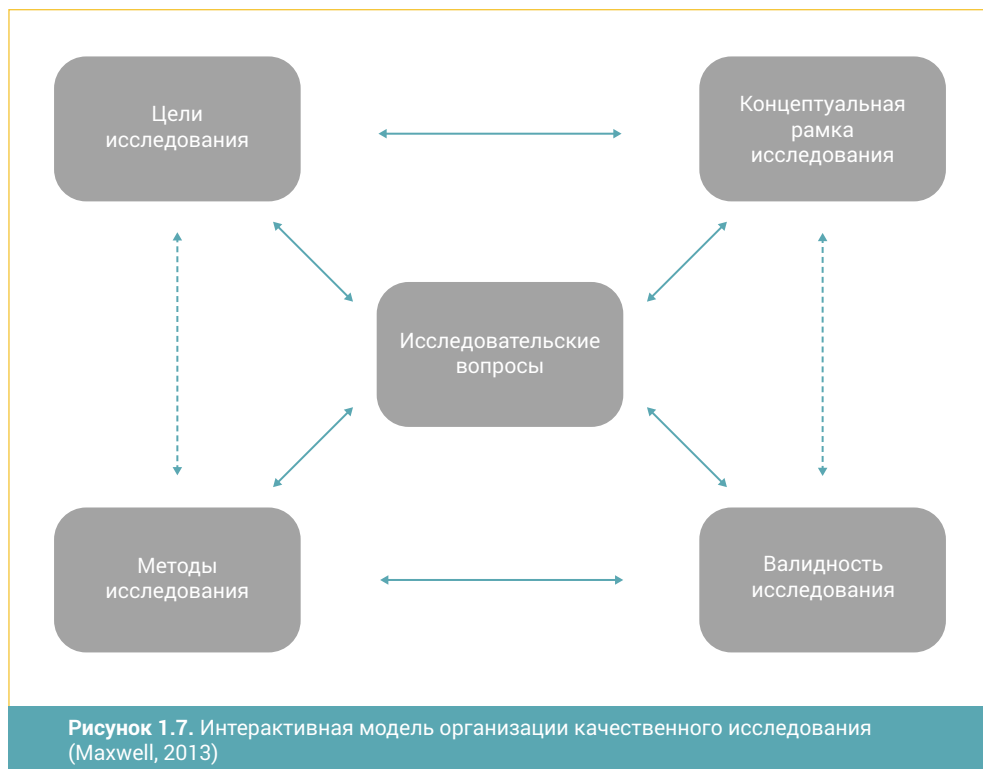
Отсутствие какой-либо теории в исследовании является четвёртым случаем обсуждения ее роли в качественных исследованиях (Creswell & Creswell, 2020). Исследования, в которых отсутствует определенная теория, обычно основаны на феноменологии. Как отмечает Эддлес-Хирш, «феноменологическое исследование отличается от других типов качественного исследования тем, что оно пытается понять сущность явления с точки зрения участников, которые испытали данное явление» (Eddles-Hirsch, 2015, с. 251). Задача исследователя заключается в обеспечении богатого и детального описания центрального феномена, который был выбран для данного качественного исследования.

### *Интерактивная модель качественного исследования Джозефа Максвелла (Maxwell, 2013)*

Как мы отмечали выше, качественным исследованиям свойственен гибкий дизайн. Это означает, что, в отличие от традиционной линейности этапов проведения исследования, в качественных исследованиях важна интерактивность всех его компонентов. На рисунке 1.7 представлена интерактивная модель организации качественного исследования, разработанная Джозефом Максвеллом. Смысл данной модели заключается в гибкости всех компонентов, позволяющей исследователю пересмотреть или изменить любое проектное решение в процессе исследования в ответ на новые разработки или изменения в каком-либо другом аспекте дизайна (Maxwell, 2008). В центре дизайна находятся исследовательские вопросы, которые соединены со всеми остальными компонентами и могут изменяться в процессе сбора и анализа данных. Исследовательские вопросы не только оказывают прямое влияние на другие компоненты, но и зависят от них (Maxwell, 2013).

Данную схему отношений между компонентами Максвелл разделяет на два треугольника – верхний и нижний. Верхний треугольник, отражающий связь между исследовательскими вопросами, целью исследования и концептуальной/теоретической рамкой исследования, представляет теоретическую и концептуальную часть. Прежде всего, вам следует разработать данную часть исследовательского дизайна. Ваши исследовательские вопросы должны

быть тесно связаны с целями исследования и должны быть обоснованы посредством вашего знания данной тематики/области исследования и ключевых теоретических положений (Maxwell, 2013).



Нижний треугольник интерактивной модели Максвелла (рисунок 1.7) представляет тесную связь ваших исследовательских вопросов с методами исследованиями и валидностью исследования. Как операционная часть дизайна, данный треугольник ответственен за выбор методов исследования, которые будут способны помочь вам найти ответы на исследовательские вопросы. При выборе методов вы должны убедиться, что они способствуют поиску ответов на исследовательские вопросы.

Исследовательские вопросы служат общей основой двух частей интерактивной модели качественного исследования (Maxwell, 2013). В отличие от фиксированного дизайна, отношения между

данными пятью компонентами не отражают строгих правил линейности и последовательности, а, наоборот, говорят об «эластичности дизайна» (Maxwell, 2013, с.5).

#### Примеры структуры исследовательских вопросов в качественных исследованиях:

1. Что [событие, процесс, опыт X] означает для [социальной группы или населения Y]?
2. Как [население X] [переживает или воспринимает] [событие, процесс или опыт Y]?
3. Как [фактор X] и [фактор Y] [взаимодействуют] в [месте или контексте Z]?
4. Как [население X] выполняет [деятельность Y] и каковы последствия для [феномена или события Z]?
5. Как [фактор, социальная структура или контекст X] [влияет, формирует, сдерживает] [фактор Y] в [контексте, месте, времени Z]?
6. Как [население X] [делает] [Y] в [месте Z]?
7. Почему [население X] [делает] [Y] в [Z-месте]?

Важно учесть все возможные вопросы относительно валидности исследования. Термин «валидность» чаще используется в количественных исследованиях<sup>10</sup>, но был адаптирован к качественным исследованиям. В любом случае, валидность – это «мера соответствия того, насколько методика и результаты исследования соответствуют поставленным задачам»<sup>11</sup>. Более того, валидность – это соответствие результатов исследования объективной реальности (Robson & MacCartan, 2016). В качественных исследованиях при-

<sup>10</sup> Объяснение термина «валидность» в количественных исследованиях представлено в главе 3, в качественных исследованиях в главе 9.

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

нято говорить об *угрозах валидности* полученных результатов исследования (Morse et al., 2002). Максвелл выделяет два основных типа угрозы валидности: 1) предвзятость исследователя (researcher bias) и 2) влияние исследователя на ход исследования (reactivity) (Maxwell, 2013). Предвзятость исследователя может проявляться в выборочном сборе или записи данных на основе своих предпочтений или личной точки зрения. Влияние исследователя может заключаться в его воздействии, в качестве интервьюера, на участников исследования как интервьюируемых. В целях избежания угроз валидности данных, исследователю во время интервью не следует задавать наводящие вопросы, побуждающие участников давать ожидаемые ответы<sup>12</sup>.

Максуэлл предлагает свою трактовку понятия «валидность»: «валидность, как компонент вашего исследовательского плана, состоит из вашего концептуального представления об угрозах и стратегиях по соблюдению валидности; с помощью этого представления вы определяете, реальны ли эти угрозы в вашей исследовательской ситуации, и как вы будете справляться с ними, если они реальны» (Maxwell, 2013, с. 123).

Максуэлл выделяет несколько способов валидации качественных данных, в частности:

1) получение «богатых данных» (rich data) в процессе интервьюирования или наблюдения участников исследования. При использовании метода интервью данные должны быть достаточно детальными и разнообразными, способными показать исследуемую ситуацию с разных точек зрения. После завершения каждого интервью следует подготовить транскрипт (письменную запись) всего интервью, а не его отдельных отрезков. Если вы используете наблюдение как метод качественного исследования, то «богатые данные» представляют собой детальное описание происходящего в виде письменных заметок;

2) валидизация полученных данных с помощью участников исследования. Данный способ более известен как «согласование данных с участниками» (member checks). Речь идет о постоянном

---

<sup>12</sup> Более подробно о методе интервью в качественных исследованиях можно прочитать в книге Алана Браймана “Social Research Methods” в переводе С.А. Шарановой <https://cyberleninka.ru/article/n/intervyu-v-kachestvennyh-issledovaniyah-1/viewer>



согласовании ваших умозаключений и анализа данных с участниками исследования. Например, интервьюируемому отправляется транскрипт интервью, чтобы он подтвердил или откорректировал сказанное им во время интервью. После формулирования выводов исследования вы можете отправить результаты интерпретации данных интервью вашим участникам для подтверждения ими достоверности данных. Важно понимать, что полученная обратная связь является такими же данными, как и сами интервью;

3) третий общепринятый способ избежать угроз валидности – это триангуляция, то есть сбор информации, полученной от различных категорий участников исследования с помощью разных методов. Например, помимо интервьюирования, вы можете использовать метод анкетирования для изучения мнений об исследуемом явлении и отношении к нему посредством вовлечения в исследование большего количества респондентов. Более подробно о применении триангуляции мы говорим в следующем разделе данной главы.

### *1.5.3 Дизайн исследования, основанный на мультистратегиях*

В исследовательских дизайнах, основанных на мультистратегиях, интеграция количественных и качественных методов направлена на изучение тех исследовательских вопросов, ответы на которые невозможно получить, если использовать только количественные или только качественные методы исследования (Creswell & Creswell, 2020).

Многие международные эксперты-методологи утверждают, что *смешивание* количественных и качественных методов является «исследовательской парадигмой, время которой пришло» (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, с. 14). Рациональным зерном в сочетании количественных и качественных данных традиционно является триангуляция, то есть «использование данных, собранных из различных источников различными методами, различными исследователями и, по возможности, всеми триангуляционными техниками, обладающими необходимой надежностью» (Robson, 2008, с. 404).

## Четыре основных типа триангуляции в социальных науках (Denzin, 1988; Robson & McCartan, 2016, с. 171)

1. Триангуляция данных: использование более чем одного метода сбора данных (например, наблюдение, интервью, документы);
2. Триангуляция наблюдателя: использование более одного наблюдателя в исследовании;
3. **Методологическая триангуляция:** сочетание количественного и качественного подходов в исследовании;
4. Теоретическая триангуляция: использование нескольких теорий или точек зрения.

В контексте *методологической триангуляции* ученые выделяют следующие пять основных стратегий сочетания количественных и качественных методов исследования (Greene & Caracelli, 1997):

- 1) триангуляция, предполагающая проверку согласованности данных, полученных посредством различных вариаций качественных и количественных методов;
- 2) взаимодополнение, предполагающее прояснение и иллюстрацию результатов, полученных методами одного типа, методами другого типа;
- 3) развитие результатов, полученных методами одного типа, результатами, полученными методами другого типа;
- 4) инициация новых исследовательских вопросов или изменение результатов, которые получены методами одного типа, методами другого типа;
- 5) экспансия, предоставляющая обогащение и детализацию исследуемого явления с использованием специфических качеств методов разных типов<sup>13</sup>.

Методологи комбинированных (смешанных) исследований выделяют три основных подхода к интеграции количественных и

<sup>13</sup> Русский перевод данного материала взят из следующего источника: Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию. – Минск: АСАР, 2005, с. 223-227.

качественных методов исследования: 1) *параллельный дизайн*<sup>14</sup>, в котором происходит одновременное (параллельное) использование как количественных, так и качественных методов сбора данных; 2) *пояснительный дизайн*<sup>15</sup> и 3) *разведывательный дизайн*<sup>16</sup>.

На рисунке 1.8 представлен параллельный дизайн смешанных исследований<sup>17</sup>. Существует несколько основных причин одновременного использования количественных и качественных методов сбора или анализа данных. Первая причина может заключаться в том, что исследование не требует последовательности сбора количественных или качественных данных. Другими словами, соблюдение последовательных дизайнов не имеет значения для исследования. Вторая причина может крыться в нехватке временных ресурсов для проведения и завершения исследования в срок. В-третьих, параллельный дизайн полезен, когда исследовательский вопрос требует одновременного сбора нескольких типов данных. Так, Смолл (Small, 2011) приводит пример смешанного исследования, в котором центральное место занимает вопрос адаптации и переходных процессов от одного этапа к другому (например, переход от старых технологий к инновационным), где параллельный сбор качественных и количественных данных необходим для понимания каждого этапа перехода.

---

<sup>14</sup> (англ. A convergent parallel mixed methods research design)

<sup>15</sup> (англ. An explanatory mixed methods research design)

<sup>16</sup> (англ. An exploratory mixed methods research design)

<sup>17</sup> Словосочетания «количественные методы» и «качественные методы» обозначены прописными буквами, чтобы подчеркнуть равный вес в использовании количественных и качественных методов исследования.



При последовательном дизайне комбинированных исследований на начальном этапе собираются либо качественные, либо количественные данные, за которыми следует сбор данных другого типа. Внутри последовательного дизайна различаются две стратегии смешивания: 1) пояснительный дизайн и 2) разведывательный дизайн исследования.

Рисунок 1.9 представляет два данных типа последовательного дизайна.

**Пояснительный дизайн** заключается в сборе количественных данных как первый этап исследования (например, широко-масштабный опрос участников исследования), за которым следует сбор качественных данных (например, интервью с некоторыми уже опрошенными участниками). Данный дизайн называется пояснительным, потому что «первоначальные количественные данные далее поясняются качественными данными» (Creswell & Creswell, 2020, с. 33). Пояснительный дизайн широко практикуется сторонниками количественных исследований.

**Разведывательный дизайн** смешанного исследования основан на обратной последовательности: в целях изучения взглядов участников об исследуемом явлении исследователь начинает со сбора и анализа качественных данных. Качественные данные

анализируются для того, чтобы создать инструменты для сбора количественных данных (например, данные, полученные через интервьюирование участников, могут быть использованы при составлении анкеты для опроса той же или другой категории участников исследования). Качественные данные могут быть также использованы для проведения эксперимента.



Рассмотрим примеры исследовательских вопросов, построенных на основе трех основных стратегий смешивания количественных и качественных методов исследования (таблица 1.5). В качестве темы исследования мы вновь можем рассмотреть выбор школы родителями, принадлежащими к различным социальным группам.

**Таблица 1.5**  
Исследовательские вопросы и соответствующие смешанные дизайны

| Тип дизайна             | Исследовательские вопросы   |
|-------------------------|---|
| Параллельный дизайн     | <p>Какие факторы объясняют различия в стратегиях выбора государственной школы между семьями среднего класса и семьями низкого класса в Казахстане?<br/> <b>(параллельный сбор данных: интервью с родителями, статистический анализ независимых переменных, влияющих на выбор школы)</b></p>   |
| Пояснительный дизайн    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Как уровень образования родителей влияет на выбор государственной школы для ребенка в Казахстане?<br/> <b>(количественное исследование)</b></li> <li>2. Как относятся к понятию «выбор школы» семьи среднего класса и семьи низкого класса в Казахстане?<br/> <b>(качественное исследование)</b></li> </ol>   |
| Разведывательный дизайн | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Как относятся к понятию «выбор школы» семьи среднего класса и семьи низкого класса в Казахстане?<br/> <b>(качественное исследование)</b></li> <li>2. Какой из следующих факторов (уровень образования родителей, уровень доходов, качество образования, близость школы к месту проживания) в большей степени влияет на выбор государственной школы для ребенка в семьях среднего класса и низкого класса в Казахстане?<br/> <b>(количественное исследование)</b></li> </ol> |

При выборе стратегии интеграции количественных и качественных методов исследования важно учитывать приоритетность и баланс количественных и качественных данных (Creswell & Plano Clark, 2018). В таблице 1.6 представлено сравнение ключевых особенностей количественного, качественного и комбинированного исследований.

Таблица 1.6

Сравнение количественных, качественных и комбинированных исследований (Bloomberg & Volpe, 2008; Creswell & Creswell, 2020; Merriam & Tisdell, 2016; Creswell & Clark, 2018)

|                        | <i>Количественное исследование</i>  | <i>Количественное исследование</i>   | <i>Смешанное исследование</i>  |
|------------------------|---|--|--|
| Парадигма исследования | Позитивизм/постпозитивизм   | Конструктивизм, трансформационная и партиципаторная парадигмы  | Прагматизм   |
| Цель (-и) исследования | Поиск причинно-следственных связей<br><br>Сбор количественных данных для доказательства или опровержения выдвинутой гипотезы исследования<br><br>Исследование явления с целью измерить и дать количественную оценку происходящему   | Исследование смысла определенного явления посредством изучения взглядов участников исследования  | Комбинация количественных и качественных методов исследования необходима для полного изучения проблемы |
| Роль исследователя     | Исследователь применяет фиксированный дизайн исследования<br><br>Исследователь стремится проверить теорию<br><br>Исследователь определяет переменные, ищет доказательства, которые смогут поддержать или опровергнуть гипотезу исследования; старается быть объективным в своих суждениях | Исследователь применяет гибкий дизайн исследования и готов к внесению изменений в свое исследование<br><br>Исследователь старается быть рефлексивным относительно собственной роли в исследовании<br><br>Исследователь сам является инструментом исследования (Merriam & Tisdell, 2016) в силу личного восприятия реальности | Определяет приоритетность количественных или качественных методов сбора и анализа данных               |

Таблица 1.6 (продолжение)

Сравнение количественных, качественных и комбинированных исследований (Bloomberg & Volpe, 2008; Creswell & Creswell, 2020; Merriam & Tisdell, 2016; Creswell & Clark, 2018)

|                       | <i>Количественное исследование</i>   | <i>Количественное исследование</i>   | <i>Смешанное исследование</i>  |
|-----------------------|--|--|--|
| Дизайн исследования   | Дизайн исследования уже заранее разработан (дедуктивное умозаключение, т. е. переход от общего к частному)   | Дизайн разработан, но открыт к изменениям в процессе сбора данных. Индуктивное умозаключение (переход от частного к общему)                      | Дизайн совмещает структуру количественного исследования с гибкостью качественного исследования |
| Методы сбора данных   | Анкетирование с вопросами закрытого типа, разработка шкалы оценки в опросах, эксперимент, рандомизированное контролируемое исследование, статистический анализ второстепенных данных (например, данных ответов, полученных во время международных широкомасштабных тестов) | Интервью, метод фокус-группы   | Исследовательские вопросы определяют выбор методов исследования                                |
| Методы анализа данных | Исследователь ищет причинно-следственные связи при анализе данных. Применяется статистический анализ данных. Данные редуцируются в числовые индексы и количественные индикаторы. Методы статистического анализа (например, регрессия, корреляция, факторный анализ)        | Анализ основан на определении тем и категорий качественных данных. Исследователь пытается подчеркнуть значимость голосов участников исследования | Применяется как статистический, так и текстовый анализ данных                                  |



## Задания по главе 1

### **Задание 1. Определение темы и проблемы исследования**

1. Что беспокоит Вас как исследователя в системе образования? Что Вы хотите понять?
2. Обнаружили ли Вы пробел в данной теме исследования?
3. Каким образом Вы можете внести свой вклад в исследование данной проблемы?
4. Придумывание названия для Вашей будущей исследовательской работы является одним из эффективных способов определить и выбрать тему исследования (Creswell & Creswell, 2020). Постарайтесь закончить следующее предложение «Мое исследование о ...». Например, «Мое исследование о профессиональном развитии молодых преподавателей в региональных вузах Казахстана». Заметьте, предложенная тема исследования ограничивается своим социальным контекстом. Мы задались целью исследовать профессиональное развитие именно молодых преподавателей, именно в региональных вузах и именно в определенной стране – в Республике Казахстан. Название темы даст Вам возможность сузить фокус вашего исследования.
5. Другим эффективным способом определить тему исследования является составление вопросительного предложения о вопросе, который Вас интересует как исследователя (Creswell & Creswell, 2020). На какой самый важный вопрос нужно ответить после завершения Вашего будущего исследования? Например: «Какие стратегии используют молодые преподаватели для своего профессионального развития в региональных вузах Казахстана?»

### **Задание 2. Составление исследовательских вопросов**

Сформулируйте два исследовательских вопроса, которые Вас интересуют. Обсудите их с Вашим/Вашей коллегой, отвечая на следующие вопросы:

1. Понятен ли исследовательский вопрос?
2. Является ли вопрос слишком широким или слишком узким?
3. Можно ли легко и полностью исследовать вопрос с использованием количественных, качественных или смешанных методов исследования? На более позднем этапе исследования можно спросить: можно ли ответить на вопрос с помощью предложенных методов?
4. Какие методы Вы бы использовали для поиска ответа на каждый исследовательский вопрос?
5. Является ли разумным объем исследований, необходимых для ответа на исследовательский вопрос, с учетом временных рамок и ограничений, с которыми Вы сталкиваетесь?
6. Является ли Ваш исследовательский вопрос значимым, то есть связан ли он с важной концепцией или темой?

Пересмотрите свои исследовательские вопросы, чтобы улучшить их.

## 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* (2<sup>nd</sup> ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Kuhn, T. 1996. *The Structure of Scientific Revolutions* (3<sup>rd</sup> 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](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](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. Teddløe (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. Teddløe (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.

## ГЛАВА 2

### Обзор литературы

Лаура Карабасова

#### Ожидаемые результаты изучения главы:

- понимать сущность, задачи, цель и масштабы обзора тематической литературы;
- знать о конкретных шагах проведения обзора, иметь необходимые навыки и применять эти знания и навыки на практике;
- иметь представление о контексте своего исследования и его концептуальной рамке;
- понимать роль и структуру концептуальной рамки;
- анализировать, синтезировать и излагать основные результаты обзора литературы.

*Ключевые слова:* поиск и обзор литературы, анализ, синтез, концептуальная рамка.

## 2.1 Цель и функции обзора литературы

Обзор литературы является важнейшим компонентом исследования, без которого невозможно узнать, что и как уже было изучено в конкретной предметной области, и получить полное представление об изучаемой теме. Качественный обзор литературы является предпосылкой хорошего исследования.

Обзор литературы – это систематизированный процесс определения, поиска и анализа источников, способ сбора и организации результатов предыдущих исследований с целью обобщения существующих знаний по изучаемой теме. Источниками могут являться статьи, обзоры литературы, книги, монографии, диссертации и исследовательские отчеты.

---

*Обзор литературы – это обязательный и важный компонент исследовательского проекта, диссертации, статьи, научного доклада и исследовательского отчета. Данный раздел обычно следует после введения перед разделом, посвященным методологии.*

*Систематизация, анализ и изложение содержания литературных источников по выбранной теме исследования определяют научную ценность исследовательской работы.*

---

Харт (Hart, 1998) выделяет следующие цели обзора литературы:

- разграничить то, что было сделано, от того, что должно быть сделано;
- выявить важные идеи, относящиеся к теме;
- получить новый взгляд, связав идеи;
- определить отношения между идеями и практикой;
- установить контекст определенной темы или проблемы;
- обосновать важность изучаемой проблемы;
- овладеть предметной лексикой;
- понять структуру исследуемого вопроса;
- связать идеи и теорию с их применением;
- определить основные методы и способы, которые были использованы в предыдущих исследованиях;

- поместить исследование в исторический контекст с целью показать собственную осведомленность о современных тенденциях.

Обзор литературы – это не перечень изученных источников с описанием их содержания, не набор фрагментированных конспектов предыдущих исследований. Обзор должен представить совокупность современных знаний по теме исследования, а также показать вашу способность ее проанализировать. Поэтому можно сказать, что в обзоре литературы вы обсуждаете эти источники «в разговоре друг с другом» (Purdue University, n.d.). Как пишут Блумберг и Волпе (Bloomberg & Volpe, 2012), посредством своего обзора вы присоединяетесь к непрерывной научной беседе между авторами исследований и теоретиками: сначала вы слушаете то, о чем они «говорят», затем формулируете свое мнение для продолжения диалога. Таким образом, обзор литературы предполагает нахождение и освоение уже известного и вступление в беседу с критической и креативной позиции. Другими словами, ваш обзор «рассказывает историю», критически анализируя научную литературу и делая о ней определенные выводы.

Обзор литературы выполняет две функции. Во-первых, он дает читателям общее представление об источниках, которые вы изучили при исследовании конкретной темы. Во-вторых, обзор демонстрирует, каким образом ваше исследование вписывается в более широкую область науки. Соответственно, основная задача данного компонента исследования – предоставление четкой и сбалансированной картины основополагающих концептов и теорий, а также данных, имеющих непосредственное отношение к вашей теме исследования.

## 2.2 Организация и проведение обзора

Итак, вы поняли цель и основные функции обзора литературы в исследовании. Каковы конкретные шаги по его проведению? Поиск соответствующих источников и проведение обширного обзора литературы представляют собой многоэтапный и длительный процесс.

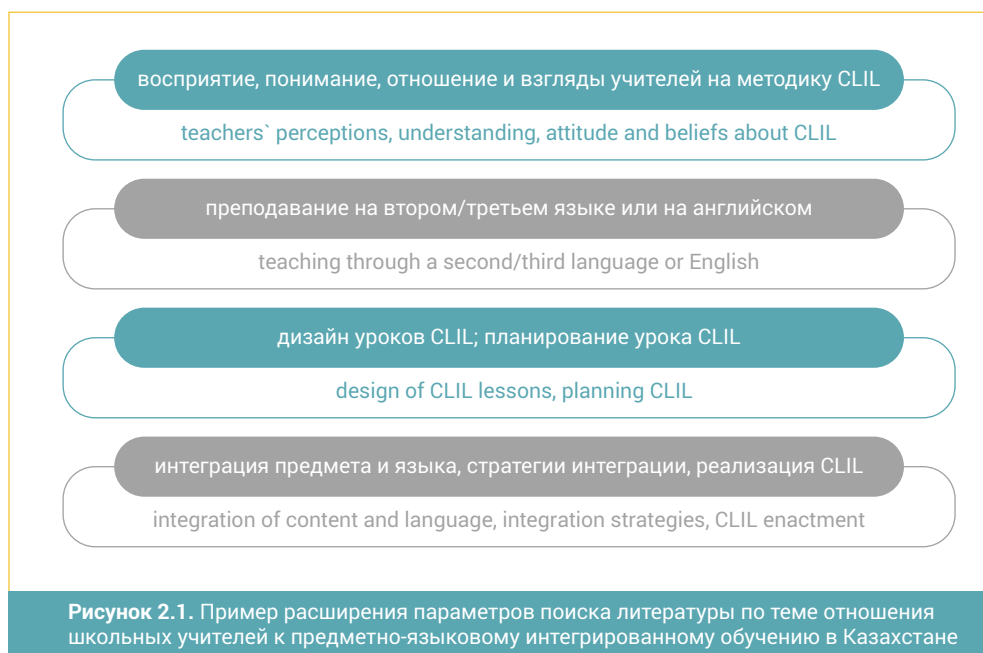


## *Этап 1. Определение и отбор литературы*

Первым важным шагом в отборе необходимой литературы является определение ключевых слов вашего исследования. Только если ключевые слова определены тщательным и логическим образом, можно выделить ключевую область литературы (Oliver, 2012). Рассмотрим в качестве примера проект исследования «Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) в Казахстане: изучение кейсов пяти учителей в Назарбаев Интеллектуальных школах (НИШ)» (Karabassova, 2018). Данное исследование затрагивает внедрение CLIL в трехязычном контексте Казахстана с акцентом на концептуальное знание учителей и их педагогическую практику. Результаты показали, что большинство участвовавших учителей не знали о педагогических намерениях CLIL и понимали его просто как обучение на другом языке. Учителя-предметники отдавали приоритет содержанию над языком, играя лишь косвенную роль в содействии языковому развитию учащихся. По названию и цели исследования можно выделить следующие ключевые понятия:

- концептуализация CLIL (teachers` conceptualization);
- практика CLIL (CLIL implementation or CLIL practices);
- учителя CLIL (CLIL teachers).

Если данные параметры не приведут к большому количеству источников, следует расширить поиск, добавив другие ключевые слова. Пример расширения параметров поиска представлен на рисунке 2.1.



## *Этап 2. Работа с библиотечными каталогами и онлайн-базами данных*

После того как вы определились с ключевыми словами для поиска литературы, начинается поиск библиотечных каталогов и онлайн-баз данных и знакомство с ними. Просмотрите бумажные версии источников литературы. Библиотека любого университета должна иметь доступ к различным базам данных. Хорошую возможность предоставляют отдельные хранилища магистерских и докторских диссертаций, так как ваш обзор может включать и диссертационные исследования. К примеру, библиотека дает доступ к Repository – институциональному электронному архиву для длительного хранения, накопления и обеспечения долговременного и надежного открытого доступа к результатам научных исследований и связанных с ними интеллектуальных продуктов академического сообщества «Назарбаев Университет».

Используйте возможности Google Scholar – одной из самых популярных и удобных систем поиска по полным текстам научных публикаций всех форматов и дисциплин (<https://scholar.google.com>).

Заходя в одну из баз данных или в систему каталога, помимо использования конкретных ключевых слов и терминов, вы можете уточнить и сузить свой поиск, задав фильтры, такие как тип источника (книга, статья в журнале, обзор), дата публикации, указав диапазон сроков. При обзоре литературы следует использовать новейшую и актуальную литературу. Если по изучаемой теме существует большой объем источников, то желательно охватить исследования последних лет. При этом следует помнить, что могут быть крупные теоретические работы, написанные несколько десятков лет тому назад, но внесшие существенный вклад в развитие данной научной области, игнорировать которые невозможно.

Используя представленные выше возможности и техники поиска, постарайтесь найти и извлечь как теоретическую, так и исследовательскую, или эмпирическую, литературу. Просмотрите каждый материал, чтобы убедиться в релевантности его содержания вашему исследованию. Используйте первичные источники, то есть оригинальные работы исследователей, а не вторичные, такие как обзоры, энциклопедии или учебники. Во время поиска постарайтесь вычислить наиболее влиятельные или часто цитируемые работы по изучаемой теме и обязательно включите их в свой обзор. Важно помнить, что весь процесс поиска источников следует контролировать посредством фиксации всех параметров и результатов поиска. Даже по завершении обзора возвращайтесь в базы данных, чтобы узнать, не появились ли новые исследования. Более того, вручную или используя EndNote, Citation или Mendeley, сразу добавляйте их в библиографический список, изначально облегчая себе предстоящую работу по оформлению списка источников в конце работы.

### Задание 1.

Напишите тему и цель своего исследования

1. Попытайтесь определить ключевые слова и понятия по вашей теме
2. Зайдите в электронную библиотеку вашего университета или в поисковую платформу Google Scholar
3. Начните поиск, применяя ключевые слова и термины
4. При наличии большого объема материалов, задайте параметры даты и типа источников
5. Просмотрите каждую публикацию с целью оценки релевантности содержания
6. Сохраните или загрузите необходимые материалы в отдельную папку

## 2.3 Анализ литературы

После того как вы осуществили обширный поиск необходимой литературы по изучаемой теме, вам предстоит дать критическую оценку содержанию каждого материала. Чтение литературы должно быть целенаправленным процессом, то есть вы должны читать с целью аналитической оценки. Аналитическая оценка требует систематического и разностороннего применения метода критического анализа. Анализ представляет собой разделение или разбор чего-либо на отдельные составные части с целью описания их взаимосвязи. Читая различные материалы, вы должны выявить элементы, общие для многих исследований, – это могут быть проблема, цель, вопросы исследования, выборка, методология, основные результаты, выводы и рекомендации. Другими словами, читая разных авторов, вы находите как схожие черты, так и расхождения. Во время чтения и анализа записывайте основные тренды, закономерности или противоречия в описаниях результатов. Кроме того, определите связи между рассматриваемыми исследованиями и попытайтесь понять, какой информации не хватает, и, соответственно, уточните свой поиск.

Итак, вы нашли необходимую литературу.

1. Сначала прочитайте наиболее релевантные источники. Несмотря на то, что новизна и свежесть являются одними из критериев отбора, это не означает, что новые исследования могут

предлагать более глубокие взгляды, чем публикации 20–30-летней давности. Поэтому следует также обратить внимание на другие аспекты важности и релевантности источника: 1) валидность аргументов (это может послужить контролем качества); 2) место и автор публикации (статьи в журнале с высокой репутацией или же статьи наиболее цитируемых авторов).

2. Разработайте компьютеризированную систему ведения обзора. Это может быть, например, документ в формате Word, который организован в виде таблицы (Karabassova, 2018). Можете загрузить документ на Google диск<sup>18</sup> и работать в динамичном документе, имея доступ к нему с любой локации. Вы можете сразу отделить обзор эмпирической литературы от теоретической, создав две отдельные таблицы.

Таблица 2.1  
Пример анализа литературы

| Детали исследования и дата публикации   | Фокус                                      | Результаты / Основные проблемы   | Методология   | Контекст  |
|---|--|--|---|---|
| Купман, Скит и де Граф (Koorman, G. J., J. Skeet & R. de Graaff, 2014)<br><br>Изучение знаний учителей в области языковой педагогики: отчет о небольшом исследовательском проекте в контексте голландского CLIL. <i>The Language Learning Journal</i> 42(2), 123-136. | Знание учителями педагогики обучения языку | Слабая теоретическая база знаний учителей.<br>Нехватка компетенций по педагогике обучения и знаний теории второго языка. | Небольшое исследование. Самооценка и наблюдение 3-х двуязычных учителей-предметников. | Нидерланды<br>Двуязычные общеобразовательные школы.<br><br>Целевые языки – английский и немецкий. |

<sup>18</sup> Безопасное хранилище для резервного копирования файлов и работы с ними на любых устройствах в аккаунте Google.

**Таблица 2.2**  
Шаблон для обзора теоретической литературы (Bloomberg & Volpe, 2012)

| Автор теории | Обзор теории | Ключевые идеи и предположения |
|--------------|--------------|-------------------------------|
| Автор 1      |              | •<br>•                        |
| Автор 2      |              | •<br>•<br>•                   |

3. В процессе чтения научных материалов и заполнения подробной таблицы следует записывать комментарии или цитаты, которые могут быть использованы в тексте обзора. При этом слова авторов должны быть записаны с высокой степенью точности, прямые цитаты – в кавычках, с указанием номера страницы во избежание случайного плагиата чужих идей и слов. Так вы можете значительно сэкономить свое время и силы.

4. Вышеуказанные таблицы могут служить своего рода регламентирующим протоколом всего процесса поиска и обзора литературы. Используйте эти аналитические инструменты для методологического обзора литературы, находя различия и сходства между анализируемыми исследованиями или теориями.

Такие таблицы могут быть интегрированы в раздел, посвященный обзору литературы, или добавлены в качестве приложения к исследовательскому отчету или диссертации.

После завершения анализа литературы необходимо, разделив прочитанные источники на части, перейти к формулировке четких и ясных аргументов с помощью синтеза. Синтез представляет собой процесс соединения в единое целое отдельных частей таблицы, заполненных в ходе анализа. Однако синтез является не простым соединением идей, а переработкой и подачей информации в новой, логической и понятной форме.

