

ІС-ӘРЕКЕТТЕГІ ЗЕРТТЕУ ДЕГЕНІМІЗ НЕ?

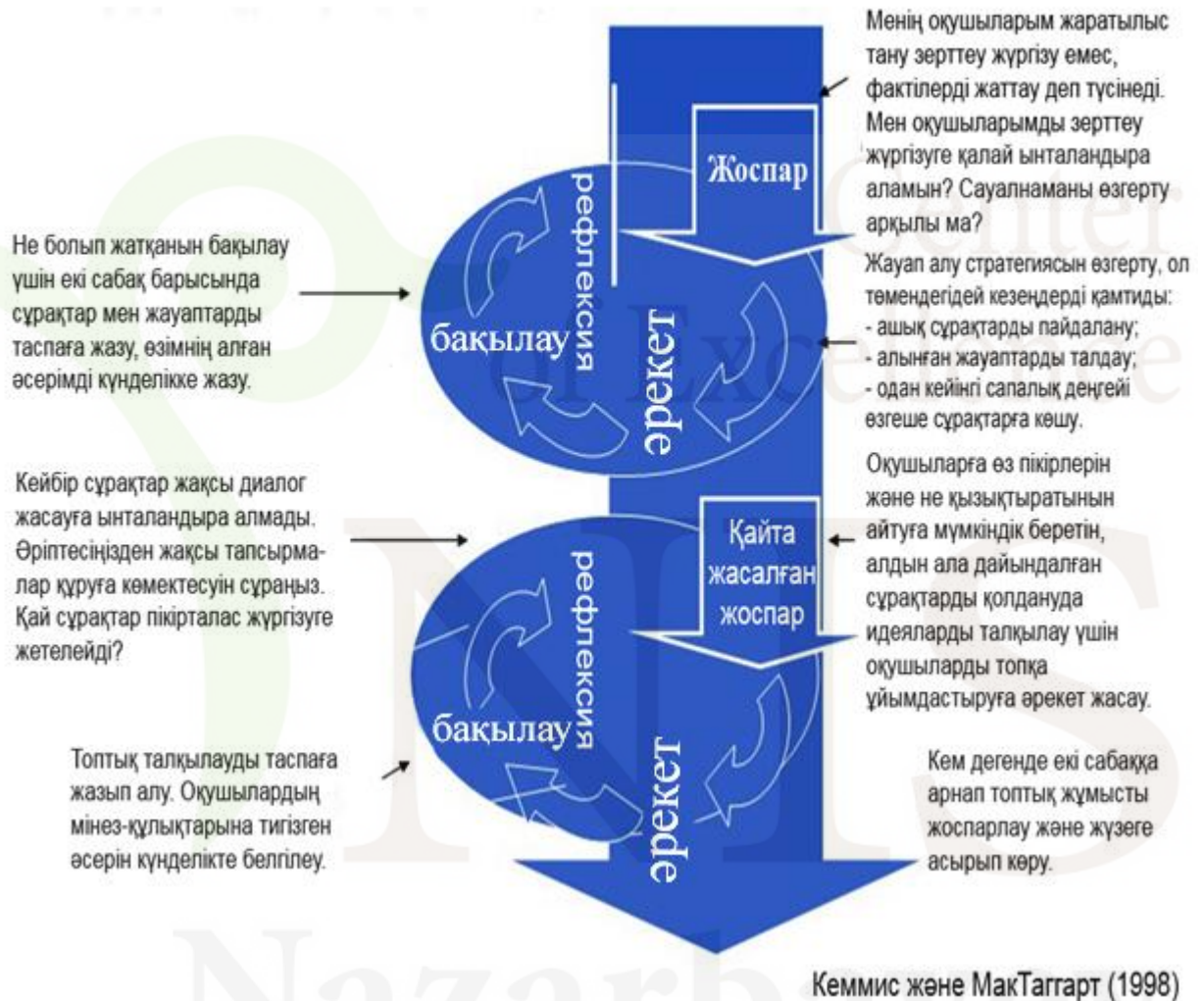
Бұл еңбек білім беру саласындағы іс-әрекеттегі зерттеу дегеніміз не екендігіне теориялық-практикалық талдау жасауға арналған: мұнда іс-әрекеттегі зерттеу тарих тұрғысынан қарастырылып, оның пәлсафалық негізі талданып, сондай-ақ жан-жақты талдаудың негізінде педагогикалық зерттеу мен мектеп жағдайындағы мұғалімнің іс-әрекеттегі зерттеуі арасындағы айырмашылық анықталған.

«Іс-әрекеттегі зерттеу» санатының шығу тегі

Ғылым саласына «іс-әрекеттегі зерттеу» деген санаттың енгізілуі әдетте Курт Левиннің (1946) атымен байланыстырылады және бұл терминді пайдалана отырып еңбек шығарған бірінші адам болса да, ол бұл идеямен ертеректе 1913 жылы Вена қаласында басылып шыққан жұмыс арқылы Германияда танысты деген болжам бар (Altrichter H. & Gstettner P., 1992). Шындығында, 1926 жылы жарияланған Букингемнің «Оқытушыларға арналған зерттеулер» атты кітабында бізге таныс *іс-әрекеттегі зерттеу* үдерісі қолданылады. Оның үстіне, Роджерс (2002) сипаттаған Джон Дьюидің (1930) рефлексия туралы түсінігі олардың пікірлері өте ұқсас екенін көрсетеді. Тіпті ежелгі грек эмпириктері *іс-әрекеттегі зерттеу* циклін пайдаланған деп болжауға болады. Соған қарамастан бұл зерттеулерді «спираль бойынша адымдап дамитын үдеріс ретінде, бұл ретте әр адым жоспарлаудан, әрекеттен және әрекет нәтижесін бағалаудан тұратынын» бірінші сипаттаған Левин болды (Kemmis & McTaggart, 1990). Левин «белгілі қоғамдық тәжірибелерді түсіну және өзгерту үшін социологтар зерттеудің барлық кезеңдерінде нақты, шынайы жағдайларда жұмыс істейтін практик-мамандарды тартулары керек» деген болатын (McKernan, 1991). Төменде 1-суретте мектеп тәжірибе жағдайындағы іс-әрекеттегі зерттеу айналымының үлгісі көрсетілген

Іс-әрекеттегі зерттеудің айналымы

Менің ғылыми сауалнамам сыныптан күтілетін нәтижелерді бақылап отыруым қажет болғандықтан бұзылады.



1-сурет. Зерттеуші-мұғалімнің «Левин» циклін қолдану үлгісі

Педагогикалық қызмет праксис ретінде

Егер біз білім бағалаушы пікірлерден ерікті емес және шындығында білім берудің мақсаттары мен үдерісі қатаң түрде дауға түседі деген тоқтамды қабылдайтын болсақ, бұдан шығатыны, педагогикалық қызмет те бейтарап бола алмайды. Карр және Кэммис педагогикалық қызметті нақтырақ айтқанда, Аристотель философиясынан шығатын *praxis* терминімен анықталатын адамдық тәжірибенің нысаны деп түсіндіреді. Нақтырақ айтатын болсақ, *праксис* «этикалық акпаратқа негізделген қоғамдық тәжірибелер, осы тәжірибелердің өн бойынан және тәжірибелік іс-әрекеттер арқылы жекелеген тұлға және мінсіз қоғам үшін *игілік ұғымы* өзінің тәжірибелік бейне-сипатын табады» деп анықталады (Carroll and Kemmis, 2009). Осылайша, білімді адам ретінде әрекет ету – бұл имандылық және қоғамдық рөл нормалары негізіне сай жұмыс бағыттарын орындау немесе мұғалімге қатысты – мінсіз қоғам және құзырлы оқыту туралы түсіндіруді қажет етпейтін тұжырымға сәйкес әрекет ету. *Тәжірибелік даналық* ретінде белгілі болған, моральдық аспектілерді жетік меңгерген мұғалімдер іске асыратын осындай қоғамдық тәжірибе *фронезис* (*phronesis*) терминімен белгіленеді. Бұл *тәжірибелік даналықты* теорияда жаттап алып, кейіннен тәжірибелік мәнмәтінде қолдану мүмкін емес, себебі бұндай мәнмәтін тарихи қалыптасқан салт-дәстүрлерге, педагогикалық ойға және қызметке толы. Сондықтан *тәжірибелік даналық* бағалау позициясын қабылдауына қарай

біржақты болатыны сөзсіз. Карр «тәжірибелік даналыққа тек тәжірибеде жүрген, өз тәжірибесіне негізделген, асқан шеберлік стандарттарына қол жеткізуге талпына отырып, жекелеген жағдайларда игіліктің тиісті қалпын бере алатын дана және орынды ойлар білдіру қабілетін дамытатын адамдар ғана ие бола алады» деп атап өтті (Сағт, 2006).

Осылайша, педагогикалық қызмет – бұл праксис нысаны, яғни білім беру саласындағы практик-маман үнсіз қабылдайтын, мінсіз қоғамның бейнесін іске асыруға бағытталған саяси әрекет.

Мектеп базасындағы іс-әрекеттегі зерттеу дегеніміз не?

Практик-мамандар мектеп проблемаларын ойластыратын және оларға жауап беретін үдеріс мектеп базасындағы іс-әрекеттегі зерттеу болып табылады. Бұл – «мектепте» және «мектеп туралы» ғана емес, ең алдымен, «мектеп үшін» жүргізілетін зерттеу нысаны. Осыған қарап, мұғалімнің міндеті өзінің жеке тәжірибесін түсіну және жетілдіру үшін өзіндік рефлексивтік зерттеу үдерісіне өзінің тартылуы, ұмтылуы деп айта аламыз. *Іс-әрекеттегі зерттеуге* қатысушылардың күш-жігерлері оқу бағдарламасын өзгертуге, мектепте қолданылатын тәжірибеге қатысты дау айтуға және проблема қою, деректер жинау, талдау және әрекет ету жөніндегі үздіксіз үдерістермен айналысу арқылы әлеуметтік өзгерістерге қол жеткізу жұмыстарына бағытталған.

Кэммис бұл идеяны ары қарай дамыта отырып, оны жетілдіре түседі:

«Іс-әрекеттегі зерттеу адамдардың тәжірибесін, тәжірибе туралы түсінігін және тәжірибе жүргізілетін жағдайды түсінуін өзгертеді. Ол жаңа үлгілерді – жаңа өмірлік бағыттарды қалыптастыра отырып, «сөйлеу», «тәжірибе» санаттарының мазмұнын өзгертеді. Бұл тәжірибе – басқа тәжірибелерді өзгертетін мета тәжірибе. Метатәжірибе өз кезегінде басқа тәжірибелер қалыптастыратын дәйектерді, әрекеттер мен байланыстарды өзгертеді» (Kemmis, 2007). Басқаша айтқанда, тәжірибені өзгерту – бұл істеп жатқан ісімізді өзгерту, түсінікті өзгерту – бұл біз қалай ойлайтынымызды өзгерту, жағдайды өзгерту - бір-бірімізге деген қарым-қатынасымызды өзгерту дегенді білдіреді.

Іс-әрекеттегі зерттеудің мақсаты

Іс-әрекеттегі зерттеудің түрлеріне қарай олардың жалпы мақсаттары да әртүрлі болып келеді. 80-жылдарда Карр және Кэммис әртүрлі үш іс-әрекеттегі зерттеуді бір-бірінен ажырату үшін конститутивтік (*конститутивтік – бірдеңенің негізі, мәні болып табылатын*) қызығушылыққа негізделген білім теориясын қолданды (Habermas, 1986). Олар:

- нәтижелерді бақылауды жақсартуға ұмтылыс басқаратын *техникалық іс-әрекеттегі зерттеу*;
- практиктердің саналы және байыпты шешім қабылдау мақсатындағы оқу мүддесімен басқарылатын *практикалық іс-әрекеттегі зерттеу*;
- адамдар мен топтарды тиімсіздіктен, әділетсіздіктен және қайғырудан босату мүддесімен басқарылатын *сыни іс-әрекеттегі зерттеу* болып бөлінді.

Жиырма жылдың ішінде Карр мен Кэммис (2009) аталған мақсаттарды «жеке», «кәсіби» және «саяси» мақсаттар деп жіктеп шықты. Бірақ іс-әрекеттегі зерттеудің әр жақтасы осы абстрактілі типологияны ұстанбай, негізінен өз мақсаттарына басымдық береді. Мысалы, Уайтхэдтің іс-әрекеттегі зерттеудегі «өзін-өзі оқыту және автоэтнография» теориясы кәсіби және саяси мақсаттан гөрі, жеке мақсатқа жоғары дәрежеде басымдық береді. Осыған байланысты Уайтхэд басқа екі мақсаттың ерекше маңызды екеніне дау айтар еді (1-кестені қараңыз).

1-кесте. Іс-әрекеттегі зерттеу әдістері: қағидаттары мен мақсаттары

Тұжырымдамалық негіз	Басты жақтаушылары	Негізгі қағидаттары	Мақсаттары
-----------------------------	---------------------------	----------------------------	-------------------

Мәселені жақсырақ түсіну және тәжірибені жақсарту мақсатында өз тәжірибесі бойынша іс-әрекеттегі зерттеу жүргізетін практиктер-мұғалімдер	Левин, Корей, Зейнер, Ноффки (АҚШ) Стенхаус, Эллиот, Раддок, Сомех (Ұлыбритания)	Тәжірибенің өзгеруі педагогикалық тәжірибе болып табылады және практиктің жеке кәсіби өсуін көрсетеді	Кәсіби: - теориялық идеяларды іс жүзінде тексеру; - оқыту тәжірибесін өзгерту әрі жақсарту және бұл өзгерістерді өзі бағалау; - практиктің кәсіби дамуы.
	<i>Өзін-өзі оқыту және автоэтнография теориясы.</i> Уайтхэд (Ұлыбритания) МакНифф (Ирландия)		Жеке тұлғалық: - өз ұстанымдарының маңызын, жеке мақсат қоюдың орынды екендігін анықтау; - әрекеттерін ойдағыдай басқару үшін өзінің жасырын әлеуетін ашу.
Мектептер мен қоғамда әділдік пен демократия орнатуға көмектесетін әлеуметтік жағдайларға қатысушылардың ұжымдық өз-өзін зерттеуі	<i>Сыни еріктілік теориясы.</i> Карр және Кэммис (Австралия) Фрейре (Оңтүстік Америка), Эллиот (Ұлыбритания)	Іс-әрекеттегі зерттеуді жүргізу кіріптарлықтан босататын (ғылыми прогреске деген соқыр сенімнен босататын) үдеріс болып табылады	Саяси: тәжірибелік проблемалар мен теориялық идеялар арасындағы ақтандақтарды толтыру

Іс-әрекеттегі зерттеу саласы

Іс-әрекеттегі зерттеу теориясы мен тәжірибесіне қомақты үлес қосқан бірқатар маңызды зерттеушілер бар. Ұлыбританияда Лоренс Стенхаус осы тәсілді қолдаған зерттеушілердің алғашқысы болды. Ол мектеп зерттеулеріне белсенді қатысуға көмектесу үшін мұғалімдермен жұмыс істеді. Эллиот пен Раддок те іс-әрекеттегі зерттеу жобаларының жетілдірілуіне өз үлестерін қосып, осы бағыттағы жұмысты жалғастырды. Соның арқасында мұғалімдерді жұмылдыру арқылы сынып тәжірибесінде айтулы өзгерістер орын алды. Бұл жобалар Джин Раддоктің «Оқушылардан оқыту мен оқу туралы кеңес алу», Карр және Кэммистің іс-әрекеттегі зерттеудегі сыни еріктілік және МакНиффтің автоэтнография теориясына негізделді. Аталған тәсілдердің мәні әрекеттерді тиімді басқару мақсатында тәжірибелік проблемалар мен теориялық идеялар арасындағы ақтандақтарды толтыру болып табылады.

Шонның рефлексивтік практик-мұғалім туралы кең тараған идеясы іс-әрекеттегі зерттеу ұғымымен үндеседі, өйткені екеуінің көздегендері бір мәселе: оқыту мен оқу тәжірибесін жетілдіру мақсатында кәсіби білім құру.

Іс-әрекеттегі зерттеу: мұғалімнің белсенді тәжірибесі ме, әлде ғылыми зерттеу ме?

Ғылыми-педагогикалық әдебиетте іс-әрекеттегі зерттеуді зерттеу деп атауға бола ма деген пікірталастар осы күнге дейін жүріп жатыр.

Іс-әрекеттегі зерттеудің жақтаушысы болып табылатын Эллиот (2009) *білім беру саласындағы зерттеу* мен *іс-әрекеттегі зерттеу* арасында үлкен айырмашылық бар екендігін алға тартады. Атап айтқанда, Эллиот *білім беру саласындағы зерттеуді* негізінен университеттерде кәсіби зерттеушілер орындайтын зерттеу түрі деп анықтайды. Зерттеудің бұл түрі ағартушылықтың «оң жақтарын» зерделеуге бағытталған. Алайда, білім беру саласындағы зерттеу оқыту мен оқу үдерістері туралы абстрактілі білім мен ғылыми ұғымды зерделенетін мәнмәтіннен тыс құру дегенді білдіреді. Ал бұған қарама-қарсы, іс-әрекеттегі зерттеу оқыту мен оқу тәжірибесін анағұрлым жетілдіру мақсатында практиктің жеке жағдайында орындалады және соған бағытталған әрекеттерге негізделеді.

Басқаша айтқанда, зерттеудің әр санатының өз жұмыс әдістері мен өз мақсаттары бар. Білім беру саласындағы зерттеуді басым бағыттар бойынша кәсіби зерттеушілер жүзеге асырады. Зерттеушілердің бір тобы оқыту мен оқу үдерістерінің әдістемелік аспектілерін зерделеуге қызығушылық танытса, екіншілері қайырымдылық ұйымдары немесе гранттық бағдарламалар қаржыландыратын, кешенді-тақырыптық бағдарлама нысанында іске асырылатын теориялық аспектіні қарастырады. Бұндай зерттеу бағдарламаларының авторлары, әдетте, университеттің оқу бітіретін курстарының дарынды студенттерімен бірлескен ғалымдар тобы болып келеді. Олардың жұмыстары ауқымды теориялық және эмпирикалық деректерді талдау және жүйелеуге және де соның негізінде олардың ғылыми жаңалықтары мен зерттеу салалары арасындағы себеп-салдар байланысын анықтауға арналған. Бұл ғылыми топтардың түпкі мақсаты белгілі бір феноменді жақсырақ түсінуді қамтамасыз ету жөніндегі саясат пен стратегия қалыптастыруға негіз болатын теория құру болып табылады.

Эллиот іс-әрекеттегі зерттеу басқа, бірақ маңызды мақсатты іске асыруға бағытталған деген пікірді ұстанады. Бұл мақсат әмбебап педагогикалық теорияны құруды көздемейді, ол шынайы сыныптарда болып жататын өзара қарым-қатынастар туралы және ондағы өзгерістердің қарқыны туралы жаңа білімді қалыптастыруды мақсат етеді. Зерттеудің бұл түрі іс жүзінде шағын, жергілікті ауқымда болса да, практик-мұғалімге және мектепке тікелей қатысты және сыныпқа ықпал ете алады.

Іс-әрекеттегі зерттеу педагогикалық тәжірибені жалпы тұжырымдамалық түсінуді жақсартуға мүмкіндік туғызып, соның негізінде практик-мұғалімдерде өзінің сыныптағы жұмысы тұрғысынан өз теориясын құруға көмектеседі. Ал *білім беру саласындағы зерттеу* «ғылыми» зерттеу тұрғысынан сынып тәжірибесі туралы тұжырымдар қалыптастыруға арналады.

Білім беру саласындағы зерттеу жүргізудің басты себебі педагогикалық теорияшылар әзірлеген мұғалімнің тәжірибелік жұмысының моделіне сәйкес педагогикалық тәжірибені өзгерту болып табылады деген көзқарас кең тараған. Сонымен қатар практик мұғалімдер іс-әрекеттегі зерттеудің нәтижелері негізінде кәсіби зерттеушілік әдістердің көмегімен педагогикалық теория құратын жағдайлар да кездеседі.

Білім беру саласындағы зерттеу жүргізетін ғалымдар осы теориялар шындығында практиктердің күнделікті жұмысына қалай енгізілетініне аз назар аударады немесе мүлдем назар аудармайды. Оның үстіне, кәсіби зерттеушілер жарыққа шығарған зерттеулердің көбі практиктер ол бойынша өзінің зерттеулерін бастамайынша, сынып практиктерінің түсінігі үшін өте ауыр. Осы қарама-қайшылықтарды іс-әрекеттегі зерттеу сыншылары күшейте түседі, олар зерттеуші мұғалімдер жасаған педагогикалық зерттеу теориялары педагогикалық теорияда сенімсіз әрі негізделмеген деп тұжырымдайды (Хаммерслей, 2004). Бұл көзқарасты негізсіз деп айта алмаймыз, бірақ онда нақты сыныптың жағдайында арнайы зерттеушілік білімді құрудағы жекелеген сынып мұғалімдерінің немесе жалпы мектептердің маңызы назарға алынбаған.

Іс-әрекеттегі зерттеуге қарсы пікір білдірушілер бұл зерттеулердің өз авторларын зияткерлік және психологиялық жетілдіруде ұсынатын мүмкіндіктерін мойындамай отыр. Зерттеу жүргізу барысында практик-мұғалімдер талдау, ойлану және әріптестерімен ынтымақтастық орнату нәтижесінде олар өз әрекеттерін қайта ойластырып, оқыту мен оқу тәжірибесіне өзгеріс енгізетіндігіне қарамастан, академиялық тәсілдер мен зерттеу жүргізу және оның нәтижелерін жүйелеу әдістерінің көмегімен алынған зерттеу нәтижелері ғана жарамды деген пікір кең тараған. Практик-мұғалім қолданатын зерттеу әдістері мен тәсілдері міндетті түрде академиялық зерттеу аясында бекітілген критерийлерге сәйкес келуі керек, басқа зерттеушілер қолдануына ыңғайлы, бірегей және маңызды болуға, ал оның нәтижесінде алынған деректер шынайы әрі дұрыс болуға тиіс деген тұжырым бар.