Таблица 2.3

Пример синтеза основных результатов анализа (Karabassova, 2018)

Исследование преподавателей австрийских колледжей, проведенное группой ученых во главе с Хатнер (2013), показало, что преподаватели неязыковых предметов считают, что CLIL создает естественную среду, в которой учащиеся изучают язык, «действуя» в «повторяющейся практике, то есть используя язык как можно больше и погружаясь в него как можно больше» (с. 275). Представление о том, что в CLIL следует изучать язык естественным образом, было также поддержано учителями начальной школы в Великобритании, что было очевидно из высказываний, таких как «учить испанский язык, не осознавая этого» (Гилфорд, 2013, с. 32) в естественных условиях, схожих с изучением первого языка. Таким же образом представления об «изучении языка естественным путем» выявили Скиннари и Бовеллан (2016, с. 153). Они сообщили, что преподаватели CLIL не всегда осознавали роль языка в своем предмете и описывали фокус на языке как «побочный продукт» или «побочный эффект» (с. 153).

[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).

Как представлено в примере, обзор, будучи сконцентрированным на теме «убеждения учителей об изучении языка на неязыковых предметах», организован по тематическому принципу. Хотя данный кусочек обзора следует в хронологической последовательности, основным фокусом обзора является проблема изучения иностранного языка. Синтез идей был осуществлен с помощью соединительных фраз, таких как «исследование показало», «было также поддержано», «таким же образом».

Ключевым элементом синтеза является интегрирование идей и концептов, предоставляющее новый взгляд на изучаемый феномен, что и является вашим вкладом в науку. И, конечно, этот вклад зависит от вашего знания темы, которого можно достичь только в результате тщательного и обширного чтения. При этом важно не поддаваться искушению делать преждевременные выводы или допущения о какой-либо теме или теории, пока не достигнете полной осведомленности о существующей литературе (Hart, 1998).

## Задание 2.

### Анализ и синтез идей и результатов обзора

- Как появилась изучаемая вами проблема и как она определяется учеными?
- Какие ключевые теории, концепты и идеи имеют отношение к данной теме?
- Какие научные дискуссии, аргументы и проблемы существуют вокруг этой темы?
- Какие ключевые вопросы и проблемы, связанные с данной темой, уже освещены на сегодняшний день?
- Какие существенные проблемы недостаточно или вовсе не освещены?

## 2.4 Концептуальная рамка исследования

Обзор соответствующей литературы переходит в обозначение концептуальной рамки. Для магистрантов и докторантов определение концептуальной рамки является одним из наиболее трудных аспектов исследования. Исследователи зачастую задаются вопросами: какова роль концептуальной рамки, как она определяется и как используется в исследовании? Более того, многие путают концептуальную рамку с теоретической рамкой, используя эти термины как синонимы.

Грант и Осанлоо (Grant & Osanloo, 2014) различают два термина, поясняя, что теоретическая основа или рамка вытекает из существующей теории (или теорий), которая уже была протестирована, подтверждена другими и в научной литературе считается общепринятой. Следует отметить, что теоретическая рамка присуща преимущественно количественным исследованиям и определяется заранее, до сбора данных. А концептуальная рамка, согласно Кэмп (Camp, 2001), – это обобщенное изложение имеющихся знаний и сведений об изучаемом феномене, сгенерированных и накопленных ранее. Концептуальная рамка представляет собой логическую структуру связанных понятий, которые помогают создать картину того, как идеи в исследовании соотносятся друг с другом в рамках теоретической рамки. В количественных исследованиях широко используется концептуальная рамка для визуальной и



презентации взаимосвязи между переменными. По выполняемой функции Блумберг и Волпе (Bloomberg & Volpe, 2012) сравнивают концептуальную рамку со строительными лесами, которые служат важным вспомогательным инструментом при выполнении строительных и монтажных работ. Концептуальная рамка содержит категории, вытекающие из проанализированной литературы. Эти категории играют очень важную роль, так как они направляют процесс анализа и интерпретации данных и служат каркасом для представления результатов исследования.

В качественных исследованиях концептуальная рамка не обязательно представляет собой некую визуальную модель или схему, как некоторые ожидают из ее названия, а, скорее, описывается в повествовательной форме. В структуре диссертации концептуальная рамка следует после обзора литературы в той же главе. А категории, которые были выявлены в результате обзора литературы, зачастую служат заголовками или подзаголовками для изложения результатов. Более того, категории в концептуальной рамке используются в качестве названий кодов в процессе кодирования.

Блумберг и Волпе (Bloomberg & Volpe, 2012) предложили следующие инструкции для разработки концептуальной рамки:

1. Разработка категорий. Следует формулировать концептуальные категории, имеющие непосредственное отношение к исследовательским вопросам. Как минимум, должна быть одна категория, относящаяся к одному исследовательскому вопросу. Эти категории служат стержнем вашего исследования; позже их можно превратить в аналитические категории.

2. Разработка дескрипторов для каждой категории. Под каждой категорией, вытекающей из обзора литературы, вы должны дать описание основного смыслового содержания. Эти дескрипторы отражают то, что вы узнали из проанализированной литературы, данные пилотирования ваших инструментов исследования (если пилотировали) и ваши предварительные ответы на исследовательские вопросы. Следует отметить, что дескрипторы могут быть пересмотрены и некоторые из них удалены в процессе исследования.

Рассмотрим пример концептуальной рамки в докторской диссертации «Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL)

в Казахстане: изучение кейсов пяти учителей в Назарбаев Интеллектуальных школах (НИШ)» (Karabassova, 2018). В результате обзора была разработана концептуальная рамка, включающая следующие категории:

| <p style="text-align: center;"><b>Таблица 2.4</b><br/>Пример соответствия исследовательских вопросов, концептуальных категорий и дескрипторов</p> |   |   |
|---|---|---|
| <i>Исследовательский вопрос</i>   | <i>Категория</i>  | <i>Дескриптор</i>   |
| Как учителя НИШ понимают и концептуализируют педагогику CLIL?   | Восприятие интеграции и своей профессиональной роли учителями | Как учителя воспринимают дуальный фокус преподавания, как понимают интеграцию, как себя идентифицируют: только как учителя-предметника или принимают ответственность как за язык, так и за предмет? |
|   | Восприятие учителями языкового фокуса и обучения языку        | Как учителя воспринимают понятия языка и академического языка? Принимают ли учителя свою роль в развитии языковых навыков учащихся?   |
|   | Концептуализация целей и обоснования педагогики CLIL          | Как учителя понимают суть и причины перехода на преподавание через второй/третий язык, понимают ли цели такого обучения?  |
| Как учителя НИШ применяют CLIL на своих уроках?   | Дизайн и планирование уроков CLIL                             | Как учителя планируют CLIL-уроки, формулируют ли языковые цели? Чем отличаются уроки CLIL от традиционных?  |
|   | Реализация интеграции: практика и стратегии                   | Какие задания применяются для интеграции предмета и языка, какие педагогические стратегии используются в классе?  |
|   | Интеракция и коммуникация на уроках CLIL                      | Какова форма организации деятельности в классе? Какие языки используются в классе? Как поощряется коммуникация?   |

Перечисленные категории направляли процесс кодирования данных, в результате которого обозначились следующие темы:

1. Предметная ориентированность учителей
2. Отказ от прямой ответственности за обучение языку
3. Низкая осведомленность о педагогических принципах CLIL
4. Несистематическое применение стратегий CLIL
5. Восприятие стратегии code-switching как нежелательной языковой практики
6. Конфликт между правилами, восприятием и практикой учителей.

### Задание 3.

#### Концептуальная рамка

1. Запишите исследовательские вопросы в вашей работе
2. На основе прочитанной и проанализированной литературы, определите 2–3 категории или темы для каждого исследовательского вопроса вашего исследовательского проекта
3. Раскройте и вкратце опишите каждую категорию.

В написании обзора литературы есть определенные правила, которых следует придерживаться:

1. Используйте обоснованные факты. Все ваши аргументы должны быть обоснованы и подкреплены доказательствами.

2. Будьте избирательны. Необходимо включить в литературный обзор только ту информацию, которая напрямую касается вашей темы (тематически, методологически или хронологически).

3. Помните про ваш собственный голос. В то время как в обзоре литературы представлены идеи других, ваш собственный голос должен оставаться в центре внимания. Другими словами, можно начинать и заканчивать абзац своими идеями, а источники использовать как их подтверждение.

4. Будьте осторожны при перефразировании. При использовании источников важно донести их идеи правильно, без искажений, полностью своими словами и обязательно дать ссылку на авторов.

## 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](https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/conducting_research/writing_a_literature_review.html)

# ЧАСТЬ II

Методы исследования

## ГЛАВА 3

### Анкетный опрос как метод количественного исследования

Айнур Альмухамбетова

#### Ожидаемые результаты изучения главы:

- иметь представление об анкетном опросе как о методе количественного исследования;
- иметь представление об основных этапах и методах проведения анкетного опроса;
- уметь составлять вопросы для анкетного опроса, определять его достоверность и валидность;
- иметь представление о видах выборки.

*Ключевые слова:* опросник, достоверность, валидность, выборка, целевая популяция.

Одним из самых распространенных и наименее затратных методов сбора количественных данных является анкетный опрос (survey), или анкетирование. Опрос предполагает квантификацию данных и является конфиденциальным методом сбора данных.

---

*Анкетный опрос – это наиболее распространенный метод стандартизированного сбора количественных данных. Он предполагает устное или письменное обращение к респондентам с целью получения ответов, позволяющих провести статистический анализ полученных данных и тем самым помогающих исследовать проблему.*

---

Для успешного проведения анкетного опроса необходимо:

- разработать опросник для сбора данных;
- определить потенциальных респондентов (построение выборки);
- провести пилотирование опросника;
- получить определенный процент ответов на вопросы (response rate).

Этапы проведения анкетного опроса:

- операционализация концептов (см. главу 1);
- подготовка и дизайн опросника;
- построение выборки;
- пилотирование опросника;
- проведение опроса;
- ввод собранных данных в статистическую программу.

Опросник, с помощью которого собираются данные, должен быть увязан с целью исследования и исследовательскими вопросами. Для того чтобы определить данные, необходимые для ответа на поставленные вопросы, нужно правильно определить исследуемые концепты и принять решение о способе их измерения. Исследователь должен привести четко сформулированные определения концептов и терминов, используемых в исследовании.

### 3.1 Подготовка инструмента (опросника)

Для проведения анкетного опроса исследователь должен сделать выбор: разработать свой опросник (survey instrument) или воспользоваться уже готовым, использованным в аналогичных исследованиях. Следует отметить, что на использование готово-

го опросника необходимо получить разрешение его разработчиков. Можно также адаптировать готовый опросник под ваше исследование.

Готовые опросники можно найти в опубликованных статьях по данной тематике. При выборе готового инструмента обратите внимание на такие критерии, как цитируемость инструмента, отзывы/обзоры и информацию о его валидности и достоверности. При этом надо учесть, что, если готовый опросник был адаптирован под ваше исследование, его валидность и надежность, установленные в предыдущих исследованиях, уже не являются действительными.

Если использовать готовый опросник не представляется возможным, исследователь может разработать его сам, но при этом необходимо учитывать, что дизайн опросника – это довольно длительный процесс. При этом исследователь должен показать концептуальную ясность инструмента, а также то, как устанавливались его достоверность и валидность.

---

*Достоверность (reliability) – это подтверждение того, что данные, полученные при помощи опросника, являются последовательными и стабильными.*

*Валидность (validity) – это степень соответствия полученных данных поставленным задачам.*

---

Например, собираются такие данные, как академическая успеваемость студентов. Эти данные достоверны, так как они подтверждаются средним баллом успеваемости студентов. Другие данные – например, уровень вовлеченности или мотивации – могут быть менее конкретными. Поэтому необходимо удостовериться, насколько данные, полученные в ходе опроса, являются подлинным и последовательным измерением поставленной задачи, и будут ли эти же данные получены при повторном проведении опроса. Для проверки достоверности данных используют следующие процедуры:



- проведение повторного опроса через определенное время в одной и той же группе респондентов, чтобы удостовериться, что респонденты ответили одинаково на один и тот же вопрос;
- проведение анкетного опроса в одной группе с помощью двух аналогичных опросников, измеряющих одни и те же переменные, чтобы проверить схожесть ответов на похожие вопросы;
- проведение одного и того же опроса в двух разных группах, чтобы проверить, насколько разнятся ответы респондентов.

Существуют и другие способы проверки достоверности данных, полученных в ходе опроса. Если в анкете содержатся вопросы об одном и том же концепте, но сформулированы они позитивно и негативно, можно проверить внутреннюю согласованность и непротиворечивость опросника (internal consistency) при помощи статистической программы.

Также для проверки валидности опросника можно провести экспертную валидацию (content validity), при которой вопросы оцениваются несколькими экспертами. Эксперты заполняют специальную форму, при помощи которой каждый вопрос оценивается по определенным критериям, например, ясность формулировки, релевантность для исследования, уверенность в необходимости этого вопроса и т.д.

### Задание 1

1. Составьте несколько вопросов по вашей исследовательской проблеме.
2. Покажите ваши вопросы экспертной группе и составьте оценочный лист валидации. В роли экспертов могут выступить ваши коллеги или сокурсники-докторанты/магистранты. Попросите их оценить ваши вопросы по предлагаемым критериям.

## 3.2 Дизайн опросника

Опросники обычно состоят из трех частей:

- вводная часть – обращение к участникам опроса и пояснения по структуре анкеты;
- социально-демографические характеристики респондента;
- основная часть.

Во вводной части объясняются цели и задачи исследования, правила заполнения опросника и примерное время, необходимое для заполнения анкеты. При необходимости приводятся пояснения по заполнению и отдельным вопросам. Социально-демографические характеристики респондента могут включать в себя пол респондента, образование, регион проживания и другие характеристики, необходимые для анализа и описания выборки.

### Задание 2

Подумайте, являются ли демографические характеристики респондентов важными для вашего исследования?

Основная часть состоит из вопросов, при помощи которых исследователь получает ответы на свои исследовательские вопросы. Условно вопросы подразделяются на *закрытые* (предлагается выбрать вариант ответа из предложенных нескольких), *открытые* (респондент может сам сформулировать ответ) и *полуоткрытые* (респонденту предлагается написать собственный ответ в случае несогласия с предложенными вариантами ответов).

### Пример закрытого вопроса:

**Уровень образования вашей матери**

- Среднее
- Средне-специальное
- Высшее
- Магистратура/докторантура

### Пример полуоткрытого вопроса:

**Какую школу вы закончили?**

- Общеобразовательную городскую школу
  - Лицей или гимназию
  - Сельскую школу
- Другое (напишите ниже)
- 

### Пример открытого вопроса:

**Каков средний доход на одного человека в вашей семье?**

---

При составлении вопросов для опросника следует избегать сложных формулировок; вопросы должны быть простыми и понятными для любого участника опроса. Необходимо также правильно выбрать шкалу ответов. Обычно используются вопросы с многоуровневой шкалой ответов (шкала Лайкерта, Likert scale). Наиболее распространенной является пятиуровневая шкала ответов. По своему характеру вопросы анкеты зачастую являются строго альтернативными, то есть респондент должен выбрать только один ответ из нескольких представленных вариантов ответов.

### Пример опросника из докторской диссертации (Almukhambetova, 2018):

1. Категорически не согласен
2. Не согласен
3. Затрудняюсь ответить
4. Согласен
5. Полностью согласен

Используя данную подсказку, обведите цифру, которая лучше всего отражает степень вашего согласия или несогласия со следующими утверждениями:

|    |  |   |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | У меня есть друзья в университете, с кем я могу поговорить о своих проблемах | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Я в хороших отношениях со своими одногруппниками                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Я чувствую, что я отличаюсь о других студентов, и это мне не очень нравится  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### 3.3 Выборка

При проведении анкетирования опросить всех чаще всего невозможно. Поэтому проводится *выборка* (sampling) представителей определенной группы людей (организаций) – так называемой *целевой популяции* (target population). Целевая популяция, или *исследуемая совокупность*, в зависимости от целей проекта может быть большой или маленькой. Если целью исследования является, например, изучение мнений учителей о внедрении преподавания точных наук на трех языках, то целевой популяцией могут быть, например, все учителя, преподающие точные науки в средних школах по всей республике.

---

*Выборка – это часть представителей целевой популяции (исследуемой совокупности), выбранная для участия в опросе, на основе ответов которой исследователь может сделать обобщенные выводы по всей целевой популяции.*

---

Следует знать, сколько человек подходит под критерии целевой популяции в целом и, если это число очень велико, выработать критерии для построения выборки (sampling frame) респондентов, которая будет репрезентативной для всей исследуемой совокупности.

К построению выборки надо подходить очень серьезно: нужно понимать, какие характеристики целевой популяции должны быть представлены в выборке, чтобы ее можно было назвать репрезентативной.

---

*Репрезентативной считается выборка, при которой выбранные участники являются типичными представителями целевой популяции (генеральной совокупности), и по результатам исследования можно сделать выводы, применимые ко всей целевой популяции (генерализацию).*

---

*Генерализация – это обобщение результатов исследования, полученных при репрезентативной выборке из целевой популяции.*

---

Размер выборки зачастую определяется доступными ресурсами, уровнем сложности исследования, скрупулёзностью исследователя, а также возможностью получить доступ к целевой популяции.

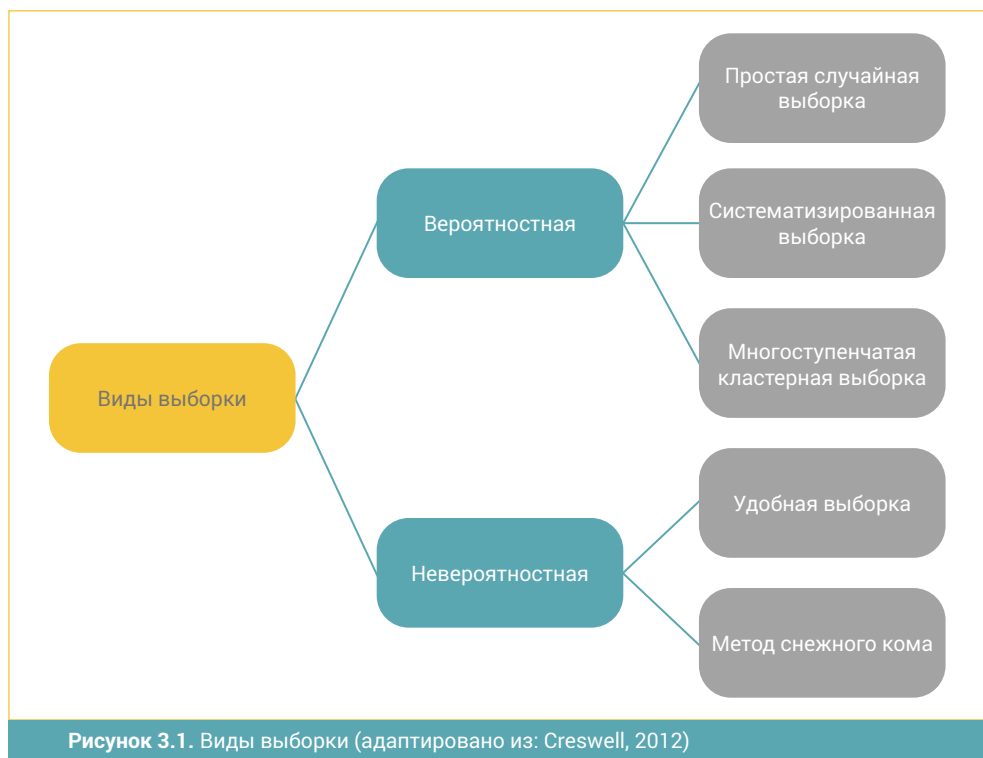
Кроме определения целевой популяции и построения выборки, исследователь должен определить место проведения опроса. Например, для изучения мнения учителей, преподающих точные науки, можно опросить всех этих учителей во всех школах страны. Это не всегда представляется возможным, и тогда исследователь выбирает, например, опрос учителей, преподающих точные науки в школах с углубленным изучением математики только в двух городах, которые расположены географически удобно для исследователя, что тоже возможно. Первый случай – *пример вероятностной выборки (probability sampling)*, которая является более скрупулёзной, чем *детерминированная (невероятностная) выборка (non-probability sampling)*, приведенная во втором случае.

---

*При вероятностных способах построения выборки респонденты выбираются таким образом, чтобы они могли представить всю целевую популяцию.*

*При невероятностной выборке отбираются респонденты, обладающие необходимыми характеристиками для исследования и к которым легче (удобнее) получить доступ. Зачастую это также те респонденты, которые изъявили готовность участвовать в исследовании. Невероятностная выборка делается на основе личных суждений исследователя и доступных ресурсов.*

---



Наиболее репрезентативными являются *простая случайная выборка*, когда исследователь выбирает участников наугад из всей целевой популяции, и *систематизированная выборка*, при которой выбирается каждый  $n$ -ный участник из целевой популяции. При такой выборке предвзятость исследователя (researcher's bias) сводится к минимуму. Для построения этих двух видов выборки исследователь должен располагать полным списком представителей целевой популяции для выбора респондентов.

Следующий метод улучшения отбора – *стратифицированная выборка*, особенностью которой является предварительное разделение целевой популяции на страты, или группы. Например, если исследователь хочет опросить учеников физико-математической школы, можно разделить целевую популяцию учеников на тех, кто выбрал физику, и тех, кто выбрал математику, для того чтобы обе категории учеников присутствовали в выборке, а затем, уже случайным образом, выбираются респонденты из этих двух страт.

Пример стратифицированной выборки респондентов по полу, когда пропорция мужчин и женщин в целевой популяции сохраняется в выборке, где 25% респондентов составляют женщины, как и во всей целевой популяции:



Последним примером вероятностной выборки является *многоступенчатая кластерная выборка*. Такая выборка зачастую используется для больших целевых популяций. Например, не представляется возможным сделать случайную выборку всех учителей, работающих в школах для одаренных детей. Тогда исследователь методом случайной выборки определяет несколько городов, где есть школы для одаренных детей (первая ступень), затем так же выбирает одну школу в каждом городе, после чего проводит опрос респондентов в этих школах.

---

### *Мозговой штурм*

*Приведите пример того, как можно построить все виды вероятностной выборки, если вам нужно исследовать влияние лабораторных работ на интерес студентов к выбранной специальности. Какие шаги вы предпримете, чтобы выборка была репрезентативной для всей целевой популяции?*

---



В определенных условиях принимается решение о *целевой выборке* – опрос респондентов, которые обладают характеристиками, необходимыми для участия в исследовании. Это пример *невероятностной выборки*. Например, если исследователь изучает мнение студентов об эффективности онлайн-обучения, опрос целесообразнее провести среди тех студентов, которые имели опыт обучения онлайн в течение хотя бы двух семестров, нежели среди студентов, имеющих кратковременный опыт онлайн-обучения или не имеющих такого опыта.

Примером невероятностной выборки является и так называемая *удобная выборка*. Этот метод выборки не такой скрупулезный, как случайная выборка, но более удобный для исследователя. Приведенный нами пример того, как исследователь выбирает учителей для исследования в двух близлежащих городах, является примером удобной выборки.

При выборке *по принципу «снежного кома»* исследователь находит первых респондентов для исследования по определенным характеристикам, а затем просит их подсказать, кого еще можно опросить для данного исследования. Этот метод используется в тех



случаях, когда существует проблема доступа к целевой популяции. Недостаток этого метода в том, что он является нерепрезентативным. «Раскручивание кома» не стоит делать от одного или нескольких лиц, так как респонденты будут обладать одинаковыми характеристиками и могут быть даже знакомы друг с другом. Желательно, чтобы первоначальное количество респондентов было достаточным для более эффективного результата. Преимущество этого метода – в высоком уровне возврата и достоверности ответов, так как респондент приходит по рекомендации знакомого человека и больше доверяет исследователю.

Размер выборки, в основном, определяется такими факторами, как размер целевой популяции, доступные ресурсы, наличие доступа к целевой популяции и др.

---

### *Мозговой штурм*

*Приведите пример детерминированной (невероятностной) выборки на основе своего предполагаемого исследовательского проекта. Подумайте, где и как вы будете набирать участников для опроса, и какие факторы окажут влияние на построение выборки.*

---

## 3.4 Пилотирование опросника

Перед началом полномасштабного анкетирования нужно провести пилотирование опросника, которое необходимо для понимания правильности формулировок определений и вопросов в анкете, а также для того, чтобы проверить, не навязывается ли ответ респонденту и не превышают ли вопросы уровень компетенции респондентов. Пилотирование также нужно для того, чтобы проверить, сколько времени необходимо в среднем для заполнения анкеты. Длительность заполнения анкеты является важным фактором успешности опроса. В идеале, заполнение анкеты должно занимать 15-25 минут. Желательно не планировать большое количество вопросов, так как респонденты могут потерять интерес

к опросу. При испытании опросника необходимо получить обратную связь от участников опроса на предмет двусмысленности вопросов, их чрезмерной эмоциональной окрашенности и ясности формулировок.

### 3.5 Методы проведения анкетного опроса

#### *Раздаточные опросы*

Непосредственное заполнение анкет требует больших затрат и ресурсов, так как предполагает участие подготовленных специалистов, которые проводят инструктирование респондентов, дают разъяснения во время заполнения анкет и, при необходимости, проводят устный анкетный опрос. Наиболее удобным является анкетирование группами по 25–30 человек, когда исследователь может контролировать ход заполнения. Процент возврата при таком опросе составляет около 100%.

#### *Онлайн-опросы*

Этот вариант проведения анкетного опроса является самым малозатратным, но подходит только для тех, кто постоянно пользуется интернетом и электронной почтой. Для проведения исследования онлайн используются такие платформы, как SurveyMonkey.com и Qualtrics.com, а потенциальным респондентам дается ссылка на опросник в платформе. Этот метод также очень удобен, так как данные, собранные онлайн, можно сразу загрузить из платформы в статистическую программу для их обработки и анализа. Этот метод очень эффективен и при проведении опросов на щекотливые (сенситивные) темы. Недостаток же этого метода заключается в низком проценте возврата. Надо также принимать во внимание, что онлайн-опросы должны быть менее обширными, чем раздаточные, так как респондент может потерять интерес и прекратить заполнять онлайн опросник до его завершения.

Для проведения онлайн-опроса исследователь должен располагать базой данных потенциальных респондентов. Иногда исследователи используют так называемый гибридный метод, когда совмещается раздаточный метод и онлайн-опрос.

### Задание 3

1. Подумайте, какой метод проведения анкетного опроса подходит для вашего исследования.
2. Подготовьте краткую вводную часть для вашего опросника. Какую информацию о вашем исследовании необходимо включить?
3. Приведите пример стратифицированной выборки.
4. Разработайте несколько закрытых, полукрытых и открытых вопросов для вашего опросника.

Анкетный опрос является довольно эффективным и содержательным методом сбора информации, который, наряду с преимуществами, имеет и свои недостатки. Большую роль в получении качественных данных играют профессионализм исследователя при составлении опросника, метод проведения опроса и организация процедуры его проведения.

## 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.

# ГЛАВА 4

## Исследование в действии (Action Research)

Гүлмира Қанай

### Ожидаемые результаты изучения главы:

- иметь представление об исследовании в действии и его особенностях;
- знать цели и виды исследований в действии;
- понимать особенности реализации исследований в действии;
- научиться проводить мониторинг, анализировать и оценивать процесс исследования;
- уметь излагать результаты исследования в письменной форме.

***Ключевые слова:** исследование, направленное на развитие; улучшение практики; профессиональное обучение учителей; практико-направленное исследование.*

Методология исследования в действии может иметь широкое значение в зависимости от роли, природы и цели исследования (Somekh, 1995; Reason & Bradbury, 2006; Wilson, 2009). Однако общим, устоявшимся определением исследования в действии является: «систематичное изучение исследователем своих действий с целью улучшения практики» (Elliott, 1991; McNiff, 2016). Упоминание об исследовании в действии впервые появилось в 1926 году в книге Бурдетта Рос Букингема «Исследование для учителей» («Research for teachers») (Wilson & Abibullayeva, 2017). В середине XX века американские ученые выдвигают на первый план значение исследований в действии в бизнесе, в частности, важность данного метода в совершенствовании внутренних процессов организации (например, Lewin, 1946; Argyris & Schön, 1978). Среди названных исследователей следует отметить вклад Курта Левина в развитие исследований в действии. Критикуя традиционные исследования, он призывает обратить внимание на методологии исследований, направленных на трансформацию и развитие общества, в том числе на исследование в действии, которое «[...] можно охарактеризовать как исследование, сфокусированное на государственном управлении или социальной инженерии, необходимое для социальных действий. Исследование в действии [...] направлено на обеспечение сравнительного понимания различных форм и эффектов социальных действий и на мотивацию общества к действию. Исследования, которые ничего не могут достичь, кроме книгоиздания, сложно назвать настоящими исследованиями» (Lewin, 1946, с. 35).

Исследование в действии имеет широкое применение и в области образования. Во многих международных научных трудах такое исследование рассматривается как инструмент непрерывного профессионального развития и совершенствования образования путем изучения учителями собственной практики в школах (например, Stenhouse, 1975; Elliott, 1991; Somekh, 1995). В частности, британский ученый Лоуренс Стенхаус высоко оценивал изучение педагогами своего опыта: «[...] изучение учебных программ и их разработка должны быть прерогативой учителей [...], и каждая новая политика или предложение должны быть внедрены в практику только после оценки, поддержки и адаптации учителей» (Stenhouse, 1975, с. 142–143).

Профессор Джон Эллиот, оказавший большое влияние на развитие исследования в действии в области образования, считает, что данное исследование проводится с целью «повышения качества действий путем изучения социальной ситуации, в которой оно происходит» (Elliott, 1991, с. 69). Исследование в действии, противоположное традиционному подходу, позволило педагогам и другим практикующим специалистам трансформировать свой опыт (Elliott, 1991, с. 49). Тем не менее, в обществе еще довольно скептически относятся к таким исследованиям, что может быть связано с несколькими причинами. Во-первых, в большинстве случаев данная методология исследования реализуется с целью совершенствования практики, что затрудняет обобщение получаемых знаний и тестирование вытекающих из нее теорий (Cohen et al., 2011). Во-вторых, поскольку исследователь должен постоянно рефлексировать о своей собственной практике, внимание к главному объекту исследования может ослабиться (Somekh, 1995). Рефлексия является неотъемлемой частью исследования в действии (Heiniksen et al., 2012). Исследователь не должен пытаться создать иллюзию объективной реальности, но постоянно признавать конструктивистский характер своего исследования и объяснять процесс его построения (Winter, 2002). Процесс рефлексии включают в себя размышления исследователя о своих *внутренних переживаниях, внешние обстоятельства, их временность*, и умение связывать события, происходящие в настоящем, с их прошлым и будущим (Polkinghorne, 1995; Clandinin and Connelly, 2000; Gill, 2014). В-третьих, знание, основанное на опыте, в большинстве случаев зависит от способности исследователя систематически интерпретировать окружающую ситуацию, то есть такое знание может подвергаться многократным изменениям, прежде чем оно попадет на бумагу (Waterman, 1998). В-четвертых, поскольку исследование в действии проводится с целью изменения практики и сложившейся ситуации, исследователь может сталкиваться с препятствиями из-за отсутствия готовности к автономному мышлению и действиям отдельных лиц или групп или из-за невозможности личности изменить сложившиеся в обществе нормы и систему (Fay, 1987; Cohen et al., 2011).

## 4.1 В чем отличие исследования в действии от других методов исследования?

*Во-первых, исследование в действии формирует знания, направленные на совершенствование опыта.* Основная цель исследования в действии – формирование представлений о путях изменения мира (Carr & Kemmis, 1986; Schon, 1983). В отличие от традиционных методов, исследование в действии направлено на решение повседневных жизненных проблем путем критики существующего опыта (McNiff & Whitehead, 2002, с. 20). По мнению МакНиффа (McNiff, 2016), спектр знаний широк, и любое взаимодействие, расширяющее возможности нашего разума, может рассматриваться как источник знаний. Поэтому основой для формирования знаний являются, прежде всего, исторические и политические факторы, влияющие на тот или иной контекст, а также повседневное социальное взаимодействие.

*Во-вторых, исследование в действии позволяет исследователю анализировать и оценивать собственный опыт.* Существует мнение, что проводить такое исследование имеют право только специалисты-практики (например, учителя школ) (Wilson, 2009; Kemmis et al., 2014). В свою очередь, преподаватели высших учебных заведений рассматриваются как исследователи из внешней организации, что может создать определенные препятствия для использования данного метода. Однако для решения этой проблемы необходимо уточнить содержание слова «практик». В исследовании в действии практикующий специалист рассматривается как человек, изучающий свой собственный опыт. Следовательно, внешние исследователи также могут рассматриваться как практикующие специалисты, разрабатывающие и оценивающие стратегии с целью облегчения работы учителей в школе (Elliott, 1993; Losito et al., 1998; McTaggart, 2002 in Bolat, 2013). МакНифф называет это «исследованием, которое проводят практики»:



---

*[...] исследователи из высшего учебного заведения должны видеть себя «практиками» наравне с другими. Образование, возникающее на основе действия, должно восприниматься как академическое и обобщенное для всех, а теория, основанная на практике, должна восприниматься наравне с концептуальной теорией» (McNiff, 2016, с. 32).*

---

МакНифф и Уайтхед выдвигают мысль о том, что исследование в действии – это не набор конкретных шагов, а «процесс обучения на опыте» (McNiff & Whitehead, 2002, с. 15). Однако, по мнению Эллиота, изучение деятельности «должно исходить из «рвения» практикующего специалиста совершенствовать свой опыт» (Elliott, 1991, с. 53).

**В-третьих, исследование в действии требует непрерывной рефлексии.** Постоянная рефлексия о своих действиях и размышления являются важной частью исследования, поскольку они влияют на обоснованность и этику исследования (Kemmis, 1985; Herr and Anderson, 2005). Рефлексия – это процесс умозаключения посредством анализа своих действий, мыслей и ценностей (Kemmis, 1985; Mezirow, 1990), посредством которого исследователь может создавать знания в ходе исследования в действии (Schon, 1983). В результате исследования в действии могут стать причиной конфликта между старым и новым опытом и мышлением (Elliott, 1991; Kemmis, 1985; Whyte et al., 1991). Другими словами, исследователи нуждаются в постоянном анализе своих мыслей и действий, поскольку они должны быть синхронны между собой (Kemmis, 1985; Elliott, 1991; Greenwood & Levin, 2006). Вместе с тем, это и этическая проблема, требующая, чтобы реализация и результат исследовательского процесса имели систематическое отражение (Elliott, 1991). Исследователь должен остерегаться навязывания институциональных теорий участникам исследования (например, школьным учителям) (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991), пытающимся изменить общество с помощью самокритики (Carr & Kemmis, 1986), так как это может препятствовать характеру исследований, в том числе критической вовлеченности.