Алайда, мектеп тәжірибесінде қалыптасқан өзгеріс енгізу мақсатында өз тәжірибесіне зерттеу жүргізуші мұғалімдер мен сынып тәжірибесін зерделейтін кәсіби зерттеуші-ғалымдар арасында айтарлықтай айырмашылықтар бар (2-кесте).

2-кесте. Іс-әрекеттегі зерттеу: салыстырмалы талдау

	Дәстүрлі сынып тәжірибесі	Іс-әрекеттегі зерттеу педагогикалық зерттеу ретінде	Білім беру саласындағы зерттеу
	Дәстүрлі сынып тәжірибесі білімді берудің қарапайым үдерісі болып табылады, ол алдыңғы іс-әрекеттегі зерттеуден немесе білім беру саласындағы зерттеулерден алынған нәтижелерге үнемі сүйене бермейді.	Мұғалімнің сыныптағы жұмысы тәжірибелік-зерттеушілік сипатта болады.	Ғалым сыртқы қаржыландыру арқылы тәжірибені зерделейді.
Үдерістің мәні	Мұғалім сыныпта болып жатқан жағдайлар туралы ойланады.	Мұғалім іс жүзінде болып жатқан өзгерістерді ұғынады, бірақ оның әрекеті зерттеу нәтижелерін талдау арқылы қол жеткізілген түсінушілік пен ұстанымдарға негізделеді.	Зерттеу алдын ала белгіленген қатаң әдістемелік тәсіл негізінде жүзеге асырылады.
	Дәстүрлі тәжірибе тек практиктің жауапкершілігі болып табылады.	Мұғалім іс-әрекеттегі зерттеуге қатысады, сондай-ақ әріптестерімен бірлескен жұмыс арқылы сыртқы сараптамалық бағалау нәтижелерін пайдаланады.	Зерттеуді ғалымдар тобы жүргізеді, олардың кейбіреулері тәжірибені сырттан бақылайды.
Үдерісті іске	Дәстүрлі сынып тәжірибесі, әдетте, табиғи құбылыс, оны зерттеудің қажеті жоқ.	Сипаты бойынша тәжірибенің жекелеген тұстарын өзгертуге бағытталған интервенциялық зерттеу болып табылады, сондықтан сыныпты басқаруды көздейді.	Зерттеу эксперименттік болуы мүмкін немесе сырттан бақылаушы тұрғысынан не болып жатқандығын терең зерделеу болуы мүмкін.

	Дәстүрлі тәжірибе қолданатын әдістерді, бағалау үдерісі мен тиімділікке қол жеткізу тәсілдерін жан-жақты зерттеуді көздемейді.	Іс-әрекеттегі зерттеу проблеманы анықтаудан басталып, тәжірибені өзгертудің жағымды қарқынын көздейтін үдеріс болып табылады.	Білім беру саласындағы зерттеу әрекеттердің белгіленген реті бойынша жүзеге асырылады және әдетте сыртқы қаржыландырушы ұйымның ресми тапсырысы болып табылады.
	Күнделікті тәжірибе үздіксіз және болжауға болмайтын үдеріс деп сипатталады.	Іс-әрекеттегі зерттеу - ойлану және талқылауға негізделген тәжірибе.	Тәжірибе зерттеу объектісі болып табылады.
Мақсаты	Орныққан тәжірибе үшін жоғары нәтижелерге қол жеткізу басты шарт болып табылады.	Іс-әрекеттегі зерттеу тәжірибенің тиімділігіне кері әсер ететін себептерді анықтау және оларды жою жолдарын іздеуге бағытталған.	Теорияны негіздеп, әзірлеу үшін тұжырымдамалық жүйені құру.
	Алынған білім жеке практик-мұғалімдердің «қоржынында» қала береді.	Іс-әрекеттегі зерттеу нәтижелері мектепте ортаға салынып, қорытылып, білім беру ұйымдары желісі арқылы таратылады.	Сабақтастық қағидатын жүзеге асыра отырып, кейінгі зерттеулерде пайдалану мақсатында зерттеу барысында алынған білім ресми басылымдарда басылады.

Бұл жерде басты айырмашылық мынада: ғалымдар жүргізетін ғылыми зерттеулер нәтижесінде алынған білім жарыққа шығарылып, таратылатын болса, күнделікті тәжірибеде алынған білім жеке практиктің «қоржынында» қала береді. Практик мұғалім жүргізген іс-әрекеттегі зерттеу нәтижелері кем дегенде бағаланады. Соған қарамастан, егер тиімді оқыту дегеніміз мұғалімнің ойлануына негізделген білімді қалыптастыру үдерісі дейтін болсақ, онда мұғалімнің дәстүрлі тәжірибеге араласуы мен оны талдауын «белгісіздікке жасалған қадам» деп сипаттауға болады. Бұл үдерісті заманауи зерттеулердің шынайы дәйекті деректері мен тәжірибелік білімге негіздей отырып, практик-мұғалім анықталған проблемаларды тиімді шешуге көмектесетін әдістер мен тәсілдер туралы сауатты қорытынды жасауға қабілетті болады.

Екіншіден, іс-әрекеттегі зерттеу барысында деректерді жинаудың тәжірибеге негізделген әдістері ғана қолданылады, ал білім беру саласындағы зерттеулер негізінен методологиялық әдістерге негізделеді. Іс-әрекеттегі зерттеуде әдетте методология «тәжірибеге бағынады». Бұны зерттеуші мұғалімнің өз тәжірибесіне өзгеріс енгізуге кедергі жасалмайтындығынан көруге болады, себебі барабар деректер мен осындайда қолданылатын шаралар жоқ. Көп жағдайларда мұғалім қолжетімді деректер негізінде қорытынды шығарады. Сыншылар бұны іс-әрекеттегі зерттеудің қомақты кемшілігі деп санайды (Хаммерслей, 2007). Тиісінше, сапаны жақсартуға бағытталған іс-әрекеттегі зерттеу басым бөлігінде тәжірибелік сипаттағы үдеріс болғандықтан, кейде *теорияға негізделмеген үдеріс* деп қарастырылады. Бұл ретте, педагогикалық білімнің ғылыми-теориялық негіздері мұғалім қызметінде негіз қалаушы база болып табылмайды, әйтсе де мектепте оқыту мен оқу тәжірибесін өзгертуді мақсат ететін зерттеу жүргізу мектептегі,

сыныптағы жағдайды онтологиялық¹, эпистемологиялық² және әдістемелік³ түсінуге негізделеді. Эллиот (1994) оқыту мен оқу тәжірибесіне өзгеріс енгізу қолданылатын ғылыми-теориялық материалдарды, атап айтқанда ресурстық және әдістемелік қамтамасыз етуді академиялық зерттеуші-ғалымдардың ұсынатындығын мәлімдейді. Іс-әрекеттегі зерттеу үдерісінде тәжірибені жетілдіру проблеманы анықтау және беделді зерттеушілер әзірлеген «дайын» теорияны қолдану арқылы жүргізіледі. Басқаша айтқанда, зерттеуші мұғалім «басқаларға тиесілі теорияларды жеке пайдалану» проблемасына тап болады (Сомех, 2003: 260). Бұндай жағдай әдетте мектеп мұғалімдері университет ғалымдарымен бірлесе отырып жұмыс істегенде кездеседі.

Кәсіби оқыту мәселелері

Кәсіби оқыту негізінен мұғалім жұмыс істейтін мәнмәтінде қалыптасады: сыныптағы жағдайға мемлекет мәдениеті елеулі ықпал етеді, ал ол, өз кезегінде, мектеп орналасқан қоғам мәдениетімен анықталады. Сондықтан мұғалімнің нақты сыныптағы жұмысын шынайы бағалау үшін олар жұмыс істейтін мәдени мәнмәтінмен қатар, уақыттың белгілі бір саяси мәнмәтінің де ескеру маңызды.

Мұғалімдердің практикасы тұрғысынан алынған олардың күнделікті тәжірибесі олардың түсінігін қалыптастырады, ал олардың түсінігі тәжірибелерін қалыптастырады, сондықтан егер тәжірибе туралы оқыту дамуда көрінеді десек, бұл тамырын терең тартқан идеяларды естен шығаруға болмайды.

Мұғалімдер мектеп зерттеуімен айналысу арқылы өз сыныптары туралы білім түзеді. Тәжірибе көрсетіп отырғандай, іс-әрекеттегі зерттеу үдерісін оқу үдерісіне ықпалдастыру оның жетілуіне ықпал етіп, мұғалімнің оқуын дамытып, оқушының оқу тәжірибесін жақсартады. Ұлыбританияда бұл Фрост, 2003; Опфер мен Педдер, 2010; Уилсон және Деметриу жұмыстарында көрініс тапқан, сондай-ақ 2007 жылы бұндай жұмыстар Жаңа Зеландияда (Тимперлей және басқалар, 2007) және АҚШ-та (Дэсимон және басқалар, 2002) жүргізілді. Тимперлей зерттеу мен білім қалыптастыру үдерістерінің өзара байланысты екендігін айта отырып, аталған зерттеулер идеясын қорытуға талпыныс жасайды.

Іс-әрекеттегі зерттеулердің түрлері

Мұғалімдерді «іс-әрекеттегі зерттеу» терминінің анықтамасы мен оған тартылған қатысушылар санына қарай іс-әрекеттегі зерттеудің бірнеше түрі болатындығы абыржытады. Зерттеуді өзі жұмыс істейтін сыныптың проблемаларын зерделейтін бір мұғалім, жалпы проблема бойынша жұмыс істейтін мұғалімдер тобы және мектеп, аудан, қаланың проблемасына көңіл бөлетін басқа да адамдар жүргізе алады. Ферранс (2000) іс-әрекеттегі зерттеуді мынадай үш түрге бөледі:

- **Жеке мұғалімнің іс-әрекеттегі зерттеуі** әдетте нақты сыныптағы бір мәселені қарастырады. Мұғалім оқыту стратегияларымен, сыныпты басқару, материалдарды пайдалану және оқушыларды оқытуға байланысты мәселелерге жауап іздеуі мүмкін. Бұл істе мұғалімдерге әдіскер, директор немесе ата-аналар көмектесуі мүмкін. Жеке іс-әрекеттегі зерттеулердің

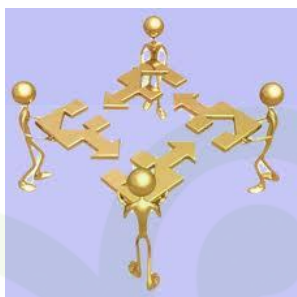


¹ Тәрбиені және жалпы білімді оқушы тұрмысының тәсілі; оқу, тәрбиелеу және өзін өзі тәрбиелеудің әрбір актісі адами мағынамен, құндылықтар және мақсатпен толтырылған, қысым жасалмаған, кәдімгі еркін өмір оқиғалары мен үдерістері ретінде қарастыру.

² Адамның әлемді және өзін өзі тану мүмкіндігі зерттеледі, білмеуден білуге қарай жүру үдерісі, өзі туралы білім мен танып жатқан заттарына арақатынасы зерделенеді.

³ Зерттеудің мақсаты мен пәнін, оны жүргізудегі тәсілдер мен бағдарларды ең үздік нәтижені көрсететін құралдар мен әдістерді анықтауды көздейтін субъекті қызметінің қисынды ұйымдастырылуы.

кемшіліктерінің бірі оның нәтижелерін басқалар талқылай алмайды, талқылау үшін мұғалім басқа мұғалімдерді кездесуге шақырып, конференцияларда таныстырылым жасауға немесе ақпараттық таратылымда, журналдар мен ақпараттық бюллетеньдерде жазба материалдарын беруге тиіс.



● **Бірлескен іс-әрекеттегі зерттеуге** екі мұғалім немесе бірнеше мұғалімдер тобы және сынып немесе әдістемелік бірлестіктің өзекті проблемаларын шешуге қызығушылық танытқан басқа адамдар қатыса алады. Бұл проблема бір сыныпта ғана кездесуі мүмкін немесе көптеген сыныптарда кездесетін жалпы мәселе болуы ықтимал. Бұндай зерттеу жүргізетін мұғалімдерді мектепке қатысы жоқ адамдар, мәселен университет немесе қоғамдық серіктестіктер өкілдері қолдауы мүмкін.

● **Мектептің кеңейтілген іс-әрекеттегі зерттеуі** жалпыға ортақ мәселелерге бағытталады, мәселен:

- мектеп қызметіне ата-аналардың араласуы және осыған байланысты ол маңызды мәселелерді шешуге мүмкіндігінше көп ата-ананы тартудың қолайлы тәсілдерін анықтау;
- мектеп өзінің ұйымдастыру немесе басқару құрылымына қатысты мәселелердің шешімін іздеуі.

Проблеманы зерттеудің іс-шаралар жоспарын жасап, деректерді жинау және талдау, сондай-ақ бекітілген зерттеу жоспарына сәйкес шешім қабылдау үшін мектеп қызметкерлерінің тобы бірлесе жұмыс істейді. Жетілдіруді қажет ететін салаларды анықтау немесе оқушылардың оқу үлгерімін жақсартуға арналған іс-шаралар жоспарын әзірлеу үшін мемлекеттік тест бойынша балл санын талдауды мектепке арналған іс-әрекеттегі зерттеудің мысалы ретінде алуға болады. Бұнымен қоса бір-бірімен өзара байланыста үдерісті жетілдіріп, дамыту үшін біріккен команда жұмысында өзара келісушілік, бір бітімге келудің болмауы да шешуді талап ететін мәселе болуы мүмкін. Топтық жұмыс жағдайындағы тиімді ынтымақтастық пен жалпы нәтижеге қосқан жеке адамның үлесі өте маңызды. Бұл мәселелер шешілгенде, осы жұмысқа бірлесе қатысудан рахат алып, оның нәтижесіне қанағаттанушылық сезімі пайда болады.

● **Кеңейтілген аймақтық іс-әрекеттегі зерттеу** анағұрлым күрделі болумен бірге, көп ресурстарды талап етеді, бірақ нәтижесі де ауқымды болуы мүмкін. Мәселелер ұйымдастыру үдерістеріне, қоғамдық үдерістерге, оқушылардың оқу үлгерімі немесе жүргізілген реформалар салдарына байланысты болуы мүмкін. Аймақтық іс-әрекеттегі зерттеулер бірқатар мектептерге тән ортақ мәселені немесе ұйымдастырушылық сипаттағы бір мәселені шешуге бағытталуы мүмкін. Бұндай зерттеудің кемшіліктерінің қатарына жалпы құжаттама әзірлеу және жүргізу қажеттілігін, зерттеу үдерісін одан әрі жалғастырып, дамытуды қолдау қажеттігін жатқызуға болады. Зерттеуге қатысушылардан деректерді жинау жобаға қатысушылардан іске толық берілуді, бекітілген жоспарға сәйкес барлық тапсырмаларды уақытында орындауды талап етеді. Бір жағынан, әртүрлі адамдардан тұратын топтардың қатысуы үдеріске қарқын береді және зерттеуді сапалы жүргізуге қызығушылық танытатын серіктестік қарым-қатынас қалыптастырады.

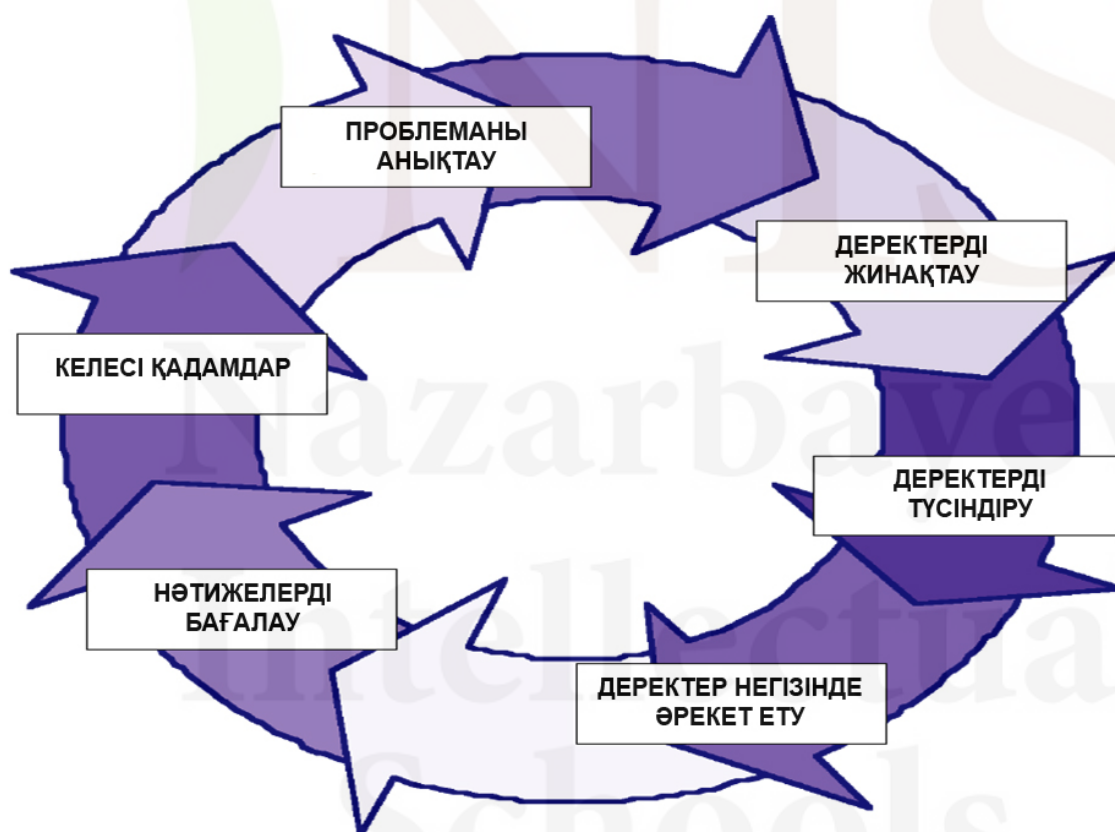


ІС-ӘРЕКЕТТЕГІ ЗЕРТТЕУДІҢ КЕЗЕҢДЕРІ

Іс-әрекеттегі зерттеудің сипаттамалары әртүрлі болғанымен, олардың барлық түрлері үшін ортақ элементтері де бар деуге болады. Уотерс-Адамс (2006) өз жұмысын осы ортақ элементтерді өзара салыстырып, сипаттауға арнаған:

- Іс-әрекеттегі зерттеуді өз тәжірибесін түсінуге және жетілдіруге тырысатын мұғалімдер жүзеге асырады. Бұл іс-әрекеттегі зерттеуге жекелік сипат беріп, білім беру тәжірибесі жүргізілген жағдайды сын тұрғысынан ойластыруға немесе оны мойындауға әкелуі мүмкін. Бұл жағдайда зерттеу іргелі сипатта бола алмайды.
- Іс-әрекеттегі зерттеу жоспарлау, әрекет ету және әрекет туралы ойлану үдерісі арқылы жүзеге асады. Бұл оны «әрекет-рефлексия» циклі ретінде қабылдауға мүмкіндік береді.
- Іс-әрекеттегі зерттеу тәжірибе туралы деректерді жинақтауды қамтиды.
- Іс-әрекеттегі зерттеу өз тәжірибелерінде өзгеріс енгізуді жоспарлап, ол іске асырылған өзгерістердің тиімділігін көруге тырысатын мұғалімдер үшін тән.
- Іс-әрекеттегі зерттеу жүйелілік және ғылымилық қағидаттарына сәйкес келеді.

Іс-әрекеттегі зерттеу барысында талдау жүргізіп, білімді қалыптастырған адамдар – практиктер (Waters-Adams, 2006).



2-сурет. Іс-әрекеттегі зерттеудің кезеңдері

ПРОБЛЕМАЛЫ САЛАЛАРДЫ АНЫҚТАУ

Мұғалімдерде тәжірибе барысында туындайтын, жауап алуды қалайтын бірқатар өзекті сұрақтары болатыны сөзсіз, алайда сұрақтардың арасынан күнделікті жұмыста аса маңызды және қызықты болып табылатын бір мәселені анықтап алу маңызды. Бұл іс-әрекеттегі зерттеудің бірінші кезеңі болып табылады. Бұл кезеңде жан-жақты жоспарлау

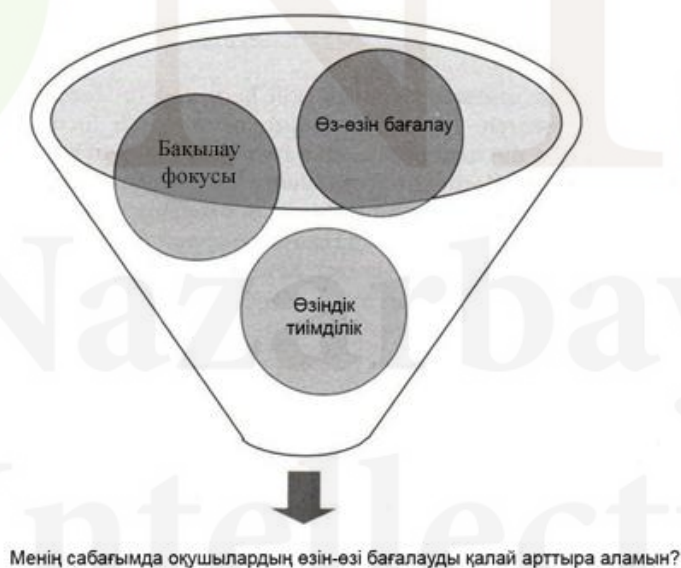
зерттеуді бастағанда қателікті болдырмауға көмектеседі, әрі мәселені зерттеу барысында көңілі қалмай, ынтамен жұмыс істеуге септігін тигізеді. Проблеманы зерттеуді бастар алдында бірнеше критерийлерді ескеру қажет болады. Ферранстың (2000) пайымдауынша, зерттеу мәселесі болып табылатын проблемалар:

- өзекті болуы керек;
- жоғары деңгейлі сұрақ болуы керек - иә/жоқ емес;
- жаргондарды қатыстырмай, қарапайым тілді пайдалана отырып жазылуға тиіс;
- қысқа болуы керек;
- тәжірибелік маңызы болуы керек;
- әлі жауабы болмауы керек.