*В-четвертых, исследование в действии позволяет проводить исследования участников не с помощью руководства извне, а совместно с ними.* В отличие от традиционного «невовлеченного» подхода к исследованию (Herr & Anderson, 2005), партиципаторное исследование в действии (participatory action research) стремится развивать практику, объединяясь с участниками исследования с целью изменения существующего опыта (Kemmis et al. 2014, с.190; Eikeland, 2006). В данном подходе исследователь становится не авторитетом, а помощником, который помогает другим участникам исследования рефлексировать через диалог (Winter, 1987; Eikeland, 2006; Gomez et al., 2011). Такой подход может стать мощным источником знаний (McDermott, 2002). Кроме того, участники исследования имеют возможность принимать решения и тем самым вносить изменения в свой опыт (McDonald, 2012).

*В-пятых, исследование в действии позволяет сформировать обширное представление о контексте исследования.* Оно позволяет понять связь между средой, в которой ведется исследование, и обществом, поскольку одно нельзя рассматривать отдельно от другого (Kemmis & MacTaggart, 2003, с. 384). Эти отношения важны, потому что критическое исследование позволяет исключить область знаний из «идеологических ограничений практиков, которые разрабатывают политики в области образования» (Carr & Kemmis, 1986, с. 220). Это особенно важно в тех системах образования, где реформы проводятся сверху, то есть где часто происходит «модернизация общепринятой идеологии» (Freire, 1998, с. 91), что напрямую воздействует на то, как учителя вносят изменения в свой опыт.

*В-шестых, исследование в действии генерирует общедоступные знания, чтобы трансформировать их.* Исследование в действии преследует две цели. Во-первых, оно направлено на улучшение практики исследователя, тем самым создавая новые знания. Во-вторых, такие знания используются для трансформации понимания проблемы и ситуации в целом (Kemmis & McTaggart, 2003).

## 4.2 Цель и виды исследования в действии

Учитывая вышеизложенное, следует отметить, что исследования в действии имеют обширную область применения и реализуются с двумя целями: (1) изучение и (2) развитие существующего опыта и внесение изменений в практику. В зависимости от широты сферы применения, исследования в действии можно разделить на несколько видов: техническое, практическое и эмансипационное (Grundy, 1981; Carr & Kemmis, 1986; Helskog, 2014).

| Вид исследования | Образовательная цель  |
|------------------|---|
| Техническое      | Инструментальная<br>(формирование причинно-следственных объяснений) |
| Практическое     | Экспериментальная<br>(формирование понимания)                       |
| Эмансипационное  | Критическая<br>(формирование знаний на основе критического анализа) |

Главной целью *технического* исследования в действии является совершенствование практики (Grundy, 1981; Carr & Kemmis, 1986). *Практическое* исследование в действии предполагает процесс, осуществляемый посредством рефлексии и диалога с большим количеством участников (Grundy, 1981; Helskog, 2014). *Эмансипационное исследование* в действии фокусируется на социальной системе, которая создает препятствия для совершенствования и изменения опыта, поэтому исследователь, придерживаясь критического подхода, стремится понять пути изменения системы изнутри (Grundy, 1981; Carr & Kemmis, 1986; Helskog, 2014). Основное отличие этих типов состоит в том, что исследование мотивировано идеями, а также основано на роли исследователя (Grundy, 1981). Ниже мы рассмотрим несколько примеров, наиболее часто встречающихся исследований в действии в области образования.

## Пример №1.

### Изучение учителями собственной практики в рамках темы

#### **«Развитие у учащихся саморегуляции путем создания алгоритмов для решения структурных задач»**

(авторы Канат Каражигитова и Чингиз Уалиханов, учителя математики Назарбаев интеллектуальной школы физико-математического направления г. Тараза, Казахстан. Проектная работа, 2017)

По мнению Альсеитова (2014), «процесс решения задачи требует выполнения нескольких действий, а именно: бегло (быстро) читать текст задачи, понимая значения слов в нем, размышляя и осознавая его суть, различать условие и вопрос задачи, известные и неизвестные величины и определять связи между заданными и искомыми величинами, т. е. проводить анализ задачи [...]». Согласно исследованиям Кожабаевой (1998), после того как учащиеся научатся выделять важные понятия в новом материале, у них может формироваться способность самостоятельно вспоминать информацию, что дает возможность начинать составлять план ответа на вопросы. После того, как учащиеся научатся формировать план в письменной форме, необходимо дать им возможность составлять план и в устной форме. Прежде чем учащиеся приступят к составлению плана, можно попросить их выделить важные понятия, касающиеся данной темы.

Данное исследование позволило нам начать проект с определения наиболее частых ошибок, которые учащиеся допускают при решении структурных задач. Мы определили фокус-группу из 11 учащихся 9-го класса, которым было предложено выполнить структурные задачи. На основе анализа работ учащихся мы выяснили, что 55% из них не замечают, что задачи связаны между собой, и что каждая последующая задача является продолжением предыдущей. Мы обсудили с коллегами, учителями-математиками, методы улучшения навыков учащихся в решении структурных задач. Затем на уроке учащимся было дано структурное задание и предложено самим составить алгоритм решения поставленной задачи. Одно из препятствий, с которыми мы столкнулись, заключалось в том, что учащиеся не обладают навыками составления алгоритма к заданию. На основе обратной связи, полученной от учащихся, мы поняли, что для оказания помощи ученикам мы должны работать еще более масштабно. Опрос показал, что ученики все еще зависят от обратной связи учителя. В рамках данной темы мы составили общий алгоритм решения структурных задач и учли обратную связь при планировании урока. В результате учащиеся поняли принцип построения алгоритма решения задач. На следующем занятии учащимся была дана задача для диагностики: обсуждались ошибки, ученики оценили работы друг друга и высказали свои предложения по улучшению алгоритмов своих одноклассников.

При планировании следующего урока мы учли рекомендации наблюдателей (приглашенных коллег) и использовали стратегию «4 шага модели решения проблемы» (Университет Онтарио, 2010). Перед тем как дать задание учащимся, мы попросили их спланировать пути решения задачи. План записывался на доске. Далее мы ввели стратегию «вопросы для группы в комплексном обучении» (Felton, 2014), которая дала толчок к подготовке вопроса к учебному материалу, а также к выражению накопленных знаний в форме вопроса, т.е. к совершенствованию мышления учеников. Кроме того, через дискуссию в группе у учащихся сформировались навыки решения структурных задач.

В целом, данное исследование показало, что посредством составления плана можно развить у учащихся навыки саморегуляции при построении и решении задач на уроке математики.

### Пример №2.

#### Изучение исследователями собственного опыта на основе внедрения новой политики в сфере образования

##### **«Исследование собственного опыта: осознание ценности исследования в действии»**

(авторы Коллин МакЛаффлин и Назипа Аюбаева, статья опубликована в *Journal of Educational Action Research Journal*, 2015, <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.994018>)

В сфере среднего образования в Казахстане исследование в действии используется как один из инструментов реформирования учебных программ и образовательных ценностей. В данном исследовании рассматривается «собственный опыт» авторов в реализации образовательных реформ в школах Казахстана, включая эмоциональный аспект данного процесса. Исследователи определяют взаимосвязь эмоций с тремя аспектами реформы: 1) природой обучения и профессионального образования педагогов; 2) проблемами внедрения изменений и изучения преподавателями собственного опыта и 3) реформами и исследованием в действии. Результаты данного исследования показывают, что в ходе реализации исследования в действии важно разъяснять правила и помогать его участникам, а также создать безопасную среду для экспериментов и инноваций, реализуемых в рамках реформ.

### Пример №3.

Партиципаторное критическое исследование в действии, проведенное вузовским исследователем и педагогами-практиками в рамках темы

#### «Развитие лидерства учителей в Казахстане»

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

Данное партиципаторное критическое исследование в действии (critical participatory action research) было проведено в рамках докторской диссертации д-ра Гүлмиры Қанай (Kanayeva, 2019). Во время учебы в Университете Кембридж д-р Қанай обратилась к профессиональному сообществу британских школ HertsCam Network. Члены ассоциации Шила Болл, Эмма Андерсон-Пейн и Пол Барнетт имели значительный опыт в развитии лидерства учителей в школах Великобритании. Позже исследовательница посетила школы в Казахстане, наладила сотрудничество с администрацией и учителями школ. В результате тридцать один учитель и представители администрации четырех школ согласились принять участие в исследовании. В течение учебного года д-р Қанай провела совместно с ними коллаборативное критическое исследование в действии, в рамках которого участники имели возможность пересмотреть и обогатить свой опыт. Результаты исследования показали, что, когда учителям предоставляется возможность систематически участвовать в своем профессиональном развитии и поднимать вопросы, касающиеся развития школы, они могут формировать профессиональные знания и делиться этими знаниями на уровне всей страны. Таким образом, развитие лидерского потенциала учителей в школах может повысить их ответственность за развитие системы образования в целом.

## 4.3 Методологические основы организации и проведения исследования в действии

### 4.3.1 Выбор участников исследования

Исследование в действии входит в перечень методов качественного исследования. Обычно при проведении качественного исследования выбор участников напрямую зависит от цели исследования, так как важно значение, а не количество и обобщение

ние результатов (Cohen et al., 2011; Flick, 2011; Miles et al., 2014). В социологическом исследовании важно, чтобы в рамках исследования в действии применялся не метод выборки, а принцип добровольного участия, поскольку, как уже говорилось выше, исследование в действии требует от участников внесения изменений в свою практику (Kanayeva, 2019). Далее представлены ключевые вопросы, которые вам нужно учесть при отборе участников исследования.

### Задание 1.

#### Отбор участников исследования

Кого вы планируете вовлекать в свое исследование, чтобы ответить на ваш исследовательский вопрос?

Как вы планируете привлечь этих людей в свое исследование?

Прежде чем выбирать участников исследования, еще раз взгляните на свой исследовательский вопрос. По возможности, состав участников исследования должен быть разнообразным. Главное при выборе участников учитывать возможности исследователя и участников, а также эффективность проекта исследования. ([www.topiconline.co.uk](http://www.topiconline.co.uk)).

### 4.3.2 Определение вопросов исследования

В исследовании в действии исследовательские вопросы возникают на основе интересов, опыта исследователя или его профессиональной проблемы. Лучше всего начинать с простых вопросов и методов, так как сложные вопросы и методы могут привести к слишком большому количеству информации и неправильному анализу. Кроме того, исследовательские вопросы должны быть *конкретными* (слова, используемые в вопросе, должны четко определять объект исследования); *доступными* (позволяющими изучить проблему и найти ответ/решение проблемы в течение определенного периода) и *полезными* (значимыми, чтобы их могли использовать и другие коллеги).

В целом, исследовательские вопросы можно разделить на следующие типы: 1) проблемно-ориентированные вопросы (что? какой? где? – например, *какой вид ИКТ наиболее часто используется в школе?*); 2) вопросы для объяснения проблемы (почему? – на-

пример, почему уровень образования в нашей школе снизился за последние три года?); 3) вопросы для решения проблем (как? каким образом? – например, как мы можем повысить безопасность учащихся в школе?). Последний тип вопросов – вопросы, направленные на решение проблем, – часто используется в исследовании в действии. Например, при проведении коллаборативного критического исследования в действии в казахстанских школах исследовательский вопрос был сформулирован так: *каким образом можно разработать и оценить стратегию, позволяющую развивать лидерство учителей в целях обеспечения устойчивого развития среднего образования и повышения статуса учителей в Казахстане?* (www.topiconline.co.uk; Kanayeva, 2019).

#### 4.3.3 Определение инструментов исследования

Как правило, при проведении исследования в действии используются комбинированные или качественные методы исследования. Можно использовать такие методы, как опрос; интервью; внешнее наблюдение (например, наблюдение во время урока), анализ документов (например, письменные работы учащихся); ведение дневника исследований (дневник для рефлексии) и т. д. Однако у каждого метода может быть свой недостаток, поэтому рекомендуется использовать несколько (обычно не менее трех) методов исследования (см. пример 4 ниже).

##### Пример №4. Инструменты исследования

В исследовании в действии я использовала методы качественных исследований – так я смогла оценить отношение и восприятие участников исследования к экспериментальной программе, которая проводилась внутри конкретной организации, общества и системы (Miles, Huberman & Saldana, 2014). Для повышения достоверности собранных данных я использовала несколько инструментов исследования (McDonald, 2012), в частности, (а) интервью, (б) наблюдение, (в) анализ документов, (г) исследовательский журнал (Kanayeva, 2019).



#### 4.3.4 Соблюдение этических норм

Поскольку исследование в действии – социальное исследование, оно требует больше внимания к человеческим отношениям и политическим вопросам, чем другие традиционные методы (Herr & Anderson, 2005). В этой связи исследователь должен учитывать этические вопросы от начала до конца исследования. Во-первых, необходимо проявить уважение к организации, где проводится исследование, ее внутренним правилам и людям, которые там работают. Во-вторых, исследовательский проект должен основываться на утвержденных принципах исследования. В-третьих, действия и ценности исследователя должны быть последовательными (McNiff, 2016). Основные требования: уважение к участникам исследования, к их праву открыто выражать свое мнение, к их знаниям и демократическим ценностям. Участники должны быть уведомлены об исследовательском проекте, необходимо также получить их согласие на участие до начала проекта. Кроме того, необходимо обеспечить качество исследования путем соблюдения анонимности участников исследования и хранения собранных данных в безопасном месте (BERA, 2011). Необходимо получить официальное разрешение на проведение исследований внутри организации (особенно это касается государственных организаций). Способы получения доступа могут варьироваться от контекста к контексту (Wanat, 2008). Важно дать псевдонимы всем организациям и участникам исследования.

#### 4.3.5 Обеспечение качества исследования

Обеспечение качества в исследовании в действии отличается от других позитивистских или интерпретативистских исследований (Herr & Anderson, 2005). В традиционных методах исследования качество и достоверность исследования означает направленность на обобщение результатов исследования путем измерения их достоверности (Eikeland, 2006; Bush, 2012; Boughton, 2012). Несмотря на то, что исследование в действии направлено на обеспечение качества и надежности, его целью не является обобщение знаний (Herr & Anderson, 2005). Оно стремится изменить конкрет-

ное социальное явление путем построения детального понимания о данном феномене (Cohen et al., 2011). Однако, несмотря на данную особенность, исследование в действии также имеет критерии обеспечения качества. К ним относятся размышления о действиях исследователя от начала до конца исследования, повышение надежности результатов исследования путем обсуждения с участниками, а также обеспечение того, чтобы результаты исследования приносили пользу его участникам и обществу.

#### 4.3.6 Мониторинг и анализ процесса исследования

Основное отличие исследования в действии от традиционных методов – это роль исследователя. Вместо того чтобы наблюдать, собирать и анализировать данные, исследователь становится частью исследования, взаимодействует с участниками, пытается изменить опыт или общество, и теоретизирует знания, возникающие в результате этих действий. Из этого следует, что в исследовании в действии полностью систематизировать изменения можно только к концу исследования (Wilson, 2009). Кроме того, при исследовании в действии анализ данных должен быть системным, непрерывным от начала до конца исследования. Для обеспечения данной последовательности можно использовать следующие шаги (Kemmis et al., 2014): (1) рефлексия – определение исходной проблемы, что включает разведку и установление фактов с целью понимания проблемы; (2) разработка плана действий с целью решения проблемы; (3) действие – внедрение плана; (4) мониторинг и оценка (см. рисунок 4.1 ниже).

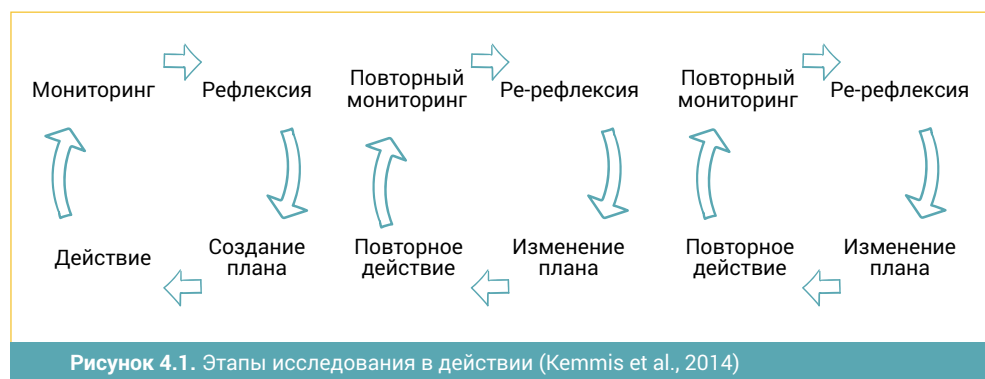


Рисунок 4.1. Этапы исследования в действии (Kemmis et al., 2014)

Для того чтобы исследования были критическими, коммуникативными и систематическими, важно рассматривать анализ данных как непрерывный процесс (Miles & Huberman, 1994; Feldman et al., 2018). Процесс исследования может начинаться с конкретных исследовательских вопросов, но важно быть открытым для новых идей и знаний. В социальных исследованиях важно, чтобы «правда» говорила сама за себя, поскольку она побуждает критически задавать вопросы и размышлять (Feldman et al., 2018). Следовательно, при анализе данных можно использовать дедуктивные и индуктивные методы. Это позволяет исследователю устанавливать связи между темами исследования или вопросами и быть открытым для новых тем (Westhues et al., 2008). Проанализировав данные, вы можете разделить их на темы. В целях безопасности и сохранности данных рекомендуется также использовать программное обеспечение для анализа качественных данных (например, NVIVO 12). Таким образом вы можете обеспечить систематическую организацию и анализ данных.

#### 4.4 Представление результатов исследования

Отчет о результатах исследования в действии обычно может быть представлен в форме рассказа (нарратива). Другими словами, действие и изменения, которые произошли в рамках исследования, можно разделить на несколько этапов или событий. Эти события также можно представить в виде подробного критического нарратива (Gill, 2014). Основная цель критического нарратива – передать действия и изменения значимым образом в серии событий (Ricoeur, 1981; Riessman, 2002). Поскольку нарратив, или повествовательный метод, имеет широкое распространение (Ricoeur, 1981; Riessman, 2002), полезно определить следующие его основные характеристики.

##### *Наличие хронологического порядка*

Изложение результатов исследования основано на конкретном периоде и конкретных обстоятельствах (Ricoeur, 1981; Clandinin

& Connelly, 2000; Heikkinen et al., 2012). Нарратив организован в хронологическом порядке: начало, середина и конец (Bruner, 1990; Elliott, 2005). Передача результатов исследования с использованием повествовательного метода может иметь несколько преимуществ. Во-первых, это позволит исследователю описать развитие определенных «исторических, социальных, культурных, политических и личных» ситуаций, объяснить действия, предпринятые для достижения целей, и определить жизненный опыт на основе факторов (Gill, 2014: 71). Во-вторых, он предоставляет подробное описание обстоятельств, которые оказали значительное влияние на жизнь участников исследования (Flick, 2013). Как говорит Брунер (Bruner, 1990), «[...] даже если мы дадим самую вескую причинно-следственную интерпретацию состояния человека, она не будет иметь разумного значения, если не объясняется в контексте символического мира, формирующего культуру человека» (с. 138).

### *Создание смысла (формирование понятий)*

Значение может быть сформировано путем описания действий, имевших место в исследовании (Bruner, 1991). Для того чтобы найти смысл в повествовании (нарративе), исследователю важно рефлексировать о своем опыте и восприятии мира (MacIntyre, 1984; Burnard et al., 2016). Кроме того, нарративный подход может позволить исследователю выступать как агент, то есть играть активную роль во взаимоотношениях с реальным миром, объяснять влияние окружающего мира на его опыт и объяснять свои усилия по изменению существующей действительности (Polkinghorne, 1995).

### *Голос*

Нарративный подход не только повествует о важных событиях, произошедших в рамках исследования, но и позволяет участникам исследования быть услышанными (Rappaport, 1995). Нарративный подход позволяет учесть важные события, связанные с общепринятыми нормами и профессиональными канонами участников исследования (Bruner, 1990; Mertova & Webster, 2012). Другими словами, нарративный подход может позволить услышать

и оценить голоса участников и их взгляды (Winter, 2002). Кроме того, повествуя о жизненном опыте участников, исследователь может рассмотреть вопросы образования в более широком смысле (Niemi et al., 2010).

### *Надежность*

История (нарратив), написанная исследователем, может поставить под сомнение результаты исследования. По сравнению с традиционными исследованиями нарративный подход не стремится к обобщению результатов исследования (Heikkinen et al., 2007). Согласно Брунеру (Bruner, 1991), «[...] нарратив – это версия реальности, принятие которой зависит не от эмпирической проверки и логической необходимости, а от условностей и «повествовательной необходимости» (с. 4).

Таким образом, знания, полученные с помощью нарратива, можно оценить с точки зрения их достоверности по отношению к «жизни» (близости к каждодневной реальности) (там же, с. 61). Кроме того, надежность знаний, полученных из нарратива (рассказа), можно оценить по тому, как они описывают развитие событий, различные взгляды на одно событие, этические дилеммы, критический подход к изменениям, способность генерировать новые идеи и эмоции, а также мировоззрение исследователя. Все это требует от исследователя уделять больше внимания рефлексии (Heikkinen et al., 2007).

### *Рефлексия*

Рефлексия является неотъемлемой частью исследования в действии (Heinikken et al., 2012). С помощью нарратива исследователь не пытается создать иллюзию объективной реальности, он всегда признает конструктивистский характер исследования, и дает подробное объяснение исследовательскому процессу (Winter, 2002). Таким образом, мировоззрение, цели и задачи исследователя становятся основным источником данных, поэтому ему как рассказчику важно смотреть на события с разных сторон. Это требует от исследователя размышлений о своих внутренних ощущениях, внешних обстоятельствах и их своевременности, что, в свою

очередь, требует связи этих событий с их прошлым и будущим (Polkinghorne, 1995; Clandinin & Connelly, 2000; Gill, 2014). Таким образом, эпизоды в нарративе зависят от определенного периода, конкретных обстоятельств, действий и мыслей исследователя. Хотя исследователь представляет нарратив (историю) от первого лица, он не является главным героем повествования (Etherington, 2004; Vochner, 2012). Исследователь представляет собой одного из ключевых агентов для участников и фокусируется на процессе, а не на отдельных лицах (Van Maanen, 2011).

Исследование в действии является одним из видов качественного исследования. Внешний исследователь, также как и педагог-практик, может проводить исследование в действии с целью изменения своего опыта или общества, в котором он/она живет. Исследователь часто становится частью процесса исследования и взаимодействует с другими. Исследование в действии состоит из таких циклов, как выявление проблемы, поиск решения, отражение полученной информации и применение новых решений. В этом процессе исследователь использует план действий при внедрении изменений в существующую практику и делится результатами исследования с другими, например, с коллегами, руководителями школ и членами сообщества. Благодаря этому исследователь может заложить фундамент знаний, полезных для общества, а также по-новому взглянуть на существующие нормы и практики и изменить их.

#### Полезные ссылки на публикации по вопросам исследования в действии

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.

## ГЛАВА 5

### Кейс-стади как метод качественного исследования

Лаура Карабасова

#### Ожидаемые результаты изучения главы:

- определять метод кейс-стади в образовательных исследованиях;
- объяснять различия между видами кейс-стади;
- отличать кейс от аналитической рамки;
- применять метод в планировании собственного исследования.

*Ключевые слова:* кейс, аналитическая рамка, единица анализа, генерализация.

В данном разделе представлены определение метода кейс-стади и его основные характеристики, критерии выбора кейса (кейсов); рассмотрены конкретные примеры планирования процедуры сбора данных в рамках изучения кейса и использования кейс-стади в казахстанских исследованиях.

## 5.1 Кейс-стади как метод качественного исследования

Кейс-стади – один из наиболее часто используемых подходов (методов) качественного исследования в социальных науках, в том числе в области образования. Данный подход широко применяется и в других областях, таких как медицина, психология, юриспруденция, политология и журналистика. Следует отметить, что кейс-стади означает не только метод, но и само исследование, проведенное с применением данного метода.

Метод кейс-стади ориентирован на детальное изучение, описание и интерпретацию «случая» или «ситуации», а также на решение практических задач в любой области исследования. Следует отметить, что универсальной формулы того, когда следует выбрать данный метод, нет. Однако метод кейс-стади особенно предпочтителен тогда, когда тема исследования ранее не была изучена, существует очень мало данных и, соответственно, исследователь хочет получить полное и быстрое представление о выбранной теме (Verma & Mallick, 1999). Наиболее частой причиной выбора метода кейс-стади является необходимость понять некий главный (центральный) феномен путем обширного и целостного описания его значимых характеристик и качественных составляющих. Центральный феномен – это ключевой концепт, идея или процесс, изучаемые в рамках исследования. Например, «обучение», «преподавание», «управление», «реформа», «феминизм», «урбанизация» и др. Задачей кейс-стади является описание центрального феномена исследования посредством анализа слов участников исследования или наблюдаемой картины. В результате создается описание отдельных людей или ситуаций.

Данный метод также хорошо подходит для глубинного изучения какого-либо явления «в его настоящем контексте» (Yin, 2014, с. 16) с использованием большого количества источников данных. Как вы уже знаете, фокус кейс-стади – это явление, или феномен, исследования в заданном контексте реальной жизни.

---

*Кейс-стади подходит как для проверки и дополнения существующей теории, так и для разработки новой. Выбор зависит, в основном, от исследовательских вопросов. Чем больше у исследователя вопросов «почему?» и «как?», тем больше вероятность выбрать кейс-стади в качестве дизайна исследования (Yin, 2014).*

---

### *Основные характеристики кейс-стади*

*Ориентированность на проблему и маломасштабность* являются основными характеристиками кейс-стади (Merriam, 1988). Здесь важен сам кейс, поскольку через него раскрывается изучаемый феномен и его социальные составляющие. Благодаря конкретике фокуса, кейс-стади является хорошим методом для решения практических задач.

*Описательность и наглядность* также являются отличительными чертами данного метода. Кейс-стади позволяет раскрыть сложность и многогранность изучаемой ситуации. После сбора данных исследователь создает полное, содержательное и насыщенное описание изучаемого предмета, которое носит качественный характер, по сравнению с количественным исследованием с его акцентом на цифрах и статистике.

Исследователь цитирует участников исследования и фиксирует наблюдаемые события и артефакты, имеющие отношение к кейсу. Более того, кейс-стади *расширяет представление исследователя* о предмете изучения, наводит на поиск нового значения или переосмысления существующего. Знания, генерируемые в результате использования кейс-стади, находят отклик у читателя, поскольку описываемая проблема, конкретная и живая, *переплетается с опытом* читателя. Другими словами, кейс-стади способствует проникновению в суть изучаемой проблемы, когда новые связи и отношения между переменными, концепты, объяснения и гипотезы вытекают из данных, основанных на самом контексте. Метод позволяет исследователю объяснить причины и предпосылки проблемы (что случилось и почему) и, более того, обсудить, оценить, обобщить и сделать выводы о проблеме, повышая тем самым прикладной потенциал исследования.

## Определение понятия «кейс»

Как было упомянуто выше, кейс-стади – это изучение кейса. Что такое кейс? Кейс – это предмет или тема исследования, которым является один конкретный случай, рассматриваемый углубленно и с разных углов зрения. Более того, кейс – это рамка, определяющая границы вашего исследования. Таким образом, следует разграничить две составляющие кейс-стади: 1) предмет исследования, а именно сам кейс, и 2) объект, являющийся аналитической рамкой, или теорией, через которую рассматривается случай и которая, в свою очередь, разворачивается и развивается с помощью исследования (Thomas, 2011).

---

*Чтобы лучше понять смысл кейса и его границ, обратим внимание на значения английского слова «case»: ‘контейнер’, ‘капсула’, ‘случай’, ‘оболочка’, ‘прецедент’ и ‘ситуация’. Как видим, фокус исследования, или кейс, является «разграниченной системой» (Creswell, 1998).*

---

В социальных науках кейсом может быть организация (например, ОЭСР), компания (KPMG), социальная сеть (Фейсбук), личность (пакистанская правозащитница Малала Юсуфзай) и т.д. В исследованиях в области образования кейсом может быть ребенок, учитель, определенный класс в школе, университет, все школы Казахстана, определенная программа или событие. Однако не все может быть кейсом. Например, внедрение трехязычного образования, причины обновления содержания программы среднего образования, процессы предоставления автономии вузам Казахстана реже могут быть примерами кейса, так как отсутствует специфичность, конкретность и уникальность. Но если взять сельскую школу X, успешно внедряющую обучение на английском языке, то кейсом будет сельская школа X. При этом успешное внедрение обучения на английском языке будет аналитической рамкой, как и педагогические подходы, мнение учителей и учеников, модель управления. Школа X, как одна из многих сельских школ Казахстана, сама по себе не была бы интересна, если бы она не была примером успешной реализации обновленного содержания образования.

## Задание 1

Попробуйте рассмотреть проблему (если вы считаете, что исследование будет в форме кейс-стади), которую хотите изучить, закончив предложения:

Я хочу изучить (работаю над изучением, исследую) \_\_\_\_\_

Кейс моего исследования \_\_\_\_\_

Аналитическая рамка, или объект, моего исследования \_\_\_\_\_

## 5.2 Выбор кейса

Как подчеркивает Стейк (Stake, 2005), кейс-стади не является исследованием, основанным на выборке, и репрезентативность не является его ключевым элементом. Соответственно, выбор кейса определяется целью исследования и интересами исследователя (Merriam, 1985). Тем не менее, в одних случаях кейс исследования может быть заранее predetermined, и здесь вопрос не в том, чтобы исследователь выбрал типичный кейс. Например, если следует изучить класс с наихудшими показателями успеваемости или учащегося с трудностями в обучении, тогда предмет исследования является данностью.

Такой вид кейс-стади называется исследованием, основанным на внутренней заинтересованности исследователя в кейсе (*intrinsic case study* (Stake, 2005)). Данная стратегия выбора кейса применяется в том случае, когда выбор кейса неизбежен. Изучая такой кейс или несколько кейсов, исследователь стремится получить из него аналитическую информацию. Ниже приведены примеры такого типа кейс-стади, проведенных казахстанскими учеными.

## Пример №1. Кейс, выбор которого неизбежен

|                     |   |
|---------------------|---|
| Автор               | Гулжанат Гафу (Gafu, 2019)  |
| Название темы       | Влияние элитного глобализованного университета на другие вузы: кейс Казахстана  |
| Цель                | Изучить, в какой степени «элитный», «глобализованный» университет влияет на политику и практику исследований и интернационализации региональных государственных университетов в Казахстане, и как они на это реагируют  |
| Кейс                | Казахстан   |
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Элитный университет – не кейс</li> <li>* Региональные университеты – не кейс</li> <li>* Министерство – не кейс</li> </ul>  |
| Аналитическая рамка | Эффект университета, стремящегося стать элитным. Дифференциация и цели по усилению интернационализации и исследований, а также акцент на НУ как движущей силе модернизации национального высшего образования; позиция правительства в отношении более широкой темы «глобального высшего образования», «университетов мирового класса» и региональных вузов. |
| Границы кейса       |   |
| Кто?                | Административный и академический персонал в Казахстане: сотрудники департаментов послевузовского образования и международного сотрудничества, деканы факультетов и старший преподавательский состав   |
| Что?                | Влияние НУ как элитного университета на политику и практику интернационализации и исследований в трех региональных университетах  |
| Где?                | Три региональных государственных университета, НУ и МОН   |
| Почему?             | Каков эффект, если таковой имеется, новой политической меры для национальной системы высшего образования, как это подчеркнuto и поручено правительством   |
| Сколько?            | Единичный кейс (эффект университета, стремящегося стать элитным) с множеством подкейсов   |

Выбор кейса был обусловлен интересом в этом конкретном кейсе и тем, что есть необходимость изучить именно данный кейс, а не тем, что благодаря этому можно узнать о других кейсах или о какой-то общей проблеме. Кейс Казахстана и эффект глобализированного университета уникальны, и, возможно, результаты этого исследования не могут быть распространены на другие развивающиеся страны, создающие «элитные» университеты. Исследователь выбрал данный кейс, так как хотел изучить влияние Назарбаев Университета как «элитного» университета на политику и практику интернационализации и исследований в трех региональных университетах.

В других случаях исследование начинается с исследовательских вопросов с целью раскрыть сущность проблемы через изучение определенного кейса. У исследователя, следовательно, имеется возможность выбрать кейс. Описанный ниже пример может классифицироваться как инструментальный (*instrumental case study*) кейс-стади (Stake, 2005), поскольку кейс используется как инструмент, служащий достижению цели.



## Пример №2. Кейс, который используется как инструмент

|                     |   |
|---------------------|---|
| Автор               | Лаура Карабасова (Karabassova, 2018)  |
| Название темы       | Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) в Казахстане: изучение кейсов пяти учителей в Назарбаев Интеллектуальных школах (НИИШ)   |
| Цель                | Глубинный анализ представлений, понимания и практики учителей в отношении методики CLIL   |
| Кейс                | Отдельный учитель   |
|                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Школа – не кейс</li> <li>* Методика – не кейс</li> <li>* Преподавание – не кейс</li> </ul>   |
| Аналитическая рамка | Концептуализация (мнения, убеждения, взгляды и понимание) и педагогическая практика (методы, стратегии обучения, интеракция в классе) отдельных учителей                                  |
| Границы кейса       |   |
| Кто?                | Учителя-предметники со стажем работы не менее 2-х лет в сети НИИШ   |
| Что?                | Концептуализация и применение методики CLIL на уроках   |
| Где?                | В одной из 20-ти НИИШ   |
| Почему?             | Учителя преподают разные неязыковые предметы, но их всех объединяет следующее: они преподают на втором/третьем (неродном) языке учащихся и должны применять инновационную педагогику CLIL |
| Сколько?            | Пять учителей – пять кейсов   |
| Единица анализа     | Слова и поведение учителей  |

По поводу выбора кейса следует отметить, что во всей сети НИШ при обучении различным предметам используются три языка. Более того, с 2014 по 2019 год данный опыт частично транслировался в общеобразовательные школы. Основой политики трехязычного образования является предметно-языковое интегрированное обучение, или инновационная методика CLIL. В связи с этим важно было изучить, как учителя понимают данную методику и как применяют ее на своих уроках. Чтобы глубже понять проблему, необходимо было выбрать кейсы учителей различных предметов. Несмотря на то, что порядка 600 учителей НИШ преподавали свой предмет на втором/третьем языке учащихся, невозможно было бы охватить всех учителей. В результате, выбраны кейсы 5-ти учителей, которые дали бы возможность изучить проблему глубже и понять, как учителя понимают и воспринимают CLIL в целом.

В качестве примера данного типа кейса также можно рассмотреть магистерское исследование Акботы Султанбековой (Sultanbekova, 2019), целью которого – изучение казахстанского опыта и практики преподавания английского языка детям с нарушениями слуха и зрения. Для достижения данной цели исследователь выбрала кейс двух учителей одной из школ г. Нур-Султан.