Зерттеу сұрақтарын қалыптастыру

Нақты, анық баяндалған сұрақты қалыптастыру зерттеуіңіздің сұрағына жауап беру жолында деректерді жинақтауда, қандай деректердің ең пайдалы екендігін анықтауға көмектеседі. Оның үстіне зерттеу жүргізу барысында нақты мақсатыңыз болса, сіз зерттелетін мәселеге тікелей қатысы жоқ көптеген ақпаратты жинауға уақыт жұмсамайсыз. Төмендегі мысалда мұғалімнің өзінің алғашқы кең ауқымды тәсілін қалай тарылтқаны көрсетілген.



3-сурет. Сабақта оқушының өзіндік бағасын арттыру жолдары

Іс-әрекеттегі зерттеуді жүргізудің осы кезеңінде басшылыққа алынатын басты қағидат *зерттеу сұрағын қою*, яғни мұғалім ықпал ете алатын бірдеңе бар ма екенін анықтау болып табылады. Қызықты және назар аударуға және күш жұмсауға тұрарлық бірдеңе бар ма? Кей кезде жеңіл деп қаралмай қалған мәселе сыныпта жайсыздық және шиеленесу сезімін тудыратын, шешуді талап ететін проблемаға айналуы мүмкін.

Сұрақтар мынадай салаларда туындауы мүмкін:
Оқушының нәтижелері (жетістігі, өмірлік бағдары);

Оқыту бағдарламасы (оқыту материалдарының тиімділігі, бағдарламаны пәндер бойынша қажетті білім көлеміне қойылатын мемлекеттік білім нормативтеріне сәйкес кұру);



Оқу үдерісі (оқыту стратегиясы, қолданылатын әдіс-тәсілдер, технологиялар);

Мектептегі ахуал, мектеп мәдениеті (мұғалімдердің моральдық-өнегелілік құндылықтары, мұғалімдер мен әдіскерлердің арасындағы қарым-қатынас және т.б.)

Ата-аналардың мектеп өміріне қатысуы (жиналыстарға келуі, мектептің іс-шараларына қатысуы).

Төменде келтірілген стратегия зерттеу сұрағын құрастыруға немесе проблеманы айқындау үшін пайдалы бола алады:

Өзіңіздің сыныбыңыздағы немесе мектептегі жағдайды назар аудара отырып, мынадай сөйлемдерді толықтырыңыз.

Мен өзгерткім келетін жалғыз мәселе - бұл ...

Менің тәжірибем ... арқылы жақсартылуы мүмкін.

Мен жұмыс істейтін оқушыларға ... қажет.

Мен ... білгім келеді.

Маған ... неге солай екенін білген қызық.

Оқытудағы ең маңыздысы - бұл ...

Оқушылар үшін ең қолайлы оқыту ортасы ... болып табылады

Маған ... қалай ... зерделеу қажет.

(Альберттің мұғалімдер қауымдастығы, 2000)

Әдебиетті пайдалану және шолу

Әдебиетпен жұмыс істеу зерттеу үдерісінің маңызды бөлігі болып табылады. Егер Сіз бұны мұқият әрі сындарлы, сыни ойластырып орындаған болсаңыз, онда үдеріс сіздің идеяларыңызды пысықтауға және сіздің зерттеу сұрағыңызды бағыттауға жәрдемдеседі, сонымен қатар сіздің зерттеу жобаныңызды жоспарлаудың ажырамас бөлігіне айналады. Әдебиеттер көздеріне шолу жасаудың пайдалылығын және оны жасау керектігін растайтын үш негіз бар:

1. сіз қызығушылық танытып отырған сала туралы белгілі бір жағдайлар туралы сізді құлақтандыруға және сізге осы саладағы басты идеяларды айқындауға көмектеседі;
2. қазіргі бар әдебиетті іздестіру барысында сіз қаралып отырған мәселе мен басқа пәндік салалардың арасындағы өзара байланыс жөнінде түсінік аласыз. Осылайша, тақырып туралы едәуір қомақты білім аласыз, сонымен қатар сіздің осы тақырып бойынша біліміңізді тереңдете түсетін, зерттеуге әбден лайық жаңа салаларды анықтауға мүмкіндік аласыз;
3. жұмысқа кірісіп, осы саланы зерттеумен айналысып отырған басқа да адамдардың әдістерін зерделеп, сіз олардың ортақ білімге қосқан үлестерімен танысасыз. Нәтижесінде әрбір зерттеуші тақырыпты қалай зерделегені туралы түсінетін боласыз.

Әдебиетті зерделеу үдерісін 4 кезеңге бөлуге болады:

1. Әртүрлі әдебиет түрлерін түсіну үшін сізге қажет болатын ресурстарды табу;
2. Сіз тапқан барлық көздерді сақтау және каталогқа енгізу үшін басқару жүйесін орнату;

3. Шолу барысында табылған көптеген көздердің қайсысы сәйкес келетіндігі туралы шешім қабылдау және қандай еңбекті пайдаланатыны және не себептен пайдаланатыны туралы тұжырым жасай отырып, оны тиімді оқи білу.
4. Сіздің зерттеуіңіздің мақсатын анықтау, қаралатын сұрақтар ауқымын белгілеп, сіздің негіздемеңізді талқылау және өзіңіздің авторлық әдісіңізді жасау.

3-кесте. Ақпарат көздері

Бірлескен топтық жұмыс	Ресми басылымдар	БАҚ	Жеке тұлғалар
Чаттар	Кітаптар	ТВ	Әріптестер
Блогтар және викилер	Ғылыми жұмыстар	Радио	Кітапханашылар
Электрондық пошта тізімі	Журналдар	Видео	Сарапшылар/жетекшілер
	Газеттер	DVD	Достар
	Сараптамалық есептер	Подкасттар	
	Безендірулер		

Интернетті қолдану

Интернет керемет ақпарат көлемін ұсынады, бірақ сіз іздестіргіштерді пайдалану кезінде табылған көздерді қалай пайдаланатыныңызды анық білуге тиіссіз.

ДЕРЕКТЕРДІ ЖИНАҚТАУ

Деректерді жинақтау қандай іс-әрекеттер қабылдану тиістігін айқындауда маңызды кезең болып табылады. Деректердің кейбір көздері сыныпта немесе мектепте не болып жатқанын жақсы түсіну үшін көмектесе алады. Қазіргі кезде деректерді жинаудың кең тараған бірқатар тәсілдері бар, мысалы:

- Сынып журналынан алынған ақпарат.
- Сауалнама жүргізу.
- Жеке істерді зерделеу.
- Кездесулер, кеңестер хаттамалары.
- Жауап алу.
- Бейнежазбалар.
- Оқушылардың оқу үлегірімі, сабаққа қатысуы жөніндегі есептер.
- Өзін өзі бағалау.
- Сұхбат алу.
- Жобалар, сөз сөйлеу, баяндама жасау.
- Портфолио.
- Жағдайды зерттеу.
- Оқушылар жұмыстарының үлгілері.
- Аудиожазбалар.
- Фотосуреттер.
- Конспектілер.
- Фокус-тобы жұмысының материалдары.
- Бақылау, қадағалау.
- Тексеру парақтары.



Зерттеліп отырған мәселе үшін неғұрлым қолайлы болып табылатын деректерді жинақтауға арналған құрал таңдаңыз. Деректер бағыттарды және тақырыптарды

айқындауға көмек беретіндей етіп ұйымдастырылуы тиіс. Деректер сынып, мектеп бойынша, жыныстық тиесілілігі бойынша, бағалар деңгейі бойынша жүйеленуі мүмкін және т.б.

Сұрағыңызды/проблемаңызды зерделеу барысында тығырыққа тірелген жағдайда деректер алынған көздерді зерттеу мәселесімен сәйкестендіру қажет болады. Ол үшін:

- Барынша көп көздерден деректер жинақтаңыз;
- Деректер журналын жүргізіңіз, онда деректер жинақтаған күнді, уақытын және жиналған ақпарат көрсетілуге тиіс.
- Өз деректеріңізді тақырыптар, басты мәселелер немесе пәндер бойынша топтастырыңыз.

(Альберттің мұғалімдер қауымдастығы, 2000)



Зерттеуші пайдалана алатын зерттеу деректері бар көптеген көздердің болуына қарамастан, зерттеу мәселесіне қатысты деректерді ғана іріктеп алу маңызды. Төменде деректер жинақтауда қолданылатын әдістер мен тәсілдерге қысқаша сипаттама берілген.

Жауап алу және сауалнама

Жауап алу мен сауалнамалар көп адамнан деректер жинақтауда пайдалы құрал болып табылады. Сауалнама немесе жауап алу рәсімін жүргізген кезде мынадай ұсынымдарға мән берген орынды болмақ:

- Сұрақтар зерттеу мәселесіне және жобаға қатысты болуы керек.
- Бұлар кем дегенде үш немесе бес адаммен өткізіледі.
- Бұл рәсімді жүргізудің алдында зерттеу жұмысы туралы қысқаша ақпарат беріп, сауалнаманың немесе жауап алудың мақсатын және деректер қалай пайдаланатынын түсіндіріңіз.
- Әртүрлі сұрақтардың форматтары деректердің бірнеше түрлерін алуға мүмкіндік береді.
- Деректерді өңдеу және талдау кезінде компьютерді пайдалану уақытты үнемдеуге мүмкіндік береді.

(Альберттің оқытушы қауымдастығы, 2000)

4-кесте. Сауалнама мен стандартталған тестілерді пайдаланудың артықшылықтары мен кемшіліктері

	Артықшылықтары	Кемшіліктері
Сауалнама жүргізу	Бұл рәсімді өткізу айтарлықтай жеңіл болып келеді (жауап алуды қағазда немесе компьютерді қолдану арқылы өткізуге болады).	Пайдалылық деңгейі сұрақтардың сапасымен айқындалады.
	Ақпарат жинақтау кезінде көп адамнан жауап алуға мүмкіндік береді.	Іріктеліп алынған адамдардың көбі сұрақтарды назарсыз қалдырмай, жауап беретініне көз жеткізуіңіз қажет.
	Осы салаға қатысты көптеген сұрақтарды қоюға	Қатысушылар ақпаратты естеріне түсіре алмауы

	болады.	мүмкін немесе қарама-қайшы мәселелер бойынша шындықты айта алмауы мүмкін.
		Деректерді жинақтау кезінде жауап алу сұрақтарын өзгертуге, талаптарға бейімдеуге болмайтындығы.
Тестілеу	Стандартталған тестілер біркелкі деректерді жинауға кепілдік береді, бұны кейін салыстырмалы түрде талдауға болады.	Тестілерді әзірлеу – күрделі жұмыс және оларды әзірлеу үшін елеулі құзыреттілік талап етіледі.
	Тестілер нәтижелерін әдетте өңдеу оңай, сондықтан бақылаушының болуы талап етілмейді.	

Сұхбат алу

Сұхбат – бұл респонденттер мен зерттеушінің арасындағы белгілі бір мақсатқа бағытталған әңгіме. Сұхбат жүргізу үшін:

- зерттеуіңіздің өзіңіз айқындаған проблемасына бағытталған бірқатар сұрақтарды құрастыру арқылы сұхбат жоспарын жасау керек.
- Сұхбат сұрақтарын зерттеуге қатыстырылмаған үш немесе бес адаммен сынақтан өткізіңіз.
- Зерттеу сұрағының сипатына қарай оқушылармен өткізілген топтық сұхбат пайдалы болуы мүмкін.
- Сұхбат кезінде респонденттермен байланыс орнатуға уақыт бөліңіз.
- Аяқталған соң сұхбат жазбасын қараңыз (қатысушылардың рұқсатымен).

(Альберттің мұғалімдер қауымдастығы, 2000)

5-кесте. Сұхбатты пайдаланудың және фокус-топтардың артықшылықтары мен кемшіліктері

	Артықшылықтары	Кемшіліктері
Сұхбат алу	Анағұрлым бай мәлімет алуға мүмкіндік беретін кеңейтілген деректер алуға болады.	Уақыттың шектеулі болуына байланысты оқушыларды және әріптестерді қатысуға жинау қиындық туғызуы мүмкін.
	Бұрын қаралмаған, жаңа проблемаларды анықтауы мүмкін.	Сұхбат және топ құрамының үлкен болуы кейбір қатысушыларға ыңғайсыздық тудыруы мүмкін.
	Алынған ақпарат басқа әдістер арқылы жиналған мәліметтерге қосымша сандық және сапалық ақпарат бере алады.	Әңгімелесудегі қиыншылықтар жете түсінбеушілік пен қате ұғынуға негіз бола алады.
Фокус-топтар	Шағын фокус-топтар қатысушылардың жайлылық деңгейін арттыра алады.	Сіз қатысушыларды еліктіріп әкетіп, оларды өзіңіздің көзқарасыңызбен

		келісуге мәжбүрлеу қаупі бар.
	Фокус-топтар қатысушылардың наным-сенімін, қарым-қатынастарын, тәжірибелерін және сезімдерін зерделеу үшін пайдалы.	Топта кейбір қатысушылар басымдық танытып, олардың мінез-құлқы жалған келісу сезіміне алып келуі мүмкін.
	Фокус-топтар көптеген және әртүрлі көзқарастар болатындығы туралы бірегей ақпаратты ұсына алады.	Топтағы жекелеген қатысушылардың арасындағы айырмашылықты анықтау қиындық тудыруы мүмкін.
	Олар топ жұмысы тұрғысынан өзара қарым-қатынас қарқыны туралы ақпарат бере алады.	Егер топ шағын болса, жұмыс қорытындысы бойынша түпкі тұжырым жасау қиын болуы мүмкін.

Қадағалау

Қадағалау - бұл белгілі бір мақсатпен бақылау (Grady, 1998: 23-24). Егер қадағалау деректер жинаудың басқа да әдістерімен бірге жүргізілсе, ол өте тиімді болады. Қадағалау рәсіміне дайындық кезеңі төмендегідей іс-шаралардың жүргізілуін көздейді:

- Қадағалау жоспарын және деректер жинақтау үлгісін әзірлеу.
- Қадағалауды күннің әртүрлі мезгілінде жүргізу.
- Әріптестеріңізден қадағалау жүргізуге өтініш жасау.
- Техникалық құралдарды дайындап, бақыланатын объектімен бейнежазба жүргізу мәселесін келісу.
- Қадағалаушының қатысуы үдеріске әсер етуі мүмкін екенін назарға алыңыз.

(Альберттің мұғалімдер қауымдастығы, 2000)

6-кесте. Қадағалауды және аудио/бейне бақылауды пайдаланудың артықшылықтары мен кемшіліктері

	Артықшылықтары	Кемшіліктері
Жазбаша тіркеп отыру арқылы қадағалау	Есепті бірден алуға болады; қадағалаушы іс жүзінде не болып жатқанын көріп отырады; есеп талқылау үшін бірден берілуі мүмкін; қадағалау кезінде қадағалаушы сыныпты немесе мектепті жеткілікті дәрежеде толық шолуға мүмкіндік алады.	Қадағалаушы нені жазу керектігі туралы шешімді жедел қабылдауға тиіс, сондықтан есеп шалағай және дәйексіз болуы мүмкін.
Бейнебақылау	Жазылған бейнематериалды немесе оның үзінділерін қайтадан бірнеше рет қарауға болады; дереу шешім қабылдауға қысым жасалмайды; мұғалімге ғана немесе жеке адамға немесе оқушылардың тобына назар	Бөлмедегі температура, иіс, камера объективінен тыс оқиғалар сияқты ақпарат жазылмай қалады; камераның болуы сыныпқа кері ықпал етуі мүмкін; талдау үшін уақыт талап етіледі, бір камера бір

	аударуға болады; жазылған материалды қатысушылармен талқылауға болады.	бағытты ғана қамтиды.
Аудиожазба	Дыбыстық жазбаны талқылау, талдау немесе бірлескен жазбаша есепті құрастыру кезінде бірнеше рет тыңдауға болады; радиомикрофонды мұғалімнің айтып отырғанын жоғары сапада жазып алу үшін пайдалануға болады; қадағалаушының түсініктемелері екі жолдық жазбасы бар таспаға бір мезгілде жазылуы мүмкін; сабақты одан әрі таратып жазуға мүмкіндік береді.	Адамның түрі, қимылы, тілі, іс-әрекеті сияқты көзбен көрінетін маңызды сигналдардың жоғалуы; радиомикрофонсыз, әсіресе акустика дұрыс болмаса, дыбыстың сапасы нашар болуы мүмкін; жекелеген балалардың қайсысы сөйлеп тұрғанын анықтау қиын; талдау уақыты едәуір ұзарады.

Екінші дәрежелі дереккөздер

Визуалды образдар

Визуалды образдар екі тәсілмен пайдаланылуы мүмкін, біріншісі, сыныптағы оқиғаларды фотосуреттерді пайдалана отырып, жазып алғыңыз келетін шығар немесе, екіншісі, сұхбат кезінде фотосуреттер ойға салу (подсказка) үшін пайдаланылуы мүмкін. Осы екінші тәсіл фотосуреттерді немесе фильмді сұхбаттың бір бөлігі ретінде пайдалануды көздейді – басқа сөзбен айтқанда, Сіз өзіңіз зерттеп отырған баладан фотосуреттердің, фильмдер мен бейнежазбалардың маңызын талқылауды сұрайсыз.

Күнделіктер/журналдар

Күнделіктер жақсы дерек көзі бола алады. Сіздің зерттеуіңіздің деректері деректер көзі ретінде пайдалы болуы мүмкін, оны кейіннен талдау үшін зерттеуге қатысушылардан өздерінің күнделіктерін жазып тұруын сұрай аласыз. Сұхбат жүргізілген жағдайда күнделік нақты сұрақтарға жауап алу үшін ашық болуы мүмкін.

Құжаттарды талдау

- | | |
|--|---|
| ☐ оқушы жетістіктерінің деректері | ☐ диагностикалық бағалау |
| ☐ оқушы жұмысының үлгілері | ☐ сабаққа қатысу журналы |
| ☐ жекелеген есептер | ☐ мұрағат |
| ☐ мінез-құлықты тіркеу | ☐ әдебиетке шолу |
| ☐ интернеттен іздестіру | ☐ журнал |
| ☐ сабақ жоспарлары | ☐ портфолио |
| ☐ атқарылған жұмыс туралы есеп | ☐ бастапқы тестілеу және эксперименттен кейінгі тест |
| ☐ өзін-өзі бағалау | ☐ сыртқы бақылау аясындағы тест балдары |
| ☐ _____ | ☐ _____ |
| ☐ _____ | ☐ _____ |
| ☐ _____ | ☐ _____ |

Қадағалау

- ☐ тексеру парағы
- ☐ социограммалар
- ☐ бейнежазбалар

- ☐ _____
- ☐ _____

- ☐ байқаудың бірлі-жарым жағдайын тіркеу
- ☐ ережелер
- ☐ фотосуреттер

- ☐ _____
- ☐ _____

Сұхбат

- ☐ оқушылар
- ☐ басшылар
- ☐ мамандар
- ☐ жауап алу

- ☐ _____
- ☐ _____

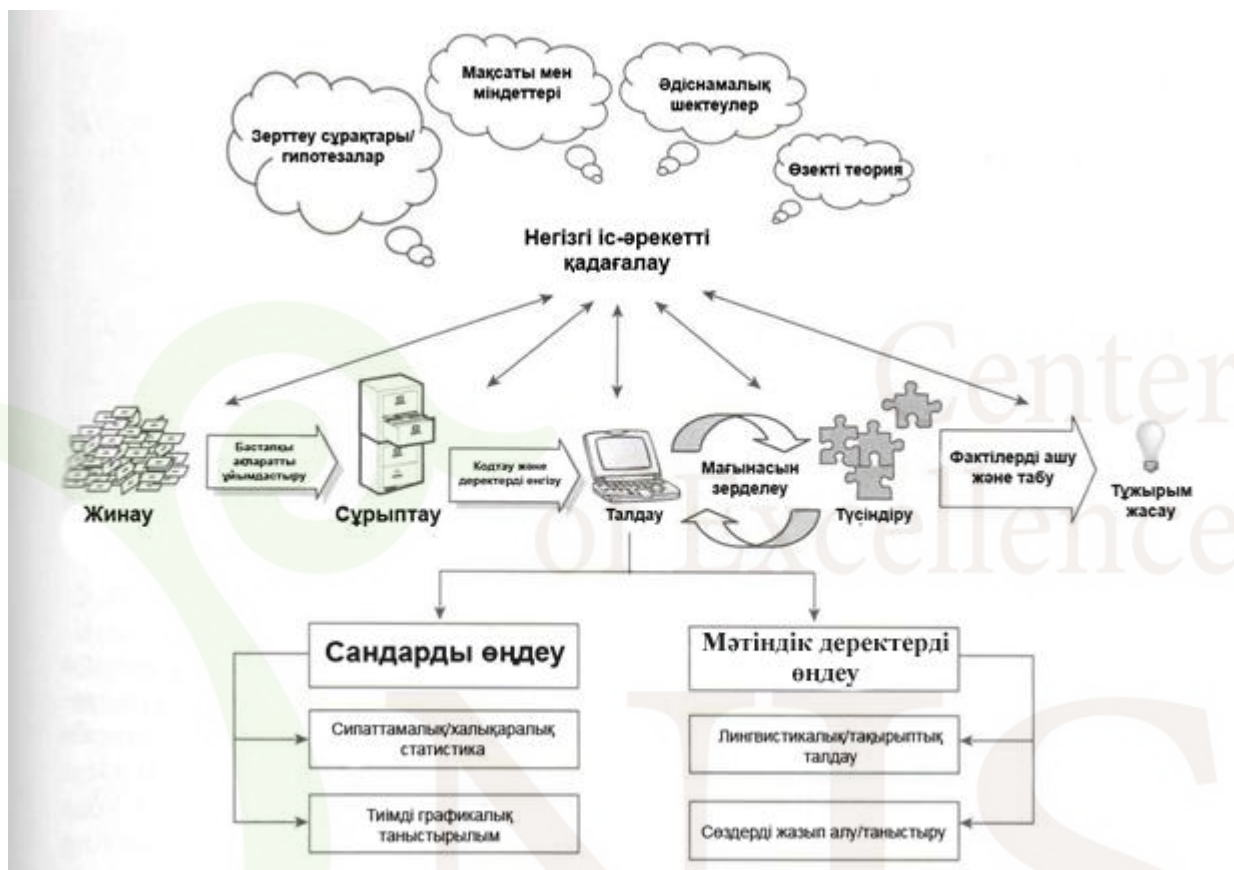
- ☐ мұғалімдер
- ☐ ата-аналар
- ☐ фокус-топтар
- ☐ сауалнама жүргізу

- ☐ _____
- ☐ _____

ДЕРЕКТЕРДІ ТҮСІНДІРУ/ТАЛДАУ

Зерттеу үдерістері басталған соң бірден деректерді жинақтауды бастау керек; сонымен қатар деректерді жинақтауды бастағаныңызға дейін есептің жүргізу ретін және сақтау жүйесін белгілеп алу қажет. Күнделікті жүргізу осыны жасаудың ең оңай тәсілі болып табылады. Деректерді жинақталуына қарай жазып отырыңыз. Деректерді жинақтау кезінде Сізге кездескен мәнмәтін және кез келген ерекшеліктер немесе проблемалар туралы ақпаратты жазып отырыңыз. Бұл дереккөздерді логикалық санаттарға ұйымдастыруға және топтастыруға жәрдемдеседі. Ұсынылған құралдарды пайдалана отырып деректерді өзгерткеніңізге дейін ең маңызды көздерді іріктеуге назар аударыңыз.