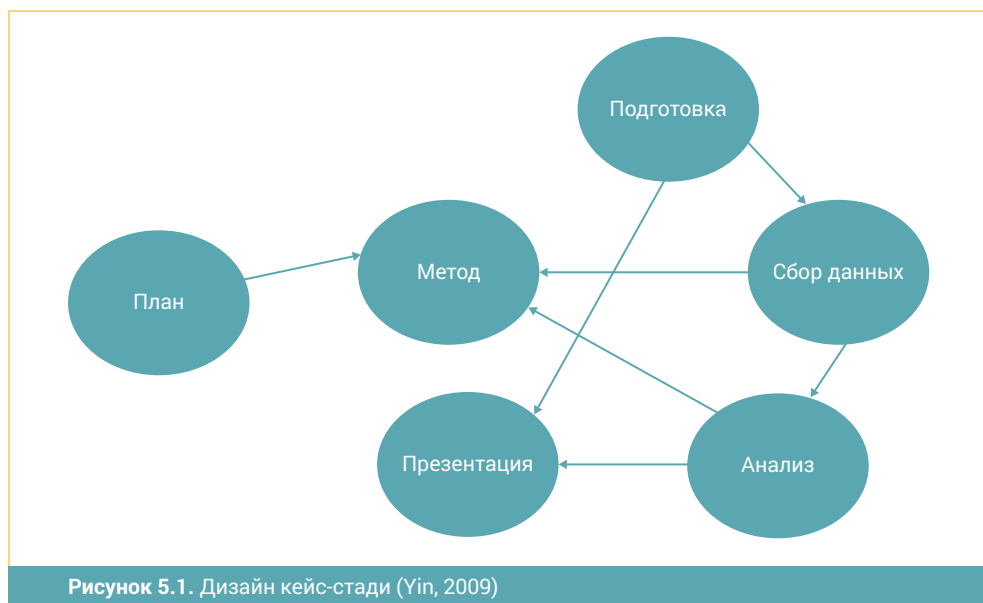
## Задание 2

Подумайте о вашем исследовании и кейсе, который хотите выбрать. Ответьте на следующие вопросы:

1. Тема моего исследования \_\_\_\_\_
2. Кейс \_\_\_\_\_
3. Instrumental/Intrinsic (Почему?) \_\_\_\_\_
4. Границы моего кейса:
  - 4.1 Кто участвует? \_\_\_\_\_
  - 4.2 Что они делают? \_\_\_\_\_
  - 4.3 Где находятся? \_\_\_\_\_
  - 4.4 Почему этот кейс? \_\_\_\_\_

### 5.3 Сбор данных в рамках кейс-стади

Следует отметить, что «кейс-стади является не методологическим выбором, а выбором того, что должно быть изучено. Вы выбираете любые методы, чтобы изучить выбранный кейс» (Stake, 2005, с. 443).



В кейс-стади данные могут быть собраны посредством структурированного интервью (проводится по строго установленному списку вопросов в стандартизированном порядке), полуструктурированного и неструктурированного интервью, фокус-группы (данные в виде слов), наблюдения (данные в виде слов, цифр, изображений, видео, аудио), обзора документов, анкет, исследовательского журнала, тестов и других срезов.

Например, в своем докторском исследовании аттестации школьных учителей Молдир Аблаева (2019) использует полуструктурированные индивидуальные интервью, наблюдение (подготовка учителей к аттестации) и анализ документов (портфолио учителей, «Положение об аттестации педагогов», квалификационные

требования), так как целью исследования является изучение представлений, понимания и взглядов учителей и руководителей школ в отношении модели аттестации и ее влияния на профессиональное обучение учителей в Казахстане.

### *Генерализация (обобщение) результатов исследования*

Поскольку кейс-стади отличаются маломасштабностью и интересом к частным случаям, принято допускать, что обобщение является слабой стороной метода кейсов. Однако есть авторы, утверждающие, что обобщение является недостатком, присущим не только кейс-стади, но и социологическим исследованиям в целом. Томас (Thomas, 2011) утверждает, что обобщение является основой естественных наук, и не всегда это возможно в образовательных исследованиях. Аналогичного мнения придерживается Макинтайр (MacIntyre, 1985), который предполагает, что обобщения в социальных науках бесполезны, потому что обобщение – это нечто большее, чем просто список случаев и примеров, который принято считать обобщением.

Тем не менее, Стейк (Stake, 2005), один из авторитетных авторов, считает, что определенные проблемы, действия или ответы участников исследования будут повторяться снова и снова, представляя основу для обобщений определенной степени. Автор ввел понятия малого обобщения (*petit generalization*) и большого обобщения (*grand generalization*). Несмотря на то, что данные из одного или нескольких кейсов не дают основания для обобщения, как принято в позитивизме, малое обобщение является частью кейс-стади. Например, наблюдая и изучая феномен, исследователь может увидеть новые детали в каждом интервью и наблюдении и на основе этого может уточнить и вывести небольшие общие понятия. При большом обобщении, изучая конкретный случай, исследователь модифицирует ранее существовавшие выводы.

Кейс-стади часто выбирается в качестве метода исследования недостаточно изученных тем, когда исследователь хочет получить о них полное представление, а также для глубинного исследования какого-либо феномена в его настоящем контексте.

## 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.

## ГЛАВА 6

### Интервью как метод качественного исследования

Аида Сагинтаева

#### Ожидаемые результаты изучения главы:

- различать стратегии выборки участников интервью;
- знать и использовать основные типы интервью в зависимости от выбранных целей исследования;
- уметь составлять протокол интервью и транскрибировать полученные данные.

*Ключевые слова:* интервью, онлайн-интервью, фокус-группа, активное слушание, участник интервью, расшифровка, транскрибирование.

В качественных исследованиях интервью часто является основным источником данных, необходимых для понимания изучаемого явления. Популярность интервью как метода сбора данных

подтверждается авторами книг по интервьюированию, в том числе такими, как Губриум, Хольштейн, Марvasti и Маккини в их недавно выпущенном справочнике (Gubrium, Holstein, Marvasti, & McKinney, 2012).

В нашей монографии интервью как метод качественного исследования описывается в различных аспектах, например, при валидации качественных данных (глава 1, раздел 1.5.2), как инструмент сбора данных (глава 8, раздел 8.3), при процедуре записи данных (глава 8, раздел 8.3).

В данной главе будут рассмотрены типология интервью, типы вопросов и технологии их постановки, этапы проведения интервью (начало, запись интервью, оценка данных), а также взаимодействие исследователя и участника/участников интервью.

Интервью обеспечивает доступ к контексту жизнедеятельности людей и тем самым дает исследователям возможность понять смысл того или иного поведения человека. Основная предпосылка в исследованиях, основанных на методе интервью, состоит в том, что значение, которое люди придают своему опыту, влияет на то, как они его реализуют.

ДеМаррэс (2004) определяет исследовательское интервью как «процесс, в ходе которого исследователь и участник вступают в беседу, сосредоточенную на вопросах, связанных с исследованием» (с. 55).

Иногда интервью, в зависимости от темы исследования, является единственным способом сбора данных. В частности, когда исследователь пытается выявить взгляды различных категорий участников на определенный феномен или опыт в условиях их социальной или профессиональной роли, например: *«Что для Вас, как для декана, означает управленческая самостоятельность вузов?»*.

По мнению Мерриам и Тисделл (Merriam & Tisdell, 2015), наиболее распространенной формой интервью является личная встреча, в ходе которой один человек получает информацию от другого. Для получения данных можно использовать и коллективные форматы. Как индивидуальное, так и групповое интервью можно определить как беседу с определенной целью.

## 6.1 Подготовка к проведению интервью

Подготовка к интервью начинается с определения круга участников интервью. Их выбор зависит от того, что именно хочет узнать исследователь и от кого он хочет получить информацию. Отбор участников на основе того, какой вклад они могут внести в понимание изучаемого явления, означает проведение целенаправленной или теоретической выборки (более подробно ознакомиться с типами выборки в качественных исследованиях можно в главе 8, раздел 8.2).

В отличие от метода анкетирования, в котором объем и репрезентативность выборки являются основными факторами, в интервью решающим фактором является не количество участников, а способность исследователя внести свой вклад в понимание того или иного явления на основе анализа качественных данных.

Как можно идентифицировать потенциальных участников интервью? Одним из способов является первоначальное наблюдение за ними в ходе неформальных дискуссий, с целью выявить тех, с кем следует провести интервью. Второй способ поиска контактов – найти потенциального участника интервью, которого другие считают экспертом, а затем попросить этого человека дать рекомендации по отбору участников. Третий способ определения участников интервью основан на определенных стратегиях выборки (см. главу 8).

Взаимодействие между исследователем и участником интервью, как правило, бывает достаточно сложным. Обе стороны приносят свои предубеждения, предрасположенности, установки и физические характеристики, которые влияют на взаимодействие сторон и получение данных.

Использование метода интервью требует, чтобы исследователь установил контакт с незнакомыми потенциальными участниками и обеспечил позитивное взаимодействие с ними. Отправная точка в процессе интервью – это непредвзятая, деликатная и уважительная позиция исследователя по отношению к участнику/участникам интервью.

Исследователь должен тщательно сформулировать вопросы на понятном для участника интервью языке. Необходимо также



соблюдать нейтралитет в отношении знаний и убеждений участника: для успеха интервью крайне важно избегать споров, дискуссий или иного раскрытия личных взглядов, независимо от того, насколько позиция участника интервью может быть противоположной убеждениям или ценностям исследователя.

В свою очередь, от участников интервью ожидается, что они будут четко выражать свои мысли, чувства, мнения, то есть свою точку зрения на изучаемую тему. Как правило, участникам обычно нравится делиться своим опытом с заинтересованным слушателем.

Участники интервью имеют право на доступ к аудиозаписям и стенограммам интервью, на просмотр видеоматериалов до публикации отчета, а также право аннулировать свое интервью и не разрешить использование данных в исследовании.

Каждый участник интервью имеет право на конфиденциальность личности, анонимность его/ее ответов должна быть гарантирована. Например, в документах с открытым доступом следует избегать указания на сайты или людей, которых можно идентифицировать после завершения исследования. Очевидно, что вопросы обеспечения конфиденциальности личности участника интервью и анонимности полученных качественных данных относятся к вопросам соблюдения исследовательской этики (глава 7), а также к вопросам предоставления участнику интервью максимально полной информацией о целях исследования, рисках участия в исследовании, прав участника, сохранения конфиденциальности личности участника, т.е., к вопросам процесса «информированного согласия». Информированное согласие – это не просто документ, а важный процесс, при котором потенциальный участник имеет право дать свое согласие или отказ от участия в интервью (см. главу 8).

## 6.2 Типы и формы интервью

В методологии образовательных исследований наиболее распространенными являются три типа интервью:

- структурированное/стандартизированное;
- полуструктурированное;
- неструктурированное/неформальное.

В *структурированном* интервью вопросы и порядок их следования определяются заранее. Таким образом, структурированное интервью представляет собой устную форму письменного опроса (Merriam & Tisdell, 2015). Следует отметить, что строгое соблюдение порядка постановки заранее сформулированных вопросов может ограничить участников интервью в выражении собственного мнения – вместо этого исследователь может получить их реакцию на предвзятое представление исследователя о проблеме. Структурированное интервью основано на предположении, что вопросы будут одинаково интерпретироваться всеми участниками. В качественных исследованиях данный тип интервью обычно проводится при опросе больших масс людей, поскольку однотипные ответы легко поддаются анализу, например, для сбора демографических данных (возраст, пол, этническая принадлежность, образование и т.д.).

Однако чаще интервьюирование в качественных исследованиях носит более открытый и менее структурированный характер, предполагающий, что отдельные участники интервью могут выразить мнения или отношение к исследуемому вопросу, которые будут отличаться от других.

В *полуструктурированном* интервью вопросы сформулированы более гибко. Его структурированность обусловлена сбором определенных конкретных данных, большая часть интервью проводится в соответствии со списком исследуемых вопросов, но при этом ни точная формулировка, ни порядок вопросов не определяются заранее. Этот формат позволяет исследователю реагировать в процессе интервью на текущую ситуацию, на реакцию и взгляды участника интервью, а также на возникающие новые идеи по данной теме.

В *неструктурированном* интервью не существует заранее определенного набора вопросов, и само интервью, по сути, носит ознакомительный характер и больше похоже на беседу. Одна из целей интервью данного типа – получить достаточно информации об исследуемой тематике, чтобы сформулировать конкретные вопросы для последующих интервью. Таким образом, неструктурированное интервью на ранних стадиях качественного исследования часто сочетается с наблюдением за участниками. При таком подходе можно получить понимание исследуемого вопроса, но в

то же время исследователь может столкнуться с абсолютно различными точками зрения и, казалось бы, несвязанными фрагментами информации. В целях получения некоторой стандартизированной информации, всем участникам интервью в неструктурированном режиме задаются одинаковые вопросы, требующие развернутого ответа (открытые вопросы), чтобы они могли свободно выразить свои идеи и дать новую информацию.

*Полностью неструктурированное* интервьюирование редко используется в качестве единственного способа сбора данных. Данный тип интервью, как и предыдущий, ставит целью сформулировать конкретные вопросы для последующих интервью. В основном, неструктурированное интервью применяется в этнографических исследованиях и в наблюдениях за участниками в кейс-стади.

В большинстве исследований можно комбинировать все три типа интервью, при этом наиболее распространенным является полуструктурированное интервью.

Таблица 6.1  
Типы интервью<sup>19</sup>

| <i>Структурированное/<br/>Стандартизированное</i> | <i>Полуструктурированное</i>   | <i>Неструктурированное/<br/>Неформальное</i>  |
|---|--|---|
| Формулировка вопросов определена заранее          | Формулировка вопросов менее структурирована; открытые вопросы  | Формулировка вопросов не определена заранее; открытые вопросы                             |
| Порядок вопросов определен заранее                | Порядок вопросов не определен заранее  | Порядок вопросов не определен заранее   |
| Дополнительные вопросы исключены                  | Дополнительные вопросы могут быть включены в последующие интервью<br><br>Большая часть интервью проводится в соответствии со списком вопросов или проблем, подлежащих исследованию | Дополнительные вопросы могут быть включены в ходе интервью<br><br>Больше похоже на беседу |

<sup>19</sup> Данная таблица составлена на основе работ Крессуэл Дж., Мерриам Ш. и Тисделл Э. и др.

## *Интервью в фокус-группах (групповое интервью)*

Интервью в фокус-группе представляет собой метод сбора данных по определенному исследовательскому вопросу посредством открытого обсуждения с группой людей, обладающих знаниями по данной теме. Как правило, групповое интервью должно иметь определенный фокус, заданный исследователем (отсюда и название «фокус-группа»). Состав фокус-группы зависит от обсуждаемой темы. Как и при индивидуальном интервью, здесь следует использовать целенаправленную выборку, чтобы включить в состав фокус-группы людей, обладающих пониманием и глубокими знаниями исследуемого вопроса. Не существует четких правил относительно количественного состава фокус-группы: большинство авторов предлагают включать от шести до десяти участников, предпочтительно незнакомых друг с другом.

Обсуждая особенности метода группового интервью, Стюарт и Шамдасани отмечают, что «основное различие между исследованиями в фокус-группах и другими видами исследований, такими как опросы, индивидуальные интервью и лабораторные эксперименты, заключается в том, что сбор данных происходит в групповой обстановке, что облегчает его проведение» (Stewart & Shamdasani, 2015, с. 17). В свою очередь, Хеннинк утверждает, что «уникальной характеристикой интервью в фокус-группах является интерактивное обсуждение, посредством которого генерируются данные, что приводит к другому типу данных, недоступных в ходе индивидуальных интервью. Во время группового обсуждения участники делятся своими взглядами, выслушивают мнения других и, возможно, уточняют свои собственные взгляды в свете того, что они услышали» (Hennink, 2014, с.с. 2-3). Интервьюирование в фокус-группах остается популярной стратегией сбора данных в социологических или маркетинговых исследованиях. В контексте образовательных исследований применение метода интервью в фокус-группах помогает исследователям узнать сразу от нескольких людей их взгляды на одну и ту же проблему или вопрос. Как отмечают Робсон и МакКартан, «групповая динамика помогает сосредоточиться на самых важных темах» и довольно легко определить уровень согласованности и общего мнения лю-

дей. (Robson & McCartan, 2016). Например, если Вы исследуете различные стили управления ректоров региональных университетов, то интервью с фокус-группой ректоров таких вузов поможет вам выявить их взгляды и определенные особенности стилей управления вузом.

Важно отметить, что все люди, принимающие участие в групповом интервью, должны представлять одну и ту же категорию участников. Например, группа учителей начальной школы, группа завучей, группа деканов. Не следует смешивать различные категории участников исследования в одной фокус-группе, так как это может повлиять на качество исследовательских данных. Например, включение директора школы в фокус-группу учителей может повлиять на качество ответов учителей или директора. Вряд ли учителя захотят говорить неудобную правду о своей школьной жизни в присутствии руководства, т.е. завуча или директора школы.

### *Онлайн-интервью*

Онлайн-интервью можно проводить в режиме реального времени с использованием различных средств компьютерной коммуникации (Skype, Zoom, Adobe Connect и др.). Как правило, это устные интервью по видеосвязи, которые больше схожи с «живыми» интервью. Интервью также можно проводить по телефону.

Альтернативой синхронным онлайн-интервью являются асинхронные, то есть интервью по электронной почте или в фокус-группе. Асинхронные интервью, как правило, представляют собой текстовые, или письменные, интервью. Установление взаимопонимания может быть немного сложнее, поскольку используется только текст (например, электронная почта) и отсутствуют визуальные подсказки. Кроме того, по электронной почте участники могут проигнорировать или пропустить некоторые вопросы, на которые они ответили бы в синхронном формате. С другой стороны, текстовые интервью по электронной почте предоставляют исследователю готовую стенограмму, что позволяет легко документировать сказанное, хотя невербальные сигналы и паузы в разговоре отсутствуют. Такая электронная «стенограмма» может сэкономить исследователю время на расшифровке аудиозаписи.

Как и любой метод сбора данных, онлайн-интервью имеет свои сильные и слабые стороны. Одной из очевидных сильных сторон является то, что исследователь не ограничен географией – он имеет возможность опросить участников по всему миру и даже провести интервью в фокус-группах, где все стороны могут видеть друг друга. Еще одной сильной стороной является то, что многие платформы средств компьютерной коммуникации позволяют делать видеозаписи, полезные для последующего просмотра или изучения невербальных сигналов. Очевидным же недостатком является опасность возникновения проблем с оборудованием для записи звука, что может вызвать разочарование как у интервьюера, так и у собеседника. Наконец, всегда существует вероятность нарушения конфиденциальности при использовании инструментов коммуникации посредством интернета. Таким образом, при проведении качественного интервью необходимо учитывать все сильные и слабые стороны инструментов компьютерной коммуникации.

### 6.3 Вопросы и ответы в интервью

Умение спрашивать и слушать – самый важный навык при проведении интервью. Исследователь должен внимательно слушать участников, чтобы убедиться в том, что они осведомлены о теме исследования и понимают вопросы, а также чтобы оценить полноту их ответов и ход собеседования. Такой тип активного слушания требует от исследователя концентрации внимания, сосредоточенности и подавления обычного инстинкта говорить. В то же время исследователь должен быть готов задать вопрос, при необходимости прокомментировать и дать «навигационный толчок», когда требуется продвинуть интервью.

#### *Типы вопросов*

Задавать правильные вопросы – ключ к получению значимых данных. Вопросы могут «запрашивать» опыт, мнения, чувства, знания, сенсорные или демографические данные участника интер-

вью. Гипотетические, «адвокат дьявола», «идеальная позиция» и интерпретирующие вопросы также могут быть использованы для получения достоверных данных. Следует избегать сложных по составу и наводящих вопросов, а также вопросов, на которые даются ответы «да» или «нет».

Паттон (Patton, 2015) выделяет шесть типов вопросов:

- 1. Вопросы об опыте и поведении.** Этот тип вопросов касается действий человека, его/ее поведения и деятельности. Например: «Расскажите мне о типичном рабочем дне. Что Вы, скорее всего, сделаете утром в первую очередь?»
- 2. Вопросы о мнениях и ценностях.** Здесь исследователя интересуют убеждения или мнения человека - то, что он/она думает о чем-либо. Например: «Как Вы думаете, должны ли администраторы быть лидерами?»
- 3. Вопросы о чувствах и отношении.** Данные вопросы затрагивают эмоциональное измерение человеческой жизни. Например, с помощью вопроса «Как Вы к этому относитесь?» интервьюер стремится получить данные, указывающие на эмоциональные проявления участника интервью.
- 4. Вопросы о знаниях.** Эти вопросы выявляют фактические знания участника интервью о ситуации.
- 5. Сенсорные вопросы.** Они похожи на вопросы об опыте и поведении, но с их помощью исследователь стремится получить от участника более конкретные данные о том, что было им замечено, услышано, затронуто и т.д.
- 6. Справочные/демографические вопросы.** Все интервью содержат вопросы, относящиеся к конкретным демографическим данным опрашиваемого лица (возраст, доход, образование, стаж работы и т.д.). При этом, например, возраст участника может иметь значение, а может и не иметь.

Ссылаясь на работу Штрауса, Шатцмана, Бухера и Сабшина (1981), Мерриам и Тисделл (Merriam & Tisdell, 2015) указывают на другие типы вопросов, которые они сочли особенно полезными для получения информации от «сдержанных» участников интервью. Авторы представляют следующие четыре основные категории вопросов.

1. **Гипотетические вопросы.** Спросите, что мог бы сделать участник интервью или как это могло бы быть в конкретной ситуации; обычно они начинаются так: «Что, если...» или «Предположим, что...».

*Пример: Предположим, что сегодня я впервые принимаю участие в заседании Совета директоров (СД). На что бы Вы посоветовали мне обратить внимание?*

2. **Вопросы «адвоката дьявола».** Участникам интервью предлагается рассмотреть противоположную точку зрения или дать другое объяснение ситуации.

*Пример: Некоторые отмечают, что работа в СД отнимает довольно много времени и требует умения лавировать между мнениями председателя СД и председателя Правления. Что Вы можете сказать по этому поводу?*

3. **Вопросы об идеальной ситуации.** Попросите участника интервью описать идеальную ситуацию.

*Пример: На Ваш взгляд, каким должен быть идеальный состав СД?*

4. **Вопросы для интерпретации.** Исследователь предлагает объяснить или интерпретировать то, что говорил участник интервью, и просит его отреагировать.

*Пример: Почему Вы собираетесь выйти из состава СД?*

Структура интервью является кумулятивной. Не поняв какую-либо информацию на раннем этапе интервью, исследователь может упустить смысл последующих ответов участников интервью. Если исследователь хочет услышать больше, чем говорит участник интервью, он может задавать уточняющие вопросы. Но, в то же время, несвоевременные и слишком детализированные вопросы могут спровоцировать участника защищаться или перевести акцент с изучения опыта участника интервью на реализацию повестки исследователя (Human et al., 1954).

В процессе интервью следует избегать некоторых типов вопросов. Во-первых, следует избегать *сложных по составу* вопросов (a double-barrelled question), то есть вопросов, в которых исследователь поднимает сразу две (или более) проблемы.



Пример: «Как Вы относитесь к членам Совета директоров, членам Правления, работе в комитетах СД?» Серия вопросов может звучать так: «Как Вы взаимодействуете с членами Совета директоров? Каковы Ваши отношения с членами Правления? Как Вы вовлечены в работу комитетов СД?» В обоих случаях участник интервью, скорее всего, попросит повторить вопрос/вопросы, разъяснить его/их или даст ответ, охватывающий только одну часть вопроса, и этот ответ может быть непонятным.

Следует избегать и *наводящих* вопросов. Наводящие вопросы показывают предвзятость или предположения исследователя, которые может не разделять участник интервью. Вопросы такого типа настраивают участников интервью на принятие точки зрения исследователя. Например, вопрос «*Какие эмоциональные проблемы возникли у Вас после потери работы?*» отражает предположение, что у любого, кто потерял работу, появляются эмоциональные проблемы (Kvale, 1996).

Наконец, все исследователи предостерегают от того, чтобы задавать закрытые вопросы, предполагающие однозначные ответы «да» или «нет», которые почти не дают исследователю информации. Они представляют простой выход для некоммуникабельного, застенчивого или несловоохотливого участника интервью; они также могут перекрыть или, по крайней мере, замедлить поток информации от интервьюируемого. Таким образом, на вопрос «*На Ваш взгляд, эффективна ли работа СД?*» можно ответить «да» или «нет», а перефразированный вопрос «*Что именно Вы считаете эффективным в работе СД?*» потребует другого ответа.

Перед интервью настоятельно рекомендуется критически просмотреть вопросы, чтобы отсеять нежелательные. Задавайте вопросы себе, заставляя себя отвечать как можно лаконичнее. Также обратите внимание, будете ли Вы чувствовать себя неловко, честно отвечая на какой-либо вопрос. Этот обзор, за которым следует пилотное интервью, позволит убедиться в том, что Вы будете задавать правильные вопросы.

В качестве примера протокола интервью предлагается протокол, составленный в рамках проекта «Развитие моделей лучших практик академического управления и менеджмента в высших учебных заведениях Казахстана».

Проект был посвящен исследованию актуальных вопросов управления вузами в период их перехода к институциональной автономии, а именно – роли Наблюдательных Советов как институтов коллегиального управления. Был проведен анализ подходов государственных органов, высших учебных заведений и их управляющих советов<sup>20</sup> к обеспечению большей институциональной автономии. Проведено более 400 интервью с представителями государственных органов, членами и секретарями Советов, руководителями вузов высшего и среднего звена, профессорами, студентами. Исследование является международным научно-исследовательским проектом Высшей школы образования Назарбаев Университета и Высшей школы образования Университета Пенсильвании. По результатам исследования была опубликована монография «Корпоративное управление: вузы Казахстана» (Сагинтаева и др., 2018).

---

<sup>20</sup> В данном исследовании к управляющим советам отнесены Наблюдательный совет и Совет директоров

**Таблица 6.2**  
Протокол интервью (пример)

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| Время интервью:                    | 10.00-11.05  |
| Дата:                              | 20 июня 2014 г.  |
| Место:                             | г. Х (прямой идентификатор),<br>университет ХХ (прямой идентификатор)  |
| Интервьюер, должность интервьюера: | Сагинтаева Аида, руководитель проекта  |
| Интервьюируемый А                  | Х (прямой идентификатор), член НС  |
| Интервьюируемый В                  | ХХ (прямой идентификатор), член НС   |
| Краткое описание проекта           | Проект исследует актуальные вопросы управления вузами по мере их перехода к институциональной автономии, а именно роль Наблюдательных Советов как институтов коллегиального управления   |
| Вопросы:                           | <p>Краткая презентация проекта (следует упомянуть, что будет вестись аудиозапись встречи, конфиденциальность участников и информации гарантируется).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Пожалуйста, расскажите кратко о себе.</li> <li>2. Когда был создан данный Наблюдательный Совет?</li> <li>3. Когда Вы стали членом НС?</li> <li>4. Как проходит отбор в члены НС?</li> <li>5. В чем, по Вашему мнению, заключается роль НС? Какие важные задачи Совет выполняет для университета?</li> <li>6. Как часто проводятся заседания НС?</li> <li>7. Кто ведет данные встречи?</li> <li>8. Было бы полезно услышать примеры, как проходят заседания НС, как они структурированы.</li> <li>9. Приведите, пожалуйста, примеры вопросов, которые обсуждаются на заседаниях НС.</li> <li>10. Что Вы видите в качестве наиболее важных задач в Вашей работе с университетом на ближайшие несколько лет?</li> <li>11. Есть ли вопросы, которые мы не задали, но Вы считаете их важными? Есть ли у Вас дополнения к своим ответам?</li> </ol> <p>Большое спасибо за Ваши ответы и время</p> |

## 6.4 Запись, транскрипт интервью и его анализ

Наиболее распространенным способом фиксации интервью является аудиозапись. Ответы участников интервью сохраняются для дальнейшего анализа и уточнения деталей. Кроме того, у исследователя имеется возможность прослушивать аудиозапись в целях улучшения своей техники интервью. Существует риск неисправности оборудования, а также возможно беспокойство участника интервью по поводу записи его ответов, однако после некоторой настороженности участники, как правило, склонны забывать, что их записывают. Иногда интервью записываются на видео, что позволяет фиксировать невербальное поведение участников интервью, но данный способ более навязчив, чем аудиозапись.

В случае обвинения исследователя в неправильном обращении с материалами интервью, аудио- или видеозапись позволяет вернуться к первоисточнику, чтобы исследователь мог продемонстрировать свою ответственность перед данными. Запись интервью также дает участникам уверенность в том, что к их словам будут относиться ответственно, так как они сохранены и к ним возможен доступ.

Второй способ записывать данные – *делать заметки* во время интервью, например, когда участник не разрешает аудио- или видеозапись ответов или когда исследователь хочет дополнить аудио/видеозапись интервью своими заметками.

Третий способ – запомнить информацию и записать ее после интервью. Проблемы с этим методом очевидны, но он используется в ситуации, когда запись во время интервью кажется участнику навязчивой (например, при опросе детей, у которых запись может вызвать напряжение или раздражение).

В любом случае исследователям рекомендуется записывать свои размышления сразу после интервью. Эти размышления могут содержать идеи, предложенные в ходе интервью; заметки о вербальном и невербальном поведении участника; мысли самого исследователя и т.д. В целом, заметки помогают исследователю отслеживать процесс сбора данных и анализировать их.

## *Расшифровка и транскрибирование интервью*

Дословное транскрибирование интервью является трудоемким и долгим процессом, но оно обеспечивает более эффективный анализ данных. Обычно на расшифровку 90-минутной аудиозаписи уходит от 4-х до 6-ти часов. Начинающим исследователям рекомендуется транскрибировать, по крайней мере, первые несколько интервью самостоятельно. Затем можно обратиться к услугам специальных агентств.

Выбор определенных частей записи для расшифровки и пропуск других, как правило, приводят к преждевременным суждениям о том, что является важным, а что – нет. Если же какая-либо часть записи не транскрибируется, не исключено, что данные могут быть забыты и не учтены.

Важно разработать четкие письменные инструкции, касающиеся транскрибирования (Kvale, 1996). Инструкции дадут возможность соблюсти последовательность процесса, побудят исследователей продумать все, что с этим связано, и позволят им позже поделиться своими выводами и предложениями. Важно отмечать все невербальные сигналы, такие как кашель, смех, вздохи, паузы, посторонние шумы, телефонные звонки и прерывание ответа. Постановка знаков препинания также важна и является одним из начальных этапов процесса анализа и интерпретации материала (Kvale, 1996).

Подробная и тщательная стенограмма, воссоздающая вербальный и невербальный материал интервью, может принести большую пользу исследователю, который, возможно, будет изучать стенограмму спустя несколько месяцев после интервью.

Формат транскрипта интервью должен быть комфортен для анализа данных. В верхней части первой страницы необходимо перечислить информацию о том, когда, где и с кем проводилось интервью. Вопросы исследователя можно выделить жирным шрифтом или курсивом, что облегчит чтение. Рекомендуется также оставлять на правой стороне страниц достаточно широкое поле для заметок или кодов.

## Анализ транскрипта

Интервью генерирует огромное количество слов, предложений, абзацев и страниц, которое должно быть сведено к тому, что имеет наибольшее значение и вызывает интерес (Wolcott, 1990). Поэтому одна из целей исследователя при отборе материала – сократить его, а затем адаптировать для дальнейшего обсуждения и интерпретации.

Важно, чтобы сокращение данных производилось индуктивно, а не дедуктивно, то есть исследователь не может обратиться к материалу с набором гипотез для проверки или с теорией, разработанной в другом контексте, с которым он или она желает сопоставить данные. Исследователь должен подходить к стенограммам объективно, отмечая то, что действительно кажется важным и интересным.

Процесс отбора и маркировки важного материала, размещение его в соответствующие файлы называется «классификацией» или, в некоторых источниках, «кодированием» данных. Исследователи активно используют программное обеспечение NVivo, MAXQDA, ATLAS.ti для классификации, сортировки и сохранения данных интервью. Программа может быстро сканировать большие объемы данных и сортировать материалы по категориям в соответствии с заданными параметрами.

Ниже приводится пример анализа транскрипта в рамках проекта «Развитие моделей лучших практик академического управления и менеджмента в высших учебных заведениях Казахстана».

Для анализа транскрипта была применена схема цветового кода. Коды были разработаны в соответствии с заранее обговоренной теоретической рамкой. Каждой категории данных присвоен свой цвет.

Транскрибирование интервью проводилось по пятиминутным отрезкам. Как видно из примера, паузы, эмоции также отражены в транскрипте. Та часть интервью, которую было невозможно затранскрибировать, зафиксирована как «неразборчиво».

Поскольку в данном примере транскрипта личность участника интервью не может быть раскрыта, респондент (организация) обозначается как X и упоминается наличие прямого идентификатора.

Обозначен также язык, на котором задавались вопросы и были получены ответы [*в оригинале на английском языке*].

В правой колонке – комментарии исследователей, возникшие в ходе интервьюирования участников.

**Таблица 6.3**  
Транскрипт интервью (пример)

| <p>Интервьюер А – профессор, ассоциированный декан Высшей школы образования Пенсильванского университета<br/>         Участник интервью А – проректор университета<br/>         Участник интервью В – проректор университета<br/>         Участник интервью С – проректор университета</p>  |   |             |
|---|---|-------------|
| <p><b>Университет_3_ топ менеджеры</b></p> <p>Структуры управления<br/>         Институциональные перспективы автономии<br/>         Институциональные инновации<br/>         Наблюдательный Совет<br/>         Особенности<br/>         Взаимоотношения Совета и ректора<br/>         Партнерство между университетом и индустрией</p> |   |             |
| Минута  | Транскрипт  | Комментарии |
| 1 мин   | <p><b>Интервьюер А:</b> <i>Позвольте поблагодарить Вас за то, что нашли время встретиться с нами. Это исследование является результатом сотрудничества исследователей Высшей школы образования Пенсильванского университета и Высшей школы образования Назарбаев Университета. Проект финансируется за счет гранта Министерства образования и науки РК.</i></p> <p><i>Мы заинтересованы в том, чтобы узнать больше о том, как университеты реагируют на важные реформы высшего образования, которые происходят в этой стране. Президент Назарбаев только что обнародовал «100 шагов по осуществлению реформ»<sup>21</sup>. Шаг №78 – это «поэтапное расширение академической и управленческой самостоятельности вузов с учетом опыта Назарбаев Университета».</i></p> |             |

<sup>21</sup> «План нации «100 конкретных шагов по реализации 5 институциональных реформ», 2015.