Көптеген материалдар талданып, анықталуы тиіс. Мұғалімдер зерттеу сұрағына қарай, сыныпта алынған деректерді, жеке деректерді немесе кіші топта жинақталған деректерді қолдана алады. Кейбір деректерді сандық тұрғыдан өлшеуге болады және де олар статистикалық немесе техникалық көмекті пайдаланбастан талдануы мүмкін. Ал көзқарас, қандай да бір мәселеге қалай қарайтыны немесе тексеру парақтары сияқты басқа да деректер кесте түрінде ресімделуі мүмкін. Сізге сондай-ақ өлшеуге болмайтын, бірақ ескерілуі тиіс маңызды элемент немесе тақырып болып табылатын тұтас деректерді қарап шығуыңызға болады.



Джоан Ричардсон (Есімдерді біріздендіру жүйесі, 2000, 2) деректерді талдау барысында ұстануға болатын жоспар үлгісін ұсынады:

1. Өзіңіз жинақтаған деректердегі тақырыптарды, үлгілер мен шығармашылық идеяларды жазып қойыңыз.
2. Өз тізіміңізді ең маңызды тақырыптарға дейін қысқартыңыз.
3. Тиісті тақырыптарға сәйкес ақпаратты жіктеңіз, қажет болған жағдайда кіші тақырыптарды құруыңызға болады.
4. Осы жұмысты жүргізу барысында жазба жүргізіңіз.
5. Жинақтаған ақпаратыңызды қарап шығыңыз.
Неғұрлым жиі кездесетін және анағұрлым маңызды болып табылатын сәттерді анықтаңыз.
6. Жұмыс барысында туындаған барлық идеяларыңызды жазып отырыңыз. Жинаған ақпаратты өзіңіздің әрбір идеяңызбен салыстырып қараңыз.

Бағдарламалық жасақтама Сізге кесте түріндегі жазбалар мен таныстырылымдарды жасау үшін, деректерді талдау үшін қажетті уақытты үнемдеуге көмектесе алады. Сондай-ақ ол кестелер мен графика жасауға көмектеседі.



ДЕРЕКТЕРМЕН ЖҰМЫС ІСТЕУ



Жинақталған деректерден алынған ақпаратты пайдаланып іс-әрекет стратегиясын құрыңыз және қазіргі бар ақпаратты қарап шығыңыз. Бұл Сізге өзгерістер енгізуге және оларды зерделеуге көмектеседі. Іс-әрекеттегі зерттеудің эксперимент түрінде жүретіндігін ескеріп, тек бір ғана айнама­лының өзгергені маңызды болып табылады. Егер бірнеше көрсеткішті бір мезгілде өзгертетін болсақ, кез келген экспериментте болып жататындай, бұл нәтижені қандай көрсеткіш тудырғанын анықтауда қиындықтар туындауы мүмкін.

НӘТИЖЕЛЕРДІ БАҒАЛАУ

Жақсару бар ма екенін көру үшін зерттеудің ықпалы бағалануы тиіс, оны мынадай сұрақтарды қою арқылы анықтауға болады:

Жақсару шын мәнінде болды ма және де алынған деректер мұны растай ма?

Егер тәжірибе жақсармаса, жақсы нәтижелерді алу үшін іс-әрекетке қандай өзгерістер енгізу керек?

Сипаты бойынша іс-әрекеттегі зерттеу циклді үдеріс болып табылады. Бұл үдеріс осымен тоқтауы міндетті емес. Алдыңғы жүргізілген зерттеу кезінде Сіз жинақтаған ақпарат зерттеудің жаңа сұрақтарын көтеруі мүмкін. Сондықтан іс-әрекеттегі зерттеу – үздіксіз үдеріс. «Іс-әрекеттегі зерттеуші және педагогикалық көшбасшы» рөлінде Сіз білім беруді бағалауға және өзіңіздің мектебіңізді жақсарту жолдарын іздестіруге ұдайы қатысасыз.

ЭТИКА МӘСЕЛЕЛЕРІ

Этика мәселелері мектептердегі іс-әрекеттегі зерттеулердің барлық аспектілерінде басты мәселе болып табылады.

- Мектепті оқушылар үшін ең жақсы орынға айналдыруға мүдделі болу іс-әрекеттегі зерттеу жүргізуге түрткі болып табылады. Соған қарамастан оқытуды жақсарту мектептер оқу бағдарламаларын оқушыларға жеткізетін тәсілдерге техникалық өзгерістер енгізуге қарағанда неғұрлым ауқымды болып табылады. Іс-әрекеттегі зерттеу оқушылар мен мектеп қоғамдастығының көптеген қажеттіліктерін қанағаттандыруы қажет.
- Іс-әрекеттегі зерттеу жүргізу басты мақсат болмауы керек: оны жүргізу барысында әрқашан бірінші кезекте оқушының да, мұғалімнің да жалпы жағдайының жайлы болуы ескерілуге тиіс.
- Іс-әрекеттегі зерттеу барысында, еріктен тыс, мектеп өкілдері (оқушылар да, қызметкерлер де) екі топқа бөлініп кетуі мүмкін: зерттеуге тартылғандар және де зерттеу жұмысынан тыс қалғандар. Зерттеуші мұғалім қарастыратын мәселелер де, ол қолданатын тәсілдер де оның әріптестеріне және мектеп мүшелеріне түсінікті болғаны өте маңызды.
- Зерттеуші мұғалімдер кәсіпқой ретінде өзінің іс-әрекетінде шынайы және бірбеткей болуы тиіс. Оқушылардың жайлы жағдайы және алқалылық қағидатының сақталуы әрқашанда ескерілуі керек.

(Альберттің мұғалімдер қауымдастығы, 2000)

Осы төрт ереже бұлар ескерілмесе, іс-әрекеттегі зерттеуді іске асыру өте қиын болуы мүмкін екендігін көрсетеді. Мұғалім мектептің күрделі өмірінде кездесуі мүмкін айқынсыздықты ескеруге тиіс.

Сынып базасындағы іс-әрекеттегі зерттеулер оқушылар туралы, олардың демографиялық ерекшеліктері, жетістіктері туралы жеке ақпараттың және осыған қатысты басқа да деректердің жиналуын көздейді. Зерттеуші-мұғалім ата-аналардан есептілікті жинақтауға, құрастыруға немесе осы тұрғыдағы ақпаратты жариялауға қатысты рұқсатын

алдын ала алуға тиіс. Альберттің мұғалімдер қауымдастығы (2000) мынадай сұрақтар бойынша ата-анадан алдын ала келісім беру туралы өтініш білдіріп, хат жазуға негіз бар екендігін атап көрсетеді:

- ✓ Сіз ақпаратты не үшін жинайсыз?
- ✓ Зерттеу барысында қандай ақпарат жиналады?
- ✓ Осы ақпарат қалай пайдаланылатын болады?
- ✓ Бұл ақпарат үшін нысаналы топқа кімдер кіреді?

Мұғалім, сондай-ақ іс-әрекеттегі зерттеудің жобасына енгізілген оқушылардың фотосуреттерін, бейне жазбаларын пайдалануға да ата-аналардың келісімін алуға тиіс. Жоғарыда келтірілген сұрақтарды рұқсат беру сұралған хатты жазу кезінде пайдалануға болады.

ІС-ӘРЕКЕТТЕГІ ЗЕРТТЕУДІ ҚОЛДАУ

Іс-әрекеттегі зерттеу жобасына тікелей қатыстырылмаған адамдар, мысалы университет профессорлары, аудандық консультанттар, мектеп әкімшілігі, тиісті тәжірибесі бар мұғалімдер бұл іске қолдау көрсетіп, көмек қолын ұсынатын болса, бұл жоба анағұрлым табысты болуы мүмкін. Осы адамдар қолдау көрсету және кері байланыс орнату арқылы мұғалімді мәселені ойластыруға және проблемаларды шешуге ынталандырып, оған көмектесе алады. Іс-әрекеттегі зерттеу іске асыру барысында өзгеріп жатуы мүмкін, себебі ол тікелей бағытталған үдеріс емес, сондықтан жаңа ақпаратқа байланысты жұмыс жоспарына өзгеріс енгізу қажет болып жатады.

Іс-әрекеттегі зерттеу барысында жалғыз немесе командада жұмыс істейтін мұғалімдер үшін сыншы дос өте пайдалы болуы мүмкін. «Сыншы дос зерделеніп отырған деректер бойынша басқа көзқарас білдіріп, жұмысты сынап отырып, ынталандыратын сұрақтар қоятын сенімді тұлға болып табылады» (Альберттің оқытушы қауымдастығы, 2000). Іс-әрекеттегі зерттеу барысындағы бірлескен жұмыста сыншы доспен қарым-қатынас сенімділікке негізделеді.

Зерттеуші мұғалім өзіне сенімді болуы үшін сыншы достың:

- жақсы тыңдаушы болатындығын,
- қажеттілігіне қарай бағалы пікірлер ұсынатындығын,
- зерттеу мәселесі бойынша хабардар екендігін,
- жобаның жетістігін қолдайтындығын сезінуі қажет.

Іс-әрекеттегі зерттеу жүргізу үдерісінде сыншы дос:

- қосымша «көз» болып табылады,
- ынталандыратын сұрақтар қоятын сенімді серіктес болып табылады,
- ойлау және ойластыру үдерістерін ынталандырады және қолдайды;
- жоба кезінде зерттеушімен уақыт өткізеді;
- жеке тұжырымдар жасамайды және бағаламайды.