**Таблица 6.3 (продолжение)**  
Транскрипт интервью (пример)

| Минута | Транскрипт   | Комментарии         |
|--------|--|---------------------|
| 1 мин  | <p><i>Ваш университет входит в группу 10 вузов, которые будут обладать такой автономией, и часть этой системы предполагает создание Наблюдательных Советов. Итак, в целом мы заинтересованы в том, чтобы узнать больше о том:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>– Как вузы реагируют на эти изменения? Как они готовятся к большей автономии?</i></li> <li><i>– Какие инновации происходят в вузах?</i></li> <li><i>– С какими проблемами сталкиваются вузы?</i></li> </ul> <p><i>С Вашего разрешения, мы хотели бы сделать аудиозапись нашего интервью. Мы не будем использовать в нашей работе Ваши имена. Запись будет доступна только группе исследователей. В любой момент Вы можете попросить прекратить запись, и мы это сделаем.</i></p> <p><i>Предлагаемая идея состоит в том, чтобы создать группу из 10 вузов, включая Ваш университет, которым будет предоставлена автономия, подобно NU. Как это повлияет на Вашу работу? [в оригинале на английском языке]</i></p> |                     |
| 5 мин  | <p><b>Участник интервью А:</b> Хорошо. Позвольте мне начать. Во-первых, я хочу поблагодарить Вас за добрые слова в адрес нашего университета. Мы очень благодарны за такую оценку.</p> <p>Конечно, в стране происходят некоторые изменения... В первую очередь это касается университетов, нас. Ну, прежде всего, наш Совет попечителей был создан в 2011 году... и включает в себя видных представителей государственных органов... работодателей, руководителей крупнейших предприятий Казахстана.....общественных людей... общественные организации. В настоящее время наш Совет состоит из 17 человек.</p> <p>В качестве примера я могу сказать, что наш Наблюдательный Совет возглавляет ХХХ (прямой идентификатор)...</p> <p><b>Переводчик:</b> <i>Вы имеете в виду члена Совета?</i></p> <p><b>Участник интервью А:</b> Да, член Совета. У нас есть несколько крупных корпораций. Г-н Х (прямой идентификатор), представитель Совета директоров, также вошел в наш НС.</p>                | Попытки имитировать |



**Таблица 6.3 (продолжение)**  
Транскрипт интервью (пример)

| Минута | Транскрипт   | Комментарии |
|--------|--|-------------|
| 10 мин | <p><b>Интервьюер А:</b> Было очень полезно. Мне также было бы интересно узнать, будет ли принят закон, который даст возможность создать небольшую группу вузов, обладающих такой же автономией, как Назарбаев Университет? Как все изменится? В Вашем университете останется все так же или будет по-другому? [в оригинале на английском языке]</p> <p><b>Участник интервью В:</b> Это, кажется, касается только финансов, вообще большие изменения.</p> <p><b>Участник интервью С:</b> Ну, в финансовом отношении мы сегодня привязаны к закону о государственной собственности. Поскольку мы являемся государственным предприятием. И в соответствии с этим законом, в качестве инструмента автономии нам теперь говорят, что наш НС – это ... Однако Наблюдательный Совет ... Существуют некоторые отличия в функциях от Попечительского Совета. Согласно этому закону, наши финансовые документы, основные документы, вот ОДНА стратегия, наш основной финансовый документ – стратегия развития университета, Наблюдательный Совет не утверждает, но соглашается. И Министерство образования утверждает.</p> <p><b>Интервьюер А:</b> Верно. Таким образом, Совет теперь, по сути, рекомендует, то есть является консультативным органом. [в оригинале на английском языке]</p> |             |
| 15 мин | <p><b>Участник интервью С:</b> Да, на данный момент. Но мы надеемся, что после введения нового закона, вероятно, это изменится, ... да, функции Наблюдательного Совета</p> <p><b>Участник интервью В:</b> Принимая во внимание ... В основном нас финансирует правительство. Оно определяет политику от имени Министерства ... Если мы получим автономию, то у нас будет возможность зарабатывать дополнительные деньги. Согласно действующему законодательству прямо сейчас все деньги, прибыль мы должны отдавать государству, 20%. Так что в зарубежных вузах, как мы знаем, вся прибыль идет на развитие университета. Более того, многие виды деятельности [неразборчиво 16:09]...</p> <p><b>Интервьюер А:</b> Мы инвестируем в университет, конечно, да, да... [в оригинале на английском языке]</p>   |             |

Таблица 6.3 (продолжение)  
Транскрипт интервью (пример)

| Минута | Транскрипт  | Комментарии  |
|--------|---|--|
| 15 мин | <p><b>Участник интервью В:</b> Да, да. Более того, они являются некоммерческими ассоциациями. И все идет на развитие этого университета. То есть мы побывали в Беркли, а также побывали в других вузах. Они зарабатывают деньги на парковке. Да, аренда, столовая... У нас пока нет такой возможности. Но мы хотели бы быть автономным вузом. Тогда это даст возможность коммерциализировать результаты наших исследований. И у нас, конечно, есть главное ограничение в вопросах финансовой независимости. Но, конечно, мы вряд ли получим такую свободу, как у Назарбаев Университета. Но, по крайней мере, это означает получить автономию в финансовых вопросах. Это было бы здорово. Но опять же, я подчеркиваю идею о том, что все должно быть направлено на автономию. Что ж, для этого университет останется некоммерческой организацией...</p> | <p>Финансовая автономия постоянно упоминалась во всех интервью</p> |
| 20 мин | ...   |  |
| 25 мин | ...   |  |
| 40 мин | <p><b>Интервьюер А:</b> <i>Хорошо, это отличный пример. Итак, не могли бы Вы подробнее описать процесс утверждения Стратегического плана. Наблюдательный Совет рассматривает Стратегический план, направленный ранее, на заседании, и члены Совета дали такую обратную связь. Так? [в оригинале на английском языке]</i></p> <p><b>Участник интервью А:</b> Этот проект готовится экспертами, а затем этот проект отправляется членам НС, чтобы они могли высказать свое мнение и замечания. Они могут передать его на экспертизу, привлечь консультантов, а затем рабочая группа ведет переговоры по этим проектам. Они вносят изменения и дополнения в соответствии с пожеланиями членов наблюдательного совета, а затем проводится собрание, на котором рассматривается согласованный проект со всеми его изменениями.</p>                           | <p>Зачем тогда отправлять в министерство?</p>                      |

Таблица 6.3 (продолжение)  
Транскрипт интервью (пример)

| Минута | Транскрипт  | Комментарии |
|--------|---|-------------|
| 40 мин | <p><b>Интервьюер А:</b> <i>Итак, вы обсуждаете пересмотренную версию. Люди дают свои отзывы и обсуждают пересмотренную версию, чтобы убедиться, что все в порядке. [в оригинале на английском языке]</i></p> <p><b>Участник интервью А:</b> А затем проводится голосование, и, как обычно, проект уже одобрен. Все голосуют, а затем документ отправляется в Министерство. Министерство не рассматривает документ без одобрения НС, то же самое касается финансовых документов, отчета о реализации плана развития, годовых финансовых отчетов, решения о выделении спонсорской помощи. Это вопросы, которыми занимается ректорат, и я повторяю, что все эти документы не могут быть приняты Министерством без одобрения НС.</p>  |             |
| 55 мин | <p><b>Интервьюер А:</b> <i>Это моя 20-я поездка в Казахстан. И я действительно нахожу это очень вдохновляющим, приезжая сюда. Просто посмотрите, как много изменений происходит так быстро, потому что в нашей системе, вы знаете, изменения происходят очень медленно, а здесь все так сильно изменилось за такой короткий промежуток времени. Я имею в виду, что это действительно невероятно. [в оригинале - на английском языке]</i></p> <p><b>Участник интервью А:</b> Этот проект готовится экспертами, а затем этот проект отправляется членам НС, чтобы они могли высказать свое мнение и замечания. Они могут передать его на экспертизу, привлечь консультантов, а затем рабочая группа ведет переговоры по этим проектам. Они вносят изменения и дополнения в соответствии с пожеланиями членов наблюдательного совета, а затем проводится собрание, на котором рассматривается согласованный проект со всеми его изменениями.</p> |             |

## Задания по главе 6

1. Определив ключевые понятия Вашего исследования (см. Главу 1) в условиях теоретической или концептуальной рамки Вашего исследования, составьте список вопросов для каждой категории участников интервью. Обсудите данный список вопросов с Вашим/Вашей коллегой или другом/подругой.
2. С учетом комментариев и обратной связи от Ваших коллег и друзей, составьте протокол интервью. Если в исследовании задействованы различные категории участников (например, студенты, преподаватели, деканы), то протокол интервью должен быть составлен для каждой категории.
3. Составьте транскрипт проведенного интервью. Прочитайте весь транскрипт. Постарайтесь определить ключевые темы или понятия, которые были затронуты участниками интервью.

**Внимание!** Исследователи не имеют права проводить настоящие интервью без получения официального разрешения Комитета по институциональной этике исследований в организации, где они работают (см. главу 7).

## Библиография

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five Approaches* (3<sup>rd</sup> 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*. (2<sup>nd</sup> 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*. (4<sup>th</sup> 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*. (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Teachers College Press.
- Stewart, D.W. and Shamdasani, P.N. (2015). *Focus Groups: Theory and Practice*. (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., Schatzman, L., Bucher, R., & Sabshin, M. (1981). *Psychiatric ideologies and institutions* (2<sup>nd</sup> 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.

# ЧАСТЬ III

Сбор и анализ данных  
исследования

# ГЛАВА 7

## Этические вопросы в образовательных исследованиях

Аида Сагинтаева

### Ожидаемые результаты изучения главы:

- понимать важность соблюдения этических норм в организации и проведении образовательных исследований с участием людей;
- знать принципы и ключевые понятия исследовательской этики;
- соблюдать принципы исследовательской этики в образовательных исследованиях с участием людей;
- критически анализировать вопросы и ситуации, связанные с этическими аспектами проведения образовательных исследований с участием людей.

*Ключевые слова:* принципы исследовательской этики, информированное согласие, пирамида Сидхауса, этические рамки Флиндерса.

С развитием эмпирических исследований с участием людей<sup>22</sup>, в том числе несовершеннолетних, этические вопросы становятся одними из самых важных в организации образовательного исследования. Исследовательская этика затрагивает каждый аспект планирования и проведения исследования и отчетности по его выполнению (Burgess, 2005). Понятие «образовательное исследование» включает, в данном случае, любое исследование в области образования, в которое вовлечены люди на систематической основе. Таким образом, этические вопросы возникают как на уровне эмпирических исследований, планируемых в целях публикации в научных журналах, так и на уровне дипломных работ студентов-бакалавров и диссертаций магистрантов и докторантов.

Следует подчеркнуть, что понятие «этика» имеет два основных значения: 1) «философское учение о морали, ее развитии, принципах, нормах и роли в обществе» и 2) «совокупность норм поведения (обычно применительно к какой-н. общественной группе, например, парламентская этика, врачебная этика, этика ученого» (С.И. Ожегов, 1990). Оба значения естественным образом взаимосвязаны. Как отмечает Горовиц, «этика – это не список правильных и неправильных действий или набор моральных предписаний и запретов. Напротив, это дисциплина, связанная с принципами и качеством морального мышления» (Gorovitz, 1991, с. 23).

В данной главе мы рассматриваем исторические, философские и методологические аспекты понятия «исследовательская этика» в контексте образовательных исследований. Основываясь на научных трудах казахстанских и зарубежных ученых, известных своим вкладом в изучение исследовательской этики в социальных и образовательных исследованиях, мы попытаемся раскрыть ключевые понятия, основные принципы и вопросы в области исследовательской этики.

Хаммерсли и Траяноу (Hammersley & Traianou, 2012), посвятившие свои научные труды изучению философских и методологических основ этики в образовательных исследованиях, также признают, что слово «этика» может подразумевать, по крайней мере,

---

<sup>22</sup> Это, например, исследования с созданием специальных ситуаций, психолого-педагогические эксперименты с участием людей, интервьюирование школьников, опросы школьных учителей.



два значения. С одной стороны, оно означает «область исследования, связанную с изучением того, что хорошо или правильно, и как мы должны определить это. Согласно данной интерпретации, «этика социальных исследований» означает изучение того, что исследователи должны и не должны делать, и как это следует решать» (Hammersley & Traianou, 2012, с. 16). С другой стороны, этика – это «набор принципов, которые воплощают или иллюстрируют, что есть хорошо или правильно, или позволяют нам определить, что есть плохо или неправильно. Эти принципы могут быть общими по своему характеру, относиться к какой-либо конкретной области (например, медицинской этике или этике средств массовой информации) или исходить из какой-то конкретной точки зрения (например, либеральной, мусульманской или христианской этики). Исходя из этого, словосочетание «этика социальных исследований» означает «набор этических принципов, которые следует учитывать при проведении социальных исследований», или «набор этических принципов, которых придерживаются социальные исследователи» (Hammersley & Traianou, 2012, с. 16–17). Для Хаммерсли и Траяноу понятие «этика» синонимично понятию «мораль». Рассуждения о том, что «этично» или «неэтично», основаны на моральных суждениях в конкретных ситуациях, связанных с проведением исследований с участием людей (Hammersley & Traianou, 2012).

Относительно образовательных исследований следует отметить, что Коэн и его соавторы (Cohen et al., 2011) указывают на ряд возможных проблем, связанных с этическими вопросами:

1) выбор предмета исследования и характер самого исследования (например, гендерные аспекты школьного образования или этнические различия в успеваемости учащихся в школе);

2) выбор методов исследования (например, интервьюирование участников исследования);

3) контекст исследования (учреждения для несовершеннолетних правонарушителей);

4) процесс сбора данных (например, интервьюирование может вызвать высокий уровень беспокойства среди участников исследования);

5) характер самих участников исследования (эмоционально неблагополучные подростки);

6) тип собираемых данных (сугубо личная и конфиденциальная информация);

7) вопрос о том, что делать с полученными данными (риск публикации о проведенном исследовании, которая может причинить вред участникам посредством потери профессиональной репутации или статуса);

8) вопрос об интерпретации и оформлении полученных данных (например, анализ данных и написание текста исследования, при котором произошло (осознанное или неосознанное) искажение данных, полученных от участников» (Oliver, 2003, Cohen et al., 2011).

## 7.1 Исторические аспекты исследовательской этики

Исследовательская этика, как и любая научная дисциплина, находится в процессе постоянной эволюции. При этом исторически сложилось так, что основы и принципы исследовательской этики были сформированы в ответ на события, связанные с военными преступлениями и грубыми нарушениями этических норм. Как сказала Кэрол Левин, ученый в области биоэтики, исследовательская этика была «рождена в скандале» (Levin, 1988). В данном разделе мы рассмотрим два документа, сыгравших исторически важную роль в формировании исследовательской этики как самостоятельной области социальных наук.

### 7.1.1 Нюрнбергский кодекс

Впервые этические вопросы при проведении исследований с участием людей возникли в сфере медицины. После окончания Второй мировой войны проблема этики исследований была актуализирована после Нюрнбергского суда над нацистскими врачами (г. Нюрнберг, Германия, 1947). Нацистские врачи и ученые предстали перед судом за убийства и бесчеловечное обращение с узниками концлагерей, которые использовались в качестве объектов исследований без их согласия. В результате Нюрнбергского

процесса был разработан кодекс, целью которого является защита прав и благополучия участников исследований в области медицины. Данный кодекс получил название «Нюрнбергский кодекс».

Нюрнбергский кодекс содержит 10 принципов, установленных для проведения медицинских экспериментов и медицинской практики в целом<sup>23</sup>. Идея разработки принципов Нюрнбергского кодекса, впервые в истории исследовательской этики, заключалась в рассмотрении моральных, этических и юридических проблем, связанных с участием людей в исследованиях. В дальнейшем во всем мире Нюрнбергский кодекс стал основой для разработки этических норм и стандартов по проведению медицинских экспериментов с участием людей. Сегодня принципы Нюрнбергского кодекса распространены на кодексы медицинской этики<sup>24</sup>. Более того, он стал основой для многих международных и национальных законодательных актов в области проведения медицинских экспериментов с участием людей. В 1964 году на основе Нюрнбергского кодекса была принята Хельсинская декларация, которая на международном уровне установила правила этики медицинских исследований.

Многие принципы Нюрнбергского кодекса легли в основу разработки этических кодексов в других научных областях, включая социальные науки. Среди десяти принципов Нюрнбергского кодекса следует выделить три основных, которые являются неотъемлемой частью современных этических кодексов и правил проведения исследований с участием людей: 1) добровольное согласие; 2) анализ соотношения между выгодой и риском и 3) право на отказ от участия в исследовании без дальнейших последствий (см. рисунок 7.1). Что означают данные три принципа Нюрнбергского кодекса? Рассмотрим их более детально.

---

<sup>23</sup> Текст Нюрнбергского кодекса на русском языке доступен по данной ссылке: <https://european-court-help.ru/wp-content/uploads/2021/07/njurnbergskij-kodeks.pdf>

<sup>24</sup> Например, см.: 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>



### *Добровольное согласие на участие в исследовании*

Первым необходимым условием при вовлечении людей в эмпирическое исследование является их добровольное согласие. Это означает, что потенциальный участник исследования должен иметь законное право давать или не давать согласие на участие в исследовании. Ему необходимо обеспечить свободу выбора без вмешательства каких-либо элементов силы, мошенничества, обмана, явных или скрытых форм принуждения. Чтобы принять осознанное решение, потенциальный участник исследования должен обладать достаточным пониманием предмета исследования, методов и способов его проведения, знанием обо всех предполагаемых неудобствах и опасностях, связанных с проведением исследования, о возможных последствиях для своего физического или психического здоровья (Нюрнбергский кодекс, 1949; Shuster, 1997). Добровольное решение принимать или не принимать участие в исследовании является главным условием *информированного согласия*. Понятие «информированное согласие» представляет собой комплекс «процедур, в которых люди решают, участвовать

ли им в исследовании после того, как они были проинформированы о фактах, которые могут повлиять на их решения об участии» (Diener & Crandall, 1978, с. 57). Более детально об информированном согласии – в разделе 7.2.

В соответствии с принципом добровольного согласия, обеспечение потенциальных участников полной информацией о возможных рисках участия в исследовании является прямой обязанностью самого исследователя, а не его/ее представителя или других сотрудников. Как отмечается в тексте самого Нюрнбергского кодекса о добровольном согласии, «выяснение качества полученного согласия лежит на каждом, кто инициирует, руководит или занимается проведением» исследования (Нюрнбергский кодекс, 1949, с. 1). Таким образом, получение добровольного согласия или отказа от участия в исследовании является персональной обязанностью и ответственностью исследователя.

### *Анализ соотношения между выгодой и риском*

Данный принцип Нюрнбергского кодекса гласит: «степень риска, на который следует пойти, никогда не должна превышать степень гуманитарной важности проблемы, которую предстоит решить в ходе эксперимента» (Nuremberg Code, 1949). Другими словами, как исследователь, вы должны минимизировать риски причинения вреда участникам исследования и гарантировать, что потенциальная польза исследования перевешивает любой остающийся риск участия в исследовании. Что такое риск? В исследовательской этике под риском подразумевается вероятность нанесения определенного вреда. В этом ключе следует отметить понятие «минимальный риск». Как правило, в контексте образовательных исследований, степень риска причинения вреда при участии в исследовании не должна превышать степень риска, которому люди подвергаются, выполняя аналогичные действия в своей повседневной жизни. Например, прохождение психологического теста, участие в беседе на определенную тему. Другими словами, минимальный риск «означает, что вероятность и степень вреда или дискомфорта, ожидаемого в исследовании, сами по себе не выше, чем те, которые обычно встречаются в повседневной жизни или при

выполнении обычных физических или психологических обследований или тестов» (National Science and Technology Group, 2008, с. 4). Понятие «минимальный риск» служит основой при рассмотрении возможных рисков причинения вреда участникам исследования. При этом следует всегда помнить, что ни одно исследование с вовлечением людей не является безрисковым процессом. Комитеты институциональной этики научных исследований всегда требуют от исследователей описание потенциальных рисков причинения различных видов вреда в процессе предполагаемого исследования.

Принцип анализа соотношения между выгодой и риском указывает на ситуативный характер исследовательской этики. В зависимости от контекста исследования с участием людей, его организаторам следует проводить анализ и оценку того, что может быть истолковано в различных ситуациях как вредное, путем предложения реальных и гипотетических сценариев и обсуждения возможных интерпретаций эффектов исследования (Cohen et al., 2011). Что означает понятие «вред» в условиях вовлечения людей в образовательные исследования? Речь идет не только о риске причинения участнику исследования физического и/или психологического вреда, эмоционального дискомфорта, но и репутационного и профессионального вреда. Например, если вы исследуете вопросы буллинга в школах, участникам, возможно, будет очень неприятно вновь пережить опыт издевательств со стороны учеников (в случае несовершеннолетних участников исследования) или сотрудников данной школы (в случае взрослых участников исследования). Чтобы избежать причинения участникам психологического вреда, исследователю следует заранее указать данный возможный риск в условиях информированного согласия, либо дать им возможность не принимать участие в этой области исследования (Cohen et al., 2011). Более подробно мы описываем возможные виды вреда в подразделе 7.1.2.

### *Право на отказ от участия в исследовании без дальнейших последствий*

Принцип «право на отказ от участия в исследовании без дальнейших последствий» подразумевает важность права потенциаль-

ного участника на самоопределение и самостоятельное решение о принятии или непринятии участия в исследовании. Самоопределение требует, чтобы участники имели право взвешивать риски и преимущества участия в исследовании и решать для себя, принимать в нем участие или нет (Cohen et al., 2011; Howe & Moses, 1999). Более того, потенциальный участник имеет право прекратить участие в исследовании на любом этапе его проведения. Самостоятельное решение индивида не принимать или прекратить участие в исследовании не должно влиять на его/ее социальный или профессиональный статус. Например, если школьный педагог, как потенциальный участник вашего исследования, изучив всю информацию, представленную вами в устной и письменной форме, решил не принимать участия в исследовании в силу каких-либо личных причин, то данное решение учителя не должно отразиться на его/ее дальнейшей деятельности или профессиональном статусе.

### *7.1.2 Белмонтский доклад: три этических принципа*

Составленный в 1979 году, Белмонтский доклад (Belmont Report) является вторым исторически важным документом в развитии исследовательской этики в социальных науках, включая образование. Авторский коллектив доклада представляет «Национальную комиссию США по защите человека при проведении биомедицинских и поведенческих исследований» (US National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research). Данная комиссия, созданная в 1978 году по заданию Конгресса США, состояла из 11 человек (в основном, это были представители американских университетов) и функционировала на основе «Национального закона об исследованиях» США (National Research Act). В Белмонтском докладе<sup>25</sup> сделана попытка обобщить основные этические принципы, определенные Комиссией в ходе обсуждений. В результате в основе Белмонтского доклада

---

<sup>25</sup> Белмонтский доклад является результатом интенсивных четырехдневных дискуссий, которые проводились в феврале 1976 года в Белмонтском конференц-центре Смитсоновского института, дополненных ежемесячными обсуждениями Комиссии, которые проводились в течение почти четырех лет (The Belmont Report, US Department of Health and Human Services). Оригинальный текст Доклада на английском языке доступен по данной ссылке: <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/read-the-belmont-report/index.html>

лежат три этических принципа проведения исследований с участием людей: **принцип уважения личности** (признание автономности и самостоятельности личности потенциального участника при принятии решений), **принцип благодеяния** (принесение пользы и минимизация рисков причинения вреда участникам исследования) и **принцип справедливости** (справедливое распределение пользы и рисков при участии в исследовании, справедливый отбор участников исследования)<sup>26</sup> (см. рисунок 7.2).



Рисунок 7.2. Три этических принципа Белмонтского доклада (Belmont Report, 1979)

Этические принципы Белмонтского доклада являются ответом на целый ряд этических кодексов, которые создавались в 1970-х годах на основе Нюрнбергского кодекса. Согласно авторам Белмонтского доклада, принципы этих кодексов противоречили друг другу и сложно поддавались интерпретации при применении на практике. В связи с противоречивостью и сложностью множества этических принципов, авторы Белмонтского доклада сформулиро-

<sup>26</sup> Русский перевод Белмонтского доклада доступен по данной ссылке <http://www.bioethics.ru/rus/library/id/388/>



вали всего три принципа, которых необходимо придерживаться в любых исследованиях с участием людей. Соответственно, основными особенностями данных трех принципов являются краткость и обобщенность. В силу той важной роли, которую играл Белмонтский доклад в дальнейшем развитии исследовательской этики, приведем следующую цитату, отражающую позицию и цель авторов доклада: «Более широкие этические принципы обеспечат основу, на которой можно будет формулировать, критиковать и интерпретировать частные правила. В настоящем документе определены три принципа, или общих прескриптивных утверждения, относящихся к исследованиям с участием человека. Другие принципы также могут быть действенны. Между тем, эти три принципа кратки и находятся на том уровне обобщения, который должен помочь ученым, участникам исследований и членам этических комитетов, а также заинтересованным гражданам понять этические проблемы, характерные для исследований с участием человека». Рассмотрим данные этические принципы более детально.

### *Принцип уважения личности*

Ключевым аспектом этого принципа является автономия (независимость) потенциального участника исследования. Согласно Белмонтскому докладу, независимая личность – это «индивид, обладающий способностью размышлять относительно личных целей и действовать в соответствии со своими взглядами» (Belmont Report, 1979, с. 4). Суть данного этического принципа заключается в соблюдении двух требований: 1) признание автономии личности потенциального участника и 2) защита людей с ограниченной автономией, т. е. тех индивидов, которые неспособны принимать независимые решения об их участии в исследовании в силу различных обстоятельств. Категория людей, не обладающих автономностью в принятии решений, называется «уязвимый индивид». Уязвимым индивидом следует считать любого человека, не имеющего возможности дать полное согласие на участие в исследовании из-за высокого уровня физического, психологического и/или социального риска. Это могут быть люди определенного возраста (дети, несовершеннолетние), люди с особыми ментальными

способностями, пациенты, чье ментальное или физическое здоровье зависит от внешних факторов, люди с определенным социальным статусом (например, бездомные, заключенные) и другие (например, беременные женщины). Соответственно, при разработке исследования следует учитывать потребности потенциальных участников и помнить о возможных проблемах, которые могут возникнуть в связи с их способностью дать полное согласие на участие в исследовании. Как отмечается в самом описании данного принципа, «способность к волеизъявлению совершенствуется на протяжении жизни индивида, и некоторые индивиды лишены этой способности полностью или частично из-за болезни, психического расстройства или обстоятельств, при которых их свобода жестко ограничена» (Belmont Report, 1979, с. 4).

В этой связи принцип уважения личности представляет дилемму: с одной стороны, исследователи должны удостовериться, что уязвимому индивиду предоставлены равные возможности для принятия участия в исследовании, с другой – возникает риск, что на решение уязвимого индивида (принимать или не принимать участие в исследовании) было оказано внешнее влияние (например, медработники могут уговорить беременных женщин принять участие в исследовании, ссылаясь на свой профессиональный авторитет, власть или научные данные). В самом Белмонтском докладе приводится пример с заключенными. Решение заключенных принять участие в исследовании, на первый взгляд, может показаться добровольным. Однако есть риск, что данную категорию людей скрыто принудят к участию в исследовании. Дилемма заключается в следующем: позволить уязвимым индивидам «быть добровольцами» или «защищать их» (Belmont Report, 1979, с. 5). Соблюдая принцип уважения личности, исследователям нужно учесть баланс конкурирующих точек зрения, выдвигаемых самим данным принципом (Belmont Report, 1979).

### *Принцип благодеяния*

Принцип благодеяния основан на обязательном соблюдении двух правил: 1) не причини вреда и 2) сделай максимально возможной пользу и сведи к минимуму возможный вред (Belmont

Report, 1979). Данный принцип подчеркивает деонтологический аспект исследовательской этики. Правило Гиппократа «не навреди», известное в медицинской этике, распространяется и на другие области науки, включая социальные дисциплины. Забота о благополучии и максимальное определение всевозможных рисков причинения вреда участникам исследования является прямой ответственностью организатора исследования. Ученые Хаммерсли и Трайанов, авторы книги «Этика в качественных исследованиях: противоречия и контексты», указывают на три важных условия, которые в контексте образовательных исследований должны быть соблюдены в целях определения ответственности исследователя. По их мнению, исследователь должен использовать любую возможность избегать действий, которые могут причинить вред, разумно предвидеть исход и принимать меры предосторожности, чтобы снизить риск исхода до приемлемого уровня, служащего ориентиром (Hammersley & Traianou, 2012).

Во всех исследованиях есть риск причинения вреда. Как правило, выделяют пять видов вреда, который нужно предвидеть при рассмотрении возможных рисков: 1) психологический вред; 2) физический вред; 3) юридический вред; 4) социальный вред и 5) экономический ущерб. В таблице 7.1 представлены полезные для исследователей вопросы при рассмотрении рисков, связанных с каждой категорией вреда.

Таблица 7.1

Виды вреда и соответствующие вопросы для рассмотрения риска причинения каждого вида вреда  
(Минимизация риска причинения вреда, Australian National University, 2022)

| Вид вреда            | Вопросы для рассмотрения риска причинения каждого вида вреда  |
|----------------------|---|
| Психологический вред | Связано ли исследование с риском причинения психологического вреда, который может включать чувство беспомощности, страдания, вины, гнева или страха?  |
| Физический вред      | Связано ли исследование с риском причинения физического вреда, который может включать травмы, болезни или боль (в результате унижения, манипулирования или любого другого неуважительного или несправедливого обращения)?                       |
| Юридический вред     | Может ли исследование подвергнуть участников потенциальному судебному разбирательству или риску вызова людей в суд?   |
| Социальный вред      | Может ли исследование привести к значительному негативному влиянию на личные отношения? Например, может ли исследование навредить отношениям между участниками и членами их семей?  |
| Экономический ущерб  | Может ли участие в исследовании нанести участникам ущерб в виде прямых или косвенных издержек? Например, повлечь потенциальную потерю профессиональной репутации, положения на рынке, медицинского страхования или возможности трудоустройства? |

Исследователь должен стремиться уменьшить и обосновать риски причинения вреда, связанные с его исследованием. При заполнении документов, связанных с рассмотрением этических вопросов, исследователь должен продемонстрировать вдумчивое рассмотрение этих рисков и способов управления ими (Минимизация риска причинения вреда, Australian National University, 2022).

Для соблюдения принципа благодеяния каждый исследователь должен спросить себя: «Кому мое исследование принесет пользу?». Если пользу от исследования получает лишь его автор (например, в виде сбора данных), то такое исследование является неэтичным, а сам исследователь, предприняв эгоистичный подход, нарушил принцип благодеяния. Как отмечает Коэн и его соавторы (Cohen et al., 2011), стремление принести пользу участникам исследования

или их сообществу «требуется, чтобы исследователи делали больше, чем просто на словах относились к участникам исследования как к субъектам (а не как к объектам, которые можно использовать в качестве инструментов, в виде так называемого «корма для исследования»), внушая им чувство собственного достоинства и самоуважения. Можно относиться к людям с уважением, но сами исследования могут не иметь существенного значения для жизни данных людей» (с. 86).

В качестве примера соблюдения принципа благодеяния Коэн и коллеги (Cohen et al., 2011) предлагают представить следующую ситуацию. Предположим, что исследователь долгое время посещает школу и собирает там данные, проводя интервью и опросы среди учителей. Обязан ли данный исследователь улучшить жизнь тех, чьи взгляды и практики исследует, а не просто собрать данные? Сделать последнее было бы бесчеловечно и глубоко неуважительно (Cohen et al., 2011). Исследование проводится **для** людей и решения их проблем или **о** людях и их проблемах? Данный вопрос вызывает напряжение в соблюдении исследовательской этики. Как отмечают Коэн и соавторы, «мы должны четко ответить на вопрос: «что исследование даст участникам и более широкому сообществу, а не только самому исследователю?» (Cohen et al., 2011, с. 86).

В то же время роль принципа благодеяния не всегда однозначна. Существуют исследования с минимальным риском, которые, в то же время, не приносят прямой пользы участникам. Данная этическая проблема становится еще сложнее, когда в качестве участников выступают дети. Согласно авторам Белмонтского доклада, некоторые эксперты, занимающиеся вопросами исследовательской этики, утверждали, что «такие исследования недопустимы», в то время как другие указывали, что «этот предел исключил бы многие исследования, обещающие большую пользу детям в будущем» (Belmont Report, 1979, с. 5). Таким образом, различные предположения, относящиеся к принципу благодеяния, могут противоречить друг другу и заставлять исследователя делать сложный выбор.

Как и при соблюдении принципа анализа соотношения между выгодой и риском (см. подраздел 7.1.1), принцип благодеяния указывает на ситуативный характер исследовательской этики. Бри-

танская ассоциация исследований в области образования (British Educational Research Association, BERA) отмечает, что исследователи обязаны стремиться к тому, чтобы сбалансировать максимизацию пользы и минимизацию любого риска или вреда для участников, признавая при этом, что необходимо устранить неразрешимые противоречия (British Educational Research Association, 2018). Подчеркивая ответственность исследователя перед участниками исследования, BERA допускает, что «иногда некоторые выгоды для участников могут быть преуменьшены для достижения других выгод или целей, но эти компромиссы должны быть оправданы и, по возможности, четко учитываться» (BERA, 2018, с. 8). В этом контексте следует определить *прямую выгоду* для отдельного участника и *косвенную выгоду* для всего сообщества, в котором учится, работает или живет участник. Возвращаясь к примеру исследования буллинга в школах (см. подраздел 7.1.1), следует подчеркнуть: несмотря на то, что участникам (детям) будет очень неприятно вновь пережить опыт издевательств со стороны других школьников, результаты исследования могут принести пользу всему школьному сообществу благодаря устранению причин или возможностей для дальнейшего буллинга в школах.

### *Принцип справедливости*

Для соблюдения принципа справедливости исследователю необходимо задать вопрос: «Кто должен получать пользу от исследований, а кто – нести его тяготы?» (Belmont Report, 1979, с. 5). Выделяются два аспекта данного принципа – «справедливость при распространении» и «справедливость по заслугам». Перед тем как проанализировать данный принцип исследовательской этики, рассмотрим его вкратце в контексте отношений между человеком и обществом, поскольку принцип справедливости представляет собой, прежде всего, универсальный критерий для определения устойчивости социальной системы (Сомкин, 2016). Основоположителем принципа справедливости принято считать Аристотеля. Согласно Аристотелю, принцип справедливости гласит: «равное – равным, неравное – неравным». В современной трактовке этот принцип выражается следующим образом: к людям следует отно-

ситься одинаково, если только они не различаются по своим качествам, свойствам и характеристикам, «относящимся к ситуации, в которую они вовлечены» (Velasquez et al., 2014, с. 6). Например, если парень и девушка выполняют одну и ту же работу и между ними или работой, которую они выполняют, нет существенных различий, то, по справедливости, им следует платить одинаковую заработную плату. И если парню платят больше, чем девушке просто потому, что он мужчина или европейской национальности, тогда мы имеем дело с несправедливостью – формой дискриминации, – потому что раса и пол не имеют отношения к обычным рабочим ситуациям (Velasquez et al., 2014, с. 6).

Однако существует множество обстоятельств, которые можно считать оправданными критериями для различного отношения к людям. Как отмечает Веласкес и его соавторы, «мы считаем справедливым, когда тому, кто стоит первым в очереди в театральную кассу, предоставляется право первого выбора билетов; мы думаем, что это справедливо, когда правительство дает льготы нуждающимся, а не более состоятельным гражданам; мы думаем, что это справедливо, когда некоторым, кто сделал что-то плохое, даются наказания, которые не отмеряются другим, которые не сделали ничего плохого; и мы считаем справедливым, когда те, кто прилагает больше усилий или вносит больший вклад в проект, получают от проекта больше пользы, чем другие» (Velasquez et al., 2014, с. 7). Таким образом, при соблюдении принципа справедливости нам следует признавать различные критерии (например, потребность, заслуга, вклад и усилие) в качестве оправдания дифференцированного обращения с людьми.

При соблюдении аспектов «справедливости при распространении» и «справедливости по заслугам», исследователь должен гарантировать, что польза от исследования будет справедливо распространена среди всех участников. Очевидно, что при нарушении принципа справедливости возникают случаи несправедливости. Как отмечают авторы Белмонтского доклада, «несправедливость возникает в тех случаях, когда некоторые блага, которые предназначены человеку, ему не предоставляются без уважительной причины, или когда на него несправедливо возлагают обременение» (Belmont Report, 1979, с. 5).

Риски нарушения принципа справедливости возникают при отборе участников исследования. Как мы отмечали ранее, исследовательская этика была «рождена в скандале» (Levin, 1988). При обсуждении принципа справедливости авторы Белмонтского доклада подчеркнули грубые нарушения в исследовании сифилиса в г. Таскиджи, штат Алабама, США. В 1932 году исследователи из Службы общественного здравоохранения США (PHS) зарегистрировали для своего исследования около 400 чернокожих мужчин, инфицированных сифилисом, так как целью исследования был мониторинг последствий заболевания (Salganik, 2019). Авторы Белмонтского доклада отмечают следующие подробности данного вопиющего случая нарушения норм исследовательской этики:

«В США в 1940-е годы при исследовании сифилиса в университете Таскиджи (Tuskegee) использовались неимущие деревенские чернокожие жители, на которых изучалось течение болезни без лечения. Чтобы не прерывать проект, исследуемые были лишены очевидно эффективного лечения, даже спустя много времени после того, как оно стало доступно. Принимая во внимание исторический фон, можно увидеть, насколько важны концепции справедливости для исследований с участием человека» (Belmont Report, 1979, с. 6).

Почему исследовательская группа решила выбрать именно чернокожих мужчин, проживающих в сельской местности штата Алабама? Следует понимать, что исследование сифилиса в Таскиджи проходило на фоне расизма и крайнего неравенства в США (Salganik, 2019). Участники исследования в Таскиджи были уязвимыми индивидами (см. принцип уважения личности). Они являлись представителями этнических и расовых меньшинств, были инфицированы сифилисом, не являлись высокообразованными личностями и имели низкий социально-экономический статус. Все эти качества участников исследования Таскиджи дали организаторам исследования возможность манипулировать участниками и влиять на их решение о принятии/непринятии участия в исследовании. Таким образом, исследование в Таскиджи является при-



мером нарушения всех трех принципов исследовательской этики, утвержденных Белмонтским докладом.

Вовлечение в исследование представителей одного сообщества с просьбой выполнить всевозможные обременительные инструкции, сопутствующие процессам исследования, без дальнейшего предложения пользы в виде результатов исследования, является нарушением принципа справедливости. Представим, что исследователь изучает, например, вопросы буллинга и выбрал в качестве кейса одну школу, но распространяет результаты исследования на снижение практики буллинга в других школах, исключив ту школу, в которой исследование было проведено. Очевидно, что исследователь в данном случае нарушает принцип справедливости при распространении. Как отмечает BERA, «исследователи должны предпринять шаги, чтобы свести к минимуму влияние таких планов исследования, которые дают преимущество (или воспринимаются как преимущество) одной группе участников над другими» (BERA, 2018, с. 20). Например, решение исследовательской группы рассматривать вопросы благополучия детей только на примере городских школ в силу их географической доступности, исключая при этом сельские школы, следует рассматривать как случай нарушения справедливого отбора участников или организаций для исследования.

Особое внимание принципу справедливости следует уделить при организации рандомизированных контролируемых исследований<sup>27</sup>. При разработке эксперимента воздействие, доступное для экспериментальной группы, но недоступное для контрольной группы, может рассматриваться как желательное и полезное. В случае если экспериментальное воздействие окажется эффективным, то польза от исследования (воздействие) должна быть предложена и контрольной группе после окончания исследования (BERA, 2018).

Таким образом, проблема соблюдения принципа справедливости состоит в разумном (органичном, по Аристотелю) сочетании равенства и неравенства (Сомкин, 2016). При соблюдении принципа справедливости авторы Белмонтского доклада приводят

---

<sup>27</sup> Более подробно с данным видом исследования можно ознакомиться по ссылке: <https://tinyurl.com/3d7jy359>

несколько формулировок простых способов распространения обременений и благ: (1) каждому человеку – равная доля, (2) каждому человеку согласно его индивидуальным потребностям, (3) каждому человеку согласно индивидуальным усилиям, (4) каждому человеку согласно его социальному вкладу и (5) каждому человеку по заслугам» (Belmont Report, 1979, с.5). Риски несоблюдения принципа справедливости следует рассматривать на каждом этапе организации исследования.

## 7.2 Информированное согласие

Соблюдение вышеизложенных этических принципов является основой информированного согласия. Информированное согласие – это не просто этап, который исследователю нужно пройти в рассмотрении этических вопросов в рамках своего исследования; это «краеугольный камень этического поведения, поскольку данное согласие уважает право людей контролировать свою жизнь и принимать решения за себя» (Cohen et al., 2011, с. 77).

Как отмечалось выше, информированное согласие является «комплексом процедур, в которых люди решают, участвовать ли в исследовании после того, как они были проинформированы о фактах, которые могут повлиять на их решения» (Diener & Crandall, 1978, с. 57). Данное определение включает четыре элемента: *компетентность, добровольность, полная информированность и понимание* (Cohen et al., 2011, с. 78). В таблице 7.2 представлено краткое описание каждого элемента информированного согласия.

**Таблица 7.2**  
Четыре элемента информированного согласия (Cohen et al., 2011, с. 78)

| <i>Элемент информированного согласия</i> | <i>Описание элемента</i>  |
|--|---|
| Компетентность                           | <b>Компетентность</b> подразумевает, что ответственные, зрелые люди будут принимать правильные решения, если им будет предоставлена соответствующая информация. Исследователи обязаны следить за тем, чтобы к работе не привлекались лица, неспособные принимать такие решения по причине незрелости или какой-либо формы психологического расстройства.  |
| Добровольность                           | <b>Добровольность</b> предполагает применение информированного согласия и, таким образом, обеспечение свободного выбора участия (или неучастия) в исследовании, а также гарантии сознательного и добровольного принятия рисков. Этот элемент может быть проблематичным, особенно в области медицинских исследований, где ничего не подозревающие пациенты используются в качестве «подопытных кроликов».  |
| Полная информированность                 | <b>Полная информированность</b> подразумевает, что согласие является полностью информированным, хотя на практике исследователи часто не могут информировать людей обо всем (например, о статистической обработке данных).   |
| Понимание                                | <b>Понимание</b> подразумевает, что участники полностью понимают характер исследовательского проекта, даже когда процедуры сложны и сопряжены с риском. Существуют предложения по обеспечению различных условий, чтобы потенциальные участники исследования полностью понимали ситуацию, в которую они себя вовлекают. Например, в силу каких-либо сложных обстоятельств или целей исследования, исследователь может привлекать в качестве участников только высокообразованных людей. При объяснении целей, рисков и методов исследования исследователь может прибегнуть к помощи консультантов или предусмотреть в схеме исследования временной интервал между запросом на участие и принятием решения. |

Основная цель информированного согласия заключается в обеспечении всех возможных условий для ознакомления человека с предстоящим исследованием, включая предоставление достаточного времени для изучения всей информации об исследовании. Ис-

следователю следует ожидать, что в ответ на его просьбу принять участие в исследовании человек может ответить не «информированным согласием», а «информированным отказом», т. е. отказом, основанным на изучении информации о предстоящем исследовании, включая информацию о рисках причинения вреда (Cohen et al., 2011, с. 78). На основе обсужденных выше этических принципов (см. подразделы 7.1.1 и 7.1.2), человек имеет право отказаться от участия или выйти из исследования после его начала. В главе 8 мы более подробно рассматриваем структуру информированного согласия на примере организации качественного исследования.

### 7.3 Этические кодексы и комитеты институциональной этики научных исследований

Регулирование соблюдения этических норм при проведении исследований с участием людей происходит на нескольких уровнях: 1) законодательный уровень; 2) этические кодексы профессиональных сообществ и ассоциаций и 3) личностный уровень этического поведения и персональные кодексы этики. Защита персональных данных является важным пунктом на каждом из данных трех уровней. Согласно Коэну и соавторам, на законодательном уровне действуют два принципа обращения с персональными данными (т. е. данными, которые однозначно идентифицируют лицо, их предоставившее): 1) персональные данные должны храниться только для определенных и законных целей и 2) должны быть приняты соответствующие меры безопасности против несанкционированного доступа или изменения, раскрытия или уничтожения персональных данных, а также против случайной потери или уничтожения персональных данных (Cohen et al., 2011, с. 99). На законодательном уровне существуют различные нормативно-правовые акты и законы по регулированию персональных данных, в частности, Закон Республики Казахстан от 21 мая 2013 года «О персональных данных и их защите». Цель данного закона заключается в обеспечении «защиты прав и свобод человека и гражданина при сборе и обработке его персональных данных» (Акорда, 2013). В быстроразвивающемся информационном мире, в кото-

ром общество зависит от информации, данный закон является необходимым условием установления мер безопасности для защиты персональных данных (зафиксированных на электронном, бумажном или любом ином материальном носителе) от неправомерного использования и злоупотребления. Соблюдение правовых актов является частью этического поведения исследователей.

На уровне профессиональных сообществ и ассоциаций исследователей существуют этические кодексы, регулирующие поведение исследователя. Несмотря на то, что этические кодексы не являются законодательными документами, они задают этические стандарты и обеспечивают ценностные ориентиры для людей, занимающихся исследованиями с участием людей. В 2020 году в Казахстане впервые в истории образовательных исследований был создан Этический кодекс Казахстанского сообщества исследователей в области образования (Kazakhstan Educational Research Association, KERA). Его авторы подчеркивают, что «в основе идеи разработки Кодекса этики исследователя лежит вопрос построения казахстанской системы обеспечения исследовательской честности. Компонентами такой системы являются принципы, нормы и механизмы этического регулирования исследований, широко распространенные в международной практике» (KERA, 2020, с. 4).

Этический кодекс KERA доступен в Интернете на государственном и русском языках<sup>28</sup>. Кодекс состоит из трех основных разделов: 1) Ценности и принципы исследователя образования, 2) Этические нормы исследователя образования и 3) Ответственность организаций, проводящих исследование. Кодекс содержит глоссарий терминов, часто используемых в области исследовательской этики.

Необходимо отметить, что соблюдение этических принципов и требований этических кодексов является ответственностью не только каждого конкретного исследователя, но и самой организации, в которой работает данный исследователь. Как отмечают авторы Этического кодекса исследователей образования Казахстана, «кодекс устанавливает не только обязанности исследователей образования по этическому проведению исследований, но и обя-

---

<sup>28</sup> Этический кодекс исследователей образования Казахстана доступен на сайте KERA [www.kera.kz](http://www.kera.kz)

занности руководителей организаций, проводящих исследования, создавать и развивать благоприятную, открытую и творческую исследовательскую среду и культуру» (KERA, 2020, с.18). Коллективное понимание важности соблюдения этических норм при проведении исследования с участием людей положительно влияет на профессионализацию начинающих исследователей и служит ценным источником подотчетности каждого исследователя перед профессиональным сообществом.

Предполагается, что, помимо национальных этических кодексов, в высших учебных заведениях функционируют комитеты институциональной этики научных исследований. Однако, по известной нам информации, в настоящее время в Казахстане такие комитеты созданы лишь в некоторых вузах. Среди них лучшим примером является Комитет институциональной этики научных исследований Назарбаев Университета<sup>29</sup>. Основной задачей данного комитета является «защита прав и благосостояния всех людей, участвующих в исследованиях, проводимых профессорско-преподавательским составом, научными и административными сотрудниками, а также студентами Назарбаев Университета» (Назарбаев Университет, 2022). Мы призываем профессиональные сообщества казахстанских вузов к созданию комитетов институциональной этики, обеспечивающих профессиональное развитие педагогов в роли исследователей и служащих инструментом регулирования всевозможных этических вопросов в исследованиях с участием людей.

Как мы отмечаем в следующем подразделе, этические кодексы и стандарты ассоциаций и комитетов по этике являются лишь внешними требованиями исследовательской этики. Чтобы развить интуитивную чувствительность на этические нюансы при проведении исследований, исследователю следует разработать и постоянно совершенствовать собственный личный кодекс этики в качестве морального ориентира своих действий. Коэн и соавторы отмечают, что во всех этических кодексах, созданных различными ассоциациями, существует определенная степень однородности

---

<sup>29</sup> Более подробно о работе Комитета институциональной этики научных исследований Назарбаев Университета можно ознакомиться, пройдя по данной ссылке <https://nu.edu.kz/ru/nauka/ofis-provosta/komitet-institutsionalnoj-etiki-nauchnyh-issledovanij>

руководящих принципов и требований (Cohen et al., 2011). Необходимо понимать, что, «хотя кодексы этики полезны в качестве руководства, они не могут сказать исследователю, что делать в каждом конкретном случае» (Cohen et al., 2011, с. 101). В связи с этим, начинающим исследователям следует развивать свои собственные ценности и взгляды на этические вопросы в каждой конкретной ситуации.

#### 7.4 Пирамида Сидхауса и этические рамки Флиндерса как инструменты анализа этических вопросов

После того, как исследователь получил одобрение своей заявки в Комитете институциональной этики научных исследований, рассмотрение этических вопросов не заканчивается. Именно в процессе проведения самого исследования и во взаимодействии с участниками возникают различные нюансы, связанные с исследовательской этикой. В связи с этим, исследователю необходимо сформировать навыки этического мышления, чтобы принимать правильные решения в каждой отдельной ситуации.

Среди ученых в области исследовательской этики существует общее согласие о том, что соблюдение принципов исследовательской этики основано на взаимосвязи двух учений западной философии морали (Stutchbury & Fox, 2009; Cohen et al., 2011). Речь идет о деонтологии и консеквенциализме (утилитаризме). Согласно деонтологии, исследователь должен придерживаться принципа «не навреди». Деонтологическая этика основана на принципах моральной философии Иммануила Канта. Как отмечает казахстанский ученый Г.К. Абдигалиева, «вместо того чтобы сосредотачиваться на последствиях, деонтологическая этика фокусируется на обязанностях и обязательствах: на том, что мы должны делать независимо от последствий», а также «на правильных действиях и правильных намерениях, принося важность благ или выгод, которые производятся этими действиями» (Абдигалиева, n.d).

Следует отметить, что деонтологические вопросы в области образования тщательно изучены казахстанским ученым Г.М. Кертаевой. В контексте педагогического образования Г.М. Кертаева

(2012) отмечает, что, в отличие от профессиональной обязанности, профессиональный долг педагога (с точки зрения деонтологии) состоит из внутренней потребности, глубокой убежденности в необходимости определенных действий и в необходимости следования определенной линии поведения (с. 321-322). В связи с развитием понятия «учитель-исследователь» в системе педагогического образования, данная точка зрения Г.М. Кертаевой относится и к вопросам деонтологического аспекта исследовательской этики в области образования.

Деонтологическая точка зрения на исследовательскую этику подкрепляется теориями, основанными на правах человека, которые подчеркивают всеобщую приверженность принципам благодеяния (делать добро), непричинения вреда (предотвращения вреда), справедливости, честности и благодарности. Таким образом, согласно деонтологии, «определенные действия по своей сути являются правильными или неправильными, и, следовательно, цели не могут оправдывать средства» (Suri, 2020, с. 42). Сторонники деонтологии утверждают, что определенные действия являются «правильными» независимо от последствий, потому что они подразумевают поведение определенным образом (Stutchbury & Fox, 2009). Так, согласно логике деонтологической этики, обещание исследователя об обеспечении конфиденциальности данных, полученных в ходе интервью, является примером морального долга исследователя. Исследователь при любых обстоятельствах должен сдержать свое обещание о конфиденциальности полученных данных.

Противоположностью деонтологии является консеквенциализм<sup>30</sup>. Консеквенциализм – это точка зрения, согласно которой правильность или неправильность действий определяется исключительно их последствиями (Холмс, 2005). По мнению сторонников консеквенциализма, этичным считается тот поступок, который влечет за собой морально предпочтительные последствия. Как отмечают британские исследователи Статчбэри и Фокс, «правильность или неправильность действия следует оценивать с точки зрения того, приносят ли последствия данного действия больше пользы, чем вреда для наибольшего числа людей» (Stutchbury &

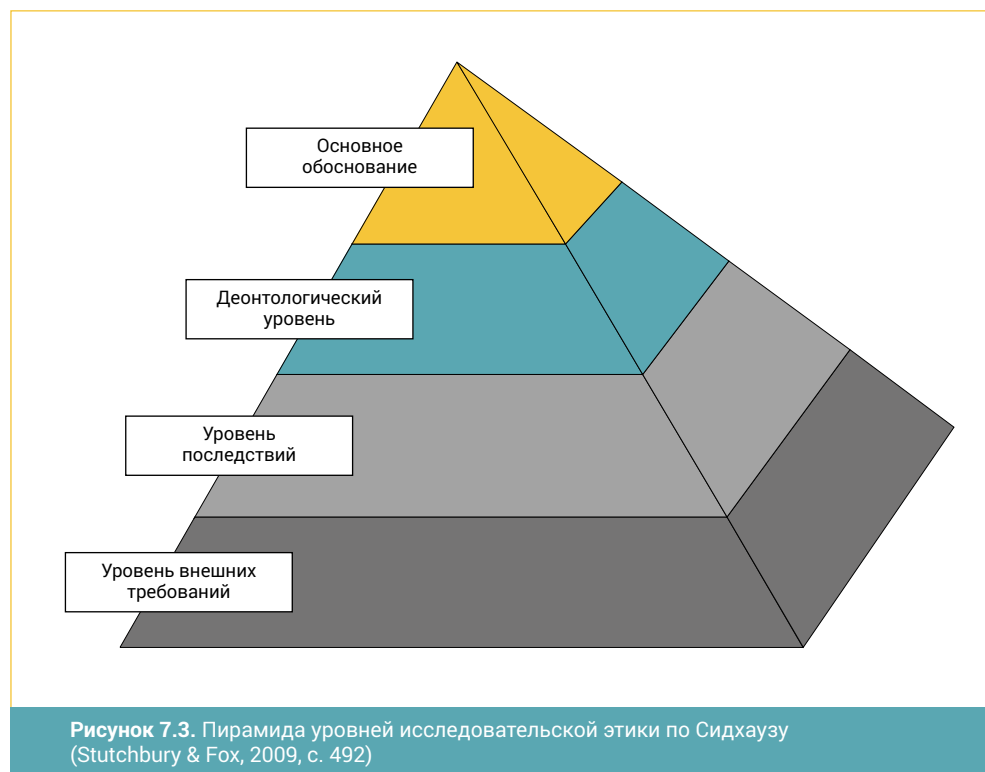
---

<sup>30</sup> Термин «консеквент» означает 'последствие, результат'.



Фох, 2009, с. 490). Таким образом, если нарушение обещания приносит пользу большому количеству людей, то действия исследователя считаются морально оправданными.

На основе взаимосвязи деонтологии и консеквенциализма британский философ Дэвид Сидхауз (Seedhouse, 1998) определил четыре уровня принятия решений, связанных с этическими дилеммами. Данные уровни представлены в виде пирамиды (см. рисунок 7.3) Согласно Сидхаузу, существуют следующие уровни: 1) уровень внешних требований, т.е. уровень, отражающий требования этических кодексов и правил этического поведения исследователя; 2) уровень последствий, т.е. уровень, указывающий на последствия действий исследователя для отдельных лиц, социальных групп и общества; 3) деонтологический уровень, отражающий этику долга, когда действия важнее, чем последствия; 4) индивидуальный уровень, отражающий этические принципы уважения личности и ее автономности (Seedhouse, 1998; Cohen et al., 2011).



Сидхауз разработал эту пирамиду для рассмотрения этических вопросов в области здравоохранения, однако данный подход используется и в образовательных исследованиях.

На рисунке 7.4 представлены элементы каждого уровня пирамиды сверху вниз. Уровни пирамиды и их элементы можно также представить в виде сетки. Сидхауз вводит понятие «этической сетки», предлагая думать об этических дилеммах как о паутине, где каждая идея связана с другими всевозможными путями» (Stutchbury & Fox, 2009, с. 491). Каждый уровень пирамиды представляет собой этический аспект ситуации, а каждый аспект определяет ситуацию с разных точек зрения. Как отмечают Статчбэри и Фокс, уровень внешних требований (нижний уровень пирамиды), например, «побуждает исследователей мыслить на организационном уровне, тогда как индивидуальный уровень (верхний уровень) концентрируется на отдельных людях» (Stutchbury & Fox, 2009, с. 491).

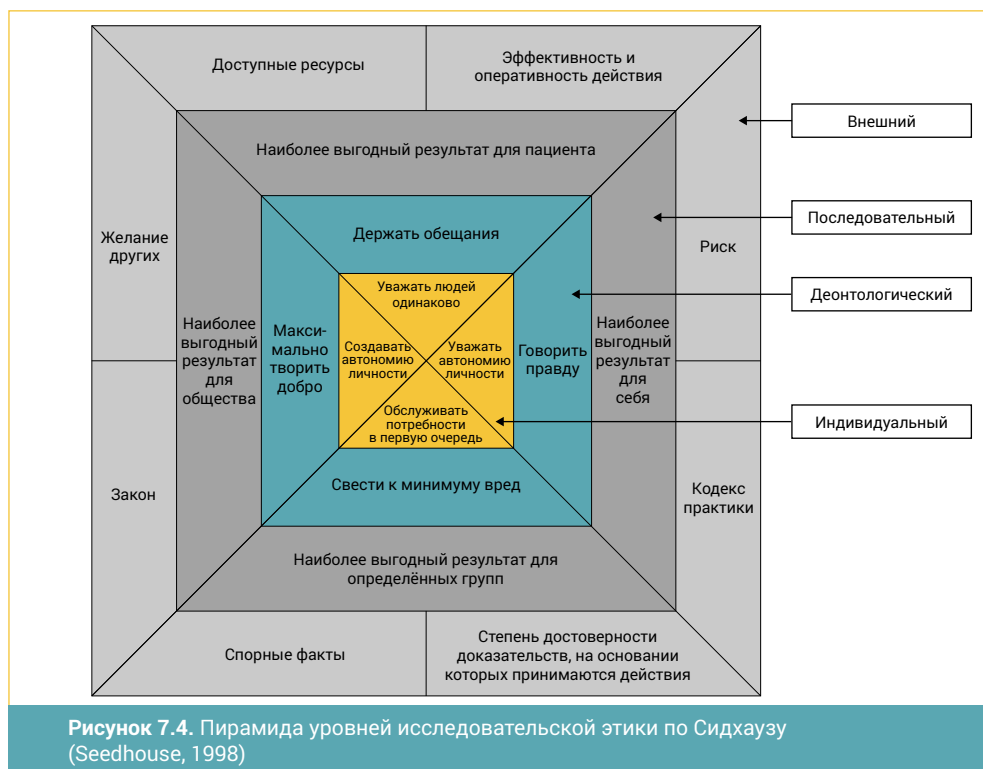


Рисунок 7.4. Пирамида уровней исследовательской этики по Сидхаузу (Seedhouse, 1998)

Помимо пирамиды Сидхауза (Seedhouse, 1998), в области образовательных исследований широко известны этические рамки Дэвида Флиндерса (Flinders, 1992). Как и Сидхауз, Флиндерс признает, что философия морали должна служить основой для целостного анализа этических дилемм. Более того, Флиндерс критикует профессиональное сообщество исследователей в образовании в том, что, придерживаясь определенного набора руководящих принципов, они полагают, что действуют этично. Как отмечает Флиндерс, «наши профессиональные нормы учат нас обходиться без особого внимания к вопросам моральной философии» (Flinders, 1992, с. 101).

В таблице 7.3 представлены этические рамки Дэвида Флиндерса (Flinders, 1992). Определяя процессы поиска (рекрутинга) потенциальных участников, сбора данных и коммуникации результатов исследования как три ключевых аспекта любого анализа этических вопросов в образовательных исследованиях, Флиндерс предлагает четыре рамки этического мышления: 1) утилитаристская рамка; 2) деонтологическая рамка; 3) отношенческая рамка и 4) средовая рамка (Flinders, 1992). Как и пирамида Сидхауза, этические рамки Флиндерса являются инструментом развития этического мышления исследователя.

**Таблица 7.3**  
Этические рамки Флиндерса (Flinders, 1992, с. 113)

|  | Утилитаристская рамка      | Деонтологическая рамка          | Отношенческая рамка                  | Средовая рамка                          |
|--|----------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|---|
| <b>Набор участников</b>                      | Информированное согласие   | Взаимодействие                  | Сотрудничество                       | Культурная чувствительность             |
| <b>Сбор данных</b>                           | Избегание причинения вреда | Избегание некорректных действий | Избегание навязывания своих взглядов | Избегание отстранения                   |
| <b>Коммуникация результатов исследования</b> | Конфиденциальность         | Справедливость                  | Подтверждение со стороны участников  | Отзывчивость и оперативная коммуникация |

Аналогично деонтологическому уровню и уровню последствий в пирамиде Сидхауза, утилитаристская и деонтологическая рамки Флиндерса учтены при анализе этических вопросов. Согласно Флиндерсу, соблюдение правил справедливого обращения и избегание некорректного поведения считается частью деонтологической рамки (Flinders, 1992). По Флиндерсу, понятие «взаимодействие» в процессе поиска и набора участников подразумевает, что исследователь должен следить за «сигналами к действиям, гарантирующими, что участники полностью понимают последствия того, чего пытаются достичь исследователь» (Stutchbury & Fox, 2009, с. 494). Утилитаристская рамка этического мышления подразумевает принесение пользы участникам исследования и принятие решений, которые окажутся морально предпочтительными в конкретной ситуации. Например, даже если исследователь заранее определил и разработал определенную методологию исследования, он должен быть готов изменить свои решения по методам исследования, если альтернативная методология принесет больше пользы и индивидуальных преимуществ участникам исследования.

Средовая рамка этического мышления Флиндерса дополняет уровень внешних требований пирамиды Сидхауза. Средовая рамка подразумевает, что «ни исследователь, ни участник не могут полностью контролировать ситуацию и что контекст, в котором проводится работа, может вызвать этические проблемы» (Stutchbury & Fox, 2009, с. 493). Отношенческая рамка Флиндерса (Flinders, 1992) соотносится с самым верхним уровнем пирамиды Сидхауза (индивидуальный уровень). Избегание навязывания участникам своих личных взглядов на исследуемую проблему, готовность к сотрудничеству и поиск подтверждения участниками проанализированных данных являются элементами отношенческой рамки.

Таким образом, мы проанализировали различные аспекты, уровни и процессы этического мышления. Пирамида Сидхауза и этические рамки Флиндерса обеспечивают основу для детального и логического анализа, основанного на моральной теории (Flinders, 1992; Seedhouse, 1998).

В данной главе мы рассмотрели важные исторические, философские и методологические аспекты понятия «исследовательская этика» в контексте проведения образовательных ис-

следований. В пределах данной главы мы попытались раскрыть ключевые понятия, основные принципы и вопросы в области исследовательской этики. В целях ознакомления читателя с важными основами формирования этического мышления и этического поведения исследователя были рассмотрены ключевые труды в области исследовательской этики. Однако следует отметить, что материалы, представленные в данной главе, нельзя считать исчерпывающей информацией по этическим вопросам в области образовательных исследований. Мы надеемся, что читатель продолжит изучение основ и нюансов исследовательской этики в образовательных исследованиях.

## Задания по главе 7

Рассмотрите этические вопросы, которые могут быть полезны при организации Вашего исследования.

1. Отвечает ли Ваше исследование требованиям всех принципов исследовательской этики?
2. Дайте толкование понятия «минимальный риск». Какие риски следует заранее предусмотреть при проведении исследования?
3. Как будет происходить отбор участников?
4. Определите понятие «уязвимый участник»? Участвуют ли в Вашем исследовании представители данной категории? Если да, как Вы можете удостовериться, что их участие в Вашем исследовании является действительно добровольным?
5. Какую прямую или косвенную пользу получают участники исследования?
6. Как Вы обеспечите конфиденциальность полученных данных?
7. Существует ли комитет институциональной этики научных исследований в вашей организации? Согласуйте все вопросы по проведению Вашего исследования с данным этическим комитетом. В случае отсутствия такого комитета Вы можете согласовать их с администрацией Вашей организации, используя Этический кодекс казахстанского общества исследователей в области образования ([www.kera.kz](http://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](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](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31396226&pos=376;-46#pos=376;-46)
- Қазақстандық қоғам ғалымдары аймағында білім беруі. (2020).  
Этикалық кодексі білім беруі ғалымдары Қазақстаны. <https://kera.kz/ru/novosti/opublikovan-kodeks-etiki-issledovatelej-obrazovaniya-kazahstana>
- 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>
- Сарымсақова Б. Е., Розенсон Р.И., Баттақова Ж. Е. (2007). «*Руководство по этике научных исследований*» (методические рекомендации). Қазақстан Республикасының медициналық академиясы: 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>



## ГЛАВА 8

### Сбор качественных данных в образовательных исследованиях

Асель Камбатырова

#### Ожидаемые результаты изучения главы:

- знать основы этики проведения исследований с участием людей и особенности получения доступа к месту исследования;
- различать стратегии выборки участников исследования;
- знать и применять основные методы сбора качественных данных;
- уметь составлять протокол интервью и записывать данные.

*Ключевые слова:* информированное согласие, выборка участников, качественное исследование, интервью, наблюдение, анализ документов.

В данной главе представлены основные методы сбора качественных данных с описанием их преимуществ и недостатков. Даны практические советы по составлению записи данных. Поскольку сбор качественных данных подразумевает вовлечение людей в исследование, мы не можем избежать вопросов этики при работе с людьми и данными, полученными при взаимодействии с ними. В этой главе мы обращаемся к этическим вопросам в контексте процесса сбора качественных данных, и более подробно рассматриваем структуру информированного согласия на примере организации качественного исследования. В частности, обсуждаются особенности получения доступа к месту исследования и стратегии выборки участников.

## 8.1 Информированное согласие как важный этап в соблюдении исследовательской этики в образовательных исследованиях

Проведение исследований в области образования с участием людей предполагает получение разрешения компетентного органа – эту процедуру необходимо провести на этапе отбора участников исследования. В качестве компетентного органа может выступать комитет по институциональной этике исследований (при наличии такового в организации), группа квалифицированных коллег или представитель органа управления и др. Комитет по институциональной этике исследований оценивает риски и необходимые меры защиты интересов и прав потенциальных участников исследования. Данная процедура нацелена на поддержку исследователя при подготовке к безопасному проведению исследования на основе принятых в организации этических принципов и норм согласно «Этическому кодексу исследователей образования Казахстана» (2020)<sup>31</sup>. Она включает подачу в комитет заявки, в которой подробно описывается порядок проведения исследования. Как

---

<sup>31</sup> Казахстанское общество исследователей в области образования. (2020). Этический кодекс исследователей образования Казахстана. <https://kera.kz/ru/novosti/opublikovan-kodeks-etiki-issledovatelej-obrazovaniya-kazahstana>

правило, заявки не подлежат длительному рассмотрению, однако тщательной проверки требуют исследования с участием уязвимых слоев населения, таких как несовершеннолетние дети, беременные женщины, лица с недостаточным уровнем образования, лица с отклонениями в психическом и физическом здоровье, малоимущие и др. (полный список представлен в «Этическом кодексе исследователей образования Казахстана», 2020), а также исследования высокого риска (Creswell, 2013).

В заявке, направляемой в комитет или в письме в организацию, в которой предполагается проведение исследования, а также в информированном согласии необходимо указывать потенциальную пользу для участников от их участия в исследовании. Польза может быть прямой или косвенной. Большинство исследований несут косвенную пользу, поскольку предполагают более или менее отдаленный эффект в виде блага для всего общества. Менее распространенной является прямая польза, когда участники исследования получают выгоды непосредственно от организаторов/научных сотрудников: например, в виде обучения, иных безвозмездных услуг или символической платы за участие в исследовании. При планировании возможной пользы для участников исследователю необходимо соблюдать баланс между желанием привлечь участников и обеспечением их непредвзятости и искренности в предоставлении данных.

Помимо пользы, прописываются также возможные риски от проведения исследования – вероятность причинения участнику физического, психологического, имущественного, репутационного и иного вреда в результате его участия в исследовании. Вред может быть причинен не только участнику, но и самому исследователю. Так, например, существует риск для исследователя при проведении интервью в отдаленных, труднодоступных местах проживания участников исследования («Этический кодекс исследователей образования Казахстана», 2020).

Как мы отмечали ранее (глава 7 «Этические вопросы в образовательных исследованиях»), неотъемлемой частью этического ис-

следования является *информированное согласие*, которое является не просто документом, а основой обеспечения уважения к участникам и гарантирования добровольного, осознанного характера их участия в исследовании. Ни одно исследование не должно состояться, если участник полностью не проинформирован об основных элементах исследования, а исследователь не получил согласия на участие в исследовании от самого участника или его законного представителя. Такое согласие документируется и служит двусторонним соглашением между исследователем и участником исследования (см. таблицу 8.1). В случае необходимости вовлечения в исследование участника, чей потенциал, возраст или другое обстоятельство, делающее его уязвимым, может ограничивать понимание им сути исследования или его способность согласиться на участие добровольно, исследователь должен изучить все возможные способы поддержки такого участника в получении согласия его родителей или иных законных представителей и не допускать принуждения в его адрес («Этический кодекс исследователей образования Казахстана», 2020).

Цель любого исследования – получить новые знания. Ее достижение зависит от информации, которую участники добровольно предоставляют исследователю. Данная информация может касаться их профессиональной и/или личной жизни, индивидуальных убеждений, ценностей и действий. Вопросы исследования могут вызывать у участников страх, беспокойство и даже смущение. Поэтому вероятность получения искренних, честных ответов будет выше, если участники будут уверены в своей анонимности. Зная об этом, исследователи должны обеспечить *конфиденциальность* и *анонимность*, то есть секретность информации, и доверительные отношения с участниками, как на всех этапах исследования, так и после распространения его результатов («Этический кодекс исследователей образования Казахстана», 2020). С более подробной информацией о принципах и нормах проведения этического исследования можно ознакомиться в «*Этическом кодексе исследователей образования Казахстана*».

Таблица 8.1  
Шаблон информированного согласия<sup>32</sup>

### **Введение**

Вам предлагается принять участие в исследовании под названием « \_\_\_\_\_ »  
(напишите название исследования).

### **Описание исследования**

Подробно опишите цели и методологию исследования, ожидаемую продолжительность и то, каким образом потенциальный участник исследования будет задействован в исследовании. Этот опрос/интервью займет примерно [ \_\_\_\_ ] (длительность в минутах).

### **Риски**

Укажите возможные риски участия в данном исследовании (например, риск нарушения конфиденциальности, потраченное время и др.).

### **Ожидаемые выгоды от участия в исследовании**

Ожидаемые выгоды от этого исследования связаны с потенциальными выгодами для организации, общества, науки в целом и, возможно, самих участников.

### **Компенсация**

Никакой материальной компенсации за участие в исследовании Вы не получите. Результаты исследования будут доступны в виде статей и отчета, с которыми Вы будете ознакомлены.

### **Конфиденциальность**

Любая информация, полученная в ходе этого исследования, будет оставаться конфиденциальной в максимально возможной степени. Будут предприняты все разумные усилия для сохранения конфиденциальности Вашей личной информации в транскрипте Вашей аудиозаписи, но полная конфиденциальность не может быть гарантирована. (Опишите, как и где будут храниться данные, кто будет иметь к ним доступ. Обычно все данные хранятся под паролем на компьютере научного руководителя проекта. Доступ к данным имеют также члены исследовательской команды, прошедшие обучение по исследовательской этике. Опишите случаи, при которых может возникнуть риск нарушения конфиденциальности хранения данных. Это может быть связано с уязвимостью сервера, жесткого диска, на котором хранится информация).

<sup>32</sup> Казахстанское общество исследователей в области образования. (2020). Этический кодекс исследователей образования Казахстана. <https://kera.kz/ru/novosti/opublikovan-kodeks-etiki-issledovatelej-obrazovaniya-kazahstana>

Таблица 8.1 (продолжение)  
Шаблон информированного согласия

### Добровольный характер исследования

Участие в этом исследовании строго добровольно, и, даже если Вы дали согласие в нем участвовать, в любой момент Вы можете без объяснения причин отозвать свое согласие без каких бы то ни было последствий для себя.

### Контакты руководителя исследования

В случае возникновения каких-либо вопросов или комментариев относительно данного проекта следует обратиться к научному руководителю, доктору \_\_\_\_\_ (Ф.И.О.), номер телефона, электронная почта. Любые другие вопросы или проблемы могут быть адресованы Комитету по этике институциональных исследований \_\_\_\_\_ (название университета), электронная почта.

### Заявление о согласии

Я, \_\_\_\_\_  
(Ф.И.О. участника исследования)

даю мое добровольное согласие на участие в этом исследовании.

Исследователи предоставили мне основную информацию по исследованию, четко объяснили мою задачу в данном исследовании. Я понимаю, что мое участие является добровольным. Я могу в любое время и без объяснения причин отозвать свое согласие, и это не будет иметь никаких негативных последствий для меня.

Я понимаю, что информация, собранная в ходе этого исследования, будет использована конфиденциально.

Подпись: \_\_\_\_\_ Дата: \_\_\_\_\_

Исследователь: \_\_\_\_\_  
(Ф.И.О.)

Подпись: \_\_\_\_\_ Дата: \_\_\_\_\_

## 8.2 Сбор качественных данных

Сбор качественных данных предполагает получение разрешения комитета по институциональной этике исследований или другого компетентного органа организации, где работает исследователь, использование хорошей стратегии качественной выборки,

разработку средств для записи информации как в цифровом, так и в бумажном виде, хранение данных и предвидение возможных проблем этического характера.

### *Обеспечение доступа к месту исследования и установление связи с участниками*

Качественное исследование предполагает изучение места исследования. Необходимо получить разрешение на изучение этого места таким образом, чтобы упростить сбор данных. Помимо получения одобрения комитета по институциональной этике университета или института, а также отдельных лиц на месте исследования, исследователю необходим человек, который может предоставить доступ к месту исследования и облегчить сбор данных. Доступ к участникам исследования обычно начинается с «посредника» - человека, который является первоначальным контактом для исследователя и ведет его к другим участникам (Creswell, 2013; Cohen et al., 2011). Исследователям, изучающим незнакомую им культуру, Кресуэлл (Creswell, 2013) рекомендует постепенно приближаться к этому «посреднику» и культурной системе, так как навязчивое поведение исследователя может спугнуть потенциальных участников. Цель исследователя – завоевать доверие и расположить к себе участников таким образом, чтобы они честно отвечали на вопросы. Как правило, «посредникам» требуется информация об исследовании, которая часто включает ответы исследователей на следующие вопросы (Creswell, 2013, с. 153):

- Почему было выбрано это место для изучения?
- Что будет происходить на месте во время исследования? Сколько времени проведут исследователи на месте?
- Будет ли присутствие исследователей мешать?
- Как будут представлены результаты исследования?

Убедить людей принять участие в исследовании, завоевать доверие, тем самым расположив их честно отвечать на вопросы, – все это важные аспекты доступа. Необходимо также учитывать факторы, связанные с местом исследования. Например, исследователь может выбрать место, в котором у него есть личный интерес (например, он работает в этой организации, исследует руковод-

ство или подчиненных), что может ограничить возможность выработки различных точек зрения. Несмотря на то, что проведение исследования в собственной организации часто удобно и устраняет множество препятствий для сбора данных, исследователь, как утверждает Крессуэл, может поставить под угрозу свою работу, если он сообщит неблагоприятные данные или если участники раскроют личную информацию, которая может негативно повлиять на организацию или рабочее место. Отличительной чертой всех качественных исследований является отчет, охватывающий весь спектр точек зрения. (Creswell, 2013, с.151).

### *Стратегии выборки участников*

В качественных исследованиях используется концепция *целенаправленной выборки*, то есть исследователь выбирает таких людей и такие места для исследования, которые могут дать понимание исследовательской проблемы. Необходимо принять решение о том, кого или что следует выбрать, какую форму примет выборка и сколько людей и мест необходимо отобрать. Существует несколько доступных качественных стратегий выборки (Cohen et al., 2011; Creswell, 2013; Onwuegbuzie & Collins, 2007) (см. таблицу 8.2). Кроме того, исследователь может использовать одну или несколько стратегий в одном исследовании. В таблице 8.2 *выборка с максимальной вариацией* указывается первой, потому что это наиболее популярный подход в качественных исследованиях, позволяющий лучше понять явление, рассматривая его со всех сторон. Участники могут демонстрировать широкий спектр характеристик, поведения, опыта, качеств, пережитых ситуаций и т.д. Исследователи часто выбирают этот подход, так как он увеличивает вероятность получения результатов, отражающих различия и/или разные точки зрения, что является идеальным для качественного исследования. Другие часто используемые стратегии выборки – это *критический кейс*, который предоставляет конкретную информацию о проблеме, и *удобный кейс*, который предоставляет места или отдельных лиц, к которым исследователь может получить доступ и легко собрать данные (Creswell, 2013).



**Таблица 8.2**  
Стратегии выборки участников (Creswell, 2013; Onwuegbuzie & Collins, 2007, с. 285–286)

| <b>Название стратегии выборки</b>   | <b>Описание типа стратегии выборки</b>  |
|---|---|
| Максимальная вариация (maximum variation)                                 | Выбор мест, групп и/или отдельных лиц на основе разных характеристик с целью максимального расширения диапазона точек зрения, изучаемых в исследовании. Например, для изучения волонтерской вовлеченности студентов вуза исследователь отбирает студентов из разных социально-экономических слоев, разных рас, национальностей, культур и с разным опытом работы (Mertens, 2010).   |
| Однородный кейс (homogeneous)   | Выбор мест, групп и/или отдельных лиц на основе схожих характеристик. Например, родители глухонемых детей от 6 до 7 лет представляют группу родителей, которые имеют одинаковый опыт в дошкольном обучении детей с особыми потребностями (Mertens, 2010).   |
| Критический кейс (critical case)  | Выбор мест, групп и/или отдельных лиц на основе конкретных характеристик, поскольку их включение дает исследователю убедительную информацию об интересующем явлении. Например, если для детей с особыми потребностями запланирована полная инклюзия, исследователь может определить местность, где родители весьма удовлетворены их образованием в отдельной школе для таких детей. Если в той местности программа инклюзии может считаться успешной, это значит, что можно будет увидеть, как программа преуспевает в других местностях, где родители недовольны раздельным обучением своих детей с особыми потребностями (Mertens, 2010). |
| Основанная на теории (theory based)                                       | Выбор мест, групп и/или отдельных лиц на основе того, что их включение поможет исследователю разработать теорию. Например, исследователь изучает восприятие студентов, обучающихся онлайн в одном из вузов, чтобы выработать теорию восприятия студентами присутствия онлайн-инструктора. Для этого исследователь отбирает студентов, обучающихся онлайн, и проводит интервью с ними до тех пор, пока не завершится выявление новых данных (Feeler, 2012).  |
| Подтверждающие и опровергающие кейсы (confirming and disconfirming cases) | После начала сбора данных исследователь проводит последующий анализ, чтобы проверить или опровергнуть первоначальные результаты. Например, исследователь разработал теорию восприятия студентами присутствия онлайн-инструктора и хочет ее проверить. Для этого он находит других участников, которые подтвердят или опровергнут результаты, что поможет исследователю выявить недостатки в исследовании и придать ему большую достоверность.   |

**Таблица 8.2 (продолжение)**  
Стратегии выборки участников (Creswell, 2013; Onwuegbuzie & Collins, 2007, с. 285–286)

| <b>Название стратегии выборки</b>  | <b>Описание типа стратегии выборки</b>   |
|--|--|
| Снежный ком, или цепь (snowball, chain)  | Участников исследования просят привлечь людей для участия в исследовании. Например, для изучения определенной программы исследователь начинает интервью с малым количеством участников, которые лучше других информированы о данной программе. Дальше он просит их порекомендовать других участников, которые также осведомлены о программе. Таким образом, изначально короткий список участников растет, как снежный ком (Mertens, 2010). |
| Крайний, или девиантный кейс (extreme or deviant case)                         | Выбор отдельных кейсов и проведение сравнительного анализа. Например, исследователь может выбрать для изучения очень успешные программы и сравнить их с программами, которые были провалены. Изучение крайних кейсов может предоставить информацию для улучшения более типичных кейсов (Mertens, 2010).  |
| Типичный кейс (typical case)   | Выбор и анализ обычных, или нормальных, кейсов. Например, если исследователь хочет изучить, как определенная образовательная программа влияет на среднего учащегося школы, то он предпочтет сосредоточиться на обычных учениках.   |
| Стратегия выборки, основанная на интенсивности изучаемого феномена (intensity) | Выбор мест, групп и/или отдельных лиц исходя из того, что их опыт, связанный с интересующим феноменом, рассматривается как интенсивный, но не экстремальный. Например, для изучения навыков обучения отбираются учащиеся данного класса/ школы с хорошей успеваемостью. Эти учащиеся будут не самыми лучшими учениками, а скорее, группой учеников, которые стабильно показывают хорошие результаты по тестам (Mertens, 2010).             |
| Политически важный кейс (politically important case)                           | Выбор мест, групп и/или отдельных лиц на основе их политических связей с интересующим явлением. Чтобы проанализировать эффективность программы, которая была запущена по всей стране, исследователь может выбрать регион, в котором законодательный орган имеет большое влияние, благодаря чему полученные данные с большей вероятностью привлекут внимание и станут популярными (Mertens, 2010).  |

**Таблица 8.2 (продолжение)**  
Стратегии выборки участников (Creswell, 2013; Onwuegbuzie & Collins, 2007, с. 285–286)

| <b>Название стратегии выборки</b>                                | <b>Описание типа стратегии выборки</b>   |
|--|--|
| Случайный целенаправленный кейс (random purposeful)              | Участники отбираются таким образом, чтобы каждый человек в месте исследования имел одинаковую вероятность быть выбранным для исследования, и чтобы выбор одного участника не влиял на выбор любого другого участника. Например, для изучения буллинга в одной из школ в неблагополучном районе исследователь случайно отбирает учащихся для интервью. Это нерепрезентативная выборка, но участники отбираются не по рекомендации школьной администрации, поскольку администрация может отобрать группу тех учащихся, которые показали бы школу в лучшем свете (Mertens, 2010). |
| Стратифицированный целенаправленный кейс (stratified purposeful) | Потенциальные участники исследования делятся на подгруппы таким образом, при котором члены каждой подгруппы относительно однородны по одной или нескольким характеристикам и относительно неоднородны по сравнению с членами всех других подгрупп в отношении этих характеристик. Например, изучается опыт школьников по участию в предметных олимпиадах. Для этого отбираются учащиеся из очень успешных школ, школ со средними показателями и школ, которые продемонстрировали самые низкие результаты.  |
| Критерийный (criterion)  | Выбор мест, групп и/или отдельных лиц на основе predetermined критериев. Например, для изучения причин низкой успеваемости подростков из неблагополучных семей исследователь отбирает подростков с низкой успеваемостью из неблагополучных семей.  |
| Комбинированный или смешанный кейс (combination or mixed)        | Выбор более чем одной стратегии и сравнение результатов, полученных от обеих выборок. Например, использовать стратегию снежного кома до тех пор, пока не найдется критический кейс.  |
| Удобный кейс (convenience)                                       | Выбор мест, групп и/или отдельных лиц, которые доступны и готовы участвовать в исследовании. Например, исследователь для изучения опыта академического письма среди студентов отбирает участников, которым преподает. Это наименее желаемый тип стратегии в качественных исследованиях, так как есть риск, что в исследовании могут принять участие только те, у кого был положительный опыт (Mertens, 2010).  |

### 8.3 Методы сбора данных в качественных исследованиях

Во многих качественных исследованиях исследователи проводят много времени в естественных условиях и собирают данные посредством разных методов. К основным методам сбора данных в качественном исследовании относятся *наблюдение, интервью, сбор документов, сбор аудиовизуальных материалов* (Creswell, 2013).

*Наблюдение* в качественном исследовании – один из старейших и наиболее фундаментальных подходов, включающий в себя сбор данных посредством наблюдения за людьми, событиями или путем фиксации физических характеристик людей в их естественной среде. Наблюдения могут быть открытыми, когда субъекты знают, что за ними наблюдают, или скрытыми (McKechnie, 2008). Наблюдатели в качественном исследовании могут также выполнять различные роли, в том числе роль полноправных участников. Обычно наблюдение является открытым, поскольку исследователь задает участникам общие вопросы, позволяя им свободно высказывать свое мнение (Creswell, 2009).

Использование *интервью* в качестве метода сбора качественных данных подробно описано в главе 6.

В процессе изучения проблемы исследователь может собирать *документы* – общедоступные (например, газеты, протоколы встреч, официальные отчеты) или частные (например, личные журналы и дневники, письма, электронные письма).

*Сбор аудиовизуальных материалов также является одним из методов сбора качественных данных*, к которым относятся фотографии, предметы искусства, видеозаписи, главные страницы веб-сайтов, электронные письма, текстовые сообщения, тексты в социальных сетях или аудиоматериалы (Creswell, 2009).

У каждого метода сбора данных есть свои преимущества и недостатки (см. таблицу 8.3).

**Таблица 8.3**  
 Методы сбора качественных данных, их преимущества и недостатки  
 (адаптировано из Creswell, 2009)

| <i>Методы</i> | <i>Преимущества</i>  | <i>Недостатки</i>  |
|---------------|--|--|
| Наблюдение    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• у исследователя есть непосредственный опыт взаимодействия с участником;</li> <li>• исследователь может записывать информацию по мере ее появления;</li> <li>• во время наблюдения могут быть замечены необычные аспекты;</li> <li>• полезно в исследовании неудобных для участников тем.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• исследователь может выглядеть назойливым</li> <li>• исследователь может наблюдать за личной информацией, которую он не сможет раскрыть;</li> <li>• у исследователя могут отсутствовать навыки посещения и наблюдения;</li> <li>• определенные участники (например, дети) могут представлять особые проблемы в установлении связи с ними.</li> </ul> |
| Интервью      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• полезно, когда невозможно напрямую наблюдать за участниками;</li> <li>• участники могут предоставить информацию исторического характера;</li> <li>• позволяет исследователю контролировать ход вопросов.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• предоставляет косвенную информацию, отфильтрованную через мнения респондентов;</li> <li>• предоставляет информацию в установленном месте, нежели в естественной среде;</li> <li>• присутствие исследователя может исказить ответы;</li> <li>• не все люди способны к восприятию информации и могут четко излагать свои мысли.</li> </ul>            |

**Таблица 8.3 (продолжение)**  
 Методы сбора качественных данных, их преимущества и недостатки  
 (адаптировано из Creswell, 2009)

| <b>Методы</b>                   | <b>Преимущества</b>   | <b>Недостатки</b>   |
|---------------------------------|---|---|
| Сбор документов                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• доступны в удобное для исследователя время, являются ненавязчивым источником информации;</li> <li>• представляют содержательные данные, которым участники уделили тщательное внимание;</li> <li>• будучи письменным доказательством, они экономят время и расходы исследователя на транскрибирование (расшифровку аудиозаписи в текст).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• могут содержать защищенную информацию, недоступную для общественного или личного пользования;</li> <li>• требуют от исследователя поиска информации в труднодоступных местах;</li> <li>• требуют транскрибирования или оптического сканирования для создания компьютерного текста;</li> <li>• материалы могут быть не законченными;</li> <li>• документы могут быть не аутентичными или содержать недостоверную информацию.</li> </ul> |
| Сбор аудиовизуальных материалов | <ul style="list-style-type: none"> <li>• могут быть ненавязчивым методом сбора данных;</li> <li>• у участников есть возможность прямо делиться своей реальностью;</li> <li>• привлекают внимание визуально.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• могут быть сложными для интерпретирования;</li> <li>• могут быть недоступны для общественного или личного пользования;</li> <li>• присутствие наблюдателя (например, фотографа) может помешать и повлиять на ответы.</li> </ul>  |

## *Процедура записи данных*

Важным аспектом качественного исследования является запись данных. Этот процесс включает в себя запись информации с помощью исследовательских протоколов, администрирование сбора данных, чтобы исследователь мог предвидеть потенциальные проблемы при сборе данных, а также учесть этические вопросы, способные повлиять на качество данных (Creswell, 2012).

Для документов и визуальных материалов процесс записи информации может быть неформальным (создание заметок) или формальным (оптическое сканирование материала для создания полного компьютерного текстового файла). Для наблюдений и интервью качественные исследователи используют специально разработанные протоколы для записи получаемой информации (Creswell, 2012). Для протокола наблюдения это может быть одна страница, разделенная на 2 столбца – для описательных заметок (портреты участников, реконструкция диалога, описание местности, отчеты о конкретных событиях или действиях) и рефлексивных заметок (предположения, чувства, проблемы, идеи, догадки, впечатления и предрассудки исследователя). В протоколе указывается время, место и дата наблюдения, а также демографическая информация (Creswell, 2009). Что касается протокола интервью, то он включает следующие компоненты: заголовок, дата, место, интервьюер, интервьюируемый, краткая информация о проекте и далее непосредственно сами вопросы интервью (Creswell, 2013) (см. таблицу 8.4).

Таблица 8.4

Образец протокола интервью (Kambatyrova, Orynbassarova & Zhaksybay, 2017)

**Протокол интервью «Восприятие магистрантами и докторантами процесса академического письма: на примере ВШО НУ»**

Время интервью:

Дата:

Место:

Интервьюер:

Интервьюируемый:

Должность интервьюируемого:

(Кратко опишите проект)

Вопросы:

1. Не могли бы Вы представиться? Какая у Вас специальность? Вы магистрант или докторант?
2. Был ли у Вас опыт академического письма до учебы в НУ? Если да, то чем он отличается от Вашего опыта в НУ? Если отличается, то как Вы адаптировались к академической письменной среде НУ?
3. Были ли у Вас проблемы с академическим письмом? Если да, то с какими трудностями Вы столкнулись (например, сужение темы, концептуализация темы, исследование темы, структурирование аргумента / статьи, структура предложения, грамматика, словарный запас, орфография)?
4. Какова роль преподавателей в улучшении Ваших навыков академического письма? Какова роль руководств, рубрик и отзывов?
5. Когда Вы узнали о плагиате? Какова была Ваша реакция? Как, на Ваш взгляд, избежать плагиата? Были ли у Вас проблемы с плагиатом?
6. Предоставляет ли ВШО НУ какие-либо курсы или поддержку для развития Вашего академического письма? Полезен ли, на Ваш взгляд, центр «Шанырак»?
7. Каковы Ваши стратегии улучшения навыков академического письма?
8. Считаете ли Вы, что Вам нужны дополнительные курсы по академическому письму? Если да, то что бы Вы хотели изучать на этих курсах?
9. (Поблагодарите человека за участие в этом интервью. Заверьте его или ее в конфиденциальности ответов и возможных будущих интервью).



## 8.4 Этические аспекты при сборе качественных данных

Несмотря на то, что наблюдение принято рассматривать в качестве нейтральной и ненавязчивой формы сбора данных, с ним связано несколько этических аспектов. Для использования наблюдения, как и для многих других форм сбора данных, требуется информированное согласие участников, разрешение школы и родителей. Все это приобретает еще большее значение, если исследователь должен проводить наблюдение участников вблизи, при котором, например, наблюдающий может вторгнуться в их личное пространство, создав тем самым какое-либо ощущение угрозы. Информированное согласие также должно учитывать культурный аспект наблюдения – например, к кому обращаться, как обращаться, как получить разрешение, приемлемое с культурной точки зрения и т. д. (Cohen et al., 2011).

Интервью имеет этическое измерение; оно касается межличностного взаимодействия и дает информацию о состоянии человека. Есть три области этических проблем: информированное согласие, конфиденциальность и последствия интервью.

Получение визуальных данных связано с теми же этическими проблемами и требованиями, что и при использовании других форм сбора качественных данных. В частности, получение информированного согласия может оказаться проблематичным, если исследование затрагивает исторические изображения, изображения широкой публики или тайные исследования. Например, нельзя фотографировать или снимать на камеру детей без их согласия и согласия их учителя, школы, родителей или опекунов. А разрешение на съемку касается не только места изображения, но и воспроизведения – оно дается, например, с согласия частных лиц или учреждений с указанием условий использования изображения и изменения его в случае необходимости. Если съемка производится в общественном месте, то может потребоваться разрешение официальных органов или сторон, ответственных за это общественное место, а также отдельных лиц (например, информированное согласие людей на улице или в здании) (Cohen et al., 2011).

В этой главе мы рассмотрели несколько компонентов процесса сбора качественных данных. Во-первых, независимо от типа

исследования, (качественное или количественное) исследователь должен получить одобрение комитета по институциональной этике исследований организации для осуществления сбора данных, их дальнейшей обработки и публикации. Во-вторых, исследователь должен подобрать место исследования и людей для изучения и установления связи с ними. В-третьих, исследователю необходимо целенаправленно сформировать выборку с использованием одного или нескольких подходов, описанных в данной главе. Далее для сбора качественных данных исследователь может использовать интервью, наблюдение, документы и аудиовизуальные материалы, которые характеризуются определенными преимуществами и недостатками. Выбор того или иного метода зависит от исследовательских вопросов и/или дизайна исследования. Неотъемлемой частью процесса сбора данных посредством любых методов является соблюдение этических норм.

### Задания по главе 8

1. Составьте проект информированного согласия в рамках своего исследования на основе шаблона, представленного в этой главе.
2. Какая стратегия выборки подходит Вашему исследованию? Выберите одну или несколько в зависимости от вопросов исследования.
3. Определились ли Вы с методом (методами) сбора данных? Назовите их.
4. Разработайте протокол наблюдения для Вашего исследования.
5. Проведите наблюдение и запишите информацию в протокол, который Вы разработали. После этого укажите проблемы, вызвавшие трудности при сборе данных.

## Библиография

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7<sup>th</sup> 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* (4<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five Approaches* (3<sup>rd</sup> 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* (2<sup>nd</sup> ed.). London, UK: SAGE Publications Inc.
- Казахстанское общество исследователей в области образования. (2020). Этический кодекс исследователей образования Казахстана.  
<https://kera.kz/ru/novosti/opublikovan-kodeks-etiki-issledovatelej-obrazovaniya-kazahstana>

# ГЛАВА 9

## Анализ и интерпретация данных

Асель Камбатырова

### Ожидаемые результаты изучения главы:

- знать основы анализа качественных данных;
- уметь анализировать качественные данные и проверять достоверность результатов;
- знать основополагающие концепции количественного анализа;
- понимать и различать основные статистические методы анализа, используемые в области социальных наук.

*Ключевые слова:* анализ качественных данных, кодирование данных, транскрипт интервью, анализ количественных данных, переменные, статистические методы.

В данной главе обсуждаются формы анализа качественных и количественных данных. В ней описываются подход к качественному анализу данных, способы проверки достоверности и валидности результатов, а также представлен краткий обзор основных статистических методов анализа количественных данных.

## 9.1 Анализ качественных данных

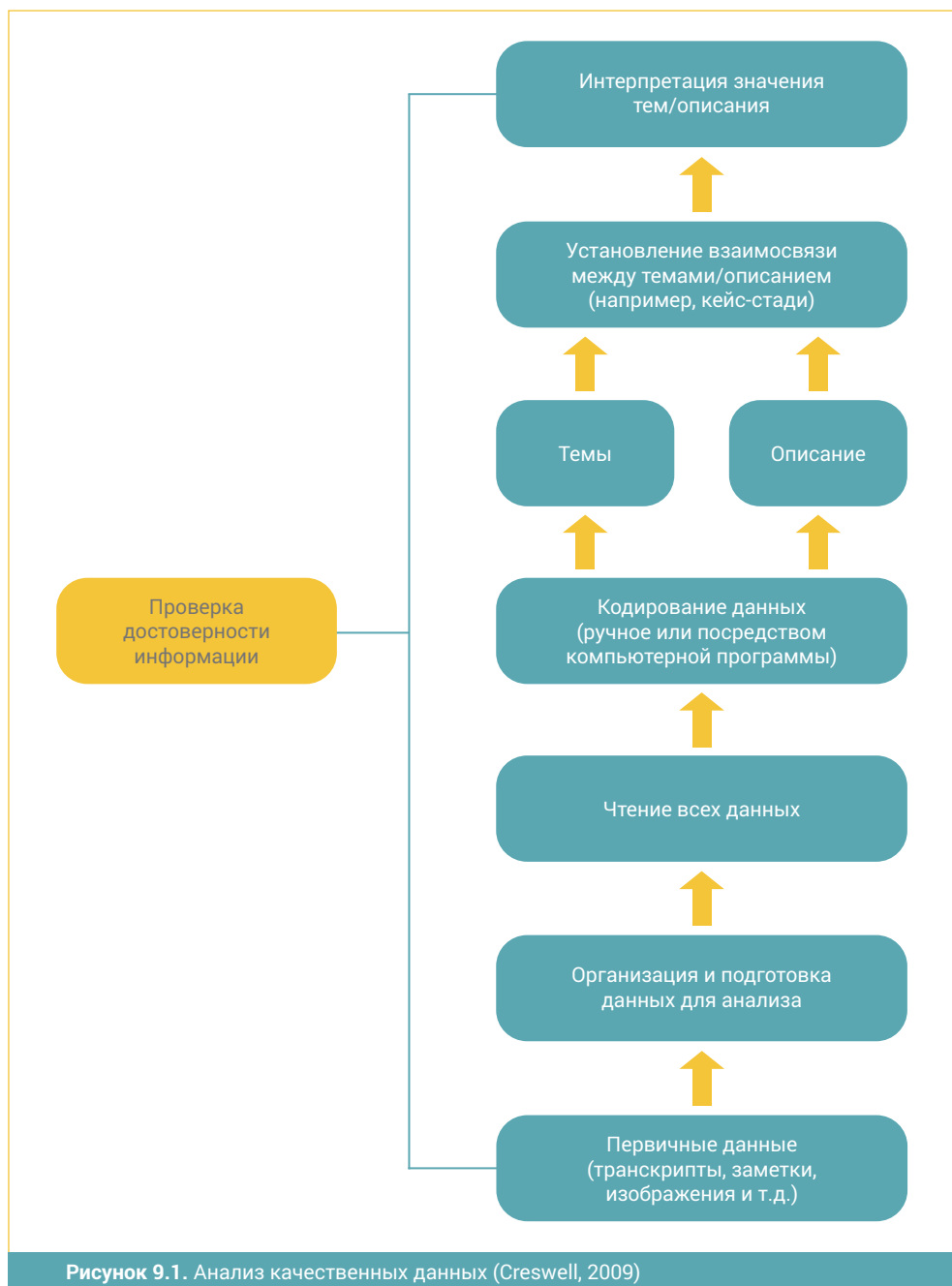
Во многих источниках по качественным исследованиям анализ данных – это последовательность этапов, которой следуют исследователи и в которой, несомненно, возможны вариации (Creswell, 2009).

Согласно Кресуэллу, процесс анализа качественных данных состоит из нескольких шагов от частного к общему и включает несколько уровней (Creswell, 2009). На рисунке 9.1 представлен линейный, иерархический подход, направленный снизу вверх, который Кресуэлл предлагает воспринимать на практике как интерактивный, так как различные этапы взаимосвязаны и не всегда выполняются в представленном порядке (Creswell, 2009).

**Шаг 1.** Организация и подготовка данных для анализа: расширение интервью, сканирование материалов, печатание полевых заметок, сортировка данных в зависимости от источников информации.

**Шаг 2.** Чтение всех данных. Необходимо получить общее представление об информации и поразмышлять над следующими вопросами: какие общие идеи высказывают участники? каков тон высказываний? какое впечатление производят глубина и достоверность информации? Иногда на этом этапе исследователи делают заметки на полях или начинают записывать свои мысли о данных.

**Шаг 3.** Подробный анализ посредством кодирования. Прежде чем придать смысл информации, производится кодирование. Кресуэлл (2013) определяет кодирование как процесс организации материала в виде сегментов текста. Кодирование включает в себя получение текстовых данных или изображений, сегментирование предложений (или абзацев) или изображений по категориям и маркировка этих категорий терминами на реальном языке участника (так называемые термины *in vivo*). Согласно Коуэн, Мэньен и Моррисэн (2011), кодирование – это присвоение метки/кода фрагменту данных, который определяется заранее или в процессе кодирования. Одинаковый фрагмент текста может иметь больше одного кода в зависимости от его содержания и насыщенности (Cohen et al., 2011).



Одна из проблем, связанная с кодированием, заключается в выборе, который должен сделать исследователь: а) разрабатывать коды<sup>33</sup> (см. таблицу 9.1) только на основе новой информации, полученной от участников, б) использовать заранее определенные коды, которым будут соответствовать данные или с) использовать некоторую комбинацию заранее определенных и вновь появляющихся кодов. Традиционный подход в социальных науках заключается в том, чтобы позволить кодам появляться в процессе анализа данных. Исследователи также могут разработать кодовую книгу (таблицу или запись), содержащую список заранее определенных кодов, которые будут использоваться для кодирования данных. В кодовой книге в одном столбце указываются названия кодов, в другом – описания кодов и в третьем – количество транскриптов (отпечатанных текстов интервью, записанных на диктофон), в которых упоминается тот или иной код (пример транскрипта дан в таблице 9.1). Наличие такой кодовой книги бесценно, когда несколько исследователей кодируют данные из разных расшифровок (пример кодовой книги дан ниже в таблице 9.2). В процессе исследования, на основе тщательного анализа данных, кодовая книга может дополняться и меняться. Исследователям, которые в своих проектах хотят проверить какую-либо теорию, Кресуэлл (2009) рекомендует разработать предварительную кодовую книгу и позволить ей развиваться, и изменяться на основе информации, полученной в ходе анализа данных. Использование кодовой книги особенно полезно в тех областях, в которых преобладают количественные исследования и/или когда требуется более систематический подход к качественным исследованиям (Creswell, 2009).

---

<sup>33</sup> Код – имя/метка, присваиваемая фрагменту текста, который содержит идею или информацию (Cohen et al., 2011).

Таблица 9.1  
Пример транскрипта (Kambatyrova, 2020)

**Интервьюер:** Как Вы думаете, каковы экономические выгоды от знания трёх языков? Например, в плане работы, карьеры.

**Интервьюируемый:** Конечно, есть определенные плюсы. Необязательно, что он будет работать в международных компаниях. Кроме того, это дело каждого. Зачем нам, например, за токарным станком английский язык? Нам, например, очень нужны рабочие профессии. У нас, например, нет хороших электросварщиков, крановщиков, монтажников, каменщиков. Зачем им нужен английский язык – чтобы кирпич перекладывать, чтобы там из кирпича просто делать бокс? То есть здесь я говорю: это уже выбор каждого (данному фрагменту текста был присвоен код «Ненужность английского языка в рабочих профессиях»).

**Интервьюер:** А каковы преимущества в плане культурного развития? Я имею в виду, что, изучая язык, человек изучает культуру тех или иных стран; у него также появляются возможности путешествовать.

**Интервьюируемый:** Да, для путешествия английский язык необходим. Но насколько он необходим? Для того, чтобы что-то спросить покушать, то есть бытовой английский. Я ещё раз говорю: это право выбора каждого. Если человек захочет быть высокообразованным, он в себе найдёт ресурсы, найдет время, найдет возможность изучить этот язык. У каждого должно быть право выбора. Мы же живем в демократическом государстве. Образование тоже можно сделать таким. У нас есть государственные школы. Почему у нас, например, нет частных школ с 11-летним образованием? Там – пожалуйста, пусть они тебя делают полиязычным хоть на 4-х языках, хоть на 5-ти языках. Пожалуйста, если ребёнок этого хочет, и родители этого хотят. Да, пусть идут в такие школы, которые конкретно направлены. Например, если они хотят из ребенка сделать генетика-биотехнолога, то должны быть такие школы. В государственных школах везде программа же одинаковая, правильно? Здесь тоже должно быть право выбора для детей (данному фрагменту текста был присвоен код «Право выбора языка обучения»).



**Таблица 9.2**  
Пример кодовой книги (Kambatyrova, 2020)

| <b>Код</b>                                      | <b>Описание</b>  | <b>Количество транскриптов, где упоминается код</b> |
|---|--|---|
| Способности                                     | Родители рассуждают о важности наличия способностей у ребенка к изучению иностранных языков            | 23  |
| Естественнонаучные предметы на английском языке | Родители выражают свое мнение относительно изучения естественнонаучных предметов на английском языке   | 24  |
| Обучение за рубежом                             | Родители рассуждают о том, что знание английского языка предоставляет возможность обучаться за рубежом | 10  |

Коды в данной кодовой книге были разработаны в соответствии с теоретической рамкой, которая была использована автором этой главы для изучения языковых идеологий родителей в контексте трехязычной образовательной политики в Казахстане. Например, код «естественнонаучные предметы на английском языке» был разработан заранее, так как в протоколе интервью был вопрос об изучении предметов на английском языке. Коды «способности» и «обучение за рубежом» были разработаны в процессе кодирования, так как эти темы появились во время интервью. Все эти коды были сгруппированы в тему «Образовательные языковые идеологии родителей», которая составляла часть теоретической рамки.

Некоторые исследователи считают полезным кодировать транскрипты или информацию вручную, иногда используя схемы цветового кода. Это трудоемкий подход, требующий много времени. Другие, как правило, используют компьютерные программы. В настоящее время доступны отличные компьютерные программы (см. таблицу 9.3), имеющие схожие функции: хорошие обучающие уроки и демонстрационные компакт-диски, способность включать как текстовые, так и графические данные (например, фотографии), хранение и организация данных, возможность поиска определенных кодов по всему тексту, взаимосвязанных кодов, а также возможности для импорта и экспорта качественных данных

в программы количественного анализа, такие как электронные таблицы или программы анализа данных (Creswell, 2009).

Хотя исследователю по-прежнему необходимо просмотреть каждую строку текста и присвоить коды, использование компьютерных программ быстрее и эффективнее, чем ручное кодирование. Кроме того, в больших базах данных исследователь может быстро найти все фрагменты текста, закодированные одинаково, и определить сходства и различия в высказываниях участников исследования относительно той или иной идеи (например, как учащиеся разных школ относятся к обновленной учебной программе по английскому языку) (Cohen et al., 2011; Creswell, 2009). Это лишь некоторые особенности программных обеспечений, являющихся более выигрышными при выборе между компьютерным и ручным кодированием. Использование компьютерных программ для анализа качественных данных требует времени и соответствующих навыков (Creswell, 2009), однако обучающие уроки по использованию этих программ широко доступны на Youtube.

Таблица 9.3

Компьютерные программы для анализа качественных данных

Несмотря на обилие программ, авторы (Cohen et al., 2011; Creswell, 2009) выделяют четыре, наиболее часто используемые в области социальных наук:

- QSR NVivo (<http://www.qsrinternational.com/>). NVivo – программа для анализа качественных данных, разработанная QSR International. NVivo, помогает исследователям систематизировать, анализировать и находить идеи в неструктурированных или качественных данных, таких как интервью, открытые ответы на вопросы, журнальные статьи, социальные сети и веб-контент, где требуется глубокий анализ малых или больших объемов данных.
- MAXQDA (<http://www.maxqda.com/>). MAXQDA – ведущее в мире программное обеспечение для анализа данных качественных и смешанных исследований и единственное ведущее программное обеспечение, предлагающее идентичные функции для Windows и Mac. Это одна из самых всеобъемлющих программ в этой области, которую используют тысячи исследователей в более чем 150 странах мира.
- Atlas.ti (<http://www.atlasti.com>). ATLAS.ti – компьютерная программа, используемая, в основном, в качественных исследованиях или в качественном анализе данных. Она позволяет исследователю организовать файлы текстовых, графических, звуковых и визуальных данных вместе с кодированием.
- HyperRESEARCH (<http://www.researchware.com/>) – это программа, доступная как для Mac, так и для Windows. Простое в использовании программное обеспечение, позволяющее кодировать, извлекать, строить теории и проводить анализ данных.

**Шаг 4.** Использование процесса кодирования для описания места или людей, а также категорий или тем для анализа. Описание включает в себя подробную информацию о людях, местах или событиях в месте исследования. Исследователи могут генерировать коды для этого описания, что полезно при разработке подробных описаний для кейс-стади, этнографических и образовательных исследовательских проектов. Затем использовать кодирование для создания небольшого количества тем или категорий, что перемещает исследователя от большего количества кодов к меньшему количеству тем или категорий (Linneberg & Korsgaard, 2019). Именно эти темы являются основными результатами качественных исследований и часто используются для создания заголовков в разделах о результатах исследований. Они должны отображать различные точки зрения отдельных лиц и подтверждаться цитатами и конкретными доказательствами (см. ниже Пример 1). Темы анализируются для каждого отдельного случая и для разных случаев (как в кейс-стади). Сложные качественные исследования выходят за рамки описания и определения темы и охватывают сложные взаимосвязи тем (Creswell, 2009).

**Шаг 5.** Определение того, как описание и темы будут представлены в качественном исследовании. Самый популярный подход – использовать жанр повествования для передачи результатов анализа. Это может быть рассказ, в котором упоминается хронология событий, подробное обсуждение нескольких тем (с подтемами, конкретными иллюстрациями, множественными точками зрения отдельных лиц и цитатами) или взаимосвязанных тем. Многие исследователи также используют наглядные пособия, рисунки или таблицы в качестве дополнений к обсуждениям (Creswell, 2009).

**Шаг 6.** Последний шаг в анализе данных – это интерпретация данных. Суть этой идеи отражает вопрос «Какие уроки были извлечены?». Ссылаясь на Линкольн и Губа (Lincoln & Guba, 1985), Кресуэлл (Creswell, 2009) утверждает, что эти уроки могут быть личной интерпретацией исследователя, выраженной в понимании того, что он привносит в исследование из своей культуры, истории и опыта. Это может быть значение, полученное из сравнения результатов анализа данных с информацией, почерпнутой из литературы или теории (выводы могут либо подтвердить, либо от-

личаться от нее). Это также могут быть новые вопросы, которые возникли на основе анализа данных и которые исследователь не предвидел ранее. Один из способов завершить исследование – задать дополнительные вопросы. Когда исследователи используют теоретическую рамку, они могут формулировать интерпретации, призывающие к практическим действиям, направленным на реформы и изменения. Таким образом, интерпретация в качественных исследованиях может принимать различные формы, адаптироваться к различным типам дизайна исследовательского проекта и быть гибкой для передачи личного значения, основанного на исследовании и практике (Creswell, 2009).

### Пример №1.

Представление данных в тексте (Камбатырова, 2016)

#### Языковые предметы

Новый стандарт начального образования ориентирован на реализацию политики трехязычия, обеспечивая уровневое усвоение второго и третьего языков в соответствии с общеевропейской системой оценки языковой компетенции. Как показывают результаты исследования, в процессе апробации новой программы по языковым предметам учителя очень часто сталкивались с трудностями, но были отмечены и положительные моменты.

Одним из самых главных изменений в новой программе по языковым предметам является то, что основной акцент делается на развитие навыков устной речи, в отличие от старой программы, которая была нацелена на грамматику и письмо. Данный аспект был отмечен многими респондентами в качестве положительного изменения, генерирующего хорошие результаты:

*Да, разница существенная, потому что они (ученики) уже говорят. Раньше мы писали, больше внимания уделяя письму, а сейчас они говорят – это же уже хорошо. Например, у нас тема была «Транспорт». Сейчас они говорят, как они добираются в школу, на чем они приезжают, что видят по дороге в школу. Плохо, с акцентом, но они говорят. Я получаю удовольствие, что мои дети уже говорят. Раньше мы с письма начинали, буквы писали, а сейчас – с разговорной речи (Школа SK-R- учитель русского языка).*

В отличие от учителей русского языка, учителя английского языка были менее позитивны в своих высказываниях по поводу нововведений. Например, многие респонденты были обеспокоены тем, что материал в учебниках не соответствует возрастным особенностям учащихся. Учителя указывали на сложные задания и чрезмерно большой объем, установленный стандартом:

Что трудно – это материал в учебниках слишком большой для их возрастных особенностей. Это же Я2 – второй язык, и для них это было тяжело. Объем слишком большой, иногда бывали уроки, когда по 15–16 новых слов вводится, ключевых, которые для детей запоминать очень тяжело. Потом, структура предложений тяжеловата (...) (Школа SK-R –учитель английского языка).

### 9.1.1 Достоверность и валидность данных в качественных исследованиях

Как показано на рисунке 9.1, подтверждение результатов происходит на всех этапах процесса исследования. В данном разделе более подробно обсуждаются концепции *достоверности и валидности*, чтобы читатель в своей будущей работе смог описать процедуру проверки результатов исследования. Исследователи, как правило, должны сообщать о том, какие шаги они предприняли или предпримут в своих исследованиях, чтобы проверить точность и достоверность своих выводов (Creswell, 2009).

#### Достоверность

Согласно Инь (Yin, 2011), в качественных исследованиях необходимо документировать как можно больше этапов своих кейс-стади, а также создать подробный протокол кейс-стади и базу данных. Гиббс (Gibbs, 2007) предлагает несколько процедур для обеспечения достоверности:

- проверять транскрипты, чтобы убедиться, что они не содержат явных ошибок, сделанных во время транскрибирования;
- убедиться, что нет сдвига значения кодов в процессе кодирования. Этого можно достичь, постоянно сравнивая данные с кодами и записывая памятки о кодах и их определениях;
- для командного исследования координировать общение между кодировщиками путем регулярных встреч и обмена результатами анализа;
- проводить перекрестную проверку кодов, разработанных разными исследователями, путем сравнения независимых результатов.

При написании грантовых заявок или научных обоснований Кресуэлл (Creswell, 2009) советует исследователям включать несколько из этих процедур в качестве доказательства того, что они будут иметь последовательные результаты в предлагаемом исследовании. Он рекомендует также упомянуть в заявке, что исследователи привлекут специалиста для перепроверки их кодов в рамках «межкодирующего соглашения», или перекрестной проверки. Такое соглашение может быть основано на том, есть ли согласие у двух или более кодировщиков относительно кодов, используемых для одних и тех же отрывков в тексте (дело не в том, что они кодируют один и тот же фрагмент текста, а в том, закодирует ли другой кодировщик этот фрагмент тем же или подобным кодом). Статистические процедуры или подпрограммы достоверности в программных обеспечениях, предназначенных для анализа качественных данных, могут затем использоваться для определения уровня последовательности кодирования (Creswell, 2009).

### *Валидность*

Валидность, как и в количественном исследовании является одной из важных составляющих качественного исследования. В количественном исследовании исследователь должен убедиться, что методы и техника измерения используемые в его/ее исследовании высокого качества и нацелены на измерение именно того, что он/она намеревается узнать. Эти методы и техника должны быть тщательно изучены и основаны на имеющихся знаниях (Cohen et al., 2011). В качественном исследовании же валидность основана на определении того, являются ли результаты точными с точки зрения исследователя, участника или читателей (Creswell & Miller, 2000).

В этом подразделе представлены некоторые стратегии, предлагаемые Кресуэллом для усиления валидности результатов качественного исследования (Creswell, 2009):

1. Триангуляция различных источников данных с исследованием содержащихся в них доказательств и использованием их для построения последовательного обоснования тем. Если темы устанавливаются на основе объединения

нескольких источников данных или мнений участников, то этот процесс можно рассматривать как повышение валидности исследования.

2. Обратная связь с респондентами для перепроверки правильности собранных данных и результатов. Это не означает, что нужно отдать респондентам необработанные транскрипты для проверки их точности. Исследователь предоставляет респондентам части отшлифованного продукта, такие как темы, анализ кейса, описание контекста и т. д. Эта процедура может включать в себя повторное интервью с участниками исследования и предоставление им возможности прокомментировать результаты.
3. Подробное и детальное описание результатов, которое может перенести читателей в соответствующую обстановку и дать прочувствовать общий опыт. Когда исследователи предоставляют подробные описания или множество мнений по теме, результаты становятся более реалистичными и насыщенными. Эта процедура может повысить валидность выводов.
4. Отражение мировоззрения и позиции исследователя. Саморефлексия создает открытое и честное повествование, которое находит отклик у читателей. Хорошее качественное исследование содержит комментарии исследователей о том, как интерпретация результатов зависит от их происхождения, пола, культуры, истории и социально-экономического положения.

## 9.2 Анализ количественных данных

Анализ количественных данных – это форма исследования, частично восходящая к традиции позитивизма. Она часто связана с крупномасштабными исследованиями, но может использоваться и в менее масштабных (Cohen et al., 2011). Для проведения количественного анализа необходимо знание основ статистики и, как минимум, одной программы, например, SPSS (Statistical Package

for the Social Sciences, SPSS). С более подробной информацией и руководством по использованию SPSS можно ознакомиться в книгах: Jullie Pallant «SPSS Survival Manual» и Daniel Muijs «Doing Quantitative Research in Education with SPSS». В этом разделе вкратце представлены некоторые из широко используемых статистических методов анализа.

### *Виды переменных*

Прежде чем перейти к обсуждению методов анализа количественных данных, важно получить представление о видах переменных. Переменная – это условие, фактор или качество, которое, как следует из названия, может варьироваться от одного случая к другому; это противоположность константе, которая не меняется от случая к случаю (Cohen et al., 2011).

### *Зависимые и независимые переменные*

При проведении количественных исследований ученые часто манипулируют переменными (Thomas, 2013). Например, исследователь может сравнить отношение к трехязычному образованию школьных учителей из разных типов школ. В данном случае переменная – это «тип школы». Когда экспериментатор манипулирует переменной, она называется *независимой переменной*. Эксперимент призван выяснить, как независимая переменная («тип школы») влияет на «отношение учителей к трехязычному образованию» – в данном примере это *зависимая переменная*. Или, например, как время, потраченное на обучение, влияет на результаты тестов? В этом примере объем обучения будет независимой переменной, а результаты тестов – зависимой переменной. Оценки за тест зависят от объема обучения перед тестом. Исследователь мог бы изменить независимую переменную, оценив, например, как возраст или пол влияют на результаты теста. Как правило, исследователь манипулирует независимой переменной и измеряет ее влияние на зависимую переменную (Thomas, 2013).



## Категориальные, порядковые и непрерывные переменные

*Категориальная переменная* – это переменная, у которой есть категории значений. Например, переменная «пол» имеет два значения – мужской и женский, это дихотомическая переменная. В сельской местности, где есть, скажем, четыре школы, переменная «школа, которую посещали» будет иметь по одному значению для каждой школы.

*Порядковая переменная* имеет сходство с категориальной переменной. Разница между ними в том, что категории четко упорядочены. Рассмотрим такую переменную, как образовательный опыт (с такими значениями, как выпускник начальной школы, выпускник средней школы, выпускник колледжа и выпускник вуза). Несмотря на то, что мы можем упорядочить их от наименьшего к наибольшему, интервалы между значениями могут быть разными на разных уровнях переменных. Допустим, мы присваиваем баллы 1, 2, 3 и 4 этим четырем уровням образовательного опыта и сравниваем разницу в образовании между первой и второй категориями, разницу между второй и третьей категориями или разницу между третьей и четвертой категориями. Разница между 1-й и 2-й категориями (начальная и средняя школа), вероятно, намного больше, чем разница между 2-й и 3-й категориями (средняя школа и колледж). В этом примере мы можем упорядочить людей по уровню образовательного опыта, но величина разницы между категориями непоследовательна (поскольку интервал между 1-й и 2-й категориями больше, чем между 2-й и 3-й). *Порядковые переменные* включают такие элементы, как рейтинговые шкалы и шкалы Ликерта (Likert scales), и часто используются для выявления мнения и отношения (Cohen et al., 2011): например, «полностью согласен» сильнее, чем «согласен», а «очень много» сильнее, чем «очень мало». Можно расположить элементы в порядке от самого слабого к самому сильному, от меньшего к большему, но по-прежнему отсутствует метрика – мера, использующая равные интервалы.

*Непрерывная переменная*, как следует из названия, может различаться по количеству: например, деньги в банке, ежемесячный заработок, количество студентов, присутствующих в аудитории. В зависимости от типа переменной будут использоваться различные

виды статистических тестов (Cohen et al., 2011). Далее вкратце будут рассмотрены наиболее часто используемые в социальных науках статистические методы анализа количественных данных.

### 9.3 Статистические методы анализа количественных данных

#### *Описательная статистика*

Описательная статистика описывает данные, чтобы исследователь смог затем проанализировать и интерпретировать значения этих описаний (Cohen et al., 2011). Описательная статистика имеет ряд применений:

- описание характеристики выборки в разделе «Методология» вашей работы или в результатах перед презентацией результатов тестирования гипотез;
- ответы на конкретные вопросы исследования (Pallant, 2011).

В исследованиях с участием людей полезно собирать информацию о количестве людей или ответов в выборке, количестве и процентном соотношении мужчин и женщин в выборке, диапазоне и среднем возрасте, уровне образования и любую другую соответствующую демографическую информацию. Перед проведением статистических анализов (например, t-теста, дисперсионного анализа, корреляции) важно убедиться, что вы не нарушаете какие-либо «предположения» (assumptions), сделанные отдельными тестами (более подробно об этом см. в книге Jullie Pallant “SPSS Survival Manual”). Проверка предположений обычно включает получение описательной статистики по вашим переменным. Эти описательные статистические данные включают среднее значение (means), стандартное отклонение (standard deviation), диапазон баллов, коэффициент асимметрии распределения (skewness) и коэффициент эксцесса распределения (kurtosis). Описательную статистику можно получить разными способами, предоставляя разнообразную информацию (Pallant, 2011).

## Статистические методы исследования взаимосвязей между переменными

В этом подразделе мы дадим краткий обзор методов изучения взаимосвязей между переменными, доступных в SPSS. Методы различаются в зависимости от типа исследовательского вопроса, на который необходимо ответить, и типа имеющихся данных (Pallant, 2011).

Корреляция (correlation) используется, когда вы хотите описать силу и направление взаимосвязи между двумя переменными. Для выявления корреляции между непрерывными переменными используют тест коэффициент корреляции  $r$ -Пирсона (Pearson's correlation coefficient), а для порядковых переменных – тест коэффициент ранговой корреляции Спирмена (Spearman's rho) (Pallant, 2011).

### Пример №2.

Использование теста коэффициент корреляции  $r$ -Пирсона для выявления корреляции между оценками по школьным предметам (Muijs, 2011)

Данный тест был проведен для выявления взаимосвязи между переменными «школьные оценки по английскому языку» и «школьные оценки по математике». Анализ показал сильную корреляцию между двумя переменными  $r = .748^{34}$ ,  $n = 575^{35}$ ,  $p < 0.01^{36}$ . У учащихся с высокими оценками по английскому языку оценки по математике также были высокими.

<sup>34</sup>  $r$  – коэффициент корреляции, варьируется между -1 и +1, где +1 означает отличную взаимосвязь, -1 плохую взаимосвязь, и 0 – отсутствие взаимосвязи между переменными.

<sup>35</sup>  $n$  – количество участников.

<sup>36</sup>  $p$  – значение – это мера вероятности того, что наблюдаемая разница могла возникнуть случайно. Чем ниже значение  $p$ , тем выше статистическая значимость наблюдаемой разницы. Стандартный показатель –  $p < 0.05$  (в некоторых случаях  $p < 0.01$  или  $< 0.001$ ) (Muijs, 2011). С более подробной информацией об основах статистики можно ознакомиться в учебном пособии «Социальная статистика. Учебное пособие» – М.: Мир науки, 2020. – Сетевое издание. <https://izd-mn.com/PDF/06MNNPU20.pdf>

*Линейная регрессия* (linear regression) представляет собой статистический метод, который используют для моделирования взаимосвязи между двумя переменными, подгоняя линейное уравнение к наблюдаемым данным. Одна переменная считается независимой, а другая – зависимой (Cohen et al., 2011).

*Множественная линейная регрессия* (multiple linear regression, MLR), также известная как множественная регрессия, использует несколько независимых переменных для прогнозирования результата зависимой переменной. Целью MLR является моделирование линейной зависимости между независимыми переменными и зависимыми переменными (Cohen et al., 2011).

### Пример №3.

Использование линейной регрессии для анализа зависимости между рядом факторов и успешным написанием диссертации магистрантами и докторантами (Kambatyrova, Orynassarova & Zhaksybay, 2017)

Докторанты Высшей школы образования НУ провели множественный линейный регрессионный анализ для исследования влияния ряда факторов (организационные навыки, консультативная поддержка, интерес магистрантов/докторантов к теме, предыдущий исследовательский опыт, социальные факторы и факторы, связанные с работой) на успешное написание диссертации. В данном случае независимыми переменными являются вышеперечисленные шесть факторов, зависимой переменной – успешное написание диссертации. Анализ результатов показал, что значительное влияние на успешное написание диссертации магистрантами и докторантами имеют такие переменные, как организационные навыки ( $\beta^{37} = .585, p > .001$ ), социальный фактор ( $\beta = .568, p > .001$ ) и фактор, связанный с работой ( $\beta = .846, p > .001$ ). Такие факторы, как консультативная поддержка, интерес к теме и предыдущий исследовательский опыт, не являются значимыми предикторами (прогностическими параметрами) успешного написания диссертации.

<sup>37</sup>  $\beta$  – это стандартизированная бета. Она будет варьироваться от 0 до 1 или от 0 до -1, в зависимости от направления отношения. Чем ближе значение к 1 или -1, тем сильнее связь. С помощью этого символа вы можете фактически сравнить переменные, чтобы увидеть, какая из них имеет наиболее сильную связь с зависимой переменной, поскольку все они находятся на шкале от 0 до 1 (Muijs, 2011).

*Факторный анализ* (factor analysis) – это статистический метод, который существенно сокращает набор переменных до меньшего числа основных факторов и выявляет структуру во взаимосвязях между переменными. По сути, факторный анализ ищет комбинации переменных, представляющих скрытые переменные, которую исследователь не измерял напрямую, но ее представляют собранные им переменные (см. пример 4 ниже). Являются ли переменные индикаторами лежащих в основе факторов, можно определить по корреляции между ними. Чтобы быть частью фактора, элементы должны быть сильно коррелированы друг с другом и менее сильно – с другими переменными. Например, исследователь ожидает, что утверждение «*учителя думают, что я хорошо разбираюсь в математике*» будет коррелировать с утверждением «*я один из лучших в своем классе по математике*», но не будет коррелировать или слабо коррелировать с утверждением «*мне нравится мое тело*» (Muijs, 2011).

#### Пример №4.

#### Использование факторного анализа для сокращения переменных (Kambatyrova, 2020)

Факторный анализ выявил тесную взаимосвязь между переменными «Знание казахского языка будет необходимо детям для сохранения культурной самобытности», «Знание казахского языка будет необходимо детям для сохранения (их) родного языка», «Знание казахского языка будет необходимо детям для понимания национальных традиций и обычаев», «Знание казахского языка будет необходимо детям для общения в семье», «Знание казахского языка будет необходимо детям для поддержания национально-го единства», «Знание казахского языка будет необходимо детям для понимания истории Казахстана», «Знание казахского языка будет необходимо детям для сохранения связи с предками» и сгруппировал их в один фактор, который был назван как «Казахский язык формирования этнической идентичности».

### *Статистические методы сравнения групп*

Существует целый ряд методов, которые можно использовать для проверки значимых различий между группами. Хотя в паке-

те SPSS доступно множество различных статистических методов, здесь рассматриваются только основные из них.

*T-тест независимых выборок* (Independent-samples t-test) используется для сравнения средних коэффициентов двух разных групп людей или состояний. Вы сравниваете значения некоторой непрерывной переменной для двух групп или в двух случаях (см. пример 5 ниже). Если у вас более двух групп или условий, вам нужно будет использовать дисперсионный анализ ANOVA (см. ниже) (Pallant, 2011).

#### Пример №5.

Сравнение языковых идеологий родителей, имеющих высшее образование, и родителей без высшего образования в контексте трехязычного образования (Kambatyrova, 2020)

Была проведена серия t-тестов независимых выборок, чтобы выявить, влияет ли уровень образования на языковую идеологию родителей относительно роли казахского языка в формировании этнической идентичности. Независимой переменной этого типа анализа было образование, представленное двумя группами: 1) родители с высшим образованием; 2) родители без высшего образования. Зависимая переменная – «Казахский язык как язык формирования этнической идентичности». Результаты анализа показали, что родители с высшим образованием ( $M^{38} = 29.95$ ;  $SD^{39} = 5.18$ ) продемонстрировали более сильную языковую идеологию относительно роли казахского языка в формировании этнической идентичности, по сравнению с родителями без высшего образования ( $M = 28.75$ ;  $SD = 4.82$ ) ( $p < .05$ ;  $d = 0.24$ ).

*Односторонний дисперсионный анализ (ANOVA)* включает одну зависимую переменную и одну (или более) независимую переменную, называемую фактором, которая имеет несколько различных уровней. Эти уровни соответствуют различным группам

<sup>38</sup> M (mean) – среднее значение – среднее или наиболее частое значение в наборе чисел. Помимо mean также есть значения median и mode. Median (медиана) - это среднее значение в списке, отсортированном от наименьшего к наибольшему. Mode (мода) - значения, наиболее часто встречающиеся в совокупности данных.

<sup>39</sup> SD (standard deviation) – стандартное отклонение – мера степени вариации или разброса набора значений. Низкое стандартное отклонение указывает на то, что значения имеют тенденцию быть близкими к среднему значению, в то время как высокое стандартное отклонение указывает, что значения разбросаны в более широком диапазоне (Muijs, 2011).

или условиям. Например, при сравнении эффективности влияния трех разных стилей преподавания на успеваемость учащихся по математике у вас будет один фактор (стиль преподавания) с тремя уровнями (например, весь класс, занятия в малых группах, самостоятельные занятия на компьютере). Зависимая переменная – это непрерывная переменная (в данном случае баллы за тест по математике) (Pallant, 2011).

*Многомерный дисперсионный анализ (MANOVA)* – это расширение дисперсионного анализа, но, в отличие от ANOVA, он позволяет анализировать данные с двумя и более зависимыми переменными. Эти зависимые переменные должны быть каким-то образом связаны или должна быть какая-то концептуальная причина для их совместного рассмотрения. (Pallant, 2011). Например, вы хотите узнать, каково влияние школьной среды и типа школы на оценки по математике и английскому языку. В данном случае школьная среда с тремя уровнями (высокий, средний и низкий) и тип школы также с тремя уровнями (государственная, частная и религиозная) являются независимыми переменными. Оценки по математике и английскому языку – зависимые переменные, которые должны между собой коррелироваться, но не сильно и не слабо, а на среднем уровне и составлять показатель общей академической успеваемости (Muijs, 2011).

В этой главе мы представили процесс анализа данных и интерпретации качественных данных. В частности, мы описали процедуру организации и подготовки качественных данных для анализа, их кодирования (ручного и посредством компьютерной программы), интерпретации данных, а также проверки достоверности и валидности данных в качественных исследованиях. Далее мы во вкратце рассмотрели несколько основных статистических методов, которые используются для анализа количественных данных. Методы различаются в зависимости от типа исследовательского вопроса, на который необходимо ответить, и типа имеющихся данных. Некоторые вопросы в количественных исследованиях могут потребовать характеристики выборки и тенденций в данных, для этого исследователь использует описательную статистику. Для изучения взаимосвязей между переменными исследователь может применить такие методы, как коэффициент корреляции  $r$ -Пирсо-

на, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, линейную регрессию, а также факторный анализ. Для проверки значимых различий между группами могут использоваться такие методы, как Т-тест независимых выборок, односторонний дисперсионный анализ и многомерный дисперсионный анализ. Для наглядного объяснения процесса анализа качественных и количественных данных в главе приведены конкретные примеры из исследований, проведенных в Казахстане.

### Задания по главе 9

1. Проанализируйте проведенное Вами ранее интервью или интервью из СМИ на тему образования, следуя 6-ти шагам, представленным в разделе 9.1.
2. Опишите одну тему из проанализированного интервью, подкрепляя ее цитатами.
3. Подумайте о том, какие статистические методы Вы применили бы для ответа на Ваши исследовательские вопросы при проведении количественного исследования.



## Библиография

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7<sup>th</sup> 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](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* (2<sup>nd</sup> ed.). London, UK: SAGE Publications Inc.
- Pallant, J. (2011). *Survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS* (4<sup>th</sup> ed.). Crows Nest: Allen & Unwin
- Thomas, G. (2013). *How to do your research project. A guide for students in education and applied social sciences* (2<sup>nd</sup> 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.

## ОБ АВТОРАХ

**Аида Сагинтаева** является деканом Высшей школы образования Назарбаев Университета. Круг ее научных интересов охватывает широкий спектр вопросов, связанных с развитием национальной системы образования, в том числе управление и лидерство в образовании, академическое и научное превосходство, а также социальная ответственность организаций образования.

### От автора

*Задалась вопросами: что наши докторанты и пост-докторанты могут сделать для своих peers (собратьев по цеху)? Каким образом они могут поделиться знаниями, переданными им профессорами Высшей школы образования? Что хотели бы узнать, чему научиться казахстанские магистранты и докторанты? Так родилась идея написания коллективной монографии по методам исследования. Мы намеренно ограничились образовательными исследованиями, но данные исследовательские методы могут быть применимы и в других социальных науках. В одной из моих любимых книг, «Утраченная эпоха Просвещения», посвященной Золотому веку Центральной Азии, – времени, когда этот регион был мировым интеллектуальным и политическим центром, ее автор Стивен Фредерик Старр задается вопросом: «А где же женщины-ученые?». Как известно, история развивается по спирали. И наш труд – своеобразный ответ на этот вопрос на новом витке истории.*

**Асель Камбатырова** работает постдокторантом-исследователем в проекте Назарбаев Университета по наращиванию потенциала для преподавания и исследований в области STEM (педагогического) образования в казахстанских вузах. Научные интересы Асель связаны с вопросами трехязычного образования, языковой политики и планирования, семейной языковой политики, а также обновленного содержания среднего образования.

### От автора

*В 2016 году, размышляя о теме своей докторской диссертации, которую я хотела писать о трехязычном образовании, я думала, что в этой области уже всё исследовано. Но однажды, после просмотра на просторах Фейсбука видеообращения одной родительницы относительно качества учебников, содержащих, по ее мнению, очень много недочетов и ошибок, я задумалась о том, что в наших реалиях очень редко изучают мнение родителей о той или иной образовательной реформе, хотя родители играют ключевую роль в образовании своих детей, и их голос очень важен. Я решила постараться исправить эту ситуацию и посвятить свою докторскую диссертацию изучению мнений и убеждений родителей о трехязычном образовании в Казахстане.*

**Лаура Карабасова** является ректором Актюбинского Регионального Университета. В круг ее научных интересов входят полиязычное образование в вузах и школах, методика предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), практика учителей, языковая политика и образование, роль преподавателей в реализации реформ и концептуализации исследований в образовании.

### От автора

*Мое знакомство с CLIL произошло в Центре образовательных программ НИИШ, где я работала до поступления в докторантуру. Работа заключалась в разработке политики трехязычного образования, инструкций для школ и организации семинаров для учителей. Преподавание предметов на неродном языке учащихся требует предметно-языкового интегрированного преподавания (CLIL). 10 лет назад CLIL была совершенно новой концепцией для казахстанских учителей. При открытии Интеллектуальных школ вновь принятые учителя проходили обучение методике CLIL, которое проводилось международными экспертами. В конце тренингов у меня обычно складывалось впечатление, что учителя не полностью принимали идею интеграции предметного содержания и языка. Я также замечала, что учителя предъявляли завышенные требования к уровню языковых компетенций учеников, хотя язык для учащихся был неродным. Я переживала за учащихся, которые испытывали бы стресс из-за сложности изучения предмета на втором или третьем для них языке. Будучи менеджером программы, я узнала, что подход CLIL не был однозначно принят учителями, и им было трудно одновременно поддерживать понимание учащимися предмета и их языковое развитие во время его преподавания. Я оказалась в ситуации, когда не понимала дилемму учителей, и поэтому заинтересовалась систематическим исследованием концептуализации и практики CLIL учителями НИИШ, выбрав это в качестве темы своей докторской диссертации. Я выбрала дизайн множественного кейс-стади, так как хотела глубоко и детально изучить ситуации отдельных учителей, преподающих разные школьные предметы на трех языках.*

**Гүлмира Қанай** – Председатель Правления – Ректор Казахского национального женского педагогического университета. Свой профессиональный путь начала в высших учебных заведениях Казахстана в качестве преподавателя и административного работника.

В 2019 году получила докторскую степень при Факультете образования Университета Кембридж (Великобритания) по стипендиальной программе «Талап». Тема докторской диссертации – «Развитие лидерства учителей в школах Казахстана». Результаты ее исследований опубликованы в нескольких международных и казахстанских журналах.

С 2016 года реализует Программу развития лидерства учителей Казахстана, которая охватывает 18 общеобразовательных школ в 4-х регионах страны, а также предусматривает сотрудничество со школами Великобритании, Малайзии и Египта в рамках партнерства с Международной инициативой лидерства учителей.

### От автора

*Будучи учителем английского языка, я часто задавалась вопросом о роли учителя в реализации образовательных реформ. Зачастую я была свидетелем того, как реформы и нововведения спускались сверху, что превращало учителей в «молчаливых исполнителей» и ограничивало их возможности инициировать инновации внутри школы и продвигать реформы снизу вверх. Реформирование сверху также лишало учителей возможности оценивать и принимать решения. Для принятия решений учителям нужны инструменты, которые будут помогать им анализировать текущую ситуацию и вносить изменения в свою практику. В данной коллективной монографии представлен метод «исследование в действии», который используется для решения практических проблем, возникающих в процессе работы учителя.*

**Айнур Альмухамбетова** – инструктор Высшей школы образования Назарбаев Университета.

Свой профессиональный путь начала в качестве преподавателя в высших учебных заведениях Казахстана. В 2018 году получила докторскую степень в Назарбаев Университете, а ее научная работа была отмечена призом Сообщества по международному и сравнительному образованию (CIES Eurasia SIG) как лучшая диссертация года. Имеет 14 публикаций в ведущих международных журналах с высоким импакт-фактором.

С 2019 года является соруководителем и руководителем финансируемых исследовательских проектов. Основными исследовательскими направлениями Айнур являются изучение перехода выпускников школ в высшее образование, STEM-образование, деятельность женщин в сфере высшего образования. В ее последнем исследовательском проекте основное внимание уделяется исследованию женщин-ученых в сфере точных наук.

### От автора

*Работая преподавателем в университете, я часто сталкивалась с тем, что не все студенты-первокурсники быстро адаптируются к университетской жизни. В связи с этим очень важно проводить опросы студентов о разных аспектах их университетской жизни: академической, социальной и эмоциональной. Такие опросы являются эффективным и мало затратным способом сбора информации, который помогает определить, насколько студенты удовлетворены качеством преподавания в вузе, степенью своей вовлеченности в социальную жизнь, а также понять, с какими трудностями сталкиваются студенты. В главе мною описаны основные этапы и методика организации проведения анкетирования в сфере образования, а также такие аспекты, как построение выборки для проведения опроса и валидация опросника.*

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.

Данная коллективная монография поможет читателю сориентироваться в методологии образовательных исследований посредством постановки конкретных целей изучения исследовательского материала, визуального представления теоретических положений, примеров применения конкретных понятий на основе кейсов. В монографии учтен рефлексивный компонент обучения: в конце каждой главы читателю предлагается ряд вопросов по теме.