(Альберттің мұғалімдер қауымдастығы, 2000)

Орта мектептің табиғаттану пәнінің мұғалімі өзінің сыныбында жүргізген іс-әрекеттегі зерттеуінің мысалы

ПРОБЛЕМА АЯСЫН АЙҚЫНДАУ

Зерттеуді орта мектептің табиғаттану пәнінің мұғалімі бастады. Оған мектебінде табиғаттану пәнін оқытуда қолданылатын әдіс-тәсілдер ұнамайтын. Ол авторитарлық стиль мектеп бағдарламасын жеңілдетіп, табиғаттануды фактілер туралы білім берумен шектейді деп санайтын. Ол «Табиғаттанудың мәні неде» деген мәселені шешуге

бағытталған жаңа тәсілді енгізу арқылы табиғаттануды оқытуды жақсартуға ниет білдірді. Оқу бағдарламасының жобасы ретінде бұл мақсат – орынды, алайда іс-әрекеттегі зерттеу мақсаты үшін бұл тым жалпылама болды, сондықтан мұғалім алдымен оның мақсатын оқушылардың аргумент құруына көмектесуге дейін қысқартты.

Келесі кезеңде табиғаттанудың оқу бағдарламасындағы даулы мәселелердің күрделілігі туралы ойлаудың әртүрлі тәсілдерін оқушылардың түсінуіне көмектесу үшін өзінің әріптес мұғалімі нақты нені қолданғанын анықтау үшін сыныпта одан әрі зерттеу жүргізді.

Мұғалім әріптесінен өзі ұсынған әдісті пайдаланып, оның тиімділігін қадағалауды сұрады, сондай-ақ ол сыныбындағы оқушыларға кеңес берумен айналысты. Осы кезеңде мұғалім даулы мәселелер проблемасы туралы оның ойларын әдебиетте жарияланған есептерді оқу арқылы және оны табиғаттану пәнінің әдістемелік бірлестігінен тыс басқа әріптестерімен талқылау жолымен кеңейтуді пайдалы деп шешті. Нәтижесінде мұғалім қызығушылық аясын табиғаттану сабақтарында аргументтеуге дейін түзетті және оқушылардың проблемасы өзі оқытып отырған күрделі мәнмәтіндермен бірге жүретін проблемаларға қалай талдау жүргізе алмауынан тереңдеуі мүмкін деп шешті. Тиісті әдебиетті зерделеп, көптеген, өзіне жақын ортадан тыс әріптестерімен талқылау барысында проблеманың бастапқы тұжырымдамасы өзгертілді.

Мақсатты нақтылап алып, мұғалім сынаамалық экспериментке арналған зерттеу сұрағын құрастырды. Ол сұрақ мынадай болатын: *егер мен проблемаларды қалай талдау керектігін түсінікті оқытсам, менің оқушыларым аргумент құруға қабілетті бола ма?* Зерттеудің келесі кезеңінде оқушылардың күрделі проблемаларды талдауына көмектесу үшін оның оқыту тәжірибесіне өзгеріс енгізуді жоспарлаумен қатар, жинақталған деректерді талдау және жүйелеу жүргізілді.

ДЕРЕКТЕРДІ ЖИНАУ

Мұғалім өзінің зерттеу сұрағын екі бөлікке бөлді. Ол алдымен оқушылардың проблемаларды талдау қабілеттерін зерделеді, екіншіден, оқушыларының аргументтерді қалай құратындығын анықтауға тырысты. Жинақталған деректерге шағын топтағы диалогтің аудиожазбасы (сабақты қадағалау жазбаларын әріптесі жүргізіп отырды), ол сонымен қатар үдеріске араласу, оқыту тұжырымдамасы мен әдісі жөніндегі оқушылардың пікірін айқындау үшін диагностикалық үлгіні пайдалану кірді. Бұнымен қоса мұғалім оқушылардың жазба жұмыстарын талдап, кейбір балалардан сұхбат алды (7-кестені қара).

7-кесте. Іс-әрекеттегі зерттеу бойынша деректерді жинау жоспары

Іс-әрекеттегі зерттеу сұрағы	Егер мен проблемаларды қалай талдау керектігін түсінікті оқытсам, менің оқушыларым аргумент құруға қабілетті бола ма?			
Туынды сұрақ	Деректер көзі	Деректер көзі	Деректер көзі	Деректер көзі
1. Оқушылар күрделі проблемаларды талдай ала ма?	Шағын топтағы диалогтің аудиожазбасы	Диагностикалық үлгі	Оқушылармен жартылай құрылымдалған сұхбат	Әріптестің қадағалау жазбалары

РЕФЛЕКСИЯ/ ЖОСПАРДЫ ӨЗГЕРТУ

Кейіннен деректерді талдау және зерттеу кезінде туындайтын проблемаларды ойластыру мұғалімге оқыту және оқу тәжірибесіне өзгеріс енгізіп, деректерді жинақтаудың сол әдістерін қолдана отырып, іс-әрекеттегі зерттеудің екінші қайта қаралған циклін жүргізу туралы ой салды. Өзгеріс енгізу үшін іс-әрекеттегі зерттеуді ұзақ кезең бойы жүргізіп, бірқатар жаңа сұрақтардың туындауы тұрғысынан проблеманы қайта қарап отыру қажет. Осылайша, іс-әрекеттің өзгеруіне әкелетін проблеманы ұзақ уақыт

бойы қайта қарап отырумен қатар, түзетулер енгізу іс-әрекеттегі зерттеудің өзіне тән ерекшелігі болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

- Alberta Teacher Association (2000). Action research Guide. [Іс-әрекеттері зерттеу бойынша нұсқаулық].
<http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/ActionResearch.pdf>.
- Altrichter, H., P. Posch and B. Somekh (2007) *Teachers Investigate Their Work*. [Мұғалімдер өз жұмысын зерттейді] 2nd Edition. London: Routledge.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*, [Сындарлы болу. Оқыту, білім және іс-әрекеттері зерттеу] Lewes: Falmer.
- Carr, W. and Kemmis, S. (2009) 'Educational Action Research: A Critical Approach' [Педагогикалық іс-әрекеттері зерттеу] In Noffke, S. & Somekh, B. (eds.) *The Sage Handbook of Educational Action Research* [Педагогикалық іс-әрекеттегі зерттеу бойынша Сейдж нұсқаулығы] London: Sage.
- Cochran-Smith & Lytle, (2009) In Noffke, S. & Somekh, B. (eds.) *The Sage Handbook of Educational Action Research* [Педагогикалық іс-әрекеттегі зерттеу бойынша Сейдж нұсқаулығы] London: Sage.
- Costa, A. and B. Kallick, 1995. *Assessment in the learning organization*. [Оқытуды ұйымдастыруды бағалау] Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Desimone, L., A.C. Porter, M.S. Garet, K.S. Yoon, and B.F. Birman (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis* [Мұғалімдерді оқытуға кәсіпқойлық ықпалдың әсері: Үш жылдық зерттеудің нәтижелері. Оқытуды бағалау және саясатты талдау]. 24, no. 2: 81–112.
- Elliott, J. (2009) Building educational theory through action research. [Іс-әрекеттегі зерттеу арқылы оқыту теориясын құру] In Noffke, S. & Somekh, B. (eds.) *The Sage Handbook of Educational Action Research* [Педагогикалық іс-әрекеттегі зерттеу бойынша Сейдж нұсқаулығы] London: Sage.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. [Оқытуға өзгеріс енгізуге арналған іс-әрекеттері зерттеу] Buckingham: Open University Press
- Ferrance, E. (2000) Action Research. [Іс-әрекеттегі зерттеу]
http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf.
- Frost, D. (2003) '*Teacher leadership: towards a research agenda*', [Мұғалімдердің көшбасшылығы: Зерттеу жоспары] a paper within the symposium 'Leadership for Learning: the Cambridge Network' at the International Congress for School Effectiveness and Improvement Sydney, Australia, January 2003. Free download from the Teacher Leadership website (www.teacherleadership.org.uk)
- Grady, M. P. 1998. *Qualitative and Action Research: A Practitioner Handbook*. [Сапалылық және іс-әрекеттегі зерттеу: Практик нұсқаулығы] Bloomington, Ind: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Glanz, J. (1999) Action Research. [Іс-әрекеттегі зерттеу]
http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/teacher/proflearn/Action_Research_Jeffrey_Glanz.pdf.
- Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action: Volume Two: The Critique of Functionalist Reason*. [Коммуникативтік әрекет теориясы: екінші том: Функционалистік негіздемені сынау] Oxford, Polity.
- Hammersley, M (2004). Action Research: a contradiction in terms? [Іс-әрекеттері зерттеу: Териндердегі қарама-қайшылық] *Oxford Review of Education*, 30(2), pp. 165–181.

- Kemmis, S., and McTaggart, R. (1990). *The Action Research Planner* [Іс-әрекеттегі зерттеуді жоспарлау жүйесі] Geelong: Deakin University Press
- Kemmis and McTaggart (2005) Kemmis, S., and McTaggart, R. (2000). Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* [Сандық зерттеу жөніндегі нұсқаулық] (2nd Ed.)(pp. 567-605). Thousand Oaks CA:
- Kemmis, S. (2007) *Opening Address for the Spanish Collaborative Action Research Network* [Іс-әрекеттегі зерттеудің испандық бірлескен желісі үшін мекенжайды ашу] (CARN) Conference, University of Valladolid, October 18 – 20, 2007.
- McKernan (1991) *Curriculum Action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. [Іс-әрекеттегі зерттеудің бағдарламасы: Ойлы практикке арналған әдістер мен көздер бойынша нұсқаулық] London, Kogan Page.
- McNiff, J. and Whitehead, J. (2006) *All You Need to Know about Action Research*. [Іс-әрекеттегі зерттеу туралы барлығын білу үшін] London, Sage.
- National Staff Development Council. February/March 2000. *Tools for Schools*. [Мектептерге арналған құралдар] Oxford, Ohio.
- Wilson, E. (2009) *School-based Research: A Guide for Education Students*. [Мектептегі зерттеу: оқушыларға арналған нұсқаулық] London, Sage.
- http://teachersnetwork.org/tnli/Action_Research_Booklet.pdf
- <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm>
- Noffke, S. & Somekh, B. (2009) (eds.) *The Sage Handbook of Educational Action Research* [Педагогикалық іс-әрекеттегі зерттеу бойынша Сейдж нұсқаулығы] London: Sage.
- Opfer, V. and Pedder, D. (2010). 'Benefits, status and effectiveness of Continuous Professional Development for teachers in England', [Англияда мұғалімдер үшін үздіксіз кәсіби дамудың артықшылықтары, мәртебесі және тиімділігі] *Curriculum Journal*, 21: 4, 413 — 431 To link to this Article: DOI: 10.1080/09585176.2010.529651
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2004) *How to Improve your School: Giving Pupils a Voice*, [Өз мектебін қалай жақсарту керек: Оқушыларға өз ойларын айтуға мүмкіндік беру] Continuum Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H & Fung, I (2007). *The Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. [Мұғалімдерді кәсіби оқыту және дамыту. Озық деректердің өзара іс-қимылының синтезі] <http://www.educationcounts.govt.nz/topics/BES>
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006) *Action Research Living Theory*, [Іс-әрекеттегі зерттеудің өміршең теориясы] London; Sage.
- Wilson, E. & Demetriou, H. (2007) 'New teacher learning: substantive knowledge and contextual factors', [Мұғалімді жаңаша оқыту: пәндік білім беру және мәнмәтіндік фактілер] *Curriculum Journal*, 18:3, 213 — 229 To link to this article: DOI: 10.1080/09585170701589710 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/09585170701589710>
- Waters-Adams, S. (2006). *Action research in Education*. [Оқытудағы іс-әрекеттегі зерттеу] <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm>