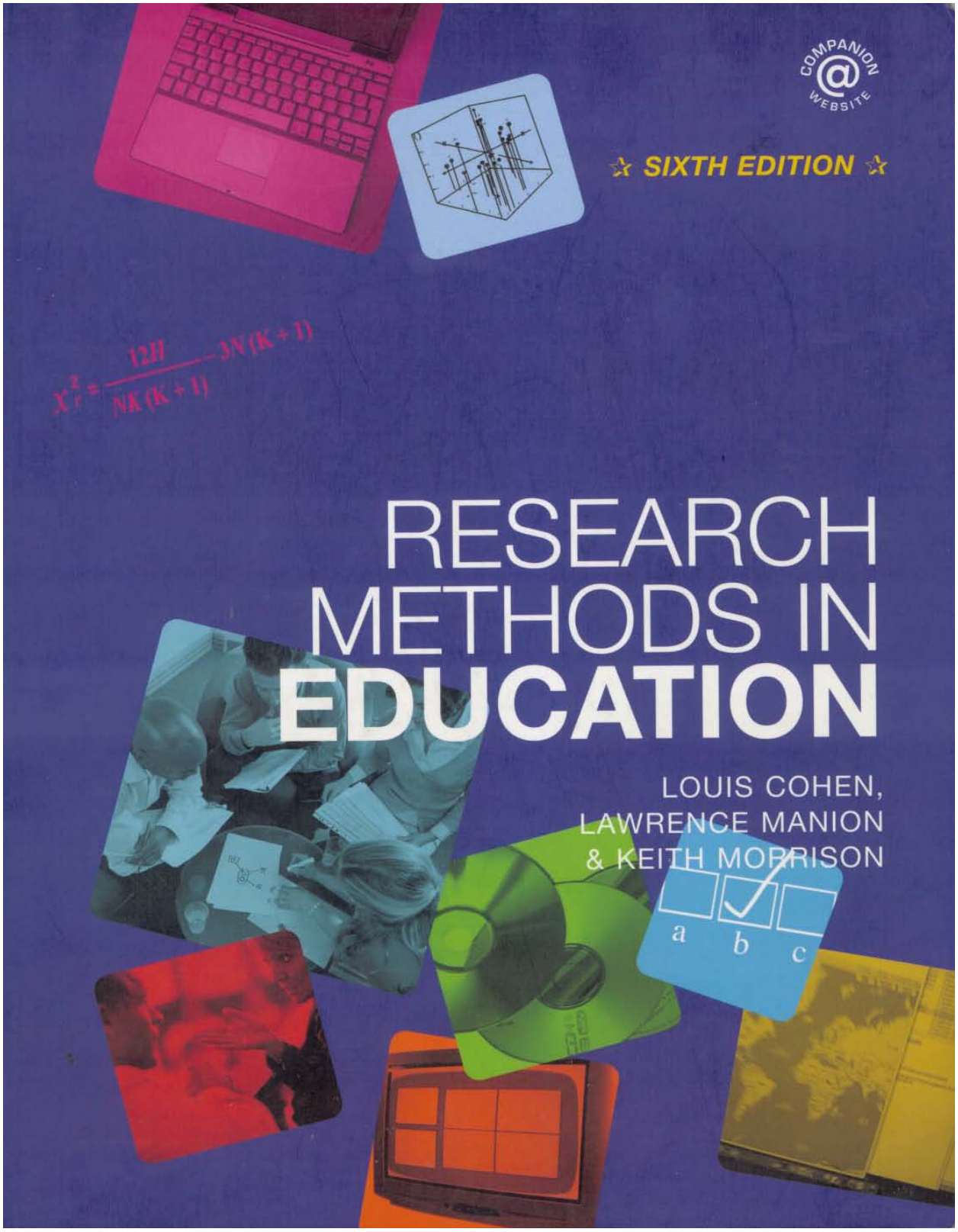

COMPANION @ WEBSITE
SIXTH EDITION
$X^2_r = \frac{12\Pi}{NK(K+1)} - 3N(K+1)$
RESEARCH METHODS IN EDUCATION
LOUIS COHEN, LAWRENCE MANION & KEITH MORRISON
a b c

კვლევის მეთოდები განათლებაში

დიდი ხნის მანძილზე პოპულარული ბესტსელერის *„კვლევის მეთოდები განათლებაში“* განახლებული მეექვსე გამოცემა დღეს განათლების სფეროში მიმდინარე კვლევების ყველა ეტაპზე გამოიყენება. ის ხუთი ძირითადი ნაწილისგან შედგება: განათლების კვლევის კონტექსტი, განათლების კვლევის დაგეგმვა, განათლების კვლევის სტილები, მონაცემთა შეგროვებისა და კვლევის სტრატეგიები და მონაცემთა ანალიზი. წიგნში მოცემულია ამომწურავი ინფორმაციის შემცველი ვებ გვერდის მისამართი, რომელზეც წარმოდგენილია თანმხლები მასალები. ეს წიგნი ინარჩუნებს სტანდარტული ტექსტის სტატუსს იმ სტუდენტებისთვის და ლექტორებისთვის, რომლებიც ახორციელებენ, წვდებიან და იყენებენ კვლევას განათლების სფეროში.

მეექვსე გამოცემაში ჩართულია ახალი მასალები:

- სირთულის თეორია, ეთიკა, შერჩევა, სენსიტიური კვლევა განათლების სფეროში, ძალაუფლების მქონე ადამიანების კვლევა, ინტერნეტზე დაფუძნებული კვლევა, ინტერვიუირება და გამოკითხვები;
- ექსპერიმენტული კვლევის უფრო ფართო, დეტალური განხილვა და პრაქტიკული სახელმძღვანელო, კითხვარის სქემა და ჩატარება;
- სრულიად ახალი ნაწილი, რომელიც ხუთი ახალი თავისგან შედგება და ფარავს თვისებრივი და რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზს, მათ შორის კონტენტ-ანალიზს, „მონაცემებზე დაფუძნებულ თეორიას“, სტატისტიკასა და მათი გამოყენების გზებს, ეფექტის ზომას და მონაცემების წარმოდგენას. ყველაფერს პრაქტიკული მაგალითები ახლავს თან;
- დეტალური ჯვარედინი მითითება ძირითად საგანმანათლებლო ვებ რესურსზე, რომელიც სპეციალურად ამ წიგნისთვის არის შექმნილი.

კვლევის მეთოდები განათლებაში, მეექვსე გამოცემა აუცილებელი და უმნიშვნელოვანესი საკითხავია როგორც პროფესიონალი მკვლევრებისთვის, ისე – ნებისმიერი ადამიანისთვის, ვინც განათლების სფეროში კვლევაში მონაწილეობს.

ლუის კოჰენი განათლების ემერიტუსი პროფესორია ლაფსბოროს უნივერსიტეტში, დიდი ბრიტანეთი (Loughborough University, UK).

ლოურენს მანიონი მუსიკის ყოფილი წამყვანი ლექტორი იყო დიდსბურის განათლების სკოლაში, მანჩესტერის მეტროპოლიტენ უნივერსიტეტში, დიდი ბრიტანეთი (Didsbury School of Education, Manchester Metropolitan University, UK).

ქეით მორისონი განათლების პროფესორია მაკაუს უნივერსიტეტთაშორის ინსტიტუტში (Inter-University Institute of Macau) და წარსულში იყო განათლების წამყვანი ლექტორი დარჰემის უნივერსიტეტში, დიდი ბრიტანეთი (University of Durham, UK).

კვლევის მეთოდები განათლებაში

მეექვსე გამოცემა

ლუის კოჰენი, ლოურენს მანიონი
და ქეით მორისონი

ლოურენს მანიონს, ბრძენ კონსულტანტსა და კარგ მეგობარს

ამ მასალის მომზადება შესაძლებელი გახდა ამერიკელი ხალხის კეთილი ნებითა და აშშ საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს მხარდაჭერით. მასალის შინაარსზე პასუხისმგებელია კემონიკს ინთერნეშენალი ინკ. და ლოს ანჯელესის უნივერსიტეტი კალიფორნიაში, და იგი არ წარმოადგენს აშშ საერთაშორისო განვითარების სააგენტოსა ან აშშ მთავრობის აზრს. ეს მასალა ითარგმნა და დაიბეჭდა აშშ საერთაშორისო განვითარების სააგენტოს განათლების მართვის პროექტის ფარგლებში, რომელიც ხორციელდება საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტროსა და ილია ჭავჭავაძის სახელმწიფო უნივერსიტეტთან ერთად.

წიგნის პირველ ქართულენოვან გამოცემაზე მუშაობდნენ:

გამოცემის რედაქტორები:

ნინო ჩუბინიძე nchubinidze@gem.ge

მედეა კაკაჩია mkakachia@usaid.gov

მთარგმნელი:

ლილი კეჩხუაშვილი likhech@ucss.ge

თარგმანის რედატორები:

მანანა დუმბაძე manandumbadze@gmail.com

ნინო მიქელაძე mikadzenina@yahoo.com

შინაარსის რედაქტორები:

ნინო ჯავახიშვილი nino@sdpdd.ge

ანი ქიტიაშვილი Kitiashvili@yahoo.com

გრაფიკული დიზაინი და ფორმატირება:

გიორგი ალექსიძე georgealeksidze@hotmail.com

ნინო ესებუა nino.esebua.1@iliauni.edu.ge

შინაარსი

ჩანართები 24

მადლობა 33

შესავალი 36

ნაწილი პირველი: 36

განათლების კვლევის კონტექსტი 40

1 კვლევის ბუნება – სფეროს განსაზღვრა 41

შესავალი 41

ჭეშმარიტების ძიება 41

სოციალური რეალობის ორი კონცეფცია 46

პოზიტივიზმი 52

დაშვებები და მეცნიერების ბუნება 54

მეცნიერების ხელსაწყოები 61

მეცნიერული მეთოდი 65

პოზიტივიზმისა და მეცნიერული მეთოდის კრიტიკა 68

პოზიტივისტური სოციალური მეცნიერების ალტერნატივები: ნატურალისტური მიდგომები 73

ტერმინოლოგიის საკითხი: ნორმატიული და ინტერპრეტაციული პარადიგმები 78

ფენომენოლოგია, ეთნომეთოდოლოგია და სიმბოლური ინტერაქციონიზმი 80

ნატურალისტური და ინტერპრეტაციული მიდგომების კრიტიკა 87

კრიტიკული თეორია და კრიტიკული განათლების კვლევა 89

კრიტიკული თეორიის მიდგომების კრიტიკა 98

კრიტიკული თეორია და კურიკულუმის კვლევა 100

სამი პარადიგმის შეჯამება 105

კომპლექსურობის თეორიის პარადიგმის წარმოქმნა 106

ფემინისტური კვლევა **109**

კვლევა და შეფასება **126**

კვლევა, პოლიტიკა და სტრატეგიის დაგეგმვა **137**

მეთოდები და მეთოდოლოგია **141**

ნაწილი მეორე **144**

განათლების სფეროში კვლევის დაგეგმვა **144**

2 განათლების სფეროში კვლევისა და სოციალური კვლევის ეთიკა **145**

შესავალი **145**

*ინფორმირებული თანხმობა***148**

ხელმისაწვდომობა და ნებართვის მიღება **155**

ეთიკის სფერო **163**

დაძაბულობის წყაროები **164**

აბსოლუტისტური და რელატივისტური ეთიკა **168**

გამოცდილების ხმა **171**

ეთიკური დილემები **173**

პირად ცხოვრებაში ჩაურევლობა (პირადულობა) **174**

ანონიმურობა **177**

კონფიდენციალობა **178**

ღალატი **180**

მოტყუება **182**

ეთიკა და კვლევის მეთოდები განათლებაში **188**

ეთიკა და შეფასებითი კვლევა **191**

კვლევა და რეგულაცია: ეთიკური კოდექსები და რეცენზირება **193**

დაფინანსებული კვლევა **200**

*პასუხისმგებლობა მკვლევართა საზოგადოების წინაშე***202**

3 კვლევის დაგეგმვა განათლების სფეროში 209

შესავალი 209

კვლევის დაგეგმვის პრინციპები 210

საორიენტაციო გადაწყვეტილებები 214

კვლევის დიზაინი და მეთოდოლოგია 215

მონაცემების ანალიზი 225

შედეგების წარმოდგენა და ანგარიში 226

კვლევის დაგეგმვის მატრიცა 227

კვლევის დაგეგმვის მართვა 240

მაგალითი 245

მიზნები 245

კვლევის კითხვები 245

ფოკუსი 246

მეთოდოლოგია 246

ინსტრუმენტები 247

კითხვარები 248

ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუები 248

დაკვირვების მონაცემები 249

დოკუმენტური მონაცემები 249

შერჩევა 249

პარამეტრები 250

კვლევის ეტაპები 250

ეთიკა და საკუთრების უფლება 251

ვადები251

დასკვნა 252

4 შერჩევა 253

შესავალი **253**

შერჩევის მოცულობა **254**

თვისებრივი მონაცემები **265**

რაოდენობრივი მონაცემები **265**

შერჩევის შეცდომა **267**

ფარდობის სტანდარტული შეცდომა **269**

შერჩევის რეპრეზენტაციულობა **271**

შერჩევის ხელმისაწვდომობა **274**

შერჩევის სტრატეგიები **275**

ალბათური შერჩევები **276**

მარტივი შემთხვევითი შერჩევა **277**

სისტემური შერჩევა **277**

სტრატიფიცირებული შერჩევა **279**

კლასტერული შერჩევა **280**

ეტაპობრივი შერჩევა **281**

მრავალფაზური შერჩევა **283**

არაალბათური შერჩევები **283**

ხელმისაწვდომი შერჩევა **284**

კვოტა შერჩევა **284**

მიზნობრივი შერჩევა **286**

განზომილების შერჩევა **288**

ზვავისებრი შერჩევა **289**

მოხალისეთა შერჩევა **289**

თეორიული შერჩევა **290**

შერჩევის სტრატეგიის დაგეგმვა **292**

დასკვნა **293**

5 სენსიტიური კვლევა განათლების სფეროში **295**

რა არის სენსიტიური კვლევა? **295**

შერჩევა და ხელმისაწვდომობა **299**

გუშაგები **305**

ეთიკური საკითხები სენსიტიურ კვლევაში **309**

ძალაუფლების მქონე ადამიანების კვლევა **316**

კითხვების დასმა **322**

დასკვნა **325**

6 ვალიდობა და სანდოობა **329**

ვალიდობის განსაზღვრება **329**

შინაგანი ვალიდობა **335**

გარეგანი ვალიდობა **338**

შინაარსის ვალიდობა **339**

კონსტრუქტის ვალიდობა **340**

ეკოლოგიური ვალიდობა **342**

კულტურის ვალიდობა **342**

კატალიიზის ვალიდობა **344**

სოციალური შედეგების ვალიდობა **346**

კრიტერიუმის ვალიდობა **347**

ტრიანგულაცია **348**

ტრიანგულაციის ტიპები და მათი მახასიათებლები **350**

ვალიდობის მიღწევა **355**

სანდოობა რაოდენობრივ კვლევაში **360**

სანდოობა სტაბილობის სახით 360

სანდოობა ეკვივალენტობის სახით 361

სანდოობა შინაგანი შეთანხმების სახით 363

სანდოობა თვისებრივ კვლევაში 365

ვალიდობა და სანდოობა ინტერვიუებში 368

ვალიდობა და სანდოობა ექსპერიმენტებში 381

შინაგანი ვალიდობის საფრთხეები 382

გარეგანი ვალიდობის საფრთხეები 384

ვალიდობა და სანდოობა კითხვარებში 386

ვალიდობა და სანდოობა დაკვირვებებში 388

ვალიდობა და სანდოობა ტესტებში 390

არასანდოობის წყაროები 391

ვალიდობა და სანდოობა ცხოვრებისეულ ისტორიებში 402

ნაწილი მესამე 405

კვლევის სახეები განათლების სფეროში 405

7 ბუნებრივი და ეთნოგრაფიული კვლევა 406

ბუნებრივი კვლევა-ძიების ელემენტები 406

ბუნებრივი კვლევის დაგეგმვა 415

საჭიროა თუ არა ჰიპოთეზა თვისებრივ კვლევაში? 420

თვისებრივი კვლევის მახასიათებლები და ეტაპები 422

კრიტიკული ეთნოგრაფია 452

როგორ მუშაობს კრიტიკული ეთნოგრაფი? 454

ეთნოგრაფიულ და ბუნებრივ მიდგომებთან დაკავშირებული ზოგიერთი პრობლემა 457

8 ისტორიული და დოკუმენტური კვლევა 461

შესავალი **461**

მონაცემების შეგროვება **466**

შეფასება **469**

გარეგანი კრიტიკა **469**

შინაგანი კრიტიკა **470**

კვლევის ანგარიშის დაწერა **471**

რაოდენობრივი მეთოდების გამოყენება **474**

ცხოვრების ისტორიები **476**

მომზადება **479**

მონაცემების შეგროვება **480**

მონაცემების შენახვა **480**

მონაცემების ანალიზი **481**

მონაცემების წარდგენა **482**

დოკუმენტური კვლევა **483**

დოკუმენტის კონტექსტი **486**

დოკუმენტის ავტორი **487**

მკვლევარი და დოკუმენტი **487**

დოკუმენტური ანალიზის სანდოობა და ვალიდობა **488**

9 გამოკითხვები, დროში განმეორებადი, ერთჯერადი და ტენდენციის კვლევები **491**

შესავალი **491**

ზოგიერთი წინასწარი მოსაზრება **497**

გამოკვლევის მიზანი **497**

გამოკვლევის სამიზნე პოპულაცია **498**

ხელმისაწვდომი რესურსები **499**

გამოკითხვის დაგეგმვა **499**

გამოკითხვის შერჩევა **504**

დროში განმეორებადი, ერთჯერადი და ტენდენციის კვლევები **505**

დროში განმეორებადი კვლევები **507**

ერთჯერადი კვლევები **508**

ტენდენციის კვლევები **509**

დროში განმეორებადი, კოჰორტისა და ერთჯერადი კვლევების ძლიერი და სუსტი მხარეები **511**

საფოსტო, სატელეფონო გამოკითხვები და გამოკითხვები ინტერვიუს გამოყენებით **523**

საფოსტო გამოკითხვები **523**

გამოკითხვები ინტერვიუს გამოყენებით **524**

სატელეფონო გამოკითხვები **526**

პასუხების მაჩვენებლის გაუმჯობესება გამოკითხვაში **529**

მოვლენის ისტორიის ანალიზი **532**

10 ინტერნეტით კვლევა და კომპიუტერის გამოყენება **535**

შესავალი **535**

ინტერნეტ-გამოკითხვები **535**

ინტერნეტ-გამოკითხვების აგების ზოგიერთი პრინციპი **536**

ინტერნეტ-გამოკითხვების ზოგიერთი უპირატესობა **543**

ინტერნეტ გამოკითხვებთან დაკავშირებული ძირითადი საკითხები **545**

შერჩევა ინტერნეტ-გამოკითხვებში**555**

ინტერნეტ-ექსპერიმენტები **561**

ინტერნეტ-ინტერვიუები **568**

კვლევის მასალების ინტერნეტში ძიება **569**

ვებგვერდების შეფასება **575**

კომპიუტერული სიმულაციები **576**

კომპიუტერული სიმულაციების დადებითი და უარყოფითი მხარეები 584

დასკვნა 589

გეოგრაფიული საინფორმაციო სისტემები 589

11 შემთხვევის შესწავლა 593

რა არის შემთხვევის შესწავლა? 593

შემთხვევის შესწავლის სახეების მაგალითები 605

დაკვირვების შედეგების ჩაწერა 610

შემთხვევის შესწავლის დაგეგმვა 613

შემთხვევის შესწავლის წერილობით წარდგენა 616

დასკვნა 617

12 *Ex post facto* კვლევები 619

შესავალი 619

კავშირის, ასოციაციის და კრიტერიუმის ჯგუფის სქემა 623

ex post facto კვლევის მახასიათებლები 625

შემთხვევები, რომლებსაც ex post facto კვლევა ერგება 628

ex post facto კვლევის უპირატესობები და ნაკლოვანებები 629

ex post facto კვლევის სქემა 631

ex post facto კვლევის პროცედურები 633

13 ექსპერიმენტი, კვაზი-ექსპერიმენტი, ერთი შემთხვევის კვლევა და მეტა-ანალიზი 635

შესავალი 635

ექსპერიმენტირების სქემები განათლების სფეროში 640

ჭეშმარიტად ექსპერიმენტული სქემა 642

საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფების პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი 644

ორი საკონტროლო და ერთი ექსპერიმენტული ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი 649

საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფების პოსტ-ტესტი 650

ორი ექსპერიმენტული ჯგუფის პოსტ-ტესტი 650

ორი ექსპერიმენტული ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი 650

წყვილების მორგების სქემა 651

ფაქტორული სქემა 654

პარამეტრული სქემა 656

განმეორებითი გაზომვის სქემა 657

კვაზი-ექსპერიმენტული სქემა: არაეკვივალენტური საკონტროლო ჯგუფის სქემა 658

პრეექსპერიმენტული დიზაინი: ერთი ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი 659

პრეექსპერიმენტული სქემა: ერთი ჯგუფის პოსტ-ტესტი 660

პრეექსპერიმენტული სქემა: არაეკვივალენტური ჯგუფების პოსტ-ტესტი 660

კვაზი-ექსპერიმენტული სქემა: არაეკვივალენტური ჯგუფების პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი 660

ერთი ჯგუფის დროის სერიები 662

ერთი შემთხვევის კვლევა: ABAB სქემა 662

ექსპერიმენტული კვლევის წარმოების პროცედურები 665

განათლების სფეროს კვლევის მაგალითები 669

ემპირიულ მონაცემებზე დაფუძნებული კვლევა განათლების სფეროში და მეტა-ანალიზი 675

ემპირიულ მონაცემებზე დაფუძნებული კვლევა 675

მეტა-ანალიზი 677

მეტა-ანალიზის მაგალითი განათლების სფეროდან 689

14 პრაქტიკის კვლევა 691

შესავალი 691

პრაქტიკის კვლევის განსაზღვრება 692

პრაქტიკის კვლევის პრინციპები და მახასიათებლები 695

პრაქტიკის კვლევა, როგორც კრიტიკული პრაქსისი **703**

პრაქტიკის კვლევის პროცედურები **709**

რეფლექსიურობა პრაქტიკის კვლევაში **722**

ზოგიერთი პრაქტიკული და თეორიული საკითხი **723**

დასკვნა **727**

ნაწილი მეოთხე **729**

მონაცემების შეგროვებისა და კვლევის სტრატეგიები **729**

15 კითხვარები **730**

შესავალი **730**

ეთიკური საკითხები **731**

კითხვარის დაგეგმის დაწყება **733**

კითხვარის ოპერაციონალიზაცია **736**

სტრუქტურირებული, ნახევრად სტრუქტურირებული და არასტრუქტურირებული კითხვარები **738**

კითხვარის დებულებების ტიპები **739**

ღია და დახურული კითხვები **739**

მონაცემების სკალები **741**

მოსაზრებების ან ვარაუდის დაშვებასთან დაკავშირებული რისკები **741**

დიქოტომიური კითხვები **742**

კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხით **744**

რანგული რიგი (რანჟირება) **748**

რეიტინგის სკალები **750**

მუდმივი ჯამის მქონე კითხვები **757**

თანაფარდობის შესახებ კითხვები **758**

ღია კითხვები **760**

მარტიცული კითხვები 762

შეჭიდული კითხვები, ფილტრები და განშტოებები 765

სენსიტიური კითხვების დასმა 767

კითხვების შედგენისას დაბრკოლების თავის არიდება 769

კითხვების თანმიმდევრობა 774

მცირე ოდენობის ვერბალური დებულებების შემცველი კითხვარები 777

კითხვარის სქემა 777

*კითხვარის თანმხლები და შემდგომი წერილები*781

კითხვარის პილოტირება 785

კითხვარის შედგენისას გასათვალისწინებელი პრაქტიკული საკითხები 787

კითხვარების ადმინისტრირება 791

თვით-ადმინისტრირებადი კითხვარები 791

მკვლევრის თანდასწრებით თვით-ადმინისტრირებადი კითხვარები 792

მკვლევრის დაუსწრებლად ჩატარებული თვით-ადმინისტრირებადი კითხვარები 792

საფოსტო კითხვარები 793

კითხვარის საკონტროლო წერილი 794

სტიმულები 796

კითხვარით მიღებული მონაცემების დამუშავება 799

16 ინტერვიუ 803

შესავალი 803

ინტერვიუს კონცეფციები 804

ინტერვიუს მიზნები 807

ინტერვიუს ტიპები 811

კვლევის პროცედურების დაგეგმვა ინტერვიუს გამოყენებით 819

თემის განსაზღვრა 820

დაგეგმვა 820

ინტერვიუს დაგეგმვა 821

კითხვის ფორმატი 824

პასუხის ფორმა 826

ინტერვიუს ჩატარება 832

ტრანსკრიპტის გაკეთება 844

ანალიზი 847

ანგარიშის დაწერა 858

ჯგუფური ინტერვიუ 859

ინტერვიუ ბავშვებთან 862

ფოკუს ჯგუფები 867

არადირექტიული ინტერვიუ და ფოკუსირებული ინტერვიუ 871

სატალეფონო ინტერვიუ 875

ეთიკური საკითხები ინტერვიუს ჩატარების პროცესში 881

17 ანგარიშები 884

შესავალი 884

ეთოგენური მიდგომა 885

ანგარიშებისა და ეპიზოდების მახასიათებლები 886

ანგარიშების მოპოვების, ანალიზისა და გადამოწმების პროცედურები: ერთი მაგალითი 887

თვისებრივი მონაცემების ქსელის ანალიზი 893

როგორია კარგი ქსელი? 893

დისკურსის ანალიზი 894

სოციალური ეპიზოდების ანალიზი 899

ანგარიშების შეგროვება განათლების სფეროს კვლევაში: მაგალითი 899

ჰითი: „კითხვები სახლსა და სკოლაში“ 900

ანგარიშების მოგროვებასთან და ანალიზთან დაკავშირებული პრობლემები 902

ეთოგენური მიდგომის ძლიერი მხარეები 904

ნაამბობის შესახებ 905

18 დაკვირვება 907

შესავალი 907

სტრუქტურირებული დაკვირვება 912

მოვლენის შერჩევა 917

მომენტალური შერჩევა 919

ინტერვალის ჩაწერა 919

რეიტინგის სკალები 920

ხანგრძლიობის ჩაწერა 921

კრიტიკული შემთხვევები 924

ნატურალისტური დაკვირვება და ჩართული დაკვირვება 925

დაკვირვებისთვის ბუნებრივი და ხელოვნურად შექმნილი გარემო 934

ეთიკური მოსაზრებები 937

კომენტარები 940

დასკვნა 944

19 ტესტები 947

შესავალი 947

რას ვამოწმებთ? 947

პარამეტრული და არაპარამეტრული ტესტები 948

ნორმაზე, კრიტერიუმსა და სფეროზე ორიენტირებული ტესტები 950

კომერციული და მკვლევრის მიერ შექმნილი ტესტები 952

ტესტის შედგენა 955

ტესტის მიზნის განსაზღვრა 957

ტესტის მახასიათებლების განსაზღვრა 958

ტესტის შინაარსის შერჩევა 962

ტესტის ფორმის განხილვა 975

ტესტის დებულებების დაწერა 975

ტესტის სტრუქტურა 982

ტესტის შესრულების დრო 983

ტესტში ქულების მინიჭების პროცედურის დაგეგმვა 984

თვისებრივი მონაცემების ანალიზის მეთოდოლოგიური ინსტრუმენტები 1074

ანალიტიკური ინდუქცია 1074

მუდმივი შედარება 1075

ტიპოლოგიური ანალიზი 1076

დათვლა 1076

23 კონტენტ ანალიზი და დაფუძნებული თეორია 1078

შესავალი 1078

რა არის კონტენტ ანალიზი? 1078

როგორ ტარდება კონტენტ ანალიზი? 1081

კონტენტ ანალიზის საილუსტრაციო მაგალითი 1099

კონტენტ ანალიზში კომპიუტერის გამოყენება 1109

სანდოობა კონტენტ ანალიზში 1115

დაფუძნებული თეორია 1118

თეორიული შერჩევა 1121

კოდირება 1122

მუდმივი შედარება 1123

ძირითადი ცვლადები და თეორიული სისავსე 1126

დაფუძნებული თეორიის ჩამოყალიბება 1126

ინტერპრეტაცია თვისებრივი მონაცემების ანალიზში: მრავალშრიანი ტექსტები 1128

საილუსტრაციო მაგალითი: პირველკლასელთა მეცადინეობისას გამართული დისკუსია 1129

24 რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზი1142

შესავალი 1142

მონაცემების სკალები 1143

პარამეტრული და არაპარამეტრული მონაცემები 1147

აღწერითი და დასკვნითი სტატისტიკა 1148

ცალმხრივი და ორმხრივი კრიტერიუმის ტესტები 1150

დამოკიდებული და დამოუკიდებელი ცვლადები 1150

სანდოობა 1154

მონაცემების აღწერა: სიხშირეები, პროცენტები და ნიშანთა შეუღლების ცხრილები 1156

შეჯამება 1171

სტატისტიკური მნიშვნელოვნება 1172

ჰიპოთეზის შემოწმება 1181

ეფექტის ზომა 1184

ხი-კვადრატი (χ^2) 1194

თავისუფლების ხარისხი 1201

ურთიერთკავშირის გაზომვა 1202

პროცენტული სხვაობა 1204

კორელაციების ახსნა 1206

არაწრფივი დამოკიდებულება 1212

კორელაციის კოეფიციენტები 1215

კორელაციის კოეფიციენტის ინტერპრეტაცია 1216

რეგრესიული ანალიზი **1221**

მარტივი წრფივი რეგრესია **1221**

მრავალჯერადი რეგრესია **1226**

ჯგუფთა შორის განსხვავების გაზომვა და საშუალოები **1232**

t კრიტერიუმი 1234

დისპერსიული ანალიზი **1241**

ერთფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზი **1242**

ორფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზი **1248**

მან-უიტნისა და უილკოქსონის კრიტერიუმები **1252**

კრუსკალ-უოლისისა და ფრიდმენის კრიტერიუმები **1257**

25 მრავალგანზომილებიანი გაზომვა და ფაქტორული ანალიზი **1265**

შესავალი **1265**

ელემენტარული კავშირის ანალიზი: მაგალითი **1266**

ელემენტარული კავშირის ანალიზის ეტაპები **1269**

ფაქტორული ანალიზი **1270**

მრავალგანზომილებიანი სკალირების და კლასტერული ანალიზის გამოყენებით წარმოებული კვლევების მაგალითები **1300**

მრავალგანზომილებიანი მონაცემები: ცოტა რამ პირობითი ნიშნების შესახებ **1306**

მრავალდონიანი მოდელირება **1313**

კლასტერული ანალიზი **1315**

26 სტატისტიკური კრიტერიუმის არჩევა **1318**

რამდენი შერჩევა? **1319**

სტატისტიკური კრიტერიუმების დაშვებები **1328**

შენიშვნები **1330**

ჩანართები

1.1 სუბიექტურ-ობიექტური განზომილება

1.2 სოციალური რეალობის ინტერპრეტაციის ალტერნატიული საფუძვლები

1.3 მეცნიერების ფუნქციები

1.4 ჰიპოთეზა

1.5 მეცნიერების განვითარების ეტაპები

1.6 მეცნიერული მეთოდის რვაეტაპიანი მოდელი

1.7 ეპიზოდი საკლასო ოთახში

1.8 ქცევის შესწავლისადმი განსხვავებული მიდგომები

2.1 დანახარჯისა და სარგებლის თანაფარდობა

2.2 რეკომენდაციები საკმარისად ინფორმირებული თანხმობისთვის

2.3 უშუალო კონტაქტი მკვლევრის გადმოსახედიდან

2.4 სკოლაში განსახორციელებელი კვლევითი პროექტის ფარგლებში შეთავაზებული პირობები და გარანტიები

2.5 ხელმისაწვდომობის მოლაპარაკების ეტაპების საკონტროლო ჩამონათვალი

2.6 ზოგადი ეთიკური პრინციპები სოციალურ მეცნიერებაში

2.7 მოტყუების უკიდურესი შემთხვევა

2.8 პრაქტიკის კვლევაში ჩართული მკვლევრების სახელმძღვანელო ეთიკური პრინციპები

2.9 ეთიკური კოდი: ილუსტრაცია

2.10 ეთიკური პრინციპები განათლების სფეროში კვლევისთვის (უნდა შეთანხმდეს კვლევის დაწყებამდე)

3.1 კვლევის დიზაინის ელემენტები

3.2 კვლევის სხვადასხვა სტილის ელემენტები

3.3 კვლევის დაგეგმვის მატრიცა

3.4 კვლევის დაგეგმვის თანმიმდევრობა

3.5	კვლევის გეგმა-მატრიცა
3.6	ორგანიზაციული კულტურის წვდომა
4.1	შერჩევის ზომა, ნდობის დონეები და ნდობის ინტერვალები შერთხვევითი შერჩევისთვის
4.2	შერჩევების საშუალოების განაწილება, რომელიც აჩვენებს აღებული შერჩევების საშუალოების გაფანტვას პოპულაციის საშუალოს ირგვლივ
5.1	შერჩევისა და ხელმისაწვდომობის საკითხები სენსიტიურ კვლევაში
5.2	სენსიტიური კვლევის ეთიკური საკითხები
5.3	ძალაუფლების მქონე ადამიანთა კვლევა
5.4	განათლების სფეროში კვლევის განხილვისას დასასმელი ძირითადი კითხვები
6.1	მიკერძოებულობის ძირითადი წყაროები ცხოვრების ისტორიების კვლევაში
8.1	ზოგიერთი ურთიერთმიმართება ადამიანებს, მოძრაობებსა და ინსტიტუტებს შორის
8.2	ცხოვრების ისტორიების ტიპოლოგია და მათი წარმოდგენის სტილები
9.1	გამოკითხვის დაგეგმვის ეტაპები
9.2	განვითარების კვლევის ტიპები
9.3	კოჰორტის უპირატესობები ერთჯერად კვლევასთან შედარებით
9.4	დროში განმეორებადი, ერთჯერადი, ტენდენციის ანალიზისა და რეტროსპექციული დროში განმეორებადი კვლევების მახასიათებლები. ძლიერი და სუსტი მხარეები
10.1	პრობლემები და მათი მოგვარების გზები ინტერნეტზე დაფუძნებულ კვლევაში
10.2	გეოგრაფიული საინფორმაციო სისტემები საშუალო სკოლებში
10.3	სახლის საფოსტო კოდების განსაზღვრა გეოგრაფიული საინფორმაციო სისტემის გამოყენებით
11.1	შემთხვევის შესწავლის შესაძლო უპირატესობები

11.2 შემთხვევის შესწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეები
11.3 დაკვირვების კვლევის ტიპოლოგია
11.4 შემთხვევის შესწავლა და არჩევის პრობლემები
11.5 მონაცემების შეგროვების კონტინუუმი, ტიპები და ანალიზი შემთხვევის შესწავლაში
13.1 დამოუკიდებელი და დამოკიდებული ცვლადები
13.2 რანდომიზაციის ეფექტები
13.3 ურთიერთქმედების ეფექტები ექსპერიმენტში
13.4 ABAB დიზაინი
13.5 ABAB სქემა საგანმანათლებლო გარემოში
13.6 კლასის ზომა და სწავლა კარგად და ცუდად გაკონტროლებულ კვლევებში
14.1 ემანსიპატორული მოქმედების კვლევის მოდელი ორგანიზაციული ცვლილებისთვის
15.1 კითხვის დაგეგმვის ბლოკ-სქემის ტექნიკა
15.2 კითხვარის აგების სახელმძღვანელო პრინციპები
15.3 კითხვარში გამოყენებული 10-ქულიანი შეფასების სკალა
15.4 პოტენციური პრობლემები, რომლებიც კვლევის წარმოებისას წარმოიქმნება
15.5 საფოსტო გამოკითხვის დაგეგმვის ბლოკ-სქემა
16.1 ეთნოგრაფი ინტერვიუერის თვისებები
16.2 ინტერვიუსა და კითხვარის თვისებების შედარებითი ჩამონათვალი
16.3 სხვადასხვა ტიპის ინტერვიუს ძლიერი და სუსტი მხარეები
16.4 პასუხის ფორმის შერჩევა
16.5 ინტერვიუს ჩატარების სახელმძღვანელო პრინციპები
16.6 ზოგადი მნიშვნელობის ერთეულების მოხაზვა
17.1 ეთოგენური მიდგომის პრინციპები
17.2 ანგარიშების შეგროვება
17.3 გამოცდილების შერჩევის მეთოდი
17.4 ბავშვების სალაპარაკო ცნებები

17.5 „საკუთარ თავზე საუბარი ძნელია” 17.6 მშობლები და მასწავლებლები: განსხვავებული მოსაზრებები ბავშვების კომუნიკაციური კომპეტენტურობის შესახებ

17.7 საკლასო გარემოში ობიექტური სისტემატური დაკვირვების დასაბუთება

18.1 სტრუქტურირებული დაკვირვების ცხრილი

18.2 არამონაწილის დაკვირვება: სქემის? ან საერთოდ ამოვიღოთ ეს სიტყვა ამოცანების ჩამონათვალი

18.3 დაკვირვების სტრუქტურირებული, არასტრუქტურირებული, ბუნებრივი და ხელოვნური გარემო

19.1 ტესტის დებულებების მატრიცა

19.2 ტესტის დებულებების ელემენტების ფორმირება

20.1 კონსტრუქტების მოძიება და რეპერტუარის ბადის აგება

20.2 კონსტრუქტის ელემენტების გადანაწილების სამი მეთოდი

20.3 საფეხურებად დალაგება

20.4 ელემენტები

20.5 განსხვავების ქულა კონსტრუქტებისთვის

21.1 როლური თამაშის მეთოდების განზომილებები

21.2 სტენფორდის ციხის ექსპერიმენტი

21.3 კრიტიკული ფაქტორები როლურ თამაშში: მოწვევა და ახალგაზრდები

21.4 პასუხების კატეგორიზაცია ოთხ ვიდეო ჩანაწერზე

22.1 ინგლისური ენის სწავლების ეფექტიანობა

22.2 ინგლისური ენის სწავლების ძლიერი და სუსტი მხარეები

22.3 სწავლების მეთოდები

24.1 სიხშირეები და პროცენტები კურსის შეფასებისთვის

24.2 ნიშანთა შეუღლების ცხრილი ჯამური მაჩვენებლებით

24.3 ნიშანთა შეუღლების ცხრილი სტრიქონების ჯამური მაჩვენებლებით

24.4 დათანხმებისა და არ დათანხმების რეიტინგის სკალა

24.5 კურსით კმაყოფილება

24.6 რეიტინგის სკალების კომბინირებული კატეგორიები
24.7 რეიგინგის სკალების კომბინირებული კატეგორიების რეპრეზენტაცია
24.8 რამდენად ზრუნავენ და ეხმარებიან მოსწავლეებს
24.9 თანამშრომლების მიერ კოორდინატორის როლის საკუთარი ინიციატივით აღება
24.10 ტესტის ქულების განაწილება
24.11 ტესტის ქულების ხაზოვანი გრაფიკი
24.12 საშუალოს ირგვლივ განაწილება და ცალკე მდგომი ქულა
24.13 ქულების ბრტყელპიკიანი განაწილება
24.14 ქულების მახვილპიკიანი განაწილება
24.15 I და II გვარის შეცდომები
24.16 საშუალო და სტანდარტული გადახრა ეფექტის ზომაში
24.17 დისპერსიების ტოლობა: ლივენის ტესტი
24.18 დამოკიდებული/მორგების შერჩევების კრიტერიუმის საშუალოები და სტანდარტული გადახრები
24.19 დამოკიდებული/მორგების შერჩევების განსხვავების კრიტერიუმი
24.20 ეფექტის ზომა დისპერსიულ ანალიზში
24.21 2×3 ნიშანთა შეუღლების ცხრილი ხი-კვადრატისთვის
24.22 2×5 ნიშანთა შეუღლების ცხრილი ხი-კვადრატისთვის
24.23 მიმართებების გავრცელებელი საზომები
24.24 საჯარო ბიბლიოთეკის წევრების პროცენტული განაწილება სოციალური კლასის მიხედვით
24.25 კორელაციის ამსახველი წერტილოვანი გაბნევის დიაგრამები
24.26 პირსონის შერეული მომენტის კორელაციის კოეფიციენტი
24.27 არაწრფივი დამოკიდებულების ამსახველი მრუდი
24.28 კითხვისა და მათემატიკის ქულებს შორის 0.65-ის ტოლი კორელაციის კოეფიციენტის ვიზუალური გამოსახულება
24.29 წერტილთა გაბნევის დიაგრამა რეგრესიის წრფით
24.30 წერტილთა გაბნევის ბადიანი დიაგრამა და რეგრესიის წრფე

24.31 რეგრესიული ანალიზი: აშშ-ში წარმოებული გამოთვლის ტიპური შედეგი
24.32 მნიშვნელოვნების დონე რეგრესიულ ანალიზში
24.33 ბეტა კოეფიციენტი რეგრესიულ ანალიზში
24.34 მრავალჯერადი რეგრესიის გამოთვლის შემაჯამებელი ცხრილი
24.35 მნიშვნელოვნების დონე მრავალჯერად რეგრესიულ ანალიზში
24.36 ბეტა კოეფიციენტები მრავალჯერად რეგრესიულ ანალიზში
24.37 საშუალო და სტანდარტული გადახრა t კრიტერიუმისთვის
24.38 დისპერსიის თანაბრობის ლივენის ტესტი t კრიტერიუმისთვის
24.39 t კრიტერიუმი ადმინისტრაციის წარმომადგენელთა და მასწავლებელთა ჯგუფებისთვის
24.40 ადმინისტრაციის წარმომადგენელთა და მასწავლებელთა ჯგუფების დისპერსიების თანაბრობის ლივენის ტესტი
24.41 საშუალო და სტანდარტული გადახრა დამოკიდებული/მორგების შერჩევების t კრიტერიუმისთვის
24.42 დამოკიდებული/მორგების შერჩევების t კრიტერიუმი
24.43 აღწერითი სტატისტიკა დისპერსიული ანალიზისთვის
24.44 SPSS-ში გამოთვლილი ერთმიმართულებიანი დისპერსიული ანალიზის შედეგები
24.45 ტუკის კრიტერიუმი
24.46 ჰომოგენური ჯგუფები ტუკის კრიტერიუმის მიხედვით
24.47 საშუალო და სტანდარტული გადახრა ორფაქტორიან დისპერსიულ ანალიზში
24.48 დისპერსიების თანაბრობის ლივენის ტესტი ორფაქტორიან დისპერსიულ ანალიზში
24.49 ცდის პირთა შორის სქემის ეფექტები ორფაქტორიან დისპერსიულ ანალიზში
24.50 დამოუკიდებელი ცვლადის მიხედვით დაჯგუფებულ ქულათა ორი სიმრავლის გრაფიკული გამოსახვა
24.51 ნიშანთა შეუღლების ცხრილი მან-უიტნის კრიტერიუმისთვის

24.52 SPSS-ში რანჟირების შედეგი მან-უიტნის U კრიტერიუმისთვის
24.53 SPSS-ის გამოთვლების შედეგი: მან-უიტნის კრიტერიუმის მნიშვნელობა და მნიშვნელოვნობის დონე
24.54 პირველი ცვლადის სიხშირეები და პროცენტები უილკოქსონის კრიტერიუმში
24.55 მეორე ცვლადის სიხშირეები და პროცენტები უილკოქსონის კრიტერიუმში
24.56 რანგები და რანგების ჯამები უილკოქსონის კრიტერიუმისთვის
24.57 მნიშვნელოვნობის დონე უილკოქსონის კრიტერიუმისთვის
24.58 ნიშანთა შეუღლების ცხრილი კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმისთვის
24.59 რანგები კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმისთვის
24.60 მნიშვნელოვნობის დონე კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმისთვის
24.61 პირველი ცვლადის სიხშირეები ფრიდმანის კრიტერიუმისთვის
24.62 მეორე ცვლადის სიხშირეები ფრიდმანის კრიტერიუმისთვის
24.63 მესამე ცვლადის სიხშირეები ფრიდმანის კრიტერიუმისთვის
24.64 რანჟირება ფრიდმანის კრიტერიუმისთვის
24.65 მნიშვნელოვნობის დონე ფრიდმანის კრიტერიუმისთვის
25.1 ათი ბავშვის რანგული რიგი შვიდი კონსტრუქტის მიხედვით
25.2 შვიდი პიროვნული კონსტრუქტის ურთიერთკავშირი
25.3 შვიდ პიროვნულ კონსტრუქტს შორის მიმართების სტრუქტურირება
25.4 SPSS-ის გამოთვლების თავდაპირველი შედეგი პირველადი კომპონენტების ანალიზისთვის
25.5 კვადრატებიანი დიაგრამა
25.6 სამგანზომილებიანი ბრუნვა
25.7 კომპონენტების როტაციის მატრიცა ძირითადი/მთავარი კომპონენტების ანალიზში
25.8 სტრესზე პასუხისმგებლობის შესახებ დებულებების ფაქტორული ანალიზი

25.9 სამსახურეობრივი სტრესის შესახებ დებულებების ფაქტორული ანალიზი

25.10 სამსახურეობრივი კმაყოფილების შესახებ დებულებების ფაქტორული ანალიზი

25.11 კორელაციები სტრესისა (დამოკიდებულ) და კმაყოფილების (დამოუკიდებელ) ფაქტორებსა და კანონიკურ შემთხვევით სიდიდეებს შორის

25.12 ბიოგრაფიული მონაცემები და სტრესის ფაქტორები

25.13 სოციალური ეპიზოდების სტუდენტებისეული აღქმა

25.14 სოციალური ეპიზოდების აღქმა

25.15 პიროვნების ცნების კოდირების სისტემა

25.16 თანატოლების აღწერის სანდოობის კოეფიციენტები

25.17 სქესი, საარჩევნო პრიორიტეტები და სოციალური კლასი: პირობითი ნიშნებით გამოსახული სამგვარი კლასიფიკაცია

25.18 სქესი, საარჩევნო პრიორიტეტები და სოციალური კლასი: პირობითი ნიშნებით გამოსახული სამგვარი კლასიფიკაცია

25.19 სქესის, საარჩევნო პრიორიტეტებისა და სოციალური კლასის მოსალოდნელი სიხშირეები

25.20 მოსალოდნელი სიხშირეები, როდესაც დაშვებულია, რომ სქესი დამოუკიდებელია სოციალური კლასისა და საარჩევნო პრიორიტეტისგან

25.21 სქესი და საარჩევნო პრიორიტეტი: ორი-ორზე კლასიფიკაცია

25.22 კლასტერული ანალიზი

26.1 სტატისტიკური კრიტერიუმის იდენტიფიცირება ექსპერიმენტისთვის

26.2 სხვადასხვა რაოდენობის შერჩევებისთვის გამოსაყენებელი სტატისტიკური კრიტერიუმები

26.3 სტატისტიკური კრიტერიუმების ტიპები მონაცემთა ოთხი სკალისთვის

26.4 სტატისტიკური კრიტერიუმის არჩევა პარამეტრული და არაპარამეტრული მონაცემებისთვის

26.5 სხვადასხვა ტიპის მონაცემებისთვის ხელმისაწვდომი სტატისტიკური კრიტერიუმები
26.6 სტატისტიკური კრიტერიუმების დაშვებები

მადლობა

მადლობას ვუხდით ქვემოთ დასახელებულ გამომცემლებსა და ავტორებს იმისათვის, რომ ამ ტექსტში მასალების ჩართვის უფლება მოგვცეს.

Allyn & Bacon/Pearson Education, მასალებისთვის წყაროდან Best, J. W. (1970) *Research in Education.*

Blackwell Publishers, მასალებისთვის წყაროდან Dyer, C. (1995) *Beginning Research in Psychology*; Robson, C. (1993) *Real World Research*; Robson, C. (2002) *Real World Research* (second edition).

British Psychological Society, მასალებისთვის წყაროდან Adams-Webber, J. R. (1970) Elicited versus provided constructs in repertory grid technique: a review, *British Journal of Medical Psychology*, 43, 349-54. ტექსტი წარმოდგენილია წყაროდან *British Journal of Medical Psychology* © The British Psychologycal Society-ის ნებართვით.

Campbell, D. T. and Stanley, J. C. Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. საავტორო უფლებები ეკუთვნის კომპანიას © 1963 Houghton Mifflin Company.

Continuum Books, მასალებისთვის წყაროდან Walford, G. (2001) *Doing Qualitative Educational Research*, გვ. 30, 31, 36, 137.

Deakin University Press, Deakin, Australia სიტყვებისთვის წყაროდან Kemmis, S. and McTaggart, R. (1981) *The Action Research Planner*, და Kemmis, S. and McTaggart, R. (1992) *The Action Research Planner* (third edition) 8 და 21-8.

Elsevier, მასალებისთვის წყაროდან *International Journal of Educational Research*, vol. 18(3), Edwards, D. Concepts, memory and the organization of pedagogic discourse, გვ. 205-25, Elsevier-ის ნებართვით, რომელსაც ეკუთვნის საავტორო უფლებები © 1993; სტატია წყაროდან *Social Method and Social Life*, M. Brenner (რედ.), J. Brown and J. Sime: A methodology for accounts, გვ. 163, Elsevier-ის ნებართვით, რომელსაც ეკუთვნის საავტორო უფლებები © 1981.

Hughes, J. (1976) მასალებისთვის წყაროდან *Sociological Analysis: Methods of Discovery*, Nelson Thornes, გვ. 34.

Lawrence Erlbaum Associates, მასალებისთვის წყაროდან Murphy, J., John M. and Brown, H. (რედ.) (1984) *Dialogues and Debates in*

Social Psychology. London: Lawrence Erlbaum Associates.

McAleese, R. and Hamilton, D. (რედ.) (1978) *Understanting Classroom Life*. Slough: National Foundation for Educational Research.

Multilingual Matters Ltd, Clevedon, სქემებისთვის წყაროდან Parsons, E., CHalkley, B. and Jones, A. (1996) The role of Geographic Information Systems in the study of parental choice and secondary school catchments, *Evaluation and Research in Education*, 10(1), 23-24 სიტყვებისთვის წყაროდან Stronach, I. and Morris, B. (1994) Polemical notes on educational evaluation in an age of "policy hysteria", *Evaluation and Research in Education*, 8(1), 5-19.

Patton, M. Q. (1980) *Qualitative Evaluation Methods*, გვ. 206, საავტორო უფლებები © Sage Publications Inc., დაბეჭდილია Sage Publications Inc.-ის ნებართვით.

Pearson Education Ltd, მასალებისთვის წყაროდან Harris, N., Pearce, P. and Johnstone, S. (1992) *The Legal Context of Teaching*.

Penguin Group UK, მასალებისთვის წყაროდან Armistead, N. (1974) *Reconstructing Social Psychology*.

Prentice-Hall, მასალებისთვის წყაროდან Garfinkel, H. (1974) *Studies in Ethnomethodology*; Smith, R. W. (1978) *Strategies in Social Research*.

Princeton University Press, მასალებისთვის წყაროდან Kierkegaard, S. (1974) *Constructing Unscientific Postscript*.

Reips, U. D. (2002a) Internet-based psychological experimenting: five dos and don'ts. *Social Science Computer Review*, 20(3), 241-9; (2002b) Standards for Internet-based experimenting. *Experimental Psychology*, 49(4), 243-56.

Springer, მასალებისთვის წყაროდან Hycner, R. H. (1985) Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data, *Human Studies*, 8, 279-303, Springer Science and Business Media-ის თავაზიანი ნებართვით.

Stanford University Press, მასალებისთვის წყაროდან Sears, R., Maccoby, E. and Levin, H. (1976) *Patterns of Child Rearing* (პირველად გამოქვეყნდა 1957 წელს).

Taylor & Francis, მასალებისთვის წყაროდან Brenner, M. and Marsh, P. (რედ.) (1978) *The Social Contexts of Method*; Burgess, R. (რედ.) (1993) *Educational Research for Policy and Practice*, გვ. 119 და 135; Burgess, R.

(რედ.) (1985) *Issues in Educational Research*, გვ. 116-28 და 244-7; Burgess, R. (რედ.) (1989) *The Ethics of Educational Research*, გვ. 194; Cuff, E. G. and Payne, G. (1979) *Perspective in Sociology*, გვ. 4; Hammersley, M. and Atkinson, P. (1983) *Ethnography: Principles and Practice*, გვ. 18, 19, 76; Hitchcock, G. and Hughes, D. (1995) *Research and the Teacher* (second edition), გვ. 20-2, 41; Kincheloe, J. (2003) *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment* (second edition), გვ. 138-9; McCormick, J. and Solman, R. (1992) Teachers' attributions of responsibility for occupational stress and satisfaction: an organizational perspective, *Educational Studies*, 18(92), 201-22; McNiff, J. (2002) *Action Research: Principles and Practice* (second edition), გვ. 85-91; Medawar, P. (1972) *The Hope of Progress*; Oldroyd, G. (1986) *The Arch of Knowledge: An Introductory Study of the History of the Philosophy and Methodology of Science*; Plummer, K. (1983) *Documents of Life: And Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*; Rex, J. (1974) *Approaches to Sociology*; Simons, H. and Usher, R. (2000) *Situated Ethics in Educational Research*, გვ.1-2; Walford, G. (1994) *Researching the Powerful in Education*; ZUber-Skerritt, O. (1996) *New Directions in Action Research*, გვ. 99; Winter, R. (1982) Dilemma analysis: a contriburion to methodology for action research, *Cambridge Journal of Education*, 12(3), 161-74.

Universiry of Chicago Press, მოკლე ციტატისთვის წყაროდან Whyte, W. F. (1993) *Street Corner Society*, გვ. 292, 301, 303; Merton, K. and Kendall, P. L. (1946) The focused interview. *American Journal od Sociology*, 51, 541-57.

შესავალი

შვიდი წელიწადი გავიდა მას შემდეგ, რაც წინამდებარე წიგნის მეხუთე გამოცემა გამოქვეყნდა და ჩვენ Routledge გამომცემლობის მადლობელნი ვართ მეექვსე გამოცემისთვის. ეს წიგნი კვლავაც ძალიან დადებით გამოხმაურებას იღებს მთელს მსოფლიოში და კვლევის მეთოდების მრავალი კურსისთვის სტანდარტულ ტექსტს წარმოადგენს.

მეექვსე გამოცემაში მრავლად არის ახალი მასალა, მონაცემთა ანალიზისადმი მიძღვნილი სრულიად ახალი თავის ჩათვლით. ეს ნიშნავს, რომ წიგნი ახლა უკვე ფარავს განათლების სფეროში მიმდინარე კვლევის ყველა ეტაპს, დაგეგმვიდან და სემის განსაზღვრიდან მონაცემთა შეგროვების გავლით მონაცემთა ანალიზისა და ანგარიშის წარდგენის ჩათვლით. ინარჩუნებს რა წინა გამოცემის საუკეთესო მახასიათებლებს, ეს ახალი გამოცემა, მასში შეტანილი განახლებული, შევსებული და ახალი მასალების დამატებით, საკითხთა უფრო ფართო სპექტრს ფარავს, ვიდრე წინა გამოცემები. კერძოდ, წიგნში ჩართულია შემდეგი ახალი მასალები:

ნაწილი პირველი:

- ფემინისტური თეორია;
- სირთულის თეორია და კვლევა განათლების სფეროში.

ნაწილი მეორე:

- ეთიკური კოდი და პასუხისმგებლობები კვლევის სპონსორებისა და მკვლევართა საზოგადოების მიმართ;
- ინფორმირებული თანხმობა და მოტყუება;
- შერჩევა, ნდობის დონეები და ნდობის ინტერვალები, შერჩევის მოცულობის გამოთვლებთან ერთად;
- სრულიად ახალი თავი, რომელიც განათლების სფეროში სენსიტიურ კვლევას ეხება, ძალაუფლების მქონე ადამიანების კვლევის ჩათვლით.

ნაწილი მესამე:

- დოკუმენტების კვლევის შემდგომი განხილვა;
- საფოსტო და საფელეფონო გამოკითხვები და ინტერვიუ;
- სრულიად ახალი თავი, რომელიც ინტერნეტზე დაფუძნებულ კვლევასა და კვლევაში კომპიუტერის გამოყენებას ეხება. ამ თავში შედის ინტერნეტ-გამოკითხვები, ექსპერიმენტები, ინტერვიუები, კითხვარის სქემა, ვებ გვერდების შეფასება, მასალების მოძიება, კომპიუტერული სიმულაციები და გეოგრაფიული საინფორმაციო სისტემები.
- გაცილებით ფართოდ განიხილება ექსპერიმენტული კვლევა, რაც ამ მეთოდისადმი ემპირიულ მონაცემებზე დაფუძნებული განათლების მზარდი ინტერესის ასახვას წარმოადგენს.

ნაწილი მეოთხე:

- უფრო დეტალურად განიხილება კითხვარის შექმნისა და ადმინისტრირების საკითხები და თანდართულია პრაქტიკული სახელმძღვანელო;
- ბავშვების ინტერვიუირება და სატელეფონო ინტერვიუ.

ნაწილი მეხუთე:

- სრულიად ახალი ნაწილი, რომელშიც გაერთიანებულია ხუთი ახალი თავი და ფარავს თვისებრივი და რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზს;
- როგორ განვახორციელოთ კონტენტ ანალიზი;
- მონაცემებზე დამყარებული თეორია და „როგორ გავაკეთოთ ეს“;
- როგორ წარმოვადგინოთ თვისებრივი მონაცემები;
- კომპიუტერის გამოყენება თვისებრივი მონაცემების ანალიზში;
- შესავალი სტატისტიკაში და სტატისტიკური ცნებები;
- ჰიპოთეზები და მათი შემოწმების გზები;
- ცვლადები და მათთან გამკლავების გზები;
- ეფექტის ზომა და მისი გამოთვლისა და ინტერპრეტირების გზები;
- პრაქტიკული რჩევები დამწყები მკვლევრებისთვის, თუ რომელი სტატისტიკური სიდიდეები აირჩიონ და როგორ გამოიყენონ ისინი,

უმარტივესი სტატისტიკური სიდიდეებიდან მაღალი დონის ფაქტორულ ანალიზსა და მრავალჯერად რეგრესიამდე, აღწერითი სტატისტიკიდან დასკვით სტატისტიკამდე.

- რჩევები იმის შესახებ, თუ როგორ შევარჩიოთ შესაბამისი სტატისტიკური სიდიდეები და თითოეული მათგანის თანმხლები გრაფიკები და დიაგრამები.
- როგორ ავარიდოთ თავი მცდარი სტატისტიკური სიდიდეების არჩევას და რა დაშვებები უდევს საფუძვლად სტატისტიკური სიდიდეების ძირითად სახეობებს.
- სტატისტიკური სიდიდეებისა და მათი ინტერპრეტირების მრავალრიცხოვანი მაგალითები, რომლებშიც მოცემულია დასმული ამოცანის გადაწყვეტა და მონაცემების დამუშავებისთვის გამოყენებულია SPSS (Statistical Package for Social Sciences – სტატისტიკური პაკეტი სოციალური მეცნიერებებისთვის – სტატისტიკური პაკეტი, რომელიც ყველაზე ხშირად გამოიყენება სოციალურ მეცნიერებებში).

გარდა ამისა, თითქმის ყველა თავში უხვად არის მითითებული ვებ გვერდები, რომელთა უმრავლესობაზე უფასო მასალებია განთავსებული. ამ გამოცემის გამორჩეული მახასიათებელია ამოხსნილი ამოცანები, განსაკუთრებით მეხუთე ნაწილში გაერთიანებულ იმ თავებში, რომლებიც მონაცემთა ანალიზს ეძღვნება.

წინამდებარე წიგნს თან ახლავს ვებ გვერდი, რომელზეც მოცემულია ამომწურავი მასალები კვლევის ყველა ასპექტის შესახებ (Power Point-ის სლაიდების სახით მოცემული კვლევის მეთოდების სრული კურსის ჩათვლით), სავარჯიშოები და მაგალითები, ამხსნელი მასალა და დამატებითი შენიშვნები, SPSS-ის მონაცემთა ფაილები და SPSS-ის სახელმძღვანელო დამწყები მკვლევრებისთვის, QSR მონაცემების ფაილები და თვისებრივი მონაცემების ორგანიზების სახელმძღვანელო, რომელსაც თან ერთვის საჭირო სტატისტიკური სიდიდეები და სტატისტიკური ცხრილები. (QSR – Qualitative Solutions and Research – არის ისეთი პროგრამული უზრუნველყოფის მწარმოებელი კომპანია, რომელსაც ეკუთვნის N-Vivo თვისებრივი მონაცემების ანალიზისთვის). ეს ყველაფერი

მითითებულია წიგნში. მდიდარი თანმხლები მასალები ხელმისაწვდომია ვებ გვერდზე.

დავხვეწეთ გამოყენებული ლიტერატურის ჩამონათვალი, ზოგიერთი სარეზერვო ლიტერატურა შენიშვნებში გადავიტანეთ და ამიტომ ტექსტში ყველაზე ცნობილი წყაროები და ძირითადი საკითხებია მითითებული.

ვიმედოვნებთ, რომ წინამდებარე გამოცემა ისევ იქნება განათლების სფეროში მომუშავე მკვლევრების უპირველესი ნავთსაყუდელი.

ნაწილი პირველი

განათლების კვლევის კონტექსტი

ამ ნაწილში კვლევა რამდენიმე კონტექსტში განიხილება. ის იწყება კვლევის პოზიტიური და მეცნიერული კონტექსტების მიმოხილვით და შემდეგ განათლების სფეროში კვლევის ამ ტრადიციების ძლიერ და სუსტ მხარეებს გვაჩვენებს. ალტერნატიული პარადიგმის სახით მიმოიხილება მიდგომები, რომლებსაც თავისუფლად შეგვიძლია ვუწოდოთ ინტერპრეტაციული, ნატურალისტური, ფენომენოლოგიური, ინტერაქციონისტური და ეთნოგრაფიული, და, ასევე, წარმოდგენილია მათი ძლიერი და სუსტი მხარეები განათლების კვლევისთვის. კრიტიკული თეორიის ჩამოყალიბება იმ პარადიგმის სახით, რომლის ფარგლებშიც ხორციელდება კვლევა განათლების, შთამბეჭდავი იყო, ამიტომ კვლევაში მისი გამოყენება აქ რამდენიმე სხვადასხვა კუთხით არის განხილული და თანხმობაში მოდის კურიკულუმის და ფემინისტურ კვლევებთან (ეს ნაწილიც განახლებულია და უფრო ვრცლად არის წარმოდგენილი). კრიტიკული თეორია მართლაც აკავშირებს კვლევის პროცესს პოლიტიკასა და ტაქტიკის შემუშავებასთან, რაც კვლევისა და შეფასების განხილვისას აისახება მტკიცებაში, თუ რამდენად შეფასებითი გახდა განათლების კვლევა. უფრო გვიანდელი მიმართულებაა კომპლექსურობის თეორიის წარმოქმნა, რომელიც სათავეს საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში იღებს, მაგრამ განუხრელად ინაცვლებს სოციალური მეცნიერების კვლევებისკენ. ამ ნაწილში წარმოდგენილია კომპლექსურობის თეორიის სფერო და დეტალური ინფორმაცია მკითხველს თანმხლებ ვებგვერდზე მიეთითება. ის, რომ განათლების კვლევა პოლიტიკურ დღის წესრიგს ემსახურება, ამ ნაწილის შემდგომ თავებში ჩანს. ეს ნაწილი მკითხველს აცნობს კვლევის სხვადასხვა ტრადიციას და ურჩევს, რომ „მიზნისთვის შესატყვისობა“ წამყვანი პრინციპი იყოს: სხვადასხვა კვლევითი პარადიგმა სხვადასხვა კვლევით მიზანს ემსახურებოდეს.

1 კვლევის ბუნება – სფეროს განსაზღვრა

შესავალი

ამ თავში განათლების კვლევის კონტექსტია განხილული. მასში რამდენიმე ძირითადი პრინციპია მოცემული, რომელზეც სხვადასხვა ტიპის ემპირიული კვლევა აიგება:

- მეცნიერული და პოზიტივისტური მეთოდოლოგიები;
- ნატურალისტური და ინტერპრეტაციული მეთოდოლოგიები;
- კრიტიკულ თეორიაში მოცემული მეთოდოლოგიები;
- ფემინისტური განათლების კვლევა .

ჩვენი ანალიზი იყენებს მნიშვნელოვან მოსაზრებას, რომელიც ჰიჩკოკსა და ჰიუს (Hitchcock and Hughes, 1995:21) ეკუთვნით. მათ მიაჩნიათ, რომ ონტოლოგიური დაშვებები ეპისტემოლოგიურ დაშვებებს უდებს სათავეს. ეს დაშვებები, თავის მხრივ, დასაბამს აძლევს მეთოდოლოგიურ მსჯელობებს, რაც, თავის მხრივ, ინსტრუმენტული აღჭურვისა და მონაცემთა შეგროვების საკითხებს წარმოქმნის. ეს მოსაზრება გვიბიძგებს, რომ კვლევის მეთოდები განვიხილოთ არა როგორც, უბრალოდ, ტექნიკური საქმიანობა, რომელიც სამყაროს შეცნობისკენ არის მიმართული, არამედ, როგორც მაცნე იმისა, თუ როგორ აღვიქვამთ ჩვენ სამყაროს, როგორი უნდა იყოს ჩვენი ხედვით ეს გაგება და რა მიზნებს უნდა ემსახურებოდეს. ამ თავში, ასევე, აღიარებულია, რომ განათლების კვლევა, პოლიტიკა და გადაწყვეტილებების მიღება მჭიდროდ უკავშირდება ერთმანეთს და ყურადღება ეთმობა ამ სფეროში კვლევის პოლიტიკას და იმ შედეგებს, რომლებიც მას თან ახლავს კვლევის წარმოებისას (მაგალითად, „სუფთა“ კვლევიდან გამოყენებითი და შეფასებითი კვლევისკენ გადანაცვლება). დაბოლოს, დავამატებთ შენიშვნას მეთოდოლოგიის შესახებ.

ჭეშმარიტების ძიება

ადამიანებს დიდი ხნის განმავლობაში აფიქრებდათ, რომ უწევდათ თავიანთ გარემოსთან შეჯახება და იმ ფენომენების ბუნების წვდომა, რომელსაც ის მათ გონებასა და ცნობიერებას წარუდგენდა. საშუალებები, რომლითაც ისინი ცდილობენ ამ მიზნების მიღწევას, შეიძლება სამ დიდ კატეგორიაში გაერთიანდეს: *გამოცდილება*, *მსჯელობა* და *კვლევა* (Mouly 1978). მიუხედავად იმისა, რომ ეს კატეგორიები არც დამოუკიდებელია და არც ურთიერთგამომრიცხავი, ისინი ერთმანეთის შემავსებლად და გადამფარავად უნდა მივიჩნიოთ. ეს ის ყველაზე თვალშისაცემი მახასიათებლებია, რომლებიც კომპლექსური პრობლემების თანამედროვე გადაწყვეტისას მოიაზრება.

ყოველდღიურ ცხოვრებისეულ პრობლემებთან შეგუების მცდელობისას მნიშვნელოვანწილად დამოკიდებული ვართ გამოცდილებასა და ავტორიტეტზე. უნდა გვახსოვდეს, რომ ისინი, როგორც საბოლოო ჭეშმარიტების დადგენის საშუალებები, გარკვეული შეზღუდვებით ხასიათდება. მაგალითად, პიროვნული გამოცდილების შეზღუდვები, *საღი აზრის ცოდნის* ფორმით, სწრაფად შეგვიძლია გამოვავლინოთ, თუ მას პრობლემის გადაწყვეტისადმი მეცნიერული მიდგომის მახასიათებლებს შევადარებთ. მაგალითისთვის განვიხილოთ თეორიების გამოყენების საოცრად განსხვავებული გზები. არაპროფესიონალები თავიანთ თეორიებს შემთხვევით მოვლენებზე აგებენ და თავისუფლად და არაკრიტიკულად იყენებენ. როდესაც ამ თეორიების შემოწმების საჭიროება უდგებათ, ისინი ამას სელექციურად აკეთებენ, ხშირად მხოლოდ იმ მტკიცებულებას ირჩევენ, რომელიც მათ ვარაუდებს თანხვდება და ყურადღების მიღმა ტოვებენ იმას, რომელიც წინააღმდეგობაში მოდის მათთან. მეცნიერები, პირიქით, თავიანთ თეორიებს ფრთხილად და სისტემატურად აგებენ. ნებისმიერი ჰიპოთეზა, რომელსაც ისინი აყალიბებენ, ემპირიულად უნდა შემოწმდეს. ასე რომ, ფაქტობრივად, მათ ახსნებს მყარი საფუძველი აქვს. ამასთან, *კონტროლის* ცნება ერთმანეთისგან განასხვავებს ნაფიცი მსაჯულისა და მეცნიერის დამოკიდებულებას გამოცდილებისადმი. არაპროფესიონალები, ზოგადად, არ ცდილობენ გავლენის ნებისმიერი გარეშე წყაროს გაკონტროლებას ხდომილობის ახსნის მცდელობისას. მეცნიერები, რომლებიც, ამის საპირისპიროდ, მეტისმეტი სიფრთხილით ეკიდებიან მოცემული ხდომილობის მიზეზების

მრავალრიცხოვნობას, გარკვეულ დადგენილ ტექნიკებსა და პროცედურებს მიმართავენ, რათა გამოაცალკეონ და შეამოწმონ ერთი ან მეტი სავარაუდო მიზეზის ეფექტი. დაბოლოს, განსხვავებულია ფენომენებს შორის მიმართებისადმი დამოკიდებულება. არაპროფესიონალების დამოკიდებულება ასეთი მიმართებისადმი თავისუფალი, არასისტემური და უკონტროლოა. ორი მოვლენის ერთმანეთის სიახლოვეს გამოჩენა საკმარისი მიზეზია მათ შორის მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის წინასწარმეტყველებისთვის. მეცნიერები გაცილებით სერიოზულ პროფესიულ დამოკიდებულებას ავლენენ ასეთი მიმართებებისადმი და მხოლოდ მკაცრად გაკონტროლებული ექსპერიმენტირების შემდეგ აღიარებენ ორ ფენომენს შორის ურთიერთმიმართების არსებობას.

ადამიანები მათ ირგვლივ არსებული სამყაროს შეცნობას სამი სახის მსჯელობით ცდილობენ. ესენია: *დედუქციური მსჯელობა, ინდუქციური მსჯელობა* და *კომბინირებული ინდუქციურ-დედუქციური* მიდგომა. დედუქციური მსჯელობა ეფუძნება სილოგიზმს, რომელიც ფორმალურ ლოგიკაში არისტოტელეს მიერ შეტანილი უდიდესი წვლილია. სილოგიზმის უმარტივესი ფორმა შედგება: დიდი წანამძღვრისგან, რომელიც, აპრიორი, ცხად მტკიცებას ეფუძნება, მცირე წანამძღვრისგან, რომელიც კონკრეტულ შემთხვევას აღწერს და დანასკვნისგან. ამრიგად:

ყველა პლანეტა მზის ირგვლივ ბრუნავს.
დედამიწა პლანეტაა.
მაშასადამე, დედამიწა მზის ირგვლივ ბრუნავს.

სილოგიზმს საფუძვლად უდევს დაშვება, რომ ლოგიკის ფორმალური ნაბიჯების გავლით ზოგადიდან კერძოსკენ შესაძლებელია სანდო წანამძღვრებიდან სანდო დასკვნის გამოტანა. მისი მთავარი შეზღუდვა ისაა, რომ მხოლოდ გარკვეული სახის დებულებების შემთხვევაში მოქმედებს. სილოგიზმმა ჩამოაყალიბა სისტემატური მსჯელობის ბაზისი წარმოქმნიდან რენესანსის ეპოქამდე. შემდგომში მისი ეფექტურობა შემცირდა, ვინაიდან ის უკვე აღარ უკავშირდებოდა დაკვირვებასა და გამოცდილებას და მხოლოდ უბრალო გონებრივ სავარჯიშოდ გაიქცა. ამის ერთ-ერთი შედეგი ის იყო, რომ ემპირიული მტკიცებულება, როგორც დასაბუთების საფუძველი, ავტორიტეტმა ჩაანაცვლა და

რაც უფრო მეტი ავტორიტეტის ციტირება შეეძლო ადამიანს, მით მეტად ძლიერი იყო მისი პოზიცია. ბუნებრივია, რომ ძირითადი მეთოდის ასეთი მცდარი გამოყენებით მეცნიერება უნაყოფო და არაქმედუნარიანი გახდა.

მსჯელობის ისტორიაში გარდამტეხი ცვლილებები მოხდა 1600-იან წლებში, როდესაც ფრენსის ბეკონმა უფრო და უფრო მეტი აქცენტის გაკეთება დაიწყო მეცნიერების დაკვირვებით საფუძველზე. იგი აკრიტიკებდა დედუქციური მსჯელობის მოდელს იმ მოსაზრებით, რომ დიდი წანამძღვრები ხშირად წინასწარ შექმნილი დებულებები იყო, რომლებსაც გარდაუვლად მიკერძოებული დანასკვნები მოსდევდა. ეკონმა, სანაცვლოდ, ინდუქციური მსჯელობის მეთოდი შემოგვთავაზა, რომლითაც გარკვეული რაოდენობის ცალკეული შემთხვევების შესწავლა ჰიპოთეზამდე და შემდგომში განზოგადებამდე მიგვიყვანდა. მოლი (Mouly 1978) ამას შემდეგი მოსაზრებით ხსნის: ბეკონის ძირითადი წანამძღვარი იყო, რომ საკმარისი მონაცემების არსებობის პირობებში, მაშინაც კი, თუ ადამიანს წინასწარ არავითარი მოსაზრება არ გააჩნია მათი მნიშვნელოვნებისა თუ მნიშვნელობის შესახებ, ყურადღებიანი დამკვირვებელი მაინც შეძლებს საგულისხმო მიმართებებისა და კანონების აღმოჩენას. ამრიგად, ბეკონის მიერ მეცნიერებაში შეტანილი ძირითადი წვლილი ის იყო, რომ მან შეძლო მეცნიერების გადარჩენა დედუქციური მეთოდის სასიკვდილო მარწუხებისგან, რომლის მცდარმა გამოყენებამ შეაჩერა მეცნიერული პროგრესი. ასე რომ, მან მეცნიერების ყურადღება ადამიანების პრობლემების გადაწყვეტის ბუნებისკენ მიმართა იმით, რომ შემოწმებისთვის ემპირიული მტკიცებულება მოითხოვა. ლოგიკა და ავტორიტეტი თავისთავად აღარ განიხილებოდა, როგორც დასაბუთების დამაჯერებელი საშუალება. ამის ნაცვლად, ისინი სამყაროსა და მისი ფენომენების შესახებ ჰიპოთეზების წყაროებად იქცნენ.

ბეკონის ინდუქციურ მეთოდს შემდგომში ინდუქციურ-დედუქციური მიდგომის განვითარება მოჰყვა, რომელიც აერთიანებს არისტოტელესეულ დედუქციასა და ბეკონისეულ ინდუქციას. ამ შემთხვევაში მკვლევარი ინდუქციისა (დაკვირვებიდან ჰიპოთეზისკენ) და დედუქციის (ჰიპოთეზიდან დასკვნებისკენ) ორმხრივ პროცესშია ჩართული (Mouly 1978). ჰიპოთეზები მკაცრად მოწმდება და საჭიროების შემთხვევაში ხელახლა გადაიხედება.

მიუხედავად იმისა, რომ ორივეს – როგორც დედუქციას, ისე ინდუქციას, თავისი სუსტი მხარეები აქვს, მეცნიერების განვითარებაში მათ მიერ შეტანილი წვლილი განუზომელია და სამ კატეგორიაში თავსდება:

- ჰიპოთეზების შემოთავაზება;
- ამ ჰიპოთეზების ლოგიკური განვითარება;
- მეცნიერული კვლევის შედეგების დაწმენდა, ინტერპრეტაცია და კონცეპტუალურ ჩარჩოში ჩართვა.

ჭეშმარიტების დადგენის კიდევ ერთ საშუალებაა *კვლევა*, რომელიც კერლინგერმა (1970) განსაზღვრა, როგორც ბუნებრივ მოვლენებს შორის სავარაუდო მიმართების შესახებ ჰიპოთეტური დებულებების სისტემატური, გაკონტროლებული, ემპირიული და კრიტიკული შესწავლა. უფრო კონკრეტულად, პრობლემების გადაჭრის ზემოთ აღწერილი საშუალებებისგან, კერძოდ, გამოცდილებისგან კვლევას სამი მახასიათებელი განასხვავებს. პირველი, თუ გამოცდილებას შემთხვევითად განხორციელებულ მოვლენებთან აქვს საქმე, კვლევა სისტემატური და გაკონტროლებულია, მისი ოპერაციები კი ზემოთ აღწერილ ინდუქციურ-დედუქციურ მოდელს ეფუძნება. მეორე, კვლევა ემპირიულია. მეცნიერი გადამოწმებისთვის გამოცდილებას მიმართავს. როგორც კერლინგერი (1970) ამბობს, სუბიექტური, პიროვნული რწმენა უნდა გადამოწმდეს რეალობასთან მიმართებაში, ანუ შედარდეს ობიექტურ, ემპირიულ ფაქტებსა და ტესტებს. მესამე, კვლევა თვითკორეგირებადია. მეცნიერული მეთოდი არა მარტო თავის თავში მოიცავს მექანიზმებს, რომლებიც მეცნიერებს სხვა ადამიანისთვის დამახასიათებელი შეცდომებისგან იცავს, არამედ მისი პროცედურები და შედეგები ღიაა საჯარო კრიტიკული განხილვისთვის. მცდარი შედეგები დროულად გამოვლინდება და ან გადაისინჯება, ან უგულებელიყოფა (Mouly 1978). კვლევა გამოცდილებისა და მსჯელობის კომბინაციაა და ჭეშმარიტების აღმოჩენის ყველაზე წარმატებულ მიდგომად უნდა მივიჩნიოთ, კერძოდ, იმდენად, რამდენადაც საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებს აფიქრებთ ეს საკითხი (Borg 1963).[1]

განათლების კვლევამ სოციალური მეცნიერების რამდენიმე კონკურენტული პოზიცია შეითვისა – აღიარებული ტრადიციული პოზიცია და ინტერპრეტაციული ხედვა, ასევე, რამდენიმე სხვა მიდგომა, რომელიც ამ თავში მიმოვიხილეთ – კრიტიკული, ფემინისტური და კომპლექსურობის თეორიები. აღიარებული ტრადიციული პოზიციის მიხედვით, სოციალური მეცნიერებები, არსებითად, იგივეა, რაც საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები და, მაშასადამე, ისინი მიმართულია ბუნებრივი და უნივერსალური კანონების აღმოჩენისკენ, რომლითაც რეგულირდება და განისაზღვრება ინდივიდუალური და სოციალური ქცევა. ინტერპრეტაციული პოზიცია, იზიარებს რა საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების სიმკაცრესა და ტრადიციული სოციალური მეცნიერების იმავე მიზანს – აღწეროს და ახსნას ადამიანის ქცევა, ხაზს უსვამს იმას, თუ რით განსხვავდებიან ადამიანები არაცოცხალი ბუნების ფენომენებისგან და, მეტიც, ერთმანეთისგან. ეს ურთიერთსაპირისპირო პოზიციები და, ასევე, განათლების კვლევისას მათი შესატყვისი ანარეკლები, უპირველეს ყოვლისა, სოციალური რეალობისა და ინდივიდუალური და სოციალური ქცევის განსხვავებული კონცეფციებიდან მომდინარეობს. შემდგომში განხილული საკითხების უკეთ გასაგებად კარგი იქნება, თუ ამ თემას უფრო დეტალურად გავეცნობით (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 1, ფაილი 1.1. ppt).

სოციალური რეალობის ორი კონცეფცია

სოციალური მეცნიერების შესახებ ახლახან განხილული მოსაზრებები სოციალური რეალობის ერთმანეთისგან სრულიად განსხვავებულ ხედვას წარმოადგენს და მის ინტერპრეტაციასაც შესაბამისი განსხვავებული გზებით ახდენს. სოციალური სამყაროს ამ კონცეფციებთან ყველაზე შედეგიანად მიახლოება, ალბათ, შეგვიძლია მათ საფუძვლად მდებარე ექსპლიციტური და იმპლიციტური დაშვებების განხილვით. ჩვენი ანალიზი ბარელისა და მორგანის (Burrell and Morgan 1979) ნაშრომს ეყრდნობა, რომელთაც ასეთი დაშვებების ოთხი ჯგუფი გამოყვეს.

პირველი, არსებობს ონტოლოგიური ხასიათის დაშვებები – დაშვებები, რომლებიც თავად საკვლევი სოციალური ფენომენის ბუნებას, ანუ არსს ეხება. ამრიგად, ავტორები კითხულობენ: სოციალური რეალობა გარეგანია

ინდივიდებისთვის – გარედან წარედგინება მათ ცნობიერებას, თუ ინდივიდის ცნობიერების პროდუქტია? რეალობა ობიექტური ბუნებისაა, თუ ინდივიდის კოგნიციის შედეგია? ის სამყაროში „სადღაც გარეთ“ არის მოცემული, თუ ადამიანის გონებითაა შექმნილი? ეს კითხვები პირდაპირ მომდინარეობს იქიდან, რასაც ფილოსოფოსები ნომინალისტურ-რეალისტურ დებატს უწოდებენ. ნომინალისტური პოზიციის მიხედვით, აზრის ობიექტი მხოლოდ სიტყვებია და არ არსებობს დამოუკიდებლად ხელმისაწვდომი რაღაც, რაც სიტყვის მნიშვნელობას ქმნის, ხოლო რეალისტური პოზიცია ამტკიცებს, რომ ობიექტები დამოუკიდებლად არსებობენ და მათი არსებობა არ არის დამოკიდებული იმაზე, იცის თუ არა ვინმემ ამის შესახებ.

დაშვებათა მეორე ჯგუფი, რომლის დიფერენციაცია ბარელმა და მორგანმა (1979) მოახდინეს, ეპისტემოლოგიური ხასიათისაა და ცოდნის საფუძვლებს ეხება – მის ბუნებასა და ფორმებს; ხსნის, როგორ ხდება მისი შეძენა და როგორ გადაეცემა სხვა ადამიანებს. ამ კონკრეტულ დებატში დაკავებული პოზიცია გავლენას მოახდენს იმაზე, თუ როგორ მოიპოვებს ადამიანი ცოდნას სოციალური ქცევის შესახებ. მოსაზრება, რომ ცოდნა მყარი, ობიექტური და ხელშესახებია, მკვლევრებისგან დამკვირვებლის როლს და, ამასთანავე, საბუნებისმეტყველო მეცნიერების მეთოდებისადმი ერთგულებას მოითხოვს. ამისგან განსხვავებით, ცოდნა, როგორც პიროვნული, სუბიექტური და უნიკალური, მკვლევრებს საკუთარი კვლევის საგანში ჩართულობასა და საბუნებისმეტყველო მეცნიერების მეთოდების უარყოფას აიძულებს. პირველზე დათანხმება პოზიტივისტობას ნიშნავს, მეორეზე – ანტიპოზიტივისტობას.

დაშვებათა მესამე ჯგუფი ადამიანის ბუნებას და, კერძოდ, ადამიანებისა და მათი გარემოს ურთიერთობას შეეხება. ვინაიდან ადამიანი კვლევის სუბიექტიც არის და ობიექტიც, ასეთი ტიპის დაშვებების შედეგები სოციალური მეცნიერებისთვის მართლაც შორს მიმავალია. ამ დაშვებებიდან ადამიანის ორგვარი ხატი იკვეთება: ერთი მექანიკურად და დეტერმინისტულად რეაგირებს თავის გარემოზე, ანუ გარემოს პროდუქტია, რომელსაც მარიონეტივით აკონტროლებენ; მეორე, თავისუფალი ნების მქონე და კრეატული, თავად არის საკუთარი ქმედების ინიციატორი და თავად ქმნის თავის გარემოს. შესაბამისად,

აქ გვაქვს განსხვავება *დეტერმინიზმსა* და *ვოლუნტარიზმს* შორის (Burrell and Morgan 1979).

ყოველივე ზემოთ თქმულიდან გამომდინარეობს, რომ განხილულ დაშვებათა სამი ჯგუფი უშუალოდ ზემოქმედებს მკვლევრების მეთოდოლოგიურ ინტერესებზე, ვინაიდან ადამიანის განსხვავებული ონტოლოგიები, ეპისტემოლოგიები და მოდელები, თავის მხრივ, კვლევის განსხვავებულ მეთოდებს ითხოვს. მკვლევრები, რომლებიც სოციალური სამყაროსადმი ობიექტურ (ან პოზიტივისტურ) მიდგომას ამჯობინებენ და მას, ბუნებრივი ფენომენების მსგავსად, მყარად, რეალურად და ინდივიდისთვის გარეგანად მიიჩნევენ, ტრადიციული ვარიანტებიდან – გამოკითხვებიდან, ექსპერიმენტებიდან და ა.შ. – ირჩევენ. ისინი, ვინც უფრო სუბიექტურ (ან ანტიპოზიტივისტურ) მიდგომას ანიჭებენ უპირატესობას და სამყაროს გაცილებით რბილად, პიროვნულად და ადამიანის მიერ შექმნილად მიიჩნევენ, შედარებით ახალ და განვითარებად ტექნიკებს – მაგალითად, ახსნებს, მონაწილის დაკვირვებასა და პიროვნულ კონსტრუქტებს ირჩევენ.

თუ ინდივიდები ემხრობიან პოზიციას, რომლის მიხედვითაც სოციალური სამყარო ბუნებრივი სამყაროს მსგავსია – მყარი, გარეგანი და ობიექტური რეალობაა, მაშინ მეცნიერული კვლევა-ძიება ამ სამყაროში შერჩეულ ფაქტორებს შორის მიმართებებისა და კანონზომიერებების ანალიზისკენ წარიმართება. ეს კვლევა, უპირატესად, რაოდენობრივი იქნება და ელემენტების განსაზღვრასა და მათ შორის მიმართების გამოვლენის შესაძლო გზების დადგენაზე ფოკუსირდება. შესაბამისად, ამტკიცებენ ისინი, ფუნდამენტური მნიშვნელობის მქონე მეთოდოლოგიური საკითხებია თავად ცნებები, მათი გაზომვა და ძირითადი თემების იდენტიფიცირება იმ უნივერსალური, ზოგადი კანონების ძიებაში, რომლებიც ხსნის და მართავს დასაკვირვებელ, ანუ საკვლევ მოვლენას (Burrell and Morgan 1979). მიდგომას, რომელიც ზოგადი კანონების დასადგენად მოწოდებული პროცედურებითა და მეთოდებით ხასიათდება, *ნომოთეტური* შეიძლება ეწოდოს.

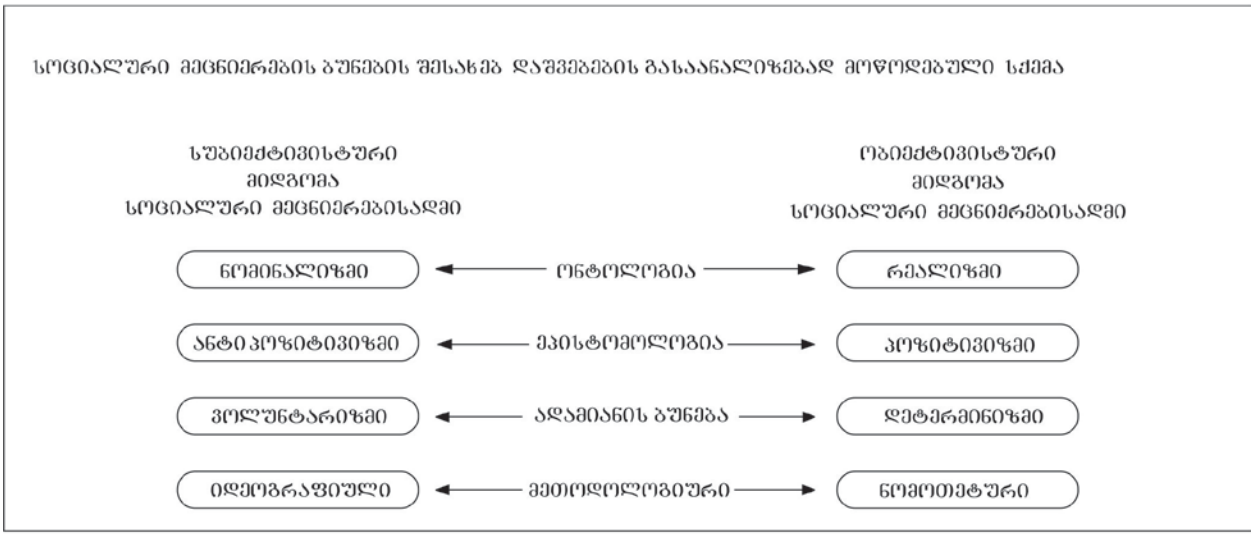
თუმცა, თუ ვინმე უპირატესობას ანიჭებს სოციალური რეალობის ხედვის ალტერნატიულ გზას, რომელიც სოციალური სამყაროს შექმნაში ინდივიდების

სუბიექტური გამოცდილების მნიშვნელობაზე აკეთებს აქცენტს, მაშინ კვლევის ფოკუსში სხვა საკითხები მოხვდება და მათდამი მიდგომაც განსხვავებული იქნება. ძირითადი საკითხი იქნება იმის გარკვევა, თუ როგორ ახერხებს ადამიანი იმ სამყაროს შექმნას, შეცვლასა და ინტერპრეტირებას, რომელშიც არსებობს. ამ მიდგომაში არის როგორც თვისებრივი, ისე, რაოდენობრივი ასპექტი. როგორც ბარელი და მორგანი (1979) და კირკი და მილერი (1986: 14) შენიშნავენ, აქ აქცენტი ცალკეული ინდივიდის უნიკალური შემთხვევის ახსნასა და გაგებაზე კეთდება და არა ზოგადსა და უნივერსალურზე. აქ სუბიექტური, რელატივისტური სოციალური სამყარო უფრო აინტერესებთ, ვიდრე აბსოლუტური, გარეგანი რეალობა. ინდივიდუალური ქცევის შესწავლისას კონკრეტულზე და პიროვნულზე ხაზგასმის გამო ამ მიდგომას შეიძლება *იდეოგრაფიული* ეწოდოს.

ონტოლოგიური, ეპისტემოლოგიური, ადამიანური და მეთოდოლოგიური დაშვებები საფუძვლად უდევს სოციალური რეალობის აღქმის ორ განსხვავებულ გზას. ამ დაშვებების ბარელისა და მორგანისეული ანალიზის მიმოხილვაში საფუძველი ჩავუყარეთ ორი საპირისპირო პოზიციის უფრო ვრცელ კვლევას, რომელიც თავს იჩენს ადამიანის ქცევით დაინტერესებული მკვლევრების პრაქტიკასა და, შეთანხმების საფუძველზე, განათლების პრობლემებში. 1.1 ჩანართში ეს დაშვებები სუბიექტურობა-ობიექტურობის განზომილებაშია შეჯამებული. მასში მოცემულია დაშვებების ოთხი ჯგუფი ტექსტში განმარტებული ტერმინების გამოყენებით და ისე, როგორც მათ სოციალური ფილოსოფიის მეცნიერებაში მოიხსენიებენ.

ჩანართი 1.1

სუბიექტურ-ობიექტური განზომილება



წყარო: Burrell and Morgan 1979

ადამიანის ქცევის შესწავლისადმი ზემოთ განხილულ ორივე მიდგომას სერიოზული წვლილი შეაქვს კლასებისა და სკოლების კვლევაში. ის, თუ რა პოზიცია უკავია მკვლევარს, გავლენას ახდენს ყველაფერზე: პრობლემის შერჩევაზე, კითხვების ფორმულირებაზე, მოსწავლეებისა და მასწავლებლების დახასიათებაზე, მეთოდოლოგიურ პრობლემებზე, საძიებელი მონაცემების სახეობებსა და მათთან მოპყრობის მეთოდებზე. ურთიერთსაპირისპირო პოზიციების მნიშვნელოვანი პრაქტიკული გამოყენების შესახებ გარკვეულ წარმოდგენას შეგვიქმნის ჩანართი 1. 2, რომელშიც ისინი შედარებულია მთელი რიგი ძირითადი ასპექტების მიხედვით ფართო საზოგადოებრივ და ორგანიზაციულ ჩარჩოში. კლასებისა და სკოლების კვლევაში ამ ორი პერსპექტივის გამოყენების შესახებ შემდგომში უფრო ვრცლად ვისაუბრებთ.

ვინაიდან დიდი მნიშვნელობა აქვს სოციალური მეცნიერების ეპისტემოლოგიური ბაზისისთვის და გავლენას ახდენს განათლების კვლევაზე, ამ თავში დიდი ადგილი ეთმობა პოზიტივისტურ და ანტიპოზიტივისტურ დებატს.

ჩანართი 1.2.

სოციალური რეალობის ინტერპრეტაციის ალტერნატიული საფუძვლები

	სოციალური რეალობის კონცეფციები	
შედარების განზომილებები	*ობიექტივისტური*	*სუბიექტივისტური*
ფილოსოფიური საფუძველი	რეალიზმი: სამყარო არსებობს და შეიმეცნება ისე, როგორიც არის ის რეალურად. ორგანიზაციები რეალური ერთეულებია, რომელთაც თავიანთი საკუთარი ცხოვრება აქვთ.	იდეალიზმი: სამყარო არსებობს, მაგრამ სხვადასხვა ადამიანები მას სრულიად სხვადასხვაგვარად აგებენ. ორგანიზაციებს ქმნის სოციალური რეალობა.
სოციალური მეცნიერების როლი	საზოგადოების და მასში ადამიანის ქცევის ზოგადი, უნივერსალური კანონების დადგენა.	იმის დადგენა, თუ როგორ ახდენენ სხვადასხვა ადამიანები იმ სამყაროს ინტერპრეტაციას, რომელშიც ცხოვრობენ.
სოციალური რეალობის ბაზისური ერთეულები	კოლექტიურობა: საზოგადოება ან ორგანიზაციები	ინდივიდები ცალ-ცალკე ან ერთად მოქმედებენ
წვდომის/გაგების მეთოდები	იმ მდგომარეობებისა თუ ურთიერთობების იდენტიფიცირება, რომლებიც კოლექტიურობას არსებობის შესაძლებლობას აძლევს. იმის გაგება, თუ რა მდგომარეობები და ურთიერთობებია ეს.	იმ სუბიექტური მნიშვნელობების ინტერპრეტაცია, რომელთაც ინდივიდები აძლევენ საკუთარ ქმედებებს. თითოეული ასეთი ქმედებისთვის სუბიექტური წესების დადგენა.
თეორია	მოსაზრებათა რაციონალური სისტემა, რომელიც მეცნიერებმა ადამიანის ქცევის ასახსნელად ააგეს.	მნიშვნელობათა ერთობლიობა, რომელსაც ადამიანები თავიანთ სამყაროში და მის ფარგლებში ქცევაში გარკვევისთვის იყენებენ.
კვლევა	თეორიის ექსპერიმენტული ან კვაზიექსპერიმენტული შემოწმება.	მნიშვნელოვანი ურთიერთობების ძიება და დადგენა, თუ რა შედეგები მოაქვთ მათ ქმედებისთვის.

მეთოდოლოგია	რეალობის აბსტრაქცია, ძირითადად, მათემატიკური მოდელებისა და რაოდენობრივი ანალიზის გამოყენებით.	რეალობის რეპრეზენტაცია შედარების მიზნით. ენისა და მნიშვნელობის ანალიზი.
საზოგადოება	მოწესრიგებული. იმართება ცალსახად განსაზღვრული, ერთმნიშვნელოვანი ღირებულებებით და მხოლოდ ამ ღირებულებებით არის შესაძლებელი მისი არსებობა.	წინააღმდეგობრივი. იმართება ძალაუფლების მქონე ადამიანების ღირებულებებით.
ორგანიზაციები	მიზანზე ორიენტირებული. ადამიანებისგან დამოუკიდებელი. საზოგადოებაში წესრიგის დამყარებისთვის მოწოდებული ინსტრუმენტები, რომელიც ემსახურება ორივეს – საზოგადოებას და ადამიანებს.	ადამიანებსა და მათ მიზნებზე დამოკიდებული. ძალაუფლების ინსტრუმენტები, რომლებსაც აკონტროლებს ზოგიერთი ადამიანი და შეუძლია, გამოიყენოს თავისთვის სასიკეთოდ მიჩნეული მიზნების მისაღწევად.
ორგანიზაციული პათოლოგიები	ორგანიზაციები წინააღმდეგობაში მოდიან საზოგადოების ღირებულებებთან და ინდივიდის მოთხოვნილებებთან	ადამიანების მიზნების განსხვავებულობის პირობებში ყოველთვის არსებობს კონფლიქტი ადამიანებს შორის, რომლებიც ამ მიზნების მიღწევისკენ ისწრაფიან.
რეკომენდაციები ცვლილებისთვის	ორგანიზაციის სტრუქტურის შეცვლა, რათა ის შესაბამისობაში მოვიდეს საზოგადოების ღირებულებებთან და ინდივიდის მოთხოვნილებებთან.	გარკვევა, რა ღირებულებებით მოქმედებს ორგანიზაცია და ვის ეკუთვნის ეს ღირებულებები. ადამიანების ან, თუ შესაძლებელია, მათი ღირებულებების შეცვლა.

წყარო: ადაპტირებულია Barr Greenfield 1975

პოზიტივიზმი

მიუხედავად იმისა, რომ ანტიკური საბერძნეთიდან დღემდე პოზიტივიტიზმის თემა მუდმივად მეორდება დასავლური აზრის ისტორიაში, ისტორიულად ის მეცხრამეტე საუკუნის ფრანგ ფილოსოფოს ოგიუსტ კომტთან ასოცირდება. ის

იყო პირველი მოაზროვნე, რომელმაც ეს სიტყვა ფილოსოფიური პოზიციიდან გამოიყენა (Beck 1979). მისი პოზიტივიზმი ქცევის შესწავლის საშუალებებად დაკვირვებასა და მსჯელობას იყენებს. ახსნა მეცნიერული აღწერის მეშვეობით ხდება. ოლდროიდი, ფილოსოფიის ისტორიისა და მეცნიერების მეთოდოლოგიის კვლევაში, (1986) წერს:

> სწორედ კომტმა „გამოიგონა" ახალი მეცნიერება საზოგადოების შესახებ და მას ის სახელი დაარქვა, რომელსაც ასე მივეჩვიეთ . . . . სოციალური ფენომენები ფსიქოლოგიური (ან ბიოლოგიური) კანონებისა და თეორიების ჭრილში უნდა განხილულიყო და, ფიზიკური ფენომენების მსგავსად, ემპირიულად ყოფილიყო ნაკვლევი.
>
> (Oldroyd 1986)

კომტის პოზიციამ მიგვიყვანა პოზიტივიზმის ზოგად დოქტრინამდე, რომლის მიხედვითაც, მთელი ჭეშმარიტი ცოდნა სენსორულ გამოცდილებას ეყრდნობა და მხოლოდ დაკვირვებისა და ექსპერიმენტის მეშვეობით არის შესაძლებელი ამ ცოდნის გაზრდა. მიჰყვება რა ემპირიზმის ტრადიციებს, ის ზღუდავს კვლევა-ძიების ფარგლებს და რწმენას, თუ რა შეიძლება დადგინდეს უტყუარად, რითაც უარს ამბობს ცოდნის მხოლოდ მსჯელობით მიღების მეტაფიზიკურ და სპეკულაციურ მცდელობებზე. შედეგად ჩამოყალიბდა მოძრაობა, რომელსაც „ფაქტებსა და ბუნებრივ ფენომენებზე მტკიცე ორიენტაცია" ეწოდა (Beck 1979).

მიუხედავად იმისა, რომ ტერმინს „პოზიტივიზმი" ფილოსოფოსები და სოციალური მეცნიერები იყენებენ, მისი რეზიდუალური მნიშვნელობა მაინც ყოველთვის სახეზეა და ნიშნავს, რომ საბუნებისმეტყველო მეცნიერება კაცობრიობის მიერ დაგროვილი ცოდნის პარადიგმადაა აღიარებული. (Duncan 1968). აქ შედის გიდენსის (1975) მიერ იდენტიფიცირებული შემდეგი ურთიერთდაკავშირებული დაშვებები. პირველი, საბუნებისმეტყველო მეცნიერების მეთოდოლოგიური პროცედურების გამოყენება პირდაპირ არის შესაძლებელი სოციალურ მეცნიერებებში. აქ პოზიტივიზმი სოციალური მეცნიერის, როგორც სოციალური რეალობის დამკვირვებლის, კონკრეტულ პოზიციას გულისხმობს. მეორე, სოციალურ მეცნიერთა კვლევა-ძიების საბოლოო პროდუქტის ფორმულირება საბუნებისმეტყველო მეცნიერებაში არსებული

ანალოგიური პროდუქტის ტერმინებით არის შესაძლებელი. ეს ნიშნავს, რომ მათი ანალიზი იმავე სახის კანონებითა და კანონისმაგვარი რეგულარობებით უნდა აღიწეროს, რომლებიც ბუნებრივ ფენომენთან მიმართებაშია დადგენილი. აქ პოზიტივიზმში მოიაზრება სოციალური მეცნიერების, როგორც საკუთარი საკვლევი საგნის ანალიტიკოსებისა და ინტერპრეტატორების, მკაფიოდ ჩამოყალიბებული გარკვეული მოსაზრება. პოზიტივიზმი ამტკიცებს, რომ მეცნიერება შეძლებისდაგვარად მაქსიმალურად იდეალურ ცოდნას გვაძლევს.

თუმცა, პოზიტივიზმი ნაკლებად წარმატებულია ადამიანის ქცევის შესწავლის იმ შემთხვევებში, როდესაც ადამიანის ბუნების განუზომელი სირთულე და სოციალური ფენომენების მოუხელთებელი და შეუმჩნეველი თვისებები წინააღმდეგობაში მოდის ბუნებრივი სამყაროს წესრიგთან და კანონზომიერებასთან. ეს ვითარება არსად ისეთი თვალსაჩინო არ არის, როგორც კლასისა და სკოლის კონტექსტში, სადაც სწავლების, სწავლისა და ადამიანური ურთიერთქმედების პრობლემები პოზიტივისტ მკვლევარს გიგანტური გამოწვევის წინაშე აყენებს (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/978015368780 – თავი 1, ფაილი 1. 2. ppt).

ფილოსოფიისა და მეცნიერების მეთოდოლოგიის ისტორიაში პოზიტივიზმის შესახებ მეტი ინფორმაციისთვის იხილეთ Oldroyd (1986). ახლა უფრო დეტალურად განვიხილოთ მისი ზოგიერთი მახასიათებელი.

დაშვებები და მეცნიერების ბუნება

დავიწყოთ მეცნიერული რწმენის პრინციპების განხილვით: იმ დაშვებების სახესხვაობებით, რომლებსაც მეცნიერები, ხშირად იმპლიციტურად, თავიანთ ყოველდღიურ სამუშაოში აკეთებენ. პირველი – ეს არის *დეტერმინიზმის* დაშვება. მარტივად ეს ნიშნავს, რომ მოვლენებს აქვს თავიანთი მიზეზები და ეს მოვლენები დეტერმინირებულია სხვა მოვლენებით ან გარემოებებით. მეცნიერება ვითარდება რწმენით, რომ დროთა განმავლობაში შესაძლებელია ამ მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების გამოვლენა და გაგება და, რომ მოვლენები აიხსნება მათი წინაპირობებით. გარდა ამისა, ბუნებრივ სამყაროში მოვლენები არა მარტო დეტერმინირებულია სხვა გარემოებებით, არამედ არსებობს დეტერმინირების კანონზომიერებაც: სამყარო არ ჭირვეულობს. მეცნიერების საბოლოო მიზანს

სამყაროში ხდომილობების განხორციელების ამხსნელი კანონების ფორმულირება წარმოადგენს, რაც მათ პროგნოზირებისა და კონტროლის მყარ საფუძველს მისცემს.

მეორეა *ემპირიზმის* დაშვება. ამ პოზიციას უკვე შევეხეთ, რომელიც ამტკიცებს, რომ გარკვეული სახის სანდო ცოდნის მიღება მხოლოდ გამოცდილებით არის შესაძლებელი. მეცნიერული თვალსაზრისით, პრაქტიკაში ეს ნიშნავს, რომ თეორიის ან ჰიპოთეზის სიმყარე დამოკიდებულია მის მხარდასაჭერად მოპოვებული ემპირიული საბუთის ბუნებაზე. აქ ემპირიული ნიშნავს იმას, რაც ექვემდებარება დაკვირვებით და უშუალო გამოცდილებით გადამოწმებას (Barratt 1971); ასევე, კვლევის სიტუაციაში თეორიის ან ჰიპოთეზის მტკიცებულებას – დასაბუთების შემცველ მონაცემებს ან ძლიერ დასაბუთებას, რომელიც ალბათობის ტერმინებით არის ფორმულირებული.

მოლი (1978) ემპირიული მეცნიერების პროცესში ხუთ ეტაპს გამოყოფს:

1. *გამოცდილება*: მეცნიერული წამოწყების საწყისი წერტილი ყველაზე ელემენტარულ დონეზე;
2. მონაცემთა *კლასიფიკაცია*: სხვაგვარად ნაკლებად გასაგები ერთობლიობების ფორმალური სისტემატიზაცია;
3. *კვალიფიკაცია*: უფრო დახვეწილი ეტაპი, რომელზეც გაზომვის სიზუსტე მათემატიკური მეთოდების გამოყენებით ფენომენის უფრო ადეკვატური ანალიზის საშუალებას იძლევა;
4. *ურთიერთმიმართების აღმოჩენა*: ფენომენებს შორის ფუნქციური ურთიერთმიმართების იდენტიფიკაცია და კლასიფიკაცია;
5. *ჭეშმარიტებასთან მიახლოება*: მეცნიერება ჭეშმარიტებასთან თანდათანობით მიახლოებით ვითარდება.

მესამე დაშვება, რომელიც საფუძვლად უდევს მეცნიერის მუშაობას, *ეკონომიურობის* პრინციპია. აქ ძირითადი იდეა ისაა, რომ ფენომენი შეძლებისდაგვარად ყველაზე ეკონომიური გზით უნდა აიხსნას. როგორც აინშტაინი ამბობდა, საქმე იმდენად მარტივი უნდა გავხადოთ, რამდენადაც შესაძლებელია, მაგრამ არა – უფრო მარტივი! ამ პრინციპის პირველი ისტორიული განაცხადი უილიამ ოკამს (William Occam) ეკუთვნის, როდესაც მან

თქვა, რომ ახსნის პრინციპები (ერთეულები) უსარგებლოდ არ უნდა მომრავლდეს. ამ გამონათქვამის ინტერპრეტაცია, ცხადია, სხვადასხვაგვარად შეიძლება: ფენომენი უმჯობესია ორი ცნებით ავხსნათ და არა – სამით; მარტივი თეორია უნდა ვამჯობინოთ რთულს.

ბოლო – *ზოგადობის* დაშვება მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მსჯელობის ორივე მეთოდში – დედუქციურშიც და ინდუქციურშიც. ფაქტობრივად, ისტორიულ ჭრილში თუ შევხედავთ, კონკრეტულ კერძოსა და აბსტრაქტულ ზოგადს შორის პრობლემური დამოკიდებულება არსებობდა, რაც შემდგომში ცოდნის შესახებ ორი კონკურენტული თეორიის – რაციონალურის და ემპირიულის – სახით ჩამოყალიბდა. იწყებენ რა კერძოზე დაკვირვებით, მეცნიერები თავიანთი შედეგების განზოგადებას მთელ სამყაროზე აპირებენ. ეს იმიტომ ხდება, რომ მათ, საბოლოო ჯამში, ახსნა აინტერესებთ. ცხადია, ზოგადობის ცნება გაცილებით ნაკლებ პრობლემას უქმნის საბუნებისმეტყველო მეცნიერებაში მოღვაწე მკვლევრებს, რომლებიც, ძირითადად, არაცოცხალ მასალასთან მუშაობენ, ვიდრე სოციალურ მეცნიერებს, რომელთაც გარდაუვლად უწევთ ადამიანთა პოპულაციებიდან აღებულ შერჩევებთან გამკლავება და შემდეგ შერჩევებში მიღებული შედეგების დიდი სიფრთხილით განზოგადება ამ პოპულაციებზე.

აქ მივადექით ძირითად კითხვას: რა არის მეცნიერება? კერლინგერი (1970) მიუთითებს, რომ თავად მეცნიერულ სამყაროში შეიძლება მეცნიერების შესახებ ორი ზოგადი მოსაზრების პოვნა, ესენია: *სტატიკური* და *დინამიკური*. *სტატიკური* მოსაზრებით, რომელიც, განსაკუთრებით, არაპროფესიონალებისკენ არის მიმართული, მეცნიერება არის აქტივობა, რითაც სამყაროს სისტემატური ცოდნა ემატება. მეცნიერის საქმეა ახალი ფაქტების აღმოჩენა და ცოდნის უკვე არსებულ მარაგში მათი ჩართვა. ამგვარად, მეცნიერება განიხილება, როგორც მონაცემების აკუმულირებული ერთობლიობა და აქცენტი, ძირითადად, ცოდნის მიმდინარე მდგომარეობასა და მის შევსებაზე კეთდება.[2] ამის საპირისპიროდ, *დინამიკური* ხედვისთვის მეცნიერება უფრო მეტია, ვიდრე აქტივობა; უფრო მეტი, ვიდრე რაღაც, რასაც მეცნიერები *აკეთებენ*. ამ კონცეფციის მიხედვით, რა თქმა უნდა, მნიშვნელოვანია დაგროვილი ცოდნის ქონა, მაგრამ რაც მართლაც

ყველაზე მნიშვნელოვანია, ის აღმოჩენებია, რომელსაც მეცნიერები აკეთებენ. შესაბამისად, აქ აქცენტი მეცნიერების ევრისტიკულ ბუნებაზე კეთდება.

საპირისპირო მოსაზრებები მეცნიერების ფუნქციების შესახებაც არსებობს. ეს მოსაზრებები შეჯამებულია ჩანართში 1. 3. თუმცა, პროფესიონალი მეცნიერებისთვის მეცნიერება სამყაროს წვდომის მეთოდია; ახსნისა და გაგების, წინასწარმეტყველებისა და კონტროლის საშუალებაა. მათთვის მეცნიერების საბოლოო მიზანი თეორიაა.

ჩანართი 1.3

მეცნიერების ფუნქციები

1. პრობლემების მოძიების, კითხვების დასმის, ეჭვების წახალისების, ჰიპოთეზების ფორმულირების ფუნქცია.
2. ტესტირების, შემოწმების, დადასტურების ფუნქცია; ჰიპოთეზების წამოყენებისა და შემოწმების, ექსპერიმენტების გამეორებისა და გადამოწმების, ფაქტების დაწმენდის, გასუფთავების ფუნქცია.
3. ორგანიზების, თეორეტიზირებისა და სტრუქტურირების ფუნქცია; უფრო და უფრო ფართო განზოგადებების ძიების ფუნქცია.
4. ისტორიის დაფიქსირების მეცნიერული ფუნქცია.
5. ტექნოლოგიური მხარე; ინსტრუმენტები, მეთოდები და ტექნიკები.
6. ადმინისტრაციული, აღმასრულებელი და ორგანიზაციული მხარე.
7. პუბლიკაციისა და საგანმანათლებლო ფუნქციები.
8. ადამიანებისთვის პრაქტიკული გამოყენების ფუნქცია.
9. დაფასების, სიხარულის, ქებისა და სახელის მოხვეჭის ფუნქციები.

წყარო: Maslow 1954

კერლინგერი *თეორიას* განსაზღვრავს, როგორც „ურთიერთდაკავშირებული კონსტრუქტების (ცნებების), განსაზღვრებებისა და დებულებების ერთობლიობას, რომელიც ფენომენის სისტემატურ ხედვას გვთავაზობს ცვლადებს შორის ურთიერთკავშირის ჩვენებით და მიზნად ისახავს ფენომენების ახსნასა და წინასწარმეტყველებას“ (kerlinger 1970). გარკვეული თვალსაზრისით, თეორია ემპირიული მონაცემების ცალკეულ გაბნეულ ნაწილებს უფრო ფართო გამოყენებისთვის მოწოდებულ ერთიან, ლოგიკურად თანმიმდევრულ

კონცეპტუალურ ჩარჩოში უყრის თავს. ამასთან, თეორია თავად არის ახალი ინფორმაციისა და აღმოჩენების წყარო. ამგვარად, ის ახალი ჰიპოთეზებისა და აქამდე დაუსმელი კითხვების წყაროა. ის განსაზღვრავს შემდგომი კვლევებისთვის მნიშვნელოვან სფეროებს, ავლენს ჩავარდნებს ჩვენ ცოდნაში და მკვლევარს მანამდე უცნობი ფენომენების არსებობის აღიარების შესაძლებლობას აძლევს.

ცხადია, არსებობს თეორიის რამდენიმე სახეობა და თითოეული მათგანი „მტიცებულების“ საკუთარ სახეობებს განსაზღვრავს. მაგალითად, მორისონი (1955a) ერთმანეთისგან განასხვავებს *ემპირიულ თეორიებს*, *„დიდ“ თეორიებს* და *„კრიტიკულ“ თეორიას*. ემპირიული თეორიები და კრიტიკული თეორიები ქვემოთ არის განხილული. „დიდი თეორია“ მეტანარატივია, რომელიც განსაზღვრავს კვლევის სფეროს, სპეკულაციურია, განმარტავს და ნათლად აყალიბებს კონცეპტუალურ სტრუქტურებსა და ჩარჩოებს და კრეატულად აფართოებს ქცევისა და ორგანიზაციების აღქმის გზებს (Layder 1994). ის იყენებს ფუნდამენტურ ონტოლოგიურ და ეპისტემოლოგიურ პოსტულატებს, რომლებიც კვლევის სფეროს განსაზღვრისთვისაა განკუთვნილი (Hughes 1976). ამ შემთხვევაში ემპირიული მასალა საილუსტრაციოდ უფრო გამოიყენება, ვიდრე „დასასაბუთებლად“. ეს ეხება ზოგიერთ სოციოლოგიურ თეორიას, მაგალითად, მარქსიზმს, კონსენსუსის თეორიას და ფუნქციონალიზმს. მაშინ, როცა სოციოლოგები შეიძლება, აღფრთოვანებული იყვნენ ასეთი თეორიების შემაჯამებელი და ყოვლისმომცველი ბუნებით, მათ მუდმივად აკრიტკებდნენ. მაგალითად, მერტონის (1949), ქოსერისა და როზენბერგის (1969), დოლისა (1993) და ლეიდერის (1994) მტკიცებით, მიუხედავად იმისა, რომ ეს თეორიები შეიძლება დიდი ფილოსოფიური სისტემების – ბიზანტიური – სტრუქტურული ბრწყინვალებითა და ლოგიკური თანმიმდევრულობით გვიზიდავდეს, მაინც მეცნიერულად უნაყოფო და არარელევანტურია და არ არის კავშირში სამყაროსთან, რომელიც ღიაობით, ფლუიდურობით, ჰეტეროგენურობითა და დანაწევრებულობით ხასიათდება. ეს წიგნი ამ ტიპის თეორიას არ განიხილავს.

თეორიის სტატუსი მნიშვნელოვნად იცვლება ინტერესის სფეროში შემავალი ცოდნის სფეროსა და დისციპლინის მიხედვით. ზოგიერთი თეორია, ისევე,

როგორც საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში, ელეგანტურობისა და დახვეწილობის მაღალი ხარისხით ხასიათდება. სხვები, სავარაუდოდ, განათლების თეორიის მსგავსად, ჩამოყალიბების მხოლოდ ადრეულ საფეხურებზე იმყოფება და ამიტომ ძალზე არასწორხაზოვანი და არათანაბარია. პოპერი (1968), ლაკატოსი (1970),[3] მოლი (1978), ლაუდენი (1990) და რასმუსენი (1990) გამოყოფენ ეფექტური ემპირიული თეორიის შემდეგ მახასიათებლებს:

- თეორიული სისტემა დედუქციის საშუალებას უნდა იძლეოდეს და ქმნიდეს კანონებს, რომელთა შემოწმება ემპირიულად იქნება შესაძლებელი. ეს ნიშნავს, რომ ის უნდა უზრუნველყოფდეს დადასტურების ან უარყოფის საშუალებას. ადამიანს თეორიის ვალიდობის შემოწმება მხოლოდ ამ თეორიიდან მიღებული დებულებების (ჰიპოთეზების) ვალიდობის შემოწმებით უნდა შეეძლოს. თუ სხვადასხვა ჰიპოთეზის სიმცდარის დასაბუთების განმეორებითი მცდელობები წარუმატებელია, მაშინ თეორიას დარწმუნებით შეგვიძლია ვუწოდოთ ვალიდური. ეს პროცესი უსასრულოდ შეიძლება გაგრძელდეს მანამ, სანამ, სავარაუდოდ, რომელიმე ჰიპოთეზა არაქმედუნარიანი აღმოჩნდება. ამით თეორიის არაადეკვატურობის არაპირდაპირი მტკიცებულება შეიქმნება, რამაც შეიძლება მის უარყოფამდე (ან, როგორც უფრო ხშირად ხდება, ამ თეორიის იმ უფრო ადეკვატური თეორიით ჩანაცვლებამდე მიგვიყვანოს, რომელსაც შეუძლია გამონაკლისის დაშვება).
- თეორია თავსებადი უნდა იყოს როგორც დაკვირვებასთან, ისე, მანამდე მოქმედ თეორიებთან. ის გადამოწმებულ ემპირიულ მონაცემებს უნდა ეფუძნებოდეს და აზრიან დებულებებსა და ჰიპოთეზებს უნდა ეყრდნობოდეს. რაც უფრო კარგია თეორია, მით მეტად ადეკვატურად შეუძლია საკვლევი ფენომენების ახსნა და მით მეტი ფაქტების ჩართვა მეტად განზოგადებად მნიშვნელოვან სტრუქტურაში. ფაქტებს შორის შინაგანი შეთანხმებულობა უნდა არსებობდეს. ის ნათლად და ზუსტად უნდა განმარტავდეს იმ ტერმინებს, რომლითაც ცდილობს ემპირიული ფენომენების ახსნას, წინასწარმეტყველებასა და განზოგადებას.

- თეორია მარტივი ტერმინებით უნდა იყოს გადმოცემული. კარგია ის თეორია, რომელიც უმარტივესად ხსნის უფრო მეტს. ეს *ეკონომიურობის* კანონია. თეორიამ მონაცემები ადეკვატურად უნდა ახსნას და არ უნდა იყოს იმდენად ყოვლისმომცველი, რომ უსაშველოდ გაიბეროს.
- თეორიას უნდა ჰქონდეს ახსნისა და წინასწარმეტყველების მნიშვნელოვანი პოტენციალი.
- თეორიას უნდა შეეძლოს დასაკვირვებელ ანომალიებზე რეაგირება.
- თეორია უნდა ბადებდეს კვლევებს (ამ თემას ეხმაურება სიგელის (1987) კომენტარი, რომ ეფექტური თეორიის ერთ-ერთი მახასიათებელი მისი ნაყოფიერებაა).
- თეორიამ უნდა გამოავლინოს სიზუსტე და უნივერსალობა და თავადვე შექმნას საკუთარი ფალსიფიკაციისა და შემოწმების საფუძველი იმით, რომ განსაზღვროს „მკაცრი შემოწმების“ ხასიათი და მოქმედება (Popper 1968). ეფექტური ემპირიული თეორიის შემოწმება იმ კონტექსტისგან განსხვავებულ კონტექსტში ხდება, რომელმაც დასაბამი მისცა მას, ანუ უნდა გავცდეთ მარტივ დადასტურებასა და გაცნობას და „შემოწმებისკენ“ ვიმოძრაოთ (Laudan 1990). უნდა დადგინდეს, თუ რა ტიპის მტკიცებულებაა საჭირო თეორიის დასადასტურებლად ან უარსაყოფად.
- თეორია ზედმიწევნით ოპერაციონალიზებადი უნდა იყოს.
- თეორიის შემოწმება უნდა მეორდებოდეს, ანუ უნდა შეიძლებოდეს მისი ხელახლა შემოწმება.

ზოგჯერ *თეორიის* ნაცვლად, ან მის ჩასანაცვლებელ ფორმად, სიტყვა *მოდელი* გამოიყენება. ორივე ტერმინი შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ფართო კონცეპტუალური ჩარჩოს მქონე ამხსნელი საშუალება ან სქემა, თუმცა, მოდელები ხშირად ანალოგიებს იყენებენ კონკრეტული ფენომენის გრაფიკულად ან ვიზუალურად უკეთ წარმოდგენის მიზნით. თუ ზუსტია და ფაქტებს მცდარად არ წარმოაჩენს, მოდელს შეუძლია დახმარების გაწევა ფენომენების ბუნების ძირითად საკითხებში სინათლის შეტანასა და ფოკუსირებაში.

ჰიჩკოკი და ჰაგისი (1995) აერთიანებენ და ავითარებენ ზემოთ მოყვანილი მსჯელობის ხაზს და თეორიას შემდეგნაირად აღწერენ:

> თეორია განიხილება, როგორც სოციალური სამყაროს შესახებ ცოდნის სისტემური სტრუქტურის განვითარებაზე ორიენტირებული. ამ პროცესში თეორია იყენებს ცნებებს, სისტემებს, მოდელებს, სტრუქტურებს, რწმენებს, იდეებსა და ჰიპოთეზებს (თეორიებს), რათა გამოთქვას დებულებები მოქმედებების, მოვლენებისა თუ აქტივობების გარკვეული სახეობების შესახებ და განახორციელოს მათი მიზეზების, შედეგებისა და პროცესის ანალიზი. სხვა სიტყვებით, ეს ნიშნავს მოვლენების ისეთი საშუალებებით ახსნას, რომლებიც თავსებადია კონკრეტულ ფილოსოფიურ საფუძველთან, ან, მაგალითად, კონკრეტულ სოციოლოგიურ ან ფსიქოლოგიურ პოზიციასთან. მაშასადამე, თეორიების მიზანია, როგორც გარკვეული რაოდენობის ცვლადებს შორის არსებული ურთიერთმიმართებების შესახებ ვარაუდების გამოთქმა, ისე, მათი გაანალიზება, როდესაც ემპირიული კვლევა-ძიებით შესაძლებელია გარკვეული რეგულარობებისა და უწყვეტობების დემონსტრირება.
>
> (Hitchcock and Hughes 1995: 20-1)

მეცნიერული თეორიები ბუნებით დროებითი უნდა იყოს. თეორია ვერასოდეს იქნება დასრულებული იმ თვალსაზრისით, რომ მოიცავდეს ყველაფერს, რაც კი არის ცნობილი და ნაკვლევი მოცემული ფენომენის შესახებ. როგორც მოლი (1978) ამტკიცებს, ერთ მეცნიერულ თეორიას მაშინვე ანაცვლებს უკეთესი, უფრო დახვეწილი თეორია, როგორც კი ახალი ცოდნის მოპოვება ხდება.

თეორიებსა და მოდელებზე საუბრისას შევეხეთ იმ ინსტრუმენტებს, რომლებსაც მეცნიერები მუშაობისას იყენებენ. ახლა უფრო დეტალურად განვიხილოთ ორი ასეთი ხელსაწყო – ცნება და ჰიპოთეზა, რომლებიც გადამწყვეტ როლს ასრულებს მეცნიერებაში.

მეცნიერების ხელსაწყოები

ცნებები ასახავენ კონკრეტულიდან გაკეთებულ განზოგადებებს, მაგალითად, რისხვა, მიღწევა, გაუცხოება, სისწრაფე, ინტელექტი, დემოკრატია. თუ ამ მაგალითებს უფრო კარგად დავაკვირდებით, ვნახავთ, რომ თითოეული მათგანი არის სიტყვა, რომელიც იდეას გამოხატავს: უფრო ზუსტად, ცნება არის სიტყვის (ანუ სიმბოლოს) და იდეის, ანუ კონცეფციის ურთიერთობა. ვინც არ უნდა

ვიყოთ და რასაც არ უნდა ვაკეთებდეთ, ყველანი ვიყენებთ ცნებებს. ბუნებრივია, ზოგიერთი მათგანი საერთოა ერთ კულტურაში მცხოვრები ადამიანების ყველა ჯგუფისთვის და ყველა იყენებს მათ. ასეთი ცნებებია, მაგალითად, ბავშვი, სიყვარული და სამართლიანობა. თუმცა, სხვა ცნებების გამოყენების არეალი უფრო შეზღუდულია და მათ მხოლოდ გარკვეული ჯგუფები, სპეციალისტები ან პროფესიის წარმომადგენლები იყენებენ. ასეთი ცნებების მაგალითებია იდიოგლოსია, რეტროაქტიული შეკავება და ანტიციპატორული სოციალიზაცია.

ცნებები საშუალებას გვაძლევს, რომ სამყაროს გარკვეული მნიშვნელობები მივანიჭოთ. მათი საშუალებით რეალობა მნიშვნელობას, წესრიგსა და ლოგიკურ თანმიმდევრულობას იძენს. ცნებები საშუალებებია, რომლითაც თანხმობაში მოვდივართ ჩვენ გამოცდილებასთან. შესაბამისად, ის, თუ როგორ აღვიქვამთ სამყაროს, მნიშვნელოვანწილად დამოკიდებულია ჩვენ ხელთ არსებულ ცნებათა ერთობლიობაზე. რაც უფრო მეტი ცნება გვაქვს მარაგში, მით მეტი სენსორული მონაცემი შეგვიძლია ავკრიფოთ და რაც არ უნდა იყოს „სადღაც იქ“, მით მეტად სანდო იქნება ჩვენი პერცეპტული (და კოგნიტური) წვდომა. თუ სამყაროს ჩვენეულ აღქმებს ჩვენ ხელთ არსებული ცნებები განაპირობებს, მაშინ აქედან გამომდინარეობს, რომ ცნებათა სხვადასხვა ერთობლიობის მქონე ადამიანები „ერთსა და იმავე“ ობიექტურ რეალობას სხვადასხვაგვარად დაინახავენ – ექიმი სრულიად განსხვავებულ ცნებებზე დაყრდნობით დასვამდა დაავადების დიაგნოზს, ვიდრე, ვთქვათ, არაპროფესიონალი იმსჯელებდა იმავე დაავადებაზე შეზღუდული და გამარტივებული ფრაზებით.

ამრიგად, შეიძლება იკითხოთ, საით მივყავართ ამ ყველაფერს? პასუხი მარტივია: იმისკენ, რომ სოციალურ მეცნიერებს მსგავსად ჩამოყალიბებული ან სათანადო დეტალური განსაზღვრებების მქონე ცნებები აქვთ, რაც მათ საშუალებას აძლევს, რომ ერთმანეთის მსგავსად აღიქვან სამყარო და სამყაროს ის ნაწილი ასახონ, რომელიც მათი კვლევის სფეროში შედის. მთლიანობაში ეს ცნებები ქმნიან უფრო ფართო მნიშვნელობების სისტემას, რომელიც მათ იმ რეალობის ახსნის შესაძლებლობას აძლევს, რომელიც ყოველდღიურ ცხოვრებისეულ გამოცდილებაში იღებს სათავეს და დასტურდება. ამ

მოსაზრების საილუსტრაციოდ გამოდგება სოციალური კლასის ცნება. ჰიუზი (Hughes 1976) ამბობს, რომ ის გვთავაზობს

> წესს, ბადეს, მართალია, ზოგჯერ ბუნდოვანს, იმ გარკვეული ტიპის გამოცდილების შესახებ საუბრისას გამოსაყენებლად, რომელიც ეკონომიკურ მდგომარეობას, ცხოვრების სტილს, ცხოვრებისეულ შესაძლებლობებს ეხება და ამ ცნების სხვა ცნებებთან დაკავშირებით ჩვენ საშუალება გვეძლევა კონკრეტულ სისტემაში ან სფეროში ავაგოთ თეორია გამოცდილების შესახებ.
>
> (Hughes 1976: 34)

მეცნიერულ ცნებებზე საუბრისას ორი მნიშვნელოვანი მომენტი უნდა აღინიშნოს. პირველია ის, რომ ისინი არ არსებობენ ჩვენგან დამოუკიდებლად: ფაქტობრივად, ისინი ჩვენი გამოგონებაა, რომელიც საშუალებას გვაძლევს რაღაც მაინც გავარკვიოთ ბუნების, სულ მცირე, აშკარად შესამჩნევ ქაოსში. მეორეა ის, რომ მათი რაოდენობა სასრულია და ამით უპირისპირდებიან იმ ფენომენთა უსასრულო რაოდენობას, რომელთა ახსნაც მოეთხოვებათ.

მეცნიერის მეორე უმნიშვნელოვანესი ხელსაწყო *ჰიპოთეზაა*. სწორედ აქედან იწყება კვლევათა უმრავლესობა, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მიზეზ-შედეგობრივ ან თანმხლებ ურთიერთობებს იკვლევენ. კერლინგერი (1970) ჰიპოთეზას განმარტავს, როგორც სავარაუდო დებულებას ორი ან მეტი ცვლადის ურთიერთმიმართების შესახებ, ან „ცოდნაზე დაფუძნებულ ვარაუდს“, თუმცა ის განსხვავდება ცოდნაზე დამყარებული ვარაუდისგან იმით, რომ ხშირად მნიშვნელოვანი შესწავლის, გააზრებისა და დაკვირვების შედეგია. მედავარი (Medawar 1972) ჰიპოთეზასა და მის ფუნქციაზე ასე წერს:

> მეცნიერული გაგების ყველა წინსვლა ნებისმიერ დონეზე სპეკულაციური თავგადასავლით იწყება, წინასწარი წარმოსახვით, თუ რა *შეიძლება იყოს ჭეშმარიტი,* წინასწარი წარმოდგენით, რომელიც ყოველთვის და აუცილებლად მცირედით მაინც (ზოგჯერ კი დიდად) სცდება იმას, რისი დაჯერების ლოგიკური და ფაქტობრივი დასაბუთებაც მოგვეპოვება. ეს შესაძლო სამყაროს გამოგონებაა, ან ამ სამყაროს მცირედი ნაწილია. შემდეგ ამ ვარაუდს აკრიტიკებენ, რათა დადგინდეს, ეს წარმოსახვითი სამყარო რამეთი მაინც თუ ჰგავს რეალურს. მაშასადამე, ორი აზრის ურთიერთქმედების ნებისმიერ დონეზე, მეცნიერული მსჯელობა არის ორი ხმის –

> წარმოსახვითისა და კრიტიკულის – დიალოგი; დიალოგი, თუ გნებავთ, შესაძლოსა და რეალურს, შემოთავაზებულსა და მოძველებულს, ვარაუდსა და კრიტიკას, შესაძლო ჭეშმარიტებასა და არსებულ, დადგენილ ფაქტს შორის.
>
> (Medawar 1972)

კერლინგერმა (1970) გამოყო „კარგი“ ჰიპოთეზის ორი კრიტერიუმი. პირველია ის, რომ ჰიპოთეზა არის დებულება ცვლადების ურთიერთმიმართების შესახებ; მეორეა ის, რომ ჰიპოთეზა სახავს მასში გამოთქმული ვარაუდის შემოწმებისა და მიმართებების დადგენის გზებს. ამას ავტორი ორ დამხმარე კრიტერიუმსაც უმატებს: ჰიპოთეზა არსებულ ცოდნასთან შედარების შესაძლებლობას იძლევა და ის შეძლებისდაგვარად ეკონომიურად არის მოცემული. ამგვარად, თუ ვვარაუდობთ, რომ სოციალური კლასი განაპირობებს აკადემიურ მიღწევას, ჩვენ გვაქვს ერთი ცვლადის – სოციალური კლასის მიმართება მეორესთან – აკადემიურ მიღწევასთან. და ვინაიდან ორივე ცვლადი გაზომვადია, კერლინგერის მიერ განსაზღვრული ძირითადი კრიტერიუმები დაკმაყოფილებულია. ისინი არც კერლინგერისეულ დამხმარე კრიტერიუმებს არღვევენ (ასევე, იხილეთ ჩანართი 1. 4).

ჩანართი 1. 4.

ჰიპოთეზა

როცა მეცნიერს უკვე ფორმულირებული აქვს ჰიპოთეზა, მას შემდეგი ნაბიჯის გადადგმა შეუძლია. ჰიპოთეზა წარმართავს მკვლევარს, რომ ზოგი დაკვირვება შეარჩიოს, ზოგი – არა და დაიწყოს ექსპერიმენტირება. მეცნიერები გამოცდილებით არკვევენ კარგი ჰიპოთეზის მახასიათებლებს. ჰიპოთეზა, რომელიც ისეთი ზოგადია, რომ *ნებისმიერ* ფენომენს მოერგება, პრაქტიკულად არაფრის მთქმელია. რაც უფრო მეტი შეზღუდვაა ჰიპოთეზაში, მით მეტად ინფორმაციულია ის.

კარგი ჰიპოთეზა *ლოგიკურად უშუალო* უნდა იყოს, ანუ უნდა ხსნიდეს იმას, რის ასახსნელადაც არის მოწოდებული და არა – სხვა ფენომენებს. ლოგიკური უშუალობა ჰიპოთეზაში ნიშნავს იმას, რომ მისი შემოწმება შესაძლებელია შედარებით პირდაპირი, უშუალო და რეალური საშუალებებით. *ახსნის ხელოვნების* დიდი ნაწილია ისეთი ჰიპოთეზების ფორმულირება, რომელთა შემოწმება შესაძლებელია რეალურად განხორციელებადი ექსპერიმენტებით.

წყარო: ადაპტირებულია Medawar 1981

შემდეგ ის ასახელებს იმ ოთხ მიზეზს, რის გამოც არის ჰიპოთეზა კვლევის მნიშვნელოვანი იარაღი. პირველი, ის მკვლევრების ძალისხმევის ორგანიზებას ახდენს. ჰიპოთეზაში გამოხატული ურთიერთობა გვიჩვენებს, თუ რა არის გასაკეთებელი. ის მკვლევრებს პრობლემის უკეთ გაგების შესაძლებლობას აძლევს და მონაცემების შეგროვების, ანალიზისა და ინტერპრეტაციის ჩარჩოს უზრუნველყოფს. მეორე, კერლინგერის სიტყვით, ის თეორიის სამუშაო ინსტრუმენტია. მისი დედუქციურად მიღება თეორიიდან ან სხვა ჰიპოთეზებიდან არის შესაძლებელი. მესამე, შესაძლებელია მისი ემპირიულად ან ექსპერიმენტულად შემოწმება და შედეგად დადასტურება ან უარყოფა. ასევე, ყოველთვის არსებობს შესაძლებლობა, რომ ერთხელ დასაბუთებული და დადასტურებული ჰიპოთეზა კანონად იქცეს. მეოთხე, ჰიპოთეზა ცოდნის გამდიდრების მძლავრი იარაღია, ვინაიდან, როგორც კერლინგერი (1970) ხსნის, ის საკუთარი თავის ფარგლებს გარეთ გასვლის შესაძლებლობას გვაძლევს. ჰიპოთეზები და ცნებები არსებით როლს ასრულებს მეცნიერულ მეთოდში და ახლა სწორედ მეცნიერულ მეთოდს მივაპყრობთ ყურადღებას.

მეცნიერული მეთოდი

თუ მეცნიერების ყველაზე გამორჩეული თვისება ემპირიულობაა, შემდეგი ყველაზე მნიშვნელოვანი მახასიათებელი მისი პროცედურებია, რომლებიც არა მარტო იმას გვიჩვენებს, თუ როგორ მიიღება მონაცემები, არამედ საკმარისად ნათელი და გამეორებადია კოლეგა-მკვლევრებისთვის ანუ სხვებს შეუძლიათ იმავე ან სხვა მასალის გამოყენებით მათი შემოწმება და ამით შედეგების გადამოწმება. როგორც ქაფი და პეინი (Cuff and Payne 1979) ამბობენ: „მეცნიერული მიდგომა აუცილებლად გულისხმობს მისი შედეგების „ემპირიული დასაბუთების“ სტანდარტებს და პროცედურებს, რომლებიც გვიჩვენებს დებულებებისა და რეალურ სამყაროში მიმდინარე ან უკვე მომხდარი მოვლენების თანხვედრას“ (Cuff and Payne 1979: 4). ამ სტანდარტებსა და პროცედურებს მოხერხებულობისთვის „მეცნიერულ მეთოდს“ ვუწოდებთ, თუმცა ამან შეიძლება შეცდომაში შეგვიყვანოს შემდეგი მიზეზის გამო: ზედსართავი სახელისა და მხოლობით რიცხვში მოცემული არსებითი სახელის კომბინაცია ზოგი ადამიანის გონებაში პრობლემის გადაწყვეტისადმი ერთი კონკრეტული

მიდგომის წარმოდგენას ქმნის; მიდგომის, რომელშიც ატომები ან ვირთხები მოიაზრებიან და ლაბორატორიის ფარგლებში ხორციელდება. თუმცა, მასში გაცილებით მეტი იგულისხმება. ეს ტერმინი, ფაქტობრივად, მოიცავს მეთოდების რიგს, რომლებიც ერთმანეთისგან განსხვავდებიან დახვეწილობის ხარისხით იმისდა მიხედვით, თუ რა ფუნქციას ასრულებენ და მოცემულ მომენტში განვითარების რა ეტაპზეა მეცნიერება. ჩანართში 1. 5 წარმოდგენილია მეცნიერების ჩვეულებრივი განვითარების საფეხურები ან, უფრო რეალურად თუ ვიტყვით, ის საფეხურები, რომლებიც ყოველთვის ფიქსირდება მის განვითარებაში და რომელთა გამოწვევაც შეუძლიათ მეცნიერებს იმისდა მიხედვით, თუ რა ტიპის ინფორმაციას ეძებენ, ან რა ტიპის პრობლემის წინაშე დგანან. ტერმინის „მეცნიერული მეთოდი“ ასახსნელად ჩვენ განსაკუთრებით გვაინტერესებს II, III და IV ეტაპები. II ეტაპი შედარებით ნაკლები სირთულით ხასიათდება. ამ ეტაპზე მკვლევარი ფაქტებზე დაკვირვებითა და მათი ჩაწერით კმაყოფილდება და, სავარაუდოდ, კლასიფიკაციის გარკვეულ სისტემამდე მიდის. განათლების კვლევის დიდი ნაწილი, განსაკუთრებით, კლასისა და სკოლის დონეზე, სწორედ ასე წარმოებს, მაგალითად, კითხვარებითა და შემთხვევების შესწავლით. III ეტაპზე მეტი დახვეწილობა და სირთულე შემოდის, ვინაიდან ჩამოყალიბების პროცესში მყოფ ფართო თეორიულ ჩარჩოში ცვლადებს შორის მიმართების დადგენას ცდილობენ. IV ეტაპი ყველაზე დახვეწილი და რთულია და ადამიანები ხშირად მხოლოდ მას მიიჩნევენ მეცნიერულ მეთოდად. მიზეზ-შედეგობრიობის დასადგენად, მარტივი ასოციაციის საზომებისგან განსხვავებით, მკვლევრები ქმნიან ექსპერიმენტულ სიტუაციებს, რომლებშიც წამოყენებული ჰიპოთეზების შემოწმების მიზნით ცვლადებით მანიპულირებენ. ეს პროცესი იწყება პირველადი, ჩამოუყალიბებელი იდეებიდან და უფრო ზუსტ ჰიპოთეზებამდე, მათ ემპირიულ შემოწმებამდე და შემდეგ ამ ჰიპოთეზების დადასტურებამდე ან მოდიფიკაციამდე მიდის (Kerlinger 1970).

ჩანართი 1.5

მეცნიერების განვითარების ეტაპები

1. მეცნიერების განსაზღვრა და იმ ფენომენების იდენტიფიკაცია, რომლებიც ერთიანდება ამ მეცნიერებაში.
2. დაკვირვების ეტაპი, რომელზეც ხდება რელევანტური ფაქტორების, ცვლადების ან დებულებების იდენტიფიცირება და სახელდება; ასევე, ყალიბდება კატეგორიები და ტაქსონომიები.
3. კორელაციური კვლევა, რომელშიც ერთმანეთს უკავშირდება ცვლადები და პარამეტრები და ინფორმაცია სისტემატურად ინტეგრირდება და ყალიბდება თეორიების სახით.
4. ცვლადების სისტემატური და გაკონტროლებული მანიპულაცია იმის სანახავად, იძლევა თუ არა ექსპერიმენტი მოსალოდნელ შედეგებს – კორელაციიდან მიზეზ-შედეგობრიობისკენ გადანაცვლება.
5. წინა ეტაპებზე დაგროვილი ცოდნის თეორიული სისტემის სახით გაფორმება. საკვლევი ფენომენების ბუნებიდან გამომდინარე, შესაძლებელია კანონების ფორმულირება და სისტემატიზაცია.
6. ჩამოყალიბებული თეორიის გამოყენება პრობლემების გადასაჭრელად, ან შემდგომი ჰიპოთეზების წყაროდ.

ჩანართში 1. 5 მოცემული III და IV ეტაპების გათვალისწინებით, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მეცნიერული მეთოდი მოცემულ სიტუაციაში არსებული ელემენტების მთელი ერთობლიობიდან ზოგიერთი ელემენტის ცნობიერი და მიზანმიმართული შერჩევით იწყებს მუშაობას. შედარებით მოგვიანებით, ჰიჩკოკმა და ჰიუზმა (1995: 23) შემოგვთავაზეს მეცნიერული მეთოდის რვაეტაპიანი მოდელი, რომელიც ეხმიანება კერლინგერის მოდელს და წარმოდგენილია ჩანართში 1. 6.

ჩანართი 1.6

მეცნიერული მეთოდის რვაეტაპიანი მოდელი

I ეტაპი: ჰიპოთეზები, ეჭვები და ვარაუდები;

II ეტაპი: ექსპერიმენტი დაგეგმილია, გაკეთდა შერჩევა, გამოყვეს ცვლადები;

III ეტაპი: იპოვეს კორელაციები, დაადგინეს კანონზომიერებები;

IV ეტაპი: ჩამოაყალიბეს ჰიპოთეზები კანონზომიერებების ასახსნელად;

V ეტაპი: შეამოწმეს ახსნები და წინასწარმეტყველებები; ფალსიფიცირებადობა;
VI ეტაპი: კანონები ჩამაყალიბეს ან არ დაადასტურეს (ჰიპოთეზების უარყოფა);
VII ეტაპი: განზოგადებები ანუ გენერალიზაცია გაკეთდა;
VIII ეტაპი: ახალი თეორიები.

ელემენტები, რომელთაც მკვლევარი ეჭიდება, ბუნებრივად უნდა ერგებოდეს მეცნიერულ ფორმულირებას. ეს ნიშნავს, რომ მათ რაოდენობრივი ასპექტი ექნებათ. ძირითადი სამუშაო ხელსაწყო იქნება ჰიპოთეზა, რომელიც, როგორც ვნახეთ, არის დებულება. ის მიუთითებს ორ ან მეტ არჩეულ ელემენტს შორის კავშირზე (ან ამ კავშირის არარსებობაზე) და ისეა ფორმულირებული, რომ ნათლად იძლეოდეს შემოწმების შესაძლებლობას. ამის შემდეგ მეცნიერები ირჩევენ ყველაზე შესატყვის მეთოდს და იწყებენ თავიანთი ჰიპოთეზების შემოწმებას.

პოზიტივიზმისა და მეცნიერული მეთოდის კრიტიკა

მიუხედავად იმისა, რომ მეცნიერული საქმიანობა პოზიტივიზმის გამოყენებით წარმატებული გამოდგა, განსაკუთრებით, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების სფეროში, მისი ონტოლოგიური და ეპისტემოლოგიური საფუძვლები გარკვეულ წრეებში უწყვეტი და ზოგჯერ მწვავე კრიტიკის ქარცეცხლში ექცეოდა. XIX საუკუნის მეორე ნახევრიდან წინა პლანზე ფართოდ წამოიწია პოზიტივიზმის წინააღმდეგ აჯანყებამ და ევროპის ზოგიერთი საუკეთესო მოაზროვნე – ფილოსოფოსები, მეცნიერები, სოციალური კრიტიკოსები და ხელოვანები – მიიზიდა. არსებითად, ეს იყო რეაქცია მეცნიერთა მიერ აღწერილ ისეთ სამყაროზე, რომელიც, როგორც ისინი ამტკიცებდნენ, ძირს უთხრის სიცოცხლესა და გონებას. მიიჩნევდნენ რა სამყაროს ცოცხალ ორგანიზმად და არა მექანიკურ მანქანად, ანტიპოზიტივისტური შეტევის კონკრეტულ სამიზნეს წარმოადგენდა მეცნიერთა მიერ ბუნების მექანიკური და რედუქციონისტული ხედვა, რომელიც, თავისი არსით, სიცოცხლეს გაზომვადი და არა შინაგანი გამოცდილების ტერმინებით განმარტავს და გამორიცხავს არჩევნის, თავისუფლების, ინდივიდუალობისა და მორალური პასუხისმგებლობის იდეებს (მაგალითად, Nesfield-Cookson 1987).

პოზიტივიზმის მტკიცებების კიდევ ერთი კრიტიკა დანიელი ფილოსოფოსისგან, ეგზისტენციალიზმის ერთ-ერთი დამაარსებლისგან, სიორენ კირკეგორისგან მოდიოდა. კირკეგორს აინტერესებდა პიროვნებები და მათი საკუთარი თავის უმაღლეს დონემდე განვითარების რეალიზაციის მოთხოვნილება. პიროვნების პოტენციალის რეალიზება მისთვის იყო არსებობის საზრისი, რომელსაც იგი ხედავდა, როგორც „კონკრეტულსა და ინდივიდუალურს, უნიკალურსა და არარედუქციებულს, რომელიც არ ექვემდებარება კონცეპტუალიზაციას“ (Back 1979). ჩვენი ეპოქის დამახასიათებელი ნიშანი – დემოკრატიული მასის მენტალიტეტის რწმენა, გონების დომინირება, მეცნიერული და ტექნიკური პროგრესი – ეს ყველაფერი აფერხებს ამ მიზნის მიღწევას და ინდივიდის დეჰუმანიზაციას უწყობს ხელს. სურდა რა ადამიანების მათივე ილუზიებისგან განთავისუფლება, კირკეგორს ყველაზე მეტად ობიექტურობა აფიქრებდა. ამაში ის ქცევისა და აზროვნების წესების შემოღებას გულისხმობდა და, ასევე, მოიაზრებდა პიროვნების დამკვირვებლად გადაქცევას, რომელიც ადამიანის ქცევის წარმმართველი ზოგადი კანონების აღმოსაჩენად იყო მოწოდებული. ის ამტკიცებდა, რომ ადამიანებმა სუბიექტურობის შესაძლებლობა უნდა დაიბრუნონ. იგი სუბიექტურობას უწოდებდა ადამიანის უნარს, საკუთარი ურთიერთობა, როგორიც არ უნდა ყოფილიყო ის, კვლევა-ძიების ფოკუსში მოექცია. განსხვავება, რომელსაც ის ობიექტურობასა და სუბიექტურობას შორის ხედავდა, შემდეგ ამონარიდშია მოცემული:

> როდესაც ჭეშმარიტების საკითხი ობიექტური კუთხით დგება, რეფლექსია ანუ მსჯელობა ობიექტურად მიემართება ჭეშმარიტებისკენ, როგორც ობიექტისკენ, რომელთანაც კავშირი აქვს შემმეცნებელს. თუმცა, რეფლექსია არ ფოკუსირდება ურთიერთობაზე, არამედ – კითხვაზე, ჭეშმარიტია თუ არა ის, რასთანაც აქვს კავშირი შემმეცნებელს. მხოლოდ მაშინ მიიჩნევა სუბიექტი ჭეშმარიტებასთან ნაზიარებად, თუ ობიექტი, რომელთანაც მას აქვს კავშირი, ჭეშმარიტია. როცა ჭეშმარიტების საკითხი სუბიექტური კუთხით დგება, რეფლექსია სუბიექტურად წარიმართება პიროვნების ურთიერთობის ბუნებისკენ. თუ ამ ურთიერთობის მოდუსი ჭეშმარიტებაშია, მხოლოდ მაშინ მიიჩნევა, რომ ეს ინდივიდი ჭეშმარიტებას ეზიარა, თუნდაც მას ისეთ რაღაცასთან ჰქონდეს ურთიერთობა, რაც არ არის ჭეშმარიტი.
>
> (Kierkegaard 1974: 178)

კირკეგორისთვის „სუბიექტურობა და ჭეშმარიტების კონკრეტულობაა სინათლის მატარებელი. ნებისმიერი, ვინც მეცნიერებით ან წესებით მართული მორალის ერთგულია, სიბნელეში იმყოფება და ამ სიბნელიდან გამოყვანას საჭიროებს“ (Warnock 1970).

სოციალური მეცნიერებების დეჰუმანიზაციის გამომწვევი გავლენები იონსის (1977) ინტერესთა სფეროშიც შედის. აღიარებს რა, მათ დიდ წვლილს ბევრი საკითხისთვის ნათლის მოფენაში, ის სერიოზულ შეშფოთებას გამოთქვამს სტატისტიკურ თეორიაზე დაფუძნებული რაოდენობრივი გაზომვისა (კვანტიფიკაციის) და გამოთვლების გამოყენების გზების თაობაზე. ის ამტკიცებს, რომ კვანტიფიკაცია კოლექტივიზმის ფორმაა, რომელიც დეპერსონალიზაციის რისკის მატარებელია. მას არაფერი აქვს სადავო კვანტიფიკაციასთან, როგორც ასეთთან, არამედ აშფოთებს, როდესაც ის თვითმიზანი ხდება – „მათემატიკის განშტოება და არა ჰუმანიტარული კვლევა, რომელიც ადამიანის ცხოვრების პირობების მყიფე გარემოებების შესწავლასა და ინტერპრეტაციას ესწრაფვის“ (Ions 1977). ეს პოზიტივიზმის, როგორც ბუნების შესახებ ცნებების მათემატიზაციის, ჰორკჰეიმერისეულ (Horkheimer 1972) მძლავრ კრიტიკას ეხმიანება.

ობიექტური ცნობიერების კიდევ ერთი მძლავრი და დამაჯერებელი კრიტიკა როსზაკს (Roszak 1970; 1972) ეკუთვნის, რომელიც ამტკიცებს, რომ ობიექტურობის მაძიებელი მეცნიერება ჩვენ საკუთარ ჭეშმარიტ მე-სთან და ბუნებასთან გაუცხოების ფორმას წარმოადგენს. ნებისმიერი ინტელექტუალური აქტივობის გამართლება იმ ეფექტში ძევს, რომელსაც ის ახდენს ჩვენ მზარდ გაცნობიერებულობასა და ცნობიერების ხარისხზე. ზოგიერთები ამტკიცებენ, რომ ეს ზრდა ჩვენ დროში იმ ფართო გავლენამ შეანელა, რომელიც პოზიტივისტურმა პარადიგმამ იქონია ჩვენი ინტელექტუალური ცხოვრების სფეროებზე. ჰოლბრუკი (Holbrook 1977), მაგალითად, ცნობიერებას ადამიანის არსებობის ცენტრში აყენებს და ძალზე შეფიქრიანებულია იმით, თუ რა მოსდის მას; პოზიტივიზმსა და ემპირიზმს კიცხავს შინაგანი სამყაროს, მორალისა და სუბიექტურობის არქონის გამო.

ჰამპდენ-ტერნერი (Hampden-Turner 1970) ასკვნის, რომ ადამიანების შესახებ სოციალური მეცნიერებისეული ხედვა ტენდენციურია იმ თვალსაზრისით, რომ კონსერვატულია და მნიშვნელოვან თვისებებს ყურადღების მიღმა ტოვებს. ადამიანების ეს შეზღუდული ხატები, ამტკიცებს ის, იმიტომ ჩნდება, რომ სოციალური მეცნიერები, მთლიანობის წვდომის მცდელობის მიზნით, კონცენტრირდებიან პიროვნების განმეორებად, პროგნოზირებად და ინვარიანტულ ასპექტებზე, სუბიექტური სამყაროს გამომრიცხავ „თვალსაჩინო გარეგან გამოვლინებებზე“ და პიროვნების ცალკეულ მდგენელებზე კონცენტრირდებიან.

ჰებერმასი (Hebermas 1972), კრიტიკური თეორიის (კრიტიკულ თეორიას ქვემოთ განვიხილავთ) ფრანკფურტის სკოლასთან ერთად, სასტიკად აკრიტიკებს პოზიტივიზმს, ამტკიცებს რა, რომ მეცნიერული მენტალიტეტი თითქმის ურყევი ჭეშმარიტების მიუწვდომელ პოზიციაზე, თითქმის რელიგიის დონემდე (საიენტიზმი) იქნა აყვანილი, როგორც დასავლური სამყაროს ერთადერთი ეპისტემოლოგია. ამ თვალსაზრისით, მთელი ცოდნა გათანაბრებულია მეცნიერულ ცოდნასთან. ეს უარყოფს ცოდნის ჰერმენევტიკულ, ესთეტიკურ, კრიტიკულ, მორალურ, კრეატიულ და სხვა ფორმებს. მას ქცევა ტექნიციზმამდე დაჰყავს.

პოზიტივიზმის დაინტერესება კონტროლით და, აქედან გამომდინარე, მისი აპელირება ბიჰევიორიზმის პასიურობასა და ინსტრუმენტულ მიზეზზე, სერიოზულ საფრთხეს უქმნის სოციალური ქცევის უფრო მეტად გახსნილ, კრეატულ და ჰუმანიტარულ ასპექტებს. ჰაბერმასი (1972; 1974) და ჰორკჰეიმერი (1972) ამტკიცებენ, რომ საიენტიზმი ახშობს მნიშვნელოვან დებატს ღირებულებების, ინფორმირებული მოსაზრების, მორალური მსჯელობისა და რწმენების შესახებ. მეცნიერული ახსნა ქცევის ახსნის ერთადერთ საშუალებად არის მიჩნეული და მათთვის ეს სერიოზულად ამცირებს იმ მახასიათებლებს, რომლებიც ადამიანს ადამიანად აქცევენ. ის სინდისისგან დაცლილ საზოგადოებას ქმნის. პოზიტივიზმს არ აქვს პასუხი ცხოვრების ბევრ საინტერესო ან მნიშვნელოვან სფეროზე (Habermas 1972: 300). ფაქტობრივად, ეს ეხმიანება უიტგენშტეინის (Wittgenstein 1974) ცნობილ კომენტარს, რომ, როცა

ყველა შესაძლო მეცნიერული კითხვა პასუხგაცემულია, ხელუხლებელი რჩება ცხოვრების ძირითადი პრობლემები.

სხვა კრიტიკა, ჩვეულებისამებრ, პოზიტივისტური სოციალური მეცნიერების დონისაა. ერთ-ერთი მათგანი ისაა, რომ ის ვერ ითვალისწინებს საკუთარი გამოცდილების ინტერპრეტირებისა და საკუთარი თავისთვის წარდგენის უნიკალურ უნარს. ჩვენ შეგვიძლია და ვაგებთ თეორიებს საკუთარი თავისა და ჩვენი სამყაროს შესახებ; მეტიც, ჩვენ ვმოქმედებთ ამ თეორიებით. ვინაიდან არ ცნობს ამას, პოზიტივისტური სოციალური მეცნიერება ყურადღების მიღმა ტოვებს საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებთან არსებულ აბსოლუტურ განსხვავებებს. სოციალური მეცნიერება, საბუნებისმეტყველო მეცნიერებისგან განსხვავებით, თავის კვლევის სფეროში სუბიექტი-სუბიექტის და არა სუბიექტი-ობიექტის მიმართების საფუძველზე დგას და წინასწარ ინტერპრეტირებულ სამყაროში მუშაობს იმ აზრით, რომ მნიშვნელობები, რომლებითაც სუბიექტები ოპერირებენ, სამყაროს მათეული კონსტრუქტის ნაწილია (Giddens 1976).

პოზიტივიზმის სირთულე ისაა, რომ ის ადამიანის ქცევას პასიურად, არსებითად დეტერმინირებულად და გაკონტროლებულად მიიჩნევს და ამით ყურადღების მიღმა ტოვებს ინტენციას, ინდივიდუალიზმსა და თავისუფლებას. ამ მიდგომას იგივე სირთულეები აქვს, რაც ბიჰევიორიზმს, რომელიც ძლივს მოეგო გონს ჩომსკის (Chomsky 1959) გამანადგურებელი კრიტიკის შემდეგ, სადაც ის წერს, რომ ბიჰევიორიზმის ერთადერთი პრობლემა ისაა, რომ ჩვენ არ შეგვიძლია ქცევიდან გამოვიტანოთ დასკვნა მიზეზებზე, იმ სტიმულის იდენტიფიცირება, რომელმაც გამოიწვია ესა თუ ის რეაქცია – ესაა სტიმულ-რეაქციის სკინერისეული თეორიის სისუსტე. პოზიტივიზმთან დაკავშირებული ეს საკითხი სოციალურ თეორიაშიც წამოჭრის ნაცნობ პრობლემას, კერძოდ, დაძაბულობას აგენტობასა და სტრუქტურას შორის (Layder 1994): ადამიანები არ ახორციელებენ საქმიანობას – ინდივიდუალურ არჩევანსა და განზრახვას – საკუთარი სურვილით, მაგრამ არც მარიონეტებივით მარტივად და დეტერმინისტულად იქცევიან.

და ბოლოს, ხშირად ამბობენ, რომ პოზიტივისტური სოციალური მეცნიერების აღმოჩენები ბანალური და ტრივიალურია და რომ ბევრი არაფერი მოაქვთ

მათთვის, ვისთვისაც იყო განკუთვნილი, კერძოდ, მასწავლებლებისთვის, სოციალური მუშაკებისთვის, კონსულტანტებისთვის, პერსონალის მენეჯერებისა თუ სხვებისთვის. როგორც ჩანს, მეცნიერული ლაბორატორიული ექსპერიმენტირებისას ცვლადების შეზღუდვაში, გამარტივებასა და გაკონტროლებაში რაც უფრო მეტ ძალისხმევას ხარჯავენ მკვლევრები, მით უფრო მოსალოდნელია, რომ შედეგად მიიღონ „მთლიანის შეკვეცილი, სინთეტური ვერსია, შეზღუდულ გარემოში მარიონეტების კონსტრუირებული თამაში“.[4]

ეს შემაშფოთებელი კრიტიკაა, მაგრამ რა ალტერნატივებს გვთავაზობენ ისინი, ვინც აკრიტიკებს პოზიტივისტურ სოციალურ მეცნიერებას?

პოზიტივისტური სოციალური მეცნიერების ალტერნატივები: ნატურალისტური მიდგომები

მიუხედავად იმისა, რომ პოზიტივიზმის ოპონენტები სოციალური მეცნიერების ფარგლებში თავად ქმნიან აზრის სხვადასხვა სკოლას და თითოეულ ამ სკოლათაგანს თავისი მცირედით განსხვავებული ეპისტემოლოგიური თვალთახედვა აქვს, ყველა მათგანს აერთიანებს უარყოფა რწმენისა, რომ ადამიანის ქცევა ზოგადი, უნივერსალური კანონებით იმართება და საფუძვლად მდებარე კანონზომიერებებით ხასიათდება. მეტიც, ისინი თანხმდებიან, რომ სოციალური სამყაროს გაგება შესაძლებელია მხოლოდ ინდივიდის პოზიციიდან, რომელიც მიმდინარე საკვლევი ქმედების ნაწილს წარმოადგენს; ამასთან, პიროვნების მათეული მოდელი ავტონომიურია და არა ხელოვნული ვერსია, რომელსაც ამჯობინებენ პოზიტივისტი მკვლევრები. განყენებული, ობიექტური დამკვირვებლის თვალსაზრისის – ტრადიციული კვლევის სავალდებულო მახასიათებლის – უარყოფისას ანტიპოზიტივისტები ამტკიცებენ, რომ ინდივიდების ქცევის გაგება მხოლოდ იმ შემთხვევაშია შესაძლებელი, თუ მკვლევარი მათ მსოფლმხედველობას გაიზიარებს: ინდივიდების ირგვლივ არსებული სამყაროს მათეული ინტერპრეტაციის გაგება შიგნიდან უნდა მოდიოდეს და არა გარედან. ამგვარად, სოციალური მეცნიერება განიხილება, როგორც სუბიექტური და არა – ობიექტური საქმიანობა; როგორც კონკრეტულ სპეციფიკურ კონტექსტში ადამიანების უშუალო გამოცდილებასთან მოპყრობის

საშუალება; სადაც ხდება სოციალური რეალობის გაგება, ახსნა და დემისტიფიკაცია სხვადასხვა მონაწილის თვალთახედვით. მონაწილეები თავად განსაზღვრავენ სოციალურ რეალობას (Beck 1979) (იხილეთ www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 1, ფაილი 1. 3. ppt).

ანტიპოზიტივისტურმა მოძრაობამ სოციალური მეცნიერების იმ შემადგენელ ნაწილებზე მოახდინა გავლენა, რომლებიც ჩვენ ყველაზე მეტად გვაინტერესებს, კერძოდ, ფსიქოლოგიაზე, სოციალურ ფსიქოლოგიასა და სოციოლოგიაზე. ფსიქოლოგიის შემთხვევაში, მაგალითად, ბიჰევიორისტული და ფსიქოანალიზური სკოლების გვერდით ჰუმანისტური ფსიქოლოგიის სკოლა ჩამოყალიბდა. წარმოიქმნა რა, როგორც მრავალი სოციალური და კულტურული გარემოსთვის დამახასიათებელი დეჰუმანიზაციის მზარდ გრძნობასთან დაპირისპირების სირთულის დახმარება/პასუხი, ის მიზნად ისახავდა პიროვნების, როგორც *მთლიანის*, შესწავლასა და გაგებას (Buhler and Allen 1972). ჰუმანისტი ფსიქოლოგები გვთავაზობენ ადამიანის მოდელს, რომელშიც ის პოზიტიური, აქტიური და მიზანდასახულია და, ამასთანავე, აქცენტს აკეთებს თავისივე მონაწილეობაზე საკუთარი ცხოვრებისეული გამოცდილების ფორმირებაში. ინტროსპექციითა და ჰიპოთეზების წამოყენებით დაკავებული მეცნიერები არ დგანან განზე. მათ ადამიანის ინტენციური და კრეატული ასპექტები აინტერესებთ. ჰუმნისტური ფსიქოლოგების თვალთახედვა, ბუნებრივია, მათ მეთოდოლოგიაშიც აისახა. ისინი ინდივიდების შესწავლას ანიჭებენ უპირატესობას და არა ჯგუფების და, აქედან გამომდინარე, იდეოგრაფიულ მიდგომას ამჯობინებენ და არა – ნომოთეტურს. ადამიანების განათლების სფეროში ამ მიმართულების ფილოსოფიის შეტანა კარლ როჯერსს ეკუთვნის.[5]

ანალოგიური განვითარება სოციალური ფსიქოლოგიის ფარგლებში „პიროვნებების მეცნიერების“ მოძრაობაში შეგვიძლია დავინახოთ. ის ამტკიცებდა, რომ სხვების გასაგებად საკუთარი თავი უნდა გამოვიყენოთ და, პირიქით, სხვების ჩვენეული გაგება საკუთარი თავის წვდომის საშუალებაა – ადამიანის ანთროპომორფული მოდელი. ვინაიდან ანთროპომორფიზმი სიტყვასიტყვით ადამიანური ფორმისა და პიროვნების მინიჭებაა, კრიტიკას

იწვევს ის, რომ ტრადიციული გაგებით სოციალურმა ფსიქოლოგიამ დღემდე ვერ შეძლო ადამიანის ისეთი მოდელის შექმნა, როგორიც ის სინამდვილეშია. როგორც ზოგიერთი მრუდედ მოაზროვნე კომენტატორი მოგვმართავდა, „მეცნიერული მიზნებისთვის ხალხს ისე მოეპყარით, თითქოს ისინი ადამიანები იყვნენ“ (Harré and Secord 1972), გულისხმობდენენ, რომ ადამიანები უნდა განვიხილოთ ისეთ არსებებად, ვისაც ქცევის განხორციელებისას საკუთარი მოქმედებების მონიტორინგი და სტრუქტურირება შეუძლია.

სოციალური ფსიქოლოგიის ამოცანაა ადამიანების გაგება ანთროპომორფული მოდელის კონტექსტში. „მეცნიერება პიროვნებისთვის“ მიდგომის მომხრეები დიდ იმედებს ამყარებენ სოციალური ეპიზოდების, ანუ კონტექსტში ქცევების სისტემატურ და გულმოდგინე ანალიზზე. ჩანართში 1. 7 მოცემულია ასეთი ეპიზოდის მაგალითი, რომელიც აღებულია საკლასო პროცესის კვლევიდან. ყურადღება მიაქციეთ, თუ როგორ გამოიყურება კონკრეტული შემთხვევა პოზიტივისტი მკვლევრის მიერ გამოყენებული ინტერაქციის ანალიზის კოდირების ფორმაში. საყურადღებოა ისიც, რომ საკლასო ცხოვრების ამ ეპიზოდის გაგება მხოლოდ იმ სპეციფიკური ორგანიზაციული წარსულისა და კონტექსტის ცოდნის პირობებშია შესაძლებელი, რომელშიც ის მოხდა.

ჩანართი 1.7

ეპიზოდი საკლასო ოთახში

უოლკერი და ადელმანი შემდეგნაირად აღწერენ ინცინდენტს:

ერთ გაკვეთილზე მასწავლებელი უსმენდა ბიჭებს, რომლებიც ხმამაღლა კითხულობდნენ საშინაო დავალებად მიცემულ მოკლე ესეებს თემაზე „ციხეები”. როდესაც ერთ-ერთმა ბიჭმა, უილსონმა დაასრულა თავისი აშკარად ძალზე მოკლე ნაშრომის კითხვა, მასწავლებელმა საკმაოდ გაღიზიანებულმა თქვა:

მასწავლებელი: უილსონ, შენი გაგდება მოგვიწევს, თუ არ შეიცვლი ქცევას და არ მოამზადებ საშინაო დავალებას. სულ ეს გააკეთე?

მოსწავლე: მარწყვები, მარწყვები. (სიცილი)

ერთი შეხედვით, ეს ყოველგვარ აზრს მოკლებულია. დამკვირვებელი, რომელიც ამ დიალოგის კოდირებას ფლანდერსის ინტერაქციული ანალიზის კატეგორიებით ახდენს (FIAC – Flanders Interaction Analysis Categories), დაწერდა:

„7“ (მასწავლებელი აკრიტიკებს) მოსდევს ა,
„4“ (მასწავლებელი სვამს კითხვას) მოსდევს ა,
„9“ (მოსწავლის გაღიზიანება) და, საბოლოოდ, ა.
„10“ (სიჩუმე ან დაბნეულობა) მომცინარის აღწერა.

როგორი სანდო და ვალიდურიც არ უნდა იყოს ასეთი სიტყვიერი კოდირება, ვერავისთვის იქნება *გასაგები*, თუ რატომ იყო ფრაზის ასეთი შეწყვეტინება სასაცილო. ადამიანური ცნობისმოყვარეობის გამო გვინდა, ვიცოდეთ, რატომ იცინის ვიღაც და ამიტომ, ვიტყოდი, რომ სოციალურ მეცნიერსაც უნდა, იცოდეს ეს. უოლკერმა და ადელმანმა (1976) მოგვიანებით იკითხეს, თუ რატომ იყო „მარწყვები“ სტიმული მისთვის, ვინც გაიცინა და მიიღეს პასუხი, რომ მასწავლებელი ხშირად ეუბნებოდა მოსწავლეებს, რომ დავალება „მარწყვივით კარგია, რადგან თავდება, მაგრამ საკმარისად დიდხანს არასოდეს გრძელდება”. აქ წარსულში გაკეთებული კომენტარი კლასის საერთო მნიშვნელობათა სისტემის განუყოფელ ნაწილად იქცა. მისი გაგება მხოლოდ მაშინ შეიძლება, თუ ხედავ, როგორ ვითარდება ეს ურთიერთობა დროში.

წყარო: ადაპტირებულია Delamont 1976

მიდგომა, რომელიც სოციალური ეპიზოდების ანალიზს თავად „აქტორების“ ტერმინებით ახდენს, „ეთოგენური მეთოდის“[6] სახელით არის ცნობილი. პოზიტივისტური სოციალური ფსიქოლოგიისგან განსხვავებით, რომელიც ყურადღების მიღმა ტოვებს ან ვარაუდებს გამოთქვამს სიტუაციების ინდივიდებისეული ინტერპრეტაციების შესახებ, ეთოგენურ სოციალურ ფსიქოლოგიას აინტერესებს, თუ როგორ ახდენენ ადამიანები თავიანთი სოციალურ სამყაროს კონსტრუირებას. ის მათი ქცევების მათეულ ახსნებს იკვლევს და ამით ცდილობს, გაარკვიოს, როგორ იქცეოდნენ ეს ადამიანები კონკრეტულ ვითარებაში.

როგორც პოზიტივისტური მიდგომის ალტერნატივები, სხვადასხვაგვარი ნატურალისტური, რაოდენობრივი და ინტერპრეტაციული მიდგომები კონკრეტული განმასხვავებელი ნიშნებით ხასიათდება:

- ადამიანები მიზანმიმართულები და კრეატულები არიან, ისინი გააზრებულად მოქმედებენ და თავიანთ მოქმედებებსა და მათ შედეგებს გარკვეულ მნიშვნელობებს ანიჭებენ (Blumer 1969).
- ადამიანები აქტიურად აგებენ საკუთარ სოციალურ სამყაროს – ისინი არ არიან პოზიტივიზმის „კულტურული ნარკომანები“ ან პასიური თოჯინები (Garfinkel, 1967; Becker 1970).
- სიტუაციები დენადი და ცვალებადია და არა – ფიქსირებული და სტატიკური; მოვლენები და ქცევა დროში ვითარდება და კონტექსტის ძლიერ გავლენას განიცდის – ისინი „სიტუაციური აქტივობებია“.
- მოვლენები და ინდივიდები უნიკალურია, დიდწილად – არაგანზოგადებადი.
- მოსაზრება, რომ სოციალური სამყარო ბუნებრივ მდომარეობაში უნდა შეისწავლებოდეს, მკვლევრის მასში ჩარევის ან მისით მანიპულირების გარეშე (Hammersley and Atkinson 1983).
- შესასწავლი ფენომენების სისწორე ფუნდამენტურია.
- ადამიანები მოვლენების, კონტექსტებისა და სიტუაციების ინტერპრეტაციას ახდენენ და ამ მოვლენებზე დაყრდნობით მოქმედებენ (ეს ეხმიანება თომასის (Thomas 1928) ცნობილ გამონათქვამს, რომ თუ ადამიანები თავიანთ სიტუაციებს რეალურად აღიქვამენ, მაშინ რეალურია ამ სიტუაციების შედეგები – თუ მჯერა, რომ მაგიდის ქვეშ თაგვია, ისე მოვიქცევი, თითქოს მაგიდის ქვეშ თაგვი იყოს, განურჩევლად იმისა, ის იქ მართლა არის თუ არა (Morrison 1998)).
- ცალკეული მოვლენებისა და სიტუაციების მრავალგვარი ინტერპრეტაცია და ხედვითი კუთხე არსებობს.
- რეალობა მრავალშრიანი და კომპლექსურია.
- ბევრი მოვლენა ვერ დაიყვანება მარტივ ინტერპრეტაციებზე, შესაბამისად, არსებითია „გაჯერებული აღწერები“ (Geertz 1973b) და არა – რედუქციონიზმი, ანუ უპირატესობა ენიჭება გაჯერებულ აღწერებს, რომლებიც სიტუაციების კომპლექსურობას ასახავს.

- საჭიროა სიტუაციების შესწავლა მონაწილეების და არა – მკვლევრის პოზიციიდან.

სოციოლოგიაში ანტიპოზიტივისტურ მოძრაობას სამი სკოლა წარმოადგენს – ფენომენოლოგია, ეთნომეთოდოლოგია და სიმბოლური ინტერაქციონიზმი. ამ სამ სკოლას ფენომენებით ანუ იმით დაინტერესება აერთიანებს, რასაც ყოველდღიურ ცხოვრებაში უშუალოდ შევიგრძნობთ და აქცენტს თვისებრივ და არა რაოდენობრივ მეთოდოლოგიაზე აკეთებს. მათ შორის არსებული განსხვავებები და თითოეული ფენომენის როლი საკლასო პროცესებისა და სკოლების კვლევაში იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ უფრო ფართო და დეტალურ განხილვას საჭიროებს.

ტერმინოლოგიის საკითხი: ნორმატიული და ინტერპრეტაციული პარადიგმები

აქამდე გავეცანით და განსხვავებულ ტერმინებს ვიყენებდით სხვადასხვა სკოლებისა და მიმართულებების აღსაწერად, რომლებსაც პოზიტივისტური და ანტიპოზიტივისტური მიდგომები აერთიანებს. მოხერხებულობისთვის და კომუნიკაციის გასამარტივებლად, განვსაზღვრავთ ორ ზოგად ტერმინს, რომელიც ტრადიციულად გამოიყენება ამ ორი მიდგომის და თითოეულ მათგანში გაერთიანებული კატეგორიების აღსაწერად, განსაკუთრებით, სოციალურ ფსიქოლოგიასა და სოციოლოგიაში. ეს ტერმინებია „ნორმატიული“ და „ინტერპრეტაციული“. ნორმატიული პარადიგმა (ანუ მოდელი) ორ ძირითად წარმმართველ იდეას შეიცავს (Douglas 1973): პირველი, ადამიანის ქცევა არსებითად კანონზომიერია და მეორე, ის საბუნებისმეტყველო მეცნიერების მეთოდებით უნდა იკვლეოდეს. ამის საპირისპიროდ, ინტერპრეტაციულ პარადიგმას ინდივიდი აინტერესებს. თუ ნორმატიული კვლევები პოზიტივისტურია, ინტერპრეტაციული პარადიგმის ფარგლებში შექმნილი ყველა თეორია ანტიპოზიტივისტურისკენ იხრება. როგორც ვნახეთ, ინტერპრეტაციული პარადიგმის კონტექსტში ძირითად მიზანია ადამიანური გამოცდილების სუბიექტური სამყაროს გაგება. აქ საკვლევი ფენომენების მთლიანობის შესანარჩუნებლად პიროვნების შიგნით შეღწევასა და ამ ფენომენების იქიდან გაგებას ცდილობენ; ეწინააღმდეგებიან გარეგანი ფორმისა და სტრუქტურის

მიწერას, ვინაიდან ისინი დამკვირვებლის მოსაზრებებს ასახავენ და არა იმას, რაშიც რეალურად არის ჩართული აქტორი.

ახლა ამ ორ პარადიგმას შორის კიდევ ორ განსხვავებას შეგვიძლია შევეხოთ: პირველი „ქცევისა“ და „ქმედების“ ცნებებს უკავშირდება, ხოლო მეორე – „თეორიის“ სხვადასხვა კონცეფციას. ნორმატიული პარადიგმის ცენტრალური ცნება ან ექსტერნულ, გარემოდან მომდინარე სტიმულებს (მაგალითად, მეორე ადამიანი, საზოგადოების მოთხოვნები) ეხება, ან – შინაგან სტიმულებს (მაგალითად, შიმშილი, მიღწევის მოთხოვნილება). ნებისმიერ შემთხვევაში ქცევის მიზეზი წარსულშია. ინტერპრეტაციული მიდგომები, თავის მხრივ, მოქმედებაზე ფოკუსირდება. ამას შეგვიძლია აზრის მქონე ქცევა ვუწოდოთ. ეს არის ინტენციური, მიმართული და ამიტომ მომავალზე ორიენტირებული ქცევა. მოქმედებები ჩვენთვის მხოლოდ მაშინ იძენს მნიშვნელობებს, თუ შეგვიძლია დავრწმუნდეთ, რომ აქტორებს განზრახული აქვთ თავანთი გამოცდილების გაზიარება. ჩვენი ყოველდღიური ურთიერთქმედების დიდი ნაწილი სწორედ ასეთ საერთო, გაზიარებულ გამოცდილებას ეყრდნობა.

თეორიის მიხედვით, ნორმატიული მკვლევრები ადამიანის ქცევის ზოგადი თეორიების შექმნას ესწრაფიან და მათ დასაბუთებას კვლევის სულ უფრო გართულებული მეთოდოლოგიების გამოყენებით ცდილობენ, რომლებიც, ზოგიერთების რწმენით, სულ უფრო და უფრო გვაშორებს გამოცდილებასა და ყოველდღიური სამყაროს გაგებას და აბსტრაქტული სამყაროსკენ მიგვაქანებს. მათთვის ბაზისურ რეალობას კოლექტივიზმი წარმოადგენს; ის გარეგანია, უცხოა აქტორისთვის და საზოგადოებაში, მის ინსტიტუტებსა და ორგანიზაციებში ვლინდება. თეორიის ვალია, თქვას, როგორ არსებობს რეალობა ამ ფორმებით, ან როგორ შეიძლება შეიცვალოს ისე, რომ უფრო ეფექტური გახდეს. მკვლევრის საბოლოო მიზანია, შექმნას ყოვლისმომცველი, ამომწურავი „რაციონალური სტრუქტურა“, რომელსაც ადამიანისა და სოციალური ქცევის ასახსნელად გამოიყენებს.

რა ხდება ინტერპრეტაციული მკვლევრების შემთხვევაში? ისინი ინდივიდებით იწყებენ და მიზნად ისახავენ მათ ირგვლივ არსებული სამყაროს მათეული

ინტერპრეტაციების გაგებას. თეორია აღმოცენდება და კონკრეტული სიტუაციებიდან წარმოიქმნება. ის კვლევის აქტით გენერირებულ მონაცემებზეა „დაფუძნებული“ (Glaser and Strauss 1967). თეორია კი არ უნდა უსწრებდეს კვლევას, არამედ უნდა მოჰყვებოდეს მას. მკვლევრები უშუალოდ გამოცდილებასა და გაგებაზე მუშაობენ და მათზე აგებენ თეორიებს. ამ გზით მოპოვებულ მონაცემებში წარმოდგენილი იქნება იმ ადამიანების მოსაზრებები და მიზნები, ვისგანაც აიღეს ისინი. გარდა ამისა, ამ გზით მიღებული თეორია იმათთვის უნდა იყოს გასაგები, ვის მიმართაც გამოიყენება. ინტერპრეტაციულ ჩარჩოში მომუშავე მკვლევრისთვის მეცნიერული კვლევა-ძიების მიზანია, გაარკვიოს, თუ როგორ ხდება რეალობის დაწმენდვა ერთ მოცემულ დროსა და ადგილზე და შეადაროს იმას, თუ რა ხდება სხვა დროსა და ადგილზე. ამგვარად, თეორია მნიშვნელობების ნაკრებად ყალიბდება, რომელიც ადამიანების ქცევაში წვდომასა და გარკვევას ემსახურება. ეს თეორიები იმდენად განსხვავებული შეიძლება იყოს, რამდენადაც მრავალფეროვანია ადამიანების ხედვები და მოსაზრებები, რომელთა ასახსნელადაც არიან ისინი მოწოდებული. ინტერპრეტაციული პოზიციის თანახმად, ზოგადი თეორიის შექმნის იმედი, რომელიც ნორმატიულ შეხედულებას ახასიათებს, ადგილს უთმობს ადამიანის ქცევის მრავალწახნაგოვან ხატებს, რომლებიც იმდენად მრავალფეროვანია, რამდენადაც მათი ხელშემწყობი სიტუაციები და ვითარებები.

ფენომენოლოგია, ეთნომეთოდოლოგია და სიმბოლური ინტერაქციონიზმი

უამრავი თვისებრივი, ნატურალისტური მიდგომა არსებობს (Jacob 1987; Hitchcock and Hughes 1995). ჩვენ ამ სტილის კვლევის სამ მნიშვნელოვან „ტრადიციას“ განვიხილავთ, ესენია – ფენომენოლოგია, ეთნომეთოდოლოგია და სიმბოლური ინტერაქციონიზმი. ფართო გაგებით ფენომენოლოგია თეორიული თვალსაზრისია, რომელიც უშუალო გამოცდილების, როგორც უპირველესი ღირებულების, შესწავლას ემხრობა და ქცევას გამოცდილების ფენომენებით და არა გარეგანი, ობიექტური და ფიზიკურად აღწერილი რეალობით განპირობებულად მიიჩნევს (English and English 1958). მიუხედავად იმისა, რომ ფენომენოლოგები გარკვეული საკითხების ხედვით განსხვავდებიან

ერთმანეთისგან, ისინი თანხმდებიან საკითხებზე, რომელთაც კურტისი (Curtis 1978) ასახელებს და მათი ფილოსოფიური ხედვის განმასხვავებელ ნიშნებად მიიჩნევს:

- სუბიექტური ცნობიერების მნიშვნელოვნების რწმენა და მისი უპირატესობის განცდა;
- ცნობიერების, როგორც აქტიურისა და მნიშვნელობის მქონის, გაგება;
- მტკიცება, რომ არსებობს ცნობიერების გარკვეული სტრუქტურები, რომლითაც, გარკვეული სახის რეფლექსით, უშუალო ცოდნას ვიძენთ; ფენომენოლოგთა აზრთა სხვადასხვაობა იწყება იქიდან, თუ კონკრეტულად რა სტრუქტურებია ეს.

ფენომენოლოგიური მოძრაობის ფარგლებში სხვადასხვა მიმართულების განვითარებას შეგვიძლია გავადევნოთ თვალი: ჩვენ მოკლედ მიმოვიხილავთ ორ მათგანს – ჰუსერლის ტრანსცენდენტურ ფენომენოლოგიას და ეგზისტენციალურ ფენომენოლოგიას, რომელსაც ყველაზე კარგად, ალბათ, შულცი წარმოაჩენს.

ჰუსერლი, რომელსაც მრავალი ავტორი ფენომენოლოგიის ფუძემდებლად მიიჩნევს, მეცნიერების საფუძვლის წყაროების კვლევით და საღი აზრის, ყოველდღიური ცხოვრების „ესე უნდა იყო“-ს ეჭვქვეშ დაყენებით იყო დაინტერესებული (იხილეთ Burrell and Morgan 1979). ამისათვის მან ცნობიერების ანალიზში ახალი მიმართულება შემოიტანა. მისი საყვარელი ფრთიანი ფრაზა იყო „უკან საგნებისკენ!“, რაც მისთვის იმის გარკვევას ნიშნავდა, უშუალოდ ჩვენ როგორ ვხედავთ საგნებს და არა თავად ისინი როგორ მოგვეწოდებიან კულტურული და სიმბოლური სტრუქტურების მეშვეობით. სხვა სიტყვებით, მათ საფუძვლად მდებარე არსის დასანახად ყოველდღიური ცხოვრების მიღმა გახედვას გვთხოვენ. ჰუსერლი ამისათვის „სიტყვების ფრჩხილებში ჩასმას“ ან სამყაროს ხედვის ჩვენთვის ჩვეული მეთოდების უარყოფას გვთავაზობს. ამ რედუქციის შემდეგ რაც რჩება, ეს ჩვენი ცნობიერებაა, რომელიც სამ ელემენტს მოიცავს: „მე“, ვინც ფიქრობს, ამ მოაზროვნე სუბიექტის ფსიქიკური აქტები და მათი სამიზნე ობიექტები. შესაბამისად, ამ *epoché* მეთოდის, როგორც მას ჰუსერლი უწოდებს, მიზანია ობიექტის სტრუქტურის იმგვარად დანაწევრება,

რომ სამყაროს შესახებ ყოველგვარი ტენდენციური შეხედულებებისგან განთავისუფლდეთ (იხილეთ Warnock 1970).

შულცს აინტერესებდა ჰუსერლის იდეების მიყენება სოციოლოგიის საკითხებისა და სოციალური ქცევის მეცნიერული შესწავლისადმი. მის ძირითად საფიქრალს ყოველდღიური ცხოვრებისეული სამყაროს სტრუქტურის საზრისის წვდომა წარმოადგენდა. ის ამ საზრისს „ცნობიერების ნაკადში“,– გამოცდილების არსებითად დაუნაწევრებელ ნაკადში – ეძიებდა, რომელსაც თავისთავად არ აქვს საზრისი. ადამიანს მხოლოდ რეტროსპექციულად შეუძლია მასში საზრისის დანახვა, შეუძლია უკან მიიხედოს და გაარკვიოს, რა ხდებოდა მაშინ. სხვა სიტყვებით, ამ პოზიციიდან საზრისი რეფლექსურობის ცნებით აიხსნება. შულცისთვის რეფლექსიის გზით საზრისის მინიჭება დამოკიდებულია ადამიანების მიერ იმ მიზნების იდენტიფიცირებაზე, რომლისკენაც ისწრაფიან (იხილეთ Burrell and Morgan 1979).

შულცის მიხედვით, ის, თუ როგორ გვესმის სხვების ქცევა, დამოკიდებულია ტიპიზაციის პროცესზე, რომლის საშუალებითაც დამკვირვებელი ადამიანების მოქმედებებში გასარკვევად „იდეალური ტიპების“ მსგავს ცნებებს იყენებს. ამ ცნებებს ჩვენი ცხოვრებისეული გამოცდილება აყალიბებს და, როგორც შულცი ამტკიცებს, სწორედ მათი მეშვეობით ვახდენთ ყოფითი სამყაროს კლასიფიცირებასა და ორგანიზებას. ბარელი და მორგანი (1979) აღნიშნავენ, რომ ამ ტიპიზაციებს ჩვენი ბიოგრაფიული მდებარეობითა და სოციალური კონტექსტით ვსწავლობთ. ჩვენი ცოდნა ყოფითი სამყაროს შესახებ სოციალურ წესრიგს ახასიათებს და ეს სამყარო თავად არის სოციალურად მოწესრიგებული.

ყოფითი ცოდნის მარაგი, რომლითაც სხვა ადამიანების ქცევის სხვადასხვა ტიპში გაერთიანებას ვახერხებთ და სოციალურ რეალობასთან თანხმობაში მოვდივართ, სიტუაციიდან სიტუაციამდე იცვლება. ამგვარად, ჩვენ მრავალჯერადი რეალობების სამყაროში ვცხოვრობთ და სოციალური აქტორები ყოველი ასეთი რეალობის ფარგლებში და რეალობიდან რეალობაში თავისუფლად გადაადგილდებიან (Burrell and Morgan 1979); ამასთან, ყოველ რეალობაში ამ რეალობის თამაშის წესებს ემორჩილებიან.

ფენომენოლოგიის მსგავსად, ეთნომეთოდოლოგიასაც ყოფითი ცხოვრების სამყარო აინტერესებს. მისი დამცველის, ჰაროლდ გარფინკელის სიტყვებით, ის აპირებს, რომ

> პრაქტიკული აქტივობები, პრაქტიკული გარემოებები და პრაქტიკული სოციოლოგიური მსჯელობები ემპირიულ კვლევას დაუქვემდებაროს და ყოფითი ცხოვრების ყველაზე ბანალურ, ჩვეულებრივ აქტივობებს ისეთივე ყურადღება მიაპყროს, როგორსაც განსაკუთრებულ მოვლენებს უთმობენ ხოლმე და ისე შეისწავლოს, როგორც თვითმყოფადი ფენომენები.
>
> (Garfinkel 1967)

ის ამტკიცებს, რომ სოციალური სამყაროს მკვლევარი ვალდებულია, ეჭვქვეშ დააყენოს ამ სამყაროს რეალურობა და ვინაიდან სოციოლოგები ვერ ახერხებენ, რომ ადამიანის ქცევას უფრო მეტად სკეპტიკურად შეხედონ, მათ შექმნეს მოწესრიგებული სოციალური რეალობა, რომელსაც ბევრი არაფერი აქვს საერთო რეალურ სამყაროსთან. ამით ის კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს წესრიგის ბაზისურ სოციოლოგიურ ცნებას.

ამრიგად, ეთნომეთოდოლოგიას აინტერესებს, თუ როგორ ესმით ადამიანებს თავიანთი ყოფითი სამყარო. უფრო კონკრეტულად, ის ფოკუსირებულია იმ მექანიზმებზე, რომლითაც მონაწილეები ამყარებენ და ინარჩუნებენ ურთიერთობებს სოციალურ სიტუაციებში – დაშვებები, რომლებსაც აკეთებენ, წესები, რომლებსაც იყენებენ და პრაქტიკები, რომლებსაც ითვისებენ. ასე რომ, ეთნომეთოდოლოგია სოციალური პროცესების გაგებას მათივე ტერმინებით ცდილობს; მას მიმდინარე პროცესები შიგნიდან აინტერესებს (იხილეთ Burrell and Morgan 1979).

ნებისმიერი სოციალური სიტუაციისთვის დამახასიათებელი „ეს ასე უნდა იყო“-ს დაშვებებისა და იმ გზების იდენტიფიცირებისას, რომლითაც ამ სიტუაციებში ჩართული ადამიანები თავიანთ აქტივობებს რაციონალურად ხსნიან, ეთნომეთოდოლოგები ისეთ ცნებებს იყენებენ, როგორიცაა „ინდექსურობა“ და „რეფლექსურობა“. ინდექსურობა შეეხება იმ გზებს, რომლითაც მოქმედებები და გამოთქმული დებულებები მათ წარმომქმნელ სოციალურ კონტექსტებს უკავშირდება და, ასევე, იმასაც, თუ როგორ ხდება მათი მნიშვნელობები, არა აუცილებლად ექსპლიციტურად, ღიად გაცხადებული,

საერთო და საზიარო მონაწილეებისთვის. ამგვარად, ინდექსური გამონათქვამები ის აღნიშვნებია, რომლებსაც მონაწილეები მიაწერენ კონკრეტულ სოციალურ მოვლენას, რათა ამ მოვლენას რეალობაში მიუჩინონ ადგილი. რეფლექსურობა, მეორე მხრივ, შეეხება იმას, თუ როგორ არის ურთიერთდამოკიდებული სოციალური გარემოს ყველა ახსნა – აღწერა, ანალიზი, კრიტიკა და ა. შ. და ამ ახსნების გამომწვევი სოციალური გარემოება.

მოსახერხებელია ერთმანეთისგან ორი ტიპის ეთნომეთოდოლოგების განსხვავება: ლინგვისტურისა და სიტუაციურის. ლინგვისტური ეთნომეთოდოლოგები ყოველდღიურ ცხოვრებაში სამეტყველო ენის გამოყენებასა და საუბრის სტრუქტურის ფორმირების გზებზე ფოკუსირდებიან. ისინი ანალიზში უფრო მეტად იყენებენ გამოუთქმელ, თავისთავად ნაგულისხმევ მნიშვნელობებს, ინდექსურ გამოთქმებს და საუბრის წარმართვის მეთოდი უფრო აინტერესებთ, ვიდრე ის, რაც რეალურად ითქვა. სიტუაციური ეთნომეთოდოლოგების მხედველობის ველში სოციალური აქტივობების უფრო ფართო სპექტრი ხვდება და იმის გაგებას ცდილობენ, როგორ აწესრიგებენ ადამიანები თავიანთ საარსებო სოციალურ კონტექსტებს. მათ აინტერესებთ, თუ როგორ ესმით და აწესრიგებენ ადამიანები თავიანთ გარემოს. მათი ემპირიული მეთოდის ნაწილია ყოფით სიტუაციებში მოწესრიგებული ნაგულისხმევი ელემენტების ცნობიერად და მიზანმიმართულად დანაწევრება, ან კითხვის ნიშნის ქვეშ დაყენება, რათა საფუძვლად მდებარე მოქმედი პროცესები გამოავლინონ.

ამგვარად, ეთნომეთოდოლოგიის არსს დიდწილად სპეციფიკური ტექნიკებისა და მიდგომების ერთობლიობა ქმნის, რომლებიც იმის საკვლევად გამოიყენება, რასაც გარფინკელი (Garfinkel 1967) ყოველდღიური ცხოვრების „შესანიშნავ ინდექსურობას“ უწოდებს. ეს ემპირიული კვლევისკენ გვიბიძგებს და აქცენტი, რომელსაც მონაწილეები შექმნილი სიტუაციის განუმეორებლობაზე აკეთებენ, არსებითად რელატივისტურია. მეთოდოლოგიის განვითარების აუცილებლობა და საველე სამუშაოები იმდენად პირველხარისხოვან ადგილს იკავებს მის მიმდევართა ინტერესებში, რომ ონტოლოგიის, ეპისტემოლოგიისა და ადამიანთა

ბუნების მონათესავე საკითხებს იმაზე ნაკლები ყურადღება ეთმობა, ვიდრე, ალბათ, ისინი იმსახურებენ.

არსებითად, სიმბოლური ინტერაქციონალიზმის ცნება მიდის (Mead 1934) შრომაში იღებს სათავეს. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ტერმინი დაკავშირებულია შემდგომში ისეთი ცნობილი მკვლევრების სახელებთან, როგორებიც არიან ბლუმერი, ჰაგისი, ბეკერი და გოფმანი, ის არ წარმოადგენს ერთიან პოზიციას და ამიტომ არ მოიცავს ამ მიდგომის ყველა მომხრის საერთო დაშვებებსა და ცნებებს. თუმცა, ჩვენი მიზნებისთვის, შესაძლებელია სამი ძირითადი პოსტულატის გამოყოფა, რომელთაც ვუდსი (1979) შემდეგნაირად აყალიბებს: პირველი, ადამიანები საგნების მიმართ იმ მნიშვნელობების საფუძველზე მოქმედებენ, რომელსაც თავად ანიჭებენ მათ. ადამიანები ორ განსხვავებულ სამყაროში ცხოვრობენ: „ბუნებრივ“ სამყაროში, სადაც მათ ლტოლვები და ინსტინქტები აერთიანებთ, გარესამყარო კი მათგან დამოუკიდებლად არსებობს და სოციალურ სამყაროში, სადაც ისეთი სიმბოლოების არსებობა, როგორიც სამეტყველო ენაა, მათ საგნებისთვის მნიშვნელობების მინიჭების შესაძლებლობას აძლევს. სწორედ მნიშვნელობის მინიჭება, ინტერპრეტაციის ეს უნარი ხდის მათ გამორჩეულად ადამიანურს და სოციალურს. მაშასადამე, ურთიერთქმედებები ფოკუსირდება სუბიექტური მნიშვნელობების სამყაროზე და იმ სიმბოლოებზე, რომლებიც წარმოქმნიან და წარმოადგენენ ამ მნიშვნელობებს. ეს არ ნიშნავს რაიმე აპრიორულ დაშვებებს იმის შესახებ, თუ რა ხდება ორგანიზაციაში და, ფაქტობრივად, სერიოზული უპირატესობა ენიჭება შიგნით მყოფთა საკუთარ ინტერპრეტაციებს. ამგვარად, თუ მოსწავლეები უმეტესწილად „მოწყენილები არიან“, „უსაქმურობენ“, „ხარხარებენ“ და ა. შ., ინტერაქციონისტები ამ პროცესების თვისებებისა და განზომილებების შესწავლას ისურვებდნენ.

მეორე, სიმბოლოების გამოყენებით ობიექტებისადმი მნიშვნელობების მინიჭება უწყვეტი პროცესია. მოქმედება არ არის, უბრალოდ, ისეთი ფსიქოლოგიური თვისებების შედეგი, როგორიცაა იმპულსები, დამოკიდებულებები ან პიროვნებები, ანდა ისეთი გარეგანი სოციალური ფაქტებით განპირობებული, როგორიცაა სოციალური სტრუქტურები ან როლები,

არამედ მას წარმოქმნის მნიშვნელობების მინიჭების უწყვეტი პროცესი, რომლის მიმდინარეობა მუდმივად ცვალებადი და შეცვლას დაქვემდებარებულია. ინდივიდი აგებს, აერთიანებს, აფასებს დადებით და უარყოფით მხარეებს, შესწორებები შეაქვს მათში და მიდის შეთანხმებამდე.

მესამე, ეს პროცესი სოციალურ კონტექსტში მიმდინარეობს. ინდივიდები საკუთარ ქმედებებს სხვათა ქმედებების მიხედვით აგებენ. ისინი ირგებენ „სხვების როლს", იგონებენ „სხვებისგან" მოსალოდნელ პასუხებს „თავიანთთვის" მისაღები ვარიანტის მიხედვით. ისინი წარმოიდგენენ, თუ როგორ სურთ სხვებს, რომ იმოქმედონ ან როგორ მოქმედებდნენ ისინი ამა თუ იმ სიტუაციაში და, ასევე, თავად როგორ მოიქცეოდნენ ისეთივე სიტუაციაში. მათ შეიძლება სცადონ, „მართონ" მათ მიერ სხვებზე მოხდენილი შთაბეჭდილებები, დადგან „წარმოდგენა", შეეცადონ, გავლენა მოახდინონ „სიტუაციის სხვებისეულ განსაზღვრებაზე".

ნაცვლად იმისა, რომ ფოკუსირება მოახდინონ ინდივიდზე და, შესაბამისად, მის პიროვნულ მახასიათებლებზე, ანდა იმაზე, თუ როგორ იწვევს სოციალური სტრუქტურა ან სოციალური სიტუაცია ინდივიდის ქცევას, სიმბოლური ინტერაქციონისტები ყურადღებას წარმართავენ ურთიერთქმედების ბუნებისკენ, ადამიანებს შორის მიმდინარე დინამიკური აქტივობებისკენ. თავად ურთიერთქმედებაზე, როგორც შესწავლის ერთეულზე ფოკუსირებისას სიმბოლური ინტერაქციონისტი ადამიანის უფრო აქტიურ ხატს ქმნის და უარს ამბობს პასიურ, დეტერმინირებულ ორგანიზმზე. ინდივიდები ურთიერთქმედებენ; საზოგადოებები ურთიერთქმედებაში ჩართული ინდივიდებისგან შედგება. ადამიანები უწყვეტად განიცდიან ცვლილებებს ურთიერთქმედებაში და საზოგადოება ამ პროცესის მეშვეობით იცვლება. ურთიერთქმედება მოიაზრებს ადამიანებს, რომლებიც ერთმანეთთან მოქმედებენ, ითვალისწინებენ ერთმანეთს, მოქმედებენ, აღიქვამენ მოქმედებას, მის ინტერპრეტაციას ახდენენ და ისევ მოქმედებენ. შესაბამისად, უფრო დინამიკური და აქტიური ადამიანის სურათი იხატება და არა, მხოლოდ სხვებზე მორეაგირე აქტორის. ვუდსი (1983: 15 – 16) სიმბოლური ურთიერთქმედების ძირითად მომენტებს შემდეგნაირად აჯამებს:

- ინდივიდები, როგორც საკუთარი ქმედებების კონსტრუქტორები;

- მე-ს სხვადასხვა მდგენელი და მათი ურთიერთქმედების გზები; საკუთარი თავისთვის გაკეთებული მინიშნებები; მინიჭებული მნიშვნელობები; ერთი სიტყვით, სუბიექტური მნიშვნელობების სამყარო; სიმბოლოები, რომლითაც ეს მნიშვნელობები იქმნება და გამოისახება;
- შეთანხმების პროცესი, რომლითაც უწყვეტად იქმნება მნიშვნელობები;
- სოციალური კონტექსტი, რომელშიც ისინი ჩნდება და საიდანაც მომდინარეობს;
- „სხვების როლის“ მორგება დინამიკური ცნებაა, რომელიც მოიცავს იმის წარმოდგენას/წარმოსახვას, თუ როგორ სურთ, რომ იმოქმედონ, ან როგორ მოქმედებდნენ სხვები მოცემულ სიტუაციაში და თავად ინიდივიდები რას გააკეთებდნენ იმავე სიტუაციაში – ინდივიდები თავიანთ ქმედებებს სხვების ქმედებების მიხედვით აგებენ.

ფენომენოლოგიური, ეთნომეთოდოლოგიური და სიმბოლური ინტერაქციონისტული თვალსაზრისების საერთო მახასიათებელი, რომელიც განსაკუთრებით მიმზიდველს ხდის მათ განათლების სფეროში მოღვაწე წარმოსახვითი მკვლევრისთვის, არის ის, რომ ისინი ბუნებრივად ერგებიან საკლასო ოთახებსა და სკოლებში მიმდინარე მრავალ ქმედებას. კიდევ ერთი მახასიათებელი იმ სიტუაციების ერთიანობის შენარჩუნების მეთოდია, რომელშიც მათ იყენებენ. ამ შემთხვევაში მკვლევრის გავლენა სიტუაციის სტრუქტურირებაში, ანალიზსა და ინტერპრეტაციაში გაცილებით ნაკლებია, ვიდრე ეს ტრადიციულად ორიენტირებული კვლევის შემთხვევაში იქნებოდა.

ნატურალისტური და ინტერპრეტაციული მიდგომების კრიტიკა

კრიტიკოსებს ბევრი დრო არ დაუკარგავთ იმაზე, რას მიიჩნევენ ამ ახალი თვისებრივი მიდგომის სისუსტედ. მათი მტკიცებით, არ შეიძლება იმის უარყოფა, რომ ჩვენ გვერდით მყოფი ადამიანების მოქმედებების გასაგებად საჭიროა მათი განზრახვების ცოდნა, რაც, ცხადია, სოციალური მეცნიერების მიზანია. როგორც რექსი (1974) წერს:

> მართალია, სოციალური რეაქციების და ინსტიტუტების პატერნები, შესაძლოა, სიტუაციების აქტორებისეული განსაზღვრების პროდუქტი იყოს, მაგრამ არსებობს შესაძლებლობა, რომ ამ აქტორებს მცდარი წარმოდგენები ჰქონდეთ ამ სიტუაციებზე

> და სოციოლოგების მოვალეობა ობიექტური ხედვის კუთხის ძიება იყოს, რომელიც სულაც არ არის აუცილებელი, რომ მონაწილეებისას თანხვდებოდეს. . . ჩვენ არ უნდა შევიზღუდოთ ასე მარტივად მხოლოდ იმ . . . სოციალური რეალობით, რომელსაც თავად მონაწილე აქტიორები გვთავაზობენ.
>
> (Rex 1974)

შედარებით გვიანდელი პერსპექტივები ადამიანის ისეთ მოდელებს წარმოგვიდგენს, რომლებიც მეტად თანხვდებიან საერთო, საზოგადო გამოცდილებას, თუმცა ზოგი კრიტიკოსი ამტკიცებს, რომ ანტიპოზიტივისტები ძალიან შორს წავიდნენ ვერიფიკაციის მეცნიერული პროცედურების უარყოფის და ქცევის გამოსადეგი განზოგადებების აღმოჩენის იმედის გადაწურვის მიმართულებით (იხ. Mead 1934). სახიფათო არ არის უარის თქმა ფიზიკის მიდგომაზე ისეთი მეთოდების სასარგებლოდ, რომლებიც ლიტერატურას, ბიოგრაფიასა და ჟურნალისტიკას უფრო წააგავს? მეთოდოლოგიების ზოგიერთი კონკრეტული კრიტიკა საკმაოდ ზუსტია, მაგალითად, არგაილი (Argyle 1978) კითხულობს: თუ სოციალურ გამოკითხვაში გამოყენებული ზედმიწევნით გაკონტროლებული ინტერვიუები უზუსტოა, მაშინ ნაკლებად გაკონტროლებული ინტერვიუები უზუსტობის მეტ რისკს შეიცავენ თუ არა? ბერნშტეინი (bernstein 1974) თვლის, რომ სუბიექტური ანგარიშები შეიძლება არასრული და მცდარი იყოს.

ბერნშტეინის კრიტიკა მიმართულია ფენომენოლოგებისა და ეთნომეთოდოლოგების უმთავრეს ინტერესზე, რომელიც სიტუაციების მნიშვნელობებსა და მასში მონაწილე აქტორებს შორის ამ მნიშვნელობებზე შეთანხმების გზებს მოიცავს. ბერნშტეინის (1974) დაკვირვებით, მნიშვნელობის შეთანხმების პროცესის შესწავლისას ყურადღების მიღმა დარჩა ის, რომ სწორედ ის პროცესი, რომლითაც ინდივიდი განმარტავს სიტუაციას და ახდენს მის ინტერპრეტაციას, თავად არის იმ სიტუაციის პროდუქტი, რომელშიც იმყოფება ინდივიდი. ასეთ ვითარებაში ერთ-ერთი აუცილებლად გასათვალისწინებელი მნიშვნელოვანი ფაქტორია სხვა ადამიანების ძალა, თავს მოახვიონ ინდივიდს სიტუაციის მათეული განსაზღვრება. ძალაუფლების უთანასწორობის სიტუაციებს მუდმივად ვაწყდებით ექიმების და დირექტორების

კაბინეტებში. ეთნომეთოდოლოგების მტკიცებით, სოციალური სტრუქტურა სოციალური ურთიერთობების ჩვენეული აღქმის შედეგია, მაგრამ გარკვეული ინდივიდების, ჯგუფების, კლასებისა და ავტორიტეტების უნარი, დაარწმუნონ სხვები სიტუაციების მათეული განსაზღვრების მართებულობასა და მიღებაში, გვიჩვენებს, რომ ის კიდევ უფრო მეტია. სოციალური სტრუქტურის ჩვენ გარეშე, გარეგანი აღქმა გვეხმარება, რომ ირგვლივ მიმდინარე სოციალური ქცევის ჩვენეული გაგების ჩამოყალიბებისას გავითვალისწინოთ ყოველდღიურ ცხოვრებაზე მისი აშკარა გავლენები. აქ კიდევ ერთხელ იჩენს თავს სოციალური თეორეტიკოსების მოქმედებასა და სტრუქტურას შორის არსებული დაძაბულობა (Layder 1994). ინტერაქციონისტული და ინტერპრეტაციული მიდგომების საფრთხე ქცევისა და მოვლენების ფორმირებაზე გარეგანი, ანუ სტრუქტურული ძალების ზემოქმედების ფარდობით უარყოფაში მდგომარეობს. ინტერპრეტაციული მიდგომები რისკავს, რომ მოქმედებები გარიყული და ჰერმეტულად ჩაკეტილი აღმოჩნდეს მონაწილეებისეული ხედვის ფარგლებში. ამ მიდგომებით სუბიექტების ქცევა ხელოვნურ საზღვრებში ექცევა. როგორც პოზიტივისტური თეორიების გაკრიტიკებაა შესაძლებელი მათი მაკრო-სოციოლოგიური პოზიციის გამო, ანალოგიურად შეიძლება ინტერპრეტაციული და თვისებრივი თეორიების კრიტიკა მათი ვიწროდ მიკროსოციოლოგიური ხედვის კუთხის გამო.

კრიტიკული თეორია და კრიტიკული განათლების კვლევა

პოზიტივისტური და ინტერპრეტაციული პარადიგმები, არსებითად, ერთი და იგივე ფენომენის გაგებას ერთმანეთისგან განსხვავებული გზებით ცდილობს. პოზიტივიზმი ობიექტურობას, გაზომვას, პროგნოზირებას, კონტროლირებას, მოდელების შექმნას, ქცევის კანონებისა და წესების აგებას და მიზეზ-შედეგობრიობის დადგენას ესწრაფის, ხოლო ინტერპრეტაციული პარადიგმა – სამყაროს აქტიორებისეული ტერმინებით გაგებასა და ინტერპრეტაციას. პირველისთვის მნიშვნელოვანია ფენომენი, რომელსაც აკვირდებიან, მეორისთვის – ამ ფენომენის მიერ მინიჭებული მნიშვნელობები და ინტერპრეტაციები. ამ უკანასკნელს, ეხმიანება რა გიდენსს (1976), ჰაბერმასი (1984: 109 – 110) „ორმაგ ჰერმენევტიკას“ უწოდებს, როდესაც ადამიანები უკვე ინტერპრეტირებული

სამყაროს ინტერპრეტაციასა და მასში ოპერირებას ესწრაფიან. ფორმირების პროცესში მყოფნი განათლების სფეროს კვლევისადმი მიდგომას *განათლების სფეროში კრიტიკული კვლევის* პარადიგმას უწოდებენ. ის ნაკლულად მიიჩნევს მანამდე არსებულ ორ პარადიგმას, რადგან ისინი არასრულად ხსნიან სოციალურ ქცევას, ვინაიდან უარყოფენ განათლების სფეროში წარმოებული კვლევის უმეტესობის პოლიტიკურ და იდეოლოგიურ კონტექსტს. პოზიტივისტური და ინტერპრეტაციული პარადიგმები გადატვირთულია ტექნიკური და ჰერმენევტიკული ცოდნით (Gage 1989). განათლების სფეროში კრიტიკული კვლევის პარადიგმა ჰაბერმასის ადრეული შრომის მძლავრი ზეგავლენის ქვეშ იმყოფება. გარდა ამისა, მასზე შედარებით ნაკლები გავლენა მოახდინეს ჰაბერმასის წინამორბედებმა ფრანკფურტის სკოლიდან; მათ შორის აღსანიშნავია ადორნო (Adorno), მარკუსი (Marcuse), ჰორკჰეიმერი (Horkheimer) და ფრომი (Fromm). ამ სკოლისთვის დამახასიათებელია მიზნობრივად პოლიტიკური მიმართულება – ეგალიტარულ საზოგადოებაში ინდივიდებისა და ჯგუფების ემანსიპაცია (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 1, ფაილი 1. 4. ppt).

კრიტიკული თეორია თვალნათლივ დირექტიული და ნორმატიულია და გამოთქვამს მოსაზრებას იმის შესახებ, თუ რას *უნდა* მოიცავდეს ქცევა სოციალური დემოკრატიის პირობებში (Fay 1987; Morrison 1995a). მისი მიზანია არა, უბრალოდ, საზოგადოებისა და ქცევის ახსნა, არამედ ისეთი საზოგადოების შექმნა, რომელიც მისი ყველა წევრის თანასწორობასა და დემოკრატიას ეფუძნება. მისი მიზანი მხოლოდ სიტუაციებისა და ფენომენების გაგება კი არ არის, არამედ მათი შეცვლაც; კერძოდ, ის უუფლებოთა ემანსიპაციისკენ, უთანასწორობის აღმოფხვრისა და დემოკრატიულ საზოგადოებაში პიროვნული თავისუფლების ხელშეწყობისკენ ისწრაფის.

ამ მიმართულებით კრიტიკული თეორია „მცდარი“ ანუ „ფრაგმენტული“ ცნობიერების (Eagleton 1991) იდენტიფიცირებას ახდენს, რომელმაც ინდივიდი ან სოციალური ჯგუფი ფარდობით უუფლებობამდე და უმწეობამდე ან, პირიქით, ძალაუფლებამდე მიიყვანა და კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს ამის კანონიერებას. ის რეპრესიის, ხმის უფლების, იდეოლოგიის, ძალაუფლების, მონაწილეობის,

რეპრეზენტაციის, ჩართულობისა და ინტერესების საკითხებს კანონიერებისა და თანასწორობის ჭრილში განიხილავს. ამასთან, ამტკიცებს, რომ ქცევის დიდი ნაწილი (კვლევითი ქცევის ჩათვლით) კონკრეტული უკანონო/არალეგიტიმური, დომინანტური და რეპრესიული ფაქტორების შედეგია; უკანონო იმ თვალსაზრისით, რომ ისინი საერთო, საზოგადო ინტერესის სასარგებლოდ არ მოქმედებს – ერთი პიროვნების ან ჯგუფის თავისუფლება და ძალა მეორის თავისუფლებისა და ძალის ფასად მიიღწევა. ამგვარად, კრიტიკული თეორია კონკრეტულ სიტუაციებში მოქმედი *ინტერესების* გამოვლენას და მათი კანონიერების თაობაზე შეთანხმების მიღწევას ცდილობს, ანუ, ადგენს, თუ რამდენად კანონიერად ემსახურებიან ისინი თანასწორობასა და დემოკრატიას. თეორიის ინტენცია *ტრანსფორმაციულია*: ის საზოგადოებისა და ინდივიდების სოციალურ დემოკრატიად ტრანსფორმაციას ესწრაფვის. ამ თვალსაზრისით, განათლების სფეროში კრიტიკული კვლევის მეტწილად პრაქტიკული მიზანია, აღმოფხვრას უკანონო ძალაუფლების განხორციელება და ზემოქმედება, შექმნას უფრო სამართლიანი ეგალიტარული საზოგადოება, რომელშიც ინდივიდი და კოლექტივი თავისუფალი იქნება. ამგვარად, აქ არ არის ძნელი მარქსიზმის ხაზის დანახვა. კრიტიკული თეორიის წარმომადგენლებს მიაჩნიათ, რომ მკვლევარი არ უნდა იყოს იდეოლოგიურად ან პოლიტიკურად ნეიტრალური.

კრიტიკულ თეორიას და კრიტიკულ განათლების კვლევას თავიანთი რეალური პროგრამები აქვს, მაგალითად, შესწავლა და სკოლისა და საზოგადოების ურთიერთობების კითხვის ნიშნის ქვეშ დაყენება: როგორ ინარჩუნებენ, ან როგორ ამცირებენ უთანასწორობას სკოლები; ცოდნის და სასწავლო გეგმის სოციალური სტრუქტურა – ვინ განსაზღვრავს ღირებულ ცოდნას, რა იდეოლოგიურ ინტერესებს ემსახურება ეს და როგორ მეორდება მასში საზოგადოებაში არსებული უთანასწორობა; როგორ წარმოიქმნება და რეპროდუცირდება ძალაუფლება განათლების მეშვეობით; ვის ინტერესებს ემსახურება განათლების სისტემა და რამდენად კანონიერია ეს ინტერესები (მაგალითად, მდიდარი, თეთრკანიანი, საშუალო ფენის მამაკაცების და არა – ღარიბი, ფერადკანიანი ქალების).

კვლევისთვის კრიტიკული თეორიის მნიშვნელობა განუზომელია, ვინაიდან მას მიაჩნია, რომ სოციალური კვლევის დიდი ნაწილი შედარებით ტრივიალურია, რადგან ის *იღებს* კვლევის მოცემულ პროგრამას და კითხვის ნიშნის ქვეშ არ აყენებს მას. საქმეს კვლევის დაფინანსების საკითხიც ართულებს, რაც კვლევის სპონსორობის პოლიტიკურ განზომილებას უსვამს ხაზს (განხილულია ქვემოთ) (Norric 1990). კრიტიკული თეორეტიკოსები ამტკიცებენ, რომ პოზიტივისტური და ინტერპრეტაციული პარადიგმები არსებითად ტექნიკურია და არსებული სიტუაციის გაგებასა და უფრო ეფექტურად ქცევას ესწრაფვიან და არა მის შესახებ კითხვების დასმასა და ტრანსფორმაციას.

ჰაბერმასი (1972) ინტერესების სამმაგ კონცეპტუალიზაციას გვთავაზობს, რომელიც წინამდებარე თავში განხილულ კვლევის სამივე პარადიგმას მოიცავს. მისი აზრით, ცოდნა და, შესაბამისად, კვლევით მიღებული ცოდნაც, სხვადასხვა ინტერესს ემსახურება. იგი ამტკიცებს, რომ ინტერესებს სოციალური სტრუქტურა ქმნის და ეს ინტერესები „ცოდნის დამწესებელია, ვინაიდან აყალიბებს და განსაზღვრავს, თუ რა ჩაითვლოს ცოდნის ობიექტებად და სახეობებად. ინტერესებს იდეოლოგიური ფუნქცია აქვს (Morrison 1995a), მაგალითად, „ტექნიკური ინტერესის“ (განხილულია ქვემოთ) შედეგი შეიძლება ის იყოს, რომ უუფლებონი ასეთებადვე დარჩნენ თავიანთ უუფლებო და უმწეო სიტუაციაში, ანუ, განმტკიცდეს და შენარჩუნდეს მათი სტატუს კვო. „ემანსიპატორული ინტერესი“ (განხილულია ქვემოთ) საფრთხის ქვეშ აყენებს ამ სტატუს კვოს. ამ პოზიციის მიხედვით, ცოდნა და კვლევით მიღებული ცოდნა არ არის ნეიტრალური (ასევე, იხ. Munnheim 1936). იმას, თუ რა ჩაითვლება ღირებულ ცოდნად, ამ ცოდნის დამცველების სოციალური და პოზიციური უფლებამოსილება განაპირობებს. შესწავლის ობიექტებსა და სამეცნიერო საზოგადოებას შორის კავშირი პარადიგმებისა და და პარადიგმის ჩანაცვლების კუნისეულ (1962) ცნებებს ეხმიანება, რომლებშიც ცოდნის სფერო ან პარადიგმა მხოლოდ იმ შემთხვევაშია კარგი, თუ ის მტკიცებულებად გამოდგება და თუ „ავტორიტეტებს“ უპყრიათ ხელთ. ცოდნა და ცოდნის განსაზღვრება კონკრეტული პარადიგმით მომუშავე მეცნიერთა წრის ინტერესებს ასახავს.

ჰაბერმასი (1972) ღირებული ცოდნის განსაზღვრებასა და წვდომის ფორმებს სამი კოგნიტური ინტერესის ირგვლივ აგებს (http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 1, ფაილი 1. 5. ppt):

- პროგნოზი და კონტროლი;
- გაგება და ინტერპრეტაცია;
- ემანსიპაცია და თავისუფლება.

იგი მათ, შესაბამისად, *„ტექნიკურ“*, *„პრაქტიკულ“* და *„ემანსიპატორულ“* ინტერესებს უწოდებს. ტექნიკური ინტერესი ახასიათებს ზემოთ განხილულ მეცნიერულ, პოზიტივისტურ მეთოდს, რომელშიც ხაზგასმულია ქცევის კანონები, წესები, პროგნოზი, კონტროლი და კვლევის ობიექტების პასიურობა, ხოლო შედეგად ინსტრუმენტული ცოდნა მიიღება. პრაქტიკული ინტერესი, მეცნიერული მეთოდის პოზიტივიზმის შერბილებული ვერსია, თვისებრივი მიდგომების (მაგალითად, სიმბოლური ინტერაქციონიზმის) განხილვისას იქნა წარმოჩენილი, როდესაც ზემოთ ჰერმენევტიკულ, ინტერპრეტაციულ მეთოდოლოგიებზე ვისაუბრეთ. ამ შემთხვევაში კვლევის მეთოდოლოგიები „მეტყველი და მოქმედი სუბიექტების“ (Habermas 1974: 8) კომუნიკაციის დაზუსტებას, გაგებასა და ინტერპრეტაციას ესწრაფვიან.

ჰერმენევტიკა ურთიერთქმედებასა და სამეტყველო ენაზე ფოკუსირდება. ის სიტუაციების მონაწილეთა თვალით დანახვასა და ამგვარად წვდომას ცდილობს, ეხმიანება რა *verstehen* ვებერისეულ მიდგომებს და ეფუძნება მოსაზრებას, რომ რეალობა სოციალურად არის აგებული (Berger and Luckmann 1967). ჰაბერმასი (1988: 12), ფაქტობრივად, მიიჩნევს, რომ სოციოლოგია სოციალურ ფაქტებს მათი კულტურული მნიშვნელოვნების გათვალისწინებით და როგორც სოციალურად განპირობებულს, ისე უნდა შეისწავლიდეს. ჰერმენევტიკა მოიცავს, მოცემული სიტუაციის ფარგლებში, ურთიერთქმედებაში მყოფი სხვა აქტორების *მნიშვნელობების* ჩაჭერას და მათი *განზრახვების* გამოვლენასა და რეკონსტრუირებას. ასეთი წამოწყება *სოციალურ კონტექსტში მნიშვნელობის* ანალიზს მოიცავს (Held 1980). გადამერი (Gadamer 1975: 273) ამტკიცებს, რომ ჰერმენევტიკული მეცნიერება (მაგალითად, თვისებრივი მიდგომები) მონაწილეთა

ჰორიზონტების შერწყმას მოიცავს. აქ მნიშვნელოვანია მნიშვნელობები/შინაარსები და არა – ფენომენები.

ემანსიპატორული ინტერესი წინა ორ პარადიგმას მოიცავს. ის მოითხოვს ამ პარადიგმების არსებობას, მაგრამ უფრო შორსაც მიდის (Habermas 1972: 211). ის ორიენტირებულია *პრაქსისზე* – ქმედებაზე, რომელიც ემანსიპაციის მიზნის გაცნობიერებაზე აიგება (Kincheloe 1991: 177). ეს ინტერესი ორი პარალელური მიმართულებით ხორციელდება: უფლებამოსილების მოქმედების დემონსტრირება და სოციალური სამართლიანობის დამყარება, ვინაიდან დომინირება და რეპრესია ინდივიდის სრულ ეგზისტენციალურ რეალიზაციასა და სოციალურ თავისუფლებებს უშლის ხელს (Habermas 1979: 14). ამ ცოდნის მაფორმირებელი ინტერესის და, ფაქტობრივად, თავად კრიტიკული თეორიის ამოცანაა არათავისუფალი ქცევის დათრგუნული, განდევნილი და ჩაშვებული დეტერმინანტების ცნობიერების აღდგენა, მისი საბოლოოდ გაქრობის პერსპექტივით (Habermas 1984: 194 – 195).

ამრიგად, შედეგად ვიღებთ იმას, რომ ჰაბერმასის ადრეულ შრომაში კვლევის სამგვარი სტილის კონცეპტუალიზაციაა ნაცადი: მეცნიერული, პოზიტივისტური და ინტერპრეტაციული სტილის. კრიტიკულ თეორიას საკუთარი არა მარტო პროგრამა, არამედ კვლევის მეთოდოლოგიაც აქვს, კერძოდ, იდეოლოგიის კრიტიკა და პრაქტიკის კვლევა. რაც შეეხება იდეოლოგიის კრიტიკას, მიღებულია იდეოლოგიის კონკრეტული ხედვა, როგორც *განზოგადებადი ინტერესების დათრგუნვა* (Habermas 1976: 113), რომელშიც სისტემები, ჯგუფები და ინდივიდები რაციონალურად გაუმართლებლად მოქმედებენ, რადგან მათი მოქმედების ძალა სხვა ჯგუფების უფლებამოსილების წართმევას ეყრდნობა, ანუ, შეუძლებელია მათი ქცევის პრინციპების განზოგადება.

კონკრეტული დომინანტური ჯგუფისგან მომდინარე იდეოლოგია – ღირებულებები და პრაქტიკები – ის საშუალებაა, რომლითაც ძალაუფლების მქონე ჯგუფები, უუფლებო ჯგუფების ხარჯზე, თავიანთი კონკრეტული სექტორული ინტერესების წინ წამოწევასა და დაკანონებას ახდენენ. იდეოლოგიის კრიტიკა განათლების მრავალ სფეროში ავლენს იდეოლოგიის მუშაობას და საზოგადო სიკეთის საფარველის ქვეშ დაკანონებული ინტრესების

მოქმედებას. იდეოლოგიის კრიტიკის ამოცანაა დაკანონებული შეფარული ინტერესების დღის სინათლეზე გამოტანა, რაც შეიძლება ცნობიერად ან სრულიად გაუცნობიერებლად მოხდეს; ასევე, მონაწილეთათვის იმის ჩვენება, თუ როგორ შეიძლება, რომ ისინი საკუთარი ქცევით ინარჩუნებდნენ და კიდევ უფრო ამყარებდნენ სისტემას, რომელიც მათ უუფლებოდ ან უმწეოდ ამყოფებს (Geuss 1981), ანუ, თრგუნავს ზოგად ინტერესს. სიტუაციების ახსნები, შესაძლოა, „ნატურალური“, თავისთავად ნაგულისხმევი ახსნებისგან განსხვავებული იყოს, რომლებიც, შესაძლოა, მონაწილეებმა შემოგვთავაზონ ან მიიღონ. სიტუაციები პრობლემურია და არა – ნატურალური (Carr and Kemmis 1986). ისინი შედეგები ან პროცესებია, რომლებშიც დაცულია და დათრგუნულია ინტერესები და უფლებამოსილებები და იდეოლოგიის ერთ-ერთი ამოცანაა, აჩვენოს ეს (Grundy 1987). იდეოლოგიის კრიტიკა ავლენს მოქმედ ინტერესებს, რომლებიც, თავის მხრივ, რეფლექსიის პრაქტიკითაა განპირობებული (Morrison 1995a; 1995b; 1996a). ჰაბერმასის (1972: 230) აზრით, რეფლექსიის პრაქტიკის გამოყენებით იდეოლოგიის კრიტიკა ოთხ ეტაპად შეიძლება განხორციელდეს:

- *I ეტაპი*: არსებული სიტუაციის აღწერა და ინტერპრეტაცია – ჰერმენევტიკული საქმიანობა, რომლითაც იდენტიფიცირდება მიმდინარე სიტუაცია და მისი მნიშვნელობა (ინტერპრეტაციული პარადიგმის *verstehen* მიდგომებს ეხმიანება) (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 1, ფაილი 1. 6. ppt).
- *II ეტაპი*: იმ მიზეზების ძიება, რატომ არის არსებული სიტუაცია სწორედ ისეთი, როგორიც არის – სიტუაციის მიზეზები და მიზნები და მათი კანონიერების/ლეგიტიმურობის შეფასება, სიტუაციაში მოქმედი ინტერესებისა და იდეოლოგიების ანალიზის ჩათვლით, მათი ძალა და კანონიერება (ორივე – მიკრო და მაკროსოციოლოგიური თვალსაზრისით). ჰაბერმასის (1972) ადრეულ ნაშრომში ეს ფსიქოანალიზს დარდება, როგორც „პაციენტების“ მიერ განდევნილი, დამახინჯებული და დამთრგუნველი მდგომარეობების, გამოცდილებებისა და ფაქტორების გაცნობიერების საშუალებას, რომლებიც აბრკოლებენ მათ, სრულად და ზუსტად გაიგონ თავიანთი მდგომარეობა, სიტუაციები და ქცევა. ასეთ ექსპოზიციასა და შესწავლას, თავის მხრივ,

განმათავისუფლებელი და ემანსიპატორული ფუნქცია ექნება. აქ კრიტიკა ინდივიდებსა და ჯგუფებს უჩვენებს, თუ როგორაა შესაძლებელი მათი მოსაზრებებისა და საქმიანობების იდეოლოგიურად დამახინჯება, რაც შედეგად ისეთ სოციალურ წყობას ანუ სიტუაციას ინარჩუნებს და ამყარებს, რომელიც დემოკრატიული თავისუფლების, ინტერესებისა და უფლებამოსილების მინიჭების საწინააღმდეგოდ მოქმედებს (ასევე, იხ. Carr and Kemmis 1986: 138 – 139).

- *III ეტაპი*: სიტუაციის შეცვლის პროგრამა – ეგალიტარული საზოგადოებისკენ მოძრაობისთვის;
- *IV ეტაპი*: პრაქტიკაში სიტუაციის მიღწევის შეფასება.

ჰაბერმასის მიერ შემოთვაზებული ეტაპები განათლების სფეროში სმითისეული (Smith 1989) ეტაპების პარალელურია, რომელიც, ასევე, ოთხეტაპიან პროცესზე საუბრობს:

- *აღწერა* (რას ვაკეთებ?);
- *ინფორმაცია* (რას ნიშნავს ეს?);
- *კონფრონტაცია* (როგორ მოხდა, რომ ეს მომეწონა?);
- *რეკონსტრუქცია* (როგორ შემიძლია ამის განსხვავებულად გაკეთება?).

შეგვიძლია ვნახოთ, რომ იდეოლოგიის კრიტიკას ორი მხარე აქვს – რეფლექსიური ანუ თეორიული და პრაქტიკული. რეფლექსიის გარეშე ის არაფრის მომცველია და პრაქტიკის გარეშე – ცარიელი.

ვინაიდან იდეოლოგია, უბრალოდ თეორია არ არის, არამედ უშუალოდ ზემოქმედებს პრაქტიკაზე (Eagleton 1991), კრიტიკული თეორია მძლავრ პრაქტიკულ მეთოდოლოგიას იყენებს, რომელიც პრაქტიკის კვლევაში გამოიხატება (Callawaert 1999). პაქტიკის კვლევა (განხილულია მე-14 თავში), როგორც სახელწოდება მიგვითითებს, წარმოადგენს კვლევას, რომელიც ზემოქმედებს პრაქტიკაზე და მასზე ფოკუსირდება. პრაქტიკოსის, მაგალითად, სკოლაში მასწავლებლების, მონაწილე დამკვირვებლების და სასწავლო გეგმის შემქმნელების კვლევაში ჩართვით მოქმედების კვლევა პრაქტიკის კონტექსტების – ადგილმდებარეობის, იდეოლოგიურის, ისტორიულის – მნიშვნელოვნებას

აღიარებს. გარდა ამისა, ის თანხმდება უფლებამოსილების შესახებ მათთან, ვინც მოქმედებს ამ კონტექსტებში და კვლევისა და პრაქტიკის მამოძრავებელია. ამ თვალსაზრისით, ამტკიცებენ, რომ პრაქტიკის კვლევა მნიშვნელოვნად ემანსიპატორული და უფლებამოსილების მიმნიჭებელია, ვინაიდან ის პრაქტიკოსებს „ხმის ამოღების“ (Carr and Kemmis 1986; Grundy 1987), გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობის და საკუთარი გარემოსა და პროფესიული ცხოვრების გაკონტროლების უფლებებს აძლევს. სხვა საკითხია, უფლებამოსილების მინიჭების მტკიცებები მართლაც ისეთი მძლავრია თუ არა, როგორც ამას მათი მხარდამჭერები ამტკიცებენ, თუმცა პრაქტიკის კვლევისთვის ის შედარებით სუსტი შეიძლება იყოს, როდესაც განათლებაში განსახორციელებელი ცვლილებების პირისპირ აღმოჩნდება. ამ შემთხვევაში პრაქტიკის კვლევა, შესაძლოა, არსებულ პრაქტიკაში ჩარევით უფრო მეტად იყოს დაინტერესებული, რათა უზრუნველყოფილ იქნას დაგეგმილი ცვლილების ეფექტურად და შედეგიანად განხორციელება.

მორისონის (1995a) თვალსაზრისით, ტრანსფორმაციისა და უფლებამოსილების მინიჭების პრაქტიკული განზრახვის გამო, შესაძლებელია და უნდა მოხდეს კიდეც კრიტიკული თეორიის განხილვა და, ალბათ, ემპირიულად შემოწმება. მაგალითად, შეიძლება, შემოწმდეს კრიტიკული თეორიის პრეტენზია უფლებამოსილების მინიჭებასა და შესაძლებლობების გაფართოებაზე. ფაქტობრივად, ადრეული ნაშრომებისგან განსხვავებით, უფრო გვიანდელ შრომაში ჰაბერმასი (1990) აღიარებს ამას. იგი „საპირისპირო მაგალითების“ (გვ. 6) მოძიების, „კრიტიკული შემოწმების“ (გვ. 7) და ემპირიული ვერიფიკაციის (გვ. 117) საჭიროებას ემხრობა. იგი აღიარებს, რომ მის მოსაზრებებს მხოლოდ „ჰიპოთეტური სტატუსი“ (გვ. 32) აქვს, რომელიც კონკრეტული სპეციფიკური შემთხვევებით უნდა შემოწმდეს (გვ. 9). მაგალითად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მისი კრიტიკული თეორიის ეფექტურობა შემოწმდება, თუ შეფასდება: მისი თეორიის შედეგად რამდენად რეალიზებულია თანასწორობა, თავისუფლება, დემოკრატია, ემანსიპაცია, უფლებამოსილების მინიჭება; რამდენად შეიცვალა პრაქტიკა; რამდენად შეუძლიათ მისი თეორიის მიმდევრებს თავიანთი ქმედების დამკვიდრება და დაცვა; რამდენად გაარღვია მისმა თეორიამ ინსტრუმენტული

რაციონალურობის ბარიერები. ცხადია, რომ მისი თეორიების ოპერაციონალიზაცია და შემოწმება (ანუ ემპირიული კვლევა-ძიება) ძირითადი ვალდებულებაა, რაც თავად ჰაბერმასს არ გაუკეთებია. ამ თვალსაზრისით, კრიტიკული თეორია, თეორია, რომელიც პრაქტიკული ცხოვრების გაუმჯობესებისთვის იბრძვის, მხოლოდ პასიური მჭვრეტელის პოზიციაში დარჩენის რისკის ქვეშაა (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 1, ფაილი 1. 7. ppt).

კრიტიკული თეორიის მიდგომების კრიტიკა

კრიტიკული მიდგომების წინააღმდეგ რამდენიმე კრიტიკული მოსაზრება გამოითქვა. მორისონის (1955a) აზრით, ჰაბერმასისეული სამი ინტერესი ხელოვნურადაა ერთმანეთისგან გამიჯნული – მათ შორის განსხვავება გაცილებით მკვეთრად არის წარმოჩენილი, ვიდრე რეალურადაა (Hesse 1982; Bernstein 1983: 33). მაგალითად, პოზიტივისტურ მეცნიერებაზე დასაყრდნობად ჰერმენევტიკული ცოდნის გამოყენებაა საჭირო და, ასევე, პირიქით, რათა მათ ერთმანეთს მისცენ აზრი და შესაძლებელი იყოს თითოეულის სტატუსის შესახებ მსჯელობა. გარდა ამისა, იდეოლოგიის კრიტიკასა და ემანსიპაციას შორის კავშირი არც ნათელია, არც დადასტურებული და არც ლოგიკურად აუცილებელი (Morisson 1995a: 67). არ არის ნათელი, შეუძლია თუ არა პიროვნებას ან საზოგადოებას, გახდეს ემანსიპირებული მხოლოდ ემპირიული და არა ლოგიკური საქმიანობით – იდეოლოგიის გაკრიტიკებით ან მოქმედების კვლევით (Morisson 1995a; Wardekker and Miedama 1997). ფაქტობრივად, ინდივიდი შეიძლება გახდეს ემანსიპირებული და ეს იდეოლოგიის კრიტიკით კი არა, არამედ რაიმე სხვა გზით მოახერხოს. ემანსიპირებული საზოგადოებები უცილობლად არ ხასიათდებიან იდეოლოგიისადმი კრიტიკულობით და არც საჭიროებენ იდეოლოგიის კრიტიკის გაცნობიერებას. მეტიც, შეგვიძლია ვამტკიცოთ, რომ იდეოლოგიის კრიტიკის რაციონალური გამოყენება რეალურად წინ ეღობება მოქმედებებს, რომლებმაც ემანსიპაციამდე უნდა მიგვიყვანოს. მაგალითად, როდერიკი (Roderick 1986: 65) სვამს კითხვას: არის თუ არა იდეოლოგიის კრიტიკის მხარდაჭერა თავად იდეოლოგიაც და მიდგომაც, რომელიც ამ იდეოლოგიას აწესებს? ჰაბერმასის ხედვა, რომ ცოდნა

„ინტერესების“ მეშვეობით სოციალურად აიგება, რელატივიზმის ამოქმედებას უწყობს ხელს.

მტკიცება, რომ ცოდნის სამი ფორმა არსებობს, სიმარტივის გამო ეპისტემოლოგიური მიმზიდველობით ხასიათდება, თუმცა, სწორედ ამ სიმარტივეშია შესაძლებელი ეჭვის შეტანა (მაგალითად, Keat 1981: 67). უამრავი ინტერესი და სამყაროს გაგების გზა არსებობს და, უბრალოდ, ძალიან ხელოვნურია ასეთი მრავალფეროვნების სამ ფორმამდე დაყვანა. ფაქტობრივად, გაურკვეველია, თავისი ცოდნის შემქმნელი სამი ინტერესის მოდელით ჰაბერმასი კონცეპტუალურ მოდელს აგებს, პოლიტიკურ ანალიზს ახორციელებს, თუ რასთან აქვს საქმე, განზოგადებებთან, ტრანსისტორიულ პრინციპებთან, დროისთვის სპეციფიკურ დაკვირვებებთან, თუ ზედაპირდულად განსაზღვრული დევიზების ნაკრებთან (Morrison 1995a: 71), რომელიც მხოლოდ მათი ბუნდოვანების მეშვეობით არსებობს (Kolakowsi 1978). ლაკომსკი (Lakomski 1999: 179 – 182) კითხულობს, თუ რამდენად მისაღებია ჭეშმარიტების კონსენსუსური თეორია, რომელსაც ეყრდნობა ჰაბერმასის შრომა. იგი ამტკიცებს, რომ ჰაბერმასის ნაშრომში არაფერია ნათქვამი სოციალური ცვლილების შესახებ და ბევრით არაფრით განსხვავდება სპეკულაციისგან; ეს მოსაზრება ეხმიანება კრიტიკული თეორიის, როგორც სუბიექტურობისა და არაისტორიულობის არაადეკვატურად პრობლემურად წარმოდგენის, ფენდლერისეულ (Fendler 1999) კრიტიკას.

ამ მიდგომის უფრო ფუნდამენტური კრიტიკაა მოსაზრება, რომ კრიტიკულ თეორიას მიზანმიმართულად პოლიტიკური პროგრამა აქვს, მკვლევრის ამოცანა ის კი არ არის, შეასრულოს იდეოლოგის ფუნქცია ან იქონიოს რაიმე გეგმა, არამედ ის, რომ იყოს მიუკერძოებელი, კონკრეტული მიმართულებით დაუინტერესებელი და ობიექტური (Morrison 1995a). ცხადია, კრიტიკული თეორიის მომხრეები შეეცდებიან ამტკიცონ, რომ იდეოლოგიური ნეიტრალობისკენ მოწოდება იდეოლოგიურად თავად არის ჩაურევლობის ღირებულებებით დატვირთული, რაც სტატუს კვოს აღდგენის საშუალებას იძლევა, ანუ, მოუწოდებდე მკვლევრებს ნეიტრალურობისა და დაუინტერესებლობისკენ, ისევეა ღირებულების მატარებელი, როგორც საკუთარი მოსაზრებების კვლევაში

შეტანისკენ მოწოდება. მკვლევრის უფლება, გასცდეს დაუინტერესებლობას, ნამდვილად საკამათოა, თუმცა ამ პოზიციის დასაცავად შეიძლება ითქვას, რომ კონკრეტული მკვლევარი მკვლევართა საზოგადოების მხოლოდ ერთი, ცალკეული წარმომადგენელია (Kemmis 1982). კრიტიკული თეორეტიკოსები, როგორც მკვლევრები, თავადვე ჩაცვივდნენ სხვისთვის ამოთხრილ ორმოში – უკიდურესად ნეგატიურად განწყობილ სკეპტიკოსებს, რომლებიც მეცნიერული მეთოდოლოგიითა და ინსტრუმენტული რაციონალიზმით მართულ კონკრეტულ სოციალურ წყობას (Eaglrton 1991; Wardekker and Miedama 1997) ლანძღავენ, თავად მოუწიათ პოზიტიური სამოქმედო გეგმის შექმნა, მაგრამ ამისათვის იძულებული გახდნენ, მკვლევრების ტრადიციული ობიექტურობა დაერღვიათ. ვინაიდან ისინი იდეოლოგიურ სამოქმედო გეგმაზე ფოკუსირდებიან, მათ არ შეუძლიათ იდეოლოგიით გაუღენთილი ქცევისთვის თავის არიდება (Morrison 1995a).

პრაქტიკის კვლევის მონაწილეებისთვის, როგორც მკვლევრებისთვის, უფლებამოსილების მინიჭების შესაძლებლობაც კრიტიკის საგნად იქცა (მაგალითად, Carr and Kemmis 1986; Grundy 1987). ეს, შესაძლოა, ზედმეტად ოპტიმისტური იყოს სამყაროში, სადაც ძალაუფლება ხშირად სტატუსის თანმდევია, პოლიტიკური ძალაუფლება კი რეალურად იშვიათად ვრცელდება მასწავლებლებზე. მართალია, მათ გარკვეული უფლებამოსილება აქვთ სკოლის ფარგლებში, მაგრამ ეს ბევრს ვერაფერს ცვლის საზოგადოების მოწყობაში, როგორც ბერნშტეინი (1970) ამბობს, „განათლება ვერ დააბალანსებს საზოგადოებას“. პრაქტიკის მკვლევრებისთვის მცირე უფლებამოსილების მიცემა (საკუთარი სიტუაციების საკვლევად) მცირეოდენ მოქმედებს უფლებამოსილებისა და გადაწყვეტილების მიღების *რეალურ* ლოკუსზე, რომელიც ხშირად არ ექვემდებარება პრაქტიკის მკვლევრების კონტროლს და მის მიღმაა. მართლაც უფლებამოსილების მიმნიჭებელი და ემანსიპატორულია მოქმედების კვლევა? რითი ასაბუთებენ ამას?

კრიტიკული თეორია და კურიკულუმის კვლევა

კვლევის მეთოდების თვალსაზრისით, კრიტიკული თეორიის პრინციპები კვლევის საკუთარ რეალურ სფეროსა და მეთოდებს გვთავაზობს (მაგალითად, იდეოლოგიის კრიტიკას და პრაქტიკის კვლევას). გარდა იმისა, რომ ემპირიული

კვლევის მეთოდების სახელმძღვანელოებშია შეტანილი, კრიტიკული თეორიის მეთოდები შეზღუდულია იმით, რომ ამ თეორიის სამუშაო პროგრამა უკიდურესად კერძოზე ორიენტირებული, დირექტიული და, როგორც ვნახეთ, პრობლემურია. მიუხედავად ამისა, ის გარკვეულ სფეროებში (და არა სხვებში) გავლენიან პარადიგმას წარმოადგენს, მაგალითად, ის შორს მიმავალ გავლენას ახდენს კურიკულუმის კვლევაზე.

წლების მანძილზე ამტკიცებდნენ, რომ კურიკულუმის ყველაზე დამაკმაყოფილებელი ახსნა განათლებისა და საზოგადოების განვითარების შესახებ მოდერნისტულ და პოზიტივისტურ ტექსტებში იყო მოცემული, რაც კურიკულუმის ტაილერისეული (Tyler 1949) ცნობილი და გავლენიანი ლოგიკური დასაბუთებით გამოიხატება ოთხი კითხვის ფორმით:

1. რა საგანმანათლებლო მიზნები უნდა ჰქონდეს სკოლას?
2. რა საგანმანათლებლო გამოცდილებაა საჭირო ამ მიზნების მისაღწევად?
3. როგორაა შესაძლებელი ამ საგანმანათლებლო გამოცდილებების ეფექტურად ორგანიზება?
4. როგორ განვსაზღვრავთ, ეს მიზნები მიღწეულია თუ არა?

ეს ლოგიკური დასაბუთება ეფუძნება მოსაზრებას, რომ კურიკულუმი კონტროლირებული, მოწესრიგებული, წინასწარ განსაზღვრული, უნიფიცირებული, პროგნოზირებული და მეტწილად ბიჰევიორისტულია შედეგის თვალსაზრისით – პოზიტივისტური ცნობიერების ყველა ელემენტით, რომელსაც თავს არიდებს კრიტიკული თეორია. ტაილერის დასაბუთება დადებითად ეხმიანება და სიმპათიით უყურებს საზოგადოებისა და განათლების მოდერნისტულ, მეცნიერულ, მენეჯერულ ცნობიერებას, რომელიც იდეოლოგიასა და ძალაუფლებას არაპრობლემურად მიიჩნევს და, ფაქტობრივად, ნავარაუდევ პოლიტიკურ ნეიტრალურობასა და პოზიტივიზმის ობიექტურობაზე აცხადებს პრეტენზიას (Doll 1993). ის ფსიქოლოგიასა და ფსიქოპედაგოგიკაში კონსტრუქტივიზმთან დაკავშირებული წინსვლის იგნორირებას ახდენს.

თუმცა, ეს მოსაზრება სწორედ ამ სიმპათიის გამო გააკრიტიკეს. დოლი (1993) ამტკიცებს, რომ ეს დაგეგმვისა და პრაქტიკის *ჩაკეტილი* სისტემაა, რომელიც კარგად ვერ ერგება განათლების, როგორც *ღია* პროცესის და

პოსტმოდერნისტული საზოგადოების, როგორც ღია და მრავალფეროვანი, მრავალგანზომილებიანი, დენადი და ნაკლებად მონოლითური და ნაკლებად პრობლემური ძალაუფლების მომცველის, ცნებას. ეს მოსაზრება ითვალისწინებს ქაოსისა და კომპლექსურობის თეორიას და მათგან რამდენიმე მნიშვნელოვან მახასიათებელს თანამედროვე კურიკულუმს არგებს. ეს აისახება კურიკულუმის შესახებ მოსაზრებაში, რომლის მიხედვითაც, ის *მდიდარი, ფარდობითი, რეკურსული* და *ზუსტია* (Doll 1993) და სადაც ხაზგასმულია *აღმოცენებადობა პროცესის ეპისტემოლოგია* და *კონსტრუქტივისტული ფსიქოლოგია.*

შეუძლებელია მთელი არსებული ცოდნის კურიკულუმში ჩართვა. კურიკულუმი ღირებულად მიჩნეული ცოდნის ნაკრებია. ასეთი შერჩევის გამართლება თვალნათლივ წარმოაჩენს გადაწყვეტილების მიღების პროცესში საზოგადოებაში არსებულ იდეოლოგიებსა და ძალაუფლებას და კურიკულუმის ამ იდეოლოგიებით გაჯერებულობას. კურიკულუმი ხელმისაწვდომი ცოდნის დიაპაზონიდან აღებულ იდეოლოგიურ შერჩევას წარმოადგენს. ეს ეხმიანება ჰაბერმასის (1972) მოსაზრებას, რომ ცოდნა და მისი შერჩევა არც ნეიტრალურია და არც გულუბრყვილოდ მიუკერძოებელი.

იდეოლოგიებს შეიძლება რბილად მოვეპყრათ, როგორც რწმენების ერთობლიობას, ან უფრო ზუსტად, როგორც რწმენების ერთობლიობას, რომელიც საზოგადოების ძალაუფლების მქონე ჯგუფებიდან მომდინარეობს და ამ დომინანტური ჯგუფების ინტერესების დასაცავადაა მოწოდებული. თუ კურიკულუმი ღირებულებებს ეყრდნობა, მაშინ რატომ ხდება, რომ ზოგიერთი ღირებულება უფრო გავლენიანია, ვიდრე სხვა? ღირებულებებსა და ძალაუფლებას შორის ძლიერი კავშირი არსებობს. აქ მხოლოდ ის საკითხი კი არ დგას, თუ *რა* ცოდნაა მნიშვნელოვანი კურიკულუმში, არამედ, ისიც, თუ *ვისი* ცოდნაა მნიშვნელოვანი, *რას* და *ვის* ინტერესებს ემსახურება ასეთი ცოდნა და *როგორ* ემსახურება (ან არ ემსახურება) კურიკულუმი და პედაგოგიკა განსხვავებულ მიზნებს. ცოდნა არ არის ნეიტრალური (როგორც ეს ნაგულისხმევი იყო მოდერნისტულ კურიკულუმში. კურიკულუმი „იდეოლოგიური პატრულია“.

ცოდნის სოციოლოგიის შესწავლა გვიჩვენებს, თუ რამდენად მძლავრი შეიძლება იყოს კურიკულუმში ასახული იდეოლოგია და როგორ არის მასში ლეგიტიმირებული ცოდნა და ძალაუფლება. ცოდნის სოციოლოგიის შესწავლა გვაფიქრებინებს, რომ კურიკულუმი იდეოლოგიის კრიტიკის საგანიც უნდა იყოს და თავად უნდა უწყობდეს ხელს მოსწავლეთა წრეებში იდეოლოგიის კრიტიკის დამკვიდრებას. შესაბამისად, კრიტიკული თეორეტიკოსების კვლევის დღის წესრიგში დგას იმის გარკვევა, თუ როგორ ახდენს კურიკულუმი საზოგადოების სტატუს კვოს შენარჩუნებას და როგორ შეუძლია (და უნდა შეეძლოს) მას საზოგადოებაში თანასწორობის ხელშეწყობა.

იდეოლოგიის კრიტიკის ცნება ჰაბერმასის ადრეულ შრომებში (1972), კერძოდ, ცოდნის შემქმნელი სამი ინტერესის თეორიაშია წარმოდგენილი. მის მიერ შემოთავაზებული *ტექნიკური ინტერესი* (კონტროლისა და პროგნოზირების) კურიკულუმის ტაილერისეულ (1972) მოდელთან მოდის რეზონანსში და კურიკულუმის შესახებ იმ ტექნიკური, ინსტრუმენტული და მეცნიერული მოსაზრებების სახით ვლინდება, რომელიც პასიურ რეციპიენტებს უნდა „მიეწოდოს“ – კურიკულუმი, უბრალოდ, კიდევ ერთი მოხმარების საგანია მომხმარებლურ საზოგადოებაში, რომელშიც უცილობლად არსებობს განსხვავებული კულტურული კაპიტალი. ჰაბერმასის *ჰერმენევტიკული ინტერესი* (სხვების პერსპექტივებისა და მოსაზრებების გაგების) რეზონანსულია სასწავლო გეგმის, როგორც *პროცესის*, ხედვისა. მისი *ემანსიპატორული ინტერესი* (სოციალური ემანსიპაციის, თანასწორობის, დემოკრატიის, თავისუფლებების, და ინდივიდუალური და კოლექტიური ძალაუფლების მინიჭების ხელშეწყობა) კურიკულუმში მოქმედი იდეოლოგიური ინტერესების ჩვენებას მოითხოვს, რათა მასწავლებლებმა და მოსწავლეებმა შეძლონ საკუთარი ცხოვრების გაკონტროლება კოლექტიური, ეგალიტარული კეთილდღეობის სასარგებლოდ. ჰაბერმასის ემანსიპატორული ინტერესი კურიკულუმის პოლიტიკური კუთხით წაკითხვის გარდაუვალობასა და განათლების მიზნებზე – ავტორიტარიზმიდან და ელიტარიზმიდან სოციალური დემოკრატიისკენ მოძრაობაზე მიუთითებს.

ჰაბერმასის შრომა კურიკულუმის შესახებ თანამედროვე და ბოლოდროინდელი თეორიების დიდ ნაწილს (მაგალითად, Grundy 1987; Apple 1990;

UNESCO 1996) ასაზრდოებს და უქმნის საფუძველს. ამასთან, ის კურიკულუმის შინაარსში გადმოცემული მძიმე დირექტივების მიღმა არსებული მოტივების წვდომის სასარგებლო ევრისტიკული საშუალებაა, მაგალითად, დიდ ბრიტანეთში, ახალ ზელანდიაში, ჰონკონგსა და საფრანგეთში. მაგალითად, შეგვიძლია ვამტკიცოთ, რომ ინგლისისა და უელსის ეროვნული კურიკულუმი მძიმედ ერგება ტექნიკურ და ჰერმენევტულ ინტერესებს, მაგრამ ძალიან იოლად – ემანსიპატორულ ინტერესს (Morrison 1995a) და ეს (მიზანმიმართულად ან მისი შედეგებით), თუ წვლილი არ შეაქვს, სოციალური უთანასწორობის რეპროდუქციას უწყობს ხელს. როგორც ბერნშტეინი (1971: 47) ამტკიცებს: „ის, თუ როგორ ახდენს საზოგადოება იმ საგანმანათლებლო ცოდნის შერჩევას, კლასიფიცირებას, განაწილებას, გადაცემასა და შეფასებას, რომელსაც ის მიიჩნევს, რომ საჯარო უნდა იყოს, ძალაუფლების/უფლებამოსილების განაწილებასაც ასახავს და სოციალური კონტროლის პრინციპებსაც“.

კურიკულუმის თეორიაზე მომუშავე რამდენიმე ავტორი (მაგალითად, McLaren 1995; Leistyna et al. 1996) ამტკიცებს, რომ კურიკულუმთან დაკავშირებულ საკითხებში ცენტრალური, განმსაზღვრელი ცნება ძალაუფლებაა. აქ საყურადღებო მნიშვნელობა ენიჭება კურიკულუმის პოლიტიკურ დღის წესრიგს და, ასევე, მასში აუცილებლად უნდა იქნას განხილული ინდივიდებისა და საზოგადოებებისთვის ძალაუფლების/უფლებამოსილების მინიჭების საკითხი. მოსწავლისთვის და საზოგადოებისთვის ძალაუფლების/უფლებამოსილების მინიჭების თემა ჰაბერმასისეულ (1972) ემანსიპატორულ ინტერესსა და კრიტიკულ პედაგოგიკაში ჰპოვებს ასახვას.

კრიტიკული პედაგოგიკის სფეროში წამოყენებულია არგუმენტი, რომ განათლების სფეროს მუშაკები დომინანტურ კურიკულუმს კი არ უნდა უწესებდნენ მოსწავლეებს, რომელიც საზოგადოებაში არსებულ სოციალურ უთანასწორობას ასახავს, არამედ მეცადინეობებზე მოსწავლეების რეალური განცდებისა და გამოცდილების მიხედვით უნდა მუშაობდნენ. ამისთვის მასწავლებლებმა უნდა შეცვალონ მოსწავლეებზე დომინირების პრაქტიკა და მიანიჭონ მათ უფლებამოსილება, გააფართოონ თავიანთი შესაძლებლობები და ასე, სრული დემოკრატიის პირობებში, „ემანსიპირებულ“ ადამიანებად აქციონ

ისინი. დათრგუნული და „მდუმარე“, კურიკულუმისა და გადაწყვეტილების მიღების პროცესში თავიანთი კულტურებისა და „ხმების“ გათვალისწინების გარეშე დარჩენილი მოსწავლეების ყოველდღიურობაში ასეთი ქმედებებით გაცემული იდეოლოგიური გზავნილები უნდა ვეძიოთ. ამგვარი უთანასწორობის შესახებ ცნობიერი ცოდნის გაფართოება მისი დაძლევის მიმართულებით გადადგმული მნიშვნელოვანი ნაბიჯია. მასწავლებლები და მოსწავლეები ერთად მიიწევენ წინ „სამართლიან საზოგადოებაში ინდივიდუალური ავტონომიისკენ“ (Masschelein 1991: 97). ცენტრიდან დაწესებული და კულტურულად მიკერძოებული კურიკულუმის ნაცვლად, რომელსაც მოსწავლეები, უბრალოდ, იღებენ, კრიტიკული პედაგოგიკა კურიკულუმს მიიჩნევს კულტურული პოლიტიკის ფორმად, რომელშიც *ჩართული მონაწილეები* (და არა მისი *რეციპიენტები*) კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებენ კულტურულ და დომინანტურ შეტყობინებებს, რომელსაც კურიკულუმი შეიცავს და მათ „შესაძლებლობის ენით“ და უფლებამოსილებებით, ხშირად საზოგადოებასთან, თემთან დაკავშირებული კურიკულუმით ანაცვლებენ. ამგვარად, კურიკულუმი ემსახურება „სოციალურად კრიტიკულ“ სკოლას და არა კულტურულად და იდეოლოგიურად პასიურს.

ამ მიმართულებით შესრულებულ ზოგიერთ ნაშრომში შესაძლებელია უტოპიური და განზოგადებული დინების შემჩნევა. განათლების კრიტიკული თეორია შეიძლება გაკრიტიკდეს მასში პრაქტიკის შესახებ მცირეოდენი, არასაკმარისი რაოდენობის კომენტარების გამო. მიედამა და უარდეკერი (1999: 68) აქამდე თვლიდნენ, რომ კრიტიკულმა პედაგოგიკამ ამოწურა თავისი თავი და მაინც ახალშობილადვე დარჩა; ამასთან, ავტორების აზრით, კრიტიკული თეორია არის მეცნიერების ფილოსოფია მეცნიერების გარეშე (გვ. 75)! მიუხედავად ამისა, ეს მნიშვნელოვანი სფეროა, ვინაიდან დიდ ყურადღებას უთმობს კურიკულუმსა და პედაგოგიკას და აღიარებს, რომ ისინი პრობლემურია და პოლიტიკური.

სამი პარადიგმის შეჯამება

ჩანართში 1. 8 შეჯამებულია ზემოთ განხილულ სამ მიდგომას შორის არსებული განსხვავებები (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 1, ფაილი 1. 1. ppt).

ჩანართი 1. 8.

განსხვავებული მიდგომები ქცევის შესწავლისადმი

ნორმატიული	*ინტერპრეტაციული*	*კრიტიკული*
• საზოგადოება და სოციალური სისტემა • საშუალო ზომის /ფართომასშტაბიანი კვლევა • უპიროვნო, ანონიმური ძალები • საბუნებისმეტყველო მეცნიერების მოდელი • „ობიექტურობა" • კვლევა ტარდება „გარედან" • განზოგადება კონკრეტულის • ქცევის ახსნა/მიზეზების ძიება • თავისთავად ნაგულისხმევი ცოდნის არსებობის დაშვება • მაკროცნებები: საზოგადოება, ინსტიტუტები, ნორმები, პოზიციები, როლები, მოლოდინები • სტრუქტურალისტები • ტექნიკური ინტერესი	• ინდივიდი • მცირემასშტაბიანი კვლევები • ადამიანის მოქმედებები უწყვეტად ქმნის სოციალურ ცხოვრებას • არასტატისტიკური • „სუბიექტურობა" • მკვლევრის პიროვნული ჩართულობა • კონკრეტულის ინტერპრეტაცია • მოქმედებების/მნიშვნელობების და არა მიზეზების წვდომა/გაგება • მიკროცნებები: ინდივიდუალური პერსპექტივა, პიროვნული კონსტრუქტები, შეთანხმებული მნიშვნელობები, სიტუაციების განსაზღვრებები • ფენომენოლოგები, სიმბოლური • ინტერაქციონისტები, ეთნომეთოდოლოგები • პრაქტიკული ინტერესი	• საზოგადოებები და ინდივიდები • მცირემასშტაბიანი კვლევა • პოლიტიკური, იდეოლოგიური ფაქტორები, ქცევის მაფორმირებელი ძალაუფლება და ინტერესები • იდეოლოგიის კრიტიკა და პრაქტიკის კვლევა • კოლექტიურობა • მონაწილე მკვლევრები, მკვლევრები და ფასილიტატორები • კონკრეტულის გაკრიტიკება • მოქმედებებისა და ინტერესების გაგება, კითხვების დასმა, გაკრიტიკება, ტრანსფორმირება • თავისთავად ნაგულისხმევის შესახებ კითხვების დასმა და გაკრიტიკება • მაკრო და მიკრო-ცნებები: პოლიტიკური და იდეოლოგიური ინტერესები, ძალაუფლების მოქმედებები

კომპლექსურობის თეორიის პარადიგმის წარმოქმნა

განათლების კვლევაში ჩამოყალიბების პროცესში მყოფი მეოთხე პარადიგმაა კომპლექსურობის თეორია (Morrison 2002a). კომპლექსურობის თეორიის პოზიციიდან სამყაროს აღქმა უარს ამბობს მარტივ მიზეზ-შედეგობრივ მოდელებზე, წრფივ პროგნოზირებაზე, ფენომენების დანაწევრების გზით შესწავლის მიდგომაზე და მათ ანაცვლებს ორგანული, არაწრფივი და

ჰოლისტური მიდგომებით (Santonus 1998: 3), რომელთა დღის წესრიგში ურთიერთდაკავშირებულ ქსელებს შორის მიმართებები დგას (Youngbood 1997: 27; Wheatley 1999: 10). აქ ძირითადი ტერმინებია უკუკავშირი, ციკლურობა, განვითარება, დაკავშირება და თვითორგანიზაცია. ეს მიდგომები შორდებიან წრფივი მიზეზ-შედეგობრიობის მარტივ ხედვას, პროგნოზირების, კონტროლისა და მანიპულირების უნარს და მოძრაობენ გაურკვევლობისკენ, ქსელებისა და კავშირებისკენ, თვითორგანიზაციისკენ, უკუკავშირის მეშვეობით დროთა განმავლობაში განვითარებისკენ, შინაგანი და გარეგანი გარემოების ურთიერთობისკენ და ადაპტაციისა და ცვლილების გზით გადარჩენისა და განვითარებისკენ.

ქაოსისა და კომპლექსურობის თეორიები იმ კანონისმაგვარი ქცევის წინააღმდეგია, რომელთა წრფივი, დეტერმინისტული, განსაზღვრული მოდელის მქონე, განზოგადებული, სტაბილური, ატომიზირებული, მოდერნისტული, ობიექტური, მექანიკური, გაკონტროლებული და ჩაკეტილი სისტემები ლაბორატორიებში შეიძლება მუშაობდეს, მაგრამ ვერ ოპერირებდეს განათლების სფეროს სოციალურ სამყაროში. ქაოსისა და კომპლექსურობის თეორიების ეს მახასიათებლები სერიოზულად აცლის საფუძველს, ძირს უთხრის განათლების სფეროში ექსპერიმენტირებასა და პოზიტივისტურ კვლევას (მაგალითად, Gleick 1987; Waldrop 1992; Lewin 1993).

კომპლექსურობის თეორია ამტკიცებს, რომ ფენომენებს ჰოლისტურად უნდა შევხედოთ. ფენომენის გარკვეული შეზღუდული რაოდენობის ცვლადებად დაშლა და შემდეგ მხოლოდ კონკრეტულ ფაქტორებზე ფოკუსირება რამდენიმე მდგენელის/ნაწილის ურთიერთქმედების აუცილებელი დინამიკის შეუმჩნევლობას ნიშნავს. უფრო ფუნდამენტურად, კომპლექსურობის თეორიას მიაჩნია, რომ ანალიზის ტრადიციული ერთეულები უნდა შეიცვალოს განათლების კვლევაში და ინდივიდების, ინსტიტუტების, საზოგადოებებისა და სისტემების (cf. Lemke 2001) ნაცვლად ანალიზის ერთეულად აღებული უნდა იქნას ქსელი ან ეკოსისტემა (Capra 1996: 301), რომელიც კონკრეტული, საინტერესო („უცნაური მიმზიდველი წერტილი“) სპეციფიკური თემიდან, ანუ ცენტრიდან უნდა მომდინარეობდეს და მასზე ფოკუსირდებოდეს. ინდივიდები, ოჯახები,

მოსწავლეები, კლასები, სკოლები, თემები და საზოგადოებები სიმბიოზურად არსებობენ. კომპლექსურობის თეორია გვეუბნება, რომ ეს ურთიერთობები აუცილებელია, მაგრამ არა პირობითი და ანალიტიკური და არც სინთეტური. განათლების კვლევისთვის ეს გამომწვევი პერსპექტივაა. კომპლექსურობის თეორია, განათლების კვლევაში შედარებით ახალი მიმართულება, საზოგადოების, თემის, ინდივიდუალური და ინსტიტუციური ცვლილების გაგების/წვდომის მნიშვნელოვან შესაძლებლობებს გვთავაზობს. ის ცვლილების გაგებასა და ხელშეწყობაში მაკრო და მიკროკვლევებს შორის კავშირს უზრუნველყოფს.

რაც შეეხება ჰოლიზმს, კომპლექსურობის თეორიის მიხედვით, საჭიროა შემთხვევის შესწავლის მეთოდოლოგია, პრაქტიკის კვლევა და კვლევის მონაწილეობითი ფორმები, რომლებიც დიდწილად ინტერაქციონისტულ, თვისებრივ ახსნებს ეფუძნება, ანუ, სიტუაციებს შეძლებისდაგვარად ბევრი მონაწილის, ან დაინტერესებული მხარის თვალით უყურებს. ეს შესაძლებელს ხდის მრავალჯერად მიზეზობრიობას, სხვადასხვაგვარ თვალსაზრისსა და მრავალ განსხვავებულ ეფექტს. კომპლესურობის თეორიის ცენტრალური მახასიათებელი – თვითორგანიზაცია – განათლების კვლევისადმი მონაწილეობითი, თანამშრომლობითი და მრავალპერსპექტივიანი მიდგომების სასარგებლოდ მეტყველებს. ეს, ცხადია, არ ნიშნავს „გარედან მოსულის“ მიერ კვლევის წარმოების უარყოფას, არამედ ნიშნავს, რომ თუ ასეთი კვლევა ტარდება, ის შეძლებისდაგვარად ბევრი პოზიციიდან უნდა წარმოებდეს.

განათლების კვლევის ტერმინებით, კომპლექსურობის თეორია მიზეზ-შედეგობრიობის შესახებ სწორხაზოვან მოსაზრებებზე დაფუძნებულ მარტივ წრფივ მეთოდოლოგიებს უპირისპირდება და პოზიციას მრავალმხრივი მიზეზ-შედეგობრიობისა და მრავალმიმართულებიანი მიზეზებისა და შედეგების სასარგებლოდ იკავებს, ვინაიდან ორგანიზმები (ნებისმიერად განსაზღვრული: ინდივიდები, ჯგუფები, თემები) მრავალ სხვადასხვა დონეზე და სხვადასხვაგვარად უკავშირდებიან ერთმანეთს. ვერ ვიქნებით დარწმუნებული, რომ მარტივი მიზეზი მარტივ, ანუ ერთ ცალკეულ შედეგს იწვევს, მიზეზებს

მხოლოდ ერთ ცალკეულ სფეროში ვიპოვით, ან შედეგები მოცემული რაოდენობის სფეროებში იქნება ლოკალიზებული.

კომპლექსურობის თეორია არა მარტო კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს პოზიტივისტურ კვლევასა და ექსპერიმენტირებას, არამედ განათლების კვლევაში აქტორების წინასწარ განზრახული, მიზანმიმართული, ცნობიერი მოქმედებების მოხელთების და ინტერაქციონისტული და კონსტრუქტივისტული პოზიციების დაკავების მნიშვნელოვნებას უსვამს ხაზს. კომპლექსურობის თეორიაში თვითორგანიზაციის შესახებ მიმდინარე დავის მოსაგვარებლად აუცილებელია წინ წამოიწიოს მოძრაობამ „მასწავლებელი, როგორც მკვლევარი“. კომპლექსურობის თეორიის თანახმად, განათლების კვლევა შინაური და გარედან მოსული მკვლევრების სიმბიოზითა და კვლევითი პარტნიორობით უნდა იყოს დაინტერესებული. კომპლქსურობის თეორიის მიხედვით, რეალობის მრავალგვარი ხედვა არა მარტო სიტუაციის რამდენიმე პერსპექტივიდან დანახვის საჭიროების ჰარმონიულია (ბევრი მეთოდის კომბინაციის გამოყენებით), არამედ კრიტიკული კვლევის იმ პრინციპებსაც ეხამება, რომლებიც მოითხოვს, რომ სხვადასხვა მოსაზრება და პოზიცია იქნას შემოთავაზებული. ჰეტეროგენულობა მოწოდებაა, ლოზუნგია. კომპლექსურობის თეორია განათლების კვლევის ტრადიციული მიდგომებისთვის არა მხოლოდ მძლავრი გამოწვევაა, არამედ რეალური სამოქმედო პროგრამისა და მეთოდოლოგიების ნაკრების შეთავაზებაც. ის ახალი, ჩამოყალიბების პროცესში მყოფი პარადიგმით უზრუნველყოფს კვლევას (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 1, ფაილი 1. 4. ppt).

ფემინისტური კვლევა

ალბათ, არ არის უბრალო დამთხვევა, რომ ფემინისტური კვლევა ისეთივე სერიოზულ საკითხად განიხილება, როგორც იდეოლოგიის კრიტიკის პარადიგმები. ეს ორი თემა მჭიდროდ უკავშირდება ერთმანეთს. მართალია, აშერი (1996: 124) აკრიტიკებს ჰაბერმასის, რწმენას, რომ ოჯახი მყუდრო თავშესაფარია ამ უგულო, ექსპლუატაციურ სამყაროში, იგი ფენიმისტური კვლევის რამდენიმე პრინციპს აყალიბებს, რომელიც თანხმობაში მოდის ფრანკფურტის სკოლის იდეოლოგიის კრიტიკასთან:

- გენდერის, როგორც ანალიზისა და ორგანიზაციის კატეგორიის, ყოვლისმომცველი გავლენის აღიარება;
- ჭეშმარიტებისადმი, ობიექტურობისა და ნეიტრალურობისადმი ტრადიციული ერთგულების რღვევა;
- ცოდნის კრიტერიუმისადმი იმ მიდგომის მიღება, რომელითაც ყველა თეორია პერსპექტიულია;
- კვლევის მრავალგვარი მეთოდის გამოყენება;
- ფენიმისტური კვლევის ინტერდისციპლინური ბუნების აღიარება;
- მკვლევრისა და საკვლევი ადამიანების ჩართვა კვლევაში;
- თეორიისა და პრაქტიკის ურთიერთმიმართების დაშლა.

მისი შემოთავაზებები კვლევაში „ძალაუფლების საკითხის“ მოგვარების მნიშვნელოვნების გაცნობიერებას („ვისი კვლევა“, „ვისთვის კვლევა“, „ვის ინტერესებში შემავალი კვლევა“) და განათლების კვლევაში ემანსიპატორული ელემენტის (ანუ, კვლევა ყველა მონაწილეს უნდა აძლევდეს შესაძლებლობების გაფართოების საშუალებას) ჩართვის საჭიროებას ეყრდნობა. კრიტიკული თეორიის პარადიგმა კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს ობიექტურ, ნეიტრალურ, ღირებულებებისგან დაცლილ, პოზიტივისტურ, „მეცნიერულ“ პარადიგმას იმის გამო, რომ ის ერთმანეთისგან წყვეტს თეორიასა და პრაქტიკას, ძალაუფლების ასიმეტრიის რეპროდუცირებას ახდენს (კვლევით საზოგადოებაში უფლებამოსილებებს შორის განსხვავების ასახვა) და მონაწილეებს/რესპონდენტებს, როგორც ინსტრუმენტებს ანუ ობიექტებს, ისე ეპყრობა.

რობსონი (1993: 64) კვლევაში სექსიზმის შვიდ წყაროს ასახელებს:

- *ანდროცენტრულობა*: სამყაროს ხედვა მამაკაცის თვალით და მამაკაცების კვლევის პარადიგმის მიყენება ქალებისთვის;
- *ზოგენერალიზაცია*: კვლევის განზოგადება მამაკაცებიდან ქალებზე ხდება;
- *გენდერისადმი არასენსიტიურობა*: სქესის, როგორც შესაძლო ცვლადის იგნორირება;

- *ორმაგი სტანდარტები*: მამაკაცებისთვის განკუთვნილი კრიტერიუმების გამოყენება ქალების ქცევის სტანდარტის შესაფასებლად და ქცევის გასაზომად და პირიქით (მაგალითად, სოციალური სტატუსის ტერმინებით);
- *სქესის შესაბამისობა*: *მაგალითად,* ის, რომ ბავშვის აღზრდა ქალის პასუხისმგებლობაა;
- *ოჯახზე ორიენტირება*: ანალიზის ერთეულად ოჯახის აღება და არა – ინდივიდის;
- *სექსუალური დიქოტომიზმი*: სქესების ცალკეულ სოციალურ ჯგუფად მიჩნევა მაშინ, როდესაც, ფაქტობრივად, მათ საერთო მახასიათებლები აქვთ.

ფემინისტური კვლევაც სათუოდ მიიჩნევს ისეთი კვლევის ლეგიტიმურობას, რომელიც ჩაგრული და სხვა მხრივ უჩინარი ჯგუფის – ქალების უფლებამოსილებით აღჭურვას არ ემსახურება. ეზი (2002: 20) წერს, რომ საჭიროა, მეცნიერების ტრადიციულ მასკულინურ სურათს ჩაენაცვლოს ერთგულება ემანსიპატორული ცოდნისადმი, რაც (ეს ცოდნა) მომდინარეობს ფემინისტური პერსპექტივიდან, ვინაიდან „თუ ქალების გამოცდილება მხოლოდ მამაკაცების პოზიციიდან შექმნილი თეორიებისა და დაკვირვებების გამოყენებით გაანალიზდება, მაშინ ასე მიღებული თეორიები დაჩაგრავს ქალებს“ (გვ. 23). როგორც ეზი (2002: 43) ამბობს, გენდერი „გამოცდილების კატეგორიაა“.

პოზიტივისტური კვლევა ძალაუფლების მოცემულ ურთიერთობებს ემსახურებოდა და, ჩვეულებისამებრ, ხმის უფლებაწართმეული, მდუმარე ჯგუფების ხარჯზე, ძალაუფლებით აღჭურვავდა თეთრკანიანი მამაკაცების დომინირებით გამორჩეულ კვლევით წრეებს. ფემინისტური კვლევა ამის აღმოფხვრასა და ჩანაცვლებას სხვადასხვა რეალური სამოქმედო გეგმით ცდილობს, იქნება ეს უფლებამოსილების გაზრდა, ხმის უფლების მიცემა, ჩაგრული ჯგუფების ემანსიპაცია, თანასწორუფლებიანობა, თუ რეპრეზენტაცია. ამისათვის ის აღიარებს ძალაუფლების, დუმილისა და ხმის ამოღების, იდეოლოგიის კრიტიკის და ისეთი კვლევების ლეგიტიმურობაში დაეჭვების საკითხების პრიორიტეტულობის აუცილებლობას, რომლებიც მანამდე უმწეო, უუფლებო ჯგუფების ემანსიპაციას არ ახდენდა. ფემინისტურ კვლევაში ქალების

მიერ ჩაგვრის, ექსპლუატაციის და უუფლებობის გაცნობიერება კვლევის ფოკუსად იქცევა – ეს არის იდეოლოგიის კრიტიკის პარადიგმა.

ფემინისტები სულაც არ მიიჩნევენ განათლების სფეროს ობიექტურად და ღირებულებებისგან დაცლილად. ისინი ამტკიცებენ, რომ მისი ობიექტურობა, უბრალოდ, თვალის ასახვევი ფანდია და არსებულ უუფლებო სტატუს კვოს ემსახურება. ისინი თვლიან, რომ წინ უნდა წამოიწიოს, დღის სინათლეზე გამოვიდეს და ამუშავდეს კვლევის სუბიექტური და ღირებულებებით მართული ბუნება (Haig 1999: 223). ღირებულებებისგან დაცლილი, ნეიტრალური კვლევა, სავარაუდოდ, ძალაუფლებაში არსებულ განსხვავებებს ინარჩუნებს. ჯეიარანტი და სტიუარტი (Jayarante and Stewart 1991) კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებენ კვლევათა უმეტესობის დამახასიათებელ ტრადიციულ, ექსპლუატაციურ ბუნებას, რომელშიც ყველა ჯილდო მკვლევარს რჩება, მონაწილე კი როგორც წესი, იმავე უმწეო სიტუაციაში რჩება, რაშიც კვლევამდე იყო და, რომელშიც ჩაგვრის, პრივილეგიებს მოკლებულობისა და უთანასწორობის სტატუს კვო უცვლელი რჩება. სკოტი (1985: 80) წერს: „საკუთარი მიზნებისა და კარიერისთვის ჩვენ შეგვიძლია, უბრალოდ, გამოვიყენოთ ქალების გამოცდილება“. ქრისველსაც (Cresswell 1998: 83) მიაჩნია, რომ ფემინისტური კვლევა თანამშრომლობითი და არაექსპლუატაციური ურთიერთობის ჩამოყალიბებას ესწრაფის. სკოტი (1985) კითხულობს, თუ რამდენად ეთიკურია, რომ ქალმა მკვლევარმა მათთან აწარმოოს ინტერვიუ, ვინც მასზე ნაკლებად პრივილეგირებული და მეტად ექსპლუატირებულია, ვიდრე თავად.

ამ სიტუაციის შეცვლა რეფლექსიურობის და მკვლევრებსა და კვლევაში მონაწილეებზე კვლევის ზეგავლენის საკითხების სერიოზულად აღქმას, პოზიტივისტურ პარადიგმაზე უარის თქმას და კვლევის მიზნებისა და ეფექტების მეტად გაცნობიერებას მოიცავს. ეზი (2002: 153) წერს, რომ „მკვლევრის პირადი გამოცდილება კვლევის პროცესის განუყოფელი ნაწილია“ და განამტკიცებს მოსაზრებას, რომ მკვლევრებისგან ობიექტურობის მოთხოვნა არასწორია.

რიბენსისა და ესვარდის (Ribbens and Eswards 1997) მოსაზრებით, ჩნდება კითხვა: როგორ მუშაობენ მკვლევრები თეორიულ მოსაზრებებზე დაყრდნობით საჯარო, აკადემიური ცოდნის მოთხოვნებისა და ფორმალური ტრადიციების

შესატყვისად, თუ კვლევის მონაწილეთა ახსნებისა და გამოცდილების ერთგულები რჩებიან. დენზინი (Denzin 1989), მიესი (Mies 1993), ჰაიგი (Haig 1999) და დე ლეინი (De Laine) ფემინისტური კვლევის რამდენიმე პრინციპს გამოყოფენ:

- გენდერული ურთიერთობების ასიმეტრიულობა და რეპრეზენტაცია რეფლექსიურად უნდა იქნას შესწავლილი, ვინაიდან სოციალური ცხოვრების ფუნდამენტურ ასპექტს ქმნიან (რომელსაც განათლების კვლევა მოიცავს);
- ქალების საკითხები, მათი ისტორია, ბიოგრაფია და ბიოლოგია, მახასიათებლები კვლევის ქმედით, არსებით დღის წესრიგს/ფოკუსს წარმოადგენს, ოღონდ მაშინ, როცა კვლევა მხოლოდ მეთოდოლოგიური საკითხებიდან სამოქმედო გეგმის ფორმირებისკენ გადაინაცვლებს;
- ჩაგვრის, ექსპლუტაციის, უფლებამოსილების, თანასწორობის, ხმის უფლებისა და რეპრეზენტაციულობის ცნობიერების ამაღლება მეთოდოლოგიურ იარაღს წარმოადგენს;
- ეჭვქვეშ უნდა დადგეს კვლევის ობიექტურობა და ობიექტურობის ცნება და მათი მიღება.
- პრიორიტეტული უნდა იყოს ფემინისტური კვლევის რეალური, ღირებულებებით განსაზღვრული განზომილებები და მიზნები;
- კვლევა უფლებამოსილებას უნდა მატებდეს და ძალაუფლებით აღჭურვავდეს ქალებს;
- არ არის საჭირო, რომ კვლევა მხოლოდ აკადემიური წრეების წარმომადგენელმა ექსპერტებმა აწარმოონ;
- აუცილებელია კოლექტიური კვლევის წარმოება: ქალებს სჭირდებათ საკუთარი ინდივიდუალური ისტორიების გაერთიანება, თუ ეს ისტორიები ემანსიპაციისთვის გამოდგება;
- საჭიროა ქალების ჩაგვრის ძირეული პროცესებისა და განმეორებადი მახასიათებლების გამოვლენა;
- თეორიისა და პრაქტიკის განუყოფლობის მოთხოვნა;
- პირადსა და საზოგადოებრივს, საშინაოსა და პოლიტიკურს შორის კავშირების არსებობის მტკიცება;

- გენდერული და სქესობრივი განსხვავებების აგება და რეპროდუცირება;
- უარყოფილია ვიწრო დისციპლინური საზღვრები;
- უარყოფილია ხელოვნურად შექმნილი დუალიზმი: ცდის პირი/მკვლევარი;
- უარყოფილია პოზიტივიზმი და ობიექტურობა, როგორც მამაკაცური მითი;
- მეტად გამოიყენება თვისებრივი, ინტროსპექციული ბიოგრაფიული კვლევითი ტექნიკა;
- აღიარებულია სოციალური კვლევის გენდერული ბუნება და ანტისექსისტური კვლევის სტრატეგიების შემუშავების საჭიროება;
- კვლევის პროცესი განიხილება, როგორც ცნობიერებისა და ცოდნის მომატების საშუალება და არსებითად მონაწილეობითი პროცესი;
- აღიარებულია ქალების პიროვნული სუბიექტური გამოცდილების პრიორიტეტულობა;
- სოციალურ კვლევაში უარყოფილია იერარქიები;
- მკვლევრების, კვლევითი წრეებისა და კვლევის ობიექტების ვერტიკალური, იერარქიული ურთიერთობები, რომელშიც თავად კვლევა შეიძლება გახდეს დომინირების, ელიტური წრეების ძალაუფლების რეპროდუცირებისა და ლეგიტიმაციის ინსტრუმენტი, უნდა ჩანაცვლდეს ჩაგრული, ექსპლუატირებული ჯგუფების ინტერესების დაცვის ხელშემწყობი კვლევით;
- აღიარებულია კვლევის მონაწილეთა და მკვლევართა თანაბარი სტატუსი და მათ შორის ორმხრივი ურთიერთობა;
- საჭიროა სტატუს კვოს შეცვლა და არა მისი, უბრალოდ, გაგება ან ინტერპრეტაცია;
- კვლევა გაცნობიერების პროცესს უნდა წარმოადგენდეს და ის ექსპერტების მიერ და ექსპერტებისთვის კი არ უნდა წარმოებდეს, არამედ უფლებამოსილებით უნდა აღჭურვავდეს ჩაგრულ მონაწილეებს.

ვები და მისი კოლეგები (Webb et al. 2004) კვლევის მეთოდოლოგიის სწავლებაში ფენიმისტური პედაგოგიკის ექვს პრინციპს გვთავაზობენ:

- პროფესორი-სტუდენტის ურთიერთობის რეფორმულირება (იერარქიულიდან თანასწორ და გაზიარებით ურთიერთობად);

- უფლებამოსილების მინიჭებისა და შესაძლებლობების გაფართოების უზრუნველყოფა (მონაწილეობითი დემოკრატიისთვის);
- თემის, ერთობის შექმნა (თანამშრომლობითი სწავლის მეშვეობით);
- ერთი ცალკელი ხმის პრივილეგირებულობა (არა მარტო ლექტორის);
- პიროვნული გამოცდილების მრავალფეროვნების პატივისცემა (რომელიც, მაგალითად, გენდერიდან, რასობრივი წარმომავლობიდან, ეთნიკური კუთვნილებიდან, კლასიდან, სექსუალური პრიორიტეტებიდან იღებს სათავეს);
- ტრადიციული მოსაზრებების კითხვის ნიშნის ქვეშ დაყენება (მაგალითად, ცოდნის სოციოლოგია).

გენდერი აყალიბებს კვლევის სამოქმედო გეგმას, დღის წესრიგს, თემებს და ფოკუსებს, არჩევს ტერმინებს შეგროვებული მონაცემებისთვის და ქმნის მკვლევრებსა და კვლევის მონაწილეთა ურთიერთობას. ფემინისტური კვლევის „ლოგიკური დასაბუთებიდან“ რამდენიმე მეთოდოლოგიური პრინციპი გამომდინარეობს (Denzin 1989; Mies 1993; Haig 1997, 1999; De Laine 2000):

- რაოდენობრივი, პოზიტივისტური, ობიექტური კვლევის ჩანაცვლება თვისებრივი, ინტერპრეტაციული, ეთნოგრაფიული რეფლექსიური კვლევით, ვინაიდან რაოდენობრივი კვლევის ობიექტურობა მასკულინური ინტერესებისა და დღის წესრიგის მხოლოდ თვალის ამხვევი ფანდია.
- კოლექტივების, ხშირად, ქალთა კოლექტივების მიერ წარმოებული თანამშრომლობითი, კოლექტიური კვლევები მკვლევრებისა და კვლევის მონაწილეთა კომბინაციას ქმნის სუბიექტ-ობიექტის და იერარქიული, არარეციპროკული ურთიერთობების რღვევის მიზნით.
- ნავარაუდევი ღირებულებებისგან დაცლილი, ნეიტრალური, ინდიფერენტული და მიუკერძოებელი კვლევით აპელირების ჩანაცვლება გაცნობიერებული, მიზანმიმართული მიკერძოებით კვლევის მონაწილეებთან მკვლევრის იდენტიფიცირების გზით.
- იდეოლოგიისადმი კრიტიკული მიდგომებისა და პარადიგმების გამოყენება კვლევაში.

- ლიბერატორული მეთოდოლოგია – ცოდნის შესახებ მაყურებლის, ანუ მჭვრეტელის თეორია, რომელშიც მკვლევრები შორიდან იყურებიან, უნდა შეიცვალოს მონაწილეობითი კვლევით, სავარაუდოდ, პრაქტიკის კვლევით, რომელშიც მონაწილეები (მკვლევრების ჩათვლით) თავად არიან ჩართული ქალთა ემანსიპაციისთვის ბრძოლაში).
- სტატუს კვოს შეცვლის საჭიროება სოციალური კვლევის ამოსავალი წერტილია. თუ გვსურს, რაიმე ვიცოდეთ, უნდა შევცვალოთ ის. (მიესი (1993) ჩინელების ციტირებას ახდენს, როცა წერს, რომ თუ გინდა, იცოდე მსხლის გემო, უნდა ჩაკბიჩო და დაღეჭო ის!).
- ტრიანგულაციისა და მრავალგვარი მეთოდების (ისეთი ვიზუალური ტექნიკის ჩათვლით, როგორიცაა ვიდეო, ფოტოგრაფია და ფილმები) ფართოდ გამოყენება.
- ისეთი ლინგვისტური ტექნიკის გამოყენება, როგორიცაა საუბრის ანალიზი.
- ტექსტების ანალიზის გამოყენება, როგორიცაა ქალების შესახებ დოკუმენტებისა და ტექსტების დეკონსტრუირება;
- ცალკეულ ინდივიდუალურ კვლევებში მიღებული შედეგების სინთეზირებისთვის მეტაანალიზის გამოყენება (იხ. თავი 13).
- რაოდენობრივ გამოკითხვებზე უარის თქმა და მათი კრიტიკულად შეფასება, კითხვების ფორმულირების გაკრიტიკების ჩათვლით.

ედვარდსისა და მაუთნერის (Edwards and Mauthner 2002: 15, 27) აზრით, ფემინისტური კვლევა კონცენტრირდება დომინანტური და ღირებულებებისგან თავისუფალი კვლევის კრიტიკაზე, მკვლევარსა და კვლევის მონაწილეებს შორის არსებული ძალაუფლების ექსპლუატაციური იერარქიის გამოვლენასა და უარყოფასა და მკვლევრისა და მონაწილეების ძალიან მჭიდრო ურთიერთობის მხარდაჭერაზე. პოზიტივისტური კვლევა უარყოფილია, როგორც *თავისი არსით* დამთრგუნველი (Gillies and Alldred 2002: 34) და რომელსაც იმთავითვე არ შეუძლია ობიექტურობის საკუთარი პრინციპის ერთგულება; ეს ნაკლული ეპისტემოლოგიაა. კვლევა და მის უკან მდგარი ეპისტემოლოგიები ინტერესებში იღებს სათავეს და განუყოფელია მათგან (Habermas 1972).

გეზი აღებულია „მონაწილეობითი პრაქტიკის კვლევისკენ," რომელშიც წინა პლანზეა წამოწეული უფლებამოსილების მინიჭება და ემანსიპაცია და რომელიც ჩართული და თანამშრომლობითი პროცესია (მაგალითად, იხ. De Laine 2000: 109 ff.). მონაწილეობა აღიარებს „ძალაუფლების დისბალანსს და ჩაგრული ადამიანების მათი საკუთარი ცვლილების აგენტებად გადაქცევის" საჭიროებას (Ezzy 2002: 44), ხოლო პრაქტიკის კვლევა – „ჩარევის თაობაზე მისაღებ გადაწყვეტილებებში კვლევის შედეგების გამოყენების" აუცილებლობას (გვ. 44). როგორც დე ლეინი (2000: 16) წერს: მოითხოვება „მეტი მონაწილეობა და ნაკლები დაკვირვება, *სხვებთან* და *სხვებისთვის ყოფნა* და არა *სხვების ყურება*". ასე უნდა ხდებოდეს ორმხრივი და თანასწორი ურთიერთობის ფონზე და არა – უპიროვნობის, ექსპლუატაციის და მკვლევარსა და კვლევის მონაწილეებს შორის ძალაუფლების/სტატუსის განსხვავების პირობებში.

დე ლეინი ამტკიცებს, რომ მკვლევრისა და მონაწილის ურთიერთობამ უნდა გაარღვიოს ტრადიციული პატრიარქატი. ხაზგასმულია მკვლევრისა და კვლევის მონაწილეების პარტნიორობა - მკვლევრები თავად არიან მონაწილეები და არა – გარეშე დამკვირვებლები. მონაწილეები კი, როგორც თანამკვლევრები, თავად ქმნიან კვლევის პროცესს (De Laine 2000: 107), განსაზღვრავენ პრობლემას, მეთოდებს, ერევიან მონაცემების შეგროვებასა და ანალიზში, ინტერპრეტაციასა და მიღებული შედეგების გამოქვეყნება-გავრცელებაში. მკვლევრისა და კვლევის მონაწილეების ურთიერთობა თანასწორობით ხასიათდება და არაფერი აქვს საერთო გარეშე, ობიექტური, დისტანციური, პოზიტივისტური კვლევისთვის დამახასიათებელ ტიპურ ურთიერთობებთან. მკვლევრები განუყოფლად უკავშირდებიან კვლევის მონაწილეთა ცხოვრებას. ამ კავშირის შედეგად წარმოქმნილი მკვლევრისა და მონაწილის რეაქტიულობის შესაძლო სირთულეები კვლევაში ჩართულობასთან დაკავშირებული საკითხია და არა თავად კვლევის წყობის.

თაფარ-ბიორკერტისა და ჰენრის (Thapar-Björkert and Henry 2004) მტკიცებით, მკვლევრის – ძალაუფლების მქონის და კვლევის მონაწილის – ნაკლებად უფლებამოსილის, მკვლევრის მიერ ექსპლუატირებულისა და მისგან მანიპულირებულის ტრადიციული, ცალმხრივი და ერთმიმართულებიანი ხედვა

დასავლელი თეორკანიანი მკვლევრების ქმნილება შეიძლება იყოს. ისინი საუბრობენ კვლევაზე, სადაც, ტრადიციულად შემოთავაზებული მოდელისგან განსხვავებით, უფლებამოსილება ისევე აქვთ კვლევის მონაწილეებს, როგორც მკვლევრებს და ეს უფლებამოსილება შეთანხმებისამებრ, უწყვეტია და თანაბრადაა გადანაწილებული მკვლევარსა და კვლევის მონაწილეებს შორის. ავტორები, ფაქტობრივად, გვიჩვენებენ, თუ როგორ შეუძლიათ (და ახორციელებენ კიდეც) კვლევის მონაწილეებს მკვლევარზე მეტი ძალაუფლება ჰქონდეთ კვლევის დაწყებამდე, მსვლელობისას და დასრულების შემდეგ. ისინი ინდოეთში ქალების საკუთარ სახლებში ინტერვიუირების საინტერესო მაგალითს აღწერენ, სადაც ჩანს, რომ სახლი მათი ჩაგვრისა და დათრგუნვის ადგილი კი არა, მათი ძალაუფლებისა და კონტროლის საუფლოა.

მონაცემების შეგროვების მეთოდებთან დაკავშირებით, ოუკლი (Oakley 1981) თვლის, რომ „ქალის ინტერვიუირება“ სტანდარტიზებული, უპიროვნო სტილით, რომელიც წინასწარ განსაზღვრული გეგმის შესრულება და კითხვების გამეორებაა, შეიძლება „ლოგიკური წინააღმდეგობრიობა“ იყოს, ვინაიდან მასში ექსპლუატაციური ურთიერთობა მოიაზრება. უმჯობესია, რომ სუბიექტ-ობიექტის ტიპის ურთიერთობა მართულმა დიალოგმა ჩაანაცვლოს. იგი აკრიტიკებს ინტერვიუს წარმოებისას „რაპორტის“ ტრადიციულ ცნებას (Oakley 1981: 35) და ამტკიცებს, რომ ეს ინსტრუმენტული, არაორმხრივი და იერარქიულია – ეს ყველაფერი კი მასკულინური თვისებებია. იგი ამტკიცებს, რომ რაპორტი, ამ თვალსაზრისით, არ არის რეალური და გულწრფელი, რადგან მკვლევარი მას მეცნიერული მიზნებისთვის იყენებს და არა ადამიანური ურთიერთობებისთვის (Oakley 1981: 55). მისთვის ასეთ სიტუაციაში მკვლევრები „ყალბ მეგობრებს ჰგვანან“, ისინი საკუთარი მიზნების მიღწევას ცდილობენ (Duncombe and Jessop 2002: 108) და „რაპორტის შექმნას“ ნდობასთან აიგივებენ, ამიტომაც იქცევიან მეგობრებისგან სრულიად „განსხვავებულად“ (გვ. 110). ანალოგიურად, თაფარ-ბიორკერტი და ჰენრი (2004) მიიჩნევენ, რომ მკვლევრისა და კვლევის მონაწილეების დამეგობრების მცდელობა სახიფათოა, რადგან კეთილი ზრახვების მქონე ფემინისტების „ნავარაუდევი სოლიდარობის“ სახით, შესაძლოა, თაღლითობას ჰქონდეს ადგილი.

დანკომბი და ჯესოპი (Duncombe and Jessop 2002: 111) ძალიან უკირკიტებენ კითხვას: რეალურად ითვლება თუ არა ინფორმირებული თანხმობა, თუ მკვლევარი ემპათიისა და „რაპორტის“ დემონსტრირებით დაიყოლიებს რესპონდენტს ინტერვიუში მონაწილეობაზე? ავტორების აზრით, ინფორმირებული თანხმობა, განსაკუთრებით, კვლევითი ინტერვიუების შემთხვევაში, მუდმივი მოლაპარაკების საგანი უნდა იყოს და ინტერვიუერმა უნდა იზრუნოს, რომ რესპონდენტს ზედმეტად არ მოახვიოს თავს საკუთარი თავი. პირად ჩვენებებს, ზეპირ მონათხრობებსა და გრძელ ინტერვიუებს, ასევე, დიდი ადგილი უკავია ფემინისტურ მიდგომებში (De Laine 2000: 110; Thapar-Björkert anda Henry 2004) და არა მარტო იმ მიდგომებში, რომლებიც სენსიტიურ საკითხებს შეეხება. ამტკიცებენ, რომ (Ezzy 2002: 45) ეს ქალების ხმის შესმენის, ცხოვრებისეულ გამოცდილებასთან მათი მიახლოების და, ზოგადად, ადამიანების გამოცდილების შესახებ გაუმართლებელი დაშვებებისგან თავის არიდების საშუალებას იძლევა.

კოლექტიური, ეგალიტარული და ემანსიპატორული თვისებრივი კვლევისკენ გადანაცვლება აუცილებლად მიიჩნევა, თუ ქალებს სურთ თავი აარიდონ პოზიტივისტური, ჩაურთველი, მიუკერძოებელი და ობიექტური კვლევის გამო ჩაგრულ მდგომარეობას. მაიესის (1993: 67) მტკიცებით, კვლევის ამ უკანასკნელი ტიპის შემთხვევაში ქალები შიზოფრენიულ პოზიციაში იყენებენ თავს, ვინაიდან ამ ტიპის კვლევებში ისეთი მეთოდები იხმარება, რომლებიც ხელს უწყობს მათ დაქვემდებარებულ მდგომარეობაში ყოფნასა და ჩაგვრას, იგნორირებულია მათი ჩაგრულობა და იძულებული არიან, დაემორჩილონ კონკურენტულ, მამაკაცების დომინანტური აკადემიური წრის „თამაშის წესებს.“ რომანი და ეიფლი (Roman and Apple 1990: 59) ამტკიცებენ, რომ ამ თვალსაზრისის მიხედვით, არ არის საკმარისი, რომ ქალები ეთნოგრაფიული კვლევებით დაკავდნენ, რადგან ჩაგვრის არსებული და მაფორმირებელი ძალებისთვის, ან ძალაუფლების ასიმეტრიულობისთვის ისინი უცილობელ გამოწვევას არ წარმოადგენენ. ავტორები ამტკიცებენ, რომ ეთნოგრაფიულ კვლევას იდეოლოგიის კრიტიკა უნდა ახლდეს თან. ფაქტობრივად, ისინი ამტკიცებენ, რომ კვლევის

მატრანსფორმირებელი, ძალაუფლების მიმნიჭებელი და ემანსიპატორული პოტენციალი მოცემული კვლევის შეფასების კრიტიკული სტანდარტია.

ეს უკანასკნელი მოსაზრება ეხმაურება ლათერის (Lather 1991) მოწოდებას, რომელიც მკვლევრებისგან მოითხოვს, რომ ყურადღებით და ფრთხილად იყვნენ საკუთარი კვლევის პოლიტიკურ შედეგებთან მიმართებაში (მაგალითად, შედეგების ვალიდობა) და არა მხოლოდ კვლევის ჩატარებისას და მონაცემების ანალიზისას. კვლევას ცვლილება და გაუმჯობესება უნდა ახლდეს თან, განსაკუთრებით, ამ კონტექსტში, ქალებისთვის (Gillies and Alldred 2002: 33. ასევე, იხ. Lather 1991). კვლევა და მოქმედება – პრაქსისი – უნდა მოიცავდეს როგორც „*რაღაცისთვის* ცოდნას“, ისე, „*რაღაცის* ცოდნას“ (Ezzy 2002: 47). როგორც მარქსი გვახსენებს თავის ნაშრომში *„თეზისი ფოიერბახის შესახებ“*: „ფილოსოფოსებმა სამყაროს მხოლოდ ინტერპრეტაცია მოახერხეს, მრავალგვარი ინტერპრეტაცია, თუმცა, მთავარი მისი შეცვლაა“. თუმცა, გილისი და ალდრედი (2002: 45) მიუთითებენ, რომ „მრავალ ფემინისტს აფიქრებს, აუცილებლად სასარგებლოა თუ არა კვლევის პოლიტიზებული მონაწილეები“, ვინაიდან კვლევაში მონაწილეობა ზრდის მათი მოქმედებების შეზღუდვების გაცნობიერების ხარისხს, მათთვის გამოსავლის შეთავაზების, ან მათი მდგომარეობის სტრუქტურული მიზეზების მოძიების გარეშე. ამგვარად პოლიტიზებული, მაგრამ მდგომარეობის შეცვლის უნარის არმქონე კვლევა, შესაძლოა, მართლაც აღმოჩნდეს უფლებამოსილების მიმნიჭებელი და მფარველი, უბრალოდ, განათლებისკენ და ემანსიპაციისკენ მოწოდების გამო. მან შეიძლება, ქალები უფრო მოწყვლადი გახადოს, ვიდრე კვლევაში მონაწილეობამდე იყვნენ. ემანსიპაცია ბრძოლაა.

ფემინისტური კვლევის ზოგიერთი ეს მოსაზრება და მეთოდოლოგია საკამათოია სხვა ფემინისტი მკვლევრებისთვის. მაგალითად, ჯეიარატნი (Jayaratne 1993: 109) „მიზნისთვის შესატყვისობას“ ემხრობა და თვლის, რომ მხოლოდ თვისებრივ მეთოდოლოგიებზე ფოკუსირება შეიძლება არ შეესატყვისებოდეს კვლევის მიზნებს, ან ფემინისტური სამოქმედო გეგმის განხორციელებას (ასევე, იხ. Scott 1985: 82 – 83). ჯეიარატნი აბათილებს არგუმენტს, რომ რაოდენობრივი მეთოდები შეუსაბამოა ფემინისტებისთვის,

რადგან ისინი უარყოფენ კვლევაში ჩართული ადამიანების ემოციებს. ფაქტობრივად, იგი რაოდენობრივი კვლევის საკუთარ ტერიტორიაზე დამარცხებაზე საუბრობს (Jayaratne 1993: 131) და თვლის, რომ სოციალურ მეცნიერებებში სექსისტურ რაოდენობრივ მონაცემებთან დასაპირისპირებლად ფემინისტური რაოდენობრივი მონაცემები და მეთოდოლოგიებია საჭირო. მისი აზრით, ფემინისტურ კვლევას ამის გაკეთება პოზიტივისტური, მამაკაცების დომინირებით გამორჩეული აკადემიური კვლევითი საზოგადოებისთვის „თავის მიყიდვის“ გარეშე შეუძლია. ოუკლის (1998) მიაჩნია, რომ რაოდენობრივი მეთოდებისგან ქალების გამიჯვნამ, შესაძლოა, გაუთვალისწინებელი შედეგი მოიტანოს – ქალების დამკვიდრება „სხვებად“ და, შესაბამისად, მათი დისკრიმინაცია.

დე ლეინი (2000: 112) ამტკიცებს, რომ რაოდენობრივიდან თვისებრივი ტექნიკისკენ გადანაცვლებამ შეიძლება ვერ გადაჭრას კვლევაში არსებული ბევრი ეთიკური პრობლემა, რადგან ასეთი პრობლემები საველე სამუშაოების ნებისმიერ ფორმას იმთავითვე ახასიათებს. იგი ამტკიცებს, რომ ზოგიერთ ფემინისტ მკვლევარს შეიძლება, არც ნაკლები მონაწილეობა სურდეს და არც მეტი გარიყულობა, ხოლო მეტი გარიყულობა და ნაკლები მონაწილეობა ვერ გადაწყვეტს ეთიკურ დილემებს და ასეთ „მორალურად პასუხისმგებელ საველე სამუშაოს“ თავად მოაქვს საკუთარი ეთიკური დილემები, მაგალითად, საფრთხის რისკი. თავის ნაშრომში (გვ. 113) ის ამბობს, რომ მკვლევრებისა და კვლევის მონაწილეების მჭიდრო ურთიერთობები შეიძლება ექსპლუატაციური გახდეს და უფრო მეტად შენიღბულიც კი, თუ მეგობრებს (მკვლევარსა და კვლევის მონაწილეს) შორის გულღია, გულწრფელი საუბრისას გამჟღავნებული მონაცემები შემდგომში საჯარო კვლევაში იქნება გამოყენებული. მკვლევარი დილემის წინაშე დგას: თუ იგი ნამდვილი მეგობარია, მაშინ ეს ზღუდავს მას, როგორც მკვლევარს და თუ ის მხოლოდ თვალთმაქცობს, რომ მეგობარია, ან შეზღუდვებს აწესებს მეგობრობაზე, მაშინ ეს გულწრფელობის და პატიოსნების საკითხებს წამოჭრის. კვლევის ფარგლებში დაწყებული მეგობრული ურთიერთობები რეალურია, წარმავალია, თუ მონაცემების მოპოვების მიზნით შთაბეჭდილებების მართვაა?

დე ლეინის (2000: 115) აზრით, თვისებრივი კვლევისთვის პრივილეგიის მინიჭებამ შეიძლება შეცდომაში შეგვიყვანოს იმ მტკიცების გამო, რომ ასეთი კვლევისას გამორიცხულია ექსპლუატაციური ურთიერთობები. მართალია, იგი აღიარებს, რომ რაოდენობრივმა მიდგომებმა, შესაძლოა, გაამყაროს ძალაუფლების განსხვავებები და ექსპლუატაცია, მაგრამ არც იმის გარანტია არსებობს, რომ თვისებრივი კვლევა იგივეს არ გაიმეორებს, ოღონდ უფრო შენიღბულად. ის თვლის, რომ თვისებრივმა მიდგომებმაც შეიძლება შექმნან და შეინარჩუნონ უთანასწორო ურთიერთობები და, უმთავრესად, იმიტომ, რომ მკვლევარი საკვლევ ველზე ყოფნისას მკვლევარია და არა მეგობარი. რომ არა კვლევა, მკვლევარი სულაც არ იქნებოდა იქ, სადაც არის. სტეისის (Stacey 1988) მიაჩნია, რომ გაცილებით მეტია ალბათობა იმისა, რომ ფემინისტური ეთნოგრაფიისთვის მიწერილი სიახლოვე/ინტიმურობა ექსპლუატაციურ ურთიერთობაში გადაიზრდება, ვიდრე შესაძლებლობა იმისა, რომ ეს ასე არ მოხდება. მკითხველს ვურჩევთ, გადახედოს მეორე თავს, რომელშიც განათლების სენსიტიური კვლევის განხილვასთან ერთად სწორედ ეს საკითხებია წამოჭრილი.

გილისისა და ალდრედის (2002: 43 – 46) მოსაზრებით, პრაქტიკის კვლევა, სფერო, რომელსაც აქტიურად უჭერს მხარს ფემინისტ მკვლევართა ზოგიერთი წრე, თავისთავად პრობლემურია. არსებობს რისკი, რომ ის ადამიანების ცხოვრებაში უხეში ჩარევა (ანუ, პოტენციურად ძალაუფლების ბოროტად გამოყენება) იქნება, ხოლო მკვლევარი, ჩვეულებისამებრ, თუ ცენტრალურს არა, მნიშვნელოვან როლს ასრულებს კვლევის წამოწყებაში, ხელშეწყობასა და მასში მოცემული და მისგან მომდინარე შინაარსების კრისტალიზაციასა და განვითარებაში, ანუ, მკვლევარია ის, ვისაც აქვს ძალაუფლება და გავლენა.

ეზი (2002: 44) აღნიშნავს, რომ, ვინაიდან არ არსებობს ერთი ცალკეული ფემინისტური მეთოდოლოგია, თვისებრივი და რაოდენობრივი მეთოდები თანაბრად ლეგიტიმურია. ფაქტობრივად, კელი (1978) ამტკიცებს, რომ ფემინისტური ვალდებულება კვლევაში კვლევის საკითხისა და შედეგების ინტერპრეტაციის ეტაპზე უნდა იყოს ჩართული, თუმცა, არ უნდა მონაწილეობდეს მონაცემების შეგროვებისა და კვლევის ჩატარების პროცესში.

თაპარ-ბიორკერტი და ჰენრი (2004) მიუთითებენ, რომ „გარედან მოსულ“ მკვლევარს, შესაძლოა, მეტი უპირატესობა ჰქონდეს, ვიდრე – შინაურს. მაგალითად, თეთრკანიანი ქალი მკვლევარი, რომელიც ფერადკანიან ქალებს იკვლევს, შეიძლება სულაც არ იყოს დაბრკოლება, რადგან ბევრმა ფერადკანიანმა ქალმა მას ისეთი ინფორმაცია შეიძლება გაანდოს, რასაც არ გაანდობდა თავისივე რასის პიროვნებას. ანალოგიურად, ერთი და იგივე რასობრივი და ეთნიკური წარმომავლობის ინტერვიუერი და რესპონდენტი თავისთავად არ მოიაზრებს და არ მიუთითებს მათ შორის არაიერარქიული ურთიერთობის ჩამოყალიბებაზე. ავტორები იმასაც აღნიშნავენ, რომ კატეგორიები „გარედან მოსული“ და „შინაური“ ბუნდოვანი და აღრეული უფროა, ვიდრე – ურთიერთგამომრიცხავი. მკვლევრები „სუბიექტებიც“ არიან და „ობიექტებიც“, ხოლო კვლევაში მონაწილეები – „დაკვირვების ქვეშ მყოფნიც“ და „დამკვირვებლებიც“.

დე ლეინი (2000: 110) თვლის, რომ ფემინისტთა რიგებში არიან ისეთები, რომლებიც მკვლევრისა და ცდის პირების მჭიდრო ურთიერთობას ემხრობიან – ადამიანები იკვლევენ სხვა ადამიანებს და ისეთებიც, ვინც მკვლევარსა და კვლევის მონაწილეთა შორის „პატივისცემით გამსჭვალული დისტანციის“ პოზიციაზე დგანან. ახლო ურთიერთობები კვაზითერაპიულ სიტუაციად შეიძლება იქცეს და არა კვლევად (Dunbombe and Jessop 2002: 111), თუმცა უფრო ღრმა საკითხების წვდომისთვის შეიძლება მაინც მნიშვნელოვანი იყოს სიახლოვე. გარდა ამისა, უნდა ვიკითხოთ, თუ რამდენად მივყავართ ახლო ურთიერთობას ორმხრივ ურთიერთგახსნამდე (გვ. 120). დისკუსია დაწყებულია: მკვლევარი უნდა გაიხსნას, ახლოს მივიდეს და უფრო ინტიმური სოციალური ურთიერთობისთვის მოემზადოს – „მოპყრობის ფემინისტური ეთიკა“ (გვ. 111), თუ გულგრილი, ზედაპირული, დისტანციური ურთიერთობები უნდა შეინარჩუნოს, რამაც შეიძლება კვლევის მონაწილეთა ობიექტებად ქცევა გამოიწვიოს? ეს თანაბრად არის როგორც მორალური, ისე, მეთოდოლოგიური საკითხი.

ეს თემა უფრო ღრმად მიდის: არსებობს მოსაზრება, რომ ემოციები და გრძნობები კვლევის განუყოფელი ნაწილია და არა კვლევიდან ობიექტურობის ინტერესების გამო ამოღებული (Edwards and Mauthner 2002: 19). ემოციები

კვლევისთვის ხელისშემშლელად ან ირელევანტურად კი არ უნდა იყოს მიჩნეული (De Laine 2000: 151 – 152), არამედ ცენტრალურად, რადგან მათ მთავარი ადგილი უკავია ადამიანის ცხოვრებაში. სინამდვილეში, ემოციურ რეაქციებს გადამწყვეტი როლი აქვთ კვლევა-ძიებისა და მონაცემების სანდოობის დადგენაში; „ფემინისტური კომუნიკაციური მოდელი“, რომელზეც დე ლეინი (2000: 212 – 213) საუბრობს, ხაზს უსვამს რამდენიმე დონის – ემოციების, ემოციურობისა და პიროვნული ექსპრესიულობის, ემპათიის – ურთიერთდაკავშირებულობის მნიშვნელოვნებას. ეგალიტარული ფემინიზმი, რომელსაც ემხრობიან დე ლეინი (2000: 108) და სხვები, შინაურთა წრეზე საუბრობს, რომელშიც იმავე კულტურის წარმომადგენლები არიან გაერთიანებული და სადაც ემპათია, ორმხრივობა და ეგალიტარიზმი გამორჩეული მახასიათებლებია.

სვანცის (Swantz 134) მტკიცებით, მკვლევარი შეიძლება, გარკვეულწილად, თავს იტყუებდეს, როდესაც საკუთარ თავზე იღებს – მკვლევრის და კვლევის მონაწილეების ინტერესების გამზიარებლის ორმაგ როლს. მისთვის ღიად რჩება საკითხი, თუ რამდენად შეუძლია მკვლევარს ნამდვილად იყოს ჩართული მონაწილეებთან არაზედაპირულ ურთიერთობაში და არსებობს თუ არა ძალაუფლების ფარული უთანასწორობა, თუნდაც, მხოლოდ იმის გამო, რომ მკვლევარს, შესაძლოა, „უპირატესი/უმაღლესი ცოდნა“ ჰქონდეს. დე ლეინი (2000: 114) თვლის, რომ ასეთი უპირატესი/უმაღლესი ცოდნა შეიძლება ანთროპოლოგიაში ან ეთნოგრაფიაში მკვლევრის საკუთარი გამოცდილებიდან ან, უბრალოდ, მეტი განათლებიდან მომდინარეობდეს. მკვლევრის უპირველესი მიზანი კვლევაა და ეს განასხვავებს მას კვლევის მონაწილეებისგან, რომელთაც კვლევაში მონაწილეობის განსხვავებული მიზანი აქვთ.

გარდა ამისა, კვლევაში მონაწილე ცდის პირებთან იდენტიფიკაციისა და სოლიდარობის სურვილი, რომელიც მკვლევარს უჩნდება, შეიძლება კეთილშობილური, მაგრამ არარეალისტური ოპტიმიზმი იყოს და, პირველ რიგში, იმიტომ, რომ ცდის პირები შეიძლება არ მიეკუთვნებოდნენ იმავე რასას, ეთნიკურ ჯგუფს, რომელსაც მკვლევარი, ჰქონდეს მათგან განსხვავებული წარსული, ცხოვრებისეული შანსები, გამოცდილება ან ფერი. გილისი და

ალდრედი (2002: 39 – 40) სვამენ საკითხს, თუ რამდენად შეუძლია ან უნდა შეეძლოს მკვლევარს იმ ჯგუფის რეპრეზენტაცია, რომელსაც თავად არ მიეკუთვნება, კერძოდ, ძალაუფლების ან ხმის უფლების არმქონე ჯგუფებს, რაც, თავისთავად, კოლონიზაციისა და ჩაგვრის ერთ-ერთი ფორმაა. ავტორები ამტკიცებენ (გვ. 40), რომ მსგავსება/სიახლოვე არ არის რეპრეზენტაციული კვლევის ავტორიტეტული საფუძველი. მსგავსების/სიახლოვის ცნებაც კი საეჭვო ხდება, როდესაც ის ყურადღების მიღმა ტოვებს ან აკნინებს განსხვავების მნიშვნელოვნებას და ამით ჯგუფების და კონკრეტული გამოცდილებების ჰომოგენიზაციას ახდენს. ამის საპასუხოდ ფემინისტი მკვლევრები (გვ. 40) ამბობენ, რომ მკვლევრებს მხოლოდ საკუთარი უშუალო წრით შემოფარგვლის უფლებამოსილება აქვთ, თუმცა ეს საკამათო საკითხია. სხვების სახელით ლაპარაკს თავისი ღირებულება აქვს, კერძოდ, ჩაგრულთა და კოლონიზებულთა დაცვა. აუცილებლად უნდა დაისვას ფემინისტური ეთიკის მისაღებობის, მართებულობისა და სისწორის საკითხი, თუ მკვლევარი სხვების ისტორიებს წარმოადგენს და იყენებს (გვ. 41).

კვლევისადმი ფემინისტური მიდგომის მაგალითია პრაქტიკის კვლევის პროექტი „გოგონები მეცნიერებასა და ტექნიკაში“ (“Girls Into Science and Technology” – GIST). ეს კვლევა სამი წლის განმავლობაში წარმოებდა; კვლევაში მონაწილეობა მიიღეს დიდი ბრიტანეთის ერთ ნაწილში განლაგებული ათი ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის 2,000-მა მოსწავლემ და მათმა მასწავლებლებმა, აქედან რვა სკოლა „მოქმედების“ ბაზად გამოიყენეს, დანარჩენი ორი კი – „საკონტროლოდ“. ამ კვლევის მეთოდოლოგიებისა და შედეგების აღწერა რამდენიმე სტატიაშია ასახული (Kelly 1986; 1989a; 1989b; Kelly and Smail 1986; Whity 1986). კვლევის თანადირექტორი მას „სიმულტანურად ინტეგრირებულ პრაქტიკის კვლევას“ (ანუ, მოქმედებისა და კვლევის ინტეგრაციას) უწოდებს (Kelly 1987). კელი ღიად საუბრობს ამ კვლევის სამეცნიერო გუნდის ფემინისტურ ორიენტაციაზე და იმაზეც, რომ მიზანმიმართულად ცდილობდნენ გოგონების არჩევანის ვარიანტებისა და კარიერასთან დაკავშირებულ გეგმების ტრანსფორმირებას, ვინაიდან მკვლევრები ხედავდნენ, რომ გოგონები არასახარბიელო მდგომარეობაში იყვნენ

ტრადიციული სქესობრივი სტერეოტიპების გამო. იგი თვლის, რომ მკვლევრების მოქმედებები ქალების დაქვემდებარებული სოციალური მდგომარეობის გაუმჯობესების მცირე მცდელობა იყო (Kelly 1987).

კვლევა და შეფასება

ზემოთ წარმოდგენილი მსჯელობა გვიჩვენებს, რომ კვლევა და პოლიტიკა მჭიდროდ უკავშირდება ერთმანეთს. შეგვიძლია გავაგრძელოთ ამ საკითხის განხილვა, ვინაიდან განათლების სფეროში მომუშავე მკვლევარმა სერიოზულად უნდა განიხილოს და გაიაზროს თავის კვლევით საქმიანობაში პოლიტიკის როლი და ის, თუ რა მიმართულებას აძლევს პოლიტიკა მას. მაგალითად, განათლების კვლევის უფრო შეფასებითი კვლევისკენ გადახრის ტენდენცია შეგვიძლია აღმოვაჩინოთ, როდესაც, ვთქვათ, მკვლევრის ამოცანას მოცემული პოლიტიკისა და პროექტების ეფექტურობის (ხშირად, განხორციელების) შეფასება წარმოადგენს. ეს განსაკუთრებით ასეა „კატეგორიებზე გამიზნული დაფინანსებული“ და დაკვეთილი კვლევების შემთხვევაში, კვლევებისა, რომლებსაც პოლიტიკოსები აფინანსებენ (მაგალითად, მთავრობები, დამფინანსებელი ორგანიზაციები) მათ მიერვე შექმნილი სხვადასხვა პოლიტიკის სექციებში (Burgess 1993). ეს, ერთი მხრივ, საქებარია, რადგან კვლევას პირდაპირ პოლიტიკისკენ წარმართავს; თუმცა, მეორე მხრივ, სახიფათოა, რადგან სხვებს კვლევის სამოქმედო გეგმისა და დღის წესრიგის განსაზღვრის საშუალებას აძლევს. კვლევა ვეღარ იქნება ღია და სუფთა. ამის ნაცვლად, ის *მოცემული* ინიციატივების შეფასებად იქცევა. რაც უფრო ნაკლებადაა კვლევა პოლიტიკურად დატვირთული, მით მეტადაა ის შეფასებითი და, ფაქტობრივად, ძალიან ბევრი მსგავსებაა კვლევასა და შეფასებას შორის. ეს ორი პროცესი, გარკვეულწილად, ფარავს ერთმანეთს, მაგრამ მათ შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებებიც არსებობს. შეფასებასა და კვლევას შორის განსხვავებების დადგენა რთული ამოცანაა, ვინაიდან მათ არა მარტო ერთი და იგივე მეთოდოლოგიური მახასიათებლები აქვს, არამედ კვლევის ერთ-ერთ მიმართულებას *შეფასებითი,* ანუ *გამოყენებითი კვლევა* ეწოდება. კვლევის ამ ნაირსახეობას ხშირად განასხვავებენ „სინექტიკის“ (ცნობილია, ასევე, როგორც „ცისფერი ცის“ კვლევა – „Blue sky“ research) კვლევისგან. ეს უკანასკნელი ღიაა,

კვლევა-ძიებითია და რაღაც ორიგინალური შეაქვს საკვლევ სფეროში, აფართოებს ცოდნისა და თეორიის ფარგლებს, ხოლო პირველი *მოცემულია* და არა *შეთანხმებული* ან *შემოწმებული*. კვლევის ამ ორ სახეობას შორის მრავალი მსგავსება შეგვიძლია აღმოვაჩინოთ, კერძოდ, სოციალური მეცნიერების ისეთი კვლევის მეთოდოლოგიებისა და მეთოდების გამოყენება (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 1, ფაილი 1. 9. ppt), როგორებიცაა, მაგალითად:

- კვლევის *მიზნების* იდენტიფიცირების საჭიროება;
- მიზნებისა და კვლევის სფეროების *ოპერაციონალიზაციის* საჭიროება;
- *კვლევის დიზაინის* პრინციპების დაკმაყოფილება, რომელთა რიცხვში შედის:
  - *ოპერაციული კითხვების* ფორმულირება;
  - სათანადო *მეთოდოლოგიის* შერჩევა;
  - მონაცემთა შეგროვების *ინსტრუმენტების* შერჩევა;
  - საკვლევი *შერჩევის* თაობაზე გადაწყვეტილების მიღება;
  - კვლევისა და ინსტრუმენტების *სანდოობისა* და *ვალიდობის* საკითხების მოგვარება;
  - კვლევის წარმოებისას *ეთიკური* საკითხების მოგვარება;
  - *მონაცემების ანალიზის* ტექნიკის შერჩევა;
  - შედეგების *წარდგენისა* და *ინტერპრეტაციის* თაობაზე გადაწყვეტილების მიღება.

ნორისის (Norris 1990) მტკიცებით, შეფასება კვლევის მეთოდთა რიცხვს მიეკუთვნება, რომელიც ნათელს ჰფენს მოქმედების პრობლემას (Norris 1990: 97). იგი თვლის, რომ შეფასება შეიძლება განვიხილოთ, როგორც კვლევის გაგრძელება, რადგან ის კვლევის მეთოდოლოგიებსა და მეთოდებს იყენებს და რადგან შემფასებლებსა და მკვლევრებს კვლევის წარმოების მსგავსი უნარ-ჩვევები აქვთ (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 1, ფაილი 1. 10. ppt). მრავალი თვალსაზრისით, ქვემოთ წარმოდგენილი რვა მახასიათებელი მოიცავს *მეცნიერული მეთოდის* ბევრ ელემენტს, რომელთაც სმითი და კლასი (1987) შვიდ საფეხურად ყოფენ:

- ფენომენის შესახებ არსებობს *თეორია*;
- ამ თეორიის ფარგლებში *საკვლევი პრობლემის* დადგენა და *კვლევის კითხვის* ფორმულირება;
- *კვლევის ჰიპოთეზის* (ხშირად კონსტრუქტების ურთიერთმიმართების შესახებ) წამოყენება;
- *კვლევის დიზაინის* ფორმირება, კვლევის კითხვის *ოპერაციონალიზაცია* და *ნულოვანი ჰიპოთეზის* წარმოყენება;
- კვლევის ჩატარება;
- ნულოვანი ჰიპოთეზის შემოწმება შეგროვებული მონაცემების საფუძველზე;
- საწყისი თეორიის გადახედვა ან გამყარება ჰიპოთეზის შემოწმების შედეგებზე დაყრდნობით.

ფაქტობრივად, თუ პირველ და მეშვიდე საფეხურებს გამოვაკლებთ, კვლევასა და შეფასებას შორის განსხვავება გაქრება. ორივე, მკვლევარიც და შემფასებელიც სვამს კითხვებს და გამოთქვამს ჰიპოთეზებს, აწარმოებს შერჩევას, მანიპულირებს ცვლადებით და ზომავს მათ, სტატისტიკურად ამუშავებს მონაცემებს, აკეთებს დასკვნებს. მიუხედავად ამისა, შეფასებასა და კვლევას შორის მნიშვნელოვანი განსხვავება მაინც არსებობს, რომელიც პუბლიკაციებში ყოველთვის არ ჩანს. გამოქვეყნებულ სტატიებში ყოველთვის არ არის ნათლად აღწერილი ის ფონური მოვლენები, რომლებმაც დასაბამი მისცეს გამოკვლევას, არც ის არის ხოლმე მითითებული, თუ როგორ იქნება გამოყენებული ანგარიშში წარმოდგენილი მასალა და არც მასალების გავრცელების უფლებების და ამ უფლებების მფლობელთა შესახებ არის ხოლმე ყოველთვის ცნობილი (Sanday 1993). ზოგიერთი ავტორი შეფასებასა და კვლევას შორის არსებულ რამდენიმე განსხვავებაზე საუბრობს. მაგალითად, სმითი და გლასი (1997) ქვემოთ მოცემულ შემდეგ განსხვავებებს გვთავაზობენ (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 1, ფაილი 1. 11. ppt):

- *გამოკვლევის ჩანაფიქრი და მიზნები*: მკვლევარს ფენომენების შესახებ ცოდნის საზღვრების გაფართოება, თეორიაში წვლილის შეტანა და განზოგადებების გაკეთება სურს. შემფასებელი ნაკლებადაა

დაინტერესებული თეორიაში ან ზოგად ცოდნაში სიახლის შეტანით. შეფასება უფრო ლოკალურია, ვიდრე ზოგადი (Smith and Glass: 1987: 33 – 34).

- *გამოკვლევის ფარგლები/მასშტაბი*: შეფასება უფრო მრავლისმომცველია, ვიდრე კვლევა, შესასწავლი პროგრამის ასპექტების თავლსაზრისით (გვ. 34).
- *ღირებულებები გამოკვლევაში*: კვლევა ნეიტრალიტეტს ინარჩუნებს და ცდილობს, არვითარი ღირებულების ფარგლებში არ მოექცეს, შეფასება კი ღირებულებათა სხვადასხვა ნაკრებს უნდა წარმოადგენდეს და მონაცემებს ამ ღირებულებებში ათავსებდეს.
- *გამოკვლევის საწყისები*: კვლევა მკვლევრის ცნობისმოყვარეობასა და ცოდნის სურვილში იღებს სათავეს და მოტივაციას (გვ. 34). მკვლევარი კოლეგებისა და მეცნიერების წინაშე აგებს პასუხს (ანუ, კვლევითი საზოგადოების, მეცნიერთა წრეების), ხოლო შემფასებელი – „შემკვეთის“ წინაშე. მკვლევარი დამოუკიდებელია, ხოლო შემფასებელი ანგარიშვალდებულია შემკვეთებთან და დაინტერესებულ მხარეებთან. მკვლევარი ცოდნის ძიებითაა მოტივირებული, შემფასებელი – პრობლემის გადაჭრის, რესურსების გადანაწილებისა და გადაწყვეტილებების მიღების საჭიროებით. კვლევა საჯაროა, შეფასება – გარკვეული შეზღუდული აუდიტორიისთვისაა განკუთვნილი.
- *გამოკვლევის გამოყენება*: კვლევა ცოდნის გაღრმავებისთვის გამოიყენება, შეფასებები – გადაწყვეტილების მიღების საფუძვლად.
- *გამოკვლევის ვადები*: შეფასებები დროშია შეზღუდული, კვლევას არ აქვს ამის აუცილებლობა. შემფასებლებს აძლევენ ხოლმე სამუშაოს შესრულების გრაფიკს, მკვლევრებისთვის ეს არ არის აუცილებელი.
- *გამოკვლევის შეფასების კრიტერიუმები*: შეფასებები მათი სარგებლიანობისა და დამაჯერებლობის მიხედვით ფასდება, კვლევები – მეთოდოლოგიურად და მოცემულ სფეროში შეტანილი წვლილის მიხედვით (ანუ, შინაგანი და გარეგანი ვალიდობა).
- *გამოკვლევის დღის წესრიგი*: შემფასებელს მზა სამუშაო გეგმას აძლევენ, მკვლევარს ის თავისი საკუთარი აქვს.

ნორისი (1990) აღწერს გლასისა და უორთენის (Glass and Worthen 1971) ადრეულ ნაშრომს, რომელშიც ისინი შეფასებასა და კვლევას შორის არსებულ თერთმეტ განსხვავებას ასახელებენ:

- *კვლევა-ძიების მოტივაცია*: კვლევა, მეტწილად, ცნობისმოყვარეობის დასაკმაყოფილებლად წარმოებს, შეფასება – პრობლემის გადაჭრაში წვლილის შეტანის მიზნით.
- *კვლევის მიზნები*: კვლევა და შეფასება განსხვავებულ მიზნებს ემსახურება. კვლევას დასკვნები აინტერესებს, შეფასებას – გადაწყვეტილებები.
- *კანონები და აღწერები*: კვლევა კანონების ძიებაა (ნომოთეტური), შეფასება კი მხოლოდ გარკვეული მოცემულობის აღწერას ესწრაფის (იდეოგრაფიული).
- *ახსნის როლი*: სათანადო და სასარგებლო შეფასება შეიძლება, წარმოებდეს პროდუქტის ან პროექტის ავ-კარგის შეუფასებლად, არც ის იყოს ახსნილი, რატომ იძლევა ასეთ შედეგებს მისი მოქმედება.
- *კვლევა-ძიების დამოუკიდებლობა/ავტონომიურობა*: შეფასება კლიენტის მითითებით ხორციელდება, კვლევის შემთხვევაში კი მკვლევრები საკუთარ პრობლემებზე ორიენტირდებიან.
- *შესაფასებელი ფენომენების თვისებები*: შეფასებისას სოციალური სარგებლიანობის უშუალოდ, პირდაპირ შეფასება ხდება, კვლევაში კი შეიძლება მოპოვებულ იქნას სოციალური სარგებლიანობის დამადასტურებელი საბუთები, თუმცა, ხშირად ეს არაპირდაპირი გზით ხდება.
- *შესასწავლი ფენომენების უნივერსალურობა*: მკვლევრები მუშაობენ კონსტრუქტებთან, რომელთა გამოყენების საშუალება და ფარგლები გააჩნიათ, ხოლო შეფასების ობიექტები შედარებით ლოკალური და შეზღუდულია ამ მხრივ.
- *დუმილი ღირებულებების თაობაზე*: შეფასებისას ცენტრალურია ღირებულების საკითხები და, ჩვეულებისამებრ, განაპირობებს მოძიებულ ინფორმაციას.
- *კვლევის ტექნიკა*: მიუხედავად იმისა, რომ კვლევისა და შეფასების მეთოდებს შორის შეიძლება გარკვეული ლეგიტიმური განსხვავებები არსებობდეს,

მათ შორის უფრო მეტი მსგავსებაა, ვიდრე განსხვავება ვალიდობის შესაფასებელი ტექნიკისა და პროცედურების თვალსაზრისით.

- *აქტივობის შეფასების კრიტერიუმები*: კვლევის ადეკვატურობის შეფასების ორი ყველაზე მნიშვნელოვანი კრიტერიუმი შინაგანი და გარეგანი ვალიდობაა, შეფასებისთვის კი – სარგებლიანობა და დამაჯერებლობა.
- *დისციპლინური ბაზა*: მკვლევარს შეუძლია, რომ მხოლოდ ერთი დისციპლინის ფარგლებში აწარმოოს კვლევა, შემფასებელს – არა.

შეფასებასა და კვლევას შორის არსებულ ზოგიერთ განსხვავებებზე შეფასების განსაზღვრებაც მიუთითებს. შეფასების განსაზღვრებათა უმრავლესობა რამდენიმე ძირითად მომენტზე მიუთითებს:

- კონკრეტულ, მოცემულ კითხვებზე პასუხის გაცემა;
- ინფორმაციის მოგროვება;
- მსჯელობა/შეფასება;
- გადაწყვეტილებების მიღება;
- სიტუაციის პოლიტიკის საკითხის მოგვარება (Morrison 1993: 2).

(იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 1, ფაილი 1. 12. ppt) მორისონი (1993: 2) შეფასებას განსაზღვრავს, როგორც: *კონკრეტული, სპეციფიკური საკითხების შესახებ ინფორმაციის უზრუნველყოფას, რომელსაც ეყრდნობა მსჯელობა და რომლის მიხედვით მიიღება გადაწყვეტილებები მოქმედებების შესახებ.* ეს მოსაზრება ეხმიანება მაკდონალდს (McDonald 1987), რომელიც წერს, რომ შემფასებელი:

> ჯგუფების კონკურენტულ ინტერესებს, სიტუაციის განსხვავებულ გარემოებებს და ურთიერთდაპირისპირებულ ინფორმაციულ მოთხოვნებს ეჯახება . . . . მან უნდა გადაწყვიტოს, რომელ დამკვეთს (გადაწყვეტილების მიმღებს) მოემსახურება, რა ინფორმაცია იქნება ყველაზე სასარგებლო, როდისაა საჭირო ამ ინფორმაციის მიწოდება და როგორ უნდა იქნას ის მოპოვებული. . . . ამ საკითხების გადაწყვეტა შემფასებელს პოლიტიკურ პოზიციაში ათავსებს, განათლების გარკვეული დამოკიდებულებით მთავრობისადმი. ასეთი რამ არ არის საჭირო კვლევისას. მკვლევარი პოლიტიკური პროცესის მიღმა დგას და მისთვის ეს ღირებულია.

მისთვის ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად არსებობს ახალი ცოდნის წარმოქმნა და მისი სოციალური გამოყენება. შემფასებელი პოლიტიკური პროცესის შემადგენელ მოქმედებაშია ჩართული, რომელიც ძალაუფლების გადანაწილებითაა დაინტერესებული, ანუ, რესურსების გადანაწილებითა და მიზნების, როლების, ამოცანების განსაზღვრით. . . . როდესაც შეფასების მონაცემების ძალაუფლებრივ ურთიერთობებზე ახდენს გავლენას, შემფასებელი იძულებულია გულდასმით აწონ-დაწონოს მის წინ დასმული ამოცანის შედეგები. . . . მკვლევარი თავისუფალია ამ საკითხების არჩევასა და მათზე პასუხების ძიებაში; შემფასებელს კი, თავის მხრივ, არასოდეს უნდა შეეშალოს მის მიერ დასმულ კითხვებზე პასუხის გაცემა.

(MacDonald 1987: 42)

მაკდონალდი (1987) ამტკიცებს, რომ შეფასება იმთავითვე პოლიტიკური წამოწყებაა. შეფასების მისეული, ყველაზე მეტად გამოყენებული სამმაგი კლასიფიკაციაა შეფასება, როგორც აუტოკრატიული, ბიუროკრატიული და დემოკრატიული საქმიანობა და ის შეფასების პოლიტიკურ ასპექტზეა აგებული (ასევე, იხ. Chelinsky and Mulhauseri (1993: 54). აქ საუბარია შეფასების სფეროში „პოლიტიკის გარდაუვალობის“ საკითხზე. მაკდონალდი (1987: 101) აღნიშნავს, რომ „განათლების კვლევა უფრო შეფასებითი ხასიათის ხდება“ და ამტკიცებს, რომ კვლევამ შორს უნდა დაიჭიროს თავი პოლიტიკისგან და შეფასებამ გადაჭრით უნდა უპასუხოს მოცემულ პოლიტიკურ საკითხებს:

მაშასადამე, შეფასების, როგორც კვლევის განშტოების, კონცეპტუალიზაციის საფრთხეს ის ქმნის, რომ შემფასებლები კვლევის რესპექტაბელურობის მარწუხებში არიან მოქცეული. მიუკერძოებლობა შეიძლება ჩაანაცვლოს სარგებლიანობამ, კომპლექსური მნიშვნელოვნების მოხელთების მოუქნელი მცდელობების ტრივიალურმა დასაბუთებამ. გაცილებით შედეგიანი იქნება კვლევის, როგორც შეფასების განშტოების განსაზღვრა, განშტოებისა, რომლის ამოცანა შემფასებლის მიერ წამოჭრილი ტექნოლოგიური პრობლემების გადაჭრაა.

(MacDonald 1987: 43)

თუმცა, სიმართლე ისაა, რომ სიტუაცია უფრო გაურკვეველი და ბუნდოვანია, ვიდრე ამ განსაზღვრებებში ჩანს. ამ გაურკვევლობის გამომწვევი ორი ძირითადი მიზეზი შეფასების და კვლევის *დაფინანსებასა* და *პოლიტიკაში* უნდა ვეძიოთ. მაგალითად, კვლევის ხედვა, როგორც

ყოველდღიური ცხოვრებით დაუბინძურებული საქმიანობისა, გულუბრყვილო და გამარტივებულია. ნორისის (1990: 99) მტკიცებით, კვლევის ასეთი ანტისეპტიკური ხედვა განათლების კვლევის სოციალური კონტექსტის იგნორირებას ახდენს; კვლევათა ნაწილი კი იერარქიულად სხვადასხვა დონეზე მყოფ უნივერსიტეტებსა და კვლევით საზოგადოებებში წარმოებს და ზოგიერთ, მაგრამ არა ყველა, კვლევით პროექტს სამთავრობო დაფინანსება აქვს. ამ მოსაზრებას თავისი ისტორია აქვს, რომელიც კუნთან (1962) გვაბრუნებს და კვლევის დაფინანსების პოლიტიკასა და კვლევის გამოყენებას შეეხება. გასული საუკუნის 80-იანი წლების დასაწყისიდან შეგვიძლია, თვალი გავადევნოთ პროექტების „კატეგორიებზე გამიზნული“, ანუ განსაზღვრული, *მოცემული* პროექტების (ხშირად მთავრობის ან კვლევის სპონსორების დაკვეთით) დაფინანსების მკვეთრ ზრდას, რომელსაც თავისი ფასი აქვს. შესაძლოა, არაფერი იყოს გასაკვირი და მოულოდნელი სამთავრობო სტრუქტურების მიერ კვლევითი გრანტების გაცემაში, თუმცა არასამთავრობო ორგანიზაციების (მაგალითად, გაერთიანებული სამეფოს ეკონომიკისა და სოციალური კვლევის საბჭოს) მიერ დაფინანსებულ პროექტებში აშკარად შეიმჩნევა პოლიტიკურად ორიენტირებული პროექტების (და არა ზემოთ აღწერილი „სინექტიკის“, ანუ, ე. წ. „ცისფერი ცის“ კვლევების) დაფინანსებისკენ გადახრა. ბარგესის (Burgess 1993: 1) მტკიცებით, „მკვლევრები ოდნავ თუ განსხვავდებიან კონტრაქტორი მუშაკებისგან . . . განათლების კვლევა პოლიტიკურად რელევანტური უნდა იყოს . . . კვლევა პრაქტიკოსების მოთხოვნებს უნდა მიუახლოვდეს“.

ეს მოსაზრება განმტკიცებულია ანდერსონისა და ბიდლის (Anderson and Biddle 1991) რედაქტორობით გამოსული კრებულის რამდენიმე თავში, სადაც ნაჩვენებია, რომ კვლევა და პოლიტიკა ვერ რიგდებიან ერთმანეთში, რადგან მკვლევრებს სხვა გეგმები და უფრო ხანგრძლივი ვადები (ანუ მეტი დრო) აქვთ, ვიდრე პოლიტიკოსებს და კომპლექსური სიტუაციების შესწავლას ცდილობენ, ხოლო პოლიტიკოსებს, რომლებიც დროის ხანმოკლე მონაკვეთში გადარჩენისთვის ზრუნავენ, შემჭიდროებული ვადები, მარტივი

საშუალებები და მათი პოლიტიკური გეგმების შესატყვისი კვლევები უნდათ. ჯეიმსი (James 1993) ამტკიცებს, რომ:

> კვლევაზე დაფუძნებული შეფასების უნარი, უზრუნველყოს რაციონალური გადაწყვეტილების საფუძვლად გამოსადეგი ემპირიული მტკიცებულებები, სავარაუდოდ, საკმაოდ შეიზღუდება. პოლიტიკოსები ყოველთვის იპოვიან იგნორირების მიზეზებს, ან უკიდურესად შერჩევითი იქნებიან შეფასების დაფინანსებისას, თუ მოსალოდნელი ინფორმაცია არ გაამყარებს გარკვეულ პოლიტიკურ გეგმას, რომელიც დაფინანსების შესახებ გადაწყვეტილების მიღების დროს მუშაობს.
>
> (James 1993: 135)

კვლევის პოლიტიზების შედეგად დამფინანსებელი სტრუქტურები ისეთ კატეგორიებზე გამიზნულ კვლევით პროექტებს აძლევენ კვლევით გრანტებს, რომლებშიც დაზუსტებულია ვადები და მუშაობის პირობები. ბარგესი (1993) კვლევის წარმოების პირობების შეზღუდვებზეც საუბრობს. თუ კვლევა არ ეხება პოლიტიკურ საკითხებს, მაშინ დიდია ალბათობა იმისა, რომ ის არ დააფინანსონ. შეგვიძლია დავეთანხმოთ ბარგესის მოსაზრებას, რომ კვლევა გარკვეულ გავლენას უნდა ახდენდეს პოლიტიკურ პროცესზე.

არა მარტო კვლევა იქცა პოლიტიკურ საკითხად, არამედ – *შეფასებითი* კვლევების გამოყენებაც. ზემოთ ვამტკიცებდით, რომ შეფასებები მისაღები გადაწყვეტილების საყრდენად გამოსადეგი ინფორმაციის უზრუნველყოფისთვისაა მოწოდებული. თუმცა, ვინაიდან შეფასება უფრო პოლიტიზებული გახდა, მისი გამოყენებაც (ან გამოუყენებლობა) პოლიტიზებულია. ნორისი (1990), ფაქტობრივად, გვაჩვენებს, თუ რამდენად ხშირად ხდება შეფასებით ან კვლევით მოპოვებული მტიკიცებულებების პოლიტიკით გადაწონვა. ნორისი (1990: 135) წერს, რომ „ტექნიკური და პროფესიული განათლების ინიციატივის“ (The Technical and Vocational Education Initiativ – TVEI – გაერთიანებული სამეფოს მთავრობის მიერ დაფინანსებული პროექტი, რომელიც გასული საუკუნის 80-იან წლებში ხორციელდებოდა და ხშირად დაბალი აკადემიური მოსწრების სტუდენტების კვლევას ისახავდა მიზნად) პროექტის გაგრძელების შესახებ გადაწყვეტილების გამოცხადება ლიდსის უნივერსიტეტის ან განათლების

კვლევის ეროვნული ფონდის შემფასებელთა ჯგუფებისგან ყოველგვარი შეფასებითი ანგარიშის მიღების გარეშე მოხდა. ეს ეხმიანება ჯეიმსს (1993), როდესაც იგი წერს:

> შეფასების, როგორც გადაწყვეტილების მიმღებთათვის ინფორმაციის უზრუნველმყოფის როლის კლასიკური განსაზღვრება . . . ფიქციაა, თუ მას ისე გავიგებთ, რომ პოლიტიკოსებისგან, რომლებიც დაკვეთას აძლევენ შემფასებლებს, მოველით, რომ ისინი რაციონალურ გადაწყვეტილებებს მათთვის ხელმისაწვდომ საუკეთესო (ვალიდურ და სანდო) ინფორმაციაზე დაყრდნობით მიიღებენ.
>
> (James 1993: 119)

სტრონაქი და მორისი (Stronach and 1994) ამტკიცებენ, რომ როდესაც შეფასება დაკვეთილია და მკვეთრად პოლიტიკური გამოყენება აქვს, შეფასებები უფრო „დამადასტურებელი“ ხდება (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 1, ფაილი 1. 13. ppt) და ქვემოთ წარმოდგენილი მახასიათებლებით გამოირჩევა:

- ხანმოკლეა, პროექტის მზა მიზნებს იღებს და ხელს უწყობს მათ რეალიზაციას.
- იგნორირებულია სწავლის ხანგრძლივი შედეგების შეფასების, პროგრამის მოსალოდნელი ეკონომიკური ან სოციალური შედეგები.
- არათანაზომიერი წონა ენიჭება პროგრამის იმ მონაწილეთა აღქმებს, რომლებიც პასუხისმგებელი არიან პროგრამის წარმატებით განხორციელებასა და დანერგვაზე, შედეგად კი ანგარიშში ცვლილების შესახებ იმაზე მეტი იწერება, ვიდრე რეალურადაა.
- უარყოფილია, ან ანგარიშში არასაკმარისადაა წარმოჩენილი მეცადინეობებში მონაწილეთა მოსაზრებების და პროგრამის კრიტიკა.
- იკავებს თეორიისგან დაცლილ პოზიციას და, ზოგადად, დეტერმინანტად მიიჩნევს მოსაზრების აგრეგაციის მნიშვნელოვნებას.
- მკაცრი კონტრაქტით განისაზღვრება ურთიერთობები პროგრამის სპონსორებთან, რომლებიც, სამომავლო დაფინანსების პერსპექტივის

შესანარჩუნებლად, ან კრძალავენ საჯარო/ღია ანგარიშგებას, ან თვით-ცენზურისკენ მოუწოდებენ შემფასებელს.

- ანგარიშის შედგენა ხდება პროგრამის არაპირდაპირ, შეფარულად დაცვის სხვადასხვაგვარი ფორმით.
- მკვლევართა და შემფასებელთა წრეებში შექმნილი და განმტკიცებულია „პროფესიული შიზოფრენია“, რომლის მეშვეობითაც ყოველ ინდივიდს სხვადასხვა საჯარო და პირადი მოსაზრებები ექმნება, ზოგადი ხასიათის კრიტიკას გამოთქვამს და არა კონკრეტულს, ან ჩუმად, ზედმეტი ხმაურის გარეშე წერს „აკადემიურ“ კრიტიკას, რომელიც ისევე განსხვავებული იქნება კონტრაქტის განსაზღვრული შეფასებითი აქტივობებისგან, როგორც „კრიტიკული“ და „დამადასტურებელი“.

აქამდე წარმოდგენილი განხილვა ფართომასშტაბიან პროექტებს შეეხებოდა, რომლებზეც პოლიტიკური გადაწყვეტილებები ზემოქმედებს, თავის მხრივ, ამ პროექტებმა შეიძლება მოახდინოს (ან არ მოახდინოს) გავლენა პოლიტიკაზე. მორისონი (1993) მაგალითად, მიგვითითებს, თუ როგორ შეიძლება იმოქმედოს შეფასებებმა „სკოლის მიკროპოლიტიკაზე“. ჰოილი (Hoyle 1986), მაგალითად, კითხულობს, გამოიყენება თუ არა შეფასების მონაცემები დეპარტამენტში, ან ფაკულტეტზე რესურსების მოსაზიდად ან შესამცირებლად? სკოლაში წარმოებული კვლევების შემთხვევაში, ეს საკითხი მხოლოდ შეფასებას არ უკავშირდება, რაც საკმაოდ განსხვავდება პრაქტიკის მკვლევართათვის წაყენებული ემანსიპატორული მოთხოვნისგან (მაგალითად, Carr and Kemmis 1986; Grundy 1987) და ხშირად *მოცემული გეგმის* ორგანიზების, დაგეგმვის, სწავლებისა და შეფასების ყველაზე წარმატებული გზების პოვნითაა დაინტერესებული და არა ამ *გეგმის შექმნით* და მკვლევრის საკუთარი გეგმის მიყოლით. ეს *პრობლემების გადაჭრაა* და არა *პრობლემების წამოჭრა*. განათლებაში პოლიტიკის ჩარევის მზარდი ტენდენციის დამდასტურებელია მაკრო- და მიკროდონეებზე პოლიტიკოსების მიერ ერთად მოცემული შეფასება და კვლევა. ასეთი ჩარევით ხდება მთავრობის ჰეგემონიის განმტკიცება. აქ რამდენიმე საკითხი უნდა გამოიყოს:

- შეფასება და კვლევა მნიშვნელოვანწილად ფარავს ერთმანეთს.

- შეფასებასა და კვლევას შორის გარკვეული *კონცეპტუალური* განსხვავებები არსებობს, თუმცა, პრაქტიკაში საკმაოდ ძნელია მათ შორის ზღვრის გავლება.
- კვლევისა და კვლევითი პროგრამის დაფინანსება და კონტროლი გადაწყვეტილების მიმღებთა მოსაზრებებსა და შეხედულებებს ასახავს.
- შეფასებითი კვლევა კატეგორიებზე გამიზნული კვლევითი პროექტების დაფინანსების საპასუხოდ განვითარდა.
- შეფასებისთვის დათმობილი ყურადღება და მისი გამოყენება მიღებული შედეგებისა და პოლიტიკოსებისთვის მათი პოლიტიკური მიმზიდველობის თანხვედრის მიხედვით იცვლება.

ამ თვალსაზრისით, მაკდონალდის (1987) მიერ გამოთქმული მოსაზრებები დიდად აღარაფრით განსხვავდება ისტორიული რელიქტისგან. შეფასება და კვლევა მნიშვნელოვნადაა აღრეული ერთმანეთში და ძნელია მათ შორის მკვეთრი ზღვრის გავლება კვლევა-ძიების ორივე ფორმაში პოლიტიკის შეჭრისა და პოლიტიკური მიზნებისთვის მათი გამოყენების გამო. ამის საპასუხოდ შეგვიძლია ბურგესის (1993) მოსაზრების მოყვანა, რომ მკვლევარი უნდა აკმაყოფილებდეს სპონსორის მოთხოვნებს და, ამასთანავე, კვლევის მონაცემების გენერირებას ახდენდეს (აქ შედის მონაცემების კუთვნილებისა და ინტელექტუალური საკუთრების უფლებების საკითხები).

კვლევა, პოლიტიკა და სტრატეგიის დაგეგმვა

ზემოთ მოცემული დისკუსია გვაფიქრებინებს, რომ განათლების სფეროში პოლიტიკური განზომილების გარეშე მუშაობა გარდაუვალია, როგორც მაკრო, ისე მიკრო თვალსაზრისით. მაკროპოლიტიკური თვალსაზრისით, ეს დაფინანსების ისეთ პირობებში აისახება, სადაც გაცემული დაფინანსება განაპირობებს, რომ კვლევა იყოს „პოლიტიკაზე მიბმული“ (Burgess 1993) – მას ექვემდებარებოდეს პოლიტიკური გადაწყვეტილებების წარმართვა, ხარისხის გაუმჯობესება პოლიტიკოსების მიერ იდენტიფიცირებულ სფეროებში, პოლიტიკის დანერგვისა და გატარების ეფექტების შეფასება. ბურგესი აღნიშნავს

გადანაცვლებას იმ სიტუაციიდან, რომელშიც მკვლევარი თავად განსაზღვრავს კვლევის თემას ისეთი სიტუაციისკენ, როდესაც სპონსორი ადგენს კვლევის ფოკუსს. დაფინანსების საკითხი სცილდება კვლევის შემდგომ გამოყენებას მისი გავრცელების/გამოქვეყნების (ან გაუვრცელებლობის/გამოუქვეყნებლობის) თვალსაზრისით. თუ ვინ მიიღებს შედეგებს, ან ვის მიუწვდება მათზე ხელი, როგორ გამოიყენებენ და წარმოადგენენ შედეგებს – მონაცემების მფლობელობისა და კვლევის შედეგების გამოქვეყნების კონტროლის ფუნდამენტურ საკითხს წამოჭრის. არასასურველი ანგარიშების გამოქვეყნება შეიძლება გადაიდოს, დაბრკოლდეს ან შერჩევითად გამოქვეყნდეს! კვლევა შეიძლება უფრო ფართო საგანმანათლებლო მიზნების – განათლების ადგილობრივი სამთავრობო წარმომადგენლების პოლიტიკის ან სამთავრობო სააგენტოების პოლიტიკის სამსახურში ჩადგეს.

კვლევისა და პოლიტიკის ურთიერთგადაჯაჭვულობისდა მიუხედავად, განათლების კვლევას, პოლიტიკასა და პოლიტიკოსებს შორის კომპლექსური ურთიერთობებია, რადგან კვლევის დიზაინი კომპლექსური სოციალური რეალობის შესწავლას ესწრაფის (Anderson and Biddle 1991). კონკრეტული ცალკეული კვლევა არ არის მარტივად ან უშუალოდ პოლიტიკის ერთ კონკრეტულ ნაწილზე მიმართული; არამედ, პირიქით, კვლევა სხვადასხვა ტიპის ცოდნას ქმნის – ცნებებს, სქემებს, ახსნებს, თეორიებს, სტრატეგიებს, მტკიცებულებებსა და მეთოდოლოგიებს (Caplan 1991). ეს ცოდნა შეუმჩნევლად და ხშირად არაპირდაპირ ასაზრდოებს გადაწყვეტილების მიღების პროცესს, მაგალითად, შეაქვს მასში უშუალო წვლილი, აძლევს ზოგად მიმართულებას, მეცნიერულ ინტერპრეტაციებს, მაორიენტირებელ პერსპექტივებს, განზოგადებებსა და ახალებურ ხედვებს. ბაზისური და გამოყენებითი კვლევა მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ამ პროცესში.

კვლევაზე ზემოქმედების ხარისხი დამოკიდებულია შედეგების გავრცელების/გამოქვეყნების სიფრთხილეზე: ძალიან მცირე მოცულობით წარმოდგენილ შედეგებს მათი იგნორირება მოჰყვება, ძალიან დიდი ოდენობით მიწოდებისას კი – მონაცემებით გადატვირთვა უხერხულად აგრძნობინებს თავს პოლიტიკოსებს და ისინი ცინიკურად იტყუებიან (გავიხსენოთ ამბავი, ბიჭი რომ

ცინიკურად ტყუოდა „მგელი, მგელიო“) (Knott and Wildasky 1991). ამგვარად, მკვლევრები ფრთხილად უნდა მოეკიდონ პოლიტიკოსების მიერ შედეგების გამოყენების საკითხს (Weiss 1991a), ერიდონ ჟარგონს, მიაწოდონ შეჯამებები, გააუმჯობესონ კავშირი პოლიტიკოსთა კულტურებთან (Cook 1991) და, შემდგომში, განათლების სფეროში მოღვაწეთა წრეებთან. მკვლევრებმა უნდა განავითარონ პოლიტიკაზე გავლენის საშუალებები, განსაკუთრებით, იმ შემთხვევებში, როდესაც პოლიტიკოსებს შეუძლიათ, რომ, უბრალოდ, უყურადღებოდ დატოვონ კვლევის შედეგები, საკუთარი კვლევა დაუკვეთონ (Cohen and Garet 1991) ან არასაკმარისი დაფინანსება გამოუყონ სოციალური პრობლემების კვლევას (Coleman 1991; Thomas 1991). მკვლევრები უნდა აცნობიერებდნენ და აღიარებდნენ ძალაუფლების მქონე ჯგუფებთან კავშირს, რომლებიც თავიანთ პოლიტიკას ატარებენ. კვლევის გამოყენებამ მრავალი ფორმა შეიძლება მიიღოს იმის მიხედვით, თუ რა ადგილი უჭირავს მას პოლიტიკაში მიმდინარე პროცესებში, რამდენად არის დამოკიდებული მასზე განვითარება, პრობლემების გადაწყვეტა, ინტერაქტიული და ტაქტიკური მოდელები (Weiss 1991b). მკვლევრებმა უნდა გადაწყვიტონ, თუ რა იქნება მათი კვლევის გამოყენების საუკეთესო ფორმა (Alkin et al. 1991).

პოლიტიკაზე კვლევის ზეგავლენა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად თანხვდება ის მთავრობის პოლიტიკურ გეგმებს (Thomas 1991), პოლიტიკოსები ხომ საკუთარ პოლიტიკურ სიცოცხლისუნარიანობაზე, გადარჩენასა (Cook 1991) და საკუთარი სოციალური პროგრამების წინ წამოწევაზე შფოთავენ. კვლევა გამოიყენება, თუ ის პოლიტიკურად მისაღებია. ის, რომ კვლევის გავლენა პოლიტიკაზე უკიდურესად და უცილობლად პოლიტიკურია, ძალიან ბანალურია (Horowitz and Katz 1991; Kamin 1991; Selleck 1991; Wineburg 1991). კვლევა ძალიან მარტივად შეიძლება იქცეს, უბრალოდ, „დამადასტურებელ ტექსტად“, რომელიც „ამართლებს სისტემას“ (Wineburg 1991) და რომელსაც მხოლოდ ისინი გამოიყენებენ, ვისაც მასში მარტოდენ საკუთარი სურვილების დანახვა უნდა (Kogan and Atkin 1991).

მკვლევრებსა და პოლიტიკოსებს შორის მნიშვნელოვანი დაძაბულობა არსებობს. ორივე მხარეს განსხვავებული, ხშირად დაპირისპირებული

ინტერესები, გეგმები, აუდიტორია, ვადები, ტერმინოლოგია და აქტუალური საკითხები აქვს (Levin 1991). ეს ვითარება განუზომლად მოქმედებს კვლევის სტილზე. პოლიტიკოსები შფოთავენ და სურთ ზედაპირული ფაქტების სწრაფად დადგენა, ხანმოკლე გადაწყვეტები, კომპლექსური და ზოგადი სოციალური პრობლემების მოგვარების მარტივი საშუალებები (Carwright 1991; Cook 1991), მარტივი გავლენის მოდელი (Biddle and Anderson 1991; Weiss 1991a; 1991b). შესაბამისად, მიმზიდველად მიიჩნევენ პოზიტივისტურ მეთოდოლოგიებს, აკნინებენ არალეგიტიმურ შეჯამებებს და აუარესებენ მონაცემებს. გარდა ამისა, საქმე აქვთ რა *იდეოლოგიასთან, მსოფლმხედველობასთან* და არა კონკრეტულ საკითხებთან, პოლიტიკოსები, ძირითადად, არ არიან დარწმუნებული ისეთი კვლევის ეფექტებში (Cohen and Garet 1991; Kerlinger 1991), რომელთაც უკიდურესად რთული დიზაინი და შეზღუდული პრაქტიკული გამოყენება აქვს (Finn 1991). მკვლევრების საპასუხოდ შეიძლება ითქვას, რომ ეს მცდარად წარმოაჩენს მათი შრომის ბუნებას (Shavelson and Berliner 1991) და კომპლექსურ რეალობას, რომლის შესწავლასაც ცდილობენ (Blalock 1991). სოციალური კომპლექსურობის მოხელთება და პოლიტიკური სარგებლიანობის პირობის დაკმაყოფილება შეიძლება უპირისპირდებოდეს ერთმანეთს.

კვლევისა და პოლიტიკის – ძალაუფლებისა და გადაწყვეტილებების მიღების – ურთიერთკავშირი რთული საკითხია. მეორე მხრივ, მკვლევრებისთვის ისევ ძალაში რჩება დებულება, რომ კვლევა იმთავითვე პოლიტიკური აქტია, რადგან ის საზოგადოებაში მიმდინარე პოლიტიკური პროცესის ნაწილია. აშერისა და სკოტის (1996: 176) მტკიცებით, პოზიტივისტური კვლევა იძლევა საშუალებას, რომ შედარებით ხელუხლებლად შენარჩუნდეს საზოგადოების ტრადიციული კონცეფცია – თეთრკანიანი მამაკაცი, საშუალო კლასიდან გამოსული მკვლევარი. ის, რომ ეს თემა ეპისტემოლოგიურ დებატამდე აღწევს, ნათელი ხდება საკითხით, ვინ განსაზღვრავს „ცოდნის ტრადიციებს“ და ცოდნის დისციპლინებს. ცოდნის სოციალურ წყობაში გასათვალისწინებელია, რომ ჯგუფებს სხვადასხვა ძალით შეუძლიათ, განსაზღვრონ, თუ რა არის კვლევით მოპოვებული ღირებული ცოდნა, რომელი ფოკუსები და მეთოდოლოგიაა

კვლევისთვის მისაღები და მართებული და როგორ იქნება შედეგები გამოყენებული.

მეთოდები და მეთოდოლოგია

ვუბრუნდებით ჩვენ საწყის საკითხს, ესაა მეთოდები და მეთოდოლოგია განათლების კვლევაში. მეთოდებში ვგულისხმობთ განათლების კვლევაში მონაცემთა მოგროვებისადმი მიდგომათა დიაპაზონს, რომელიც დასკვნებისა და ინტერპრეტაციის, ახსნისა და პროგნოზირების საფუძვლად უნდა იქნას გამოყენებული. ტრადიციულად, სიტყვა „მეთოდები“ პოზიტივისტურ მოდელთან ასოცირებულ ტექნიკასთან მიმართებაში გამოიყენება, ანუ, როდესაც წინასწარ მომზადებულ კითხვებზე ვიღებთ პასუხებს, ვიწერთ გაზომვის შედეგებს, აღვწერთ ფენომენებს და ვახორციელებთ ექსპერიმენტებს. ამ ტერმინის მნიშვნელობა შეგვიძლია გავაფართოოთ და მასში გავაერთიანოთ არა მარტო ნორმატიული კვლევის მეთოდები, არამედ ინტერპრეტაციულ პარადიგმასთან ასოცირებული მეთოდებიც, როგორიცაა მონაწილის დაკვირვება, როლური თამაში, არადირექტიული ინტერვიუ, ეპიზოდები და ანგარიშები. მიუხედავად იმისა, რომ აქ შეგვიძლია ჩავრთოთ მეთოდები, რომლებიც მეცნიერული საქმიანობის უფრო სპეციფიკურ მახასიათებლებს ასახავს, როგორიცაა, მაგალითად, ცნებებისა და ჰიპოთეზების ფორმირება, მოდელებისა და თეორიების აგება და შერჩევის პროცედურები, ჩვენ შემოვიფარგლებით მკვლევრების მიერ გამოყენებული უფრო ზოგადი ტექნიკით.

თუ მეთოდები მონაცემების მოგროვების პროცესში გამოყენებულ ტექნიკასა და პროცედურებს შეეხება, მეთოდოლოგიის მიზანი კვლევისადმი მიდგომების, კვლევების სახეობებისა და პარადიგმების აღწერაა (Kaplan 1973). კაპლანი თვლის, რომ მეთოდოლოგიის მიზანია, შეძლებისდაგვარად ყველაზე ფართო ტერმინებით, თავად პროცესის წვდომაში დაგვეხმაროს და არა მეცნიერული კვლევა-ძიების პროდუქტების გაგებაში.

ჩვენ, ჩვენი მხრივ, ვეცდებით, რომ ნორმატიული და ინტერპრეტაციული მიდგომები ერთმანეთის შემავსებლად წარმოგიდგინოთ; ასევე, შევეცდებით, შევამციროთ მათ შორის ზოგჯერ წარმოქმნილი დაძაბულობა. მერტონი და კენდელი (Merton and Kendall 1946)[7] იგივე მოსაზრებას გამოთქვამენ:

> სოციალურმა მეცნიერებმა თავი უნდა დაანებონ თვისებრივ და რაოდენობრივ მონაცემებს შორის მოჩვენებითი არჩევნის გაკეთებას: მათ ამ ორი ტიპის მონაცემების კომბინაცია უნდა აინტერესებდეთ, რომელშიც ერთი ტიპის მონაცემი მეორის ყველაზე ღირებულ თვისებებს წარმოაჩენს. პრობლემატურად ის რჩება, თუ *რომელ პოზიციაზე* როდის დადგნენ: როდის გამოიყენონ ერთი ტიპის მიდგომა და როდის – მეორე.
>
> (Merton and Kendall 1946)

თავად ტერმინს *კვლევა* მრავალგვარი მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს და ამიტომ კარგად მოერგოს სხვადასხვა კონტექსტს, ვთქვათ, XVII საუკუნის ჰილანდიელ ფერმწერთა ტექნიკის შესწავლიდან დაწყებული და ძირითადი ქალაქების ცენტრში ტრანსპორტის ნაკადის მოძრაობის გაუმჯობესების უფრო ეფექტური საშუალებების მოძიებით დასრულებული. თუმცა, ჩვენი მიზნებისთვის ამ ტერმინის გამოყენებას იმ აქტივობებითა და პროცესებით შემოვფარგლავთ, რომელთა განზრახვა ქცევის შესახებ მეცნიერების განვითარებაა. თავად სიტყვა *მეცნიერება* ნორმატიულ პერსპექტივასაც მოიაზრებს და ინტერპრეტაციულსაც. შესაბამისად, როდესაც სოციალურ კვლევაზე ვსაუბრობთ, ადამიანების პრობლემებთან მიმართებაში, მათსავე სოციალურ გარემოში ქცევის მეცნიერების პრინციპების სისტემურად და მეცნიერულად გამოყენებას მოვიაზრებთ; ხოლო როდესაც ვიყენებთ ტერმინს *განათლების კვლევა*, ანალოგიურად, იმავე პრინციპების გამოყენებაზე ვფიქრობთ, თუმცა ფორმალურ საგანმანათლებლო გარემოში, სწავლებისა და სწავლის პრობლემებთან მიმართებაში და ამ ცნებებზე პირდაპირი თუ არაპირდაპირი გავლენის მქონე საკითხების გასარკვევად.

განათლების სფეროში მეცნიერული კვლევის გამორჩეული ღირებულება ისაა, რომ ამ სფეროში მოღვაწე ადამიანებს გარკვეული სახის ღირებული ცოდნის საფუძვლის შექმნის საშუალებას მისცემს, იმ ცოდნის, რაც სხვა პროფესიებსა და დისციპლინებს ახასიათებს, ასევე, მიანიჭებს ისეთ ცოდნას, რომელიც სიმწიფესა და პროგრესს უზრუნველყოფს, რაც დღეს ასე აკლია განათლების სფეროს.

ნაწილი მეორე

განათლების სფეროში კვლევის დაგეგმვა

კვლევის დაგეგმვა განათლების სფეროში არ არის შემთხვევითი საქმე. თავად კვლევა უცილობლად ეთიკური წამოწყებაა. ამის საჩვენებლად ეთიკურ საკითხებს წიგნის დასაწყისშივე განვიხილავთ. მკვლევართა საზოგადოებას და იმ ადამიანებს, რომლებიც იყენებენ კვლევის შედეგებს, უფლება აქვთ, მოელოდნენ, რომ კვლევა ზუსტად, სკრუპულოზურად და ეთიკურად გამართლებული სახით ჩატარდება. ეს კი დეტალურ დაგეგმვას აუცილებელს ხდის. ამ ნაწილში დაგეგმვის ძირითად საკითხებს გავეცნობით. კვლევის დაგეგმვის სულ ადრეულ ეტაპზე უნდა განვიხილოთ შერჩევის, სანდოობისა და ვალიდობის საკითხები და წიგნის ეს ნაწილი სწორედ მათ ეძღვნება. ამ რთულ საკითხებს მკითხველს მეთოდურად წარვუდგენთ. გარდა ამისა, ამ ნაწილში ჩართულია ახალი თავი, რომელიც განათლების სფეროში სენსიტიური საკითხების კვლევას ეხება. სენსიტიურობა მოიაზრება არა მარტო შინაარსის თვალსაზრისით, არამედ – პროცესის, მიზნის, შედეგისა და გამოყენების თვალსაზრისითაც. გამოთქმულია მოსაზრება, რომ ხშირად თავად ხელმისაწვდომობაც სენსიტიური თემაა და ეს მთავარი საკითხი უნდა იყოს კვლევის დაგეგმვისას. აქვე მოცემულია მთელი რიგი დაგეგმვის შესაძლო ვარიანტებისა, რათა შერჩევის პროცედურების, სანდოობისა და ვალიდობის ვერსიების საბოლოო დადგენა *მიზნისთვის შესატყვისობის* საფუძველზე მოხდეს, წინასწარ განიჭვრიტოს და გადაიჭრას კვლევის სენსიტიური საკითხები.

2 განათლების სფეროში კვლევისა და სოციალური კვლევის ეთიკა

შესავალი

კვლევაში ეთიკური პრობლემების არსებობის ცოდნა ფასეული ლიტერატურის მატებასა და კვლევის პრაქტიკის მარეგულირებელი კოდექსების გამოჩენაში აისახება, რასაც სხვადასხვა სააგენტო და პროფესიული გაერთიანებები ქმნიან.[1] მთავარი ეთიკური დილემაა წონასწორობის შენარჩუნება ჭეშმარიტების ძიებაში, ერთი მხრივ, პროფესიონალი მეცნიერებისთვის წაყენებულ მოთხოვნებსა და, მეორე მხრივ, მონაწილეების უფლებებსა და ღირებულებებს შორის, რომელთაც კვლევა პოტენციურ საფრთხეს უქმნის. ეს ვითარება „ხარჯისა და სარგებლის თანაფარდობის“ სახელით არის ცნობილი. ფრანკფორტ-ნახმიასმა და ნახმიასმა (Frankfort-Nachmias and Nachmias, 1992) ზოგადი შტრიხებით აღწერეს მისი არსი, რომელიც წარმოდგენილია 2. 1. ჩანართში ამ ცნებას მოგვიანებით ისევ დავუბრუნდებით. მკვლევრების წინაშე მდგარმა ეთიკურმა პრობლემებმა შეიძლება იმრავლოს, როდესაც ზოგადიდან კერძოზე და აბსტრაქტულიდან კონკრეტულზე გადაინაცვლებენ.

ეთიკური საკითხები შეიძლება მომდინარეობდეს იმ პრობლემებიდან, რომელსაც იკვლევენ სოციალური მეცნიერები და იმ მეთოდებიდან, რომელსაც ისინი იყენებენ ვალიდური და სანდო მონაცემების მისაღებად. ეს ნიშნავს, რომ ეთიკური საკითხები კვლევის ყოველ ეტაპზე წამოიჭრება. ისინი შეიძლება წარმოქმნას თავად კვლევითი პროექტის ბუნებამ (მაგალითად, ინტელექტის თავისებურებების ეთნიკური განსხვავებების კვლევა), კვლევის კონტექსტმა (წინასწარი დაკავების იზოლატორში ჩატარებული კვლევა), გამოსაყენებელმა პროცედურებმა (ძლიერი შფოთვის გამომწვევი ექსპერიმენტი), მონაცემების შეგროვების მეთოდებმა (ფარული დაკვირვება), მონაწილეთა ბუნებამ/მახასიათებლებმა ხომ არა? (ემოციური პრობლემების მქონე მოზარდები), შეგროვებული მონაცემების სახეობამ (უკიდურესად პიროვნული და სენსიტიური ინფორმაცია) და, ასევე, იმანაც, თუ, სად აღმოჩნდება და რა

მსვლელობა მიეცემა ამ მონაცემებს (ისეთი ფორმით გამოქვეყნება, რომელმაც შეიძლება მონაწილეები უხერხულ მდგომარეობაში ჩააყენოს).

ჩანართი 2.1.

დანაკარგისა და სარგებლის თანაფარდობა

დანაკარგისა და სარგებლის თანაფარდობა ფუნდამენტური ცნებაა, რომელიც ასახავს ძირითად ეთიკურ დილემას სოციალურ მეცნიერებაში. კვლევის დაგეგმვისას სოციალურმა მეცნიერებმა ერთმანეთს უნდა შეადარონ თავიანთი წამოწყების მოსალოდნელი სოციალური სარგებელი და კვლევაში მონაწილე ინდივიდების პიროვნული დანაკარგი. კვლევიდან მიღებული შესაძლო სარგებელი შეიძლება იყოს მნიშვნელვანი აღმოჩენები, რომელსაც თეორიული და გამოყენებითი ცოდნის მნიშვნელოვან გაუმჯობესებამდე მივყავართ. თუ კვლევა ვერ განხორციელდება, ეს შეიძლება საზოგადოებას კვლევის შედეგებით მიღებული უპირატესობების დაკარგვისა და, საბოლოო ჯამში, ადამიანების მდგომარეობის გაუმჯობესების შესაძლებლობის ხელიდან გაშვების ფასად დაუჯდეს. მონაწილეებისთვის დანაკარგში შეიძლება მოიაზრებოდეს ღირსების შელახვა, უხერხულ მდგომარეობაში აღმოჩენა, სოციალური ურთიერთობებისადმი ნდობის დაკარგვა და დაქვეითებული თვითპატივისცემა. მეორე მხრივ, მონაწილეების სარგებელმა შეიძლება მიიღოს მეცნიერებაში შეტანილი წვლილის გამო კმაყოფილების, საკვლევი სფეროს შესახებ მეტი პიროვნული ცოდნის ფორმა. შესაძლო დანაკარგსა და სარგებელს შორის წონასწორობის შენარჩუნების პროცესი, უმთავრესად, სუბიექტურია და სულაც არ არის იოლი. არსებობს სულ რამდენიმე ან საერთოდ არ არსებობს აბსოლუტურად იდეალური გადაწყვეტილება, ამიტომ კვლევის შინაარსისა და პროცედურების შესახებ გადაწყვეტილებების მიღება მკვლევრებს უწევთ პროფესიული და პიროვნული ღირებულებებიდან გამომდინარე. დანაკარგისა და სარგებლის *თანაფარდობა* ბაზისური დილემაა, რომელიც სხვადასხვა გამოვლინებით ხშირად გვხვდება სოციალურ კვლევაში.

წყარო: ადაპტირებულია Frankfort-Nachmias and Nachmias 1992

წინამდებარე თავში წარმოგიდგენთ კონსენსუსს იმ ძირითად საკითხებთან დაკავშირებით, რომელთა წინაშეც შეიძლება აღმოჩნდეს მკვლევარი. თითოეული კვლევა უნიკალური მოვლენაა და მკვლევართა ქცევა ვერ იქნება და, ფაქტობრივად, არც უნდა იყოს იძულებით მოქცეული ეთიკის უმკაცრეს, დაუნდობელ სისტემაში. როდესაც საქმე კონკრეტული მორალური პრობლემის

მოგვარებამდე მიდის, თითოეულ სიტუაციაში ხშირად შესაძლებლობათა მთელი სპექტრია შემოთავაზებული (იხ. http://www.routledge.com/textbook/9780415368780 – თავი 2, ფაილი 2. 1. ppt).

ამ თავში თანმიმდევრულად მიმოვიხილავთ ეთიკური სფეროს რამდენიმე საკითხს. ქვემოთ მოცემულია იმ წინასწარ განსახილველი საკითხების ჩამონათვალი, რომლებიც მკვლევარმა უნდა მოაგვაროს კვლევის დაგეგმვისას:

- ინფორმირებული თანხმობა;
- საკვლევ გარემოში შესვლის უფლების მოპოვება და ამ გარემოს მიერ მისი მიღება;
- ზოგადად ეთიკის ბუნება სოციალურ კვლევაში;
- დაძაბულობის წყაროები ეთიკურ დებატში: ზიანის არიდება, სარგებლიანობა და ადამიანის ღირსება, აბსოლუტური და რელატიური ეთიკა;
- მკვლევრის წინაშე მდგარი პრობლემები და დილემები: პირადულობა, ანონიმურობა, კონფიდენციალობა, ინფორმაციის გაცემა და მოტყუება;
- კონკრეტული კვლევის მეთოდების ენდემური ეთიკური პრობლემები;
- ეთიკა და შეფასებითი კვლევა;
- მარეგულირებელი ეთიკური ჩარჩოები, კვლევის პრაქტიკის სახელმძღვანელოები და კოდექსები;
- პრაქტიკის პირადი კოდექსები;
- კვლევა, რომელსაც სპონსორი აფინანსებს;
- პასუხისმგებლობები მკვლევართა საზოგადოების წინაშე.

მიუხედავად იმისა, რომ ჩამოთვლილი საკითხებიდან ბევრი პროცედურულ ეთიკას შეეხება, უნდა გავიხსენოთ, რომ ეთიკა ეხება სწორსა და მცდარს, კარგსა და ცუდს, ამიტომ პროცედურული ეთიკა საკმარისი არ არის. მკვლევარმა უნდა გაიაზროს, როგორ დარჩება კვლევის მიზნები, შინაარსები, მეთოდები, ანგარიშები და შედეგები ეთიკური პრინციპებისა და პრაქტიკის ფარგლებში. თუმცა, მანამდე სხვა ფუნდამენტური ცნება უნდა განვიხილოთ, რომელსაც, *დანაკარგებისა და სარგებლის თანაფარდობასთან* ერთად, წვლილი

შეაქვს ეთიკური პროცედურის საფუძვლებში. ეს არის *ინფორმირებული თანხმობა.*

ინფორმირებული თანხმობა

სოციალური კვლევის დიდი ნაწილი საჭიროებს თანამშრომლობასა და თანხმობის მიღებას მონაწილეებისგან, რომლებიც დახმარებას უწევენ მკვლევრებს და მნიშვნელოვან პირებს იმ ინსტიტუტებსა და ორგანიზაციებში, სადაც ტარდება კვლევა (იხ, http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 2, ფაილი 2. 2. ppt). თუ ზოგიერთი კულტურა მკაცრად არ უდგება ინფორმირებული თანხმობის საკითხს, სხვაგან მისი მიღების მკაცრად გაწერილი ოქმები არსებობს. ფრანკფორტ-ნახმიასს და ნახმიასს (1992) მიაჩნიათ, რომ ინფორმირებული თანხმობა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, თუ მონაწილეებმა უნდა განიცადონ სტრესი, ტკივილი, პირად სივრცეში შეჭრა ან თუ კონტროლი უნდა დაკარგონ იმაზე, რაც ხდება (მაგალითად, წამლების კვლევაში). ასეთ ინფორმირებულ თანხმობას სჭირდება სრული ინფორმაცია შესაძლო შედეგებისა და საშიშროების შესახებ.

ინფორმირებული თანხმობის პრინციპი მონაწილის თავისუფლებისა და თვითგანსაზღვრის უფლებიდან მომდინარეობს. დემოკრატიულ გარემოში თავისუფლება ცხოვრების პირობაა და როდესაც ის იკრძალება და იზღუდება, აუცილებელია მისი გამართლება და უფლების მოპოვება ისევე, როგორც კვლევაში. ამგვარად, თანხმობა იცავს და პატივს სცემს თვითგანსაზღვრის უფლებას და მონაწილეს გარკვეულ პასუხისმგებლობას აკისრებს, თუ კვლევაში რაღაც ისე არ მოხდება, როგორც დაგეგმილი იყო. თვითგანსაზღვრის უფლების ნაწილია უარი მონაწილეობაზე ან კვლევიდან გამოთიშვა მისი დაწყების შემდეგ (იხ. Frankfort-Nachmias and Nachmias 1992). ამრიგად, ინფორმირებული თანხმობა ინფორმირებულ უარსაც მოიცავს.

ინფორმირებული თანხმობა დაინერმა და კრენდელმა განსაზღვრეს (Diener and Crandall 1978), როგორც „პროცედურა, რომლის დროსაც ინდივიდი მას შემდეგ აკეთებს არჩევანს, მიიღოს თუ არა მონაწილეობა კვლევაში, რაც გაეცნობა ფაქტებს, რომლებმაც შეიძლება გავლენა მოახდინონ მის

გადაწყვეტილებებზე“. ეს განსაზღვრება ოთხ ელემენტს მოიცავს: კომპეტენტურობას, ვოლუნტარიზმს, სრულ ინფორმაციას და გაგება-გააზრებას.

კომპეტენტურობა გულისხმობს, რომ პასუხისმგებლობის მქონე, მოწიფული ინდივიდები სწორ გადაწყვეტილებას მიიღებენ, თუ მათ არსებითი ინფორმაცია მიეწოდებათ. მკვლევრის მოვალეობაა, უზრუნველყოს, რომ კვლევაში არ დააკავოს ისეთი ინდივიდები, რომელთაც მოუმწიფებლობის ან ფსიქოლოგიური პრობლემების გამო არ შეუძლიათ ასეთი გადაწყვეტილებების მიღება.

ვოლუნტარიზმი გულისხმობს ინფორმირებული თანხმობის პრინციპის გამოყენებით ინდივიდთა თავისუფალი არჩევნის უზრუნველყოფას კვლევაში მონაწილეობის (ან არ მონაწილეობის) შესახებ და გარანტიას, რომ რისკის წინაშე დადგომა ნებაყოფლობითია და ინფორმირებულობაზეა დაფუძნებული. ეს ელემენტი შეიძლება პრობლემური იყოს, განსაკუთრებით, სამედიცინო კვლევის სფეროში, სადაც „საცდელ კურდღლებად“ არაინფორმირებულ პაციენტებს იყენებენ.

სრული ინფორმაცია გულისხმობს, რომ თანხმობა სრულად ინფორმირებულია, თუმცა პრაქტიკაში ხშირად შეუძლებელია, რომ მკვლევარმა მონაწილეს ყველაფერი უთხრას, მაგალითად, რა სტატისტიკურ პროცედურებს გამოიყენებს მონაცემების დამუშავებისას, მით უფრო, როგორც შემდგომში ვნახავთ, ისეთ შემთხვევებში, როდესაც მკვლევრებმა თავად არ იციან ყველაფერი კვლევის შესახებ. ასეთ ვითარებაში საკმარისად ინფორმირებული თანხმობის სტრატეგია უნდა გამოიყენონ. 2. 2 ჩანართში მოცემულია რეკომენდაციების ჩამონათვალი, რომელიც ამერიკის შეერთებულ შტატებში გამოიყენება და *საკმარისად ინფორმირებული თანხმობის* იდეას ეფუძნება.[2]

გაგება-გააზრება გულისხმობს, რომ მონაწილეებს სრულად ესმით კვლევითი პროექტის ბუნება მაშინაც კი, თუ პროცედურები რთულია და რისკის შემცველი. სასურველია, უზრუნველყოფილი იყოს, რომ მონაწილეებმა სრულად გააცნობიერონ სიტუაცია, რომელშიც აღმოჩნდებიან თანხმობის შემთხვევაში. ეს შესაძლებელია, მაგალითად, უმაღლესი განათლების მქონე მონაწილეების გამოყენებით, კონსულტანტის მოწვევით სირთულეების ასახსნელად, ანდა

მოსაფიქრებელი დროის მიცემით კვლევის დაწყებამდე და გადაწყვეტილების მიღებამდე.

თუ ეს ოთხი ელემენტი სახეზეა, მკვლევარს შეუძლია დარწმუნებული იყოს, რომ მონაწილის უფლებები სათანადოდ იქნება გათვალისწინებული. თუმცა, როგორც ფრანკფორტ-ნახმიასი და ნახმიასი (1992) აღნიშნავენ, ინფორმირებული თანხმობა ყოველთვის შეიძლება არ იყოს აუცილებელი (მაგალითად, შეიძლება ტყუილის გამართლება), მაგრამ არსებობს ზოგადი წესი: რაც მეტია რისკი, მით უფრო მნიშვნელოვანია ინფორმირებული თანხმობის მიღება.

ჩანართი 2.2.

რეკომენდაციები საკმარისად ინფორმირებული თანხმობისთვის

1. საჭიროა პროცედურების და მათი მიზნების გასაგებად ახსნა;
2. წინასწარგანჭვრეტილი თანმხლები დისკომფორტისა და რისკების ახსნა;
3. წინასწარგანჭვრეტილი სარგებლის აღწერა;
4. სათანადო ალტერნატიული პროცედურების მოძიება, რომელთაც შეიძლება უპირატესობა ჰქონდეთ მონაწილეებისთვის;
5. პროცედურასთან დაკავშირებულ ნებისმიერ შეკითხვაზე პასუხის გაცემის შეთავაზება;
6. ახსნა, რომ მონაწილეს შეუძლია უარის თქმა და ნებისმიერ დროს პროექტიდან გამოთიშვა, რაც მის წინააღმდეგ განწყობას არ გამოიწვევს.

წყარო: US Department of Health, Education and Welfare et al. 1971

რუანი (Ruane 2005:21) კითხულობს: „რა მოცულობის ინფორმაციაა საკმარისი?“ ის ამტკიცებს, რომ შეიძლება რაღაც არ ვიცოდეთ და არ არის აუცილებელი, განზრახ არ მივაწოდოთ ინფორმაცია. ამასთან, ინფორმაციის მიწოდებამ, შეიძლება, არა მარტო შედეგები გახადოს ტენდენციური (ანუ კვლევის სისუფთავისთვის მნიშვნელოვანია, რომ მონაწილემ არაფერი იცოდეს მისი მიზნების ან შინაარსის შესახებ. ამის მაგალითად გამოდგება მილგრემის ექსპერიმენტი, იხ. თავი 21), არამედ რეალურად დააბნიოს რესპონდენტებიო, – ამბობს იგი.

ისიც უნდა გვახსოვდეს, რომ არსებობს ზოგიერთი კვლევის მეთოდი, რომელშიც პრაქტიკულად შეუძლებელია ინფორმირებული თანხმობის მიღება.

მაგალითად, ფარული დაკვირვება, რომელიც გამოიყენეს გლაზგოს ბანდის პატრიკისეულ (1973) კვლევაში (თავი 11), ან მოტყუების შემცველი ექსპერიმენტული ტექნიკები, როგორიც იყო მილგრემის ძალაუფლების მორჩილების ექსპერიმენტი (თავი 21). ასეთი მეთოდები თავიანთი ბუნებიდან გამომდინარე, გამორიცხავენ სხვა ვარიანტს. ამასთან, ცხადია, შეიძლება ისე მოხდეს, რომ თანხმობის მიღებისდა მიუხედავად, მაინც წარმოიქმნას პრობლემები. ბარგესი (Burgess 1989), მაგალითად, აღწერს საკუთარ კვლევას, რომელის დროსაც მასწავლებლებს უთხრეს, რომ ტარდებოდა კვლევა, მაგრამ შეუძლებელი იყო ზუსტად თქმა, თუ რა სახის მონაცემები შეიკრიბებოდა და როგორ გამოიყენებდნენ მათ. შეიძლება ითქვას, რომ ამ კონკრეტულ შემთხვევაში ინდივიდები არ იყვნენ სრულად ინფორმირებულნი, თანხმობა არ იქნა მიღებული და დაირღვა მათი პირადი ცხოვრების ხელშეუხებლობა. თუმცა, როგორც ზოგადი წესი, ინფორმირებული თანხმობა მნიშვნელოვანი პრინციპია. სწორედ ეს პრინციპი შექმნის მკვლევარსა და კვლევის მონაწილეებს შორის იმპლიციტური შეთანხმების საფუძველს და მასზე იქნება შესაძლებელი შემდგომი ეთიკური მოსაზრებების აგება.

ინფორმირებული თანხმობის შესახებ აქამდე გამოთქმული მოსაზრებებიდან შეიძლება ჩანდეს, რომ ვუშვებთ წყვილებს შორის ურთიერთობას, მაგალითად, მკვლევარი და მასწავლებლები, ან კვლევის პროფესორი და დოქტორანტები. ეს დაშვება საფუძვლად უდევს ეთიკური ხასიათის მრავალ დისკუსიას ზოგადად კვლევით ლიტერატურაში. თუმცა, განათლების სფეროს კვლევის დიდ ნაწილში ჩართული არიან ბავშვებიც, რომელთაც ვერ მივიჩნევთ მკვლევართან თანაბარ პირობებში მყოფებად. ამასთან, მნიშვნელოვანია, რომ ეს კვლევის ყველა ეტაპზე გვახსოვდეს, იმ მომენტის ჩათვლით, როდესაც ინფორმირებული თანხმობის მიღებას ვცდილობთ. ამასთან დაკავშირებით გირჩევთ ფაინისა და სენდსტრომის (Fine and Sandstrom 1988) მნიშვნელოვან ნაშრომს. მათ მიერ წარმოებული ეთნოგრაფიული კვლევა, რომელიც ბავშვებსა და ახალგაზრდებზე მონაწილის დაკვირვებას მოიაზრებდა, სხვა საკითხებთან ერთად, იმ ასიმეტრიაზე ფოკუსირდება, რომელიც პატარა მონაწილეებისგან ინფორმირებული თანხმობის მიღებისა და მათთვის კვლევის გასაგებად ახსნის

პრობლემებთან მიმართებით არსებობს. სახელმძღვანელო პრინციპის სახით ისინი გვირჩევენ, რომ მიუხედავად იმისა, რომ სასურველია ბავშვებისა და უფროსი/ზრდასრული მკვლევრების უფლებებს შორის სხვაობის შემცირება, ეს განსხვავება მაინც დარჩება და მისი მთლიანად აღმოფხვრა შეიძლება ეთიკურად არამიზანშეწონილიც კი იყოს.

არსებობს ინფორმირებული თანხმობის (ან უარის) პრობლემის სხვა ასპექტები, რომლებიც პატარა ან ძალიან პატარა ბავშვებს უკავშირდება. მათთან დაკავშირებული ინფორმირებული თანხმობის მიღება ორი ეტაპისგან შედგება. პირველ ეტაპზე მკვლევრები პოტენციურ მონაწილეებზე პასუხისმგებელ უფროსებს ხვდებიან და მათგან ცდილობენ უფლების მიღებას, მეორე ეტაპზე კი თავად პატარებს ესაუბრებიან. ასეთი უფროსი შეიძლება იყოს მშობელი, მასწავლებელი, რეპეტიტორი, ფსიქიატრი, ახალგაზრდების ლიდერი ან გუნდის მწვრთნელი, გააჩნია კვლევის კონტექსტს. მათ უხსნიან კვლევის იდეას, პასუხს სცემენ ყველა კითხვაზე და შემდეგ ეტაპზე გადასვლის ნებართვას იღებენ. ნებისმიერი მიზეზით წარმოქმნილი წინააღმდეგობა სათანადოდ იქნება გათვალისწინებული. უფროსებისაგან/ზრდასრულებისაგან ნებართვის მიღება შეიძლება გაცილებით რთული იყოს, ვიდრე თავად ბავშვებისგან, მაგრამ პატარების სენსიტიურობის გათვალისწინებით, მკვლევრებისთვის აუცილებელია ნებართვა მიიღონ ბავშვის თანმხლები უფროსი პირისგან. ბავშვებისგან თანხმობის მიღებისას მკვლევრებს შეიძლება გამოადგეთ ქვემოთ მოცემული წინასწარი კომენტარები.

მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვებისგან ნებართვის აღება და თანამშრომლობის მიღწევა რაოდენობრივი კვლევის განუყოფელი ნაწილია (ბავშვი ვერ შეავსებს მარტივ კითხვარსაც კი, თუ ამის შესახებ გაფრთხილებული არ არის), თვისებრივ კვლევაში ინფორმირებული თანხმობის მნიშვნელობას ნაკლებ ყურადღებას აქცევენ. მაგალითად, თუ ვისაუბრებთ მონაწილის დაკვირვებაზე, ფაინი და სენდსტრომი (1988) ამბობენ, რომ მკვლევარმა დამაჯერებლად და გასაგებად უნდა ახსნას თავისი მიზნები, განსაკუთრებით, ისეთ სიტუაციებში, სადაც ის არ არის ავტორიტეტი და ბავშვებს უნდა მიეცეთ რეალური და კანონიერი შესაძლებლობა, თქვან, სურთ თუ არა მონაწილეობის მიღება.

ავტორები გვირჩევენ, რომ როდესაც მონაწილეები უარს ამბობენ, მათ აღარაფერი უნდა ვკითხოთ, აღარ უნდა ჩავიწეროთ მათი მოქმედებები და არ უნდა მოვიხსენიოთ (ფსევდონიმითაც კი) არცერთ წიგნსა თუ სტატიაში. ჯგუფის გარკვეული ნაწილი, რომელიც ჯერჯერობით უარს ამბობს მონაწილეობაზე, შეიძლება მოგვიანებით ჩართოს კვლევაში. ფაინი და სენდსტრომი (1988) თვლიან, რომ უარი ზოგჯერ მკვლევრისადმი უნდობლობით არის გამოწვეული. ისინი ფიქრობენ, რომ, როდესაც, მოგვიანებით, მკვლევარი უკეთეს ურთიერთობას დაამყარებს ჯგუფთან, ისინი, ვინც დასაწყისში უარი თქვა, შეიძლება ისევ დაბრუნდნენ და, სავარაუდოდ, პირადად მიმართონ მკვლევარს თხოვნით, ჩართოს კოლექტივში.

განსაკუთრებით უნდა გამოიყოს ბავშვების ორი კონკრეტული ჯგუფი: ძალიან პატარების და მათი, ვისაც არ შეუძლია გადაწყვეტილების მიღება. მკვლევრებმა, რომლებიც საბავშვო ბაღის ან ბაგის ასაკის ბავშვებთან აპირებენ მუშაობას, შეიძლება არ ჩათვალონ საჭიროდ კვლევის სავარაუდო მონაწილეებისგან ინფორმირებული თანხმობის მიღება მათი ასაკის გამო, მაგრამ ფაინი და სენდსტრომი (1988) სხვა რეკომენდაციას მისცემდნენ მათ. მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვები ვერ გაიგებენ, თუ რას ეხება კვლევა, ეს ავტორები ურჩევდნენ, რომ ბავშვებს რაღაც მაინც აუხსნან. მაგალითად, ამ ასაკის ბავშვებისთვის საკმარისი იქნება და მათი გაგების დონეს სავსებით შეესატყვისება ინფორმირებული თანხმობის ისეთი საზომი, როგორიცაა უფროსის მათთან ყოფნა და თამაში კვლევის დროს. როგორც ფაინი და სენდსტრომი ამბობენ:

> ვფიქრობთ, ბავშვებს შეძლებისდაგვარად ბევრი რამ უნდა ვუთხრათ მაშინაც კი, როდესაც ზოგიერთი მათგანი ვერ იგებს სრულ განმარტებას. მათი ასაკი არ უნდა აკნინებდეს მათ უფლებებს, თუმცა მიწოდებულ განმარტებებში უნდა გავითვალისწინოთ მათი გაგების დონე.
>
> (Fine and Sandstrom 1988)

მეორე ჯგუფს შეადგენენ ბავშვები, რომლებიც ვერ აკმაყოფილებენ დაინერისა და კრენდელის (1978) „კომპეტენტურობის“ კრიტერიუმს (მაგალითად, ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების ჯგუფი. კვლევებში მათი მონაწილეობის შემთხვევაში „უფლებების დაცვის“ საკითხი დგება). ასეთ

ვითარებაში შეიძლება არსებობდეს ინსტიტუციური ან ადგილობრივი კანონმდებლობის ინსტრუქციები და თუ არ არსებობს, ინფორმირებული თანხმობის მიღების პირობები შეიძლება დაკმაყოფილდეს ნებართვის აღებით სასწავლო ნაწილისგან, რომელიც მშობლის ნაცვლად მოქმედებს ან, რომელსაც მშობლებმა მიანდეს ინფორმირებული თანხმობის მიცემის პასუხისმგებლობა.

აქვე ორი გაფრთხილება: პირველი, როდესაც დაგეგმილია კვლევის უკიდურესი ფორმა, მშობლებს წინასწარ უნდა მიეწოდოთ სრული ინფორმაცია და მათგან მიღებულ უნდა იქნას თანხმობა. მეორე, რა კვლევაც არ უნდა იყოს და ვინც არ უნდა მონაწილეობდეს მასში, როგორც კი ბავშვი დისკომფორტის ან სტრესის ნიშნებს გამოავლენს, კვლევა დაუყოვნებლივ უნდა შეწყდეს. ბავშვებთან მუშაობისას საყურადღებო საკითხების უფრო დეტალური განხილვისთვის გირჩევთ შემდეგ წყაროებს: Graue and Walsh (1998); Greig and Taylor (1998); Holmes (1998).

ინფორმირებული თანხმობა საჭიროებს რამდენიმე ფაქტორის ახსნასა და აღწერას. ზოგიერთი მათგანი მაგალითის სახით ქვემოთ არის წარმოდგენილი:

- კვლევის მიზნები, შინაარსები და პროცედურები;
- ნებისმიერი სავარაუდო რისკები და უარყოფითი შედეგები, დისკომფორტი ან შედეგები და მათთან გამკლავების გზები;
- სარგებელი, რომელიც შეიძლება კვლევას ჰქონდეს;
- მონაწილეობის სტიმულები და ჯილდო მონაწილეობისთვის;
- უფლება იმისა, რომ საკუთარი ნებით უარი თქვას მონაწილეობაზე, პროექტიდან გამოთიშვისა და უკან დაბრუნების უფლება;
- კონფიდენციალობისა და კვლევის, მონაწილეებისა და შედეგების საიდუმლოდ შენახვის უფლებები და მოვალეობები;
- ნებისმიერი ალტერნატიული უკეთესი პროცედურის მოძიება;
- მონაწილეებისთვის კვლევის ნებისმიერი ასპექტის თაობაზე კითხვების დასმის შესაძლებლობის მიცემა;
- მონაწილეობაზე ხელმოწერილი კონტრაქტი.

კიდევ მრავალი საკითხი არსებობს და მკვლევრებმა თავად უნდა გადაწყვიტონ, რას ჩართავენ ინფორმირებულ თანხმობაში. მათ შორის არანაკლებ მნიშვნელოვანია მოხალისეობის საკითხი. ზოგიერთები შეიძლება მიიჩნევდნენ, რომ აიძულეს (მაგალითად, სკოლის დირექტორმა) კვლევაში მოხალისედ მონაწილეობა; ან არ სურთ მკვლევრის წყენინება მონაწილეობაზე უარის თქმით, ან ემორჩილებიან თანატოლთა ზეწოლას და თანხმდებიან (ან არ თანხმდებიან) მოხალისეობაზე, ანდა მკვლევრის მიზეზებისგან სრულიად განსხვავებული მიზეზებით სურთ მონაწილეობა (მაგალითად, სახელი გაუტეხონ სკოლის დირექტორს ან უფროს კოლეგებს, მოიპოვონ ფაკულტეტისთვის რესურსები, ან კოლეგების შექება დაიმსახურონ). მკვლევრები უნდა დარწმუნდნენ, რომ მოხალისეები ნამდვილად თავისუფალი არჩევანის საუძველზე იძლევიან ინფორმირებულ თანხმობას.

ხელმისაწვდომობა და ნებართვის მიღება

ინფორმირებული თანხმობის პრინციპის მნიშვნელობა ცხადი ხდება კვლევითი პროექტის საწყის ეტაპზე, როდესაც დგება იმ ინსტიტუტის თუ ორგანიზაციის ხელმისაწვდომობის საკითხი, სადაც უნდა ჩატარდეს კვლევა. იქ შესაღწევად საჭიროა უფლებამოსილი პირისგან ნებართვის მიღება, რათა საქმეზე გადავიდეთ. ხელმისაწვდომობისა და ნებართვის მიღების ეტაპი იმიტომ გამოვყავით ცალკე, რომ ის საუკეთესო შესაძლებლობას აძლევს მკვლევარს, წარმოაჩინოს თავისი ღირსებები, როგორც სერიოზულმა მეცნიერმა და ჩამოაყალიბოს საკუთარი ეთიკური პოზიცია დაგეგმილ კვლევასთან მიმართებაში.

მკვლევრები არ უნდა მოელოდნენ, რომ მათ აქვთ საბავშვო ბაღში, სკოლაში, კოლეჯსა თუ უნივერსიტეტში უბრალოდ შესვლის უფლება. მათ უნდა აჩვენონ, რომ ისინი, როგორც მკვლევრები და ადამიანები, იმსახურებენ თანხმობა მიიღონ, რომ გამოიყენონ ის საშუალებები, რაც კვლევის განსახორციელებლად სჭირდებათ. ბელი (Bell 1991: 37) გვირჩევს, რომ ნებართვა ადრევე ავიღოთ სრულად ინფორმირებულ თანხმობასთან ერთად და ინდივიდებს კვლევაში მონაწილეობისგან მიღებულ შესაძლო სარგებელზე მივუთითოთ.

ამგვარად, პირველი ეტაპი მოიცავს სამიზნე საზოგადოებაში კვლევის ჩატარებაზე ოფიციალური უფლების მიღებას. ეს ნიშნავს ზეპირი ან წერილობითი კონტრაქტის გაფორმებას სათანადო ოფიციალურ პირთან და/ან მის წარმომადგენელთან, სასწავლო ნაწილის გამგესთან ან დირექტორთან, თუ მკვლევარი სკოლაში აპირებს მუშაობას. შემდგომში საჭირო იქნება იმ მნიშვნელოვან ფიგურებთან დაკავშირება, ვინც იქნება პასუხისმგებელი ან დაეხმარება მკვლევარს კვლევის ორგანიზებასა და ადმინისტრირებაში. თუ კვლევაში ბავშვები მონაწილეობენ, ეს შეიძლება იყოს მოადგილე ან უფროსი მასწავლებელი. ვინაიდან მკვლევარი მნიშვნელოვნად იჭრება გარემოში და, სავარაუდოდ, არღვევს კიდეც მას, მან შეძლებისდაგვარად სწრაფად უნდა მოიპოვოს და შეინარჩუნოს კლასის მასწავლებლის კეთილგანწყობა. თუ კვლევაში მასწავლებლები მონაწილეობენ, მკვლევარმა წინადადებით უნდა მიმართოს დაინტერესებულ მხარეებს და პირობებზე მოელაპარაკოს. თუ კვლევა სხვა ტიპის ინსტიტუტში უნდა ჩატარდეს, მაგალითად, ახალგაზრდულ კლუბში ან თავისუფლების აღკვეთის ადგილებში, ორგანიზაციის სტრუქტურის განსხვავებულობისდა მიუხედავად, მიდგომა იგივე იქნება.

კეთილი ნებისა და თანამშომლობის მიღწევა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ისეთ შემთხვევებში, როდესაც დაგეგმილი კვლევა დროის გარკვეულ პერიოდს მოითხოვს: ეთნოგრაფიული კვლევის შემთხვევაში, ალბათ, დღეებს, ლონგიტუდური კვლევის შემთხვევაში კი – თვეებს (ან, სავარაუდოდ, წლებს). ხელმისაწვდომობა არ არის დიდი პრობლემა, როდესაც, მაგალითად, ერთჯერად გამოკითხვაში რესპონდენტებმა მხოლოდ ნახევარი საათი უნდა დაუთმონ მკვლევარს, ან როდესაც მკვლევარი იმ ორგანიზაციის ჩვეულებრივი წევრია (შინაურია), სადაც კვლევა ტარდება. თუმცა, ბოლო შემთხვევის მსგავს სიტუაციებში, ზოგადად, არასწორია, რომ თანამშრომლობა გარანტირებულად ჩაითვალოს. ხელმისაწვდომობის პრობლემა გაცილებით მნიშვნელოვანია და მეტ მომზადებას მოითხოვს ისეთ შემთხვევებში, როდესაც კვლევის პროცედურები ექსტენსიური და რთულია, გამოიყენება განვითარების ან ლონგიტუდური დიზაინი, ანდა, როცა მკვლევარი არ არის სამიზნე საზოგადოების წევრი. 2.3

ჩანართში წარმოდგენილია ხელმისაწვდომობის სხვადასხვა სახის პრობლემა, რომლებიც შეიძლება მუშაობისას წარმოქმნას გაჩნდეს? (Foster 1989).

ჩანართი 2.3.

უშუალო კონტაქტი მკვლევრის გადმოსახედიდან

კოლეჯის თანამშრომელთა წინაშე ჩემს პირველ გამოჩენას ოთახში წიგნებისა და სკამების მიწევ-მოწევა და ჩემთვის კომფორტული დასაჯდომი ადგილის გამონახვა მოჰყვა. ჯგუფის ხელმძღვანელი ფეხზე დამდგარი მესაუბრებოდა. დროის გასვლასთან ერთად, ჩემი იქ ყოფნა თითქმის ჩვეულებრივ ამბად იქცა და, მოგვიანებით, როდესაც მოვლენები ხელმძღვანელთა უსაფრთხოებას დაემუქრა, მე ყურადღება აღარავინ მომაქცია. არავინ დაინტერესებულა, მჭირდებოდა თუ არა რაიმე სახის დახმარება. ჩემს კითხვებზე ზედაპირულ პასუხებსა და დაბნეულ მზერას ვიღებდი, რასაც ქაღალდების დასტით დატვირთული შეწუხებული ადამიანების გაუჩინარება სდევდა თან. სამწუხაროდ, როდესაც ადამიანები თავს დაუცველად გრძნობენ, როდესაც მათ სამყაროს ისეთი ცვლილება ემუქრება, რომელსაც თავად ვეღარ აკონტროლებენ, არის ალბათობა იმისა, რომ ისინი თავიანთ წრეში მყოფ ადამიანებს არაპროგნოზირებულად მოექცნენ, თუ მათთვის ბუნდოვანია ამ ადამიანების როლი; მკვლევრის როლი კი იშვიათად არის გასაგები მისთვის, ვინც თავად არ არის კვლევაში ჩართული.

წყარო: Foster 1989: 194

მას შემდეგ, რაც გაირკვევა ოფიციალური და მნიშვნელოვანი ფიგურები, ვისგანაც უნდა მიიღონ ნებართვა, სანამ რეალურად შეხვდებიან მათ, მკვლევრებმა კარგად უნდა გაიაზრონ საკუთარი კვლევა და მისი ფარგლები. თუ კვლევის მთლიანი სქემის მხოლოდ წინასწარი მონახაზი აქვთ, სასურველია, მთლიანობაში კარგად ჰქონდეთ წარმოდგენილი, რა შეიძლება მოჰყვეს კვლევას, (წინააღმდეგ შემთხვევაში, უნდა გვახსოვდეს, რომ შეიძლება, მოგვიანებით, პრობლემები შეგვექმნას). ამ თვალსაზრისით, მკვლევრებმა, მაგალითად, უნდა განსაზღვრონ: კვლევის მიზნები; მისი პრაქტიკული გამოყენება, თუ ასეთი არსებობს; გამოსაყენებელი სქემა, მეთოდები და პროცედურები; შერჩევის ანუ ჯგუფების ხასიათი და ზომა; რა ტესტებს მიაწოდებენ და როგორ; რა აქტივობებს დააკვირდებიან; რომელ მონაწილეებთან ჩაატარებენ ინტერვიუს; რა არის საჭირო დაკვირვებისთვის; რა დროა საჭირო; პროცესის ჩაშლის სავარაუდო ხარისხი; მონაცემების კონფიდენციალობის გარანტირებისთვის (თუ

ეს აუცილებელია) საჭირო ღონისძიებები; უკუკავშირის როლი და ის, თუ როგორ გავრცელდება კვლევის შედეგები; კვლევისთვის საჭირო მთლიანი დროის განაწილება და, ბოლოს, სჭირდებათ თუ არა დახმარება კვლევის ორგანიზებასა და ადმინისტრირებაში.

ასეთი დაგეგმვისა და წინასწარი განჭვრეტის პირობებში მკვლევრებსაც და ინსტიტუტებსაც ზუსტად ეცოდინებათ, თუ რა მოთხოვნებს უყენებს კვლევა როგორც კვლევის მონაწილეებს (იქნებიან ისინი მოსწავლეები თუ მასწავლებლები), ისე – ორგანიზაციებს. ეს მოსალოდნელი, განსაკუთრებით, პრაქტიკული ხასიათის პრობლემების განჭვრეტისა და გადაჭრის კარგი შესაძლებლობაცაა. მაგალითად, გრძელი და რთული კითხვარი შეიძლება ზედმეტ მოთხოვნებს უყენებდეს კონკრეტული კლასის 13 წლის ბავშვების გაგების უნარსა და ყურადღების მოცულობას, ანდა შედარებით გამოუცდელი მასწავლებლისთვის შეიძლება საფრთხის შემცველი იყოს უწყვეტი კონტროლი კვლევის პერიოდში. მას შემდეგ, რაც ასეთი ინფორმაცია დახარისხდება და დაიწურება, მკვლევრებს თავდაჯერებით შეეძლებათ თავიანთი გეგმების განხილვა ინფორმირებულობის, ღიაობისა და გულწრფელობის ვითარებაში (თუმცა, როგორც ვნახავთ, არც თუ ძალიან ღიად), ამ გზით შესაძლოა, უფრო სწრაფად მიიღონ საკვლევ გარემოში შესვლის ნებართვა და მხარდაჭერა. უნდა გვახსოვდეს, რომ მასპინძლები თავისებურად აღიქვამენ მკვლევრებსა და მათ მიზნებს და ეს აღქმა დადებითი უნდა იყოს. მკვლევრებს შეუძლიათ მაქსიმალურად დადებითად იმოქმედონ მათ აღქმებზე, თუ კომპეტენტურ, სანდო და თავაზიან ადამიანებად წარმოჩინდებიან.

ამ წინასწარი ინფორმაციის მოგროვების შემდეგ, მკვლევრები სათანადოდ ემზადებიან შემდეგი ეტაპისთვის: სავარაუდოდ, გასაცნობი წერილის გაგზავნის შემდეგ, რეალურად ამყარებენ პირად კონტაქტს შესაბამის ადამიანებთან ორგანიზაციაში შესვლაზე მოსალაპარაკებლად. თუ კვლევა უნივერსიტეტის ფარგლებში ტარდება, მათ თავიანთი უნივერსიტეტისა და ზედამხედველის მხარდაჭერა ექნებათ. ფესტინგერი და კაცი (Festinger and Katz 1966) თვლიან, რომ მართლაც ეკონომიურია, თუ თანხმობისა და თანამშრომლობის პირობის მისაღებად პირდაპირ ჩვენთვის საინტერესო ორგანიზაციის ან სისტემის

ხელმძღვანელობასთან დავამყარებთ კონტაქტს. ეს განსაკუთრებით ძალაშია, როდესაც სტრუქტურა მკაფიოდ იერარქიულია და დაბალი დონის მუშაკები ყოველთვის დამოკიდებული არიან თავიანთ უფროსებზე. ავტორები თვლიან, რომ, სავარაუდოდ, ადრე თუ გვიან, კვლევის ბუნების საკითხი მაინც მიაღწევს ორგანიზაციის მმართველობამდე და გაცილებით მეტი შანსია, რომ მკვლევრისთვის სასურველი გადაწყვეტილება იქნას მიღებული, თუ თავიდანვე მმართველებთან დაიჭერს საქმეს. ისეც შეიძლება მოხდეს, რომ ხელმძღვანელები უფრო სამართლიანი და ყოველგვარი ცრურწმენებისგან თავისუფალი იყვნენ, ვიდრე შედარებით ქვედა საფეხურზე მდგომი მუშაკები, რომლებიც, უსაფრთხოების გარანტიის არქონის გამო, შეიძლება ნაკლებად დათანხმდნენ თანამშრომლობაზე.

ფესტინგერი და კაცი (1996) ორგანიზაციაში შესვლის მარტივი გზების გამოყენებისგან თავის შეკავებას გვირჩევენ, როდესაც საქმე ნებართვის მიღებას ეხება. მკვლევარმა, შეიძლება, ურთიერთობის დამყარება სცადოს ისეთ ინდივიდებთან და ჯგუფებთან, რომელთაც თავიანთი კონკრეტული ინტერესები ამოძრავებთ და კვლევას მათი მიღწევის საშუალებად თვლიან, ნაცვლად იმისა, რომ ყველა მხარის ინტერესი თანაბრად გაითვალისწინონ და შედეგები ერთნაირად ხელმისაწვდომი გახადონ ყველა ჯგუფისა და პიროვნებისთვის (Festinger and Katz 1966). ამგვარად, მკვლევრებმა მხარდაჭერისთვის შეძლებისდაგვარად მყარი დასაყრდენი უნდა მოიძიონ. სხვა პოტენციური პრობლემების გვერდის ავლა ინსტიტუტებსა და ორგანიზაციებში არსებული კომუნიკაციის არხების გამოყენებით არის შესაძლებელი. ფესტინგერი და კაცი (1966) გვაფრთხილებენ, რომ თუ ინფორმაციის მიწოდება მხოლოდ ერთი არხით ხდება, კვლევა ამ არხთან დაკავშირებულ ინტერესებთან ასოცირების რისკის წინაშე დგება.

კონტაქტის შემდეგ იწყება მოლაპარაკების პროცესი. ამ ეტაპზე მკვლევარი იძლევა სათანადო ოდენობის ინფორმაციას კვლევის მიზნების, ბუნებისა და პროცედურების შესახებ. ეს ძალიან მნიშვნელოვანია: თავი უნდა შევიკავოთ ისეთი ინფორმაციის მიწოდებისგან, რომელიც დააზიანებს შედეგებს. არონსონი და კარლსმითი (Aronson and Carlsmith 1969), მაგალითად, აღნიშნავენ, რომ

შეუძლებელია ისეთი მკვლევრის პოვნა, რომელიც კონფორმულობაზე ჯგუფის ზეწოლის ეფექტს სწავლობს და წინასწარ აცხადებს კვლევის მიზნებს. მეორე მხრივ, მკვლევრებმა შეიძლება საფრთხეში ჩაიგდონ თავი, თუ მეორე უკიდურესობაში გადავლენ და თუ „დუმილის აღთქმის" პოზიციაზე დადგებიან, ვინაიდან, როგორც ფესტინგერი და კაცი შენიშნავენ, ძნელია ასეთი პოზიციის შენარჩუნება, თუ კვლევა ექსტენსიურია და რამდენიმე დღეს ან კვირას გრძელდება და საიდუმლოს შენახვის მცდელობა გაზრდის ჭორების გავრცელების არეალსა და შექმნის აბსურდულ გარემოს (Festinger and Katz 1966). თუ მკვლევრებს სურთ, რომ მათმა პოტენციურმა მასპინძლებმა და/ან კვლევის მონაწილეებმა ძალიან ბევრი იცოდნენ კონკრეტული ჰიპოთეზებისა და მიზნების შესახებ, მაშინ სიტუაციიდან გამოსვლის მარტივი გზაა საკმაოდ ზოგადი ხასიათის მკაფიო განცხადების გაკეთება ერთი ან ორი ისეთი მაგალითის თანხლებით, რომელთაც არ აქვთ არსებითი მნიშვნელობა მთლიანი კვლევისთვის. თითქმის ყველა კვლევა მოიცავს გარკვეულ რისკებს, განსაკუთრებით, საველე სამუშაოების ჩატარებისას. შესაძლოა, ჯგუფის ყველა წევრს არ სიამოვნებდეს, როცა ვიღაც, ვინც დეტალურად იკვლევს საზოგადოების ან სკოლის ცხოვრების სხვადასხვა ასპექტს, გამუდმებით აკვირდება მათ. ამიტომ მკვლევრებმა უნდა გაითვალისწინონ მონაწილეების მდგომარეობა, დაამშვიდონ ისინი და, ნებისმიერი მათგანი, ვისაც აშინებს მათი სამუშაო, უნდა დაარწმუნონ უსაფრთხოებაში. თანაც მუდმივად უნდა გამოხატონ გულითადი მადლიერება და დააფასონ მასპინძლები. ასეთმა მოპყრობამ, შეიძლება, მოლაპარაკების ეტაპზე განსაზღვრული პირობებისა და მკვლევრის მიერ მიცემული გარანტიების გამუდავნების ფორმა მიიღოს. 2.4 ჩანართში, საილუსტრაციოდ, ღია უნივერსიტეტის სტუდენტების მიერ სკოლაში განსახორციელებელი კვლევითი პროექტისთვის შედგენილი პირობებია მოცემული.

ჩანართი 2.4.

სკოლაში განსახორციელებელი კვლევითი პროექტის ფარგლებში შეთავაზებული პირობები და გარანტიები

1. ყველა მონაწილეს უნდა მიეცეს ანონიმურობის გარანტია;
2. ყველა მონაცემი მკაცრად კონფიდენციალური უნდა იყოს;
3. რესპონდენტებს უნდა ჰქონდეთ ანგარიშის მომზადების ეტაპზე მონახაზის შემოწმების შესაძლებლობა;
4. მონაწილეებს უნდა მისცენ საბოლოო ანგარიშის ასლი;
5. მონაწილეებისგან უნდა აიღონ პუბლიკაციის უფლება;
6. თუ შესაძლებელია, სკოლამ და მონაწილეებმა უნდა ისარგებლონ კვლევის ანგარიშით.

წყარო: ადაპტირებულია Bell 1991

კვლევის მთელი პროცესი გაუღენთილია ეთიკური მოსაზრებებით. ყველაზე მეტად ასეთი ვითარება ხელმისაწვდომობისა და მიღების ეტაპზე გვაქვს, როდესაც უნდა მოხდეს საკვლევი თემის ადეკვატურობის, კვლევის დიზაინის, მეთოდების, კონფიდენციალობის გარანტიების, შედეგების ანალიზისა და გავრცელების შესახებ მოლაპარაკება და შეთანხმება ფარდობითი ღიაობის, სენსიტიურობის, პატიოსნების, სიზუსტისა და მეცნიერული მიუკერძოებლობის პირობებში. ამ კონტექსტში ვერ იარსებებს მკაცრი წესები. ეს არის კონკრეტული მკვლევრის მიერ მოცემული პირობებით განსაზღვრული ეთიკის ფორმულირებისა და შესრულების შემთხვევა. ეს განსაზღვრავს, რა არის მისაღები და რა – არა. როგორც ჰიჩკოკი და ჰაგისი (1995) ამბობენ:

> საბოლოო მსჯელი კონკრეტული ვითარება უნდა იყოს. რამდენადაც შესაძლებელია, უკეთესი იქნება, თუ მასწავლებელს შეეძლება კვლევის განხილვა მასში ჩართულ ყველა მხარესთან. სხვა შემთხვევებში, შეიძლება მასწავლებლისთვის უმჯობესი იყოს პილოტური კვლევის ჩატარება და კვლევისთვის დამახასიათებელი ზოგიერთი პრობლემის წინასწარ გამოვლენა. თუ აღმოჩნდება, რომ კვლევა უპირისპირდება სკოლის პოლიტიკის ზოგიერთ ასპექტს, მართვის სტილს ან ცალკეულ პიროვნებებს, უმჯობესია, პირდაპირ დავიწყოთ ამ საკითხების მოგვარება, დაველაპარაკოთ შესაბამის მხარეებს და ისე შევცვალოთ კვლევის სქემა, როგორც საჭიროა, ან სადაც შესაძლებელია.
>
> (Hitchcock and Hughes 1995: 41)

სადაც შეუძლებელია პილოტური კვლევის ჩატარება, სავარაუდო პრობლემებისა და რისკების გამოსავლენად შესაძლებელია ერთი ან ორი

„დაზვერვითი ოპერაციის“ ჩატარება. ზემოთ განხილული საკითხები შეჯამებულია 2.5. ჩანართში

ჩანართი 2.5.

ხელმისაწვდომობის შესახებ მოლაპარაკების ეტაპების საკონტროლო ჩამონათვალი

1. პროექტის გეგმის დამტკიცების შემდეგ, რაც შეიძლება მალე, კვლევის ჩატარების ნებართვის ფორმალურად მოთხოვნისთვის გამჭვირვალე ოფიციალური არხების მოძიება.

   განათლების ზოგიერთი ადგილობრივი ორგანო ითხოვს, რომ მას მიმართონ კვლევის ჩატარების მოთხოვნით. გაარკვიეთ, რა მოთხოვნებია თქვენთან.

2. იმ ადამიანებთან დალაპარაკება, ვისაც თანამშრომლობა უნდა სთხოვოთ.

   განათლების ადგილობრივი ორგანოს ან ხელმძღვანელის ნებართვის მიღება ერთი საქმეა, მაგრამ თქვენ იმ ადამიანების მხარდაჭერაც უნდა გქონდეთ, ვისაც ინტერვიუს ან კითხვარების შევსებას სთხოვთ.

3. წარუდგინეთ პროექტის გეგმა ხელმძღვანელს, თუ კვლევას თქვენს ან სხვა საგანმანათლებლო ინსტიტუტში ატარებთ.

   შეადგინეთ იმ ადამიანების სია, რომლებთანაც გსურთ ინტერვიუს ჩატარება ან ვისაც კითხვარები უნდა დაუგზავნოთ და აღწერეთ კვლევის ჩატარების პირობები.

4. განსაზღვრეთ, რას გულისხმობთ ანონიმურობასა და კონფიდენციალობაში.

   გახსოვდეთ, რომ თუ თქვენ წერთ „ინგლისური ენის განყოფილების უფროსის“ შესახებ და დაწესებულებაში ინგლისური ენის განყოფილების მხოლოდ ერთი უფროსია, ამ ადამიანს მაშინვე ამოიცნობენ.

5. გადაწყვიტეთ, მიიღებენ თუ არა მონაწილეები ანგარიშის ასლს და/ან ნახავენ თუ არა მონახაზს ან ინტერვიუს ტრანსკრიპტებს.

   აქ ხარჯებისა და დროის საკითხი დგება. კარგად დაფიქრდით, სანამ რაიმეს დაპირდებით.

6. უთხარით მონაწილეებს, რას უპირებთ მათგან მიღებულ ინფორმაციას:

   ნახავთ მხოლოდ თქვენ და ექსპერტი, აჩვენებთ ხელმძღვანელს, განათლების ადგილობრივ ორგანოს თუ კიდევ ვინმე სხვას?

7. მოამზადეთ თქვენი მიზნებისა და კვლევის ჩატარების პირობების წერილობითი ჩამონათვალი და დაურიგეთ მონაწილეებს,

   თუ მხოლოდ სიტყვიერად გააცნობთ კვლევის მიზნებს, პირობებს და გარანტიებს, შეიძლება, მონაწილეებს დაავიწყდეთ მოსმენილი.

8. კვლევის მიზანი და პირობები გულწრფელად გაამჟღავნეთ.

   თუ ამბობთ, რომ ინტერვიუ ათ წუთს გაგრძელდება და ის ერთი საათი იწელება, ამით მონაწილის ნდობას კარგავთ. თუ კვლევა თქვენი სადიპლომო ნაშრომია ან ხარისხის მისაღებად გჭირდებათ, უთხარით ეს მონაწილეებს.

9. გახსოვდეთ, რომ ადამიანები, რომლებიც თანახმა არიან, დაგეხმარონ, სამსახურს გიწევენ.

   დარწმუნდით, რომ დოკუმენტები და წიგნები კარგ მდგომარეობაშია და დროულად დააბრუნეთ. როგორი დაკავებულიც არ უნდა იყოთ, უნდა დაგზავნოთ მადლობის წერილები.

10. არასოდეს დაუშვათ, რომ „ყველაფერი კარგად იქნება“. ორგანიზაციაში შეღწევის შესახებ მოლაპარაკება თქვენი კვლევის მნიშვნელოვანი ეტაპია.

    თუ თქვენ შინაური მკვლევარი ხართ, თქვენი დაშვებული შეცდომები თანამშრომლებს ემახსოვრებათ, ამიტომ ფრთხილად იყავით.

წყარო: ადაპტირებულია Bell 1991

ეთიკის სფერო

როგორი სპეციფიკურიც არ უნდა იყოს მათი სამუშაო, სოციალურმა მკვლევრებმა უნდა გაითვალისწინონ მონაწილეებზე კვლევის გავლენა და ისე უნდა იმოქმედონ, რომ დაიცვან მათი, როგორც ადამიანების, ღირსება – აიღონ მონაწილეებზე პასუხისმგებლობა. ასეთია ეთიკური ქცევა. ფაქტობრივად, ეთიკა განმარტებულია, როგორც „სხვების უფლებებისადმი პრინციპული სენსიტიურობის საკითხი“; ამასთან, „სიმართლე კარგია, მაგრამ ადამიანის ღირსების პატივისცემა – უკეთესი“ (Cavan 1977: 810).

ქიმელის (Kimmel 1988) მითითებით, მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ, რომ ეთიკურ და არაეთიკურ ქცევას შორის განსხვავება არ არის დიქოტომიური, მიუხედავად იმისა, რომ, როგორც პროფესიის ეთიკურ სტანდარტებშია წარმოდგენილი, ნორმატიული კოდექსი ადგენს მისაღებ („უნდა“) და მიუღებელ („არ უნდა“)

ქცევებს, რაც, ერთი შეხედვით, ასეა. იმის შეფასება, ეწინააღმდეგება თუ არა ქცევა პროფესიულ ღირებულებებს, თავსდება *კონტინუუმზე* მკაფიოდ ეთიკურიდან – მკაფიოდ არაეთიკურამდე. აქ აზრი ისაა, რომ ეთიკური პრინციპები, ზოგადად, არ არის აბსოლუტური, თუმცა ზოგიერთი, როგორც ვნახავთ, ამტკიცებს, რომ ეს პრინციპები აბსოლუტურია, მაგრამ მათი ინტერპრეტაცია კვლევის კონტექსტისა და სხვა მნიშვნელოვანი ღირებულებების პრიზმაში უნდა მოხდეს.

ცხადია, საკმრისად მრავლადაა კვლევა, რომელიც არ იწვევს ტკივილსა და ღირსების დამცირებას, აუცილებელი არ არის დაირღვეს მონაწილეების თვითპატივისცემა და გამუღავნდეს საიდუმლო. სოციალური მეცნიერი შეიძლება, მხოლოდ იშვიათად დადგეს გადაუჭრელი ეთიკური დილემის წინაშე. თუმცა, როდესაც კვლევა ეთიკურად სენსიტიურია, მრავალი ფაქტორის გათვალისწინება მოუწევს და ისინი შეიძლება იცვლებოდნენ სიტუაციიდან სიტუაციამდე, ცვალებადობა, შეიძლება, დამოკიდებული იყოს, მაგალითად: კვლევის მონაწილეთა ასაკზე, საკვლევი თემის სენსიტიურობაზე, იმაზეც, გამოიწვევს თუ არა კვლევის მიზნები რაიმე სახის ჩაგვრას (კვლევის მონაწილეების, მასწავლებლების ანდა ინსტიტუტის), რამდენად შეუძლიათ მკვლევარსა და ცდის პირს მონაწილეობა და თანამშრომლობა კვლევის დაგეგმვისას, როგორ დაამუშავებენ, როგორ ინტერპრეტაციას მოახდენენ და რისთვის გამოიყენებენ მონაცემებს. ლეინგი (Laing 1967: 53) გვთავაზობს მონაცემების საინტერესო და გამაფრთხილებელ ხედვას. ის წერს, რომ მონაცემებს კი არ ვიღებთ, არამედ ხდომილობების მოუხელთებელი მატრიციდან მოვიპოვებთ. ჩვენ მოპოვებებზე უფრო უნდა ვილაპარაკოთ, ვიდრე მონაცემებზე[1].

დაძაბულობის წყაროები

ზიანის არიდება, კეთილდღეობა და ადამიანური ღირსება

[1] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: ინგლისურ ტექსტში დაპირისპირებულია ტერმინები “capta” და “data”. ტერმინი “capta” ნაწარმოებია სიტყვიდან “capture”. შესაბამისად, ეს ტერიმინი გულისხმობს, რომ მონაცემებს მკვლევრები მოიპოვებენ, ისინი მათ ასე ადვილად არ უვარდებათ ხელში.

პირველი დაძაბულობა, როგორც არონსონი და კარლსმითი აღწერენ (1969), წარმოიქმნება საზოგადოებაში არსებული ღირებულებების ორ ჯგუფს შორის: ერთი მხრივ, ჭეშმარიტებისა და ცოდნის ძიებისთვის თავისუფალი მეცნიერული კვლევა-ძიების რწმენასა და, მეორე მხრივ, ინდივიდების ღირსებისა და მისგან გამომდინარე მოსაზრებების უფლების რწმენას შორის. ეს ის პოლარულობაა, რომელიც ზემოთ ვახსენეთ, როგორც დანახარჯებისა და სარგებლების თანაფარდობა და რომლითაც „კარგად უნდა იქნას გააზრებული რისკები, რაც ფიზიკურ, ფსიქოლოგიურ, ადამიანურ, საკუთრების და კულტურულ ღირებულებებს ემუქრება“ (Social Sciences and Humanities Research Council of Canada 1981), ანუ ეს არის ზიანის არიდების საკითხი (როდესაც მონაწილეებს არ აყენებენ ან სურთ, რომ არ მიაყენონ ზიანი) (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 2, ფაილი 2. 3. ppt).

ზიანის მიუყენებლობა („არ ავნო“) ჩადებულია ჰიპოკრატეს ფიცში, რომელშიც პრინციპი *primum non nocere* (უპირველეს ყოვლისა, არ ავნო) წამყვანი წესია. ასევეა კვლევაშიც. ერთი შეხედვით, ეს უდავოა. ჩვენ, რა თქმა უნდა, არ გვსურს კვლევის მონაწილეებისთვის ზიანის მიყენება; თუმცა, რა ქმნის „ზიანს“, ბუნდოვანია. ისმის კითხვა: დასაშვებია თუ არა ერთი ან რამდენიმე ადამიანისთვის ზიანის მიყენება, თუ თავად ისინი ან მთელი საზოგადოება სანაცვლოდ დიდ სარგებელს მიიღებს? აქ ვლინდება ამ სიტუაციაში არსებული დაძაბულობა. საკითხავია, ამართლებს თუ არა მიზანი საშუალებას. ზოგადი პრინციპის სახით ჩვენ *primum non nocere* პოზიცია უნდა დავიკავოთ და, ფაქტობრივად, ეთიკის მარეგულირებელი საბჭოები, მაგალითად, უნივერსიტეტებში, კვლევითი პროექტების დეტალურად განხილვისას სწორედ ამ პრინციპს იყენებენ (ამ საკითხს მოგვიანებით შევეხებით). თუმცა, შეიძლება, სხვადასხვაგვარი დაძაბულობაც იყოს. რას მოიმოქმედებთ, თუ აღმოაჩენთ, რომ სასწავლო ნაწილის გამგეს სერიოზული პრობლემები აქვს ალკოჰოლთან დაკავშირებით ან რომანი აქვს მშობელთან? რას გააკეთებთ, თუ თქვენი კვლევა აჩვენებს, რომ სკოლაში მასწავლებლები იმდენად სუსტები არიან, რომ კონტრაქტები უნდა შეუწყდეთ სტუდენტების ინტერესების გამო?

როდესაც მკვლევარი ასეთი დილემების წინაშე დგება (თუმცა, მათი წარმოქმნა გაცილებით ნაკლებად მოსალოდნელია განათლებაში, ვიდრე სოციალურ ფსიქოლოგიაში ან მედიცინაში), ზოგადი რეკომენდაციაა, რომ ისინი იმგვარად უნდა გადაწყდეს, რომ თავი ავარიდოთ უკიდურესობებს, ერთი მხრივ, კვლევის იდეაზე უარს და, მეორე მხრივ, მონაწილეების უფლებების იგნორირებას. სულ უნდა გვახსოვდეს მონაწილეების კეთილდღეობა, მაშინაც კი, თუ ის აზიანებს კვლევის შედეგიანობას. მკვლევარს არასოდეს უნდა დაავიწყდეს ის ვალდებულება, რომელიც აკისრია მათ წინაშე, ვინც ეხმარება და მუდმივად უნდა ჰქონდეს მზად ალტერნატიული ტექნიკა, როდესაც მიმდინარე სიტუაციაში გამოყენებული საშუალებები საეჭვო ხდება. ეს პოლარულობა კვლევასა და კვლევის მონაწილეს შორის, ფაქტობრივად, ასახულია ამერიკის ფსიქოლოგიური ასოციაციის პრინციპებში. ზეჩმეისტერი და შოჰნესი (Zechmeister and Shaughnessy 1992) თვლიან, რომ ეს პრინციპები ცდილობს დააბალანსოს, ერთი მხრივ, მკვლევრის უფლება, იკვლიოს და ჩაწვდეს ადამიანის ქცევის ბუნებას და, მეორე მხრივ, კვლევაში მონაწილე ინდივიდების უფლებები და კეთილდღეობა. საბოლოო ჯამში, წარმოდგენილი კვლევითი პროექტის განხორციელების დაშვების გადაწყვეტილება ორივეს, ინდივიდისა და საზოგადოების, დანახარჯებისა და სარგებლის სუბიექტურ შეფასებას ემყარება.

კვლევის უვნებლობას შედეგად მოაქვს კეთილდღეობა. აუცილებელია, განისაზღვროს, რა სარგებელს მოიტანს კვლევა და ვისთვის? კვლევაში მონაწილეობაზე შეიძლება მრავალი პოტენციური მონაწილე დავიყოლიოთ, თუ კარგად გავაგებინებთ, რომ ის პიროვნულ, საგანმანათლებლო ან სოციალურ სარგებელს მოიტანს. მაგალითად, კვლევას შეიძლება მოჰყვეს სწავლის გაუმჯობესება, კონკრეტული სასწავლო პროგრამისთვის დაფინანსების და რესურსების გაზრდა, საგნის სწავლებისადმი მიდგომის გაუმჯობესება ან სკოლაში დამატებითი მასწავლებლების მიღება. ხანდახან ღირს, რომ სკოლებთან და ინდივიდებთან კონტრაქტის დადებისას ჩართული იყოს დებულება პოტენციური სარგებლის შესახებ, თუმცა ეს დებულება შეიძლება

ეთიკის მარეგულირებელი საბჭოების ან სპონსორების რეალური მოთხოვნაც იყოს.

ამ დისკუსიაში სარგებლის მიმღებებიც უნდა გავითვალისწინოთ. კვლევის შედეგად მკვლევარმა შეიძლება მიიღოს დაწინაურება, პუბლიკაცია, ხარისხი, კვლევის დაფინანსება და პოპულარობა. მონაწილეები კი შეიძლება, უყურადღებოდ, სიღარიბეში, მხარდაჭერის გარეშე, ჭუჭყიან და არასაკმარისი რესურსების მქონე პირობებში დარჩნენ, რადგან კვლევა არ მოიტანს მათი ცხოვრებისა და მუშაობის ხარისხის გაუმჯობესებას, არც მატერიალურ, არც საგანმანათლებლო და არც რაიმე სხვა სახის სარგებელს. ერთი მხრივ, შეიძლება ვამტკიცოთ, რომ თუ კვლევას არ ახლავს ასეთი სარგებელი, ის არაეთიკურია; მეორე მხრივ, კი შეიძლება ისიც მოხდეს, რომ კვლევამ დახმარება გაგვიწიოს გადაწყვეტილების მიმღებთა დღის წესრიგში კეთილდღეობის შესახებ საკითხების ჩართვაში და, ხანგრძლივ პერსპექტივაში, წვლილი შეიტანოს იმ აზრის გაძლიერებაში, რომ აუცილებელია მეტი კეთილგანწყობა მონაწილეებისადმი, რაც, თავის მხრივ, ცვლილებას მოიტანს. შეიძლება ახირება იყოს რწმენა იმისა, რომ ერთი ცალკეული კვლევა ავტომატურად მიგვიყვანს გაუმჯობესებამდე, მაგრამ აქ გაჩენილი ეთიკური კითხვა – ვინ სარგებლობს? – გვაფიქრებინებს, რომ მკვლევრის მხრიდან არაეთიკურია კვლევით მოტანილი სარგებლისადმი ეგოისტური მიდგომა.

ეს უკანასკნელი აზრი მკვლევრებისგან მოითხოვს, რომ უფრო მეტი გააკეთონ, ვიდრე, უბრალოდ, ილაპარაკონ, რომ კვლევის მონაწილეებს მოეპყრობიან, როგორც სუბიექტებს და არა როგორც ობიექტებს, უბრალო ინსტრუმენტებს, კვლევის მასალას; რომ პატივს სცემენ მათ და მათგანაც იგივეს მოითხოვენ. ადამიანებს შეიძლება პატივისცემით ექცეოდნენ, მაგრამ კვლევამ მათ ცხოვრებაში არანაირი მატერიალური ცვლილება არ მოიტანოს. რადგან ადამიანებისადმი სათანადო პატივითა და ღირსებით მოპყრობას ალტერნატივა არ გააჩნია, დგება მკვლევრის ვალდებულებებისა და მოვალეობების საკითხი. ვთქვათ, მკვლევარი ერთი ან ორი წლის განმავლობაში მჭიდროდ თანამშრომლობდა სკოლასთან. თუ მას აღებული აქვს კვლევის მონაწილეთა ცხოვრების გაუმჯობესების ვალდებულება, ის კი მათ მხოლოდ

მონაცემების მოგროვებისთვის იყენებს, ეს იქნებოდა არაადამიანური და უდიერი მოპყრობა. ისმის კითხვა: კვლევა ადამიანების*თვის* და საკითხებისთვის ტარდება, თუ – ადამიანებისა და საკითხების *შესახებ*? ჩვენ ნათლად უნდა ვიცოდეთ პასუხი ამ კითხვაზეც: „რას მოუტანს ეს კვლევა მასში მონაწილეებს და უფრო ფართო საზოგადოებას და რას – მკვლევარს?“

ბეილის (Bailey 1994: 457) მიაჩნია, რომ კვლევის მონაწილეთა ზიანის ასარიდებლად არსებობს რამდენიმე მიდგომა, მათ შორის:

- კომპიუტერული სიმულაციების გამოყენება;
- ისეთი სიტუაციის პოვნა, რომელშიც უკვე არსებობს ზიანის ნეგატიური ეფექტი, ანუ სადაც კვლევას არ ეკისრება პასუხისმგებლობა ამ პირობების შექმნაზე;
- პოტენციური ზიანის ძალიან დაბალი დონის გამოყენება, ან ზიანის მიყენება მხოლოდ დროის მოკლე პერიოდში ისე, რომ ნებისმიერი ეფექტი მინიმალური იყოს;
- ინფორმირებული თანხმობის მიღება (პოტენციური ნეგატიური ეფექტების შესახებ დეტალური ინფორმაციის მიწოდება და მონაწილეთა თანხმობის უზრუნველყოფა);
- ზიანის გამართლება იმით, რომ კვლევით გამოწვეული მისი ოდენობა გაცილებით მცირეა, ვიდრე არსებული სიტუაციით მიყენებული (რომლის გამოსწორებასაც ცდილობს კვლევა);
- შერჩევების და არა პოპულაციების გამოყენება კვლევისას – ასე მხოლოდ ადამიანთა მცირე რაოდენობას მიადგება ზიანი.
- მონაწილეთა პირადი საიდუმლოების შენახვა კრებითი და ანონიმური მონაცემების გამოყენებით.

ამ ჩამონათვლის ზოგიერთი პუნქტი არ არის სადავო, დანარჩენი კი – საკამათოა და მკვლევრებს უნდა შეეძლოთ მიღებული გადაწყვეტილებების დასაბუთება.

აბსოლუტისტური და რელატივისტური ეთიკა

ამ კონტექსტში დაძაბულობის მეორე წყაროა ის, რასაც კონკურირებადი აბსოლუტური და რელატიური პოზიციები ქმნიან. აბსოლუტური პოზიცია ამტკიცებს, რომ მკვლევრის მუშაობას მკაფიოდ ჩამოყალიბებული პრინციპების ერთობლიობა უნდა წარმართავდეს და ამ პრინციპებით უნდა განისაზღვრებოდეს, რა უნდა გაკეთდეს და რა – არა (იხ. 2. 6 ჩანართი). მაგალითად, სტენფორდის ციხის ექსპერიმენტში (იხ. თავი 21), რომელშიც მკვლევრები სიმულირებულ ციხეში პიროვნებათა შორის ურთიერთობის დინამიკას სწავლობდნენ, მთლიანად აბსოლუტური პოზიცია რომ დაეკავებინათ, კვლევა ან საერთოდ არ უნდა ჩაეტარებინათ, ან ვადაზე გაცილებით ადრე უნდა დაემთავრებინათ. ზიმბარდო (1984) აღნიშნავს, რომ აბსოლუტური ეთიკური პოზიცია, რომელშიც გაუმართლებელია ადამიანის ნებისმიერი ტანჯვის გამოწვევა, ბოლოს მოუღებდა ფსიქოლოგიური და სამედიცინო კვლევების დიდ ნაწილს, საზოგადოებისთვის პოტენციური სარგებელი რომც მოეტანა.

ჩანართი 2.6.

აბსოლუტური ეთიკური პრინციპები სოციალურ კვლევაში

ეთიკა მოიცავს ქცევის ინდივიდუალურ და საზოგადოებრივ კოდებს, დაფუძნებულს ექსპლიციტური ან იმპლიციტური პრინციპების ერთობლიობაზე და შეიძლება იყოს აბსტრაქტული და უპიროვნო, ან – კონკრეტული და პიროვნული. ეთიკა შეიძლება იყოს „აბსოლუტური“ და „რელატიური“. როდესაც ქცევას აბსოლუტური ეთიკური სტანდარტები მართავს, ხორციელდება მაღალი რანგის მორალური პრინციპი, რომელიც არ იცვლება მოცემული სიტუაციის მიხედვით. ასეთი ეთიკა არ იძლევა იმის უფლებას, რომ მიზანმა გაამართლოს საშუალება, ან ნებისმიერი სარგებლის მომტანი და პოზიტიური შედეგებით გამართლდეს მისი პრინციპების მოქმედების შეწყვეტა, შეცვლა ან დასუსტება, ანუ არ არსებობს არავითარი განსაკუთრებული ან შემამსუბუქებელი გარემოებები, რომელიც გაამართლებდა ეთიკური სტანდარტიდან გადახვევას ან მის მოდიფიკაციას.

წყარო: ადაპტირებულია Zimbardo 1984

ამ აბსოლუტური პრინციპის მიხედვით, სტენფორდის ციხის ექსპერიმენტი არაეთიკურად უნდა განვიხილოთ, ვინაიდან კვლევის მონაწილეები მნიშვნელოვნად დაიტანჯნენ.

აბსოლუტისტური პრინციპების მიხედვით, პრინციპების მოვალეობის ეთიკა (Edwards and Mauthner 2002: 20) – დეონტოლოგიური მოდელი – კვლევას მართავს უნივერსალური პრინციპები, როგორიცაა (მათ შორის) სამართლიანობა, პატიოსნება და პატივისცემა; „შედეგების უტილიტარული ეთიკა“ (გვ. 20) ეთიკურ კვლევას მისი შედეგების ტერმინებით განიხილავს, მაგალითად, მომატებული ცოდნა, ბევრი ადამიანისთვის მოტანილი სარგებელი.

ის, ვინც რელატივისტურ პოზიციაზე დგას, დაამტკიცებს, რომ შეუძლებელია აბსოლუტური სახელმძღვანელო პრინციპების არსებობა და ეთიკური მოსაზრებები მომდინარეობს მოცემულ დროში მოცემული კონკრეტული კვლევის ბუნებიდან: სიტუაცია განსაზღვრავს ქცევას. ეს ხაზს უსვამს „სიტუაციური ეთიკის“ მნიშვნელობას (Simons and Usher 2000), სადაც ძალზე სპეციფიკურ სიტუაციაში ზოგადი პრინციპები შეიძლება ნაკლებად გამოსადეგი იყოს.

თუმცა, არსებობს ზოგიერთი კონტექსტი, სადაც არც აბსოლუტისტური და არც რელატივისტური პოზიცია არ არის ნათლად გამოხატული. ცხოვრებისეული ისტორიების შესწავლისთვის ინფორმირებული თანხმობის პრინციპის პრაქტიკული გამოყენების შესახებ პლამერი (Plummer 1983) წერს:

> ორივე მხარეს აქვს თავისი სისუსტე. თუ, მაგალითად, როგორც, ჩვეულებრივ, აბსოლუტისტები ამტკიცებენ, უნდა გვქონდეს ინფორმირებული თანხმობა, შედარებით პრივილეგირებული ჯგუფები ნაკლებად გამოკვლეული იქნება (რადგან ისინი იტყვიან „არას“), ხოლო არაპრივილეგირებული ჯგუფები – ზედმეტად გამოკვლეული (მათ არაფერი აქვთ დასაკარგი და იმედიანად იტყვიან „კის“). თუ ინდივიდის სინდისით ვხელმძღვანელობთ, როგორც რელატივისტები ამტკიცებენ, მაშინ კარი ყოველთვის ღიაა არაკეთილსინდისიერი, ზოგჯერ ამორალური მკვლევრისთვის.
>
> (Plummer 1983)

ავტორი ფიქრობს, რომ პრობლემიდან გამოსავალია პროფესიული გაერთიანებების მიერ შექმნილი ზოგადი სახელმძღვანელო პრინციპები,

რომლებიც მკვლევარს პიროვნული ეთიკური არჩევნისთვის უტოვებს სივრცეს. ამ საკითხებს წინამდებარე თავში მოგვიანებით განვიხილავთ.

გამოცდილების ხმა

როგორი ეთიკური პოზიციაც არ უნდა დაიკავოს და რაც არ უნდა გაითვალისწინოს მკვლევარმა მუშაობისას, ყოველთვის იარსებებს უცნობი, გაუთვალისწინებელი პრობლემები და ჩასაფრებული საფრთხეები (Kimme 1988). ბაუმრიდი (1964), მაგალითად, გვაფრთხილებს, რომ მკვლევარმა შეიძლება ვერ გააცნობიეროს, რომ დავალებულია კვლევის მონაწილეებისგან მათ მიერ გაწეული სამსახურის გამო; ამის მიზეზი, ალბათ, ისაა, – ფიქრობს იგი, – რომ მიუკერძოებლობა, რომლითაც მკვლევრები უდგებიან თავიანთ სამუშაოს, ხელს უშლის კვლევის მონაწილეების ინდივიდებად აღქმას. ასეთი დაუდევრობა შეიძლება თავიდან ავიცილოთ, თუ ექსპერიმენტატორები მზად არიან, კვლევის დასრულების შემდეგ, რამდენიმე წუთი დაუთმონ მონაწილეებს, რათა მადლობა უთხრან თანადგომისთვის, უპასუხონ მათ კითხვებს, დაარწმუნონ, რომ კარგად გაართვეს თავი დასმულ ამოცანებს და, ზოგადად, ცოტა ხანს ესაუბრონ მათ. თუ კვლევაში მონაწილეობენ ინდივიდები, რომლებსაც აქვთ იზოლაციის და თვითპატივისცემის დაკარგვის ნეგატიური გამოცდილება, მკვლევრები უნდა დარწმუნდნენ, რომ ისინი უფრო მეტად შეურაცხყოფილნი, დაუცველნი და გაუცხოებულნი არ დარჩებიან, ვიდრე კვლევის დაწყებამდე იყვნენ. თუ მონაწილის თვალსაზრისით, პროცედურები, რომლებიც ღირსების დაკარგვას, თვითპატივისცემისთვის ზიანის მიყენებას ან ავტორიტეტებისადმი ნდობაზე ზემოქმედებას მოიაზრებს, ზიანის მომტანია ხანგრძლივ პერსპექტივაში და თუ მკვლევარი აპირებს ამ მეთოდების გამოყენებას, მან ზედმიწევნით, დეტალურად უნდა დაგეგმოს მონაწილის კომპენსირების საშუალებები.

როდესაც კვლევა განსაკუთრებით სენსიტიურ სფეროებს ეხება, მონაწილეები სრულად უნდა იყვნენ ინფორმირებული იმ სერიოზული საფრთხეების შესახებ, რომლებსაც შესაძლოა კვლევისშემდგომი ეფექტი მოიცავდეს. გვაქვს საფუძველი ვიფიქროთ, რომ მილგრემის (1963) ავტორიტეტისადმი დაქვემდებარების ექსპერიმენტის (იხ. თავი 21) ზოგიერთი მონაწილე მაინც წავიდა დაქვეითებული თვითშეფასებით, ამის შემდეგ მათ უნდა ეცხოვრათ მზადყოფნით,

დამორჩილებოდნენ დესტრუქციულ ავტორიტეტს და უკიდურესი ტკივილი მიეყენებინათ თანამოძმისთვის (Kelman 1967). აქედან გამომდინარეობს, რომ მკვლევრები უნდა ავლენდნენ თანაგრძნობას, პატივისცემას, მადლიერებას, საღ აზრს და არ იყვნენ ზედმეტად ექსპანსიურები. მონაწილეებს ნამდვილად აქვთ უფლება ელოდნენ, რომ მკვლევრები, რომლებთანაც ურთიერთობენ, გარკვეულწილად ზრუნავენ მათ კეთილდღეობაზე.

გარდა ამისა, მკვლევარმა უნდა გაითვალისწინოს მონაწილის მგრძნობიარობა, როდესაც კვლევის დაწერაზე(გაფორმებაზე) მიდგება საქმე. მიუღებელია, რომ მკვლევარმა მხოლოდ მწირი ყურადღება დაუთმოს მონაწილეთა გრძნობებს ანგარიშის შედგენის ეტაპზე. ამასთან დაკავშირებული და არც ისე უმნიშვნელო საკითხია ფორმალური აღიარება, ვინ გაუწია მკვლევარს დახმარება კვლევის პროცესში, თუ ასეთი რამ საერთოდ მოხდა. ეს ნიშნავს იმას, რომ რა ფორმაც არ უნდა მიიღოს წერილობითმა ნაშრომმა, იქნება ეს ანგარიში, სტატია, დისერტაციის ნაწილი თუ სხვა და რა კატეგორიის მკითხველისთვისაც არ უნდა იყოს ის განკუთვნილი, მისი ავტორები ვალდებული არიან, მადლიერება გამოხატონ ყველას მიმართ, ვინც დახმარება გაუწიათ და განსაკუთრებული მადლობა გადაუხადონ იმ პირებს, ვისაც მეტადრე დიდი წვლილი მიუძღვის კვლევაში. ამის გაკეთება შეიძლება წინასიტყვაობაში, შესავალსა ან სქოლიოში. ეს ყველაფერი ყოველდღიური, ბუნებრივი ეთიკის საკითხებია.

ეთიკური პრობლემები განათლების სფეროს კვლევაში ხშირად შეიძლება დაუფიქრებლობიდან, წინდაუხედაობიდან მომდინარეობდეს, ან – მცდარი აღქმიდან, რომ ყველაფერი ასეც უნდა იყოს. და ისევ, მკვლევრები, რომელთაც კვლევა დაუფინანსეს, შეიძლება ფიქრობდნენ, რომ მათ არ სჭირდებათ ეთიკურ საკითხებზე ზრუნვა და მიაჩნდეთ, რომ მათმა დამფინანსებლებმა უნდა იფიქრონ ამაზე. ანალოგიურად, კვლევითი ჯგუფის თითოეული წევრი შეიძლება მცდარად, მაგრამ თავისთავად არსებულად თვლიდეს, რომ მის კოლეგებს ნაფიქრი აქვთ სიტუაციისთვის შესაბამის ეთიკურ საკითხებზე და, შესაბამისად, სათანადო ზომები ავტომატურად იქნება მიღებული. სტუდენტს, რომლის კვლევა კურსის მოთხოვნების ნაწილია და რომელიც მთლიანად თვითინტერესით არის

მოტივირებული, ანდა აკადემიურ მკვლევარს, რომელიც პროფესიულ წინსვლას გეგმავს, შეიძლება მხედველობიდან გამორჩეს „უნდა“ და „არ უნდა“ ქცევები.

ამას უკავშირდება საკითხი იმის შესახებ, რომ არაეთიკურია, თუ მკვლევარი არ არის კომპეტენტური იმ სფეროში, რომელსაც იკვლევს. კომპეტენტურობა შეიძლება საჭიროებდეს ტრენინგს (Ticehurst and Veal 2000: 55). ფაქტობრივად, კვლევის ეთიკური ნაწილი უნდა აჩვენებდეს სიზუსტეს კვლევის საქმის, ქცევაში, ანალიზსა და ანგარიშში (Morrison 1996b).

ხშირად განიხილება კიდევ ერთი ეთიკური დილემა, რომელიც ექსპერიმენტში გვხვდება. გორარდი (Gorard 2001: 146) აჯამებს საკითხს და ამბობს, რომ სქემა დისკრიმინაციულია, რადგან საკონტროლო ჯგუფს უარს ეუბნებიან პოტენციურად უკეთეს მოპყრობაზე (მაგალითად, სასწავლო პროგრამაზე, სწავლების სტილზე). ცხადია, ამაზე პასუხი ისაა, რომ ჩვენ არ ვიცით, რომელი პირობაა უკეთესი და, ფაქტობრივად, სწორედ ეს არის ექსპერიმენტის არსიც.

ეთიკური დილემები

რობსონი (1993: 33) სოციალურ კვლევაში ათ საეჭვო პრაქტიკას ასახელებს:

- კვლევაში ადამიანების ჩართვა მათი საქმის კურსში ჩაყენების ან მათგან თანხმობის მიღების გარეშე;
- მონაწილეობის მიღების იძულება;
- კვლევის რეალური ბუნების შესახებ ინფორმაციის დაფარვა;
- მონაწილეების სხვაგვარად მოტყუება;
- თვითდეტერმინაციის (მაგალითად, კვლევებში, რომლებიც მიზნად ისახავს ინდივიდუალურ ცვლილებს) უფლებების დარღვევა;
- მონაწილეების ფიზიკურ და ფსიქოლოგიურ სტრესულ სიტუაციაში ჩაყენება;
- მათ პირად სამყაროში შეჭრა;
- ზოგიერთი მონაწილისთვის სარგებლის დაფარვა (მაგალითად, შედარების ჯგუფებში);
- არასათანადო მოპყრობა – უზრდელად ან პატივისცემის გარეშე.

საინტერესოა, რომ რობსონი (1993) ამას „საეჭვო“ პრაქტიკებს უწოდებს და არა – ასაკრძალ ქცევებს და მიუთითებს, რომ ეს არ არის თეთრი და შავი, სწორი და მცდარი ვითარებები. ისინი ქმნიან ეთიკური დილემების პრობლემას.

ამ თავის დასაწყისში დანახარჯებისა და სარგებლის თანფარდობაზე ვისაუბრეთ. ფრანკფორტ-ნახმიასი და ნახმიასი (1992) ამას აღწერენ, როგორც კონფლიქტს ორ უფლებას შორის: ცოდნის მოპოვების მიზნით კვლევის ჩატარების უფლებასა და მონაწილის თვითდეტერმინაციის, პირადი საიდუმლოს და ღირსების უფლებას შორის. ეს ქმნის სოციალური მეცნიერის ფუნდამენტურ დილემას, რომლისთვისაც არ არსებობს აბსოლუტურად სწორი და არასწორი პასუხები. რომელ დებულებას მიენიჭება უპირატესობა, ან რამდენად დაბალანსდებიან ისინი, დიდწილად დამოკიდებული იქნება ცალკეული მკვლევრის გამოცდილებასა და პიროვნულ ღირებულებებზე. ახლა განვიხილავთ სხვა დილემებს, რომლებიც შეიძლება მკვლევრის წინაშე მას შემდეგ დადგეს, რაც იგი ფუნდამენტურ დილემას მოაგვარებს და კვლევის გაგრძელებას გადაწყვეტს.

პირად ცხოვრებაში ჩაურევლობა[2] (პირადულობა)

უმეტესწილად, ინდივიდის „პირად ცხოვრებაში ჩაურევლობის უფლება“, ჩვეულებრივ, ეწინააღმდეგება საზოგადოების „უფლებას, იცოდეს“ (Pring 1984) და ეს შემდეგნაირად არის განსაზღვრული ადამიანების კვლევის შეფასების? ინსტიტუციური კომიტეტის ეთიკურ პრინციპებში:

> ის ვრცელდება ყველა ინფორმაციაზე, რომელიც უკავშირდება პიროვნების ფიზიკურ და ფსიქოლოგიურ მდგომარეობას, პირად გარემოებებსა და სოციალურ ურთიერთობებს, რომლებიც უკვე არ არის ცნობილი საზოგადოებისთვის. ის ინდივიდსა თუ კოლექტივს ანიჭებს თავისუფლებას, თავად გადაწყვიტონ, როდის, სად, რა ვითარებაში და რა ხარისხით გაამჟღავნონ ან დაფარონ თავიანთი პიროვნული დამოკიდებულებები, მოსაზრებები, ჩვევები, თავისებურებები, ეჭვები და შიშები.
>
> (Social Sciences and Humanities Research Council of Canada 1981)

[2] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: ტერმინი “privacy” პირად ცხოვრებაში ჩურევლობას ნიშნავს, მაგრამ, სტილისტური მოსაზრებების გამო, მის სინონიმად ვიყენებთ ტერმინს “პირადულობა”

აქედან გამომდინარე, კვლევის კონტექსტში შეიძლება იოლად დაირღვეს „უფლება პირადულზე“ კვლევის მსვლელობისას, ან უარყოფილ იქნას მას შემდეგ, რაც კვლევა დასრულდება. მონაწილე ნებისმიერ შემთხვევაში მოწყვლადია.

დაინერი და კრენდელი პირადულობას სამი სხვადასხვა კუთხით განიხილავენ (1978). ესენია მიწოდებული ინფორმაციის სენსიტიურობა, გარემო, რომელსაც აკვირდებიან და ინფორმაციის გავრცელება. ინფორმაციის სენსიტიურობა ეხება იმას, თუ რამდენად პირადი ან პოტენციური საფრთხის შემცველია მკვლევრისთვის მიწოდებული ინფორმაცია. ზოგიერთი სახის ინფორმაცია მეტად პირადულია, ვიდრე – სხვა და შეიძლება მეტი საფრთხის შემცველი იყოს. ამერიკის ფსიქოლოგიური ასოციაციის ანგარიშის (1973) მიხედვით, ეს შეიძლება იყოს, მაგალითად, „რელიგიური პრიორიტეტები, სექსუალური პრაქტიკები, შემოსავალი, რასობრივი ცრურწმენები. ისეთი პიროვნული თვისებები, როგორიცაა ინტელექტი, პატიოსნება და გამბედაობა უფრო მეტად სენსიტიურია, ვიდრე სახელი, წოდება და სერიული ნომერი. ამრიგად, რაც მეტად სენსიტიურია ინფორმაცია, მით მეტად დაცული უნდა იყოს მონაწილეთა პირადულობა.

გარემო, რომელსაც აკვირდებიან, შეიძლება იცვლებოდეს ძალიან პირადიდან სრულიად საჯარომდე. სახლი, მაგალითად, ერთ-ერთ პირად გარემოდ ითვლება და ადამიანთა სახლებში მათი თანხმობის გარეშე შეჭრა კანონით არის აკრძალული. ინფორმაციის გავრცელება გულისხმობს პირადი ინფორმაციისა და კვლევის მონაწილის იდენტობის თანხვედრას. ფაქტობრივად, პირადი მონაცემები კანონით განისაზღვრება, როგორც მონაცემები, რომლებიც უნიკალურად განსაზღვრავს მათ მიმწოდებელ პიროვნებას. როდესაც ასეთი ინფორმაცია სახელებთან ერთად საჯარო ხდება, მაგალითად, მედიასაშუალებებით, პირადულობა სერიოზულად ილახება. რაც უფრო მეტია იმ ადამიანთა რაოდენობა, ვისთანაც შეიძლება მიაღწიოს ინფორმაციამ, მით მეტად უნდა ვიზრუნოთ პირადულობის დაცვაზე (იხ. Diener and Crandall 1978).

როგორც უფლებათა უმრავლესობის შემთხვევაში ხდება, პირადულობა შეიძლება ნებაყოფლობით დათმოს ადამიანმა. კვლევის მონაწილეებმა შეიძლება არჩიონ პირადულობის უფლებაზე უარის თქმა იმიტომ, რომ მკვლევრისთვის

ხელმისაწვდომი გახადონ სენსიტიური თემები ან გარემოებები, ანდა კვლევის ანგარიშში მათი სახელების მოხსენიებაზე განაცხადონ თანხმობა. ეს უკანასკნელი ის შემთხვევაა, როცა საჭიროა ინფორმირებული თანხმობის მიღება.

ზოგადად რომ ვთქვათ, თუ მკვლევარი აპირებს ინდივიდების პირადი ცხოვრების ასპექტებისა თუ ურთიერთობების კვლევას, მან თავისი განზრახვა ნათლად, გასაგები ფორმით უნდა წარუდგინოს და ინფორმირებული თანხმობა უნდა მიიღოს მათგან, ვისაც უნდა დააკვირდეს, ან ვისი პირადი სივრცეც უნდა იკვლიოს. მონაწილეთა დაცვის სხვა მეთოდებია ანონიმურობა და კონფიდენციალობა, რომლებსაც ქვემოთ განვიხილავთ.

პირადულობა უფრო მეტია, ვიდრე, უბრალოდ, კონფიდენციალობა (ქვემოთ განხილული). უფლება პირადულობაზე ნიშნავს იმას, რომ პიროვნებას უფლება აქვს არ მიიღოს კვლევაში მონაწილეობა, არ უპასუხოს კითხვებს, არ მისცეს ინტერვიუ, არ შეუშვას სხვა საკუთარ სახლში, არ უპასუხოს სატელეფონო ზარებსა თუ ელექტრონულ კორესპონდენციას და განმარტოებულად განახორციელოს პირადული ქცევა დაკვირვების შიშის გარეშე. ეს არის როგორც *„-დან“*, ისე –*„-თვის“ თავისუფლება*. ეს საკითხი ხშირად დგება პირად ცხოვრებაში შეჭრის ჟურნალისტიკაში[3]. ამრიგად, მკვლევრები შეიძლება ვალდებულნი იყვნენ, რომ მონაწილეებს მიაწოდონ ინფორმაცია, რომ მათ აქვთ უარის თქმის უფლება კვლევაში ან მის ნაწილში მონაწილეობაზე, აიღონ კვლევის ჩატარების ნებართვა, შეამცირონ კვლევაში მონაწილეობისთვის საჭირო დრო და დაკვირვებისას საჯარო ქცევით შემოიფარგლონ.

[3] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: ჟურნალისტიკის ახალი სახეობა გაჩნდა, რომლის ყველაზე ცნობილი მაგალითია “პაპარაცები”, როდესაც ჟურნალისტები ზედმეტად იჭრებიან ადამიანის პირად ცხოვრებაში.

ანონიმურობა

ფრანკფორტ-ნახმიასი და ნახმიასი (1992) ხაზგასმით გამოყოფენ მონაწილეთა იდენტობის ანონიმურობის საჭიროებას და, მისი დარღვევის შემთხვევაში, მონაწილესთან შეთანხმების აუცილებლობას. ანონიმურობის არსი ისაა, რომ მონაწილის მიერ მოწოდებული ინფორმაცია არ უნდა ამჟღავნებდეს მის იდენტობას. მედლის მეორე მხარეს წარმოადგენს შემთხვევა, როგორც ზემოთ ვნახეთ, როდესაც პირადი მონაცემები ცალსახად ამჟღავნებენ მათი მომწოდებლის ვინაობას. მაშასადამე, მონაწილე მაშინ არის ანონიმური, როდესაც მკვლევარი ან სხვა პიროვნება ვერ ახდენს მის იდენტიფიცირებას მოწოდებულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით. ასეთ სიტუაციაში გარანტირებულია მონაწილის პირადულობა, განურჩევლად იმისა, თუ რამდენად პიროვნული ან სენსიტიურია ინფორმაცია. ამგვარად, რესპონდენტისთვის, რომელიც ყოველგვარი საიდენტიფიკაციო ნიშნების – სახელების, მისამართების, დასაქმების დეტალების ან კოდირების სიმბოლოების გარეშე მოწოდებულ კითხვარს ავსებს, სრული ანონიმურობა უზრუნველყოფილია. მეორე მხრივ, მონაწილეს, რომელიც თანხმდება პირისპირ ინტერვიუზე, ვერანაირად ვერ ექნება ანონიმურობის გარანტია. უკეთეს შემთხვევაში, ინტერვიუერს შეუძლია კონფიდენციალობის პირობის მიცემა. არაიდენტიფიცირებადობა მნიშვნელოვანი საკითხია და, ზოგიერთ შემთხვევაში, დაგროვილ მონაცემებზე ვრცელდება, ასე რომ, კონკრეტული ინდივიდის პასუხები უცნობია.

ანონიმურობის უზრუნველყოფის ძირითადი საშუალებაა მონაწილეების სახელების ან სხვა პიროვნული საიდენტიფიკაციო ნიშნების გამოუყენებლობა. ანონიმურობის მიღების სხვა საშუალებების ჩამონათვალში, რომელთაც ასახელებენ ფრანკფორტ-ნახმიასი და ნახმიასი (1992) შედის, მაგალითად, ფსევდონიმების გამოყენება, ადამიანების საიდენტიფიკაციო კოდექსების გამოყენება (ინდივიდების შესახებ ინფორმაციის შენახვა ისე, რომ მათ ხელი არ მიუწვდებოდეთ ამ ინფორმაციაზე) და პაროლით დაცული ფაილების შენახვა.

დასახელებულმა საშუალებებმა სიტუაციათა დიდ ნაწილში შეიძლება დამაკმაყოფილებლად იმუშაოს, მაგრამ, როგორც რაფმა და მისმა კოლეგებმა (Raffe et al, 1989) აჩვენეს, ზოგჯერ პრობლემური ხდება ანონიმურობის

უზრუნველყოფა და შენარჩუნება, მაგალითად, როდესაც მონაცემების კომბინირებით შესაძლებელია ინდივიდის ან ინსტიტუტის ზუსტად იდენტიფიცირება ან დამხმარე პერსონალისთვის ხელმისაწვდომია შემომავალი ინფორმაცია. პლამერი (1983), ასევე, მიუთითებს ცხოვრების კვლევებზე, რომლებშიც შეცვლილია სახელები, ადგილები და დამატებულია მოგონილი მოვლენები, რათა კვლევის მონაწილეთა ნაცნობებმა ვერ შეძლონ მათი ამოცნობა. მიუხედავად იმისა, რომ მკვლევარმა შეიძლება გრძელი გზა გაიაროს ამ მიმართულებით, რამდენადაც საქმე ცხოვრების შესწავლას ეხება, არ არსებობს სრული ანონიმურობის აბსოლუტური გარანტია. ექსპერიმენტულ კვლევაში ექსპერიმენტატორს „ადამიანის“ ქცევა აინტერესებს და არა – კონკრეტული ინდივიდების ქცევა (Aronson and Carlsmith 1969). შესაბამისად, მკვლევარი სრულიად არ არის დაინტერესებული, რომ კონკრეტული სახელის პიროვნებას რეალური ქცევა შეუსაბამოს და კვლევის მონაცემები კოდირებულ, უსახელო მონაცემების ცხრილებად გარდაქმნას. როგორც ისინი ამბობენ, „პიროვნულობას მოკლებულობა პროცესის უდიდესი ეთიკური უპირატესობაა, ვინაიდან ის პირად ცხოვრებაში შეჭრის ზოგიერთ ნეგატიურ შედეგს აბათილებს“ (Aronson and Carlsmith 1969).

კონფიდენციალობა

პირად ცხოვრებაზე პიროვნების უფლების დაცვის მეორე გზას კონფიდენციალობის დაპირება წარმოადგენს. ეს ნიშნავს, რომ მკვლევარმა იცის, ვინ მიაწოდა ინფორმაცია ან მიწოდებული ინფორმაციის მიხედვით შეუძლია მონაწილის იდენტიფიცირება, მაგრამ ის არავითარ შემთხვევაში არ გაამჟღავნებს ამას საზოგადოებაში და საზიარო საიდუმლოს საზღვრები დაცული იქნება. სწორედ ამ საშუალებით ინარჩუნებენ მკვლევრები მათ ნდობას, ვინც ეხმარებათ კვლევაში. ზოგადად, მასპინძლებთან და/ან კვლევის მონაწილეებთან კონფიდენციალობის შესახებ პოზიციის მკაფიოდ დაფიქსირება ხელმისაწვდომობის ეტაპზე მაშინ ხდება, როდესაც მკვლევრები მონაცემების აკრეფას იწყებენ. ამგვარად, ისინი საკმაოდ გასაგებად უხსნიან მონაწილეებს, თუ რას ნიშნავს კონფიდენციალობა და რა შეზღუდვები აქვს მას კონკრეტული კვლევითი პროექტის ფარგლებში. მთლიანობაში, რაც უფრო სენსიტიური,

ინტიმური ან მადისკრედიტებელია ინფორმაცია, მით მეტია მკვლევრის ვალდებულება დაიცვას კონფიდენციალობის ზეპირი და წერილობით გარანტიები. ცხადია, დაპირებები უნდა შესრულდეს.

კიმელი (1988) აღნიშნავს, რომ სენსიტიური თემების კვლევის ზოგიერთი პოტენციური რესპოდენტი უარს იტყვის თანამშრომლობაზე, როდესაც კონფიდენციალობის დაპირება სუსტი, ბუნდოვანი და გაუგებარია, ანდა თვლის, რომ კონფიდენციალობა შეიძლება დაირღვეს. იგი ასკვნის, რომ სენსიტიური კვლევის სფეროში მოპოვებული მონაცემების სარგებლიანობაზე შეიძლება ძლიერი გავლენა მოახდინოს იმან, რომ მკვლევარი ვერ ახერხებს კონფიდენციალობის სანდო დაპირების მიცემას. როგორც ჩანს, უსაფრთხო, უწყინარი კვლევების შემთხვევაში დაპირებები არ მოქმედებს თანამშრომლობის ხარისხზე, ვინაიდან, როგორც კიმელი თვლის, პოტენციური რესპოდენტების უმრავლესობა მოელის, რომ კონფიდენციალობა დაცული იქნება.

კონფიდენციალობის დარღვევის გარეშე მონაცემების და ინფორმაციის საჯაროობის მიღწევის მთელი რიგი ტექნიკა შემუშავდა. ფრანკფორტ-ნახმიასი და ნახმიასი (1992) მათ შემდეგ ჩამონათვალში აერთიანებენ:

- მაიდენტიფიცირებლების წაშლა (მაგალითად, ინდივიდების შესახებ გამოქვეყნებული მონაცემებიდან სახელების, მისამართებისა და იდენტიფიკაციის სხვა ნიშნების წაშლა);
- ანგარიშში უფრო ზოგადი კატეგორიების გამოყენება (მაგალითად, დაბადების წლის აღნიშვნა და არა – კონკრეტული თარიღის, პროფესიის დაფიქსირება და არა – ამ პროფესიაში ვიწრო სპეციალიზაციის, ზოგადი ინფორმაციის გაცემა და არა – კონკრეტულის);
- მიკროაგრეგაცია (ანუ მონაცემებზე დაყრდნობით „საშუალო პიროვნების“ შექმნა და ამ მონაცემების გაცემა და არა – კონკრეტული ინდივიდების შესახებ ინფორმაციისა);
- შეცდომის შეტანა (კონკრეტულ ჩანაწერებში შეგნებულად, მიზანმიმართულად დაშვებული შეცდომები, როდესაც ჯამური, კრებსითი ინფორმაცია უცვლელი რჩება).

კუპერი და შინდლერი (Cooper and Schindler 2001: 117) თვლიან, რომ კონფიდენციალობის დაცვა შესაძლებელია ხელმოწერილი დოკუმენტის მიღებით, სადაც მოცემული იქნება დებულებები კვლევის გაუმჟღავნებლობის, რესპონდენტების მაიდენტიფიცირებელ მონაცემებთან შეზღუდული წვდომის, ინფორმაციის ნებისმიერი სახით გამოქვეყნებისთვის რესპონდენტის წინასწარი თანხმობის მიღების, მონაცემების გაუცემლობის შესახებ (მაგალითად, მონაცემთა ნაწილები, რომელთა გაერთიანებით შესაძლებელი იქნება ინდივიდის იდენტიფიცირება).

ღალატი

ტერმინი „ღალატი“, როგორც წესი, იმ შემთხვევებს ეხება, როდესაც ნდობის პირობებში ხდება მონაცემების სააშკარაოზე გამოტანა და თან ისე, რომ უხერხულ მგდომარეობაში აყენებს იმ მონაწილეს თუ ცდის პირს, რომელსაც ეხება ეს ინფორმაცია და იწვევს შფოთვას ან, ალბათ, ტანჯვასაც. კონფიდენციალობის საპირისპიროდ, ეს ნდობის უგულებელყოფაა და ხშირად ახლავს თან პიროვნულ თუ პროფესიულ ეგოისტურ მოტივებს. როგორც პლამერი (1983) ამბობს, „სოციოლოგიაში რაღაც ოდნავ არასწორად მიდის, როდესაც სოციოლოგი ხანგრძლივი დროით შედის ჯგუფში და პიროვნების ცხოვრებაში, იკვლევს ყველაზე მეტად დაცულ საიდუმლოებებს და შემდეგ კრიტიკული კუთხით წარმოაჩენს საჯაროდ“ (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780– თავი 2, ფაილი 2. 4. ppt).

ღალატისადმი ყველაზე მოწყვლადი კვლევის ერთ-ერთი მეთოდი, ალბათ, პრაქტიკული კვლევაა. როგორც კელი (1989a) შენიშნავს, ამან შეიძლება რამდენიმე ეთიკური პრობლემა წარმოშვას. ის ამბობს, რომ თუ მასწავლებლებს ყოველდღიურ ურთიერთობებში თანამშრომლებივით ვექცევით, ამ ურთიერთობების ჩაწერა და მათი მტკიცებულებად გამოყენება შეიძლება ნდობის ღალატად შეფასდეს. ეს განსაკუთრებით მაშინ ხდება, როდესაც მტკიცებულება უარყოფითია. კელის (1989a) მიაჩნია, რომ ერთი გამოსავალი შეიძლება იყოს პროცესში ჩართულ მასწავლებლებს კომენტარებისთვის გაეგზავნოთ ანგარიშები და მათი რეაქციების აღწერილობა, რათა თავად შეაფასონ თავიანთი

დამოკიდებულებების ცვლილებები. თუმცა, ის გვაფრთხილებს, რომ ამ მეთოდმა შეიძლება კარგად იმუშაოს მათთან, ვინც შეიცვალა კვლევისადმი დამოკიდებულება, მაგრამ გაცილებით პრობლემური იქნება, თუ მასწავლებლები კვლავაც გულგრილი ან მტრულად განწყობილი არიან კვლევის მიზნებისადმი. ის კითხულობს: როგორ დაწერს მკვლევარი კრიტიკულ ანგარიშს მასწავლებლების დამოკიდებულებების შესახებ, თუ მათთან მუშაობა კვლავ უნდა გააგრძელოს?

ანალოგიურად, მორისონი (2006) განიხილავს სკოლის შემთხვევას, რომელსაც არასათანადო მაჩვენებლები აქვს ან სუსტი მმართველი ჰყავს. აქვს თუ არა მომხმარებელს, ამ შემთხვევაში სახელმწიფოს, უფლება ან მოვალეობა, რომ იცოდეს ეს ან გარკვეული ზომები მიიღოს, რაც, ჩვეულებისამებრ, სკოლის ნაკლოვანებების საჯაროდ გაცხადებას გულისხმობს, და მიაყენებს თუ არა ეს ზიანს სკოლაში დასაქმებულ ადამიანებს – დირექტორსა და მასწავლებლებს? ინდივიდებს რომ ზიანი აარიდოს, რა ტიპის „ნდობით აღჭურვა" (Mitchell 1993) მკვლევარი სკოლამ და საზოგადოებამ და როგორ შეიძლება ერთმანეთს შეესაბამოს ეს ორი პოტენციურად საპირისპირო მოთხოვნა – საზოგადოებრივი ინტერესების დაცვა და ცალკეული პირების უვნებლობა?. უნდა გამოააშკარაოს თუ არა მკვლევარმა სკოლის ნაკლოვანებები, თუ თითქმის დარწმუნებულია, რომ ამით ზიანს მიაყენებს ინდივიდებს, მაგრამ შეიძლება, ეს საზოგადოების ინტერესებში შედიოდეს, ან, იქნებ, *primum non nocere*-ს ინტერესებიდან გამომდინარე, უნდა გააგრძელოს დუმილი? ეს საკითხი ნდობაზეა დამოკიდებული: ჭეშმარიტების ძიება და ნდობის ძიება შეიძლება ეწინააღმდეგებოდეს ერთმანეთს (Kelly, 1985: 147). ფაქტობრივად, კელი თვითონ წერს: „არ ვფიქრობ, რომ უკვე მივაგენით ამ დილემის დამაკმაყოფილებელ გადაწყვეტას".

ფინჩი (Finch 1985) ანგარიშის გამოქვეყნების შედეგებთან დაკავშირებულ ეთიკურ საკითხებს წამოჭრის. მას აწუხებს, რომ მისი კვლევის ანგარიში:

> შეიძლება გულისხმობდეს, რომ უფრო მეტად განვამტკიცებდი ჩვენს კულტურასა და პოლიტიკურ ცხოვრებაში ღრმად ფესვგადგმულ დაშვებას, რომ მუშა ქალები (განსაკუთრებით, ქალაქის ღარიბი მაცხოვრებლები) არაადეკვატური დედები არიან

და იმდენად არაკომპეტენტურები, რომ არ შეუძლიათ ისეთი პირობების შექმნა, რომელთა უზრუნველყოფასაც ნორმალურ ქალთა უმრავლესობა ახერხებს.

(Finch 1985: 117)

ფაქტიურად, ფინჩი იყენებს სიტყვას „ღალატი“, როდესაც ამბობს, რომ მან, შესაძლოა, უღალატა იმ ქალების ნდობას, რომლებთანაც სამი წლის განმავლობაში მუშაობდა, თუნდაც იმიტომ, რომ ისინი გაცილებით უარეს ეკონომიკურ და ფსიქოლოგიურ მდგომარეობაში იმყოფებოდნენ და მეტ პიროვნულ დისკომფორტს განიცდიდნენ, ვიდრე თავად ფინჩი (Finch 1985: 188).

მოტყუება

სოციალურ ფსიქოლოგიურ და სოციოლოგიურ კვლევებში მოტყუების გამოყენებამ გარკვეული ნეგატიური პოპულარობა მოიპოვა. მოტყუება შეიძლება ნიშნავდეს, რომ არ ვუთხრათ ადამიანებს, თუ რას ვიკვლევთ (ზოგიერთისთვის ეს ჯაშუშობის ტოლფასია), არ ვუთხრათ სიმართლე, ვუთხრათ ტყუილი ან ნაწილობრივ ვუთხრათ სიმართლე. მოტყუებაა ადამიანების ისე გამოყენებაც, რაც მათ დაამცირებს და შეურაცხყოფს (მაგალითად, ისე, როგორც ექსპერიმენტში იყენებენ ვირთხას). სოციალურ ფსიქოლოგიურ კვლევაში ეს ტერმინი გამოიყენება ისეთი ტიპის ექსპერიმენტული სიტუაციების აღსაწერად, სადაც მკვლევარი შეგნებულად ფარავს კვლევის ნამდვილ მიზნებსა და პირობებს, ან რაღაც სხვა ხერხით დადებით ინფორმაციას აწოდებს ცდის პირებს, ან, როდესაც მონაწილეებმა არ იციან, რა ხდება და მათ არათანაზომიერად მტკივნეულ, სტრესულ ანდა უხერხულ სიტუაციებში ათავსებენ. მოტყუება სრული სიმართლის ნაწილობრივ თქმასაც გულისხმობს. ბეილის (Baily 1994: 463) მოჰყავს ამის ნათელი მაგალითი: რესპონდენტებს ფოსტით მიღებული კითხვარის შევსებას სთხოვენ და მათ სჯერათ, რომ საფოსტო ხარჯების ხანგრძლივობასა და ტიპებზე ეკითხებიან, სინამდვილეში კი კვლევა სხვადასხვა ტიპის კითხვარების შედარებას ისახავს მიზნად. ის აღნიშნავს, რომ 457 კვლევის 88 პროცენტში გამოყენებულია მოტყუება (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 2, ფაილი 2. 5. ppt).

ამ მეთოდის დამცველები ფიქრობენ, რომ თუ მოტყუების ექსპერიმენტი ერთადერთი გზაა რაღაც მართლაც მნიშვნელოვანის აღმოსაჩენად, ეს აღმოჩენა

მხოლოდ მაშინ ღირს მუშაობის პროცესში ნათქვამ ტყუილად, თუ ცდის პირს ამით ზიანი არ ადგება (იხ. Aronson et al. 1990). მოტყუება შეიძლება გამართლებული იყოს იმის საფუძველზე, რომ კვლევა საზოგადოებრივ სიკეთეს ემსახურება და რომ მოტყუება თავიდან გვაცილებს კვლევის პროცესში ნებისმიერი სახის მიკერძოებას. ამასთან, ამით, შესაძლოა, მესამე მხარის (მაგალითად, სპონსორის) კონფიდენციალობის დაცვაც იყოს შესაძლებელი. მკვლევრის პოზიციიდან პრობლემა შემდეგია: „როგორია საჭირო ბალანსი, ერთი მხრივ, მეცნიერების ინტერესებსა და, მეორე მხრივ, მზრუნველობით, გულითად მოპყრობას შორის იმ ადამიანებისადმი, რომლებიც გულუბრყვილოდ იძლევიან მონაცემებს?“ სხვა სიტყვებით, პრობლემა ისევ დანაკარგებისა და სარგებლის თანაფარდობაზეა მიბმული.

მოტყუების პრობლემის გავრცელებულობა უფრო ნათელი ხდება, როდესაც გავიხსენებთ, რომ ის მრავალ საზომ ინსტრუმენტშიც კი არის გათვალისწინებული, ვინაიდან მნიშვნელოვანია, რომ რესპონდენტმა არ იცოდეს იმ პიროვნული დამოკიდებულების განზომილებების შესახებ, რომელსაც ვიკვლევთ. ბევრი პრობლემაა, რომელთა კვლევა შეუძლებელია მოტყუების გარეშე, თანაც არსებობს გარკვეული საბუთები, რომ ცდის პირთა უმრავლესობა აღშფოთების გარეშე იღებს მოტყუების ფაქტს, როცა იგებენ მის საჭიროებას (მაგალითად, მილგრემის, 1974, ავტორიტეტისადმი დაქვემდებარების ექსპერიმენტი. იხ. თავი 21). და მაინც, მიუხედავად ამისა, აუცილებელია, მუდმივად ვსვამდეთ კითხვას: რამდენად ამართლებს ტყუილის ოდენობას და სახეობას კვლევის მნიშვნელოვნება და ალტერნატიული პროცედურების არარსებობა?

მოტყუების გამოყენებას განსაკუთრებით მავნე შედეგები მოჰყვება იმ შემთხვევებში, როდესაც ეთიკური მოსაზრებები პრიორიტეტული უნდა იყოს. ამის მაგალითად გამოდგება კემპბელისა და მისი კოლეგების (Campbell et al. 1964) კვლევა, რომელშიც სუნთქვის დროებითი შეკავების გამომწვევი მედიკამენტების გამოყენებით უკიდურესად სტრესული პირობები შეიქმნა (იხ. 2. 7 ჩანართი).

ჩანართი 2. 7.

მოტყუების უკიდურესი შემთხვევა

ექსპერიმენტში, რომელიც მიზნად ისახავდა ტრავმატულ, მაგრამ უმტკივნეულო სიტუაციაში პირობითი რეაქციის ჩამოყალიბების შესწავლას, კემპბელმა და მისმა კოლეგებმა (1964) ცდის პირებში მედიკამენტის გამოყენებით სუნთქვის დროებითი შეკავება გამოიწვიეს. ცდის პირების ანგარიშებმა დაადასტურა, რომ ეს მათთვის „საშინელი“ გამოცდილება იყო. ყველა მათგანმა იფიქრა, რომ კვდებოდა. კვლევაში ალკოჰოლიზმით დაავადებული მამაკაცები მოხალისეებად მონაწილეობდნენ, ვინაიდან მათ უთხრეს, რომ ეს მათ შესაძლო განკურნებას უკავშირდებოდა და წინასწარ არ გააფრთხილეს მედიკამენტის ეფექტის შესახებ, რადგან ეს ინფორმაცია შეამცირებდა გამოცდილების ტრავმულ გავლენას.

წყარო: ადაპტირებულია Kelman 1967

კელმანმა მოტყუების პრობლემასთან გამკლავების სამი გზა შემოგვთავაზა: პირველი, მნიშვნელოვანია, მეტად გვქონდეს გაცნობიერებული, რომ ეს პრობლემაა. გადამწყვეტია, რომ ყოველთვის ვკითხოთ საკუთარ თავს, რამდენად აუცილებელი და გამართლებულია მოტყუება. ფრთხილად უნდა ვიყოთ, რომ ეს კითხვა შეუსაბამოდ არ ჩავთვალოთ და მოტყუება აუცილებელ პირობად არ მივიღოთ. ამგვარად, აქტიური გაცნობიერება თავისთავად არის გადაწყვეტილების ნაწილი და მოტყუებას დისკუსიის, განხილვის, კვლევისა და არჩევნის საგნად აქცევს.

პრობლემის მოგვარების მეორე გზა მოტყუების უარყოფითი ეფექტების ნეიტრალიზება და მინიმუმამდე დაყვანაა. მაგალითად, ცდის პირები ისე უნდა შეირჩეს, რომ გამოირიცხონ განსაკუთრებით მოწყვლადი ინდივიდები; ნებისმიერი პოტენციურად საზიანო მანიპულაცია საშუალო ინტენსივობით უნდა განხორციელდეს; მკვლევარი მგრძნობიარე უნდა იყოს ცდის პირთა რეაქციებში საფრთხის სიგნალებისადმი და მზად უნდა იყოს კრიზისის წარმოქმნის შემთხვევაში მასთან გასამკლავებლად; კვლევის დასრულების შემდეგ დრო არა მარტო ცდის პირების გამხნევებას უნდა დაუთმოს, არამედ ყველანაირად დაეხმაროს მათ კვლევისას მიღებულ გამოცდილებასთან დაკავშირებული გრძნობების გადამუშავებაში. დაცული უნდა იყოს პრინციპი, რომ ცდის პირებმა კვლევა არ დატოვონ იმაზე მეტი შფოთვით ან იმაზე დაბალი თვითპატივისცემით, ვიდრე მის დაწყებამდე ჰქონდათ (ისევ ზიანის

მიუყენებლობის საკითხი). სასურველია, ცდის პირებმა გაიმდიდრონ გამოცდილება და წავიდნენ განცდით, რომ რაღაც ისწავლეს.

მოტყუების მომცველი კვლევის ნეგატიური ეფექტების განეიტრალების უპირველესი გზაა დარწმუნება, რომ უზრუნველყოფილია ადეკვატური უკუკავშირი კვლევის ან მისი ერთ-ერთი სეანსის დასრულების შემდეგ. უკუკავშირი აუცილებელად უნდა მოხდეს და არავითარ შემთხვევაში ეს არ უნდა იყოს სიცრუე ან შეცდომაში შეყვანა – მკვლევარი უკუკავშირად არ უნდა ასაღებდეს, სინამდვილეში, მორიგ ექსპერიმენტულ მანიპულაციას. კვლევის შემდგომი ინტერვიუ შეიძლება მოიცავდეს (Cooper and Schindler 2001: 116):

- ნებისმიერი მოტყუებისა და მისი მიზეზების ახსნას;
- კვლევის მიზნების, ჰიპოთეზების, ამოცანებისა და მეთოდების ახსნას;
- კვლევის დასრულების შემდეგ შედეგების გაცნობას;
- კვლევის დასრულების შემდეგ ფსიქოლოგიური ან სამედიცინო მეთვალყურეობის უზრუნველყოფას.

თუმცა, აქაც არსებობს საფრთხეები. როგორც არონსონი და კარლსმითი (1969) ამბობენ:

> ცდის პირთან კვლევის შემდგომი ინტერვიუს ჩატარება არ არის მისთვის მხოლოდ სიმართლის თქმა. არავითარი მაგიური სასწაული არ არის სიმართლეში. სინამდვილეში . . . უხეშად რომ ვთქვათ, სიმართლე შეიძლება უფრო მეტად საზიანო იყოს, ვიდრე საერთოდ არაფრის ახსნა. ამის გაკეთების უამრავი განსხვავებული გზა არსებობს და ზუსტად ამ განსხვავებებს აქვთ გადამწყვეტი მნიშვნელობა, რომ განისაზღვროს, გრძნობს თუ არა ცდის პირი დისკომფორტს, როდესაც ის საექსპერიმენტო ოთახს ტოვებს.
>
> (Aronson and Carlsmith 1969: 31)

ისინი თვლიან, რომ დებრიფინგის პროცესის ერთ-ერთი არსებითი ასპექტია ის, რომ მკვლევრებმა გულწრფელად უამბონ მონაწილეებს, თუ როგორ ეძიებენ მეცნიერები სიმართლეს და აღიარონ საკუთარი დისკომფორტი იმ ფაქტის გამო, რომ ჭეშმარიტების გამოსავლენად აუცილებელი გახდა მოტყუების გამოყენება. როგორც ისინი ამბობენ, „ცდის პირის დისკომფორტის შესამცირებლად

ექსპერიმენტის შემდგომი სიკეთის მოცულობა არ არის ისეთი ეფექტური, როგორც ექსპერიმენტატორის მიერ *საკუთარი* გულწრფელი დისკომფორტის გამოვლენა მოცემულ სიტუაციაში“ (Aronson and Carlsmith 1969: 31-2).

მოტყუების პრობლემასთან გამკლავების მესამე გზაა თავის დაზღვევა იმით, რომ შექმნილია ახალი პროცედურები და ტექნიკები. ეს ალტერნატიული მეთოდების ძიების პროცესში თავად მკვლევრის კრეატულობის ჩართვის საკითხია. შემოთავაზებულია მოსაზრება, რომ როლების გათამაშებით ან „ისე, თითქოს“ ექსპერიმენტებით შეიძლება ჩაანცვლონ ჩვეულებრივი, გავრცელებული ტექნიკები – დებატი „როლების გათამაშებით მოტყუების ჩანაცვლებაზე“ 21-ე თავშია განხილული. ამ მეთოდში, როგორც ვნახავთ, ცდის პირს სთხოვენ, ისე მოიქცეს, თითქოს ის კონკრეტულ სიტუაციაში მყოფი კონკრეტული პიროვნება იყოს. თუმცა, რა ფორმაც არ უნდა ჰქონდეს, ახალ მიდგომებში რადიკალურად განსხვავებული დაშვებები იქნება ამ ტიპის კვლევაში ცდის პირის როლის შესახებ. ეს მიდგომები ჩვენგან ცდის პირის მოტივაციის *გამოყენებას* მოითხოვენ და არა – მათთვის გვერდის ავლას. ისინი პოტენციური მონაწილეების გარკვეულობის გაზრდისკენაც კი შეიძლება მოგვიწოდებდნენ, ვიდრე – მათი გულუბრყვილობის შენარჩუნებისკენ.

პლამერი (1983) გვატყობინებს, რომ ისეთ ნაკლებად მოსალოდნელ სფეროშიც კი, როგორიც ისტორიაა, ადგილი აქვს შედარებით მცირე ხარისხის მოტყუებას. ასე მაგალითად, კვლევის ზოგად აღწერაში შეიძლება არ იყოს ჩართული ზოგიერთი მნიშვნელოვანი საკითხი. ფაქტობრივად, თუ ცდის პირს ეცოდინება, რას ეძებთ, შეიძლება შედეგები მნიშვნელოვანწილად მიკერძოებული გახადოს. გარდა ამისა, სხვადასხვა ჯგუფს შეიძლება კვლევა სხვადასხვაგვარად აუხსნან. პლამერს თავისი კვლევიდან მოჰყავს მაგალითი: სექსუალური უმცირესობების კვლევა, რომელიც გამოქვეყნების სხვადასხვა დონეს საჭიროებდა – ცდის პირებისთვის, კოლეგებისთვის, ზოგადი განხილვისთვის და მეგობრებისთვის. ფაქტიურად, არცერთ ამ ახსნათაგანში არ იყო ტყუილი, ისინი, უბრალოდ, კვლევის სხვადასხვა ასპექტზე ამახვილებდნენ ყურადღებას.

სოციალურ მეცნიერებებში მოტყუების დილემა მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ექსპერიმენტულ სოციალურ ფსიქოლოგიაში, სადაც ცდის პირებს

არაფერს ეუბნებიან ექსპერიმენტის ნამდვილი ბუნების შესახებ. კიდევ ერთი სფერო, რომელშიც ის გამოიყენება, სოციოლოგიაა, სადაც მკვლევრები მალავენ თავიანთ იდენტობას და გზას იკვალავენ უცხო ჯგუფში – დებატი „ღია/ფარული“ (Mitchell 1993). ფარული, ანუ საიდუმლო მონაწილეობა გულისხმობს კვლევის ისეთ სახესხვაობას, სადაც მკვლევრები დროის ხანგრძლივ პერიოდს კონკრეტულ საკვლევ გარემოში ატარებენ, მალავენ „რომ მკვლევრები არიან და სხვა როლს ეფარებიან.

ბალმერი (Bulmer 1982) შენიშნავს, რომ არ არსებობს მარტივი და სრულიად შეთანხმებული პასუხები იმ ეთიკურ საკითხებზე, რომელთაც ფარული კვლევა წარმოშობს. ერიკსონი (1967), მაგალითად, თვლის, რომ სოციოლოგები პასუხისმგებელი არიან თავიანთი ცდის პირების წინაშე და საიდუმლო კვლევამ შეიძლება ისეთი ზიანი მიაყენოს სხვა ადამიანებს, როგორსაც ვერც წინასწარ გაითვალისწინებენ და ვერც კვლევის შემდეგ დააკომპენსირებენ. ამასთან, ისინი თავიანთი კოლეგების წინაშეც აგებენ პასუხს. ამის საპირისპიროდ, დუგლასი (Douglas 1976) ამტკიცებს, რომ ფარული დაკვირვება აუცილებელი, სასარგებლო და ბევრის მომცემია. ბალმერიც (1982) ასკვნის, რომ ფარული კვლევის სასარგებლოდ მოტანილი ყველაზე წონიანი არგუმენტი ისაა, რომ მან კარგი სოციალური მეცნიერება შექმნა, რომელიც შეუძლებელი იქნებოდა და არ იარსებებდა ამ მეთოდის გარეშე. უმადურობა იქნებოდა იმის არაღიარება, – ამატებს ის, – რომ საზოგადოების შესახებ ჩვენი ცოდნა ფარულმა მეთოდებმა განავითარა.

კიმელის (1988) აზრით, ცოტა მკვლევარი თუ ფიქრობს, რომ ყოველგვარი მოტყუების გარეშე შეუძლია მუშაობა, ვინაიდან აშკარად კონსერვატიულმა (ყველა წესის დაცვით) მიდგომამ შეიძლება იქამდე მიგვიყვანოს, რომ მნიშვნელოვანი კვლევა თითქმის არ ღირდეს გაწეულ ძალისხმევად. მაგალითად, ზუსტად ასეთია რასობრივი ცრურწმენების კვლევა, რომელიც დანამდვილებით მოახდენს გავლენას მასში მონაწილეთა ქცევაზე. კიმელი თვლის, რომ მოტყუების კვლევები იმდენად განსხვავდება ერთმანეთისგან, რომ ყველაზე მკაცრ კრიტიკოსებსაც კი გაუჭირდებოდათ ცალსახად მტკიცება, რომ

ნებისმიერი მოტყუება პოტენციურად საზიანოდ მოქმედებს მონაწილეებზე, ან არასწორია.

ეთიკა და კვლევის მეთოდები განათლებაში

ეთიკური პრობლემები, რომლებიც განათლების სფეროს კვლევებში გამოყენებული მეთოდებიდან წარმოიქმნება, სხვადასხვა ნაშრომში გვხვდება: ბურგესის (Burgess 1989) მიერ რედაქტირებულ კრებულში *„განათლების სფეროს კვლევის ეთიკა“* და საიმონისა და აშერის (Simon and Usher 2000) მიერ რედაქტირებულ წიგნში *„განათლების სფეროს კვლევაში არსებული ეთიკა“*. ამ სფეროში შექმნილი თითოეული ნაშრომი ყოველდღიურ პრობლემებს, საკითხებსა და დილემებს ასახავს, რომელთა წინაშეც დგებიან განათლების სფეროში მოღვაწე გამოცდილი თუ დამწყები მკვლევრები. დასახელებული ორი წიგნი აჩვენებს, რომ საგანმანათლებლო ინსტიტუტებში კვლევის მეთოდების კომპლექსურობის გამო წამოჭრილი საკითხები და მათი ეთიკური შედეგები, ალბათ, ყველაზე ნაკლებად პროგნოზირებადია, განსაკუთრებით, ნაკლებად გამოცდილი მკვლევრებისთვის, განსაკუთრებით – კვლევის სოციალ-პოლიტიკურ ჭრილში. ამ სფეროში მოსულმა ახალბედებმა უნდა იცოდნენ კვლევის ისეთი სახეების შესახებ, რომლებსაც, თავიანთი ბუნებიდან გამომდინარე, ერთი პრობლემიდან მეორისკენ მივყავართ. ფაქტიურად, მკვლევარი ხშირად აღმოაჩენს, რომ მეთოდოლოგიური და ეთიკური საკითხები განუყოფელია ერთმანეთისგან კვლევათა უმრავლესობაში, რომელთაც თვისებრივს ან ინტერპრეტაციულს ვუწოდებთ. როგორც ჰიჩკოკი და ჰაგისი (1989) შენიშნავენ:

> მონაწილის დაკვირვების წარმოებისას ან ვიდაცის მეწყვილის ინტერვიუირებისას წარმოიჭრება ეთიკური პრობლემები, რომლებიც უშუალოდ უკავშირდება გამოყენებული კვლევის ტექნიკის თავისებურებებს. კვლევის ბუნების ღიაობისა თუ დახურულობის ხარისხისა და მისი მიზნების საკითხი უშუალოდ დგება მასწავლებლების კვლევის წინაშე.
>
> (Hitchcock and Hughes 1989)

ისინი სვამენ კითხვებს, რომლებიც შეიძლება გაჩნდეს ასეთ სიტუაციაში: „სად მთავრდება მკვლევრისთვის ფორმალური დაკვირვება და სად იწყება არაფორმალური?“ „გამართლებულია, რომ მკვლევარი ღია იყოს ზოგ

მასწავლებელთან და ზოგთან – არა?“ „რამდენად ბევრი ინფორმაციის მიწოდება შეუძლია მკვლევარს მოსწავლეებისთვის კვლევის კონკრეტული ნაწილის შესახებ?“ „როდის განიხილება კვლევის მონაცემების მიზეზ-შედეგობრივი ასპექტი და როდის – არა?“ „არის თუ არა ჭორი ლეგიტიმური მონაცემი და შეუძლია თუ არა მკვლევარს ეთიკურად გამოიყენოს ის მასალა, რომელიც მას საიდუმლოდ მიეწოდა?“ როგორც ჰიჩკოკი და ჰაგისი (1989) ასკვნიან, კითხვების ჩამონათვალი ჯერ კიდევ უსასრულოა და შეიძლება შეეხებოდეს როგორც კვლევაში გამოყენებულ ტექნიკას, ისე, საკვლევი გარემოს სოციალურ ორგანიზაციას. ასეთი საკითხების წარმატებულად გადაჭრის გასაღები კარგი ურთიერთობების დამყარებაა. აქ შედის მკვლევარსა და მის ცდის პირებს შორის გაგების ჩამოყალიბება, რასაც მოჰყვება სანდოობის გრძნობა და ნდობა.

ფაინი და სენდსტრომი (1988) დეტალურად განიხილავენ ველზე ბავშვებთან მუშაობის ეთიკურ და პრაქტიკულ ასპექტებს. კერძოდ, ისინი აჩვენებენ, თუ როგორ განსხვავდება მონაწილის კვლევის ეთიკური საკითხები ბავშვების ასაკის მიხედვით. ამ თვალსაზრისით, თვისებრივი მეთოდების კიდევ ერთი მახასიათებელი გამოყო ფინჩმა (1985: 116-17), რომელიც კომენტარს აკეთებს შესაძლო მწვავე პოლიტიკური და ეთიკური დილემების შესახებ, რომლებსაც წარმოქმნის მკვლევრისა და სხვების მიერ მიღებული მონაცემების გამოყენება. მისი კომენტარი ეხება კვლევის მონაწილეებისგან მიღებულ ნდობასაც, რაც მკვლევრებს ავალდებულებს, რომ კონფიდენციალური ინფორმაცია სათანადოდ იქნება გამოყენებული, კერძოდ კი, მონაწილეთა მდგომარეობის გასაუმჯობესებლად.

კელი (1989a) ფიქრობს, რომ ის სფერო თვისებრივ კვლევაში, სადაც ეთიკური „მიმღები“ განსაკუთრებით მგრძნობიარე უნდა იყოს, პრაქტიკული კვლევაა და სწორედ აქ მართებს მკვლევარს, იქნება ის მასწავლებელი თუ გარედან მოსული, განსაკუთრებული სიფრთხილე დაგებული მახეებისადმი. ეს სირთულეები შეაჯამა ჰოპკინსმა (1985: 135), როდესაც თქვა, რომ ვინაიდან მკვლევრის ქმედებები ღრმად არის ჩანერგილი ორგანიზაციაში, მნიშვნელოვანია ამ ფარგლებში მუშაობა, ეს კი კონფიდენციალობისა და პიროვნული პატივისცემის საკითხებს აყენებს.

2.8 ჩანართში წარმოდგენილია ჰოპკინსთან მოცემული (1985) პრინციპები, რომლებიც სპეციალურად პრაქტიკული კვლევისთვის ჩამოაყალიბეს კემისმა და მაკტაგარტმა (Kemmis and McTaggart 1981).

ჩანართი 2. 8.

მოქმედებით კვლევაში ჩართული მკვლევრების სახელმძღვანელო ეთიკური პრინციპები

- *ყურადღება მიაქციეთ* ოქმს. გადაამოწმეთ, რომ შეხვდით სათანადო ადამიანებს, კომიტეტებს და ხელმძღვანელებს, მიაწოდეთ ინფორმაცია და მიიღეთ საჭირო ნებართვა და დადებითი პასუხი.
- *მოიზიდეთ მონაწილეები:* კვლევაში მონაწილეობისთვის წაახალისეთ ისინი, ვინც დაინტერესებულია იმ გაუმჯობესებით, რომლის მიღწევასაც აპირებთ.
- *შეუთანხმდით მათ, ვისაც შეეხება კვლევა:* ყველას არ ენდომება, რომ უშუალოდ იყოს ჩართული. მუშაობისას ანგარიში უნდა გაუწიოთ სხვების პასუხისმგებლობებსა და სურვილებს.
- *აღწერეთ პროგრესი:* სამუშაო თვალსაჩინო გახადეთ და იყავით ღია შემოთავაზებებისთვის, რათა მხედველობაში მიიღოთ წინასწარ გაუთვალისწინებელი და შეუმჩნეველი მიმართულებები; კოლეგებს უნდა ჰქონდეთ პროტესტის გამოხატვის შესაძლებლობა;
- *მიიღეთ ექსპლიციტური ავტორიზაცია:* ეს შეეხება იმას, თუ სად გსურთ თქვენი კოლეგების დაკვირვება და სად აპირებთ დოკუმენტაციის განხილვას.
- *შეუთანხმდით ადამიანებს მათი სამუშაოს აღწერილობაზე:* ყოველთვის მიეცით საშუალება მათ, ვისაც აღწერთ, რომ ეჭვის ქვეშ დააყენონ თქვენი ახსნები სამართლიანობის, რელევანტობის და სიზუსტის საფუძველზე.
- *შეათანხმეთ სხვების მოსაზრებების ანგარიშები* (მაგალითად, კომუნიკაციის ანგარიში): ყოველთვის მიეცით საშუალება მათ, ვინც ჩართულია ინტერვიუებში, შეხვედრებსა და მიმოწერის პროცესში, რომ მოითხოვონ შესწორებები, რაც უფრო სამართლიანს, რელევანტურს და ზუსტს გახდის თქვენს ნაშრომს.
- *მიიღეთ ექსპლიციტური ავტორიზაცია ციტატების გამოყენებამდე:* აქ შედის სიტყვასიტყვით ჩაწერილი ტრანსკრიპტები, ახსნილი დაკვირვებები, ამონარიდები აუდიო და ვიდეო ჩანაწერებიდან, მსჯელობები, ანგარიშებში მოცემული დასკვნები ან რეკომენდაციები (წერილობითი ან შეხვედრებზე მიღებული).

- *შეათანხმეთ სხვადასხვა დონეზე გამოსაქვეყნებელი ანგარიშები:* გახსოვდეთ, რომ სხვადასხვა აუდიტორია სხვადასხვაგვარ ანგარიშს საჭიროებს. რაც ფაკულტეტის თანამშრომლების შეხვედრაზე არაფორმალური ზეპირი ანგარიშისთვის არის საჭირო, შეიძლება შეუსაბამო იყოს თანამშრომელთა შეხვედრისთვის, საბჭოსთვის წარსადგენი ანგარიშისთვის, ჟურნალის სტატიისთვის, გაზეთისთვის, მშობლებისთვის გასაგზავნი შეტყობინებისთვის. იყავით კონსერვატიული, თუ ვერ აკონტროლებთ ამ განსხვავებებს.
- *აიღეთ კონფიდენციალობის დაცვის პასუხისმგებლობა.*
- *შეინარჩუნეთ თქვენი ნაშრომის წარდგენის უფლება:* დარწმუნდით, რომ ყველა, ვინც კვლევაში იყო ჩართული, კმაყოფილია ანგარიშების სამართლიანობით, სიზუსტითა და რელევანტურობით; რომ ისინი ზედმეტად არ ააშკარავებენ ან უხერხულ მდგომარეობაში არ აყენებენ კვლევაში ჩართულ ადამიანებს, შესაბამისად, ანგარიში ან არ უნდა აიკრძალოს, ან დაიდოს თაროზე კონფიდენციალობასთან დაკავშირებული სანქციების გამო.
- *თანმიმდევრული და ცნობილი გახადეთ პროცედურის პრინციპები:* პრაქტიკულ კვლევაში ჩართული ყველა ადამიანი მუშაობის დაწყებამდე უნდა დაეთანხმოს პრინციპებს. მათ უნდა იცოდნენ თავიანთი უფლებები ამ პროცესში.

წყარო: ადაპტირებულია Kemmis and McTaggart (1981) და მოტანილია Hopkins (1985: 134-6)

ეთიკა და შეფასებითი კვლევა

სტრაიკი (1990) განათლების სფეროში შეფასების განხილვისას ორ ზოგად პრინციპს გვთავაზობს, რომელმაც შეფასების სფეროში შემდგომი მსჯელობის საფუძველი შეიძლება შექმნას. ესენია სარგებლის მაქსიმიზაციის პრინციპი და თანაბარი პატივისცემის პრინციპი. პირველი, სარგებლის მაქსიმიზაციის პრინციპი, ამტკიცებს, რომ საუკეთესო გადაწყვეტილება ისაა, რომელიც ადამიანთა უმრავლესობისთვის ყველაზე მეტ სარგებელს იძლევა. ამ თვალსაზრისით, პრაგმატულია ჩვენი ქმედებების სისწორის შესახებ შედეგების მიხედვით მსჯელობა ან, როგორც სტრაიკი (1990) ამბობს, საუკეთესო მოქმედება ისაა, რომელსაც საუკეთესო შედეგები მოჰყვება. უტილიტარული პრინციპი ჩვენგან ითხოვს, დასახელდეს ის კონკრეტული სარგებელი, რომლის მაქსიმუმის მიღებაც გვსურს, ამისთვის კი საჭიროა სათანადო პოპულაციის იდენტიფიცირება და ის, რომ სრულად გვესმოდეს, რა შედეგები მოჰყვება ჩვენს

ქმედებებს. მეორე პრინციპი, რომელიც თანაბარ პატივისცემას გულისხმობს, მოითხოვს, რომ ერთნაირად ღირსეულად მოვექცეთ ყველა ადამიანს. ეს ნიშნავს, რომ ადამიანებს მივიჩნევდეთ მიზნებად და არა საშუალებებად, თავისუფალ და რაციონალურ პიროვნებებად და ვაღიარებდეთ, რომ მათ ისეთივე ბაზისური უფლებები აქვთ, როგორც სხვებს.

სტრაიკის (1990) მიერ მოცემულ ჩამონათვალში, მისი აზრით, შეფასებითი კვლევისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ეთიკური პრინციპებია შეტანილი, რომელთა განხილვაც შესაძლებელია ზემოთ ხსენებული ორი ზოგადი პრინციპის ჭრილში.

- *სავალდებულო პროცესი*: შეფასების პროცედურები უნდა იძლეოდეს იმის გარანტიას, რომ შეფასებები საფუძვლიანია: რომ ცნობილი და მიღებული სტანდარტები თანმიმდევრულად გამოიყენება ყველა შემთხვევაში; რომ მტკიცებულება რაციონალურია და რომ მტკიცებულებების მოსაგროვებლად არსებობს სისტემატური და რაციონალური პროცედურები.
- *პირადულობა*: აქ შედის ადამიანის უფლება, აკონტროლოს ინფორმაცია თავის შესახებ, პიროვნება დაცული უნდა იყოს საკუთარ საქმეებში გაუმართლებელი, უკანონო ჩარევებისგან. შეფასების კონტექსტში ის ითხოვს, რომ პროცედურები ღრმად არ იჭრებოდეს პირად ცხოვრებაში და რომ შეფასება მასწავლებლის აქტივობის მხოლოდ სამსახურთან დაკავშირებულ ასპექტებს ეხებოდეს. ის შეფასების ინფორმაციის კონფიდენციალობასაც იცავს.
- *თანასწორობა*: შეფასების კონტექსტში ეს პრინციპი საუკეთესოდ შეგვიძლია გავიგოთ, როგორც ისეთ ირელევანტურ საფუძვლებზე გადაწყვეტილებების მიღების აკრძალვა, როგორიცაა რასობრივი მიკუთვნებულობა, რელიგია, სქესი, ეთნიკურობა ან სექსუალური ორიენტაცია.
- *საჯაროობა*: ეს პრინციპი გულისხმობს შეფასების პროცედურების, მისი მიზნებისა და შედეგების ღიაობას საზოგადოებისთვის.
- *ჰუმანიზმი:* ეს პრინციპი მოითხოვს, რომ ანგარიში უნდა გაეწიოს იმ ადამიანების გრძნობებსა და მგრძნობელობას, რომლებიც ჩართულნი არიან შეფასების კონტექსტში.

- *კლიენტის სარგებელი:* ამ პრინციპის მიხედვით შეფასებითი გადაწყვეტილებები ისე მიიღება, რომ პატივს სცემს სტუდენტების, მშობლებისა და საზოგადოების ინტერესებს და მათ ანიჭებს უპირატესობას საგანმანათლებლო ინსტიტუტებისა და მათი თანამშომლების ინტერესებთან შედარებით. იგულისხმება ისიც, რომ მონაწილეები მიიჩნევიან ცდის პირებად და არა – საექსპერიმენტო მასალად.
- *აკადემიური თავისუფლება:* აქ იგულისხმება, რომ კლასში შენარჩუნებულია ინტელექტუალური ღიაობის ატმოსფერო როგორც მასწავლებლებისთვის, ისე, სტუდენტებისთვის. შეფასება ისე უნდა განხორციელდეს, რომ ატმოსფერო კვლავაც ასეთი დარჩეს.
- *ავტონომიის პატივისცემა:* მასწავლებლებს მინიჭებული აქვთ მუშაობისას თავიანთი შეხედულებებისამებრ მოქმედების და საკუთარი სამუშაოს შესახებ რაციონალური დასკვნების გამოტანის უფლება. შეფასება არ უნდა განხორციელდეს ისე, რომ გაუმართლებლად შეიზღუდოს ეს უფლება.

ეს პრინციპები უფრო ფართოდ და სისტემურად სტრაიკის (1990) ნაშრომშია ჩამოყალიბებული.

კვლევა და რეგულაცია: ეთიკური კოდექსები და რეცენზირება

ეთიკური რეგულაციები რამდენიმე დონეზე არსებობს. მნიშვნელოვანი მარეგულირებელი მექანიზმებია: საკანონმდებლო დონე, ეთიკური კომიტეტები, რომლებიც მოწოდებულია უნივერსიტეტებსა და სხვა ინსტიტუტებში მიმდინარე კვლევების მეთვალყურეობისთვის (რაც შეიძლება ძირითად დაბრკოლებად იქცეს მათთვის, ვინც კვლევის ჩატარებას გეგმავს), პროფესიული გაერთიანებების და ასოციაციების ეთიკური კოდექსები და, ასევე, ცალკეული მკვლევრების პიროვნული ეთიკური ღირებულებები. ყველა მკვლევარმა, დაწყებული ბაკალავრიატის სტუდენტიდან, რომელიც საკურსო კვლევით ნაშრომს აკეთებს, დამთავრებული პროფესიული მკვლევრით, რომელიც ცოდნის საზღვრების გაფართოებისთვის იღვწის, უნდა იცოდეს ის ეთიკური კოდექსები და რეგულაციები, რაც მართავს მის პრაქტიკას. მკვლევრის მიერ ამ პასუხისმგებლობების უგულებელყოფა მთელი სამეცნიერო პროცესის რღვევად

აღიქმება, რამაც ინდივიდები და ინსტიტუტები შეიძლება, სამართლებრივ ვალდებულებებამდე ან ფინანსურ ჯარიმებამდე მიიყვანოს.

პროფესიულ საზოგადოებებსა და ასოციაციებს აქვთ პრაქტიკის კოდექსები, რომელიც ასახავს ერთ კონკრეტულ ჯგუფში ღირებულებათა კონსენსუსს და ცალკეულ მკვლევრებს ეხმარება, გაარკვიონ, თუ რა არის სასურველი და რას უნდა ერიდონ. რა თქმა უნდა, ამით არ გვარდება ყველა პრობლემა, მხოლოდ რამდენიმე პირველადი საწყისი არსებობს და ამიტომ ეთიკური პრინციპების ფართო ინტერპრეტაციაა შესაძლებელი. ყოველისმომცველი მარეგულირებელი მექანიზმების სისტემა კარგად არის დანერგილი დიდ ბრიტანეთში, მაგრამ ეს ინფორმაციისა და მონაცემების შენახვას უფრო ეხება: მაგალითად, როგორ ინახება და ვისთვის არის განკუთვნილი, რაც განათლების სფეროში მომუშავე მკვლევრისთვის მზარდი ინტერესის საგანია. ამ კატეგორიაში შეიძლება შედიოდეს, მაგალითად, სტატისტიკური მონაცემები, შეფასების საფუძვლად გამოყენებული მონაცემები, სასწავლო ჩანაწერები, წერილობითი ჩანაწერები, ტრანსკრიპტები, ნედლი მონაცემები, პირადი დოკუმენტები, კვლევის მონაცემები, კომპიუტერული ფაილები და აუდიო-ვიდეო მასალა.

ვინაიდან საინფორმაციო ტექნოლოგიები ცენტრალურ ადგილს იკავებს და საზოგადოება უფრო და უფრო მეტად არის დამოკიდებული მასზე, ინფორმაციის კონცეფცია მნიშვნელოვანია არა მარტო იმით, თუ რა არის, არამედ იმითაც, თუ რისი გაკეთება შეუძლია. უამრავი ავტორი მიუთითებს ინფორმაციისა და ძალაუფლების კავშირზე. მაგალითად, ჰარისი და მისი კოლეგები (1992) საუბრობენ ძალაუფლების შესახებ, რომელიც ხორციელდება ადამიანებზე არსებული პირადი ინფორმაციის კონტროლით და მის ურთიერთობაზე პროფესიონალის ძალაუფლებასთან, რომელიც ექსპერტის ცოდნას ემორჩილება. მაშასადამე, მონაცემების ბოროტად გამოყენებას, ან მათ გავრცელებას არასწორ დროს, ან არასწორ კლიენტებთან თუ ორგანოებთან, შეიძლება ინდივიდისთვის, ჯგუფისთვის ან ინსტიტუტისთვის სამწუხარო შედეგები მოჰყვეს. ვითარება კიდევ უფრო მწვავდება, თუ ეს მცდარი, არასრული ან განზრახ შეცდომაში შემყვანი ინფორმაციაა.

ინფორმაციით უფრო და უფრო მეტად მდიდარ სამყაროში არსებითი მნიშვნელობა აქვს საგარანტიო საშუალებების არსებობას, რაც დაიცავდა მას არასწორად ან ბოროტად გამოყენებისგან. ამ მიზნით შეიქმნა დიდი ბრიტანეთის მონაცემების დაცვის აქტები[4] 1984 და 1998 წლებში. ამ აქტებში მოცემულია მონაცემების დაცვის პრინციპები, მონაცემებით მოსარგებლეთა პასუხისმგებლობები და მონაცემების სუბიექტთა უფლებები. „ისტორიული და კვლევითი" მიზნებისთვის შენახულ ინფორმაციაზე არ ვრცელდება პრინციპი, რომელიც ინდივიდებს მათ შესახებ პირადი მონაცემების ნახვის უფლებას აძლევს, მოწოდებული მონაცემები არ არის ხელმისაწვდომი იმ ფორმით, რომლითაც შესაძლებელია ინდივიდების იდენტიფიცირება. ასევე, კვლევის მონაცემებზე ნაწილობრივ არ ვრცელდება ორი სხვა პრინციპიც, რის შედეგადაც ასეთი მონაცემები შეიძლება განუსაზღვრელი ვადით შეინახოს. მათი კვლევითი მიზნებისთვის გამოყენების საჯაროდ გამოცხადება არ არის საჭირო.

ორი ყველაზე მნიშვნელოვანი პრინციპიდან, რომელიც კვლევის მონაცემებს შეეხება, ერთ-ერთის მიხედვით, პირადი მონაცემების (ანუ მონაცემები, რომლითაც ზუსტად შეიძლება მათი მომწოდებელი პიროვნების ამოცნობა) შენახვა მხოლოდ სპეციფიკური და კანონიერი მიზნებისთვის შეიძლება. მეორე პრინციპი აცხადებს, რომ მიღებულ უნდა იყოს უსაფრთხოების სათანადო ზომები პირადი მონაცემების უკანონო წვდომის, შეცვლის, გავრცელების ან განადგურების და, ასევე, მათი შემთხვევით დაკარგვის ან განადგურების თავიდან ასაცილებლად.

უმაღლესი განათლების ინსტიტუტთა უმრავლესობას თავისი ეთიკური კომიტეტები აქვს და ეს კომიტეტები კვლევის პროექტების შეფასებისას, როგორც წესი, ეთიკის საკუთარი კოდექსებით სარგებლობენ. გარდა ამისა, კვლევითი ასოციაციები აქვეყნებენ პრაქტიკის ზოგიერთ მნიშვნელოვან კოდებსა და სახელმძღვანელო პრინციპებს, მაგალითად: ბრიტანეთის განათლების კვლევის ასოციაცია (British Educational Research Association – http://www.bera.bps.org.uk), ბრიტანეთის სოციოლოგიური ასოციაცია (British Sociological Association – http://www.britsoc.co.uk), სოციალური კვლევის ასოციაცია

[4] UK Data Protection Acts (მთარგმნელის შენიშვნა).

(Social Research Association – http://www.the-sra.org.uk), ამერიკის განათლების კვლევის ასოციაცია (American Educational Research Association – http://www.aera.net), ამერიკის ფსიქოლოგიური ასოციაცია (American Psychological Association – http://www.apa.org) და ამერიკის სოციოლოგიური ასოციაცია (American Sociological Association – http://www.asanet.org). მკითხველს ვურჩევთ, რომ ამ ინფორმაციას დეტალურად გაეცნოს.

ბრიტანეთის ფსიქოლოგიური საზოგადოების *ქცევის კოდექსი, ეთიკური პრინციპები და მითითებები* (2005), სხვა საკითხებთან ერთად, მოიცავს თავებს კომპეტენტურობის, თანხმობის მიღების, კონფიდენციალობისა და ქცევის შესახებ. დასაწყის ნაწილში ჯერ განიხილება *ადამიანებზე კვლევის ჩატარების ეთიკური პრინციპები:* მოტყუება, კვლევის შემდგომი ინტერვიუ, რისკი და განხორციელება და შემდეგ მოდის თერთმეტი ძირითადი ნაწილი: შესავალი; ზოგადი პრინციპები; თანხმობა; მოტყუება; დებრიფინგი; კვლევიდან გამოთიშვა; კონფიდენციალობა; მონაწილეთა დაცვა; კვლევა, რომელშიც დაკვირვება გამოიყენება; რჩევის მიცემა და კოლეგები. ზოგად პრინციპებში შედის ძირითადი წესი: „გადამწყვეტი პრინციპია, რომ კვლევა უნდა განიხილონ ყველა მონაწილის პოზიციიდან და უნდა განეიტრალდეს სავარაუდო საფრთხეები, რომელიც შეიძლება ემუქრებოდეს მათ ფსიქოლოგიურ კეთილდღეობას, ჯანმრთელობას, ღირებულებებსა თუ ღირსებას“ (გვ. 8); საინტერესოა, რომ ბრიტანელი ფსიქოლოგების ეს ნაშრომი არ ითხოვს ინფორმირებულ თანხმობას, არამედ ამბობს: „სადაც შესაძლებელია, მკვლევარმა ყველა მონაწილეს უნდა მიაწოდოს ინფორმაცია კვლევის მიზნების შესახებ” (para. 3. 1). ანალოგიურად, ის არ კრძალავს მოტყუებას და მიუთითებს, რომ „შესაძლოა, შეუძლებელი იყოს ზოგიერთი ფსიქოლოგიური პროცესის შესწავლა კვლევის ჭეშმარიტი მიზნების დაფარვის ან მონაწილეთა განზრახ შეცდომაში შეყვანის გარეშე” (para. 4. 3). თუმცა ის თან მიუთითებს, რომ ამას მკაცრი დასაბუთება ესაჭიროება, უნდა მოიძებნოს სხვა საშუალებები და დასაბუთდეს, რომ ალტერნატივები არ არის ხელმისაწვდომი.

ამერიკის ფსიქოლოგიური ასოციაციის *ეთიკური პრინციპები და ქცევის კოდექსი* (2002) ხუთ ზოგად პრინციპს აყალიბებს, ესენია: სარგებელი და

უვნებლობა, ერთგულება და პასუხისმგებლობა, ხელშეუხებლობა, სამართლიანობა და ადამიანების უფლებებისა და ღირსების პატივისცემა. ეს პრინციპები საფუძვლად უდევს „ეთიკური სტანდარტების“ ათ ნაწილს: ეთიკური საკითხების გადაწყვეტა, კომპეტენტურობა, ადამიანური ურთიერთობები (მათ შორის „ზიანის არიდება“, „ექსპლუატატორული ურთიერთობები“ და „ინფორმირებული თანხმობა“), პირადულობა და კონფიდენციალობა, რეკლამირება და სხვა საჯარო განცხადებები, ჩანაწერების წარმოება და ჰონორარები, განათლება და ტრენინგი, კვლევა და პუბლიკაცია, შეფასება და, ბოლოს, თერაპია.

ამერიკის სოციოლოგიური ასოციაციის (ასა) *ეთიკისა და პოლიტიკების კოდექსი და პროფესიული ეთიკის ასა-ის კომიტეტის პროცედურები* (1999) მოიცავს ხუთ ზოგად პრინციპს: პროფესიულ კომპეტენციას; ხელშეუხებლობას; პროფესიულ და მეცნიერულ პასუხისმგებლობას; ადამიანის უფლებების, ღირსებისა და განსხვავებულობის პატივისცემას; სოციალურ პასუხისმგებლობას. შემდეგ ეს პრინციპები ოც *ეთიკურ სტანდარტად* იყოფა, რომლებშიც შედის: არაექსპლუატაცია, კონფიდენციალობა, ინფორმირებული თანხმობა, მოტყუება, სტიმულების შეთავაზება და სხვა.

ბრიტანეთის სოციოლოგიური ასოციაციის ეთიკური პრაქტიკის დებულება (2002) მოიცავს ნაწილებს, რომლებშიც შესულია შემდეგი საკითხები: პროფესიული ხელშეუხებლობა, კვლევის მონაწილეებთან ურთიერთობა და მათ წინაშე პასუხისმგებლობები, ფარული კვლევა, ანონიმურობა, პირადულობა და კონფიდენციალობა, სპონსორებთან და/ან დამფინანსებლებთან ურთიერთობა და პასუხისმგებლობები მათ წინაშე, ვალდებულებები, როლები და უფლებები, კვლევის პროცესში სპონსორების და/ან დამფინანსებლების წინაშე აღებული ვალდებულებები.

სოციალური კვლევის ასოციაციის *ეთიკური პრინციპები* (2003) ევროპის კანონიდან (http://www.respectproject.org) გამომდინარეობს და მიუთითებს ვალდებულებების ოთხ დონეზე: საზოგადოება, დამფინანსებლები და დამქირავებლები, კოლეგები და კვლევის მონაწილეები (აქ შედის გაუმართლებელი შეჭრისთვის თავის არიდება, ინფორმირებული თანხმობის

მიღება, ინფორმირებული თანხმობის მოდიფიკაციები, ცდის პირების ინტერესების დაცვა, მონაწილეობის შესაძლებლობის მიცემა, ჩანაწერების კონფიდენციალობის დაცვა და იდენტობების გაუმჟღავნებლობის უზრუნველყოფა).

ბრიტანეთის განათლების კვლევის ასოციაციის *ეთიკური მითითებები* (2000) შემდეგნაირად არის გადმოცემული: პასუხისმგებლობები კვლევის პროფესიის წინაშე, პასუხისმგებლობა მონაწილეების წინაშე (მათ შორის, ბავშვებთან მუშაობა, ინფორმირებული თანხმობა, კვლევიდან გამოთიშვის უფლება), პასუხისმგებლობა საზოგადოების წინაშე, დამფინანსებელ ორგანიზაციებთან ურთიერთობა, პუბლიკაცია, ინტელექტუალური საკუთრება, მასპინძელ ინსტიტუტთან ურთიერთობა. ანალოგიურად, *ამერიკის განათლების კვლევის ასოციაციის ეთიკური სტანდარტების* (2000) თემებია: პასუხისმგებლობა საკვლევი სფეროს წინაშე; საკვლევი პოპულაციები, საგანმანათლებლო ინსტიტუტები და საზოგადოება (ბავშვებთან მუშაობის ჩათვლით); ინფორმირებული თანხმობა; კონფიდენციალობა; პატიოსნება; კვლევიდან გამოთიშვის უფლება; ექსპლუატაცია პირადი სარგებლის მიღების მიზნით; სენსიტიურობა ლოკალური გარემოებებისადმი (მაგალითად, კულტურა, რელიგია, სქესი); უარყოფითი შედეგების არიდება, გავრცელება, ანონიმურობა; ინტელექტუალური საკუთრება; კვლევის რედაქტირება, რეცენზირება და შეფასება; სპონსორები, გადაწყვეტილების მიმღებნი და სხვები, ვინც იყენებენ კვლევას; სტუდენტები და სტუდენტი მკვლევრები. ეს სტანდარტები პატიოსნების თუ წესიერების? განმარტებისას ამბობს, რომ „მოტყუება არ არის წახალისებული“ და „მხოლოდ მაშინ უნდა გამოიყენებოდეს, როდესაც ნამდვილად აუცილებელია“, რის შემდეგაც უნდა აიხსნას მოტყუების მიზეზები (para. B3),

ამ კვლევითი ასოციაციების ეთიკური პრინციპები და მითითებები თითოეული მაგთანის ვებ-გვერდზე ან შესაბამის ბმულზე შეიძლება მოიძიოთ:

ამერიკის განათლების კვლევის ასოციაცია:

http://www.aera.net/uploadedFiles/About_AERA/Ethical_Standards/EthicalStandards.pdf

ამერიკის ფსიქოლოგიური ასოციაცია:

http://www.apa.org/ethics/code2002.html

ამერიკის სოციოლოგიური ასოციაცია:

http://www.asanet.org/members/ecoderev.html

ბრიტანეთის განათლების კვლევის ასოციაცია:

http://www.bps.org.uk/document-download-area/document-download$cfm?file_uuid=6D0645CC-7E96-C67F-D75E2648E5580115&ext=pdf

ბრიტანეთის სოციოლოგიური ასოციაცია:

http://www.brirsoc.co.uk/new_site/user_doc/Statement%20of%20Ethical%20Practice.doc

სოციალური კვლევის ასოციაცია: http://www.thesra.org.uk/ethics03.pdf

ეთიკური კოდექსების სირთულე და, ამავდროულად, სიძლიერე ისაა, რომ ვერ და არ იძლევა კონკრეტულ რჩევებს, თუ რა უნდა მოვიმოქმედოთ კონკრეტულ სიტუაციებში. საბოლოო ჯამში, თავად მკვლევარი, საკუთარი ხელშეუხებლობითა და სინდისით, ეთიკური საკითხების მკაფიოდ გაცნობიერებით, სახელმძღვანელო კოდექსებისა და პრაქტიკის რეგულაციების ცოდნით აღჭურვილი, არის ის, ვინც უნდა გადაწყვიტოს, თუ რა გააკეთოს მოცემულ კონკრეტულ სიტუაციაში და ეს ქმედება უნდა იყოს გამართლებული, კარგად გააზრებული და შესაძლებელი უნდა იყოს მისი დაცვა.

ზემოთ განხილული კოდექსები და მითითებები, გარკვეულწილად, ჰომოგენურია. მიუხედავად იმისა, რომ მკვლევრისთვის კარგი დამხმარე სახელმძღვანელოა, ისინი მაინც ვერ მიანიშნებენ მას, თუ როგორ მოიქცეს ყოველ კონკრეტულ სიტუაციაში. საქმე ისაა, რომ ეთიკა სპეციფიკურია სხვადასხვა სიტუაციაში, სიტუაციით განისაზღვრება, ანუ „სიტუაციურია“ (Simon and Usher 2000). ფაქტობრივად, ავტორები დასაწყისში აცხადებენ, რომ

მიუხედავად იმისა, რომ, ტრადიციულად, ეთიკა განიხილებოდა, როგორც ზოგადი პრინციპების ერთობლიობა, რომელიც უცვლელად და სანდოდ გამოიყენებოდა ყველა სიტუაციაში... ამის საპირისპიროდ, ეთიკური პრინციპები შუალედური რგოლია სხვადასხვა კვლევის პრაქტიკაში და, ამგვარად, ამ პრაქტიკებთან მიმართებაში სხვადასხვა მნიშვნელობას იძენს.

(Simons and Usher 2000: 1)

ავტორების თვალსაზრისით, ეს ნიშნავს იმას, რომ სიტუაციური ეთიკა დაცულია, დაზღვეულია უნივერსალიზაციისგან, რადგან

მკვლევრები ვერ გაექცევიან ურთიერთსაპირისპირო მოსაზრებების აწონ-დაწონვას და დილემებს, რომლებიც კვლევის სიტუაციის თავისებურებებში იმალება და სადაც არსებობს ეთიკური გადაწყვეტილებების მიღების საჭიროება, მაგრამ შეუძლებელია ამ გადაწყვეტილებების მიღება ცალსახად განსაზღვრულ და ერთმნიშვნელოვან პრინციპებზე თუ კოდექსებზე აპელირებით.

(Simons and Usher 2000: 2)

ფაქტიურად, შემჩნეულია, რომ მრავალი ეთიკური კოდექსი და მითითება თავად ერიდებიან ცალსახად განსაზღვრულობასა და ერთმნიშვნელოვნებას, ამტკიცებენ რა, რომ, მაგალითად, მოტყუება, ფარული კვლევა და ინფორმირებული თანხმობის არქონა შეიძლება გამართლებული იყოს. საიმონი და აშერი (2000: 11) ამტკიცებენ, რომ მრავალმნიშვნელოვნება (მრავალგვარი ინტერპრეტაცია იმისა, თუ რა არის ღირებული, მისაღები და სასარგებლო) და სიტუაციური ეთიკა კვლევის პრაქტიკულობიდან, სოციალ-ეკონომიკური კონტექსტებისადმი მგრძნობელობისა და არაპრიორიტეტულ მდგომარეობაში მყოფ ჯგუფებთან სამართლიანობის საჭიროებიდან მომდინარეობს. შესაბამისად, აქედან გამომდინარეობს, რომ კოდექსები და მითითებები შეიძლება სასარგებლო იყოს საკითხების დასასმელად და მკვლევრებისთვის ორიენტაციის მისაცემად, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, ისინი ვერ გადაწყვეტენ, რა უნდა გაკეთდეს და რა – არა კონკრეტულ სიტუაციაში, ანუ ეს, ცალკეული მკვლევრის და, ინფორმირებულობის ფონზე, მისი სინდისის გადასაწყვეტია.

დაფინანსებული კვლევა

დაფინანსებული კვლევა არ ათავისუფლებს მკვლევარს ეთიკური ქცევისგან. მაგალითად, შეიძლება არაეთიკური იყოს სპონსორისთვის, რომ მკვლევარს მიუთითოს:

- როგორ ჩაატაროს კვლევა;
- რა შედეგებს უნდა მიაქციოს ყურადღება და
- რა – დაფაროს;
- რა შევიდეს ანგარიშში და რა – არა;
- დაფაროს სპონსორის ვინაობა;
- რა მიზნებს ემსახურება კვლევა.

მეორე მხრივ, სპონსორებს აქვთ უფლება, შეინარჩუნონ კონფიდენციალობა. მათ შეიძლება ჰქონდეთ უფლება, არ განაცხადონ საჯაროდ თავიანთი ვინაობის, კვლევის მიზნებისა და შედეგების შესახებ.

დაფინანსებული კვლევა, ჩვეულებრივ, მოლაპარაკების საგანია მკვლევარსა და სპონსორსა და მკვლევარსა და მონაწილეებს შორის, მაგრამ, იმის მიუხედავად, რომ კვლევა შეიძლება მხოლოდ სპონსორისთვის იყოს განკუთვნილი და არა – ფართო საზოგადოებისთვის, ეს არავის აძლევს უფლებას, უკარნახოს მკვლევარს, როგორ ჩაატაროს კვლევა და რა შედეგები მიიღოს; ერთი სიტყვით, არავის არ აქვს კვლევის დაკვეთის უფლება.

ცხადია, მკვლევრის პასუხისმგებლობებში მხოლოდ კვლევის ჩატარება და სპონსორისთვის ანგარიშის წარდგენა შედის. ამის შემდეგ რა ბედი ეწევა ანგარიშს (მაგალითად, სრულად გამოქვეყნდება თუ არა, ხელმისაწვდომი იქნება მთელი საზოგადოებისთვის, თუ მხოლოდ მისი გარკვეული ნაწილისთვის სპონსორის ორგანიზაციაში), ეს სპონსორის გადასაწყვეტია. თუმცა, ეს არ ათავისუფლებს მკვლევარს კვლევის შესახებ გადაწყვეტილებების მიღებისგან და მან უნდა შეინარჩუნოს კვლევის იმგვარად ჩატარების უფლება, როგორც მან იცის და როგორც თავად მიაჩნია საჭიროდ და არა ისე – როგორც გადაწყვიტა სპონსორმა. მკვლევრის ხელშეუხებლობა აბსოლუტური უნდა იყოს. ხშირად ხდება, რომ მკვლევრები წინასწარ ათანხმებენ სპონსორთან პუბლიკაციის უფლებას და იმასაც, რა სახის კონფიდენციალობა უნდა დაიცვას მკვლევარმა.

სპონსორს უფლება აქვს, ელოდოს მაღალ ხარისხს, ზუსტ და სასარგებლო კვლევას. მკვლევარი არ უნდა დაექვემდებაროს ზეწოლას და

- არ უნდა დაარღვიოს რესპონდენტების კონფიდენციალობა;
- გარკვეული ამოცანის შესრულების მიზნით, სასურველი მიმართულებით არ უნდა წარმართოს მონაცემები, მათი ანალიზი და წარდგენა;
- არ უნდა წარადგინოს შერჩეული და არარეპრეზენტაციული მონაცემები და დასკვნები;
- არ უნდა გამოიყენოს მონაცემები შეუთანხმებელი პირადი ინტერესებისთვის, გეგმებისთვის, მიზნებისა და წინსვლისთვის.

- არ უნდა ჩაატაროს კვლევა, რომელშიც პირადი ინტერესი გავლენას მოახდენს კვლევის ხასიათზე, შინაარსსა და პროცესზე.

მკვლევარს აქვს ვალდებულებები სპონსორის წინაშე, მაგრამ არა – კვლევის ჩასწორებისა და კომპრომეტირების ვალდებულება.

პასუხისმგებლობა მკვლევართა საზოგადოების წინაშე

მკვლევარი პასუხისმგებელია მკვლევართა საზოგადოების წინაშე, რომ საფრთხის ქვეშ არ დააყენოს კვლევითი საზოგადოების (მაგალითად, უნივერსიტეტის) რეპუტაცია, ან ხელიდან არ გაუშვას შემდგომი კვლევის შესაძლებლობა. ამრიგად, დამწყები მკვლევარი, რომელიც უფრო მაღალი ხარისხისთვის მუშაობს, შეიძლება პირდაპირ მივიდეს სკოლაში მოუქნელი მიდგომით, მონაცემების მოგროვებისთვის არაადეკვატური ინსტრუმენტებითა და კვლევის გაუმართავი სქემით და შემდეგ ისე გამოაქვეყნოს შედეგები, თითქოს ისინი ვალიდური და სანდო იყოს. ეს მკვლევარი არ იმსახურებს ხარისხს. სულ მცირე, მას უნდა ეფიქრა და დირექტორისაგან (თუ სკოლაა და ხელმძრვანელისგან, თუ უნივერსიტეტია) მიეღო რჩევა, საჭიროების შემთხვევაში შეეცვალა კვლევა, აეღო კვლევის ჩატარების ნებართვა, სათანადო შესავლით დაეწყო სკოლასთან ურთიერთობა და შეეთანხმებინა ინფორმაციის გამჟღავნების უფლებები. ამ ყველაფრის უგულებელყოფა შემდგომში უარის მიღების და რეპუტაციის შელახვის რისკის ქვეშ აყენებს მკვლევრის ინსტიტუტს და თუ ხმა გავრცელდა, ამ ინსტიტუტს საჯაროდ შერცხვენა და შემდგომ კვლევებზე უარის მიღება ელის. ამ შემთხვევაში დამწყები მკვლევარი არაეთიკურად მოიქცა (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 2, ფაილი 2. 6. ppt).

გარდა ამისა, კიდევ რა პასუხისმგებლობები აქვს მკვლევარს კვლევითი საზოგადოების წინაშე? თუ კვლევის ნეგატიური ანგარიში გამოქვეყნდა, შეწყვეტენ თუ არა სკოლები მომავალში სკოლის კვლევას? კვლევის ნეგატიური შედეგები, როგორიცაა რეპუტაციის შენარჩუნების მიზნით სკოლების მხრიდან ნიშნების მიზანმიმართულად აწევის მტკიცებულებები (Morrison and Tang 2002), ნამდვილად არ ჩაუნერგავს სკოლებს მკვლევრების სიყვარულს.

მკვლევარს შემდეგი პასუხისმგებლობები აქვს კოლეგების წინაშე:

- დაიცვას მათი უსაფრთხოება (მაგალითად, სენსიტიური საკითხების კვლევისას ან საფრთხის შემცველ ადგილებში კვლევისას);
- დაიცვას მათი კეთილდღეობა;
- დაიცვას მათი რეპუტაცია;
- შესაძლებელი გახადოს შემდგომი კვლევის
- განხორციელება;
- კოლეგებისგან მოელოდეს ეთიკურ ქცევას;
- დარწმუნდეს, რომ ისინი სწორ და ეთიკურ
- პროცედურებს იცავენ;
- დაიცვას სპონსორების ანონიმურობა და კონფიდენციალობა, თუ ასეთია შეთანხმება.

მკვლევარი კვლევითი საზოგადოების წევრია და ეს მას ეთიკურ მოვალეობებს აკისრებს.

დასკვნა

ამ თავში შევეცადეთ მკითხველისთვის გაგვეცნო ზოგიერთი ეთიკური სიძნელე, რომელიც მოსალოდნელია კვლევის განხორციელების პროცესში. შეუძლებელია ყველა პოტენციური ეთიკური საკითხის იდენტიფიცირება ან დაბეჯითებით თქმა, როგორია მკვლევრის სწორი ქცევა.[3] ვიმედოვნებთ, რომ ამ გვერდების წაკითხვამ მკითხველს შეუქმნა განწყობა, რომელიც საშუალებას მისცემს მას, რომ საკუთარ პროექტებში მეტი ყურადღებით და უკეთ გაგების სურვილით მოეკიდოს ეთიკურ დილემებსა და კვლევის პროცესში წამოჭრილ მორალურ საკითხებს. როგორი გამოუცდელიც არ უნდა იყოს მკვლევარი ამ საკითხებში, ის სოციალურ მეცნიერებაში სამართლიანობის განცდით მოდის (Huizinga 1949). ამ განცდაზე შეუძლია მას საკუთარი ვითარებისთვის შესატყვისი რაციონალური პრინციპების აგება და ეს პრინციპები მის პიროვნულ, პროფესიულ და სოციალურ ღირებულებებზე იქნება დაფუძნებული (ჩვენ ხაზს ვუსვამთ სიტყვას „რაციონალური", ვინაიდან კეთილგონიერება ეთიკური

აზროვნების უმთავრესი მდგენელია და სწორედ კეთილგონიერებისა და სამართლიანობის განცდის კომბინაციაა, რისიც უნდა სწამდეს მკვლევარს, თუ სურს, რომ მაღალი ეთიკური სტანდარტით იმუშაოს).

მიუხედავად იმისა, რომ ვერც ერთი ქცევის კოდექსი ვერ განჭვრეტს ან გადაწყვეტს ყველა პრობლემას, ეთიკური პრაქტიკის პირადი კოდექსის შექმნას ექვსი უპირატესობა აქვს. პირველი, ასეთი კოდექსი მკვლევარს ამკვიდრებს, როგორც უფრო ფართო სამეცნიერო საზოგადოების წევრს, რომელსაც მასთან საზიარო ღირებულებები და საფიქრალი აქვს. მეორე, ეთიკური პრაქტიკის კოდექსი მკვლევარს აცნობს ცდის პირების წინაშე ვალდებულებებს და, ასევე, იმ პრობლემურ სფეროებს, სადაც მისაღწევია ზოგადი კონსენსუსი იმის თაობაზე, თუ რა არის მისაღები და რა – მიუღებელი. ამ თვალსაზრისით, მას ახსნა-განმარტების ღირებულება აქვს. მესამე, როდესაც მკვლევრის პროფესიულ ქცევას პრინციპების სახით მოცემული ეთიკის კოდექსი მართავს, შესაძლებელია, რომ ის დაფიქრდეს, როგორ გააკეთოს ერთი და იგივე საქმე ალტერნატიული გზებით, მორალური გამოწვევების წინაშე მდგარმა, აირჩიოს მეტად ან ნაკლებად ეთიკური გამოსავალი. მეოთხე, დაბალანსებული კოდექსი შეიძლება მნიშვნელოვანი მაორგანიზებელი ფაქტორი იყოს მკვლევრის პოზიციიდან კვლევის სიტუაციის აღქმისას და ამ თვალსაზრისით, სიტუაციის წინასწარ წარმოდგენასა და მომზადებაში გაუწიოს დახმარება. მეხუთე, სამართლიანობის საკუთარი განცდით დამტკიცებული პრაქტიკის კოდექსი დაეხმარება მკვლევარს ინტუიციური სენსიტიურობის განვითარებაში, განსაკუთრებით, უცნობ და მოულოდნელ მოვლენებთან გამკლავებაში, უფრო იმ შემთხვევებში, სადაც ისეთი მოქნილი მეთოდები გამოიყენება, როგორიცაა ეთნოგრაფია და მონაწილის დაკვირვება. და მეექვსე, პრაქტიკის კოდექსი მკვლევრების ცნობიერებაში დისციპლინის ელემენტს შეიტანს. 2.9 ჩანართში მაგალითის სახით მოცემულია მოკლე ეთიკური კოდექსი, თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ შექმნილი ანუ კონკრეტული პროექტის მოთხოვნების შესატყვისად შემუშავებული დებულებები უკეთესია, ვიდრე სტანდარტული. 2. 9 ჩანართში მოცემული დებულებები საილუსტრაციოა და არავითარ შემთხვევაში არ არის ამომწურავი.

ჩანართი 2. 9

ეთიკური კოდექსი: ილუსტრაცია

1. მნიშვნელოვანია, რომ მკვლევარმა სრულად დაასახელოს თავისი ვინაობა და კონტექსტი.
2. კვლევის დაწყებამდე სრულად უნდა აუხსნას ცდის პირებს კვლევის მიზანი და პროცედურები.
3. კვლევას და მის ეთიკურ შედეგებს უნდა უყურებდეს ცდის პირებისა და ინსტიტუტის თვალთახედვიდან.
4. მოსალოდნელი უნდა იყოს შესაძლო წინააღმდეგობრივი შედეგების მიღება და, ასეთ შემთხვევაში დიდი სიფრთხილით უნდა მოეპყრას მათ.
5. კვლევა შეძლებისდაგვარად მაქსიმალურად ობიექტური უნდა იყოს: ამას სჭირდება კვლევის დიზაინის, პროცესისა და ანგარიშის დეტალურად დაგეგმვა.
6. ყველა მონაწილისგან მიღებული უნდა ჰქონდეს ინფორმირებული თანხმობა: პატივი უნდა სცეს ამ ეტაპზე მიღწეულ ყველა შეთანხმებას.
7. ზოგჯერ სასურველია ინფორმირებული თანხმობის წერილობით მიღება.
8. ცდის პირებს უნდა ჰქონდეთ მონაწილეობაზე უარის თქმის შესაძლებლობა და მათ უნდა იცოდნენ ეს; ასევე – კვლევიდან ნებისმიერ დროს გამოთიშვის უფლება და ესეც უნდა იცოდნენ.
9. საწყის შეხვედრებზე უნდა მოხდეს შეთანხმება უკუკავშირზე იმ მონაწილეებთან, ვინც ითხოვს ამას: ეს შეიძლება მოხდეს შედეგების წერილობითი ფორმით წარდგენით.
10. კვლევის ყველა ეტაპზე პატივი უნდა ეცეს და დაცული უნდა იყოს მონაწილეების ღირსება, პირადულობა და ინტერესები.
11. ტყუილი მხოლოდ უკიდურესი საჭიროების შემთხვევაში უნდა გამოიყენებოდეს.
12. როდესაც წარმოიქმნება ეთიკური დილემები, მკვლევარს შეიძლება დასჭირდეს სხვა მკვლევრებთან ან მასწავლებლებთან კონსულტაცია.

წყარო: ადაპტირებულია Reynolds 1979.

შეიძლება ითქვას, რომ უფრო დეტალური მოსაზრებები უნდა გვახსოვდეს განათლების სფეროს კვლევის დაგეგმვის, ჩატარებისა და ანგარიშის წარდგენის პროცესში (2. 10 ჩანართი).

2.10 ჩანართში შემოთავაზებულია საკითხები და მათი გადაჭრის რეკომენდაციები და არა – თავად გადაწყვეტები ან გადაწყვეტილებები. ისინი

თითოეულმა მკვლევარმა თავად უნდა მოიფიქროს, გამომდინარე იმ კონკრეტული სიტუაციიდან, რომელშიც აღმოჩნდება. სოციალურ მეცნიერებაში ეთიკურ პრინციპებზე საუბრის შეჯამებისთვის იხ. თანმხლები ვებ-გვერდი (http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 2, ფაილი 2. 1. doc).

ჩანართი 2. 10.

ეთიკური პრინციპები განათლების სფეროში კვლევისთვის (უნდა შეთანხმდეს კვლევის დაწყებამდე)

პასუხისმგებლობები კვლევის წინაშე

- მკვლევარი კომპეტენტური უნდა იყოს და აცნობიერებდეს, რომ კვლევის პროცესშია ჩართული;
- კვლევა სკრუპულოზურად და სწორი პროცედურების გამოყენებით უნდა ჩაატაროთ – ყველა ეტაპზე თავი უნდა აარიდოთ პროცედურების მცდარად გამოყენებას;
- პროცედურები ზუსტად და ღიად უნდა აღწეროთ;
- რისკის წინაშე არ უნდა დააყენოთ მომავალი მკვლევარი (მკვლევრები);
- ანგარიში გასაგები უნდა იყოს და მონაცემები – შემოწმებას უნდა ექვემდებარებოდეს;
- უნდა თქვათ სიმართლე, არ თქვათ ტყუილი ან არ გააყალბოთ მონაცემები, თავი აარიდეთ უსამართლო სელექციას (მაგალითად, შემთხვევის მხარდაჭერა), არ მოახდინოთ მონაცემების მცდარად ინტერპრეტაცია.
- შეინარჩუნეთ კვლევის ხელშეუხებლობა და ავტონომიურობა, მაგალითად, თავი აარიდეთ ცენზურას ან ზეგავლენას სპონსორების ან მათი მხრიდან, ვინც კვლევის განხორციელების ნებართვას გაძლევთ.

პასუხისმგებლობები მონაწილეებისა და აუდიტორიის (აუდიტორიების) წინაშე

- მიიღეთ სავსებით ინფორმირებული თანხმობა, სადაც ეს საჭიროა (როგორც წესი, წერილობით), რათა პატივი სცეთ თვითდეტერმინაციასა და ავტონომიას. გაეცით ინფორმაცია კვლევის ყველა ასპექტისა და მისი მოსალოდნელი შედეგების შესახებ.
- გადაწყვიტეთ, როგორი კვლევა გჭირდებათ – ღია თუ ფარული და რამდენად ღია ან ფარული, დაასაბუთეთ.
- გადაწყვიტეთ, გჭირდებათ თუ არა მოტყუება და რა სახის. დაასაბუთეთ. იყავით გულწრფელი ან დაასაბუთეთ არაგულწრფელობა.

- მიეცით ზიანის არიდების გარანტია (არ ავნოთ, არ ატკინოთ და არ ტანჯოთ მონაწილეები და არც ისინი, ვისაც შეიძლება შეეხოს კვლევა); იყავით ჰუმანურები.
- მიეცით სარგებლის გარანტია (კვლევა სარგებელს მოიტანს მონაწილეებისთვის ან წვლილს შეიტანს მათ კეთილდღეობაში).
- დარწმუნდით, რომ მონაწილეები კვლევის დასრულების შემდეგ უარეს მდგომარეობაში არ არიან, ვიდრე კვლევის დასაწყისში იყვნენ.
- პატივი ეცით ადამიანთა უფლებებს, ღირსებასა და ინტერესებს; იყავით ზრდილობიანი: კვლევის მონაწილეები ცდის პირები არიან და არა – საექსპლუატაციო ობიექტები. ადამიანებს მოეპყარით როგორც სუბიექტებს და არა – როგორც ობიექტებს.
- შეთანხმდით ინდივიდების პირადი საიდუმლოს უფლებაზე.
- მიეცით გარანტია, რომ მონაწილეებს უფლება აქვთ, ნებისმიერ დროს გამოეთიშონ კვლევას.
- უთხარით მონაწილეებს, ვის მიუწვდება ხელი მონაცემებზე/ანგარიშზე ანუ კვლევის აუდიტორიის შესახებ, რამდენად საჯარო იქნება ის, როდის გამოქვეყნდება და როგორ გავრცელდება; შეუთანხმდით გავრცელების დონეებზე ანუ ვინ რა ნაწილს გაეცნობა.
- მიეცით ანონიმურობის/კონფიდენციალობის/ამოუცნობლობის გარანტია; თუ ეს შეუძლებელია, მაშინ წინასწარ აცნობეთ მონაწილეებს.
- მიუთითეთ, როგორ დაიცავთ ანონიმურობას (მაგალითად, კონფიდენციალობით, მონაცემების დაგროვებით).
- უთხარით მონაწილეებს, როგორ მოაგროვებთ მონაცემებს, როგორ შეინახავთ (ფაილების, კითხვარების, აუდიომონაცემების, ვიდეო მონაცემების, კომპიუტერული ფაილების სახით) კვლევის განმავლობაში და როგორ გაანადგურებთ გამოყენების შემდეგ.
- იყავით სენსიტიური ადამიანების მიმართ (მაგალითად, ასაკი, ეთნიკური წარმომავლობა, სქესი, კულტურა, რელიგიური მიკუთვნებულობა, ენა, სოციალ-ეკონომიკური სტატუსი).
- აიღეთ ნებართვა ყველა რელევანტური მხარისგან (მაგალითად, მშობლებისგან/მეურვეებისგან, სკოლისგან, დირექტორებისგან და ა. შ.).
- გაითვალისწინეთ მოწყვლადობა (მაგალითად, ბავშვების ან უმწეოების ინტერვიუირებისას).

- შეუთანხმდით რესპოდენტს, რომ შეამოწმებთ.
- შეთანხმდით მონაცემების კუთვნილებაზე (და როდის გადაეცემა მონაცემებზე საკუთრების უფლება მონაწილიდან მკვლევარს).
- მიეცით დრო გადახედვისთვის.
- თავი აარიდეთ გაუმართლებელ შეურაცხყოფას. მადლობა გადაუხადეთ მონაწილეებს.
- დაარწმუნეთ, რომ მონაწილეებს და სპონსორებს აქვთ უფლება, არ დაეთანხმონ კვლევას ან მისგან დისტანცირება მოახდინონ.
- გამოავლინეთ სოციალური პასუხისმგებლობა და ვალდებულებები.
- განიხილეთ კომპენსაციის, დავალიანებისა და უარყოფის საკითხები.
- ბოროტად არ გამოიყენოთ თქვენი, როგორც მკვლევრის პოზიცია ან ძალაუფლება.
- არ გამოიყენოთ სახიფათო მეთოდები.

3 კვლევის დაგეგმვა განათლების სფეროში

შესავალი

არ არსებობს კვლევის დაგეგმვის ერთი სწორი სქემა. კვლევის სქემას „მიზნისთვის შესატყვისობის“ შესახებ მოსაზრება მართავს. კვლევის მიზანი განსაზღვრავს კვლევის მეთოდოლოგიას და დიზაინს. მაგალითად, თუ კვლევის მიზანია ველის შესწავლა, ან განზოგადებადი კომენტარების გაკეთება, მაშინ სასურველი იქნება გამოკითხვის ჩატარება სტატიფიცირებული შერჩევის რომელიმე ფორმის გამოყენებით; თუ კონკრეტული ჩარევის ეფექტი უნდა შეფასდეს, მაშინ ექსპერიმენტი ან პრაქტიკული კვლევის მოდელი იქნება შესატყვისი; ხოლო, თუ კონკრეტული სიტუაციის ან ჯგუფის სიღრმისეული შესწავლა იგეგმება, მაშინ შეიძლება ეთნოგრაფიული მოდელი გამოდგეს.

მიუხედავად ზემოთ თქმულისა, მაინც შესაძლებელია იმ საკითხების იდენტიფიცირება, რომელთა მოგვარებაც მოუწევს მკვლევარს, განურჩევლად კვლევის თავისებურებებისა. ეს თავი სწორედ ამ თემებს ეხება და მიუთითებს იმ საკითხებზე, რომლებიც უნდა მოგვარდეს პრაქტიკაში, რათა საკვლევი გარემო პრაქტიკული და კვლევისთვის გამოსადეგი გახდეს. წინამდებარე თავში მოცემულია, თუ როგორ შეიძლება კვლევის ზოგადი მიზნებისა და ამოცანების პრაქტიკულ, საკვლევ თემებად გარდაქმნა.

კვლევის დაწყების შემდეგ „თამაშის წესების” შეცვლა ნამდვილად შექმნის პრობლემებს. კვლევის პირობები და მისი წარმართვის მექანიზმი წინასწარ უნდა გაიწეროს, თუ გვინდა, რომ ის დამაჯერებელი, ლეგიტიმური და განხორციელებადი იყოს. მას შემდეგ, რაც მათ შესახებ გადაწყვეტილება მიღებულია, მკვლევარს უკვე ყველა პირობა აქვს შექმნილი კვლევის დასაწყებად. კვლევის დაგეგმვა-დახვეწა ბალანსირების აქტია, რისთვისაც *დაგეგმილი შესაძლებლობებისა* და *განხორციელებადი, თანმიმდევრული პრაქტიკის* ჰარმონიზაციაა საჭირო, ანუ არსებული განსხვავების საკითხის მოგვარება: რა შეიძლება გაკეთდეს/რისი გაკეთება სურს მკვლევარს და რეალურად რა იმუშავებს/რისი გაკეთება შეუძლია მკვლევარს; ამის შედეგად კი კვლევა იმუშავებს. კვლევის დაგეგმვაში ორი ფაზაა: დივერგენციის და კონვერგენციის. დივერგენციის ფაზა მკვლევარს არსებულ შესაძლო ვარიანტებს

სთავაზობს, კონვერგენციის ფაზა კი გაფილტრავს ამ შესაძლებლობებს, ნახავს, მათ შორის რომელია სასურველი, რომელი რომელს შეესატყვისება, რომელი იმუშავებს მოცემულ სიტუაციაში და გადაინაცვლებს მოქმედების გეგმაზე, რომელიც რეალურად იმუშავებს. ამის გაკეთება დაგეგმვის საკითხების ჩამონათვალის დადგენით არის შესაძლებელი (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 3, ფაილი 3. 1. ppt).

კვლევის დაგეგმვის პრინციპები

ცხადია, საკითხები, რომლებიც კვლევის დაგეგმვის პრინციპებს ქმნის, სხვადასხვა ტიპის კვლევისთვის სხვადასხვაგვარ ინტერპრეტაციას საჭიროებს; თუმცა მაინც სასარგებლოა იმის მითითება, თუ რა საკითხები შეიძლება იყოს ეს (იხ. 3. 1 ჩანართი).

განხილვის შესაძლო თანმიმდევრობა მოცემულია დიაგრამაზე.

მოსამზადებელი საკითხები	**მეთოდოლოგია**	**შერჩევა და ინსტრუმენტები**	**პილოტირება**	**დროისა და თანმიმდევრობის გაწერა**
შეზღუდვები, მიზნები, ფოკუსები, კვლევის კითხვები, პოლიტიკა	მიდგომები, სანდოობა და ვალიდობა	სანდოობა და ვალიდობა, წინასწარი პილოტირება		

ცხადია, არ არის აუცილებელი, რომ ეს რეალური თანმიმდევრობა იყოს. მაგალითად, შეიძლება კვლევის დასაწყისში საჭირო გახდეს პოტენციური შერჩევის ხელმისაწვდომობის საკითხის განხილვა (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 3, ფაილი 3. 2. ppt).

ჩანართი 3. 1.

კვლევის სქემის ელემენტები

1. პრობლემის ნათლად გამოკვეთა/საჭიროება, რის გამო ტარდება კვლევა;
2. შეზღუდვები კვლევაში (მაგალითად, ხელმისაწვდომობა, ადამიანები, პოლიტიკა);
3. კვლევის ზოგადი მიზანი და ამოცანები;

4. კვლევის მოსალოდნელი შეგეგები: რას გააკეთებს კვლევა და რა შედეგს უნდა ველოდოთ;
5. როგორ უნდა მოხდეს კვლევის მიზნებისა და ამოცანების ოპერაციონალიზაცია;
6. კვლევის კითხვების (შესაძლებელი რომ იყოს სპეციფიკური, კონკრეტული პასუხების გაცემა) და ჰიპოთეზების (თუ შესაძლებელია) ფორმირება;
7. კვლევის ფოკუსი;
8. კვლევის პრიორიტეტების იდენტიფიცირება და რანჟირება;
9. კვლევის დიზაინის მოხაზვა;
10. კვლევის ფოკუსირება;
11. კვლევის მეთოდოლოგია (მიდგომები და კვლევის სტილი, მაგალითად, გამოკითხვა, ექსმერიმენტული, ეთნოგრაფიულ-ნატურალისტური, დროში განმეორებადი, ერთჯერადი, ისტორიული, კორელაციური, ex post facto);
12. ეთიკური საკითხები და კვლევაში მონაწილეობა (მაგალითად, ინფორმირებული თანხმობა, ღია და ფარული კვლევა, ანონიმურობა, კონფიდენციალობა, არაიდენტიფიცირებულობა, ზიანის მიუყენებლობა, სარგებლიანობა, უარის თქმის/კვლევიდან გამოთიშვის უფლება, რესპონდენტის გადამოწმება, კვლევის მონაწილეები, სოციალური პასუხისმგებლობა, პატიოსნება და მოტყუება);
13. კვლევის პოლიტიკა: ვინ არის მკვლევარი, საკუთარი ინსტიტუტის კვლევა, ძალაუფლება და ინტერესები, უპირატესობა, შიდა და გარედან შემოტანილი კვლევა;
14. კვლევის აუდიტორია, ანუ, ვისთვის არის კვლევა განკუთვნილი;
15. ინსტრუმენტები, მაგალითად, კითხვარები, დაკვირვება, ტესტები, საველე ჩანაწერები, ანგარიშები, დოკუმენტები, პიროვნული კონსტრუქტები, როლების გათამაშება;
16. შერჩევა: ზომა/ხელმისაწვდომობა/რეპრეზენტაციულობა; ტიპი; ალბათობა: შემთხვევითი, სისტემატური, სტრატიფიცირებული, კლასტერული, ეტაპობრივი, მრავალფაზური; არაალბათური: ხელმისწავდომი, კვოტა, მიზნობრივი, განზომილების, ზვავისებრი[5]
17. პილოტირება: ტექნიკური საკითხები: სისუფთავე, განლაგება და გარეგნული იერსახე, დროის განაწილება, ხანგრძლივობა, საფრთხე, სიმარტივე/სირთულე, პირად სივრცეში შეჭრა, კითხვები: ვალიდობა, ბუნდოვნების აღმოფხვრა, კითხვების ტიპები (მაგალითად, მრავალჯერადი არჩევანი, ღია და დახურული კითხვები), პასუხების

[5] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: ქართულენოვან ლიტერატურაში გვხვდება სხვა ტერმინიც: თოვლის გუნდის

კატეგორიები, ზედმეტი სარეზერვო ვარიანტების იდენტიფიცირება, წინასწარი პილოტირება, კატეგორიების შექმნა, დაჯგუფება და კლასიფიკაცია;

18. დროის განაწილება და თანმიმდევრობა (რა მოხდება, როდის და ვისთან);
19. საჭირო რესურსები;
20. ვალიდობა: კონსტრუქტული, შინაარსის, მიმდინარე, თვალსაჩინო, ეკოლოგიური, ინტერნალური, ექსტერნალური.
21. სანდოობა: კონსისტენტობა (გამეორებადობა), ეკვივალენტობა (შემფასებელთა შორის, ეკვივალენტური ფორმები), პროგნოზირებადობა, სიზუსტე; პატიოსნება, აუთენტურობა, სიმდიდრე, დამოკიდებულობა, სიღრმე, ჰოტორნისა (დამკვირვებლის ყოფნის შედეგად ქცევის შეცვლის) და ჰალოს (ერთ სფეროში ჩამოყალიბებული აზრის გავლენა მეორე სფეროში არსებულ მოსაზრებაზე) ეფექტების დაძლევა;
22. მონაცემების ანალიზი;
23. ანგარიში და კვლევის წერილობითი გაფორმება.

ეს საკითხები ოთხ ძირითად სფეროდ შეიძლება გაერთიანდეს (Morrison 1993):

- საორიენტაციო გადაწყვეტილებები;
- კვლევის დიზაინი და მეთოდოლოგია;
- მონაცემების ანალიზი;
- შედეგების წარდგენა და მოხსენება.

საორიენტაციო გადაწყვეტილებები ის გადაწყვეტილებებია, რომლებიც კვლევის საზღვრებს ან შეზღუდვებს აწესებს. მაგალითად, ვთქვათ, კვლევის ყველაზე მნიშვნელოვანი მახასიათებელი ისაა, რომ ექვს თვეში უნდა დასრულდეს. ეს გავლენას მოახდენს მთელ წამოწყებაზე. ერთი მხრივ, ეს საჭიროებს „გონების მოკრეფას", საკითხების პრიორიტეტულობის მიხედვით დალაგებას და მონაცემების შედარებით მცირე დროში შეგროვებას. მეორე მხრივ, ამან შეიძლება შეამციროს მკვლევრისთვის ხელმისაწვდომი შესაძლებლობების მრავალფეროვნება. მაშასადამე, დროის გადანაწილებასთან დაკავშირებული საკითხები გავლენას მოახდენს:

- კვლევის კითხვებზე, რომლებზეც შესაძლებელი იქნებოდა რეალური, ობიექტური და მიუკერძოებელი პასუხების გაცემა (მაგალითად, ზოგიერთი

კვლევის კითხვა შეიძლება მონაცემების მოგროვებისთვის ხანგრძლივ დროს საჭიროებდეს);

- მონაცემების შეგროვებისთვის გამოყენებული ინსტრუმენტების რაოდენობაზე (მაგალითად, დრო შეიძლება მხოლოდ რამდენიმე ინსტრუმენტის გამოყენებისთვის იყოს საკმარისი);
- წყაროებზე (ადამიანებზე), ვისთანაც მივიდოდა მკვლევარი (მაგალითად, დრო შეიძლება მხოლოდ მცირეოდენი ადამიანების ინტერვიუირებისთვის იყოს საკმარისი);
- კვლევითი ნაშრომის ზომასა და ხასიათზე (დრო შეიძლება მხოლოდ შუალედური, წინასწარი ანგარიშის მომზადებისთვის იყოს საკმარისი).

დროის შუალედის დადგენით კვლევაში რეალიზმის მნიშვნელოვანი ელემენტი შედის, რაც შესაძლებელს ხდის, რომ პასუხი გაეცეს კითხვებს პრაქტიკულობის შესახებ.

მოდით, სხვა მაგალითი ავიღოთ. დავუშვათ, კვლევის წამყვანი მახასიათებელია დროის, ადამიანებისა და მასალების ღირებულების თვალსაზრისით უმნიშვნელო ხარჯები. ესეც იმოქმდებს კვლევაზე. ერთი მხრივ, ის პროექტს რეალურობას შესძენს იმის დადგენით, თუ რა შეიძლება შესრულდეს და რა – არა. მეორე მხრივ, წინა შემთხვევის მსგავსად, შეამცირებს მკვლევრისთვის ხელმისაწვდომ შესაძლებლობებს. ღირებულების საკითხები იმოქმედებს:

- კვლევის კითხვებზე, რომლებზეც შესაძლებელი იქნებოდა რეალური, ობიექტური და მიუკერძოებელი პასუხების გაცემა (მაგალითად, ზოგიერთი კვლევის კითხვა შეიძლება საჭიროებდეს ინტერვიუს, რომელიც ძვირი ჯდება როგორც დროის, ისე ადმინისტრირების თვალსაზრისით, მონაცემების შეგროვების ძვირადღირებული კომერციულად წარმოებული ინსტრუმენტები (მაგალითად, ტესტები) და ძვირადღირებული კომპიუტერული მომსახურება, რაც შეიძლება პროგრამული უზრუნველყოფის შეძენასაც მოიცავდეს.
- მონაცემების შეგროვებისთვის გამოყენებული ინსტრუმენტების რაოდენობაზე (მაგალითად, მონაცემების შეგროვების ზოგიერთი ინსტრუმენტი, როგორიცაა

საფოსტო კითხვარები, ძვირი ჯდება რეპროგრაფიისა და საფოსტო მომსახურების გამო).

- წყაროებზე (ადამიანებზე), ვისთანაც მივიდოდა მკვლევარი (მაგალითად, თუ მასწავლებლები სასწავლო პროცესიდან არიან განთავისუფლებული, ინტერვიუსთვის საჭიროა მათი შემცვლელების პოვნა).
- საკითხების რაოდენობაზე, რომელიც შეიძლება დაიფაროს მოცემულ დროში (მაგალითად, რელევანტური მონაცემების მოძიებისას ზოგიერთი საკითხი შეიძლება ძვირადღირებული იყოს მკვლევრის დროის თვალსაზრისით).
- კვლევითი ნაშრომის ზომასა და ხასიათზე (მაგალითად, წერილობითი ანგარიშების რაოდენობა, შეკრებების ღირებულება).

დროის გარკვეული ინტერვალი გარკვეული ტიპის კვლევების ჩატარების საშუალებას იძლევა – მოკლე დროში მცირე მოცულობის საკითხებზე პასუხების გაცემა შეიძლება, ხოლო უფრო ფართო კვლევა მონაცემების შესაგროვებლად უფრო მეტ დროს საჭიროებს, რათა რამდენიმე საკითხი დაიფაროს. დროის, რესურსებისა და ადამიანების ხარჯები შეიძლება გავლენას ახდენდნენ მონაცემების შეგროვების ინსტრუმენტების არჩევაზეც. მაგალითად, დროისა და ხარჯის საკითხი მკვლევრისგან მოითხოვს სკოლაში მასწავლებლების ან სტუდენტების მინიმალური რეპრეზენტაციული შერჩევის ზომის განსაზღვრას, ვინაიდან ინტერვიუს დიდი დრო სჭირდება და ძვირადღირებულია. კვლევის ორი რეალური შეზღუდვა არსებობს, რომელიც გათვალისწინებული უნდა იქნას. კვლევის ადრეულად დაგეგმვა მკვლევარს მისცემს იმ საზღვრების დადგენის საშუალებას, რომელშიც უნდა იმუშაოს და, ასევე, შეზღუდვების განსაზღვრის შესაძლებლობას.

მოდით, სხვა მნიშვნელოვანი კითხვები ავიღოთ: რეალურია კვლევა? შესაძლებელია მისი რეალურად განხორციელება? მიიღებენ მკვლევარს სკოლებში, ინსტიტუტებში და ადამიანებთან? ეს უკანასკნელი წამყვან მახასიათებლად გადაიქცევა, თუ კვლევა სენსიტიურია (იხ. თავი 5).

საორიენტაციო გადაწყვეტილებები

ველზე მიღებულ გადაწყვეტილებებს სტრატეგიული მნიშვნელობა აქვს. ისინი ქმნიან კვლევის ზოგად ხასიათს. არსებობს რომელსაც მკვლევარმა რამდენიმე კითხვას უნდა დაუთმოს ყურადღება:

- ვის უნდა კვლევა?
- ვინ მიიღებს კვლევას/ვისთვის არის განკუთვნილი?
- ვინ არის კვლევის სავარაუდო/შესაძლო აუდიტორია?
- რა ძალაუფლება აქვთ კვლევის მიმღებთ?
- რა ზოგად მიზნებსა და ამოცანებს ისახავს კვლევა?
- რა ძირითადი პრიორიტეტები და შეზღუდვები აქვს კვლევას?
- რეალურად ხელმისაწვდომი თუ არიან კვლევის მონაწილეები?
- რა დროში და დროის როგორი განაწილებით უნდა ჩატარდეს კვლევა?
- ვისი კუთვნილება იქნება კვლევა?
- რა ეტაპზე გადაეცემა კვლევის მესაკუთრეობა მონაწილისგან მკვლევარს და მკვლევრისგან – კვლევის მიმღებს?
- ვის ეკუთვნის მონაცემები?
- რა ეთიკური საკითხების წინაშე დგება მკვლევარი კვლევის განხორციელებისას?
- რა რესურსები (მაგალითად, ფიზიკური, მატერიალური, დროის, ადამიანური, ადმინისტრაციული) სჭირდება კვლევას?

აქედან ჩანს, რომ ეს გადაწყვეტილებები აწესებენ კვლევის გარკვეულ ძირითად პარამეტრებს, ზოგიერთი პოლიტიკური გადაწყვეტილების ჩათვლით (მაგალითად, საკუთრების შესახებ და მიმღების ძალაუფლების შესახებ, იმოქმედოს კვლევის საფუძველზე). ამ ეტაპზე დგება საკითხი, შეიძლება, თუ არა კვლევის რეალურად განხორციელება.

კვლევის დიზაინი და მეთოდოლოგია

თუ ზემოთ ჩამოთვლილი საორიენტაციო გადაწყვეტილებები სტრატეგიული მნიშვნელობისაა, მაშინ ველზე მიღებული გადაწყვეტილებები – ტაქტიკურია. ისინი ადგენენ კვლევის პრაქტიკულობას, უშვებენ რა, რომ ზოგადად მისი

განხორციელება შესაძლებელია (ანუ, რომ მიღებულია საორიენტაციო გადაწყვეტილებები). აქ გადაწყვეტილებები მოიცავს ისეთი კითხვების დასმას, როგორიცაა:

- რა კონკრეტული მიზნები აქვს კვლევას?
- როგორაა ოპერაციონალიზებული კვლევის ზოგადი მიზნები კვლევის კონკრეტული კითხვებით?
- კვლევის რა კონკრეტული კითხვები არსებობს?
- რაზე უნდა ფოკუსირდეს კვლევა, რომ კვლევის კითხვებს უპასუხოს?
- რა ძირითადი მეთოდოლოგიაა კვლევაში გამოყენებული (მაგალითად, რაოდენობრივი გამოკითხვა, თვისებრივი კვლევა, ეთნოგრაფიული თუ პრაქტიკული კვლევა, ა. შ.)?
- როგორ მოგვარდება ვალიდობისა და სანდოობის საკითხები?
- რა სახის მოსაცემებია საჭირო?
- ვისგან უნდა მიიღონ ეს მონაცემები (შერჩევის საკითხი)?
- კიდევ საიდან შეიძლება მონაცემების მოპოვება (მაგალითად, დოკუმენტური წყაროები)?
- როგორ მოგროვდება მონაცემები (ინსტრუმენტების საკითხი)?
- ვინ აწარმოებს კვლევას?

როგორ მოვახდინოთ კვლევის კითხვების ოპერაციონალიზაცია

ოპერაციონალიზაციის პროცესს არსებითი მნიშვნელობა აქვს ეფექტური კვლევისთვის. ოპერაციონალიზაცია ნიშნავს ოპერაციების ან ქცევების ერთობლიობის დადგენას, რომელიც შეიძლება გავზომოთ, შევისწავლოთ ან ვცვალოთ. ოპერაციონალიზაციისას კვლევის ძალიან ზოგადი მიზანი კონკრეტულ კითხვად გარდაიქმნება, რომელზეც ასეთივე კონკრეტული პასუხის გაცემაა შესაძლებელი. ეს ზოგადიდან, აბსტრაქტულიდან კონკრეტულისკენ, კერძოსკენ მოძრაობის პროცესია. ამგვარად, მკვლევარი კვლევის თითოეულ ზოგად მიზანს უფრო სპეციფიკურ მიზნებად და მდგენელებად ანაწევრებს და ეს პროცესი მანამდე გრძელდება, სანამ კონკრეტულ კითხვებამდე არ მივალთ,

რომლებზეც კონკრეტული პასუხების გაცემა იქნება შესაძლებელი. ქვემოთ მოცემულია ამ პროცესის ორი მაგალითი.

წარმოვიდგინოთ, რომ კვლევის მიზანია დაწყებითი და საშუალო განათლების უწყვეტობის დადგენა (Morrison 1993: 31 – 3). ეს ძალიან ზოგადი მიზანია და უფრო კონკრეტული ტერმინებით წარმოდგენას საჭიროებს. ამიტომ მკვლევარმა ტერმინი „უწყვეტობა“ შეიძლება რამდენიმე მდგენელად დაშალოს, როგორიცაა, მაგალითად, გამოცდილება, სილაბუსის შინაარსი, სწავლებისა და სწავლის სტილები, უნარები, ცნებები, ორგანიზაციული პირობები, მიზნები და ამოცანები, ეთოსი, შეფასება. ვინაიდან ჩამოთვლილი ძალიან ბევრია, გადაწყდა, რომ კვლევა პედაგოგიკის უწყვეტობაზე ფოკუსირებულიყო, რაც შემდეგ კომპონენტებად დაიშალა:

- პედაგოგიკის უწყვეტობის დონე;
- პედაგოგიკის უწყვეტობის ბუნება;
- პედაგოგიკის უწყვეტობის წარმატებულობის ხარისხი;
- უწყვეტობაზე პასუხისმგებლობა;
- უწყვეტობის ჩანაწერების წარმოება და დოკუმენტირება;
- უწყვეტობის მხარდასაჭერად ხელმისაწვდომი რესურსები.

მკვლევარმა შემდგომში შეიძლება კვლევაში გაითვალისწინოს: უწყვეტობის *ბუნება* (ანუ უწყვეტობის შესახებ ინფორმაციის უზრუნველყოფა); უწყვეტობის *ხარისხი* (ანუ მოცემული კრიტერიუმით გაზომვა); *უწყვეტობის წარმატებულობის დონე* (ანუ მსჯელობა). შესაბამისად, ოპერაციონალიზებული კვლევის კითხვები შემდეგნაირი შეიძლება იყოს:

- რამდენად უწყვეტია პედაგოგიკა გარდამავალ ეტაპებზე თითოეულ სასწავლო სფეროში? რა ემპირიული საბუთებია საჭირო ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად? რა კრიტერიუმით განისაზღვრება უწყვეტობის დონე?
- რა პედაგოგიური სტილი გამოიყენება თითოეულ სასწავლო სფეროში? რომელია მათ შორის ყველაზე ხშირად გამოყენებული და პრიორიტეტული? როგორია ბალანსი სხვადასხვა პედაგოგიურ სტილს შორის? რა გავლენას ახდენს პედაგოგიკა რესურსებზე? რამდენად იგეგმება და იწერება

უწყვეტობა? რა კრიტერიუმის მიხედვით შეფასდება უწყვეტობის ბუნება? რა ემპირიული საბუთებია საჭირო ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად?

- პედაგოგიკის რომელი ასპექტები იგეგმება? რა კრიტერიუმის მიხედვით შეფასდება უწყვეტობის წარმატებულობა? რამდენ სტუდენტთან, მასწავლებელსა თუ სასწავლო პროგრამაში უნდა დაფიქსირდეს უწყვეტობის შემთხვევა, რომ ის წარმატებულად ჩაითვალოს? რა ემპირიული საბუთებია საჭირო ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად?
- უწყვეტობა შემთხვევით წარმოიქმნება თუ დაგეგმილია? როგორ გაიზომება დაგეგმილი და დაუგეგმავი უწყვეტობის ოდენობა? რა ემპირიული საბუთებია საჭირო ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად?
- ვინ აგებს პასუხს უწყვეტობაზე გარდამავალ პერიოდში? რა მოიმოქმედეს ამ ადამიანებმა?
- როგორ ხდება უწყვეტობის ჩაწერა სკოლებში? ვინ აწარმოებს ჩანაწერებს? რა სიხშირით ხდება ჩანაწერების განახლება და გადამოწმება? რა ემპირიული საბუთებია საჭირო ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად?
- რა რესურსები არსებობს გარდამავალ ეტაპზე უწყვეტობის მხარდასაჭერად? რამდენად ადეკვატურია ეს რესურსები? რა ემპირიული საბუთებია საჭირო ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად?

ჩამონათვალიდან ჩანს, რომ ამ კითხვებით კვლევამ ინტერესის (ანუ ზოგადი მიზნის) უბრალო გამოხატვიდან გადაინაცვლა მთელი რიგი საკითხებისკენ, რომლებიც კონკრეტული ტერმინებით კვლევას ექვემდებარება. ეს სწორედ ისაა, რასაც *ოპერაციონალიზაციის პროცესს* ვუწოდებთ. ახლა შესაძლებელია არა მარტო კონკრეტული კითხვების განსაზღვრა, რომელიც უნდა დაისვას, არამედ – იმ ინსტრუმენტებისაც, რომლებიც შეიძლება დაგვჭირდეს მონაცემების მოსაგროვებლად, რათა ვუპასუხოთ ამ კითხვებს (მაგალითად, ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუები, კითხვარებში რანჟირების სკალები ან დოკუმენტაციის ანალიზი). ამრიგად, ოპერაციონალიზაციის პროცესის მეშვეობით შესაძლებელი ხდება ზოგადი მიზნის კვლევა, მაგალითად, გაზომვით (Rose and Sallivan 1993: 6) ან სხვა საშუალებებით. ზემოთ ბევრი ოპერაციონალიზებული კვლევის კითხვებია მოცემული და ისინი, მაქსიმუმ, ოთხ

ან ხუთ კითხვამდე უნდა დავიყვანოთ, რათა კვლევის განხორციელება შესაძლებელი გახდეს (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 3, ფაილი 3. 3. ppt).

კვლევის კითხვების ოპერაციონალიზაციის ალტერნატიული გზა ჰიპოთეზების წამოყენება და მათი შემოწმებაა. „კარგ“ ჰიპოთეზას რამდენიმე თვისება გამოარჩევს: პირველი – გამოკვეთილია, ის ცალმხრივია თუ არა: ცალმხრივი ჰიპოთეზა ადგენს განსხვავების მიმართულებას ორ პირობას ან მონაწილეთა ორ ჯგუფს შორის (მაგალითად, სტუდენტების მოსწრება *იზრდება*, თუ ისინი შინაგანად არიან მოტივირებული). ორმხრივი ჰიპოთეზა უბრალოდ წინასწარმეტყველებს, რომ იქნება განსხვავება ორ პირობას ან მონაწილეთა ორ ჯგუფს შორის (მაგალითად, სტუდენტები ერთმანეთისგან *განსხვავდებიან* შინაგანი მოტივაციის დონით) და არ აკონკრეტებს ეს განსხვავება მატებას გულისხმობს, თუ კლებას (სტატისტიკური მიზნებისთვის, ცალმხრივი ჰიპოთეზა ცალმხრივ კრიტერიუმს ითხოვს, ხოლო ორმხრივი ჰიპოთეზა ორმხრივ კრიტერიუმს იყენებს, იხ. ნაწილი მეხუთე). ცალმხრივი ჰიპოთეზა ხშირად გამოიყენება, როდესაც წარსული კვლევა, წინასწარმეტყველებები ან თეორია გვაფიქრებინებს, რომ მონაცემები ერთი რომელიმე კონკრეტული მიმართულებით შეიძლება წავიდეს; ორმხრივი ჰიპოთეზა კი მაშინ გამოიყენება, როდესაც წარსული კვლევა ან თეორია ბუნდოვანი ან წინააღმდეგობრივია, ან წინასწარმეტყველება შეუძლებელია, ანუ როდესაც შედეგები შეუზღუდავია.

მეორე – „კარგი” ჰიპოთეზა შემოწმებადი ფორმით არის დაწერილი ისე, რომ ნათელია, როგორ დაგეგმავს მკვლევარი ექსპერიმენტს ან გამოკითხვას ამ ჰიპოთეზის შესამოწმებლად, მაგალითად, *ადამიანები მათემატიკურ დავალებებს უკეთ ასრულებენ სიჩუმეში, ვიდრე მაშინ, როდესაც სიჩუმე არ არის.* ხმაურით *ინტერფერენციის* ცნება ოპერაციონალიზებულია შემოწმებადი ჰიპოთეზის მისაღებად.

მესამე – „კარგი” ჰიპოთეზა ისეთი ფორმით არის დაწერილი, რომ შესაძლებელია გაზომვადი შედეგების მიღება. მაგალითად, ჰიპოთეზაში: *ადამიანები უკეთ მუშაობენ წყნარ, ვიდრე ხმაურიან პირობებში,* მნიშვნელოვანია განისაზღვროს, რას ნიშნავს ოპერაციები „უკეთ მუშაობენ”, „წყნარი” და

„ხმაურიანი". აქ „უკეთ მუშაობენ" შეიძლება „მათემატიკურ ტესტში უფრო მაღალი ქულების მიღებას" ნიშნავდეს, „წყნარი" – „სიჩუმეს", ხოლო „ხმაურიანი" – „ჩართულია მუსიკა." მაშასადამე, სრულად ოპერაციონალიზებული ჰიპოთეზა შეიძლება ასე გამოიყურებოდეს: *ადამიანები შეიძლება უფრო მაღალ ქულებს იღებდნენ მათემატიკურ ტესტში, როდესაც ტესტირება სიჩუმეში ტარდება, ვიდრე მაშინ, როდესაც ტესტირების დროს მუსიკა უკრავს.* აქ ჩანს, რომ შეიძლება ქულა გაიზომოს და რომ არსებობს ნულოვანი ხმაური ანუ ხმაურის დონის საზომი.

ჰიპოთეზის გამოყენებით კვლევის ჩატარებისას მკვლევარს რამდენიმე ჰიპოთეზა უნდა ჰქონდეს (Muijs 2004: 16), რათა შეძლოს საკვლევი ფენომენის სირთულის ჩაჭერა და, ამასთან, არც ისე უმნიშვნელოა გამაშუალებელი ცვლადების ჩართვა კვლევაში. მაგალითად, ორგანიზაციის თანამშრომლებში „თანამშრომლობის სურვილზე" (დამოკიდებული ცვლადი) გავლენას ახდენს პროფესიული ხელმძღვანელობა (დამოუკიდებელი ცვლადი) და ლიდერის პიროვნული ლიდერული თვისებები (შუალედური ცვლადი: Mastrangelo et al. 2004), რომელსაც, ცხადია, უფრო ზუსტად ოპერაციონალიზაცია ესაჭიროება.

გარდა ამისა, ჰიპოთეზის შემოწმების მოდელი მოიაზრებს, რომ კვლევაში საჭიროა ნულოვანი და ალტერნატიული ჰიპოთეზების განხილვა (ეს საკითხი განხილულია მეხუთე ნაწილში). *ნულოვანი ჰიპოთეზის* მიხედვით, მაგალითად, *არ* არსებობს კავშირი ორ ცვლადს შორის, ისტორიის პრეტესტსა და პოსტტესტში მონაწილეების მიერ მიღებული ქულები *არ* განსხვავდება ერთმანეთისგან, ან ქალები და კაცები *არ* განსხვავდებიან ერთმანეთისგან სოციალური მეცნიერების გამოცდაში მიღებული ნიშნებით. *ალტერნატიული ჰიპოთეზის* თანახმად, მაგალითად, *არსებობს* კორელაცია მოტივაციასა და აკადემიურ მოსწრებას შორის, სოციალურ მეცნიერებაში ქალებსა და კაცებს განსხვავებული ქულები *აქვთ*, ისტორიის პრე-ტესტისა და პოსტ-ტესტის ქულები განსხვავდება ერთმანეთისგან. ალტერნატიული ჰიპოთეზა ხშირად დასტურდება, როცა არ დასტურდება ნულოვანი ანუ, თუ ნულოვანი ჰიპოთეზა არ დასტურდება, მაშინ დასტურდება ალტერნატიული ჰიპოთეზა. ეს ჰიპოთეზები, ჩვეულებრივ, ასე იწერება:

H_0: ნულოვანი ჰიპოთეზა.

H_1: ალტერნატიული ჰიპოთეზა.

ჰიპოთეზების შემოწმებაზე სრულად მეხუთე ნაწილში ვისაუბრებთ.

მეთოდების განსხვავება მეთოდოლოგიისგან

კვლევის დაგეგმვისას მნიშვნელოვანია, მკაფიოდ გაიმიჯნოს ერთმანეთისგან მეთოდოლოგია და მეთოდები, მიდგომები და ინსტრუმენტები, კვლევის სტილი და მონაცემების მოგროვების გზები. ამ წიგნის შემდეგი რამდენიმე თავი მონაცემების შეგროვების კონკრეტულ ინსტრუმენტებს ეძღვნება, როგორიცაა, მაგალითად:

- ინტერვიუები;
- კითხვარები;
- დაკვირვება;
- ტესტები;
- ანგარიშები;
- ბიოგრაფიები და შემთხვევის შესწავლა;
- როლების გათამაშება;
- სიმულაციები;
- პიროვნული კონსტრუქტები.

ხშირად რომელიმე ინსტრუმენტის (მეთოდის) გამოყენება დამოკიდებულია მანამდე მიღებულ მნიშვნელოვან გადაწყვეტილებაზე იმის თაობაზე, თუ რა სახის კვლევა (მეთოდოლოგია) უნდა ჩატარდეს, მაგალითად, ეს უნდა იყოს:

- გამოკითხვა;
- ექსპერიმენტი;
- სიღრმისეული ეთნოგრაფია
- პრაქტიკული კვლევა;
- შემთხვევის შესწავლა;
- ტესტირება და შეფასება.

ამ წიგნის შემდეგ თავებში ცალცალკეა განხილული კვლევის თითოეული ეს სტილი, მათი პრინციპები, საფუძვლები და მიზნები და მათთვის შესატყვისი ინსტრუმენტები და მონაცემების ტიპები. კონცეპტუალური სიცხადის მიზნით, შესაძლებელია ამ მოდელების ძირითადი მახასიათებლების აღწერა (ჩანართი 3.2). იგულისხმება, რომ როდესაც კვლევის დიზაინისა და მეთოდოლოგიის შესახებ გადაწყვეტილება მიღებულია, მოქმედების კონკრეტული გეგმა უნდა მომზადდეს. ამისთვის შეიძლება სასარგებლო იყოს კვლევის მოდელების განხილვა (Morrison 1993).

ჩანართი 3. 2.

კვლევის სხვადასხვა სტილის ელემენტები

მოდელი	*მიზნები*	*ფოკუსები*	*ძირითადი ტერმინები*	*მახასიათებლები*
გამოკითხვა	გენერალიზაციის მიზნით მსხვილმასშტაბიანი მონაცემების შეგროვება ისეთი მონაცემების შეგროვება, რომელზეც შესაძლებელი იქნებოდა სტატისტიკური მანიპულაციების განხორციელება კონტექსტისგან თავისუფალი მონაცემების შეგროვება	მოსაზრებები ქულები შედეგები პირობები რეიტინგები	გაზომვა ტესტირება რეპრეზენტაციულობა გენერალიზებადობა	აღწერს და ხსნის ფართო პოპულაციის წარმომადგენლობითია აგროვებს რიცხობრივ მონაცემებს ფართოდ იყენებს კითხვარებისა და შეფასების/შემოწმების მონაცემებს
ექსპერიმენტი	შედარება გაკონტროლებულ პირობებში ეფექტურობის გენერალიზაცია ექსპერიმენტული პირობის	საწყისი მდგომარეობები, ჩარევა და შედეგები შემთხვევითი გაკონტროლებული ცდები	პრე-ტესტი და პოსტტესტი ძირითადი ცვლადების იდენტიფიკაცია, იზოლაცია და კონტროლი	საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფები სიტუაციებს ლაბორატორიასავით უდგება მიზეზები

	ობიექტური გაზომვა მიზეზ-შედეგობრიობის დადგენა		გენერალიზაციები შედარება მიზეზ-შედეგობრიობა	ექსპერიმენტული ჩარევით მიიღება არ ღირს შეფასება გამარტივებულია
ეთნოგრაფია	მოვლენების აღწერა/წარმოდგენა მონაწილეების სიტყვებით სუბიექტური და სხვადასხვა ხედვის კუთხით მოწოდება კონკრეტული სიტუაციის აღწერა, გაგება და ახსნა	მონაწილეების აღქმები და მოსაზრებები მათ მიერ დროთა განმავლობაში წარმოდგენილი საკითხები	სუბიექტურობა პატიოსნება, აუთენტურობა არაგანზოგადებადი სხვადასხვა პერსპექტივა კონკრეტული კონტექსტის შესწავლა და მრავალფეროვნად წარმოდგენა წარმოქმნადი საკითხები	კონტექსტუალურად სპეციფიკური ფორმირებადი და განვითარებადი რეაგირებს წარმოქმნად თვისებებზე ადგილს უტოვებს განსჯასა და სხვადასხვაგვარ თვალსაზრისს
პრაქტიკული კვლევა	პრაქტიკის გაუმჯობესების მიზნით, კონკრეტული პრობლემის გადასაწყვეტად ჩარევის დაგეგმვა, განხორციელება, გადასინჯვა და შეფასება მონაწილეებისთვის უფლება-მოსილების მინიჭება კვლევაში ჩართულობითა და იდეოლოგიის კრიტიკით რეფლექსიური პრაქტიკის განვითარება დემოკრატიის	ყოველდღიური პრაქტიკა ჩარევის შედეგები მონაწილეებისთვის უფლება-მოსილებების მინიჭება რეფლექსიური პრაქტიკა სოციალური დემოკრატია და თანასწორობა გადაწყვეტილებების მიღება	ქმედება გაუმჯობესება რეფლექსია მონიტორინგი შეფასება ინტერვენცია/ჩარევა პრობლემების გადაწყვეტა უფლება-მოსილებების მინიჭება დაგეგმვა გადასინჯვა	კონტექსტუალურად სპეციკური მონაწილეები, როგორც მკვლევრები რეფლექსია პრაქტიკაზე რეფლექსია ინტერვენციონისტული – „რეალური“ პრობლემების გადაწყვეტისთვის და „რეალური“ მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების თვის მოწოდებული მონაწილეებისთვის უფლება-მოვალეობების

	თანასწორობის ხელშეწყობა პრაქტიკისა და კვლევის ურთიერთდაკავშირება კოლაბორაციო-ნისტული კვლევის ხელშეწყობა			მიმნიჭებელი კოლაბორაციული დადგენილი წესებისა და თანასწორობის ხელშემწყობი კვლევაში თანამონაწილეობა
შემთხვევის შესწავლა	რეალური ინდივიდებისა და სიტუაციების აღწერა, ანალიზი და ინტერპრეტაცია ხელმისაწვდომი ანგარიშების გამოყენებით ქცევის კომპლექსურო-ბისა და სიტუაციურობის მოხელთება მოქმედებასა და ჩარევაში წვლილის შეტანა რეალობის წარმოჩენა – „იქ ყოფნის“ განცდის გამოწვევა	ინდივიდები და კონკრეტული სიტუაციები უნიკალური/განუმეორებელი შემთხვევები ერთი ცალკეული შემთხვევა შეზღუდული რაოდენობის ფენომენები და სიტუაციები • ინდივიდი; • ჯგუფი; • სკოლები; • ორგანიზაციები • თემი/საზოგადოება	ინდივიდუალობა, უნიკალურობა სიღრმისეული ანალიზი და პორტრეტის შექმნა ინტერპრეტაციული და დასკვნითი ანალიზი სუბიექტური აღწერითი ანალიტიკური კონკრეტული, სპეციფიკური სიტუაციების წვდომა გულწრფელობა კომპლექსურობა კონკრეტულობა	სიღრმისეული, დეტალური მონაცემები მონაცემთა ფართო წყაროდან მონაწილის და არამონაწილის დაკვირვება არაინტერვენცი-ონისტული ემპათიური ფენომენებისადმი ჰოლისტური მიდგომა რა შეიძლება ვისწავლოთ კონკრეტული შემთხვევიდან
ტესტირება და შეფასება	მიღწევისა და პოტენციალის გაზომვა ძლიერი და სუსტი მხარეების დიაგნოსტირება მოსწრებისა და შესაძლებლობების შეფასება	აკადემიური და არააკადემიური, აფექტური და ფსიქომოტორული სფეროები – დაბალი რიგიდან მაღალი რიგის სფეროებამდე მოსწრება, მიღწევა, პოტენციალი, შესაძლებლობები.	სანდოობა ვალიდობა კრიტერიუმზე მითითება ნორმებზე მითითება სფეროზე მითითება დავალებებზე პასუხის,	მასალები მოწოდებულია დაგროვებადი ქულების მისაღებად იძლევა ინდივიდებისა და ჯგუფების შედარების შესაძლებლობას სიღრმისეული დიაგნოზირება

პიროვნული მახასიათებლები	ფორმირებადი ჯამური, დიაგნოსტიკური, სტანდარტიზაცია, მოდერაცია	ზომავს მოსწრებას

მონაცემების ანალიზი

მომზადებულმა მკვლევარმა უნდა გაიაზროს, თუ როგორ გააანალიზებს მონაცემებს. ეს ძალიან მნიშვნელოვანია, ვინაიდან სპეციფიკურ გავლენას ახდენს ინსტუმენტების შერჩევაზე. მაგალითად, მკვლევარმა ზედმიწევნით უნდა დაგეგმოს კითხვარის გამოყენებით გამოკითხვის სქემა და სტრუქტურა, რათა ხელი შეუწყოს კომპიუტერში მონაცემების შეტანას შემდგომი წაკითხვისა და ანალიზისთვის. შეუსაბამო სქემამ შეიძლება დაბრკოლება შეუქმნას მონაცემების შეტანას და, საბოლოო ჯამში, კომპიუტერულ ანალიზს. მონაცემების ანალიზის დაგეგმვისას უნდა გავითვალისწინოთ:

- რას ვუპირებთ შეგროვებულ მონაცემებს? როგორ დავამუშავებთ და გავაანალიზებთ მათ?
- როგორ დავასაბუთებთ, გადავამოწმებთ ან დავამოწმებთ ანალიზის შედეგებს?

ისიც უნდა გადავწყვიტოთ, თუ რომელ სტატისტიკურ კრიტერიუმებს გამოვიყენებთ მონაცემების ანალიზისას, ვინაიდან ესეც იმოქმდებს კვლევის სქემაზე (მაგალითად, კითხვარში) და რომელ პროგრამულ უზრუნველყოფას გამოვიყენებთ რაოდენობრივი და თვისებრივი მონაცემების დამუშავებისთვის, მაგალითად, შესაბამისად, SPSS-სა და N-Vivo-ს. სტატისტიკური დამუშავებისთვის მკვლევარმა უნდა განსაზღვროს, გაზომვის რომელ სკალაზეა დასამუშავებელი მონაცემები – სახელდების, რიგის, ინტერვალებისა თუ შეფარდებების (ეს საკითხი განხილულია 24-ე თავში). წიგნის მეხუთე ნაწილი ეძღვნება მონაცემების ანალიზის საკითხებსა და იმას, თუ რომელი სტატისტიკა უნდა ავირჩიოთ: არჩევანი არ არის შემთხვევითი (Siegel 1956; Cohen and Holliday 1996;

Hopkins et al 1996). თვისებრივი მონაცემების ანალიზისთვის მკვლევარს მარაგში აქვს მრავალგვარი ტექნიკა, მაგალითად:

- საველე ჩანაწერების კოდირება და კონტენტ ანალიზი (Miles and Huberman 1984);
- კოგნიტური რუკის შედგენა (Jones 1987; Morrison 1993);
- პასუხების პატერნების ძიება;
- მიზეზ-შედეგობრივი კავშირებისა და ბმების ძიება;
- სხვადასხვა ადგილას ჩატარებული კვლევების შედარებითი ანალიზის განხორციელება (Miles and Huberman 1984);
- შემთხვევის შესწავლა;
- პიროვნული კონსტრუქტები;
- ნარატიული ანგარიშები;
- პრაქტიკული კვლევის ანალიზი;
- ანალიტიკური ინდუქცია (Denzin 1970b);
- მუდმივი შედარება და მონაცემებზე დაფუძნებული თეორია (Glaser and Strauss 1967);
- დისკურსიული ანალიზი (Stillar 1998);
- ბიოგრაფიები და ცხოვრებისეული ისტორიები (Atkinson 1998).

მონაცემთა ანალიზის ფორმის არჩევის კრიტერიუმს განსაზღვრავს როგორც მიზნისთვის შესატყვისობა, ისე, ლეგიტიმურობა: მონაცემთა ანალიზის ფორმა უნდა შეესატყვისებოდეს შეგროვებული მონაცემების ტიპს. მაგალითად, არასწორი იქნება გარკვეული სტატისტიკების გამოყენება გარკვეული სახის რიცხობრივი მონაცემების მიმართ (მაგალითად, საშუალოს გამოყენება სახელდების სკალის მონაცემების შემთხვევაში), ან მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების დადგენა სხვადასხვა ადგილას ჩატარებული კვლევების ანალიზისას.

შედეგების წარმოდგენა და ანგარიში

მომზადებულმა მკვლევარმა, მონაცემების ანალიზის მსგავსად, კვლევისა და მისი შედეგების წარდგინების ფორმაზეც უნდა იფიქროს და სათანადო ყურადღება მიაქციოს სხვადასხვაგვარი აუდიტორიის მოთხოვნებს (მაგალითად, აკადემიური აუდიტორიისთვის შეიძლება სხვა შინაარსი იყოს საჭირო, სულ სხვა – უფრო ფართო პროფესიული აუდიტორიისთვის და, მით უმეტეს, სულ სხვა – არაპროფესიონალებისთვის). აქ გადასაწყვეტია:

- როგორ უნდა დაიწეროს კვლევა და როგორ მოხდეს მისი პრეზენტაცია;
- როდის უნდა დაიწეროს კვლევა და როდის მოხდეს მისი პრეზენტაცია (მაგალითად, კვლევის პროცესში თუ ჯამურად, მისი დასრულების შემდეგ);
- როგორ უნდა მოხდეს მონაცემების წარდგენა – ცხრილების თუ ტექსტის სახით;
- როგორ უნდა მოხდეს არავერბალური ფორმით მიღებული შედეგების წარდგენა;
- ვის წინაშე უნდა მოხდეს ანგარიშგება (კვლევის აუცილებელი და შესაძლო აუდიტორიები);
- რა სიხშირით უნდა მოხდეს ანგარიშგება.

კვლევის დაგეგმვის მაგალითებისთვის იხ. თანმხლები ვებ-გვერდი (http://www.routledge.com/textbooks/97804153 – თავი 3, ფაილი 3. 1. ppt).

კვლევის დაგეგმვის მატრიცა

კვლევის ნაწილის დაგეგმვისას მოსაგვარებელი საკითხები შეიძლება მატრიცაში გაერთიანდეს. 3. 3 ჩანართში მოცემულია ასეთი მატრიცა, მის მარცხენა სვეტში წარმოდგენილია კითხვები, რომლებიც ზემოთ განხილულ ოთხ ძირითად კატეგორიაში ნაწილდება:

- საორიენტაციო გადაწყვეტილებები;
- კვლევის დიზაინი და მეთოდოლოგია;
- მონაცემების ანალიზი;
- შედეგების წარდგენა და მოხსენება.

კითხვები 1–10 საორიენტაციო გადაწყვეტილებებია, კითხვები 11–22 კვლევის დიზაინსა და მეთოდოლოგიას ეხება, კითხვები 23–24 ფარავს მონაცემების ანალიზის საკითხებს, კითხვები 25–30 კი – მონაცემების წარდგენასა და მოხსენებას. თითოეული კითხვა მოიცავს ქვეკითხვებს, რომელთა გადაწყვეტაც შეიძლება მოუწიოს მკვლევარს. მაგალითად, კითხვაში N5 („რა მიზანს ისახავს კვლევა?“) მკვლევარმა ერთმანეთისგან უნდა გამიჯნოს ძირითადი და მეორეხარისხოვანი მიზნები, ექსპლიციტური და, ალბათ, იმპლიციტური მიზნები, ისიც, ვის მიზნებს და ვის ინტერესებს ემსახურება კვლევა. ამ ქვესაკითხებისა და პრობლემების მაგალითები მეორე სვეტშია მოცემული.

ამ ეტაპზე მკვლევარი ისევ დაგეგმვის დივერგენციულ ფაზაზე იმყოფება – *დაგეგმილ შესაძლებლობებს* უმკლავდება და შესაძლებელს ხდის კვლევის ყველა ასპექტსა და ინტერპრეტაციას. სვეტში, დასახელებით „გადაწყვეტილებები“, მკვლევარი კონვერგენციულ ფაზაში გადადის, სადაც დაგეგმილი შესაძლებლობები თვალსაჩინო ხდება მკვლევრისთვის ხელმისაწვდომი შეზღუდვების ტერმინებით. ამისთვის მკვლევარმა უნდა გადაათვალიეროს „გადაწყვეტილებების“ სვეტი, რათა ნახოს, თუ რამდენად შეესატყვისება ერთი საკითხის/კითხვის თაობაზე მიღებული გადაწყვეტილება სხვა საკითხის/კითხვის თაობაზე მიღებულს. იმისთვის, რომ ერთი გადაწყვეტილება შეესატყვისებოდეს მეორეს, სახეზე უნდა იყოს ოთხი ფაქტორი:

- „გადაწყვეტილებების“ სვეტის ყველა უჯრედი ურთიერთშეთანხმებული (კოჰერენტული) უნდა იყოს – ისინი არ უნდა ეწინააღმდეგებოდეს ერთმანეთს;
- „გადაწყვეტილებების“ სვეტის ყველა უჯრედი ურთიერთმხარდამჭერი უნდა იყოს;
- „გადაწყვეტილებების“ სვეტის ცალკე აღებული თითოეული უჯრედის წინასწარმეტყველება უნდა შეიძლებოდეს;
- „გადაწყვეტილებების“ სვეტის ერთად აღებული ყველა უჯრედის წინასწარმეტყველება უნდა შეიძლებოდეს.

თუ ამ ოთხ კრიტერიუმს მივუყენებთ, ყველა დაგეგმილი შესაძლებლობის წინასწარმეტყველება ვერ მოხერხდება. ბევრს ვერაფერს მივიღებთ, თუ 21-ე კითხვის („როგორ შეგროვდება მონაცემები?“) „გადაწყვეტილებების“ სვეტში ჩამოთვლილი მონაცემების შეგროვების მეთოდები მეშვიდე კითხვაზე პასუხის გასაცემად საჭირო ინფორმაციის მოპოვებას შეუშლის ხელს („რაზე უნდა მოხდეს ფოკუსირება, რათა პასუხი გაეცეს ამ კითხვებს?“), ან თუ მონაცემების შეგროვების მეთოდების გამოყენება შეუძლებელია დროის იმ მონაკვეთში, რომელიც მეოთხე კითხვაშია მოცემული.

3.3 ჩანართში მოცემული მატრიცის უჯრედები მიზანმიმართულად, კონტექსტისგან დამოუკიდებლად არის შევსებული. ანუ მატრიცა იმ სახით, როგორც აქ არის წარმოდგენილი, არ მოიაზრებს ისეთ კონკრეტულ, რეალურ საკითხებს, რომლებიც კონკრეტული კვლევის პროექტში შეიძლება წარმოიქმნას. ეს მატრიცა რეალური კონკრეტული კვლევის დასაგეგმად რომ გამოეყენებინათ, თითოეული უჯრედის ზოგადი ტერმინებით შევსების ნაცვლად, უფრო სასარგებლო იქნებოდა *სპეციფიკური, კონკრეტული* პასუხების ფორმულირება, რომლებიც მოცემული კვლევითი პროექტის კონკრეტულ საკითხებსა და პრობლემებს მოაგვარებდა.

ბევრი ამ კითხვათაგანი კვლევის უფლებებს, პასუხისმგებლობებსა და პოლიტიკურ გამოყენებას (და ბოროტად გამოყენებას) შეეხება. აქ ძირითადი მოსაზრება ისაა, რომ კვლევა იმთავითვე პოლიტიკური და მორალური აქტივობაა. ის არ არის პოლიტიკურად და მორალურად ნეიტრალური. მკვლევარს ისევე უნდა აფიქრებდეს კვლევის გამოყენების საკითხები, როგორც – მისი ჩატარების.

ჩანართი 3. 3.

კვლევის დაგეგმვის მატრიცა

საორიენტაციო გადაწყვეტილებები

შეკითხვა	*ქვესაკითხები და პრობლემები*	*გადაწყვეტილებები*
1. ვის უნდა კვლევა?	• იქნება თუ არა კვლევა გამოსადეგი? • ვის შეიძლება უნდოდეს კვლევის	• კვლევაზე კონტროლის

		გამოყენება? • რა ხდება იმ შემთხვევაში, თუ სხვადასხვა ადამიანი სხვადასხვა რამეს მოელის კვლევისგან? • უნდა გახდეს თუ არა მონაცემები საჯარო? • შეუძლიათ თუ არა ადამიანებს თანამონაწილეობაზე უარის თქმა?	მექანიზმების მოძიება, რომლის გამოყენებასაც შეძლებენ მონაწილეები. • რა საზღვრები აქვს კვლევას და ვინ არის მისი აუდიტორია. • ანგარიშის წარმოდგენის მექანიზმების განსაზღვრა.
2.	ვინ მიიღებს კვლევას?	• ექნებათ თუ არა მონაწილეებს უფლება, ვეტო დაადონ კვლევის ელემენტების კონკრეტული აუდიტორიისთვის გაცნობას? • შეეძლებათ თუ არა მონაწილეებს კვლევის მათთვის სასურველი ადამიანებისთვის გადაცემა? • ეტყვიან თუ არა მონაწილეებს, ვის მიაწოდებენ კვლევას?	• კვლევის სავარაუდო შიდა და გარე აუდიტორიის განსაზღვრა. • კვლევაზე კონტროლის მექანიზმების განსაზღვრა, რომლის გამოყენებასაც შეძლებენ მონაწილეები. • მონაწილეებისა და მკვლევრის უფლებების განსაზღვრა, რომლებიც კვლევის გამოქვეყნებას შეეხება.
3.	რა ძალაუფლება აქვს კვლევის მიმღებს?	• რა სარგებელს მოიტანს კვლევა? • როგორ შეიძლება გამოიყენონ კვლევა მონაწილეების სასარგებლოდ ან მათ წინააღმდეგ?	• კვლევის მიმღების უფლებების განსაზღვრა:

		• რა შეიძლება მოხდეს, თუ მონაცემები „ცუდ“ ხელში ჩავარდება? • წინასწარ ეცოდინებათ თუ არა მონაწილეებს, რისთვის გამოყენებენ კვლევას და რისთვის – არა?	რა სურს მას კვლევისგან. • რესპონდენტები ს, როგორც კვლევის მონაწილეების, დაცვის უფლებების განსაზღვრა.
4.	რა დროში უნდა განხორციელდეს კვლევა?	• არის თუ არა საკმარისი დრო მთელი კვლევის ჩასატარებლად? • როგორ გადაწყდეს, თუ რა უნდა გაკეთდეს დროის მოცემულ მონაკვეთში?	• დროის შეალედის განსაზღვრა და კვლევის დროში გაწერა.
5.	რა მიზნებს ისახავს კვლევა?	• რა ფორმალური და ფარული გეგმები არსებობს? • ვის მიზნებს ემსახურება კვლევა? • ვინ წყვეტს, რა მიზანს უნდა ისახავდეს კვლევა? • როგორ იქნება კვლევაში მიღწეული განსხვავებული მიზნები?	• კვლევის ყველა შესაძლო გამოყენების განსაზღვრა. • რესპონდენტების მიერ კვლევის გამოყენების კონტროლის ძალაუფლების განსაზღვრა. • ანგარიშის წარდგენის პირობებისა და კვლევის მოსალოდნელი და შესაძლო აუდიტორიის დადგენა.
6.	რა კვლევითი კითხვები არსებობს?	• ვინ წყვეტს, რა კითხვები უნდა დაისვას? • აქვთ თუ არა მონაწილეებს უფლება, უარი თქვან პასუხის გაცემაზე, ან მონაწილეობაზე? • შეუძლიათ თუ არა მონაწილეებს თავიანთი საკუთარი კითხვების დამატება?	• კვლევის დაგეგმვაში მონაწილეების ჩართულობის უფლებებისა და ძალაუფლებები ს განსაზღვრა.

			• კვლევაში ყველა ინტერესის დაბალანსება.
7.	რაზე უნდა მოხდეს ფოკუსირება, რათა პასუხი გაეცეს ამ კითხვებს?	• არის თუ არა საკმარისი დრო იმისთვის, რომ ფოკუსირება მოხდეს კვლევის ყველა ასპექტზე? • რა პრინციპით განისაზღვრება საკითხების პრიორიტეტულობა?	• კვლევის ყველა ასპექტის განსაზღვრა, მათ შორის პრიორიტეტები ს გამოყოფა და კვლევის მინიმალურად აუცილებელ სფეროებზე შეთანხმება. • განსაზღვრა, თუ ვინ იღებს გადაწყვეტილე ბებს კვლევასთან მიმართებაში.
8.	ადამიანური, მატერიალური, ფიზიკური, ადმინისტრაციულ ი თუ დროის რესურსების რა ხარჯები აქვს კვლევას?	• რა დახმარებაზე მიუწვდება ხელი მკვლევარს? • რა მასალებია საჭირო?	• კვლევის ხარჯების დაანგარიშება.
9.	ვის ეკუთვნის კვლევა?	• ვინ აკონტროლებს კვლევის ანგარიშის გამოშვებას? • დაცვის რა ზომები შეიძლება შესთავაზონ მონაწილეებს? • შესაძლებელი იქნება თუ არა მონაწილეების იდენტიფიცირება? • ვინ იღებს საბოლოო გადაწყვეტილებას, თუ რა შევა მონაცემებში?	• განსაზღვრა, თუ ვინ აკონტროლებს კვლევის ანგარიშის გამოშვებას. • მკვლევრის უფლება-მოსილებების განსაზღვრა • გადაწყვეტილებ ა ვეტოს უფლების

			შესახებ. • გადაწყვეტილება, როგორ დაიცვან ისინი, ვისი ვინაობის ამოცნობაც შესაძლებელია.
10.	რა მომენტში გადადის კვლევის კუთვნილება რესპონდენტიდან მკვლევარზე და მკვლევრიდან მიმღებზე?	• ვინ იღებს კვლევის კუთვნილების შესახებ გადაწყვეტილებას? • შეუძლიათ თუ არა მონაწილეებს, უარი თქვან პასუხის გაცემაზე კვლევის გარკვეულ ნაწილებზე, თუ მათ ასე სურთ, ან თუ შეუძლიათ მონაწილეობაზე უარის თქმა? ყველაფერზე უნდა თქვან უარი? • შეუძლია თუ არა მკვლევარს გარკვეული პასუხების ამოშლა?	• კვლევის კუთვნილების საკითხის გარკვევა მისი მიმდინარეობის ყველა ეტაპზე. • გარკვევა, თუ რა ვარიანტები არსებობს მონაწილეებისთვის. • კვლევის სხვადასხვა მონაწილის უფლებების განსაზღვრა, მაგალითად, რესპონდენტების, მკვლევრის, მიმღების.

კვლევის დიზაინი და მეთოდოლოგია

	შეკითხვა	*ქვესაკითხები და პრობლემები*	*გადაწყვეტილებები*
11.	რა კონკრეტულ მიზნებს ისახავს კვლევა?	• როგორ მიიღება ეს მიზნები კვლევის ზოგადი მიზნებიდან? • დაიფარება ფართო მიზნის ზოგიერთი ასპექტი, თუ კონკრეტული კვლევის მიზნები სელექციური უნდა იყოს • რა პრიორიტეტები არსებობს?	• კონკრეტული კვლევის მიზნების დადგენა და მათი ჩაწერა კონკრეტული კითხვების სახით.
12.	როგორ არის კვლევის ზოგადი მიზნები და ამოცანები ოპერაციონალი	• მოიცავს თუ არა ერთად აღებული კონკრეტული კვლევის კითხვები კვლევის ყველა მიზანს? • არის თუ არა კვლევის	• დარწმუნება, რომ კვლევის თითოეული ძირითადი მიზანი სპეციფიკურ, კონკრეტულ კითხვად გარდაიქმნა, რომლებიც, ერთად აღებული, ფარავს საწყისი კვლევის

	ზებული კონკრეტული კვლევის კითხვების სახით?	კითხვები საკმარისად კონკრეტული იმისთვის, რომ პასუხების ტიპის, საჭირო მონაცემების, სათანადო ინსტრუმენტებისა და შერჩევის მოაზრების საშუალებას იძლეოდეს? • როგორ უნდა დაბალანსდეს, ერთი მხრივ, კვლევის მიზნების ადეკვატური დაფარვა და, მეორე მხრივ, ქვეკითხვების უზომოდ გრძელი ჩამონათვალის მიღების რისკი?	კითხვების არეალს. • დარწმუნება, რომ კითხვები საკმარისად სპეციფიკურია, რათა სათანადო ტიპის მონაცემების, საჭირო პასუხების სახეების, შერჩევისა და ინსტრუმენტების მოაზრების საშუალებას იძლეოდეს. • გადაწყვეტა, თუ როგორ შემოწმდება, რომ ნებისმიერი შერჩევითობა მაინც წარმოადგენს კვლევის კითხვების ძირითად სფეროებს.
13.	რომელი კონკრეტული კვლევის კითხვები არსებობს?	• ხასიათდება თუ არა კონსტრუქტული და შინაარსის ვალიდობებით სპეციფიკური კვლევითი კითხვები?	• დარწმუნება, რომ სპეციფიკური კითხვების მოცულობა და ოპერაციონალიზაცია აკმაყოფილებს, შინაარსის და კონსტუქტული ვალიდობის პირობებს.
14.	რა საჭიროებებზე უნდა ფოკუსირდეს კვლევა, რომ ამ კვლევის კითხვებს უპასუხოს?	• რამდენი ფოკუსია აუცილებელი? • არის თუ არა საკითხები ნათლად გამოკვეთილი და ოპერაციონალიზებული?	• კვლევის კითხვების ფოკუსების რაოდენობის განსაზღვრა. • დარწმუნება, რომ საკითხები კარგად არის გამოკვეთილი და ოპერაციონალიზებული.
15.	კვლევის ძირითადი მეთოდოლოგია	• რამდენი მეთოდოლოგიაა აუცილებელი? • თავსებადია თუ არა ერთმანეთთან სხვადასხვა მეთოდოლოგია? • დასჭირდება თუ არა ერთ ცალკეულ საკითხს/კვლევის კითხვას ერთზე მეტი მეთოდოლოგია (მაგალითად, ტრიანგულაციისთვის და მიმდინარე ვალიდობისთვის)?	• გამოსაყენებული მეთოდოლოგიების რაოდენობის, ტიპისა და მიზნების გარკვევა. • გარკვევა, საჭიროა თუ არა ერთზე მეტი მეთოდოლოგია სპეციფიკურ კვლევის კითხვებზე პასუხების მისაღებად. • დარწმუნება, რომ ყველაზე შესატყვისი მეთოდოლოგიაა არჩეული.
16.	როგორ გადაწყდება ვალიდობისა და	• იქნება თუ არა ჯვარედინი გადამოწმების შესაძლებლობა?	• რესპონდენტის მიერ მონაცემების ვალიდაციის პროცესის განსაზღვრა.

	სანდოობის საკითხები?	• რეალურად შესაძლებელი იქნება თუ არა შინაარსის ვალიდობისთვის საჭირო სიღრმისა და სიფართოვის განხორციელება კვლევის ფარგლებში (მაგალითად, დროის შეზღუდვები, ინსტრუმენტები)? • რა თვალსაზრისით არის კვლევის კითხვები ვალიდური (მაგალითად, კონსტრუქტის ვალიდობა)? • კითხვები სამართლიანია თუ არა? • საიდან იცის მკვლევარმა, რომ ადამიანები სიმართლეს ამბობენ? • რა სახის ვალიდობისა და სანდოობის საკითხები გვარდება? • როგორ დაუბრუნდება მკვლევარი მონაწილეებს იმის გადასამოწმებლად, სამართლიანი და მისაღებია თუ არა მათი ინტერპრეტაციები? როგორ მოხდება მონაცემების მოგროვება დროის ჭრილში? • როგორ უზრუნველვყოფთ, რომ თითოეულ რესპოდენტს პასუხის გაცემის ერთნაირი შესაძლებლობა მიეცეს?	• მინიმალური დასაფარი თემების განსაზღვრა. • კრიტიკული მეგობრების მიერ გეგმების შეფასება („მსაჯულების“ ვალიდობა). • კვლევის პილოტირება. • მონაცემების ჯვარედინი გადამოწმების მექანიზმის ჩადება. • სანდოობისა და ვალიდობის შესაბამისი ფორმების უზრუნველყოფა. • დასასმელი კითხვების და მათი დასმის მეთოდების განსაზღვრა. • ბალანსის შენარჩუნება ღია და დახურულ კითხვებს შორის.
17.	როგორ მოგვარდება რეფლექსურობის საკითხი?	• როგორ მოხდება რეფლექსურობის ამოცნობა? • არის თუ არა რეფლექსულობა პრობლემა? • როგორ შეიძლება რეფლექსურობის ჩართვა კვლევაში?	• რეფლექსურობის საკითხის მოგვარების საჭიროების განსაზღვრა და მისი გამოვლენა. • რეფლექსურობის საკითხის მოგვარების გზების განსაზღვრა კვლევაში
18.	რა სახის მონაცემებია საჭირო?	• კვლევა სიტყვებს საჭიროებს, რიცხვებს, თუ ორივეს? • კვლევა საჭიროებს	• მონაცემების ტიპის განსაზღვრა, რომელიც ყველაზე მეტად შეესაბამება კვლევის თემებსა და

		მოსაზრებებს, ფაქტებს, თუ ორივეს? • კვლევა პასუხებისა და შედეგების შედარებას ცდილობს, თუ მხოლოდ საკითხისთვის ნათელის მოფენას?	კითხვებს. • ობიექტური და სუბიექტური მონაცემების დაბალანსება. • სხვადასხვა ტიპის მონაცემების შეგროვების მიზნების და მათი დამუშავების გზების განსაზღვრა.
19.	ვისგან უნდა იქნას მონაცემები მიღებული? (ანუ შერჩევის საკითხი)	• არის თუ არა საკმარისი დრო, რომ ყველა რელევანტურ მხარესთან მოხერხდეს შეხვედრა? • რა სახის შერჩევაა საჭირო (მაგალითად, ალბათური/არაალბათური/ შემთხვევითი/სტრატიფიცირებული და ა. შ.)? • როგორ უნდა იქნას მიღწეული შერჩევის რეპრეზენტაციულობა (თუ საჭიროა)?	• შერჩევის მინიმალური და მაქსიმალური ზომის განსაზღვრა. • შერჩევის კრიტერიუმების განსაზღვრა. • შერჩევის საჭირო სახეობის განსაზღვრა. • შერჩევის რეპრეზენტაციულობის ხარისხის განსაზღვრა. • გადაწყვეტა, თუ როგორ მოხდება ან არ მოხდება შეგროვებული მონაცემებისთვის თვალის მიდევნება.
20.	კიდევ სად იქნება მონაცემები ხელმისაწვდომი?	• რა დოკუმენტების და სხვა წერილობითი წყაროების გამოყენება შეიძლება მონაცემებისთვის? • როგორ მოხდება კონფიდენციალური მასალის მოპოვება და გამოყენება? • რა დადებით და უარყოფით გავლენას მოახდენს ინდივიდებზე გარკვეული დოკუმენტების გამოყენება?	• აუცილებელი/სასურველი/შე საძლო დოკუმენტური წყაროების განსაზღვრა. • გადაწყვეტილების მიღება სენსიტიური მონაცემების გამოქვეყნების უფლებისა და დაცვის საკითხის თაობაზე.
21.	როგორ შეგროვდება მონაცემები (ანუ ინსტრუმენტები)?	• მონაცემების შეგროვების რა მეთოდებია ხელმისაწვდომი შესატყვისი კვლევის კითხვებზე პასუხების გასაცემად? • მონაცემების შეგროვების რა მეთოდები გამოიყენება? • როგორ აიგება ინტერვიუს	• მონაცემების შეგროვების ყველაზე შესატყვისი ინსტრუმენტების განსაზღვრა იმ მონაცემების მისაღებად, რომელიც საჭიროა კვლევის კითხვებზე პასუხების გასაცემად. • ინსტრუმენტების

		გრაფიკი/კითხვარები/ტესტები/დაკვირვების გრაფიკები? • რა ეფექტი ექნება მონაწილეებზე დაკვირვებას? • რამდენი მეთოდი უნდა იქნას გამოყენებული (მაგალითად, სანდოობისა და ვალიდობის უზრუნველსაყოფად)? • ერთსა და იმავე საკითხზე მონაცემების შეგროვებისთვის აუცილებელია თუ სასურველი ერთზე მეტი მეთოდის გამოყენება? • იძლევიან თუ არა მეტად სანდო მონაცემებს მეტი რაოდენობის მეთოდები? • იქნება თუ არა ზოგიერთი მეთოდი ზოგიერთი ადამიანისთვის ან საკითხისთვის შეუსაბამო?	პილოტირება და შემდეგ მათი დახვეწა. • მონაცემების შეგროვების სხვადასხვა ინსტრუმენტის ძლიერი და სუსტი მხარეების განსაზღვრა ხანმოკლე და ხანგრძლივ პერსპექტივაში. • განსაზღვრა, თუ რომელ საკითხებს რომელი მეთოდები შეესატყვისება. • განსაზღვრა, თუ რომელ საკითხებს სჭირდება მონაცემების შეგროვებისთვის ერთზე მეტი ინსტრუმენტი. • განსაზღვრა, მონაცემების შეგროვების ერთი და იგივე მეთოდები გამოიყენება თუ არა ყველა მონაწილის შემთხვევაში.
22.	ვინ განახორციელებს კვლევას?	• შეუძლია თუ არა სხვადასხვა ადამიანს კვლევის სხვადასხვა ნაწილის დაგეგმვა და განხორციელება?	• გარკვევა, თუ ვინ განახორციელებს მონაცემების შეგროვებას, დამუშავებასა და ანგარიშის მომზადებას.
მონაცემების ანალიზი			
	შეკითხვა	*ქვეკითხვები და პრობლემები*	*გადაწყვეტილებები*
23.	როგორ გაანალიზდება მონაცემები?	• დასამუშავებელი მონაცემები რიცხვითია თუ ვერბალური? • რომელი პროგრამული უზრუნველყოფაა ხელმისაწვდომი მონაცემების დამუშავებისა და ანალიზისთვის? • რომელი სტატისტიკური კრიტერიუმები იქნება საჭირო? • როგორ მოხდება მონაცემების კონტენტ ანალიზი?	• რაოდენობრივი და თვისებრივი მონაცემების დამუშავებისა და ანალიზის ლეგიტიმური და არალეგიტიმური მეთოდების დადგენა. • განსაზღვრა, მონაცემების დამუშავებისა და ანალიზის რომელი მეთოდები რომელი ტიპის მონაცემებს და კვლევის რომელ კითხვებს შეესაბამება. • შემოწმება, რომ მონაცემების დამუშავება და ანალიზი

		• როგორ შეჯამდება და წარდგინდება ვერბალური მონაცემები? • როგორ დამუშავდება ღია კითხვებზე მიღებული განსხვავებული პასუხები? • მონაცემების წარდგენა მოხდება პიროვნებების, საკითხების, ჯგუფების მიხედვით, თუ ამ ყველაფრის გაერთიანებით? • მიზნად ისახავს კვლევა განზოგადებებს? • ვინ დაამუშავებს მონაცემებს?	კვლევის მიზნებს ემსახურება. • მონაცემების დაცვის საკითხების გადაწყვეტა, თუ მონაცემები „გარედან“ მოწვეულმა ან კონკრეტულმა „შინაურმა“ ადამიანმა უნდა დაამუშაოს.
24.	როგორ უნდა მოხდეს მონაცემების და მათი ინტერპრეტაციების შემოწმება და ვალიდაცია?	• მკვლევრის ინტერპრეტაციის შემოწმების რა შესაძლებლობები აქვთ მონაწილეებს? • კვლევის რომელ ეტაპზეა აუცილებელი ვალიდაცია? • რა მოხდება, თუ რესპონდენტები არ დაეთანხმებიან მკვლევრის ინტერპრეტაციას?	• კვლევის განმავლობაში რესპონდენტების ვალიდაციის პროცესის განსაზღვრა. • სხვადასხვა პერსპექტივიდან და სხვადასხვა ინტერპრეტაციით ანგარიშის მომზადების გადაწყვეტილების მიღება. • გადაწყვეტილების მიღება ანგარიშის შესახებ რესპონდენტების მოსაზრების გამოხატვისა და მასზე ვეტოს უფლების თაობაზე.

შედეგების და ანგარიშის წარმოდგენა

	შეკითხვა	*ქვესაკითხები და პრობლემები*	*გადაწყვეტილებები*
25.	როგორ უნდა დაიწეროს კვლევა და კვლევის ანგარიში?	• ვინ დაწერს ანგარიშს და ვისთვის? • რამდენად დეტალური უნდა იყოს ანგარიში? • რას უნდა მოიცავდეს ანგარიში? • კვლევის გავრცელების რომელი არხები გამოიყენება?	• დარწმუნება, რომ მოცემული აუდიტორიისთვის გამოიყენება ანგარიშის ყველაზე ადეკვატური ფორმა. • ანგარიში უნდა იყოს შეძლებისდაგვარად მოკლე, გასაგები და სრული. • შესაძლებლობის შემთხვევაში, თუ ეს

			სამართლიანია, შეჯამებების წარდგენა. • დარწმუნება, რომ ანგარიში სამართლიანი კრიტიკისა და შეფასების საშუალებას იძლევა.
26.	როდის უნდა დაიწეროს კვლევა და კვლევის ანგარიში (მაგალითად, მიმდინარე თუ შემაჯამებელი)?	• რამდენჯერ უნდა მოხდეს ანგარიშის წარდგენა? • რისთვის დგება შუალედური ანგარიშები?	• გადაწყვეტილება ანგარიშისთვის ყველაზე შესატყვისი დროის, მიზნებისა და აუდიტორიის თაობაზე. • ანგარიშის წარდგენის სტატუსის განსაზღვრა (მაგალითად, ფორმალური, არაფორმალური, საჯარო, პირადი).
27.	როგორ უნდა იქნას წარდგენილი შედეგები – ცხრილების თუ ნარატივის სახით?	• როგორ უზრუნველვყოთ, რომ ყველამ გაიგოს ანგარიშის ენა ან სტატისტიკა? • როგორ დავიცვათ მონაწილეების კონფიდენციალობა? • როგორ უნდა წარვადგინოთ სხვადასხვა თვალსაზრისი?	• ანგარიშის ყველაზე ადეკვატური ფორმის შერჩევა. • გადაწყვეტილება ანგარიშისთვის განმარტებითი ლექსიკონის დართვის თაობაზე. • გადაწყვეტილების მიღება ანგარიშის ფორმატის (ფორმატების) თაობაზე. • წარსადგენი ანგარიშების რაოდენობისა და დროის განსაზღვრა. • ინდივიდის უფლებების დაცვის მეთოდების განსაზღვრა და მათი დაბალანსება საზოგადოების უფლებასთან – იცოდეს.
28.	როგორ უნდა იქნას წარდგენილი არავერბალური ფორმით მიღებული შედეგები?	• მოითხოვს თუ არა სხვადასხვა მხარე სხვადასხვა ანგარიშს? • როგორ უნდა იქნას დაცული მონაწილეების კონფიდენციალობა? • როგორ უნდა იქნას წარდგენილი სხვადასხვა თვალსაზრისი?	• გადაწყვეტილების მიღება ანგარიშის ყველაზე ადეკვატური ფორმის თაობაზე. • წარსადგენი ანგარიშების რაოდენობისა და დროის განსაზღვრა. • ზეპირი ანგარიშის წერილობითი ჩანაწერის

			უზრუნველყოფა. • ინდივიდის უფლებების დაცვის მეთოდების განსაზღვრა და მათი დაბალანსება საზოგადოების უფლებასთან – იცოდეს.
29.	ვის წარედგინება ანგარიში (კვლევის აუცილებელი და შესაძლო აუდიტორიები)?	• ყველა მონაწილე მიიღებს თუ არა ანგარიშს? • რა მოხდება, თუ დაინტერესებულ მხარეებს არ მიეწოდებათ ანგარიში?	• დაინტერესებული მხარეების იდენტიფიცირება. • დაინტერესებული მხარეებისთვის მისაწოდებელი მინიმალური და მაქსიმალური მასალის განსაზღვრა.
30.	რამდენად ხშირად უნდა მოხდეს ანგარიშის წარდგენა?	• აუცილებელია თუ არა შუალედური ანგარიშების წარდგენა? • თუ შუალედური ანგარიშები გაკეთდა, რა გავლენა შეიძლება მოახდინოს ამან მომავალ ანგარიშებზე, ან კვლევის მსვლელობაზე?	• ანგარიშის წარდგენის გრაფიკის განსაზღვრა დროისა და სიხშირის თვალსაზრისით. • ანგარიშების მაფორმირებელი და შემაჯამებელი ბუნების განსაზღვრა.

კვლევის დაგეგმვის მართვა

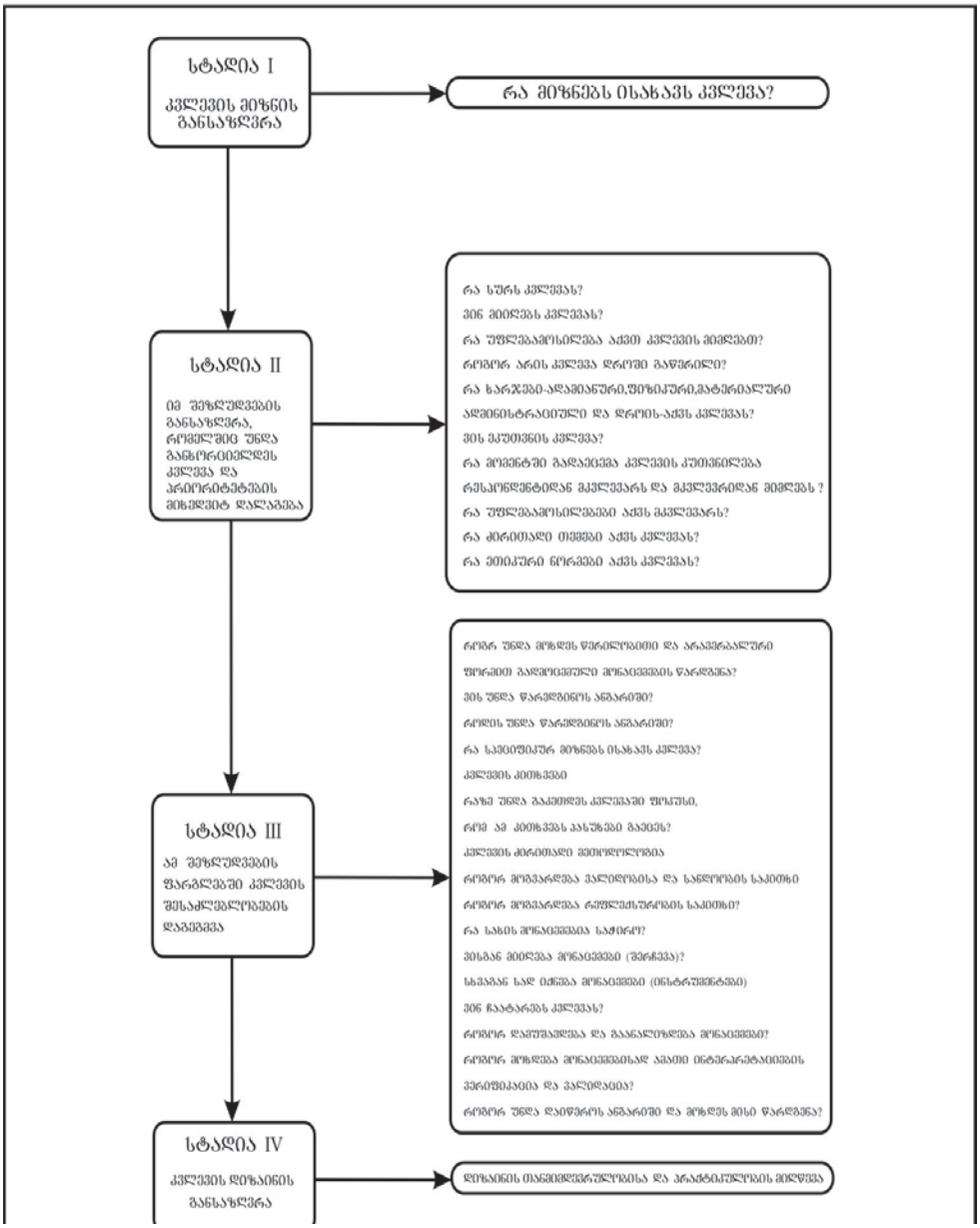
ზემოთ თქმულიდან გამოვლინდა კვლევის დაგეგმვის სირთულე, თუმცა არ უნდა ვიფიქროთ, რომ კვლევა ყოველთვის გეგმის მიხედვით წარიმართება! მაგალითად, შეიძლება თავი იჩინოს შერჩევის სიკვდილიანობამ (მონაწილეები ტოვებენ კვლევას) ან კითხვარებზე პასუხის გაცემის სიხშირე იყოს ძალიან დაბალი, პრობლემური იყოს შემდგომი ანალიზის განხორციელება, ანგარიშის წარდგენა და გენერალიზაცია, არ იყოს ადმინისტრაციული მხარდაჭერა ან აღმოჩნდეს, რომ კვლევისთვის განკუთვნილი დრო დაგეგმილზე გაცილებით ნაკლებია. ეს არ ნიშნავს, რომ კვლევა არ უნდა დაიგეგმოს, უბრალოდ, სახიფათოა გეგმაზე სრულად მინდობა. იმის საილუსტრაციოდ, თუ რას უნდა მოიცავდეს კვლევითი პროექტი, იხ. წიგნის თანმხლები ვებ-გვერდი (http://www/routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 3, ფაილი 3. 2. ppt).

ზემოთ აღწერილი დაგეგმვის სირთულეებთან გასამკლავებლად არსებობს ოთხი სტადიის მარტივი მოდელი:

- განსაზღვრეთ კვლევის მიზნები;
- განსაზღვრეთ და პრიორიტეტების მიხედვით დაალაგეთ კვლევის განხორციელდების შეზღუდვები;
- კვლევის შესაძლებლობები შეზღუდვების ამ პირობების ფარგლებში დაგეგმეთ.

თითოეული სტადია რამდენიმე ოპერაციას მოიცავს (იხ. http://www/routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 3, ფაილი 3. 4. ppt). 3. 4 ჩანართში უფრო დეტალურად არის წარმოდგენილი ეს მოდელი, სადაც მოცემულია თითოეული სტადიის ოპერაციები.

ჩანართი 3.4
კვლევის დაგეგმვის თანმიმდევრობა



კვლევის დაგეგმვისას მნიშვნელოვანია, რომელ ეტაპზე და რომელი შერჩევისას რა ინსტრუმენტებს გამოიყენებენ. 3. 5 ჩანართში წარმოდგენილია

ასეთი დაგეგმვის მატრიცა (ასევე, იხ. Morrison 1993: 109), მაგალითად, მცირემასშტაბიანი კვლევისთვის.

ჩანართი 3. 5.

კვლევის დაგეგმვის მატრიცა

დრო	*I სტადია (დასაწყისი)*	*II სტადია (3 თვე)*	*III სტადია (6 თვე)*	*IV სტადია (9 თვე)*	*V სტადია (12 თვე)*
დირექტორი/ სასწავლო ნაწილის გამგე	დოკუმენტები ინტერვიუ	ინტერვიუ	დოკუმენტები კითხვარი II	ინტერვიუ	დოკუმენტები ინტერვიუ
მასწავლებლების I ჯგუფი	კითხვარი I		კითხვარი II		კითხვარი III
მასწავლებლების II ჯგუფი	კითხვარი I		კითხვარი II		კითხვარი III
მასწავლებლების III ჯგუფი	კითხვარი I		კითხვარი II		კითხვარი III
სტუდენტები	ინტერვიუ		კითხვარი II		ინტერვიუ
მშობლები	დოკუმენტები				კითხვარი III
უნივერსიტეტი					ინტერვიუ
მასწავლებელი განმანათლებლები					დოკუმენტები

ასეთი მატრიცული მიდგომა დაგეგმვის პროცესში მყოფ მკვლევარს საშუალებას აძლევს, თვალის ერთი გადავლებით დაინახოს შერჩევა და დროის გარკვეულ მომენტში გამოყენებული ინსტრუმენტები, ნათლად დაინახოს ჩავარდნები და დასვას ისეთი კითხვები, როგორიცაა:

- რატომ გამოიყენება ეს კონკრეტული ინსტრუმენტები მოცემულ დროს და არა – სხვები?
- რატომ გამოიყენება ეს კონკრეტული ინსტრუმენტები მოცემულ ადამიანებთან და არა – სხვებთან?
- რატომ გამოიყენება ამ კონკრეტულ დროს უფრო მეტი ინსტრუმენტი, ვიდრე – სხვა დროს?
- რატომ არის თავმოყრილი ამდენი ინსტრუმენტი კვლევის დასასრულს?

- რატომ მიეწოდებათ გარკვეულ ჯგუფებს უფრო მეტი ინსტრუმენტი, ვიდრე – სხვებს?
- რატომ არის ზოგიერთი ჯგუფი აშკარად უარყოფილი (მაგალითად, მშობლები): ეს კვლევისთვის პოლიტიკური განზომილებაა?
- რატომ გამოიყენება, ძირითადად, კითხვარები?
- რატომ არ გამოიყენება საერთოდ ზოგიერთი ინსტრუმენტი (მაგალითად, დაკვირვება, ტესტირება)?
- რა განასხვავებს ხუთ ეტაპს ერთმანეთისგან?
- აქვს თუ არა დოკუმენტები მხოლოდ გარკვეულ კონკრეტულ მხარეს (და თუ ასეა, შესაძლებელია თუ არა „ინსტიტუციური ხაზის“ არსებობაში დაეჭვება)?
- არის თუ არა უფრო რთული კონტაქტში შესვლა ზოგიერთ მხარესთან, ვიდრე სხვებთან (მაგალითად, უნივერსიტეტის პედაგოგებთან)?
- არის თუ არა ზოგიერთი მხარე უფრო მნიშვნელოვანი კვლევისთვის, ვიდრე სხვები (მაგალითად, დირექტორები)?
- რატომ არ მოხვდა ზოგიერთი მხარე შერჩევაში (მაგალითად, სკოლის მმართველები, გადაწყვეტილების მიმღებნი, მასწავლებელთა ასოციაციები და კავშირები)?
- რით განსხვავდება ერთმანეთისგან მასწავლებელთა სამი ჯგუფი?

მატრიცული დაგეგმვა გამოსადეგია კვლევის დაგეგმვის ძირითადი მახასიათებლების გამოსავლენად. შესაძლებელია დამატებითი მატრიცების შექმნა კვლევის სხვა თვისებების საჩვენებლად, მაგალითად:

- შერჩევის იდენტიფიკაციის ვადები;
- შუალედური ანგარიშის დაწერის ვადები;
- საბოლოო ანგარიშის დაწერის ვადები;
- პრეტესტისა და პოსტ-ტესტის ვადები (ექსპერიმენტულ კვლევაში);
- აუცილებელი რესურსებით ინტენსიური მომარაგების ვადები (მაგალითად, რეპროგრაფია).

ეს მაგალითები მხოლოდ ვადების საკითხს ფარავს. შეიძლება სხვა მატრიცების შექმნა, რომლებიც სხვა კომბინაციებს მოიცავს, მაგალითად,

აუდიტორიისთვის ანგარიშის წარდგენა, კვლევითი ჯგუფის შეხვედრა ანგარიშისთვის, მონაწილეთა მიერ მოწოდებული ინსტრუმენტები და ა. შ. მატრიცა შეჯამების სასარგებლო საშუალებაა.

მაგალითი

ვთქვათ, სკოლაში ძალიან დაბალია მორალური მდგომარეობა და მოიწვიეს მკვლევარი, რომელმაც უნდა იკვლიოს სკოლის ორგანიზაციული კულტურა. მკვლევარს მისცეს სრული წვდომა სკოლაზე და ხუთი თვე პროექტის დაწყებიდან ანგარიშის წარდგენამდე (უფრო სრული ვერსიისთვის მიმართეთ თანმხლებ ვებ-გვერდს: http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 3, ფაილი 3. 3. doc). მკვლევარი შემდეგნაირად გეგმავს კვლევას:

მიზნები

- სკოლაში არსებული ორგანიზაციული კულტურისა (კულტურებისა) და სუბკულტურების სრული და სიღრმისეული სურათის წარმოდგენა, დომინირებული კულტურებისა და სუბკულტურების ჩათვლით.
- მითითება ორგანიზაციული კულტურის (კულტურების) ძლიერ მხარეებზე.
- შეთავაზებებისა და რეკომენდაციების უზრუნველყოფა სკოლის ორგანიზაციული კულტურისა და მისი განვითარებისთვის.

კვლევის კითხვები

- რა ძირითადი და მეორეხარისხოვანი ელემენტები აქვს ორგანიზაციულ კულტურას სკოლაში?
- რა ორგანიზაციული კულტურები და სუბკულტურები არსებობს სკოლაში?
- რომელი (სუბ)კულტურებია ყველაზე მეტად ან ნაკლებად დომინანტური სკოლაში და სკოლის რომელი მხარეებია ყველაზე მეტად ან ნაკლებად დომინანატური?
- რამდენად ძლიერი და ინტენსიურია (სუბ)კულტურები სკოლაში?
- რა მიზეზები და ეფექტები აქვს (სუბ)კულტურებს სკოლაში?

- როგორ არის შესაძლებელი სკოლაში (სუბ)კულტურების გაუმჯობესება?

ფოკუსი

გამოკვლეული იქნება ორგანიზაციული კულტურების სამი დონე:

- ძირეული ღირებულებები და დაშვებები;
- მიღებული ღირებულებები და დადგენილი ქცევები;
- არტეფაქტები.

ორგანიზაციული კულტურა ეხება ღირებულებებს, დაშვებებს, რწმენებს, მიღებულ თეორიებს, დაკვირვებულ პრაქტიკებს, კონფლიქტურ სფეროებსა და კონსენსუსს; არტეფაქტებში, წერილებში, დოკუმენტებსა და სამეტყველო ენაში მოცემულ ფორმალურ და დაფარულ შეტყობინებებს; „ჩვენ ასე ვაკეთებთ ამას“ – დამოკიდებულებას; ფიზიკურ გარემოს, ურთიერთობებს, ძალაუფლებას, კონტროლს, კომუნიკაციას, წესებსა და რიტუალებს, ამბებს, წახალისების სისტემასა და მოტივაციას, სკოლის მიკროპოლიტიკას, გადაწყვეტილებების მიღებაში ჩართულობას, უფლებამოსილების მინიჭებასა და ექსპულატაციას/მანიპულაციას, ლიდერობას, ერთგულებასა და ა. შ.

მეთოდოლოგია

ორგანიზაციული კულტურა მოუხელთებელია, თუმცა ძალზე ხელშესახებია მისი გავლენა სკოლის ფუნქციონირებაზე. ეს გვაფიქრებინებს, რომ რაოდენობრივი საზომების გამოყენების მიუხედავად, ისინი, სავარაუდოდ, სკოლის კულტურის შესახებ მხოლოდ შედარებით ზედაპირულ ინფორმაციას მოგვცემენ. სკოლის კულტურის უფრო ღრმად კვლევისთვის, სკოლის კულტურის (კულტურების) და სუბკულტურების ნაკლებად თვალსაჩინო ასპექტების გამოსავლენად მნიშვნელოვანია მონაცემების შეგროვების რაოდენობრივი და თვისებრივი მეთოდოლოგიების კომბინირება. ემპირიული მონაცემების მოსაგროვებლად გამოყენებული იქნება შერეული მეთოდოლოგია, რიცხვობრივი და ვერბალური მონაცემები, რათა მოგროვდეს სრული და სანდო ინფორმაცია. მთლიანი სურათის მისაღებად გამოყენებული იქნება გამოკითხვა,

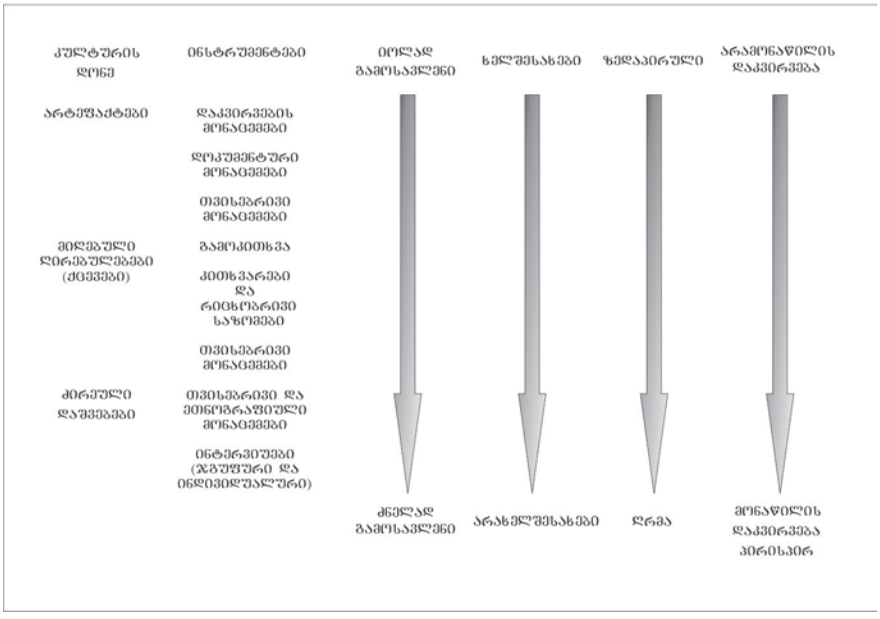
ხოლო უფრო დახვეწილი ანალიზი მიღწეული იქნება ინდივიდუალური და ჯგუფური ინტერვიუებისა და ფოკუს ჯგუფების მეშვეობით (ჩანართი 3. 6).

ინსტრუმენტები

შეგროვებული მონაცემები დიდწილად იქნება აღქმაზე დაფუძნებული და მასში შევა თანამშრომელთა მიერ (სუბ)კულტურების ხედვა. მას შემდეგ, რაც, ნაწილობრივ, ეთნოგრაფიიდან და ანთროპოლოგიიდან, მიღებული იქნება და განისაზღვრება ორგანიზაციული კულტურის ცნება, კვლევაში გამოყენებული იქნება თვისებრივი და ერთნოგრაფიული მეთოდები.

ერთ-ერთი წინასწარ განჭვრეტილი სირთულეა ის, რომ სკოლის ნაკლებად ხელშესახები ასპექტები შეიძლება ყველაზე რთული გამოსავლენი იყოს მონაცემების მოგროვების თვალსაზრისით. ადამიანებს არა მარტო გაუჭირდებათ პასუხების გაცემა და კონსტრუქტების გამოთქმა, არამედ მათ შეიძლება უარი თქვან საჯარო განცხადებაზე. რაც უფრო მეტად იქნება მოუხელთებელი და არაგაზომვადი ელემენტები კვლევაში და რაც უფრო მდიდარი მონაცემები იქნება მოსაგროვებელი, მით მეტად იქნება ინტენსიური და სენსიტიური პიროვნებათშორისი ქცევის, მონაცემების პირისპირ შეგროვებისა და თვისებრივი მონაცემების საჭიროება.

ჩანართი 3.6
ორგანიზაციული კულტურის დონეები



მონაცემების შეგროვებისთვის რამდენიმე ინსტრუმენტი გამოიყენება: აუცილებელ მინიმუმს შეადგენს კითხვარები, ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუები (ინდივიდუალური და ჯგუფური), დაკვირვების მონაცემები და დოკუმენტური მონაცემები. ქვემოთ მოცემულია თითოეული ინსტრუმენტის აღწერა.

კითხვარები

გამოკითხვაში გამოყენებულია კომერციულად ხელმისაწვდომი კითხვარები, რომელთაგან თითოეული სკოლის კულტურის განსხვავებულ ასპექტს ზომავს, კერძოდ:

- ორგანიზაციული კულტურის კითხვარი (Harrison and Stokes 1992) ნახულობს ერთიან კულტურებს და იძლევა ზოგად სურათს *როლის, ძალაუფლების მიღწევისა* და *მხარდაჭერის* კულტურების ტერმინებით; ასევე, იკვლევს განსხვავებებს არსებულ და პრიორიტეტულ კულტურებს შორის.
- ორგანიზაციული კულტურის ანგარიში (Cooke and Lafferry 1989) იძლევა არსებული ორგანიზაციული კულტურების ყოველმხრივ და სანდო ანალიზს.

რეიტინგების სკალების გამოყენებით კითხვარები დააფიქსირებენ ორგანიზაციული კულტურის გამოხატულ, მიღებულ, დადგენილ, თვალსაჩინო ასპექტებს და გაზომავენ, მაგალითად, კულტურის გაზიარებულობის ხარისხს, არსებული და იდეალური კულტურების თანხვედრას, კულტურის სიძლიერესა და ინტენსივობას.

ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუები

ინდივიდებისთვის და ჯგუფებისთვის ნახევრად სტრუქტურირებული თვისებრივი ინტერვიუებით მოგროვდება მონაცემები სკოლის კულტურის შედარებით მოუხელთებელი ასპექტების, მაგალითად, ღირებულებების, დაშვებების, რწმენების, სურვილებისა და პრობლემების შესახებ. ინტერვიუები იქნება ნახევრად სტრუქტურირებული, ანუ წარიმართება მოცემული გეგმით და ღია კითხვების გამოყენებით. ვინაიდან პირისპირ ინდივიდუალური ინტერვიუ შეიძლება აფრთხობდეს გარკვეულ ჯგუფებს, ამიტომ გამოყენებული იქნება

ჯგუფური ინტერვიუები. ყველა ინტერვიუში მნიშვნელოვანი ნაწილი იქნება დამხმარე კითხვა „რატომ?“.

დაკვირვების მონაცემები

დაკვირვების მონაცემები ფიზიკური გარემოს შესახებ გვაწვდის ინფორმაციას და შემდეგ გადამოწმდება ინტერვიუს მასალებით, ფიზიკური გარემოს თაობაზე მონაწილეების პასუხების, აღქმების, მოსაზრებებისა და დამოკიდებულებების გამოსავლენად. არტეფაქტები, ტანსაცმელი, საერთო და პირადი სივრცეები, ავეჯი, შენიშვნები, რეგულაციები და ა. შ. – ეს ყველაფერი ინფორმაციას აწვდის მონაწილეებს.

დოკუმენტური მონაცემები

დოკუმენტების ანალიზი და სკოლაში ფორმალური საკითხების შემცველი დამატებითი მონაცემები გამოიყენება, რომ წარმოჩინდეს, რას მოიცავენ და რას გამორიცხავენ ისინი.

შერჩევა

პირველი – კითხვარი მიეწოდება ყველა თანამშრომელს, ვინც გამოთქვამს მონაწილეობის სურვილს. მეორე – ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუ ჩატარდება „კრიტიკული შემთხვევის“ საფუძველზე ანუ იმ მონაწილეებთან, რომლებიც გადამწყვეტ პოზიციებზე იმყოფებიან და ვინც სკოლის აქტივობებისა და მუშაობის „მცოდნე ხალხია“.

გამოკითხვის ინსტრუმენტებისთვის იქნება სტრატიფიცირებული შერჩევა, რათა ინახოს, როგორ იცვლება სკოლის ორგანიზაციული კულტურის აღქმები ქვეშერჩევების მახასიათებლების მიხედვით. ეს სხვადასხვა ქვეჯგუფების პასუხებს შორის კონგრუენტულობის ან განსვლის დონეების დადგენის საშუალებას მოგვცემს. აქ, ასევე, შევა შერჩევის ნომინალური მახასიათებლები, როგორიცაა ასაკი, განათლების დონე, დეპარტამენტი, სქესი, ეთნიკური წარმომავლობა, ეროვნება, სკოლაში მუშაობის წლები.

პარამეტრები

მონაცემები აიკრიფება ერთჯერადად და არა – დროში განმეორებულად. მონაცემების მოგროვებისთვის გამოყენებულ იქნება მულტი-მეთოდური მიდგომა.

კვლევის ეტაპები

კვლევა ხუთი ეტაპისგან შედგება:

ეტაპი I: შემუშავება და ოპერაციონალიზაცია

ეს ეტაპი მოიცავს:

- ლიტერატურისა და კომერციულად წარმოებული ინსტრუმენტების მიმოხილვას;
- კვლევის კითხვების გარკვევას;
- მეთოდოლოგიისა და შერჩევის გარკვევას.

ეტაპი II: ინსტრუმენტები და ინსტრუმენტების პილოტირება

ეს ეტაპი მოიცავს:

- კითხვარების შექმნას და პილოტირებას;
- ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუს დაგეგმვას და პილოტირებას;
- დაკვირვების მონაცემების მოგროვებას;
- დოკუმენტური მონაცემების ანალიზს.

უფროსი თანამშრომლების შეზღუდული რაოდენობის გამო შეუძლებელია მათთან პილოტური ინტერვიუს ჩატარება, ვინაიდან ეს გამორიცხავს მათ მონაწილეობას საბოლოო მონაცემების მოგროვებაში.

ეტაპი III: მონაცემების შეგროვება

ეს შემდეგი თანმიმდევრობით მოხდება: ჯერ მიეწოდებათ კითხვარები, შემდეგ გაანალიზდება კითხვარებით მიღებული მონაცემები, რაც მოგვცემს მასალას ინტერვიუსთვის. ინტერვიუები პარალელურად ჩატარდება.

ეტაპი IV: მონაცემების ანალიზი და ინტერპრეტაცია

რაოდენობრივი მონაცემები SPSS-ის გამოყენებით გაანალიზდება, რომელიც ანალიზისთვის სკოლის ქვეჯგუფებისგან მიღებული პასუხების გამოცალკევებასაც უზრუნველყოფს. თვისებრივი მონაცემები კონტენტ ანალიზის ოქმების მიხედვით დამუშავდება.

ეტაპი V: ანგარიში

კვლევის შედეგების სრულ ანგარიშში შევა დასკვნები, პრაქტიკული გამოყენებები და რეკომენდაციები.

ეთიკა და საკუთრების უფლება

პროექტში მონაწილეობა ინფორმირებული თანხმობის საფუძველზე და ნებაყოფლობითი იქნება, კვლევიდან ნებისმიერ მომენტში გამოთიშვის უფლებით. გამოკითხვის ზომისა და ფარგლების გათვალისწინებით, მოსალოდნელია სკოლაში წამყვანი ფიგურების იდენტიფიცირების შესაძლებლობა, თუმცა ანგარიში კონფიდენციალური იქნება. ამას გასაგებად ავუხსნით პოტენციურ მონაწილეებს. ანგარიშის ასლი დაეგზავნება ყველა თანამშრომელს. მონაცემები, მას შემდეგ, რაც მკვლევარს მიეწოდება, მისი კუთვნილებაა და მან შეიძლება ისინი არ გამოიყენოს ისე, რომ სკოლის ამოცნობა საზოგადოდ შესაძლებელი იყოს. ანგარიში სკოლის საკუთრებაა.

ვადები

პროექტი დასრულდება ხუთ თვეში:

- პირველი თვე დაეთმობა სათანადო ლიტერატურის მიმოხილვას;
- მეორე თვე – ინსტრუმენტების შექმნასა და კვლევის დიზაინს;
- მესამე თვე – მონაცემების მოგროვებას;
- მეოთხე თვე – მონაცემების ანალიზს;
- მეხუთე თვე – ანგარიშის დაწერას.

წარმოდგენილი მაგალითი გვიჩვენებს კვლევის დაგეგმვისადმი და ჩატარებისადმი სისტემურ მიდგომას, და ის სკოლის აღქმულ საჭიროებას

ემყარება. ის მუშაობს მოცემული შეზღუდვების ფარგლებში და ნათლად წარმოაჩენს, თუ რას „მოგვცემს“. მიუხედავად იმისა, რომ კვლევაში არ არის განსაზღვრული შესამოწმებელი ჰიპოთეზა, არ იქნება ძნელი კითხვების ჰიპოთეზებად გარდაქმნა, თუ ამ სტილს მიენიჭება უპირატესობა.

დასკვნა

კვლევის დაგეგმვას მართავს იდეა „მიზნისთვის შესატყვისობის“ შესახებ. კვლევის გეგმა უნდა ერგებოდეს კვლევის მიზნებს. თუ ამ თავის წაკითხვის შემდეგ მკითხველს შეექმნა განცდა, რომ კვლევის ამოცანა რთულია, მაშინ მისთვის მნიშვნელოვანი შეტყობინება იქნება, რომ დაგეგმვისას აუცილებელია სიზუსტე და გააზრებულობა, თუ მკვლევარი ღირებული და ეფექტურია. კვლევის შეფასების კითხვარისთვის მიმართეთ თანმხლებ ვებ-გვერდს (http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 3, ფაილი 3. 4. doc).

4 შერჩევა

შესავალი

კვლევის ხარისხი არა მარტო მეთოდოლოგიისა და ინსტრუმენტების შესატყვისობის მიხედვით ნარჩუნდება ან ეცემა, არამედ კვლევაში გამოყენებული შერჩევის სტრატეგიის ადეკვატურობითაც (იხ. Morrison 1993: 112-17). შერჩევის საკითხი საკვლევი პოპულაციის განსაზღვრისთანავე დგება. მკვლევარმა შერჩევის შესახებ გადაწყვეტილებები კვლევის დაგეგმვის ადრეულ ეტაპებზე უნდა მიიღოს. ისეთი ფაქტორები, როგორიცაა ხარჯები, დრო, ხელმისაწვდომობა, ხშირად არ აძლევს მკვლევრებს საშუალებას, რომ მთლიანი პოპულაციიდან მიიღონ ინფორმაცია. აქედან გამომდინარე, მათ ხშირად ესაჭიროებათ, რომ მონაცემების მიღება შეეძლოთ უფრო მცირე ზომის ჯგუფისგან ანუ მთლიანი პოპულაციის ქვეერთობლიობიდან ისე, რომ მიღებული ცოდნა შესასწავლი მთლიანი პოპულაციის (როგორც არ უნდა იყოს განსაზღვრული) რეპრეზენტაციული იყოს. ეს, უფრო მცირე ზომის ჯგუფი, ანუ ქვეერთობლიობა არის *შერჩევა*. გამოცდილი მკვლევრები იწყებენ მთლიანი პოპულაციით და შემდეგ გადადიან შერჩევაზე. ამის საპირისპიროდ, ნაკლებად გამოცდილები მუშაობენ ქვემოდან ზემოთ, ანუ საზღვრავენ რესპონდენტთა იმ მინიმალურ რაოდენობას, რომელიც საჭიროა კვლევის ჩასატარებლად (Baily 1978). თუმცა, პოპულაციის წინასწარ იდენტიფიცირების გარეშე პრაქტიკულად შეუძლებელია შერჩევის რეპრეზენტაციულობის შეფასება.

დავუშვათ, კლასის მასწავლებელი ერთი თვით გაანთავისუფლეს სასწავლო პროცესიდან, რათა იკვლიოს მეცნიერული ექსპერიმენტების ჩატარების უნარები 13 წლის მოსწავლეებში. ასევე, დავუშათ, კვლევა ტარდება სამ სკოლაში, თითო სკოლაში 300 მოსწავლეა, სულ – 900, ხოლო მონაცემების მოსაგროვებლად გამოიყენება ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუ. მასწავლებლისთვის მიცემული დროის სიმცირის გამო შეუძლებელი იქნება ცხრაასივე მოსწავლის (პოპულაციის – ყველა შემთხვევის ერთობლიობის) ინტერვიუირება. აქედან გამომდინარე, ინტერვიუ სელექციური უნდა იყოს და 900-ზე ნაკლები მოსწავლე

უნდა გამოიკითხოს. როგორ უნდა შეარჩიოს მასწავლებელმა? როგორ მიიღებს გადაწყვეტილებას იმის თაობაზე, თუ რომელი მოსწავლე აირჩიოს ინტერვიუსთვის?

ძალიან ბევრი იქნებოდა, მას რომ 200 მოსწავლესთან ჩაეტარებინა ინტერვიუ? ძალიან ცოტა იქნებოდა, მხოლოდ 20 მოსწავლე რომ აერჩია? მხოლოდ ვაჟებთან ან მხოლოდ გოგონებთან რომ ემუშავა, მიიღებდა სწორ სურათს? მხოლოდ იმ მოსწავლეებს რომ მიეღოთ კვლევაში მონაწილეობა, ზუსტი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერების მასწავლებლის თქმით, „კარგები" რომ იყვნენ, მისცემდა ეს მას 900 მოსწავლისგან შემდგარი პოპულაციის შესახებ რეალურ სურათს? იქნებ მისთვის უკეთესი იქნებოდა, ის მოსწავლეები აერჩია, რომლებსაც უჭირდათ ეს საგანი და დიდად არ სიამოვნებდათ. დავუშვათ, მან მხოლოდ ინტერვიუირების დღეებში აღმოაჩინა, რომ ის „კარგი" მოსწავლეები და ისინიც, რომლებსაც არ მოსწონთ ეს საგანი, აცდენენ და სულ არ ესწრებიან ზუსტი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერების გაკვეთილებს. როგორ შეძლებს ის ამ მოსწავლეებთან შეხვედრას?

ამგვარი გადაწყვეტილებების მიღება და პრობლემებთან შეჯახება უწევთ მკვლევრებს კვლევის დაგეგმვისას. შერჩევის პროცესში ოთხი ძირითადი ფაქტორია გასათვალისწინებელი:

- შერჩევის მოცულობა;
- შერჩევის რეპრეზენტაციულობა და პარამეტრები;
- შერჩევის ხელმისაწვდომობა;
- შერჩევის შედგენისას გამოყენებული სტრატეგია.

აქ მიღებული გადაწყვეტილებები განსაზღვრავს, თუ რომელი სტრატეგია გამოიყენება შერჩევის შედგენისას (იხ. http://www.routledge.com/textooks/9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 1. ppt). ამ შემთხვევაში დაშვებულია, რომ შერჩევა რეალურად საჭიროა, თუმცა შეიძლება იყოს შემთხვევები, როდესაც მკვლევარს ხელი პოპულაციაზე უფრო მიუწვდება, ვიდრე – შერჩევაზე.

შერჩევის მოცულობა

კითხვა, რომელიც ხშირად აწუხებს ახალბედა მკვლევარს, არის, რამდენად დიდი უნდა იყოს შერჩევა. აქ არ არსებობს ერთი სწორი პასუხი, შერჩევის სწორი ზომა დამოკიდებულია კვლევის მიზანზე და საკვლევი პოპულაციის ბუნებაზე. თუმცა, შესაძლებელია ამ საკითხთან დაკავშირებით რამდენიმე რჩევის მოცემა. ზოგადად, რაც უფრო დიდია შერჩევა, მით უკეთესი; ეს შეიძლება არა მარტო მეტ სანდოობას, არამედ უფრო დახვეწილი სტატისტიკური მეთოდების გამოყენების საშუალებასაც იძლეოდეს.

ამრიგად, ბევრი თვლის, რომ თუ მკვლევარი სტატისტიკური ანალიზის რომელიმე ფორმის გამოყენებას აპირებს თავისი მონაცემებისთვის, მაშინ შერჩევის მინიმალური ზომა უნდა იყოს 30 შემთხვევა, თუმცა ეს ძალიან მცირე რიცხვია და გაცილებით მეტს გირჩევდით. მკვლევრებმა ნებისმიერი სახის მონაცემების მოგროვებამდე, წინასწარ უნდა იფიქრონ, თუ რა სახის ურთიერთმიმართებების კვლევა სურთ თავიანთი მომავალი შერჩევის ქვეჯგუფებში. ცვლადების რაოდენობა, რომელთა გაკონტროლებასაც აპირებს მკვლევარი ანალიზისას და სტატისტიკური ტესტები, რომელთა გამოყენებაც სურს, გასათვალისწინებელია კვლევის დაწყებამდე, შერჩევის თაობაზე მიღებულ გადაწყვეტილებებში. ჩვეულებისამებრ, გამოიყენება წესი, რომლის მიხედვითაც, თითო ცვლადზე, სულ მცირე, 30 შემთხვევა უნდა მოდიოდეს, ანუ მკვლევარს თითოეული ცვლადისთვის მინიმუმ 30 შემთხვევა უნდა ჰქონდეს (ცხადია, ერთი ცვლადისთვის აღებული 30 შემთხვევა მეორე ცვლადისთვისაც ისევ 30 შეიძლება იყოს). თუმცა, ეს რეალობასთან ძალიან დაბალი მიახლოებაა. რიცხვი სწრაფად იზრდება, თუ შერჩევა პოპულაციის სხვადასხვა ქვეჯგუფისგან შედგება (ეს საკითხი ქვემოთ იქნება განხილული), რაც ხშირად ხდება ხოლმე.

გარდა ამისა, განსახორციელებელი ანალიზიდან გამომდინარე, ზოგიერთი სტატისტიკური კრიტერიუმი უფრო დიდ შერჩევებს საჭიროებს. მაგალითად, წარმოვიდგინოთ, რომ მკვლევარს ნიშანთა შეუღლების ცხრილების მონაცემებით უნდა ხი-კვადრატის (სტატისტიკა, რომელიც ხშირად გამოიყენება, განხილულია მეხუთე ნაწილში) გამოთვლა, მაგალითად, იმისთვის, რომ ნახოს, თუ როგორ და რა პასუხებს იძლევა ხუთქულიან სკალაზე მონაწილეთა ორი ქვეჯგუფი

დაწყებით სკოლაში, რომელშიც 60 ათი წლის მოსწავლე და 20 მასწავლებელია (იხ. ქვემოთ მოცემული დიაგრამა).

ცვლადი: 10 წლის მოსწავლეებმა კვირაში ერთ სადამოს უნდა შეასრულონ ერთსაათიანი საშინაო დავალება.

	ძალიან არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	ძალიან ვეთანხმები
სკოლის 10 წლის მოსწავლეები	25	20	3	8	4
სკოლის მასწავლებლები	6	4	2	4	4

აქ შეამჩნევთ, რომ შერჩევაში 80 შემთხვევაა – ნამდვილად მისაღები რაოდენობა; თუმცა დიაგრამის ათი უჯრიდან ექვსში (60%) ხუთზე ნაკლები შემთხვევაა წარმოდგენილი. ხი-კვადრატის გამოთვლისთვის საჭიროა, რომ უჯრების 80%-ზე მეტში (ანუ ათიდან რვა უჯრაში) ხუთი ან მეტი შემთხვევა იყოს. ამ მაგალითში უჯრების მხოლოდ 40%-შია ხუთზე მეტი შემთხვევა, ასე რომ, შედარებით დიდი შერჩევითაც კი ვერ სრულდება სტატისტიკური მოთხოვნები სანდო მონაცემებისთვის ისეთი მარტივი სტატისტიკისთვისაც კი, როგორიც ხი-კვადრატია. ეს ნიშნავს, რომ მკვლევარმა, რამდენადაც შეძლებს, წინასწარ უნდა ივარაუდოს მონაცემების შესაძლო განაწილებები და ნახოს, დააბრკოლებს თუ არა ეს სათანადო სტატისტიკურ ანალიზს. თუ განაწილება, სავარაუდოდ, არ იძლევა სანდო სტატისტიკების გამოთვლის შესაძლებლობას, მაშინ უნდა გაიზარდოს შერჩევის ზომა, მეტი სიფრთხილით მოხდეს მონაცემების ინტერპრეტირება, არ გამოიყენონ კონკრეტული სტატისტიკები, ან თავი დაანებონ ამ საქმეს, თუ შერჩევის ზომის გაზრდა შეუძლებელია.

საქმე ისაა, რომ თითოეულ ცვლადს ზომიერად დიდი შერჩევა სჭირდება (მინიმუმ 6-10 შემთხვევა). ფაქტობრივად, გორარდი (Gorard 2003: 63) გვთავაზობს, რომ შეგვიძლია დავიწყოთ თითოეულ უჯრაში საჭირო შემთხვევების მინიმალური რაოდენობით, ეს რიცხვი გავამრავლოთ უჯრების რაოდენობაზე და მიღებული შედეგი გავაორმაგოთ. ზემოთ მოცემულ მაგალითში, რომელშიც ექვსი შემთხვევა იყო თითოეულ უჯრაში, მინიმალური შერჩევა იქნებოდა 120 (6X10X2), თუმცა თავის დასაზღვევად, რომ თითო უჯრაში 10 შემთხვევა მაინც

გვექნება, სულ მცირე, 200 შემთხვევისგან შემდგარი შერჩევა უკეთესი იქნებოდა (10X10X2) და მაინც, არც ამით გვაქვს სრული გარანტია.

კიდევ ერთი საკითხი, რომელიც წამოიჭრება ამ მაგალითის მიღმა, ისაა, რომ შეიძლება მნიშვნელოვანი ვარიაცია არსებობდეს კვლევის მონაწილეების პასუხებს შორის. გორარდს (2003) მიაჩნია, რომ თუ ფენომენი პოტენციურად დიდ ვარიაციას მოიცავს, მაშინ ეს გაზრდის შერჩევის ზომას. ისეთი ცვლადის კვლევისას, როგორიცაა ინტელექტის კოეფიციენტი (IQ), რომლის ცვალებადობის შესაძლო დიაპაზონი 70-დან დაახლოებით 150-მდეა, უფრო დიდ შერჩევას საჭიროებს და არა – პატარას.

ქვეჯგუფებს შორის ურთიერთმიმართების საკვლევად, შერჩევაში მინიმალური რაოდენობის შემთხვევების მოთხოვნის მსგავსად, მკვლევარმა შერჩევის მინიმალური ზომა იმიტომაც უნდა უზრუნველყოს, რომ სამიზნე პოპულაცია ზუსტად იყოს წარმოდგენილი. იქნება კი დიდი შერჩევა რეპრეზენტაციულობის გარანტია? სულაც არ არის აუცილებელი, რომ იყოს! ჩვენს პირველ მაგალითში მკვლევარს შეეძლო 450 მდედრობითი სქესის მონაწილისგან შემდგარ შერჩევაზე ჩაეტარებინა ინტერვიუ, თუმცა აქ არ იქნებოდა წარმოდგენილი მამრობითი სქესის პოპულაცია. მოგვცემს თუ არა მცირე შერჩევა რეპრეზენტაციულობის გარანტიას? და ისევ, სულაც არ არის აუცილებელი! ეს ბოლო ვარიანტი დაახლოებით ასეთია: მათი 50 პროცენტი, ვინც გამოხატა აზრი, თვლის, რომ მოსწონთ ზუსტი და საბუნებისმეტყველო მეცნიერების გაკვეთილები და ეს 50 პროცენტი მხოლოდ ერთი მოსწავლეა, რადგან სულ ორი მოსწავლე გამოიკითხა. ამასთან, ძალიან დიდი შერჩევა შეიძლება ვეებერთელა გახდეს, ძალიან პატარა კი – არარეპრეზენტაციული იყოს (მაგალითად, პირველ მაგალითში მკვლევარს შეიძლება სდომოდა 450 მოსწავლის ინტერვიუირება, მაგრამ ეს პრაქტიკაში ძალიან დიდი მოცულობა იქნებოდა, ან მას შეიძლება მხოლოდ 10 მოსწავლესთან ჩაეტარებინა ინტერვიუ, რაც, ყველა ვარიანტში, ვერ იქნებოდა 900 მოსწავლისგან შემდგარი პოპულაციის რეპრეზენტაციული).

როდესაც მარტივი შემთხვევითი შერჩევა გამოიყენება, შერჩევის ზომა, რომელიც უნდა ასახავდეს გარკვეული ცვლადის მნიშვნელობას პოპულაციაში, დამოკიდებულია როგორც პოპულაციის ზომაზე, ისე – პოპულაციაში

ჰეტეროგენულობის ზომაზე (Baily 1978). ზოგადად, თანაბარი ჰეტეროგენულობის პოპულაციებისთვის, რაც უფრო დიდია პოპულაცია, მით უფრო დიდი ზომის შერჩევაა საჭირო. ერთნაირი ზომის პოპულაციებისთვის, რაც უფრო მეტია ჰეტეროგენულობა კონკრეტული ცვლადის მიხედვით, მით უფრო დიდი ზომის შერჩევაა საჭირო. იმის გასაზომად, თუ რამდენად არაზუსტია შერჩევა საკვლევი პოპულაციის წარმოდგენისას, გამოიყენება შერჩევის შეცდომა, რომელსაც ქვემოთ განვიხილავთ.

შერჩევის ზომას, გარკვეულწილად, კვლევის სტილიც განსაზღვრავს. მაგალითად, გამოკითხვას, როგორც წესი, უფრო დიდი შერჩევა სჭირდება, განსაკუთრებით მაშინ, თუ დასკვნითი სტატისტიკა გამოიყენება. ეთნოგრაფიულ ან თვისებრივ კვლევაში მცირე ზომის შერჩევა მეტად სავარაუდოა. შერჩევის ზომაზე, ასევე, შეიძლება გავლენა მოახდინოს ხარჯებმა – დროის, ფულის, სტრესის, ადმინისტრაციული უზრუნველყოფის, მკვლევრების რაოდენობის და რესურსების თვალსაზრისით. ბორგი და გალი (Borg and Gall 1979: 194–5) თვლიან, რომ კორელაციურ კვლევას, სულ მცირე, 30 შემთხვევის შემცველი შერჩევა სჭირდება, მიზეზ-შედეგობრივ–შედარებით და ექსპერიმენტულ მეთოდოლოგიებს – არანაკლებ 15 შემთხვევისა, ხოლო გამოკითხვაში, სულ მცირე, 100 შემთხვევა უნდა გროვდებოდეს თითოეულ დიდ ქვეჯგუფში და 25 – ყოველ მცირე ქვეჯგუფში.

ბორგი და გალი (1979: 186) გვირჩევენ, რომ შერჩევის ზომის დადგენა შერჩევის ყველაზე მცირე ქვეჯგუფში შემთხვევათა ყველაზე მცირე რაოდენობით უნდა დავიწყოთ და შემდეგ „ავიდეთ ზემოთ“ და არა – პირიქით. ასე მაგალითად, თუ შერჩევის 5 პროცენტი 13-19 წლის ბიჭებმა უნდა შეადგინონ და ეს ქვეშერჩევა 30 შემთხვევისგან უნდა შედგებოდეს (მაგალითად, კორელაციური ანალიზისთვის), მაშინ მთლიანი შერჩევა იქნება: 30/0/05=600; თუ შერჩევის 15 პროცენტს 13-19 წლის გოგონები უნდა შეადგენდნენ და ქვეშერჩევა 45 შემთხვევისგან უნდა შედგებოდეს, მაშინ მთლიანი შერჩევა იქნება 45/0/15=300.

ალბათური (შემთხვევითი) შერჩევის ზომა ორი გზით შეიძლება განისაზღვროს: ან მკვლევარი წინდახედულებას იჩენს და უზრუნველყოფს, რომ შერჩევა შემთხვევების მინიმალური რაოდენობით პოპულაციის უფრო მეტ

თვისებას წარმოაჩენს, ან მათემატიკური ფორმულით მიღებულ ცხრილს იყენებს, რომელშიც წარმოდგენილია რა ზომის შემთხვევითი შერჩევა შეესაბამება პოპულაციის მოცემულ რაოდენობას (Morrison 1993: 117). ერთ-ერთი ასეთი მაგალითი კრეიცსა და მორგანს ეკუთვნით (Krejcie and Morgan 1970), რომლებიც თავიანთ ნაშრომში გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ თუ მკვლევარი შერჩევას მცირერიცხოვანი – 30 ან ნაკლები წევრისგან შემდგარი – პოპულაციიდან იღებს (მაგალითად, სტუდენტების ჯგუფი ან კლასში მოსწავლეების ჯგუფი), მაშინ მან მთელი პოპულაცია უნდა აიღოს, როგორც შერჩევა.

კრეიცი და მორგანი (1970) მიუთითებენ, რომ რაც უფრო მცირერიცხოვანია პოპულაცია, მით უფრო დიდი წილი უნდა მოხვდეს მისგან აღებულ შერჩევაში. ამის საპირისპიროც მართებულია: რაც უფრო მრავალრიცხოვანია მთლიანი პოპულაცია, მით უფრო ნაკლები წილი მოხვდება მისგან აღებულ შერჩევაში (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 2. ppt). ავტორები აღნიშნავენ, რომ რაც უფრო იზრდება პოპულაცია, მით უფრო მცირდება ამ პოპულაციის შერჩევაში შემავალი წილი და უცვლელი რჩება მას შემდეგ, რაც 384-ს მიაღწევს (Kreicie and Morgan 1970: 610). აქედან გამომდინარე, მაგალითად, კვლევას, რომელიც მოიცავს პატარა დაწყებითი სკოლის ბავშვებს (100 მოსწავლემდე), შერჩევაში სკოლის მოსწავლეთა 80-100 პროცენტი დასჭირდებოდა, ხოლო დიდ სკოლაში, რომელშიც 1200 მოსწავლეა, შემთხვევითობის მისაღწევად მოსწავლეთა 25 პროცენტი იქნებოდა საკმარისი. როდესაც საქმე შემთხვევით შერჩევას ეხება, ზოგადი წესის სახით შეიძლება ითქვას, რომ რაც უფრო დიდია შერჩევა, მით მეტია შანსი იმისა, რომ ის რეპრეზენტაციული იყოს.

ალბათური შერჩევის მოცულობის განსაზღვრისას გათვალისწინებული უნდა იყოს არა მარტო პოპულაციის ზომა, არამედ ნდობის დონე და ნდობის ინტერვალი – კიდევ ორი ახალი ტერმინი. ნდობის დონე, ჩვეულებრივ, პროცენტებით გამოხატული (ჩვეულებრივ, 95 ან 99 პროცენტი), გვიჩვენებს, თუ რამდენად დარწმუნებული შეგვიძლია ვიყოთ (95 ან 99 პროცენტით), რომ მიღებული პასუხები ცვალებადობის მოცემულ დიაპაზონში ნდობის მოცემულ ინტერვალში მოხვდება (მაგალითად, ±3 პროცენტი) (იხ.

http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 2. ppt). ნდობის ინტერვალი არის ცვალებადობის (ანუ ვარიაციის) ხარისხი, ანუ ცვალებადობის დიაპაზონი (მაგალითად, ±1 პროცენტი, ±2 პროცენტი ან ±3 პროცენტი), რომლის გარანტიის მოცემაც სურს მკვლევარს. მაგალითად, საზოგადოებრივი აზრის მრავალი გამოკითხვისას ნდობის ინტერვალი ±3 პროცენტია. ეს ნიშნავს, რომ, თუ გამოკითხვის მიხედვით, პოლიტიკურ პარტიას ხმების 52 პროცენტი აქვს, ის შეიძლება იყოს არა უმცირეს 49 (52–3) პროცენტისა და არა უმეტეს, 55 (55+3) პროცენტისა. ამ შემთხვევაში 95 პროცენტიანი ნდობის დონე მიგვითითებს, რომ დროის 95 პროცენტში შეგვიძლია დარწმუნებული ვიყოთ, რომ ამ ინტერვალში ასეთ შედეგს მივიღებთ.

თუ გვსურს, რომ ნდობის მაღალი დონე გვქონდეს (ვთქვათ, დროის 99 პროცენტი), მაშინ შერჩევის ზომაც უნდა გავზარდოთ. მეორე მხრივ, თუ ნაკლებად მკაცრი ნდობის დონე გვინდა, რომ გვქონდეს (ვთქვათ, დროის 90 პროცენტი), მაშინ შერჩევა უფრო მცირე ზომის იქნება. ჩვეულებრივ, მიღწეულია კომპრომისი და მკვლევრები თანხმდებიან 95 პროცენტიან ნდობის დონეზე. ანალოგიურად, თუ ნდობის ძალიან მცირე ინტერვალი გვინდა (ანუ ცვალებადობის შეზღუდული დიაპაზონი, მაგალითად, 3 პროცენტი), მაშინ შერჩევა დიდი ზომის იქნება, ხოლო თუ ცვალებადობის მაღალი ხარისხი გვაწყობს (მაგალითად, 5 პროცენტი), მაშინ შერჩევა უფრო მცირე ზომის იქნება.

ალბათური შერჩევისთვის შერჩევის მოცულობების სრული ცხრილი წარმოდგენილია 4. 1 ჩანართში, სამი ნდობის დონისა (90, 95 და 99 პროცენტი) და სამი ნდობის ინტერვალის (5, 4 და 3 პროცენტი) თანხლებით.

ჩანართი 4. 1.

შერჩევის ზომა, ნდობის დონეები და ნდობის ინტერვალები შემთხვევითი შერჩევისთვის

პოპულაცია	*90%-იანი ნდობის დონე*			*95%-იანი ნდობის დონე*			*99%-იანი ნდობის დონე*		
	ნდობა	ნდობა	ნდობა	ნდობა	ნდობა	ნდობა	ნდობა	ნდობა	ნდობა
30	27	28	29	28	29	29	29	29	30
50	42	45	47	44	46	48	46	48	49
75	59	64	68	63	67	70	67	70	72
100	73	81	88	79	86	91	87	91	95
120	83	94	104	91	100	108	102	108	113
150	97	111	125	108	120	132	122	131	139
200	115	136	158	132	150	168	154	168	180
250	130	157	188	151	176	203	182	201	220
300	143	176	215	168	200	234	207	233	258
350	153	192	239	183	221	264	229	262	294
400	162	206	262	196	240	291	250	289	329
450	170	219	282	207	257	317	268	314	362
500	176	230	301	217	273	340	285	337	393
600	187	249	335	234	300	384	315	380	453
650	192	257	350	241	312	404	328	400	481
700	196	265	364	248	323	423	341	418	507
800	203	278	389	260	343	457	363	452	558
900	209	289	411	269	360	468	382	482	605
1,000	214	298	431	278	375	516	399	509	648
1,100	218	307	448	285	388	542	414	534	689
1,200	222	314	464	291	400	565	427	556	727
1,300	225	321	478	297	411	586	439	577	762
1,400	228	326	491	301	420	606	450	596	796
1,500	230	331	503	306	429	624	460	613	827
2,000	240	351	549	322	462	696	498	683	959
2,500	246	364	581	333	484	749	524	733	1,061
5,000	258	392	657	357	536	879	586	859	1,347
7,500	263	403	687	365	556	934	610	911	1,480
10,000	265	408	703	370	566	964	622	939	1,556
20,000	269	417	729	377	583	1,013	642	986	1,688
30,000	270	419	738	379	588	1,030	649	1,002	1,737
40,000	270	421	742	381	591	1,039	653	1,011	1,762
50,000	271	422	745	381	593	1,045	655	1,016	1,778
100,000	272	424	751	383	597	1,056	659	1,026	1,810
150,000	272	424	752	383	598	1,060	661	1,030	1,821
200,000	272	424	753	383	598	1,061	661	1,031	1,826
250,000	272	425	754	384	599	1,063	662	1,033	1,830

500,000	272	425	755	384	600	1,065	663	1,035	1,837
1,000,000	272	425	756	384	600	1,066	663	1,036	1,840

შეგვიძლია ვნახოთ, რომ პოპულაციის ზომის ზრდასთან ერთად შერჩევის ზომა სწრაფად მცირდება. ზოგადად (მაგრამ, ცხადია, არა ყოველთვის) რაც უფრო დიდია პოპულაცია, მით უფრო ნაკლები შეიძლება იყოს ალბათური შერჩევის წილი. ასევე, რაც უფრო მაღალია ნდობის დონე, მით უფრო დიდია შერჩევა და რაც ნაკლებია ნდობის ინტერვალი, მით უფრო დიდია შერჩევა. შერჩევის ტრადიციულ სტრატეგიაში გამოიყენება 95-პროცენტიანი ნდობის დონე და სამპროცენტიანი ნდობის ინტერვალი.

არსებობს რამდენიმე ვებ-გვერდი, რომელიც შემთხვევითი შერჩევებისთვის შერჩევის ზომის გამოთვლის სერვისს გვთავაზობს. ასეთი უფასო ვებ-გვერდების რიცხვშია Creative Service Systems-ისა (http://www.surveysystem.com/sscalc.htm) და Pearson NCS-ის (http://www.pearsonncs.com/research/sample-calc.htm) კუთვნილი ვებ-გვერდები, სადაც მკვლევარს შეჰყავს სასურველი ნდობის დონე, ნდობის ინტერვალი, და პოპულაციის ზომა, შერჩევის ზომა კი ავტომატურად გამოითვლება.

თუ გამოიყენება განსხვავებული ქვეჯგუფები ან სტრატები (რომელსაც ქვემოთ განვიხილავთ), მაშინ მთლიანი შერჩევისთვის წაყენებული მოთხოვნები თითოეულ ქვეჯგუფზეც ვრცელდება. მაგალითად, წარმოვიდგინოთ, რომ გამოკითხვას ვატარებთ მთელ 1000 მოსწავლიან მრავალეთნიკურ სკოლაში. ზემოთ მოცემული ფორმულის მიხედვით, შემთხვევით შერჩევაში რეპრეზენტაციულობისთვის 278 მოსწავლე გვჭირდება. თუმცა, დავუშვათ, გვსურს, ჩვენი ჯგუფის სტრატიფიცირება, მაგალითად, ჩინელებად (100 მოსწავლე), ესპანელებად (50 მოსწავლე), ინგლისელებად (800 მოსწავლე) და ამერიკელებად (50 მოსწავლე). შემთხვევითი შერჩევის ზომის ცხრილიდან ვითვლით ჩვენი შერჩევის ზომას:

პოპულაცია შერჩევა

ჩინელები	100	80
ესპანელები	50	44
ინგლისელები	800	260
ამერიკელები	50	44
სულ	1,000	428

ჩვენი საწყისი 278 წევრიანი შერჩევის ზომა სწრაფად გაიზარდა და 428 გახდა. აქედან ნათელია შემდეგი: რაც უფრო მეტია სტრატების (ქვეჯგუფების) რაოდენობა, მით უფრო დიდი იქნება შერჩევა. განათლების სფეროში კვლევის დიდ ნაწილში სტრატები უფრო აინტერესებთ, ვიდრე – მთლიანი შერჩევები, ასე რომ, ეს საკითხი მნიშვნელოვანია. დიდი შერჩევის საჭიროება სწრაფად შეიძლება გაჩნდეს. თუ ქვეჯგუფების საჭიროება დგას, მაშინ მთლიანი შერჩევის ზომის გამოთვლის წესები თითოეულ ქვეჯგუფზე ვრცელდება.

ამასთან, შერჩევის ზომის განსაზღვრისას, ასევე, პასუხების არქონა, ცვეთა და რესპონდენტების შესაძლო სიკვდილიანობაც უნდა გავითვალისწინოთ. ზოგიერთი მონაწილე დატოვებს კვლევას, არ დააბრუნებს ან დააბრუნებს არასრულად შევსებულ ანდა გაფუჭებულ კითხვარს (მაგალითად, ზოგიერთ კითხვაზე არ იქნება პასუხი გაცემული, ან ერთი პასუხის არჩევის ნაცვლად, ორი არჩევანი იქნება გაკეთებული). აქედან გამომდინარე, სასურველია, რომ შერჩევის ზომა საჭიროზე მეტი იყოს (ანუ დაემატოს წევრები), ვიდრე – ნაკლები (Gorard 2003: 60). თუ მკვლევარს არ აქვს გარანტირებული წვდომა, პასუხები და, ალბათ, არც პირადი დასწრება კვლევის ჩატარების პროცესზე (მაგალითად, კითხვარების შევსებისას იქ ყოფნა), მაშინ სასურველი იქნება შერჩევის ზომის გაორმაგებაც კი, რათა შესაძლებელი იყოს მთელი მიღებული ინფორმაციის გაფილტვრა და მხოლოდ სუფთა და შევსებული კითხვარების ან პასუხების მიღება.

ზოგჯერ შერჩევის ზომის მოთხოვნების დაკმაყოფილება ევოლუციურ საფუძველზეა შესაძლებელი. მაგალითად, წარმოვიდგინოთ, რომ გსურთ 300 მასწავლებლის შემთხვევითად შერჩევა. 250 მასწავლებლისგან დადებითი პასუხი მიიღეთ, მაგალითად, სატელეფონო ინტერვიუზე ან გამოკითხვაში გამოყენებულ კითხვარზე, მაგრამ 50 მასწავლებელი მაინც გაკლდებათ. საკითხი შეიძლება მარტივად მოგვარდეს შემთხვევით შერჩევაზე 50 სხვა მასწავლებლის დამატებით

და თუ ყველა მათგანისგან ვერ მიიღებთ დადებით პასუხს, შეგიძლიათ კიდევ სხვები დაამატოთ, სანამ არ გექნებათ სასურველი რაოდენობა.

ბორგი და გალი (1979: 195) თვლიან, რომ, ზოგადი წესის სახით, შერჩევის ზომა დიდი უნდა იყოს, როდესაც:

- ბევრი ცვლადია;
- თუ მოსალოდნელია ან ნაწინასწარმეტყველებია მხოლოდ მცირე განსხვავებები ან სუსტი ურთიერთმიმართებები;
- შერჩევა დაიყოფა ქვეჯგუფებად;
- შერჩევა ჰეტეროგენულია შესასწავლი ცვლადის თვალსაზრისით;
- დამოკიდებული ცვლადის სანდო საზომები არ არის ხელმისაწვდომი.

ოპენჰეიმი (Oppenheim 1992: 44) ამატებს, რომ შერჩევის ზომაზე მოქმედებს და გავლენას ახდენს გამოყენებული სკალების ბუნებაც. სახელდების სკალის მონაცემებისთვის შერჩევის ზომა შეიძლება უფრო დიდი იყოს, ვიდრე ინტერვალებისა და შეფარდების სკალების მონაცემებისთვის (ანუ ქვეჯგუფების რაოდენობის საკითხის ნაირსახეობა, რაც უფრო მეტი ქვეჯგუფი ან შესაძლო კატეგორიაა, მით დიდი იქნება შერჩევა).

ბორი და გალი (1979) გვთავაზობენ შერჩევის ზომის ფორმულით განსაზღვრის მიდგომას (ასევე, იხ. Moser and Kalton 1977; Ross and Rust 1997: 427-38) და ისინიც კორელაციური კვლევებისთვის კორელაციური ცხრილების (რომლებიც სტატისტიკის თითქმის ყველა სახელმძღვანელოშია მოცემული) გამოყენების წინადადებით გამოდიან, რაც, პრაქტიკულად, შერჩევის ზომის განსაზღვრის შებრუნებული პროცესია (Borg and Gall 1979: 201) ანუ – კორელაციის კოეფიციენტების მნიშვნელობის დონეების ნახვა და შემდეგ იმ ზომის შერჩევის მოძებნა ცხრილში, რომელიც საჭიროა მნიშვნელობის ასეთი დონის მისაღებად. მაგალითად, კორელაციური მნიშვნელობის დონე 0.01 მოითხოვდა 10 წევრიან შერჩევას, თუ კორელაციის კოეფიციენტის მნიშვნელობა 0.65-ია; ან 20 წევრიან შერჩევას, თუ კორელაციის კოეფიციენტის მნიშვნელობა 0.45-ია და 100 წევრიან შერჩევას, თუ კორელაციის კოეფიციენტის მნიშვნელობა 0.20-ია. და ისევ, შესაძლებელია უკუპროპორციული დამოკიდებულების დანახვა:

რაც უფრო დიდია პოპულაცია, კორელაციის კოეფიციენტის მით უფრო მცირე მნიშვნელობა შეიძლება ჩაითვალოს მნიშვნელოვნად.

როგორც თვისებრივი, ისე, რაოდენობრივი მონაცემების შემთხვევაში გადამწყვეტი მოთხოვნაა, რომ შერჩევა იმ პოპულაციის რეპრეზენტაციული იყოს, რომლიდანაც არის აღებული. დისერტაციაში, რომელიც ცხოვრებისეულ ისტორიას ეძღვნება (ანუ n=1), შერჩევა არის პოპულაცია!

თვისებრივი მონაცემები

თვისებრივ კვლევაში, რომელიც მიზნად ისახავს 30 ძალზე ნიჭიერი გოგონას შესწავლას, რომელთაც მსგავსი სოციალ-ეკონომიკური კონტექსტი აქვთ და დამამთავრებელი კლასების ბიოლოგიის კურსს გადიან, ხუთი ან ექვსი მათგანისგან შემდგარი შერჩევა შეიძლება საკმარისი იყოს მკვლევრისთვის, რომელიც დამატებითი განმამტკიცებელი მონაცემების მიღებას ვალიდაციის გზით აპირებს.

თუ პოპულაცია ჰეტეროგენულია, მაშინ დიდი ზომის შერჩევის შედგენის საფუძველი ჰეტეროგენულობას უნდა ითვალისწინებდეს. ამგვარად, საშუალო სკოლის 60 მასწავლებლიდან, რომლებიც ერთმანეთისგან განსხვავდებიან სქესით, ასაკით, სპეციალიზაციის საგნით, მენეჯმენტით ან საკლასო პასუხისმგებლობებით და ა. შ., არასაკმარისი იქნება 10 წევრისგან შემდგარი შერჩევა, რომელშიც მხოლოდ ქალები და ხელოვნებისა და ჰუმანიტარული საგნების მასწავლებელი იქნებიან.

რაოდენობრივი მონაცემები

რაოდენობრივი მონაცემებისთვის შერჩევის ზუსტი ზომის გამოთვლა შესაძლებელია *სიზუსტის დონისა* და *ალბათობის დონის* მიხედვით, რომელსაც მკვლევრები ითხოვენ. შემდეგ ისინი წარმოადგენს ამგვარი გადაწყვეტილებების საფუძველსა და დასაბუთებას კვლევით ნაშრომში წარმოადგენენ (Blalock 1979).

მაგალითისთვის დავუშვათ, რომ მასწავლებელს/მკვლევარს საშუალო სკოლის 1000 მოსწავლის მოსაზრებების შერჩევა სურს. ის აპირებს 10-ქულიანი სკალის გამოყენებას, რომელიც მოიცავს ვარიანტებს 1 = სრულიად არადამაკმაყოფილებელიდან 1 = აბსოლუტურად აღმაფრთოვანებლამდე. მას

უკვე აქვს თავისი კლასის მონაცემები, რომელშიც 30 მოსწავლეა და ფიქრობს, რომ სხვა მოსწავლეების მოსაზრებები მნიშვნელოვანწილად მსგავსი იქნება. მისმა მოსწავლეებმა აქტივობა (კლასგარეშე ღონისძიება) შემდეგნაირად შეაფასეს: საშუალო ქულა = 7.27; სტანდარტული გადახრა = 1.98. სხვა სიტყვებით, მისი მოსწავლეები 10-ქულიან სკალაზე საკმაოდ ერთხმად „მოგროვდნენ“ თბილი, პოზიტიური შეფასების ირგვლივ. 1000 მოსწავლიდან რამდენი მოსწავლე სჭირდება მასწავლებელს, რომ ზუსტად (ანუ სანდოდ) შეაფასოს, თუ რას ფიქრობს მთელი სკოლა (n = 1000) კლასგარეშე ღონისძიებაზე?

> *ეს დამოკიდებულია იმაზე, თუ სიზუსტის რა ხარისხის და ალბათობის რა დონის მიღება სურს მას.*

ბლალოკის მიერ შემოთავაზებული (1979: 215–18) შერჩევის გამოთვლის ფორმულა გვიჩვენებს, რომ:

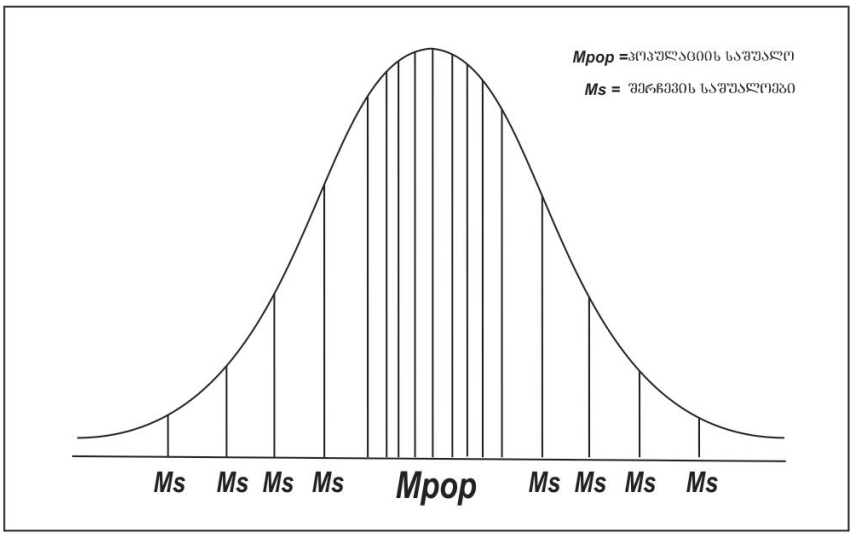
- თუ მას აწყობს +0.5-სა და –0.5 ქულას შორის ინტერვალი და სიზუსტე 20 შემთხვევიდან 19, მაშინ 1000 მოსწავლიდან მას 60 წევრიანი შერჩევა სჭირდება.
- თუ მას აწყობს +0.5-სა და –0.5 ქულას შორის ინტერვალი და სიზუსტე 100 შემთხვევიდან 99, მაშინ 1000 მოსწავლიდან მას 104 წევრიანი შერჩევა სჭირდება.
- თუ მას აწყობს +0.5-სა და –0.5 ქულას შორის ინტერვალი და სიზუსტე 1000 შემთხვევიდან 999, მაშინ 1000 მოსწავლიდან მას 170 წევრიანი შერჩევა სჭირდება.
- თუ ის პერფექციონისტია და სურს +0.25-სა და –0.25 ქულას შორის ინტერვალში ყოფნა და სიზუსტე 1000 შემთხვევიდან 999, მაშინ 1000 მოსწავლიდან მას 679 წევრიანი შერჩევა სჭირდება.

ცხადია, რომ შერჩევის ზომა როგორც მსჯელობის ისე – მათემატიკური სიზუსტის საგანია; ფორმულაზე ორიენტირებული მიდგომებიც კი ნათლად ამბობს, რომ შერჩევის ზომის განსაზღვრაში ჩართულია წინასწარმეტყველების, სტანდარტული შეცდომისა და ადამიანის მსჯელობის ელემენტები.

შერჩევის შეცდომა

თუ ერთი და იგივე პოპულაციიდან ავიღებთ ბევრ შერჩევას, არ არის მოსალოდნელი, რომ მათი ყველა მახასიათებელი ერთმანეთის ან პოპულაციის იდენტური იქნება. მათი საშუალოები განსხვავებული იქნება. მოკლედ რომ ვთქვათ, იარსებებს შერჩევის შეცდომა (იხ. Cohen and Holliday 1979, 1996). ხშირად ითვლება, რომ შერჩევის საშუალოსა და პოპულაციის საშუალოს შორის განსხვავებას შერჩევის შეცდომა ქმნის. არ არის აუცილებელი, რომ შერჩევის შეცდომა ამ პროცესში დაშვებული შეცდომების შედეგი იყოს. პირიქით, ვარიაცია იყოს შეიძლება სხვადასხვა ინდივიდის შემთხვევითად არჩევის შედეგი. მაგალითად, თუ პოპულაციიდან დიდი რაოდენობით შერჩევებს ავიღებთ და თითოეული მათგანის საშუალოს მნიშვნელობას გამოვთვლით, მაშინ შერჩევების საშუალოები არ იქნება იდენტური. ზოგიერთი შედარებით მაღალი იქნება, ზოგიერთი – შედარებით დაბალი, ბევრი კი დაჯგუფდება შერჩევების საშუალოთა საშუალო მნიშვნელობის ირგვლივ. ეს დიაგრამის სახით არის მოცემული 4. 2 ჩანართში (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 4. ppt).

ჩანართი4.2
შერჩევების საშუალოების განაწილება,რომელიც აჩვენებს აღებული შერჩევების საშუალების გაფანტვას პოპულაციის საშუალოს ირგვლივ



წყარო: Cohen and holliday 1979

რატომ უნდა მოხდეს ასე? ამ ფენომენის ახსნა ცენტრალური ზღვრული თეორემის გამოყენებით შეგვიძლია, რომელიც ალბათობის კანონებიდან გამომდინარეობს. ეს თეორემა ამტკიცებს, რომ, თუ ნებისმიერი პოპულაციიდან ერთნაირი ზომის დიდი რაოდენობით შემთხვევით შერჩევებს განმეორებით ავიღებთ, მაშინ ამ შერჩევების საშუალოები დაახლოებით ნორმალურად იქნება განაწილებული. შერჩევის ზომის ზრდასთან ერთად შერჩევის საშუალოების განაწილება უახლოვდება ნორმალურს, განურჩევლად საწყისი პოპულაციის განაწილების ფორმისა, იქნება ის ნორმალურად თუ სხვაგვარად განაწილებული (Hopkins et al. 1996: 159, 388). მეტიც, შერჩევათა საშუალოების საშუალო დაახლოებით იგივე იქნება, რაც პოპულაციის საშუალო. ჰოპკინსი და მისი კოლეგები (1996: 159–62) ამას 10000 გამოთვლის საფუძველზე შერჩევების საშუალოების განაწილების შესწავლისას კომპიუტერული სიმულაციის გამოყენებით აჩვენებენ (მეთოდი, რომელსაც მეათე თავში განვიხილავთ). როუზი და სალივანი (Rose and Sallivan 1993: 144) გვახსენებენ, რომ ყველა შერჩევის საშუალოს 95 პროცენტი შერჩევის და პოპულაციის საშუალოების პლუს ან მინუს 1.96 სტანდარტულ შეცდომას შორის თავსდება, ანუ გვაქვს 95 პროცენტიანი შანსი იმისა, რომ ამ საზღვრებში გვქონდეს ცალკეული შერჩევის საშუალო, რომელიც პოპულაციის საშუალოს საზღვრებში მოხვდება.

პოპულაციიდან ერთნაირი ზომის დიდი რაოდენობით შერჩევების აღებით ვქმნით შერჩევით განაწილებას. ჩვენ შეგვიძლია ასეთი შერჩევის შეცდომის გამოთვლა (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 5. ppt). შერჩევათა საშუალოების თეორიული განაწილების სტანდარტული გადახრა შერჩევის შეცდომის საზომია და მას საშუალოს სტანდარტული შეცდომა (*SE*$_M$) ეწოდება. ამრიგად,

$$SE = \frac{SD_S}{\sqrt{N}}$$

სადაც *SD*$_S$= შერჩევის სტანდარტული გადახრა და *N* = შერჩევათა რაოდენობა.

მკაცრად რომ ვთქვათ, სტანდარტული შეცდომის ფორმულაა:

$$SD = \frac{SD_{pop}}{\sqrt{N}}$$

სადაც, SD_{pop}= პოპულაციის სტანდარტული გადახრა.

თუმცა, ვინაიდან, როგორც წესი, ჩვენ არ შეგვიძლია მთლიანი პოპულაციის *SD*-ის დადგენა, მის ნაცვლად შერჩევის სტანდარტული გადახრა გამოიყენება. საშუალოს სტანდარტული შეცდომა შერჩევის შეცდომის საუკეთესო შეფასებას გვაძლევს. ცხადია, შერჩევის შეცდომა დამოკიდებულია პოპულაციის ცვალებადობაზე (ანუ ჰეტეროგენულობაზე), ვინაიდან მის გამოთვლაში გამოიყენება როგორც SD_{pop}, ისე შერჩევის ზომა (*N*) (ROse and Sullivan 1993: 143). რაც უფრო მცირეა SD_{pop}, მით უფრო მცირეა შერჩევის შეცდომა; რაც უფრო დიდია *N*, მით უფრო მცირეა შერჩევის შეცდომა. როცა SD_{pop} ძალიან დიდია, მაშინ *N*-ც ძალიან დიდი უნდა იყოს, რომ ის გააბათილოს. როცა SD_{pop} ძალიან მცირეა, მაშინ *N*-ც შეიძლება მცირე იყოს და მაინც საკმარისად მცირე შერჩევის შეცდომა მოგვცეს. შერჩევის ზომის ზრდასთან ერთად შერჩევის შეცდომა მცირდება. ჰოპკინსი და მისი კოლეგები (1996: 159) თვლიან, რომ თუ რაღაც ძალიან უცნაური განაწილება არ გვაქვს, 25 ან მეტი წევრისგან შემდგარი შერჩევები, ჩვეულებრივ, მოგცემს საშუალოთა ნორმალურ შერჩევით განაწილებას. იმ ნაბიჯების შემდგომი ანალიზისთვის, რომლებიც უნდა გადაიდგას გამოკითხვებში შერჩევის ზომის შეფასებასთან გასამკლავებლად, მიმართეთ Rose and Wilson (1997).

ფარდობის სტანდარტული შეცდომა

ზემოთ ვთქვით, რომ პასუხი კითხვაზე: „რამდენად დიდი შერჩევა უნდა ავიღო?“ არის: „იმდენად, რამდენადაც ზუსტი შედეგების მიღება მინდა“ ამის კარგ ილუსტრაციას შემდეგი მაგალითი წარმოადგენს:

> სკოლის დირექტორი აღმოაჩენს, რომ 25 სტუდენტი, რომლებსაც შემთხვევითად ესაუბრა, საკმაოდ დადებითად უყურებენ სადილზე შესვენებისთვის განკუთვნილ საათებში ცვლილების შეთავაზებულ ვარიანტს; კერძოდ, 66 პროცენტი ცვლილებას დადებითად აფასებდა, 34 კი – წინააღმდეგი იყო. როგორ უნდა დარწმუნდეს იგი, რომ ეს თანაფარდობა მართლაც 1000 მოსწავლიანი სკოლის რეპრეზენტაციულია?

დირექტორს ამ კითხვაზე პასუხს ფარდობის სტანდარტული შეცდომის მარტივი გამოთვლა აძლევს:

$$SE = \sqrt{\frac{P \times Q}{N}},$$

სადაც

P = დადებითი შეფასების პროცენტი;

Q= 100 პროცენტი − P;

N= შერჩევის მოცულობა.

ფორმულა უშვებს, რომ თითოეული შერჩევა მარტივი შემთხვევითობის საფუძველზეა აღებული. მცირე კორექციის ფაქტორი, რომელსაც საბოლოო პოპულაციის კორექცია ეწოდება (fpc), ზოგადად, შემდეგნაირად გამოითვლება:

$$\text{ფარდობის } SE = \sqrt{\frac{(1-f)P \times Q}{N}},$$

სადაც f შერჩევაში მოცემული ფარდობაა.

როცა, მაგალითად, 100 წევრიანი შერჩევა აღებულია 1000 წევრიანი პოპულაციიდან, მაშინ f არის 0.1.

$$\text{ფარდობის } SE = \sqrt{\frac{(1-0.1)(66\ (34)}{100}} = 4.49$$

25 წევრიანი შერჩევისთვის SE=9.4. სხვა სიტყვებით, სასურველი ხმების ოდენობა შეიძლება იცვლებოდეს 56.6-დან 75.4 პროცენტამდე. ანალოგიურად, არასასურველი ხმების რაოდენობა შეიძლება შეიცვალოს 43.4-დან 24.6 პროცენტამდე. ცხადია, დადებითი პასუხების მიღების 56.6 პროცენტი და უარყოფითი პასუხების მიღების 43.4 პროცენტი ნაკლებ დამაჯერებელია, ვიდრე 66 პროცენტი − 34-ის წინააღმდეგ. თუ სკოლის დირექტორი შერჩევას გაზრდის და 100 მოსწავლეს დაამატებს, SE გახდება 4.5 და დიაპაზონის ვარიაცია შემცირდება 61.5-დან 70.5 პროცენტამდე დადებითი პასუხის და 38.5-დან 29.5 პროცენტამდე უარყოფითი პასუხის შემთხვევაში. მთელი სკოლის შერჩევად

აღების შემთხვევაში (n = 1000) SE შემცირდება 1.5-მდე და დიაპაზონი, შესაბამისად, მოიკლებს 64.5დან 67.5 პროცენტამდე უარყოფითი პასუხის და 35.5-დან 32.5 პროცენტამდე დადებითი პასუხის შემთხვევაში. ადვილია იმის დანახვა, თუ რატომ ეყრდნობა პოლიტიკური აზრის კვლევები 1000-დან 1500-მდე წევრიან შერჩევას (Gardner 1978).

ზოგადად, აქ შემოთავაზებულია, რომ მკვლევარმა შერჩევის შეცდომის პრობლემების დასაძლევად; იმის უზრუნველსაყოფად, რომ შესაძლებელია შემთხვევითი ეფექტებისა და ვარიაციის გამიჯვნა არაშემთხვევითი ეფექტებისგან და იმისათვის, რომ სტატისტიკა ქმედითი იყოს, შეძლებისდაგვარად მაქსიმალურად, დიდი შერჩევის სასარგებლოდ უნდა მიიღოს გადაწყვეტილება. როგორც გორარდი (2003: 62) ამბობს: „სიმძლავრე არის თქვენ მიერ გამოყენებული კრიტერიუმის უნარის – გამიჯნოს ეფექტის ზომა შემთხვევითი ვარიაციისგან – შეფასება“ და თვლის, რომ დიდი შერჩევა მკვლევარს სტატისტიკური სიმძლავრის მიღწევაში ეხმარება. 30-ზე ნაკლები წევრისგან შემდგარი შერჩევები სახიფათოდ პატარაა, ვინაიდან სეიოზული სტანდარტული შეცდომის შესაძლებლობას ქმნის და, დაახლოებით, 80 წევრისაგან შემდგარი შერჩევის გაზრდა მცირეოდენად თუ მოქმედებს სტანდარტულ შეცდომაზე.

შერჩევის რეპრეზენტაციულობა

თუ შერჩევა ვალიდური უნდა იყოს, მკვლევარს მოუწევს გაიაზროს, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია, რომ შერჩევა რეალურად წარმოადგენდეს საკვლევ პოპულაციას (ზემოთ აღწერილ მაგალითში – 1000 მოსწავლე). მკვლევარმა ზუსტად უნდა იცოდეს, თუ რის რეპრეზენტაციულობაზეა საუბარი ანუ მკაფიოდ და სწორად განსაზღვროს პოპულაციისთვის დამახასიათებელი პარამეტრები და შერჩევის ჩარჩო. ქვემოთ მოცემულია პოპულარული მაგალითი იმისა, თუ რამდენად არარეპრეზენტაციული და მკვლევრისთვის უსარგებლო შეიძლება იყოს ცუდად შედგენილი შერჩევა. ქვეყნის მასშტაბით გავრცელებული გაზეთი იუწყება, რომ ყოველ მეორე ადამიანს ზურგის ტკივილი აწუხებს. ამ სტატიის გამო ყველგან სავსეა ექიმის კაბინეტები. თუმცა გაზეთი ვერ

ასახელებს კვლევის პარამეტრებს, რომელმაც გამოიწვია ასეთი სტატიის გამოჩენა. ირკვევა, რომ კვლევა ქვეყნის ნესტიან მხარეში ჩატარდა, სადაც, სავარაუდოდ, ზურგის ტკივილის შემთხვევები უფრო მეტი იქნება, ვიდრე სადმე სხვაგან; ასევე, მოსალოდნელია, რომ ეს შემთხვევები მეტი იქნება ქვეყნის იმ მხარეში, სადაც გაცილებით დიდია ხანშიშესულ მაცხოვრებელთა წილი, ვიდრე იქ, სადაც მოსახლეობის უმეტესობა ახალგაზრდაა; ზურგის ტკივილის უფრო მეტი შემთხვევაა მოსალოდნელი მძიმე მრეწველობის განვითარების არეალში დასაქმებულ პოპულაციაშიც, ვიდრე მსუბუქ მრეწველობაში ან მომსახურების სფეროში დასაქმებულ პოპულაციაში. ამასთან, კვლევაში მხოლოდ ორი ექიმის ჩანაწერები გამოიყენეს და უყურადღებოდ დატოვეს ის, რომ ამ ორ ექიმთან იმიტომ მიდიოდნენ ზურგის ტკივილის ჩივილებით, რომ ისინი ცნობილი იყვნენ, როგორც ზედმეტად ემპათიურები ასეთი პაციენტებისადმი და არა – პასუხისმგებლად სკეპტიკურები.

ამ ოთხ ცვლადს – კლიმატს, ასაკობრივ ჯგუფს, საქმიანობასა და ტკივილის დაფიქსირებულ შემთხვევას – კვლევაზე არაპროპორციულად დიდი გავლენა ქონდა. გაზეთმა სენსაციური განზოგადება გააკეთა მონაცემების პარამეტრებს მიღმა და ამით უყურადღებოდ დატოვა კვლევის შეზღუდული რეპრეზენტაციულობა: ანუ კვლევა ისეთ ადგილებში რომ ჩატარებულიყო, სადაც განსხვავებული კლიმატური პირობები, ასაკობრივი ჯგუფები, საქმიანობა და ტკივილის შემთხვევები იქნებოდა, შედეგები განსხვავებულ სახეს მიიღებდა.

მონაცემების შეგროვების შემდეგ მნიშვნელოვანია შერჩევაში ქვეჯგუფების წონების დარეგულირების საკითხის განხილვა. მაგალითად, ერთ-ერთ საშუალო სკოლაში მოსწავლეთა ნახევარი მამრობითი სქესისაა და ნახევარი – მდედრობითის. ვნახოთ, რა პასუხებს იძლევიან მოსწავლეები კითხვაზე: „რამდენად მოქმედებს სასკოლო სამუშაოებისადმი თქვენს დამოკიდებულებაზე კლასის დამრიგებლისადმი კეთილგანწყობა?“.

ცვლადი: რამდენად მოქმედებს სასკოლო სამუშაოებისადმი თქვენს დამოკიდებულებაზე კლასის დამრიგებლისადმი კეთილგანწყობა?					
	ძალიან მცირედ	მცირედ	ისე რა	საკმაოდ	ძალიან ბევრად

მამრობითი	10	20	30	25	15
მდედრობითი	50	80	30	25	15
სულ	60	100	60	50	30

ვთქვათ, გვაინტერესებს რესპონდენტების დამოკიდებულებები ზოგადად და სქესის მიხედვით. ამ მაგალითით შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ შედეგები მთლიანობაში გვიჩვენებს, რომ კლასის დამრიგებლისადმი კეთილგანწყობა მცირედ ან ზომიერად მოქმედებს მუშაობისადმი მოსწავლეთა დამოკიდებულებაზე. თუმცა იმასაც შევამჩნევთ, რომ შერჩევაში ორჯერ მეტი გოგონაა, ვიდრე – ვაჟი. ეს არის არასწორი რეპრეზენტაცია სკოლის პოპულაციისა, რომლის 50 პროცენტს გოგონები შეადგენენ და 50 პროცენტს – ვაჟები. შერჩევაში კი გოგონები ჭარბად არიან, ვაჟები – არასაკმარისად. თუ ქულებს გავათანაბრებთ სქესის მიხედვით და განაწილებას სკოლის პოპულაციის შემადგენლობას მივუახლოვებთ (ან ვაჟების რაოდენობის გაზრდით, ან გოგონების რაოდენობის განახევრებით), მაშინ შედეგები განსხვავებული იქნება.

ცვლადი: რამდენად მოქმედებს სასკოლო სამუშაოებისადმი თქვენს დამოკიდებულებაზე კლასის დამრიგებლისადმი კეთილგანწყობა?					
	ძალიან მცირედ	მცირედ	ისე რა	საკმაოდ	ძალიან ბევრად
მამრობითი	20	40	60	50	30
მდედრობითი	50	80	30	25	15
სულ	70	120	90	75	45

ამ უკანასკნელ შემთხვევაში გამოიკვეთა გაცილებით პოზიტიური სურათი, რომელიც გვიჩვენებს, რომ მოსწავლეები კლასის დამრიგებლისადმი კეთილგანწყობას სასკოლო სამუშაოსადმი მათი დამოკიდებულების საკმაოდ მნიშვნელოვან მახასიათებლად მიიჩნევენ. აქ შერჩევის შეწონვით გათანაბრებამ იმ მიზნით, რომ უფრო სამართლიანად წარმოეჩინა პოპულაცია, განსხვავებული სურათი მოგვცა. შედეგების შეწონვა მნიშვნელოვანი განსახილველი საგანია.

შერჩევის ხელმისაწვდომობა

ხელმისაწვდომობა გადამწყვეტი საკითხია და იმ ფაქტორთა რიცხვში შედის, რომელთა შესახებ გადაწყვეტილება კვლევის ადრეულ ეტაპზეა მისაღები. მკვლევარი უნდა დარწმუნდეს, რომ შერჩევა არა მარტო ხელმისაწვდომია, არამედ რეალური ფაქტია, რომლის განხორციელება შესაძლებელია. მაგალითად, თუ მკვლევარმა გაცდენები და სკოლაში არასანქცირებული არყოფნა უნდა იკვლიოს და გამცდენთა შერჩევის ინტერვიუირება გადაწყვიტა, კვლევა ვერასოდეს დაიწყება, ვინაიდან გამცდენები, თავიანთი ბუნებიდან გამომდინარე, არ იქნებიან სკოლაში! ანალოგიურად, სენსიტიურ სფეროებზე გასვლა არამარტო ძნელი იქნება, არამედ პრობლემურიც, როგორც სამართლებრივი, ისე, ადმინისტრაციული თვალსაზრისით. ძნელი და პრობლემურია, მაგალითად, მოხვდე: ძალადობის მსხვერპლებთან, ბავშვზე მოძალადეებთან, უკმაყოფილო სტუდენტებთან, ნარკომანებთან, სკოლის უგულებელმყოფებთან, მოჩხუბრებთან და მათ მსხვერპლებთან. ზოგიერთ სენსიტიურ სფეროში შერჩევის ხელმისაწვდომობას შეიძლება, ხელი შეუშალონ თავად პოტენციურმა მონაწილეებმა: მაგალითად, აივ შიდსის კონსულტანტები შეიძლება, იმდენად სერიოზული სტრესის ქვეშ იმყოფებოდნენ, რომ მათ უბრალოდ ვერ გაუძლონ მკვლევართან თავიანთი ტრავმული სამუშაოს შესახებ საუბარს; მკვლევართან განცდების გაცოცხლების გარეშეც საკმაო დიდი სტრესის წყაროა მათი საქმიანობა.

თავად პოტენციურმა მონაწილეებმა ხელმისაწვდომობაზე უარი შეიძლება სრულიად პრაქტიკული მოსაზრებებით თქვან, მაგალითად, ექიმს ან მასწავლებელს, უბრალოდ, დრო არ ჰქონდეს კვლევისთვის. გარდა ამისა, მკვლევარმა, შეიძლება, უარი მიიღოს იმ ადამიანებისგან, ვისაც რაღაც აქვს დასაცავი, მაგალითად, სკოლა, რომელმაც ცოტა ხნის წინ ინსპექციის ან გარე შეფასების შემდეგ ძალზე ცუდი შედეგები მიიღო; ან ადამიანები, რომლებმაც მნიშვნელოვანი აღმოჩენა გააკეთეს ან ახალი გამოგონება აქვთ და არ სურთ, რომ თავიანთი წარმატების საიდუმლო გაამხილონ; ინტელექტუალური საკუთრების სფეროში კომერციულმა საქმიანობამ ეს თემა ბევრი

მკვლევრისთვის აქტუალური გახადა. უამრავი მიზეზი არსებობს იმისა, რატომაც შეიძლება დაბრკოლდეს შერჩევასთან მიახლოება და მკვლევარი არ უნდა ეცადოს გართულების ამ პოტენციური წყაროს უარყოფას კვლევის დაგეგმვისას.

ბევრ შემთხვევაში შერჩევაზე წვდომას „დარაჯები“ იცავენ – ისინი, ვისაც შეუძლია მკვლევრის წვდომის კონტროლი იმ ადამიანებთან, ვინც მას აინტერესებს. სკოლის თანამშრომლების შემთხვევაში ეს შეიძლება იყოს, მაგალითად, სასწავლო ნაწილის გამგე, სკოლის მმართველი, მდივანი, კლასის დამრიგებელი; მოსწავლეების შემთხვევაში – მეგობარი, ბანდის წევრი, მშობელი, სოციალური მუშაკი და ა. შ. მკვლევრისთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს არა მხოლოდ შერჩევაზე წვდომის შესაძლებლობას, არამედ იმასაც, თუ რა მიდგომას გამოიყენებს სამიზნე ჯგუფზე წვდომის მისაღწევად – ვისთან მივიდეს ფორმალურად და არაფორმალურად.

შეიძლება არამარტო შერჩევის წვდომა გართულდეს, არამედ შედეგიც – ინფორმაციის გამოაშკარავებაც – პრობლემური იყოს. მაგალითად, მკვლევარმა შეიძლება მოიპოვოს დიდი რაოდენობით სენსიტიური ინფორმაციის მიღებისა და სათანადო ადამიანებთან მოხვედრის უფლება, მაგრამ შეზღუდული იყოს, საჯაროდ განაცხადოს, რომ აგროვებს მონაცემებს. დიდ ბრიტანეთში განათლების სფეროში ანგარიშები იკრძალება, იგვიანებს ან იცვლება. ყოველთვის არ არის საკმარისი შერჩევამდე „მიღწევა“, პრობლემა შეიძლება ფართო საზოგადოებისთვის „ინფორმაციის გარეთ გამოტანა“ იყოს, განსაკუთრებით მაშინ, თუ ეს ძალაუფლების მქონე ადამიანების კრიტიკაა.

შერჩევის სტრატეგიები

შერჩევის შექმნის ორი გზა არსებობს (Cohen and Holliday 1979; 1982; 1996; Schofield 1996). მკვლევარმა უნდა გადაწყვიტოს ალბათურ შერჩევას (ასევე, ცნობილია, როგორც შემთხვევითი შერჩევა) მიანიჭებს უპირატესობას თუ არაალბათურს (ასევე, ცნობილია, როგორც მიზნობრივი შერჩევა). მათ შორის განსხვავება ისაა, რომ ალბათურ შერჩევაში პოპულაციის წევრების მოხვედრის ალბათობა ცნობილია, ხოლო არაალბათურში – არა. პირველ შემთხვევაში (ალბათური შერჩევისას) პოპულაციის ყოველ წევრს შერჩევაში მოხვედრის

თანაბარი შანსი აქვს. შერჩევაში ჩართვა ან შერჩევიდან გამორიცხვა მხოლოდ შემთხვევის და სხვა არაფრის შედეგია. მეორე შემთხვევაში (არაალბათური შერჩევისას) პოპულაციის ზოგიერთი წევრი დანამდვილებით არ მოხვდება შერჩევაში და ზოგიერთი დანამდვილებით იქნება ჩართული (ანუ პოპულაციის ყველა წევრს არ აქვს შერჩევაში მოხვედრის ერთნაირი ჩანსი). ამ შემთხვევაში მკვლევარი განზრახ, მიზანმიმართულად ირჩევს პოპულაციის კონკრეტულ ნაწილს შერჩევაში ჩასართავად ან შერჩევიდან გამოსარიცხად.

ალბათური შერჩევები

ვინაიდან პოპულაციიდან შემთხვევით მიიღება და რეპრეზენტაციულობაზე აქვს პრეტენზია, ალბათური შერჩევა სასარგებლო იქნება, თუ მკვლევარს სურს, რომ შედეგები განზოგადებადი იყოს. ის რაოდენობრივი მონაცემების სტატისტიკური ანალიზისას ორმხრივი კრიტერიუმის გამოყენების შესაძლებლობასაც იძლევა. ალბათური შერჩევა პოპულარულია გაკონტროლებულ რანდომიზებულ ცდებში. არაალბათური შერჩევა კი განზრახ არიდებს თავს პოპულაციას. ის მხოლოდ ერთი კონკრეტული ჯგუფის, პოპულაციის კონკრეტული ნაწილის წარმოდგენას ცდილობს, როგორიცაა, მაგალითად, სტუდენტების ჯგუფი, კონკრეტულ გამოცდაზე გასული სტუდენტების ჯგუფი, ან მასწავლებლების ჯგუფი (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 6. ppt).

ალბათურ შერჩევაში უფრო ნაკლებია მიკერძოებულობის რისკი ვიდრე არაალბათურ შერჩევაში, ხოლო არაალბათური შერჩევა, რომელიც პოპულაციის არარეპრეზენტაციულია, პირიქით, გადახრილი ან მიკერძოებული შეიძლება იყოს (ასეთი ტიპის შერჩევაში მიღებული მონაცემების სტატისტიკური დამუშავებისას ცალმხრივი კრიტერიუმი გამოიყენება). ეს არ ნიშნავს, რომ პირველი სრულიად მიუკერძოებელია; ამ შერჩევაშიც არსებობს შეცდომის ალბათობა (რომელსაც ქვემოთ განვიხილავთ) – მახასიათებლისა, რომელიც, უნდა ვაღიაროთ. მაგალითად, საზოგადოებრივი აზრის გამოკითხვისას, ჩვეულებრივ, ითვალისწინებენ შეცდომის ფაქტორს და შედეგებს აცხადებენ, ვთქვათ, ±3 პროცენტის ცდომილებით.

ალბათური შერჩევის რამდენიმე ტიპი არსებობს: მარტივი შემთხვევითი შერჩევები, სისტემური შერჩევები, სტრატიფიცირებული შერჩევები, კლასტერული შერჩევები, ეტაპობრივი შერჩევები და მრავალფაზური შერჩევები. თითოეული მათგანი ზომავს მათში მოცემულ შემთხვევითობას და, მაშასადამე, გარკვეული ხარისხის განზოგადებადობით ხასიათდება.

მარტივი შემთხვევითი შერჩევა

მარტივ შემთხვევით შერჩევაში საკვლევი პოპულაციის ყოველ წევრს არჩევის ერთნაირი შანსი აქვს და პოპულაციის რომელიმე წევრის არჩევის ალბათობაზე არ მოქმედებს ამ პოპულაციის სხვა წევრების არჩევა, ანუ თითოეული არჩევანი სრულიად დამოუკიდებელია დანარჩენებისგან. მეთოდი გულისხმობს პოპულაციის სიიდან (შერჩევის ჩარჩო) შერჩევისთვის საჭირო რაოდენობის ცდის პირების შემთხვევითად არჩევას. ამის გაკეთება შესაძლებელია ყუთიდან იმდენი სახელის ამოღებით, სანამ არ შესრულდება საჭირო რაოდენობა. იგივე კეთდება შემთხვევითი რიცხვების ცხრილის გამოყენებით (ეს ცხრილი რაოდენობრივი კვლევის მეთოდებისა და სტატისტიკის ბევრ სახელმძღვანელოშია მოცემული) და მონაწილეებისთვის ან სიტუაციებისთვის შემთხვევითი რიცხვების მიკუთვნებით (მაგალითისთვის იხ. Hopkicns et al. 1996: 148–9). ალბათობისა და შემთხვევითობის გამო შერჩევა უნდა შედგებოდეს პოპულაციისთვის, როგორც ერთი მთლიანისთვის, დამახასიათებელი ნიშნების მსგავსი ნიშნების მქონე წევრებისაგან; მათგან ზოგი მოხუცი უნდა იყოს, ზოგი – ახალგაზრდა, ზოგი – მაღალი, ზოგი – დაბალი, ზოგი – ჯანმრთელი, ზოგი – დაავადებული, ზოგი – მდიდარი, ზოგი – ღარიბი და ა. შ. შერჩევის ამ კონკრეტულ მეთოდთან დაკავშირებული ერთი პრობლემა ისაა, რომ საჭიროა პოპულაციის სრული სია და ეს ყოველთვის იოლად ხელმისაწვდომი არ არის (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 7. ppt).

სისტემური შერჩევა

ეს მეთოდი მარტივი შემთხვევითი შერჩევის მოდიფიცირებული ფორმაა. ის გულისხმობს პოპულაციის სიიდან ცდის პირების სისტემურად და არა –

შემთხვევითად არჩევას. მაგალითად, თუ, ვთქვათ, 2000 წევრიანი პოპულაციიდან 100 წევრიანი შერჩევის მიღებაა საჭირო, მაშინ ყოველი მეოცე ინდივიდი შეიძლება აირჩეს. არჩევის საწყისი წერტილი შემთხვევითად არის აღებული (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 8. ppt).

სისტემური შერჩევის სიხშირის გამოთვლა მარტივი სტატისტიკით შეიძლება: პოპულაციის წევრთა საერთო რაოდენობა გავყოთ შერჩევის ზომაზე:

$$f = \frac{N}{sn},$$

სადაც

f = სიხშირის ინტერვალი;

N = პოპულაციის წევრთა საერთო რაოდენობა;

sn = შერჩევის საჭირო რაოდენობა.

ვთქვათ, მკვლევარი მუშაობს სკოლასთან, რომელშიც 1400 ბავშვი სწავლობს. შერჩევის ზომის ცხრილის (4. 1 ჩანართი) მიხედვით, ამ რაოდენობის მოსწავლეთა პოპულაციიდან შემთხვევითი შერჩევის მისაღებად საჭიროა 302 მოსწავლის არჩევა. აქედან გამომდინარე, სიხშირის ინტერვალი (f) იქნება:

$$\frac{1,400}{302} = 4.635,$$

(რაც 5.0-მდე მრგვალდება)

ამრიგად, მკვლევარმა სრული სიიდან ყოველი მეხუთე შემთხვევა უნდა აირჩიოს.

ასეთი პროცესი, ცხადია, უშვებს, რომ თავად სახელები შემთხვევითი თანმიმდევრობით არის ჩამოწერილი. ქალებისა და კაცების სიაში ჯერ შეიძლება სულ ქალები იყვნენ და შემდეგ სულ – კაცები, ამიტომ, თუ სიაში 200 ქალი იქნებოდა, მკვლევარს შეეძლო სასურველი ზომის შერჩევის მიღება მანამ, სანამ სიის კაცების ნაწილამდე მიაღწევდა და ამით დაამახინჯებდა (გადახრიდა) შერჩევას. კიდევ ერთი მაგალითი: მკვლევარი გადაწყვეტს, რომ სკოლის მოსწავლეთა სიიდან ყოველი 30-ე აირჩიოს, მაგრამ ისე ხდება, რომ: (ა) სკოლის თითოეულ კლასში 30-ზე მეტი მოსწავლეა; (ბ) თითოეულ კლასის მოსწავლეთა სია მათი მიღწევის მიხედვით არის შედგენილი – საუკეთესოებით

იწყება და ყველაზე სუსტებით მთავრდება; (გ) სკოლის სიაში მოსწავლეები კლასების მიხედვით არიან განაწილებულნი.

ამ შემთხვევაში, მიუხედავად იმისა, რომ შერჩევა ყველა კლასს მოიცავს, ის მაინც ვერ წარმოადგენს სკოლას ისე, როგორც საჭიროა, რადგან თითქმის მთლიანად ყველაზე დაბალი მოსწრების მოსწავლეებისგან შედგება. ეს *პერიოდულობის* საკითხია (Calder 1979). სისტემურ შერჩევაში არამარტო სახელების თანმიმდევრობის საკითხი დგება, არამედ ამ პროცესით შეიძლება დაირღვეს ალბათური შერჩევის ერთ-ერთი ფუნდამენტური პირობა – შერჩევაში მოხვედრის ერთნაირი შანსი ყოველ ინდივიდს. ზემოთ აღწერილ მაგალითში, სადაც ყოველ მეხუთეს ირჩევდნენ, პირველ, მე-4, მე-6, მე-9 და ა. შ. სახელები ავტომატურად გამოირიცხებოდა ანუ ყველას არ ჰქონდა ერთნაირი შანსი, რომ არჩეული ყოფილიყო. ამ პრობლემის მინიმუმამდე დაყვანა საწყის სიაში ინდივიდების შემთხვევითი თანმიმდევრობისა და სისტემური შერჩევის საწყისი პუნქტის შემთხვევითად არჩევის უზრუნველყოფით არის შესაძლებელი.

სტრატიფიცირებული შერჩევა

სტრატიფიცირებული შერჩევა პოპულაციის ჰომოგენურ ჯგუფებად დაყოფას გულისხმობს და თითოეულ ჯგუფში მსგავსი მახასიათებლების მქონე ინდივიდები არიან გაერთიანებული. მაგალითად, A ჯგუფი შეიძლება კაცებისგან შედგებოდეს, ხოლო B ჯგუფი – ქალებისგან. ისეთი შერჩევის მისაღებად, რომელიც პოპულაციის რეპრეზენტაციული იქნებოდა სქესის მიხედვით, A და B ჯგუფებიდან ცდის პირები შემთხვევითად უნდა ავირჩიოთ. საჭიროებისას შესაძლებელია პოპულაციაში ქალებისა და კაცების რეალურად არსებული თანაფარდობის შერჩევაში ასახვა. მკვლევარმა პოპულაციის ის მახასიათებლები უნდა განსაზღვროს, რომლებსაც უნდა მოიცავდეს შერჩევა, ანუ მოახდინოს პოპულაციის პარამეტრების იდენტიფიცირება. სწორედ ეს არის შერჩევის ჩარჩოს დადგენის არსი (იხ. http://www.roultedge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 9. ppt).

სტრატიფიცირებული შემთხვევითი შერჩევის შედგენა ორეტაპიანი პროცესია: პირველი: პოპულაციის იმ მახასიათებლების იდენტიფიცირება, რომლებიც შერჩევაშიც უნდა იყოს წარმოდგენილი ანუ პოპულაციის ჰომოგენურ და, თუ შესაძლებელია, დისკრეტულ ჯგუფებად (სტრატებად), მაგალითად, ქალებად და კაცებად დაყოფა. მეორე: ამ ჯგუფებში შემთხვევითად არჩევა, ამასთან, თითოეული ჯგუფის ზომა მკვლევრის გადაწყვეტილებით ან 4. 1 და 4. 2 ჩანართებში მოცემულ ცხრილებზე დაყრდნობით უნდა განისაზღვროს.

გადაწყვეტილება იმის თაობაზე, თუ რომელი მახასიათებლები უნდა შევიდეს შერჩევაში, მაქსიმალური სიმარტივის მიღწევაზე უნდა იყოს ორიენტირებული, ვინაიდან რაც უფრო მეტი ფაქტორია, არა მარტო შერჩევა რთულდება, არამედ უფრო დიდ შერჩევებში პოპულაციის ყველა სტრატის წარმომადგენლის ჩართვა ხდება საჭირო.

მაშასადამე, სტრატიფიცირებული შემთხვევითი შერჩევა რანდომიზაციისა და კატეგორიზაციის სასარგებლო ნარევია და ამით შესაძლებელს ხდის ორივე სახის – რაოდენობრივი და თვისებრივი – კვლევის ჩატარებას. კვლევის რაოდენობრივ ნაწილში შესაძლებელია ანალიტიკური და დასკვნითი სტატისტიკის გამოყენება, ხოლო თვისებრივ ნაწილში – ინსტიტუტებში იმ ჯგუფებზე ან მონაწილეთა იმ გაერთიანებებზე ფოკუსირება, რომლებიც ხელმისაწვდომია კვლევისთვის.

კლასტერული შერჩევა

როდესაც პოპულაცია დიდია და ფართოდ გაფანტული, მარტივი შემთხვევითი შერჩევის მოგროვებას ადმინისტრაციული პრობლემები ახლავს თან. დავუშვათ, გვსურს, ვიკვლიოთ სტუდენტების ფიზიკური მომზადების დონე შედარებით დიდ დასახლებაში ან მთელ ქვეყანაში. სრულიად არაპრაქტიკული იქნება სტუდენტების შემთხვევითად არჩევა და მეტისმეტად ბევრი დროის დახარჯვა აქეთ-იქით მოგზაურობასა და მათ შემოწმებაში. კლასტერული შერჩევით მკვლევარს შეუძლია კონკრეტული რაოდენობის სკოლების არჩევა და ამ სკოლებში ყველა სტუდენტის შემოწმება ანუ შეირჩევა გეოგრაფიულად

ახლომდებარე კლასტერი (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780315368780 – თავი 4, ფაილი 4. 10. ppt).

ამასთან, უზრუნველყოფილი უნდა იყოს კლასტერული შერჩევის მიუკერძოებლობა. მაგალითად, წარმოვიდგინოთ, რომ კლასტერული შერჩევა მძიმე მრეწველობის მქონე ან უკიდურესი სიღარიბით გამორჩეულ რეგიონში მდებარე ქალაქში ავიღეთ. ამით შეიძლება არ იყოს წარმოდგენილი ყველა ტიპის ქალაქი ან ქალაქში მცხოვრები ყველა სოციალ-ეკონომიკური ჯგუფი ანუ შერჩევის შიგნით შეიძლება იყოს მსგავსებები, რომლებიც არ ასახავს პოპულაციისთვის დამახასიათებელ ცვალებადობას. აქ რეპრეზენტაციულობის საკითხი დგება. შეიძლება, უფრო მიზანშეწონილი იყოს რამდენიმე კლასტერის აღება და თითოეულის ფარგლებში ცოტ-ცოტა შემთხვევის არჩევა, ვიდრე თითო-ოროლა კლასტერიდან ბევრი შემთხვევის არჩევა.

კლასტერული შერჩევა ფართოდ გამოიყენება მცირემასშტაბიან კვლევებში. კლასტერულ შერჩევაში პოპულაციის პარამეტრები ხშირად ძალიან მკვეთრად არის გამოყოფილი, ამიტომ მკვლევარს მონაცემების განზოგადების შესახებ კომენტარის გაკეთება უწევს. მკვლევარს კლასტერული შერჩევის შიგნით შეიძლება სტრატიფიცირებაც დასჭირდეს, თუ სასარგებლო, ანუ ისეთი მონაცემების მიღება უნდა, რომლებიც ფოკუსირებულია და დისკრიმინაციულობას ავლენენ.

ეტაპობრივი შერჩევა

ეტაპობრივი შერჩევა კლასტერული შერჩევის გაფართოებული ვარიანტია და გულისხმობს შერჩევის საფეხურებრივ შედგენას, ანუ შერჩევებიდან შერჩევების აღებას. თუ კლასტერული შერჩევის შესახებ ქვეთავში დიდი დასახლების შესახებ მოტანილ მაგალითს გამოვიყენებთ, ეტაპობრივი შერჩევის ერთი ვარიანტი შეიძლება იყოს ჯერ სკოლების შემთხვევითად არჩევა, შემდეგ თითოეულ სკოლაში კლასების შემთხვევითად არჩევა და, ბოლოს, ამ კლასებიდან სტუდენტების არჩევა.

მორისონი (1993: 121–2) გვაძლევს მაგალითს, თუ როგორ უნდა გამოვიყენოთ ეტაპობრივი შერჩევა პრაქტიკაში. ვთქვათ, მკვლევარს უნდა, რომ კითხვარი მიაწოდოს ერთი რეგიონის თერთმეტივე საშუალო სკოლის 16 წლის ყველა მოსწავლეს. ყველა სკოლასთან კონტაქტის დამყარების შემდეგ მან აღმოაჩინა, რომ ამ სკოლებში სულ 2000 16 წლის მოსწავლეა. რადგან კონფიდენციალობა უნდა დაიცვას, მას არ შეუძლია, მოითხოვოს ყველა მათგანის სახელი და ამიტომ შეუძლებელია ყუთიდან მათი სახელების ამოღებით შემთხვევითობის მიღწევა (მას რომც ჰქონდეს სახელები, ტვინის დამღლელი სამუშაოა 2000 სახელის დაწერა მათი ყუთში მოთავსებისა და მერე იქიდან ამოღების მიზნით!). თუ შევხედავთ 4. 1 ჩანართს, ვნახავთ, რომ 2000 მოსწავლიდან შემთხვევითი შერჩევის მისაღებად საჭიროა 322 მოსწავლე. რა უნდა მოიმოქმედოს მკვლევარმა?

პირველ ეტაპზე მან უნდა გააკეთოს თერთმეტი სკოლისგან შემდგარი სია. შემდეგ სათითაოდ, პატარა ბარათებზე ცალ-ცალკე დაწეროს სკოლების სახელები და მოათავსოს ყუთში. ამის შემდეგ ის ყუთიდან ამოიღებს ერთ ბარათს, ნახავს სკოლის სახელს, სიაში მისი სახელის გასწვრივ დასვამს ნიშანს და ბარათს ისევ ყუთში დააბრუნებს. ამ პროცედურას იმეორებს კიდევ 321-ჯერ ანუ სულ 322-ჯერ იღებს ბარათებს ყუთიდან. საბოლოო შედეგი შეიძლება ასე გამოიყურებოდეს:

სკოლა	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	სულ
მოსწავლეების საჭირო რაოდენობა	22	31	32	24	29	20	35	28	32	38	31	322

მეორე ეტაპზე მკვლევარი სათითაოდ მივა თერთმეტივე სკოლაში და სთხოვს მათ, რომ შემთხვევითად შეარჩიონ საჭირო რაოდენობის მოსწავლეები. შემთხვევითობა ორივე ეტაპზე შენარჩუნებულია და დიდი რაოდენობა (2000) დაექვემდებარა კონტროლს. მუშაობის პროცესი აქ ზოგადიდან კერძოსკენ, ფართოდან კონკრეტულისკენ და დიდიდან პატარისკენ მოძრაობას გულისხმობს. აქ სიფრთხილე გვმართებს, რადგან ნავარაუდევია, რომ სკოლები დიდია და ერთი ზომის. პრაქტიკაში შეუძლებელია იყოს ისეთი შემთხვევა, რომელშიც ეს სტრატეგია არ იქნება მიზანშეწონილი.

მრავალფაზური შერჩევა

ეტაპობრივი შერჩევის შემთხვევაში შერჩევის პროცესს ერთი მიზანი აქვს. წინა მაგალითში მიზანი კონკრეტული რეგიონის კონკრეტული მოსწავლეების მოცვა იყო. მრავალფაზურ შერჩევაში მიზნები ფაზიდან ფაზამდე იცვლება. მაგალითად, პირველ ფაზაზე შერჩევის არჩევანი შეიძლება გეოგრაფიულ კრიტერიუმს ეფუძნებოდეს (მაგალითად, მოსწავლეები ერთ გარკვეულ რეგიონში ცხოვრობენ), მეორე ფაზაზე – ეკონომიკურ კრიტერიუმს (მაგალითად, სკოლები, რომელთა ბიუჯეტები აშკარად განსხვავებულად იმართება), მესამე ფაზაზე – პოლიტიკურ კრიტერიუმს (მაგალითად, სკოლები, რომელთა მოსწავლეები კონკრეტული პარტიის მხარდამჭერი რეგიონებიდან არიან) და ა. შ. აქედან ნათელი ხდება, რომ შერჩევის პოპულაცია კვლევის თითოეულ ფაზაზე შეიცვლება (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 1 ppt).

არაალბათური შერჩევები

არაალბათური შერჩევისათვის დამახასიათებელი სელექციურობა მომდინარეობს მკვლევრისგან, რომელიც კონკრეტული ჯგუფის კვლევას ისახავს მიზნად და კარგად იცის, რომ ეს ჯგუფი მთელ პოპულაციას კი არ წარმოადგენს, არამედ მხოლოდ საკუთარ თავს. ასე ხშირად ხდება მცირემასშტაბიან კვლევებში, მაგალითად, როცა კვლევა ეხება მხოლოდ ერთ ან ორ სკოლას, მოსწავლეების ორ ან სამ ჯგუფს, ან მასწავლებელთა კონკრეტულ ჯგუფს და ის მიზნად არ ისახავს გენერალიზაციას. ასეთ შემთხვევას ხშირად შევხვდებით ეთნოგრაფიულ კვლევაში, პრაქტიკულ კვლევაში ან შემთხვევის შესწავლისას (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 12. ppt). მცირე ზომის კვლევაში ხშირად იმიტომ გამოიყენება არაალბათური შერჩევა, რომ, მიუხედავად არარეპრეზენტაციულობიდან გამომდინარე ნაკლოვანებებისა, ნაკლებად რთულია მისი შედგენა, შედარებით იაფია და სრულიად ადეკვატური შეუძლია იყოს, როცა მკვლევრებს არ აქვთ

განზრახული შედეგების განზოგადება საკვლევი შერჩევის მიღმა, ან როცა ძირითადი კვლევის დაწყებამდე კითხვარის პილოტირებას აკეთებენ.

როგორც არსებობს ალბათური შერჩევის რამდენიმე ტიპი, ისევე არსებობს არაალბათური შერჩევის რამდენიმე ტიპიც: ხელმისწვდომი შერჩევა, კვოტა შერჩევა, განზომილების შერჩევა, მიზნობრივი შერჩევა და ზვავისებრი შერჩევა. შერჩევის თითოეული ტიპი მხოლოდ საკუთარი თავის ან მხოლოდ მსგავსი პოპულაციიდან შემთხვევების წარმოდგენას ისახავს მიზნად და არ ცდილობს, მთლიანი, არადიფერენცირებული პოპულაციის რეპრეზენტაციული იყოს.

ხელმისაწვდომი შერჩევა

ხელმისაწვდომი შერჩევა ანუ, როგორც მას ზოგჯერ უწოდებენ, შემთხვევითი ან შესაძლებლობის შერჩევა, რესპონდენტებად ყველაზე მეტად ხელმისაწვდომი ინდივიდების არჩევას გულისხმობს და ეს პროცესი მანამდე გრძელდება, სანამ საჭირო ზომის შერჩევა არ შედგება, ან სანამ იქნებიან ისინი, ვინც შემთხვევით იქვე აღმოჩნდა და ხელმისაწვდომია იმ მომენტისთვის. ისეთი იოლად მისაწვდომი ხალხი, როგორიც სტუდენტები ან პრაქტიკანტები არიან, ხშირად გამოიყენება რესპონდენტებად ხელმისაწვდომი შერჩევისათვის. მკვლევარი, უბრალოდ, ირჩევს შერჩევას იქიდან, ვინც ადვილად ხელმისაწვდომია. ვინაიდან მხოლოდ საკუთარ თავს წარმოადგენს, ეს შერჩევა არ არის განკუთვნილი უფრო ფართო პოპულაციაზე გენერალიზაციისთვის. ხელმისაწვდომი შერჩევისას ეს უადგილოა. ცხადია, მკვლევარმა ძალისხმევა უნდა გაიღოს, რომ ანგარიშში თქვას, რომ ამ ტიპის შერჩევაში განზოგადების პარამეტრი უმნიშვნელოა. ხელმისაწვდომი შერჩევის გამოყენება შეიძლება შემთხვევის შესასწავლად ან შემთხვევის შესწავლის სერიებისთვის (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 13. ppt).

კვოტა შერჩევა

კვოტა შერჩევა სტრატიფიცირებული შერჩევის არაალბათური ეკვივალენტია (Bailey 1978). სტრატიფიცირებული შერჩევის მსგავსად, კვოტა შერჩევა პოპულაციის მნიშვნელოვანი მახასიათებლების (სტრატების) რეპრეზენტაციას

ესწრაფვის. სტრატიფიცირებული შერჩევისგან განსხვავებით, ის ამის გაკეთებას იმ პროპორციით ცდილობს, რომლითაც ისინი მოიპოვებიან პოპულაციაში. მაგალითად, ვთქვათ, პოპულაციის (როგორც არ უნდა იყოს განსაზღვრული) 55 პროცენტი ქალია და 45 პროცენტი – მამაკაცი, შერჩევაც ასე უნდა მოხდეს – 55 და 45 პროცენტი შესაბამისად. თუ სკოლის პოპულაციის 80 პროცენტს 16 წლის ან 16 წლამდე ასაკის მოსწავლეები შეადგენენ, ხოლო 20 პროცენტს – 17 წლის და ზემოთ, მაშინ შერჩევაში 80 პროცენტი 16 წლის ან 16 წლამდე ასაკის მოსწავლეები უნდა იყვნენ და 20 პროცენტი – 17 წლის და ზემოთ. ამრიგად, კვოტირებული შერჩევა არჩეული ფაქტორების (სტრატების) იმ ფარდობითი წონების ასახვას ცდილობს, რომლითაც შესაბამისი ფაქტორები პოპულაციაშია წარმოდგენილი (იხ. www.routledge.com/textbook/ 9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 14. ppt). მკვლევარმა, რომელსაც კვოტირებული შერჩევის შედგენა სურს, სამი ეტაპი უნდა გაიაროს:

1. იმ მახასიათებლების (ფაქტორების) დადგენა, რომლებიც მოიძებნება პოპულაციაში და უნდა მოიძებნებოდეს შერჩევაში, ანუ პოპულაციის ჰომოგენურ და, თუ შესაძლებელია, დისკრეტულ ჯგუფებად (სტრატებად) დაყოფა, მაგალითად, ქალები და კაცები, აზიელები, ჩინელები და აფრიკელი კარიბელები.
2. დადგენა, რა თანაფარდობით იჩენს თავს შერჩეული მახასიათებლები პოპულაციაში ანუ პოპულაციაში მათი პროცენტული განაწილების იდენტიციფირება.
3. უზრუნველყოფა, რომ პოპულაციიდან არჩეული მახასიათებლების პროცენტული თანაფარდობა შერჩევაშიც გამეორდეს.

შერჩევაში სწორი თანაფარდობის უზრუნველყოფა შეიძლება რთული იყოს, როცა არ ვიცით, თუ როგორია ეს თანაფარდობა პოპულაციაში, ან როცა ჭირს შერჩევამდე მისვლა. ზოგჯერ ამ თანაფარდობის დასადგენად შეიძლება პილოტური გამოკითხვა იყოს საჭირო (და ამ შემთხვევაშიც კი შერჩევის შეცდომა ან პასუხების მცირე რაოდენობა პილოტურ მონაცემებს პრობლემურად აქცევს).

კვოტირებული შერჩევისთვის საჭირო მინიმალური რაოდენობის განსაზღვრა მარტივია. ვთქვათ, სკოლაში სულ 1700 მოსწავლეა, რომელთაგან:

ხელოვნებას სწავლობს 300 მოსწავლე;

საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებს – 300 მოსწავლე;

ჰუმანიტარულ საგნებს – 600 მოსწავლე;

ბიზნესსა და სოციალურ მეცნიერებებს – 500 მოსწავლე.

თანაფარდობის 3:3:6:5 პირობებში შერჩევაში მინიმუმ 17 მოსწავლე (3+3+6+5) უნდა მოხვდეს. ცხადია, ეს მხოლოდ მინიმუმი იქნება და სასურველი იქნებოდა უფრო მეტის აღება. კვოტირებულ შერჩევაში ძალიან ბევრი მახასიათებლის (სტრატას) შეტანის საფასური ისაა, რომ შერჩევაში წევრთა მინიმალური რაოდენობა სწრაფად შეიძლება ძალიან გაიზარდოს, ამიტომ სასურველია მასში სტრატების მინიმალური რაოდენობის შენარჩუნება. რაც უფრო მეტი სტრატა გვაქვს, მით მეტად იზრდება შერჩევის წევრთა რაოდენობა, როგორც წესი, გეომეტრიული და არა – არითმეტიკული პროგრესიით.

მიზნობრივი შერჩევა

მიზნობრივ შერჩევაში, რომელიც ხშირად (მაგრამ არა მხოლოდ) თვისებრივი კვლევის მახასიათებელია, მკვლევარი შერჩევისთვის შემთხვევებს იმ მოსაზრების საფუძველზე არჩევს, რომ ეს შემთხვევა ტიპურია, ან კონკრეტული საძიებელი მახასიათებლით ხასიათდება. ამრიგად, ისინი ისეთ შერჩევას ქმნიან, რომელიც მკვლევრის სპეფიციკურ მოთხოვნებს აკმაყოფილებს. როგორც სახელწოდებიდან ჩანს, შერჩევა კონკრეტული მიზნისთვის არის არჩეული, მაგალითად, თუ კვლევა მიზნად ისახავს ზედა დონის მენეჯერებში სტრესის გამოვლინების შესწავლას, შეირჩევა საშუალო სკოლების დირექტორებისა და მთავარი მენეჯერების ჯგუფი; სტუდენტების უკმაყოფილების გამომწვევი ძირითადი ფაქტორების გამოვლენა ყველაზე კარგად უკმაყოფილო სტუდენტების ჯგუფში იქნებოდა შესაძლებელი (ის მიეკუთვნება *კრიტიკულ შემთხვევათა რიგს*, რომელიც ჰგავს მეთვრამეტე თავში განხილულ „კრიტიკულ მოვლენებს“ ან *დევიანტურ,* ანუ ნორმის საწინააღმდეგო *შემთხვევებს*) (Anderson and Arsenault 1998: 124); ერთკვირიანი დაკვირვებისთვის ერთი კლასის მოსწავლეებს

შეარჩევენ, თუ განსხვავებული სასწავლო პროგრამისა და პედაგოგიური პრაქტიკის ანგარიშის მიღება სურთ, რათა სკოლის სხვა მასწავლებლებმა თავიანთი პრაქტიკის მიღებულ ანგარიშთან შედარება შეძლონ. ასეთი ტიპის შერჩევა შეიძლება აკმაყოფილებდეს მკვლევრის მიზნებს, მაგრამ მას არ აქვს პოპულაციის რეპრეზენტაციულობის პრეტენზია. ის მიზანმიმართულად და დაუფარავად არის შერჩეული და მიკერძოებული (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780425368780 – თავი 4, ფაილი 4. 15. ppt).

ხშირ შემთხვევაში მიზნობრივი შერჩევა „მცოდნე ხალხთან“, ანუ იმ ადამიანებთან მოსახვედრად გამოიყენება, ვინც გარკვეულ თემაზე ბევრი და ღრმად იციან თავიანთი პროფესიული საქმიანობის, ძალაუფლების, კავშირების, კვალიფიკაციის ან გამოცდილების გამო (Ball 1990). ბევრის ვერაფრის მომცემია შემთხვევითი შერჩევა, ვინაიდან შემთხვევითი შერჩევის წევრთა დიდმა ნაწილმა შეიძლება საერთოდ არაფერი იცოდეს კონკრეტული საკითხების შესახებ და ვერაფერი თქვას მკვლევრისთვის საინტერესო თემების შესახებ; ასეთ შემთხვევაში აუცილებელია მიზნობრივი შერჩევა. მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება არ იყოს რეპრეზენტაციული და შერჩევის წევრების მიერ გამოთქმული კომენტარები არაგანზოგადებადი იყოს, ასეთ შერჩევაში ეს არ არის მკვლევრის უპირველესი საფიქრალი; მას სათანადო ადამიანებისგან სიღრმისეული ინფორმაციის მიღება აინტერესებს.

მიზნობრივი შერჩევის ერთ-ერთი ვარიანტია *ფორსირებული* შერჩევა. გორარდი (2003: 71) საუბრობს ფორსირებული შერჩევის გამოყენების საჭიროებაზე, როცა შერჩევაში რთავენ იმ წევრებს, ვინც სხვა შემთხვევაში შეიძლება შერჩევის გარეთ დარჩენილიყო ან არასრულად ყოფილიყო წარმოდგენილი რაოდენობრივი სიმცირის გამო. მაგალითად, დაწყებით სკოლაში ან საბავშვო ბაღში შეიძლება ძალიან ცოტა განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მასწავლებლები ან მოსწავლეები იყვნენ; ან სკოლაში კონკრეტული ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი ძალიან ცოტა ბავშვი სწავლობდეს, იმდენად ცოტა, რომ შერჩევაში ვერ მოხვდნენ. ამ შემთხვევაში სათანადო სტატისტიკური ანალიზის ან შერჩევის რეპრეზენტაციულობის უზრუნველსაყოფად მკვლევარს მიზანმიმართულად შეჰყავს შერჩევაში მათი

საკმარისი რაოდენობა და მათგან მიღებული მონაცემების კორექტირებას შემთხვევათა შეწონვის მეშვეობით აკეთებს, რათა საბოლოო შედეგებში ისინი ჭარბად არ იყოს წარმოდგენილი. ეს არის სოციალური ინკლუზიის მიღწევის მცდელობა.

მიზნობრივი შერჩევის კიდევ ერთი ვარიანტია *ნეგატიური შემთხვევების შერჩევა*. აქ მკვლევარი მიზანმიმართულად ეძებს იმ ადამიანებს, რომლებიც შეიძლება ეწინააღმდეგებოდნენ წამოყენებულ თეორიებს (ფალსიფიცირებადობის პოპერისეული ეკვივალენტი) და თუ თეორია გაუძლებს წინააღმდეგობას, ამით განამტკიცებს მას. ნეგატიური შემთხვევების შერჩევის უფრო მსუბუქი ვარიანტია *მაქსიმალური ცვალებადობის შერჩევა*, როდესაც შემთხვევებს შეძლებისდაგვარად მრავალფეროვანი პოპულაციიდან იღებენ (Anderson and Arsenault 1998: 124) მონაცემების სიძლიერისა და სიმდიდრის, გამოყენებადობისა და ინტერპრეტაციის უზრუნველსაყოფად. ამ ბოლო შემთხვევაში შერჩევის მოცულობა თავიდანვე დიდი იქნება ან გაიზრდება.

განზომილების შერჩევა

კვოტა შერჩევისას შერჩევის მოცულობის პრობლემის დაძლევის ერთი გზა განზომილების შერჩევის გამოყენებაა. ეს არის კვოტირებული შერჩევის მეტად დახვეწილი ვარიანტი. ის გულისხმობს პოპულაციაში სხვადასხვა ფაქტორის იდენტიფიცირებას და ამ ფაქტორების ყოველი კომბინაციისთვის, სულ მცირე, ერთი რესპონდენტის მიღებას. ასე მაგალითად, რასობრივი მიმართებების კვლევაში მკვლევარს შეიძლება პირველი, მეორე და მესამე თაობის ემიგრანტების ერთმანეთისგან გამიჯვნა უნდოდეს. ამისათვის შერჩევის გეგმამ შეიძლება მრავალგანზომილებიანი ცხრილის სახე მიიღოს, რომელსაც ზემოთ ჰორიზონტალურად ექნება „ეთნიკური ჯგუფი“, ვერტიკალურად გვერდზე კი – „თაობა“. მეორე მაგალითი შეიძლება იყოს მკვლევარი, რომელსაც უკმაყოფილო სტუდენტების, გოგონებისა და მეორე კურსელი სტუდენტების კვლევა აინტერესებს და რომელმაც შეიძლება მხოლოდ ერთი მეორე კურსელი უკმაყოფილო გოგონა იპოვოს, ანუ ის რესპონდენტი, რომელსაც ერთდროულად

ექნება ყველა საძიებელი მახასიათებელი (იხ. http://www.routledge.com/textbookc/9780415368780 – თავი 4, ფაილი 4. 16. ppt).

ზვავისებრი შერჩევა

ზვავისებრი შერჩევისას მკვლევარი მისთვის საინტერესო საკვლევი მახასიათებლების მქონე მცირე ოდენობის ინდივიდებს პოულობს. შემდგომ მათ იმ ადამიანების გამოსავლენად ან მათთან შესახვედრად იყენებს, ვინც, შეიძლება, შერჩევაში მოხვედრის პირობებს აკმაყოფილებდეს. შერჩევის ეს ახალი წევრები, თავის მხრივ, კიდევ სხვებზე იძლევიან ანალოგიურ ინფორმაციას და ა. შ. აქედან მოდის ტერმინი „ზვავისებრი შერჩევა“. ეს მეთოდი გამოსადეგია შერჩევის მისაღებად ისეთი პოპულაციიდან, რომელიც ძნელად მისაწვდომია: საკვლევი თემის სენსიტიურობის (მაგალითად, გამოაშკარავებული არასრულწლოვნებზე მოძალადეები), საკომუნიკაციო ქსელის უქონლობის (მაგალითად, როდესაც მკვლევარს სურს სარეზერვო მასწავლებლების ინტერვიუირება – ანუ იმ მასწავლებლებისა, რომლებიც დროებით ცვლიან სკოლის შტატიან თანამშრომლებს მათი არყოფნისას, მაგრამ უძნელდება მათი სიის მოძიება), ან იმის გამო, რომ გარედან მოსულ მკვლევარს სირთულეები ექმნება სკოლებში წვდომასთან დაკავშირებით (მკვლევარი საკუთარი ნაცნობ-მეგობრების და მათი ნაცნობ-მეგობრების და ა. შ. არაფორმალური კავშირებით ცდილობს საკვლევ ჯგუფზე გასვლას). მკვლევრის ამოცანაა, დაადგინოს, ვინ არის ინფორმაციის გადამწყვეტი ან ძირითადი წყარო, რომ მასთან დაამყაროს საწყისი კონტაქტი (იხ. httl://www.routledge.com/textbooks/9780415368780– თავი 4, ფაილი 4.17. ppt).

მოხალისეთა შერჩევა

იმ შემთხვევებში, სადაც ძნელია ცდის პირებამდე მიღწევა, მკვლევარს მოხალისეების – მაგალითად, პირადი მეგობრების, მეგობრების მეგობრების, საგაზეთო რეკლამით მოზიდული მონაწილეების, კონკრეტული სკოლიდან დაინტერესებული ადამიანების ან კურსების დამსწრეთა – იმედზე უწევს ყოფნა.

ზოგჯერ ეს გარდაუვალია (Morrison 2006), ვინაიდან ეს შერჩევის შედგენის ერთადერთი შესაძლებელი ვარიანტია და შეიძლება უკეთესი იყოს, გქონდეს ასეთი შერჩევა, ვიდრე – საერთოდ არ გქონდეს კვლევა.

ამ შემთხვევებში მკვლევარი ძალზე ფრთხილი უნდა იყოს გენერალიზიების ან რეპრეზენტაციულობის შესახებ ნებისმიერი განაცხადის გაკეთებისას, ვინაიდან მოხალისეებს კვლევაში მონაწილეობის მთელი რიგი განსხვავებული მოტივები შეიძლება ჰქონდეთ, მაგალითად, მეგობრის დახმარების სურვილი, კვლევით დაინტერესება, საზოგადოებაში წვლილის შეტანა, სამაგიეროს გადახდის საშუალება ან კონკრეტული სკოლისთვის, ან მასწავლებლისთვის. მოხალისეებს შეიძლება კეთილი განზრახვები ჰქონდეთ, მაგრამ ისინი უცილობლად არ წარმოადგენენ მთელ პოპულაციას და ეს ნათლად უნდა ითქვას.

თეორიული შერჩევა

თეორიული შერჩევა მონაცემებზე დაფუძნებული თეორიის მახასიათებელია. მონაცემებზე დაფუძნებულ თეორიაში შერჩევის ზომა შედარებით უმნიშვნელოა, ვინაიდან მკვლევარი მის ხელთ არსებულ მონაცემებთან მუშაობს. ფაქტობრივად, დაფუძნებული თეორია ამტკიცებს, რომ შერჩევის მოცულობა შეიძლება უსასრულოდ დიდი იყოს ან, სათადარიგო პოზიციის სახით, საკმარისად დიდი იყოს კატეგორიებისა და საკითხების იმდენად შესავსებად, რომ ახალმა მონაცემებმა არ გამოიწვიოს წამოყენებული თეორიის მოდიფიცირება.

თეორიული შერჩევისას მკვლევარს საკმარისი მონაცემები უნდა ჰქონდეს, რათა შეძლოს კვლევის კონტექსტში თეორიის გენერაცია და „დაფუძნება“, ანუ მოცემულ სიტუაციაში მიმდინარე მოვლენების თეორიული ახსნის უზრუნველყოფა ამ თეორიასთან წინააღმდეგობაში მოსული ყოველგვარი მონაცემის უქონლად. ვინაიდან მკვლევარს წინასწარ არ ეცოდინება, რამდენი, ან როგორი მონაცემი დასჭირდება, შეუძლებლობის, გამოფიტვის ან დროის ლიმიტის გამო ძნელია წინასწარ ცოდნა, თუ რა მოცულობის შერჩევაა საჭირო. მკვლევარი მანამდე აგრძელებს მეტი და მეტი მონაცემის მოგროვებას, სანამ

თეორია უცვლელი რჩება ან შესწავლის კონტექსტის ფარგლებს არ მიაღწევს; სანამ არაფერი შეცვლილა მონაცემებზე დაფუძნებულ თეორიაში მუდმივი შედარების მეთოდის გათვალისწინებით. თეორიულ გაჯერებასთან (Glaser and Strauss 1967: 61) მაშინ გვაქვს საქმე, როდესაც აღარ მოიპოვება ისეთი დამატებითი მონაცემები, რომლებიც განავითარებდნენ, ჩაასწორებდნენ, დააზუსტებდნენ, განავრცობდნენ ან რაიმეს დაამატებდნენ არსებულ თეორიას.

გლასერი და სტრაუსი (1967) წერენ, რომ:

> თეორიული შერჩევა ჩამოყალიბების პროცესში მყოფი თეორიისთვის მონაცემების მოგროვების პროცესია, რომლითაც ანალიტიკოსი ერთდროულად აგროვებს, აკოდირებს და აანალიზებს თავის მონაცემებს და გადაწყვეტს, რა მონაცემები შეაგროვოს შემდგომში და სად მოიპოვოს ისინი, რათა იმ მიმართულებით განავითაროს თავისი თეორია, როგორც ვითარდება.

(Glaser and Strauss 1967: 45)

მონაცემებზე დაფუძნებული თეორიის თეორეტიკოსისთვის, რომელიც თეორიულ შერჩევას იყენებს, ორი ძირითადი კითხვა დგას: პირველი, შემდეგ რომელ ჯგუფებს უნდა მიმართოს მონაცემებისთვის? მეორე, რა თეორიული მიზნებისთვის სჭირდება ეს შემდეგი მონაცემები? პირველ კითხვაზე პასუხად გლასერი და სტრაუსი (1967: 49) ამბობენ, რომ გადაწყვეტილება თეორიულ რელევანტურობას ეფუძნება, ანუ იმ ჯგუფებს უნდა მიმართოს, რომლებიც შეძლებისდაგვარად ბევრი თვისებისა და კატეგორიის გენერალიზაციაში გაუწევენ დახმარებას.

აქედან გამომდინარე, მონაცემების ერთობლიობის მოცულობის შევსება შესაძლებელია ორგანიზაციის თანამშრომლებით ან ხელმისაწვდომი ადამიანებით, მაგრამ მკვლევარმა ისიც უნდა გაითვალისწინოს, რომ მას შემდგომი მონაცემების მოპოვების შესაძლებლობაც შეიძლება ჰქონდეს თეორიული ადეკვატურობის უზუნველსაყოფად და უკვე მოპოვებული ცოდნის ახალი მონაცემებით გადასამოწმებლად (Flick et al, 2004: 170). ამ შემთხვევაში ყოველთვის არ არის შესაძლებელი, კვლევის დასაწყისში წინასწარ ითქვას, ვინ და რამდენი მონაწილე იქნება შერჩევისთვის საჭირო; ეს პროცესი კვლავ და კვლავ განმეორდება.

არაალბათურ შერჩევებს უკავშირდება საკითხი იმის შესახებ, რომ შერჩევა შეიძლება ეხებოდეს არა მარტო *ადამიანებს*, არამედ – *საკითხებსაც*. ადამიანების შერჩევა შეიძლება იმიტომ შედგეს, რომ მკვლევარი კონკრეტული საკითხების შესწავლით არის დაინტერესებული, მაგალითად, მოსწავლეებით, რომლებიც ცუდად იქცევიან, უარს ამბობენ სკოლაში სიარულზე, ან ნარკოტიკებთან აქვთ პრობლემები, ან კლასგარეშე საქმიანობებს ამჯობინებენ საკლასო დავალებებს. აქ საუბარია იმაზე, თუ რა მართავს შერჩევის პროცესს და ამიტომ ისმის არა მარტო კითხვა „ვინ შევარჩიო?“, არამედ კითხვაც: „რა შევარჩიო?“ (Mason 2002; 127-32). ეს, თავის მხრივ, გულისხმობს, რომ არა მარტო ადამიანების შერჩევაა შესაძლებელი, არამედ ტექსტების, დოკუმენტების, ჩანაწერების, სიტუაციების, გარემოების, მოვლენების, საგნების, ორგანიზაციების, ხდომილობების, აქტივობებისა და ა. შ.

შერჩევის სტრატეგიის დაგეგმვა

შერჩევის სტრატეგიის დაგეგმვა რამდენიმე ნაბიჯისგან შედგება:

1. გადაწყვიტეთ, შერჩევა გჭირდებათ, თუ შესაძლებელია პოპულაციის კვლევა.
2. განსაზღვრეთ პოპულაცია, მისი მნიშვნელოვანი თვისებები (შერჩევის ჩარჩო) და მისი ზომა.
3. განსაზღვრეთ, შერჩევის როგორი სტრატეგია გჭირდებათ (მაგალითად, ალბათური და არაალბათური სტრატეგიების რომელი ვარიანტი).
4. დარწმუნდით, რომ დანამდვილებით მიგიწვდებათ ხელი შერჩევაზე. თუ არა, მზად იყავით შერჩევის სტრატეგიის შესაცვლელად (ნაბიჯი 2).
5. ალბათური შერჩევისთვის განსაზღვრეთ თქვენთვის საჭირო ნდობის დონე და ნდობის ინტერვალები. არაალბათური შერჩევისთვის განსაზღვრეთ ის ადამიანები, რომლებიც გჭირდებათ შერჩევაში.
6. გამოთვალეთ წევრების რაოდენობა შერჩევაში და ამ გამოთვლებისას გაითვალისწინეთ პასუხის უქონლობა, არასრული ან გაფუჭებული პასუხები, ცვეთა და სიკვდილიანობა, ანუ შერჩევის სიდიდე გათვალეთ მეტობით.

7. გადაწყვიტეთ, როგორ დაამყარებთ კონტაქტს და წარმართავთ წვდომას (მაგალითად, რეკლამა, წერილი, სატელეფონო ზარი, ელექტრონული გზავნილი, პირადი ვიზიტი, პირადი კონტაქტები/მეგობრები).
8. მზად იყავით უკვე აკრეფილი მონაცემების შესაწონად.

დასკვნა

ამ თავის ძირითადი იდეა ისაა, რაც სხვების – კვლევაში ყოველი დეტალი დაგეგმილი და გააზრებული უნდა იყოს და არა შემთხვევითი, და რომ, ადრინდელივით, დაგეგმვის კრიტერიუმი *მიზნისთვის შესატყვისობა* უნდა იყოს. შერჩევის სტრატეგიის არჩევა ვარგისიანობის კრიტერიუმით უნდა ხდებოდეს. არჩევანი იმის შესახებ, თუ რომელი სტრატეგია მიიღონ, უნდა ითვალისწინებდეს კვლევის მიზნებს, ვადებს და კვლევის შეზღუდვებს, მონაცემების შეგროვების მეთოდებს და კვლევის მეთოდოლოგიას. ვალიდობის მისაღწევად არჩეული სტრატეგია ყველა ამ ფაქტორს უნდა შეესატყვისებოდეს.

პასუხი კითხვაზე „რამდენად დიდი უნდა იყოს ჩემი შერჩევა?“ რთულია. ამ თავის მიხედვით, ეს ყველაფერი დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორია:

- პოპულაციის ზომა;
- ნდობის დონე და ნდობის ინტერვალი;
- საჭირო სიზუსტე (უმცირესი შერჩევის შეცდომის მიღება);
- სტრატების საჭირო რაოდენობა;
- საკვლევი ცვლადების რაოდენობა;
- საკვლევი ფაქტორის ცვალებადობა;
- შერჩევის სახეობა (ალბათური და არაალბათური შერჩევების სხვადასხვა ვარიანტი);
- შერჩევის რეპრეზენტაციულობა;
- ცვეთისა და პასუხის არქონის შემთხვევების გათვალისწინება;
- პროპორციულ შერჩევაში პროპორციულობის დაცვის საჭიროება.

ეს ნიშნავს, რომ მკვლევრებს ვურჩევთ დიდი და არა პატარა შერჩევების გამოყენებას, განსაკუთრებით, რაოდენობრივ კვლევაში.

5 სენსიტიური კვლევა განათლების სფეროში

განათლების სფეროში კვლევის დიდი ნაწილი შეიძლება რამდენიმე გაგებით იყო სენსიტიური და მკვლევრები კარგად უნდა აცნობიერებდნენ დელიკატური საკითხების მრავალფეროვნებას. ამ თავში აღწერილია სენსიტიური კვლევის სხვადასხვა ვარიანტი. შემდეგ განხილულია მისი დაგეგმვისა და განხორციელების ორი მნიშვნელოვანი საკითხი – შერჩევა და წვდომა და აღნიშნულია, თუ რატომ შეიძლება იყოს ეს ორი საკითხი მკვლევრისთვის პრობლემური და როგორ შეიძლება მათი მოგვარება. ასევე, საუბარია გუშაგებსა (8-ე გვერდი) და მათ როლზე. სენსიტიური კვლევა მთელ რიგ სირთულეებს ქმნის, ზოგჯერ – ძნელად მოსაგვარებელ ეთიკურ პრობლემებს და ზოგიერთი მათგანი ამ თავშია წარმოდგენილი. განათლების სფეროში სენსიტიური კვლევის შემთხვევად განხილულია ძალაუფლების მქონე ადამიანების კვლევა, რომლის მაგალითზეც არის წარმოდგენილი ამ სფეროში კვლევის რამდენიმე ძირითადი პრობლემა. შემდეგ მოცემულია პრაქტიკული რჩევები, თუ როგორ უნდა დაისვას კითხვები სენსიტიურ კვლევაში. ბოლოს ნახავთ იმ ძირითადი საკითხების ნუსხას, რომლებიც უნდა მოგვარდეს ასეთი კვლევის დაგეგმვის, ჩატარების და ანგარიშის წარდგენისას.

რა არის სენსიტიური კვლევა?

სენსიტიურია კვლევა, „რომელიც პოტენციურად მოიცავს არსებით საფრთხეს მათთვის, ვინც მონაწილეობს ან მონაწილეობდა მასში“ (Lee 1993: 4), ან როდესაც კვლევის მონაწილეები მას არასასურველად მიიჩნევენ (Van Meter 2000). სენსიტიურობა მრავალი წყაროდან შეიძლება მომდინარეობდეს, მათ შორისაა:

- შედეგები მონაწილეებისთვის (Sieber and Stanley 1988: 49).

- შედეგები სხვა ადამიანებისთვის, მაგალითად, ოჯახის წევრებისთვის, ნაცნობებისთვის, სოციალური ჯგუფებისა და ფართო საზოგადოებისთვის, მკვლევართა ჯგუფებისა და ინსტიტუტებისთვის (Lee 1993: 5).
- შინაარსები, მაგალითად, კვლევის ტაბუირებული ან ემოციურად დატვირთული სფეროები (Ferberow 1963), როგორიცაა, ვთქვათ, კრიმინალი, დევიაცია, სქესი, რასა, დანაკარგი, ძალადობა, პოლიტიკა, პოლიციური კონტროლი, ადამიანთა უფლებები, ნარკოტიკები, სიღარიბე, ავადმყოფობა, რელიგია და საკრალური თემები, ცხოვრების სტილი, ფინანსები, ფიზიკური გარეგნობა, ძალაუფლება და მასთან დაკავშირებული ინტერესები (Lee 1993; Arditti 2002; Cambers 2003).
- სიტუაციური და კონტექსტუალური გარემოებები (Lee 1993).
- პირად სფეროებში შეჭრა და ღრმად პიროვნული გამოცდილება (Lee and Renzetti 1993: 5), მაგალითად, სექსუალური ქცევა, რელიგიური პრაქტიკები, სიკვდილი და დანაკარგი, შემოსავალი და ასაკიც კი.
- პოტენციური სანქცია, რისკი ან სტიგმატიზაციის საფრთხე, ინკრიმინაცია, ხარჯები და კარიერული დანაკარგები მკვლევრისთვის, მონაწილეებისთვის ან სხვებისთვის, მაგალითად, ჯგუფებისა და თემებისთვის (Lee and Renzetti 1993; Renzetti and Lee 1993l De Laine 2000), მკვლევრისთვის განსაკუთრებული სიტუაცია, როდესაც ის სწავლობს ადამიანის სექსუალობას და ამის გამო „სტიგმის ინფექციით“ იტანჯება, ანუ ისევეა სტიგმატიზებული, როგორც მისი კვლევის მონაწილეები (Lee 1993: 9).
- პოლიტიკურ გაერთიანებებზე თავდასხმა (Lee 1993).
- კულტურული და კროსკულტურული ფაქტორები და აკრძალვები (Sieber 1992: 129).
- კრიტიკულად შესწავლისა და ექსპოზიციის შიში (Payne et al, 1980).
- საფრთხე, რომელიც ემუქრება მკვლევარს და კვლევის მონაწილეების ოჯახის წევრებსა და მათ ნაცნობებს (Lee 1993). ლი (Lee 1993: 34) აღნიშნავს, რომ შეიძლება მოხდეს „გაყინვა“, ანუ როდესაც მკვლევარი „თავს იკავებს

კვლევის განხორციელებისგან ან გავრცელებისგან“, რადგან კოლეგებისგან მტრულ რეაქციებს მოელის, მაგალითად, რასობრივი ნიშნით. „დანაშაულებრივ ცოდნას“ შეიძლება კოლეგების მხრიდან პიროვნული და პროფესიული რისკი მოჰქონდეს; ის საფრთხის შემცველია ორივესთვის – მკვლევრისა და კვლევის მონაწილეებისთვის (De Laine 2000: 67, 84).

- მეთოდოლოგიები და ქცევა, მაგალითად, როდესაც ახალგაზრდა მკვლევარი ძალაუფლების მქონე ადამიანებს იკვლევს, მამაკაც ინტერვიუერს ქალი რესპონდენტი ჰყავს, მსხვილი პოლიტიკური ფიგურები არიან ჩართული, ან როცა ძნელია წვდომა და გამოაშკარავება (Simons 1989; Ball 1990; 1994a; Liebling and Shah 2001).

ზოგჯერ ყველა ან თითქმის ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი საკითხი ერთად დგას. ფაქტიურად, ზოგიერთ სიტუაციაში, განათლების სფეროში რეალურად განხორციელებული კვლევა თავისთავად შეიძლება, სენსიტიური იყოს. ასეთი ვითარება დიდხანს იყო ტოტალიტარული რეჟიმების პირობებში, როცა განათლების სფეროში კვლევის ნებართვა, ჩვეულებისამებრ, მთავრობის მაღალჩინოსნებს და განყოფილებების უფროსებს უნდა გაეცათ. დახურული საზოგადოება განათლების სფეროში მხოლოდ ნებადართული, როგორც წესი, არასენსიტიური და შედარებით აპოლიტიკური საკითხების კვლევის საშუალებას იძლევა. როგორც ლი (1993: 6) ამბობს, „ზოგიერთი ჯგუფის კვლევა . . . ანათემაა საკმაოდ პირდაპირი მნიშვნელობით“. განათლების სფეროში კვლევის *აქტი*, განურჩევლად მისი მიზნისა, ფოკუსისა, მეთოდოლოგიისა თუ შედეგისა, უკვე სენსიტიური საქმეა (Morrison 2006). ამ ვითარებაში განათლების სფეროში კვლევის ჩატარება შეიძლება პიროვნებათშორის ურთიერთობებზე, ადგილობრივ პოლიტიკასა და მიკროპოლიტიკაზე იყოს დამოკიდებული. უბრალო მეთოდოლოგიური საკითხები შეიძლება, ეთიკურ და პოლიტიკურ/მიკრო-პოლიტიკურ ნაღმურ ველად იქცეს.

ლი (1993: 4) თვლის, რომ სენსიტიური კვლევა სამ დიდ სფეროს შეეხება, ესენია: პირად სივრცეში შეჭრის საფრთხე („პირადი, სტრესული ან საკრალური“ სფეროების კვლევა); დევიაციისა და სოციალური კონტროლის შესწავლა ანუ კვლევები, რომლებიც სტიგმატიზაციის ან ინკრიმინაციის (სანქციების დადების

საფრთხე) გამომწვევ ინფორმაციას იძლევიან; პოლიტიკური გაერთიანებები, რომლებიც „ძალაუფლების მქონე პიროვნებების ან ინსტიტუტების, იძულების ან დომინირების“, სიმდიდრისა და სტატუსის უკიდურესობებისადმი ინტერესებს ავლენენ (Lee 1993). როგორც ბეინონი (Beynon 1988: 23) ამბობს, „მდიდრები და ძალაუფლების მქონენი ჰაგიოგრაფიას[6] აქეზებენ და არა – კრიტიკულ კვლევა-ძიებას“. ფაქტობრივად, ლი (Lee 1993: 8) ამტკიცებს, რომ არსებობს „ზემოდან-ქვემოთ კვლევის“ და არა „ქვემოდან-ზემოთ კვლევის“ ტენდენცია, ანუ ყურადღების წარმართვა ძალაუფლების არმქონე და არა – ძალაუფლების მქონე ჯგუფებზე, განსაკუთრებით, იმიტომ, რომ ისინი უფრო იოლი საკვლევი და ნაკლებად სენსიტიურია. სენსიტიურმა კვლევამ შეიძლება სუსტი, დაჩაგრული ჯგუფების ნაცვლად აღიმაღლოს ხმა, მათ ნაცვლად, ვისაც არ აქვს ხმის უფლება, ან ვისაც არ უსმენენ. ამასთან, მის ფოკუსში თანაბრად შეიძლება მოხვდნენ ძალაუფლების მქონე და მაღალ პოზიციებზე მყოფი ადამიანები.

ზემოთ აღწერილი სამი სახის სენსიტიურობა ცალ-ცალკე ან კომბინაციაში შეიძლება შეგვხვდეს. სენსიტიურობა არა მარტო თავად თემას ეხება, არამედ და, ალბათ, რაც უფრო მნიშვნელოვანია, „თემასა და იმ სოციალურ კონტექსტს შორის ურთიერთობასაც“, რომელშიც კვლევა ტარდება (Lee 1993: 5). რაც მკვლევარს უცოდველად მიაჩნია, კვლევაში მონაწილეთათვის ან სხვა დაინტერესებული მხარეებისთვის შეიძლება უკიდურესად სენსიტიური იყოს. სენსიტიურობის ძირითად წყაროს საფრთხე წარმოადგენს. ლი (Lee 1993: 5) თვლის, რომ სენსიტიური თემების სიის შედგენაზე მეტად გამოსადეგი იმ პირობებზე დაკვირვებაა, რომელშიც წარმოიქმნება სენსიტიურობა კვლევის პროცესში. ამის გათვალისწინებით, მკვლევარმა უნდა გაიაზროს, თუ რამდენად სენსიტიური იქნება კვლევა განათლების სფეროში არა მარტო თავად საკვლევი თემის, არამედ – ამ კვლევით დაინტერესებული სხვადასხვა მხარის თვალსაზრისით, მაგალითად: უფროსი მასწავლებლების, მმართველების, ადგილობრივი პოლიტიკოსების და გადაწყვეტილების მიმღებთა, მკვლევრის (მკვლევრების) და საკვლევი თემის, ჩინოვნიკების, თემის, სოციალური მუშაკების

[6] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: აქ ჰაგიოგრაფია იხმარება არა როგორც წმინდანთა ცხოვრების აღწერა, არამედ როგორც მოვლენების იდეალიზირებულად წარმოჩენა.

და სკოლის კონსულტანტების, სპონსორებისა და საზოგადოების წევრების, კვლევაში მონაწილე თემის წევრების და ა. შ.

სენსიტიურობა ახასიათებს არა მარტო განათლების სფეროში საკვლევ თემას, არამედ, რაც გაცილებით მნიშვნელოვანია, იმ სოციალურ კონტექსტს, რომელშიც ტარდება ეს კვლევა და მის მოსალოდნელ შედეგებს ყველა დაინტერესებული მხარისთვის. კვლევის ჩატარება მხოლოდ პროექტის შექმნა და მონაცემების შეგროვება, ანალიზი და წარმოდგენა კი არ არის – ეს ოპტიმიზმი, იდეალიზმი ან უცოდინრობაა, არამედ პიროვნებათშორისი ურთიერთობები, პოტენციურად ხანგრძლივი მოლაპარაკებები, ურთიერთობების დელიკატურად დამყარება და შენარჩუნება, უკან დახევა, ცვლილებების შეტანა და კომპრომისიცაა. იდეალურ სამყაროში განათლების სფეროს კვლევაში მომუშავე მკვლევარს დაუბრკოლებლად შეეძლებოდა კვლევის დაგეგმვა და ჩატარება, მაგრამ იდეალური სამყარო, პოეტ იეტსის სიტყვებით „ჰაერის განსახიერებაა“. განათლების სფეროში სენსიტიური კვლევა ამას ძალიან ნათლად აჩვენებს. სანამ განათლების სფეროში კვლევის დიდი ნაწილი სენსიტიურობის მატარებელია, სენსიტიური კვლევის, როგორც ასეთის, განხილვის ძირითადი თემა იქნება, თუ რას შეიძლება ეხებოდეს ეს დელიკატური საკითხები და როგორი შეიძლება იყოს მათი უმწვავესი გამოვლინებები. მკითხველს ვურჩევთ, რომ განათლების სფეროში კვლევების უმეტესობა სენსიტიურად მიიჩნიოს, წინასწარ განჭვრიტოს, თუ რა სახის სენსიტიურობასთან ექნება საქმე და რა კომპრომისებზე შეეძლება წასვლა.

შერჩევა და ხელმისაწვდომობა

უოლფორდი (Walford 2001: 33) ამტკიცებს, რომ საკვლევ გარემოში შესვლის უფლების მოპოვება და გაშინაურება ნელი პროცესია. ჰამერსლი და ატკინსონი (Hammersley and Atkinson 1983: 54) თვლიან, რომ შესვლის უფლება არამარტო პრაქტიკული საკითხია, არამედ „გარემოს სოციალური ორგანიზაციის წვდომასაც“ უზრუნველყოფს.

ლის (1993: 60) მიაჩნია, რომ სენსიტიურ კვლევაში შერჩევის და წვდომის პოტენციურად სერიოზული სირთულეებია, განსაკუთრებით, იმ პოპულაციის

ზომის განსაზღვრის პრობლემის გამო, საიდანაც შერჩევის წევრები უნდა აირჩიონ, როგორც გარკვეული ჯგუფის წარმომადგენლები, მაგალითად, დევიანტური ან უკანონო ჯგუფების წევრებს არ ენდომებათ თავიანთი კავშირების და გაერთიანებების გამოაშკარავება. ანალოგიურად, მსგავსი პოზიციის მქონე ჯგუფებს შეიძლება, არ სურდეთ გარეშე თვალის დაკვირვების ქვეშ ყოფნა. შეიძლება, მათ ბევრი დაკარგონ თავიანთი მიკუთვნებულობის გამჟღავნებით და, ფაქტიურად, მათი აქტივობები შეიძლება, იყოს არაკანონიერი, გასაკრიტიკებელი, არაპოპულარული, პროფესიული უსაფრთხოებისთვის საფრთხის მომტანი, დევიაციური და, სხვა ჯგუფების აქტივობებთან შედარებით, ნაკლებად გავრცელებული, რაც მათდამი წვდომას უმთავრეს დაბრკოლებად აქცევს. რა ხდება მაშინ, თუ მკვლევარი მოსწავლეებში გაცდენებს, მოზარდთა ორსულობას, თანატოლების მხრიდან დაშინებას ან წებოს სუნთქვას იკვლევს; ან მასწავლებლებში ალკოჰოლისა და ნარკოტიკების გამოყენება, ანდა ის ოჯახური ურთიერთობების პრობლემები აინტერესებს, რომლებიც სასწავლო პროცესში სტრესის სახით იჩენს თავს?

ლი (1993: 61) „განსაკუთრებული“ (მაგალითად, იშვიათი ან დევიაციური) პოპულაციებიდან შერჩევის აღების რამდენიმე სტრატეგიის გამოყენებას გვთავაზობს, რომლებიც ცალ-ცალკე ან კომბინაციაში გამოიყენება:

- *სიიდან შერჩევა*: საზოგადოებისთვის ღია წყაროების, მაგალითად, ახალგანქორწინებულთა სიების გადათვალიერება (თუმცა ასეთი სიები სოციალური მკვლევრებისთვის უფრო გამოსადეგი შეიძლება იყოს, ვიდრე კონკრეტულად განათლების სფეროში კვლევაზე მომუშავეთათვის).
- *მრავალფუნქციობა*: გამოკითხვის გამოყენება საჭირო პოპულაციამდე მისასვლელად (თუმცა კონფიდენციალობის პრობლემებმა შეიძლება, ხელი შეუშალოს ამ სტრატეგიის გამოყენებას).
- *დათვალიერება*: კონკრეტულ ადგილზე მისვლა ხალხის იქ შერჩევისთვის (რაც შესაძლოა, დიდ ძალისხმევას საჭიროებდეს და მცირე უკუგებას იძლეოდეს).
- *გამოვლენა:* კონკრეტულ ადგილზე მისვლა, სადაც სამიზნე ჯგუფის ნაცნობი წევრები გვეგულებიან (მაგალითად, „ტუალეტების კლიენტურად”

(„tearoom trade'') წოდებული ჰამფრეისეული (Humphrey 1970) ცნობილი კვლევა, რომელიც იკვლევდა საზოგადოებრივ ტუალეტში მამაკაცებს შორის ანონიმური ორალური სექსის აქტს). განათლების სფეროში ეს შეიძლება, იყოს თანამშრომლების (მასწავლებლების) დასასვენებელი ოთახი ან შეხვედრების ოთახი სტუდენტებისთვის. ეს სტრატეგია მიკერძოებულობის რისკით ხასიათდება, რადგან არ ხდება შერჩევის რეპრეზენტაციულობის მარტივი გადამოწმებაც კი.

- *მომსახურება*: ლი (1993: 72) გვთავაზობს, რომ მონაწილეების მოზიდვა კვლევაში მონაწილეობის სანაცვლოდ მათთვის გარკვეული მომსახურების შეთავაზებით შეიძლება მოხერხდეს. მკვლევარი დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ მათ ნამდვილად შეუძლიათ შეპირებული მომსახურების გაწევა. როგორც უოლფორდი (Walford 2001: 36) წერს: „ადამიანები პროდუქტებს არ ყიდულობენ; ისინი სარგებელს ყიდულობენ“ და მკვლევარმა გარკვევით უნდა თქვას, რა სარგებელს სთავაზობს.
- *პროფესიონალი ინფორმანტები*: ლი (1993: 73) ამბობს, რომ ეს შეიძლება, იყვნენ, მაგალითად, პოლიციელები, ექიმები, სასულიერო პირები ან სხვა პროფესიონალები. განათლების სფეროში ეს შეიძლება, იყვნენ სოციალური მუშაკები და კონსულტანტები. ამ სტრატეგიის გამოყენებაზე ფიქრი შეიძლება, არარეალური ოპტიმისტობა იყოს, ვინაიდან მოსალოდნელია, რომ სწორედ ეს ადამიანები სამართლებრივი ან ეთიკური კონფიდენციალობით, ან ნებაყოფლობითი თვითცენზურით იყვნენ შეზღუდულნი (მაგალითად, აივ შიდსის კონსულტანტს მძიმე სამუშაო დღის შემდეგ შეიძლება, სულაც არ უნდოდეს უცნობ ადამიანთან ისევ შიდსის თემაზე ლაპარაკი, სოციალურ მუშაკს ან კონსულტანტს პროფესიული კონფიდენციალობა ზღუდავდეს, ან გადაღლილ მასწავლებელს არ სურდეს სასწავლო პროცესის სიძნელეებზე საუბარი). გარდა ამისა, ლი თვლის, რომ მაშინაც კი, თუ ასეთი ადამიანები თანხმდებიან მონაწილეობაზე, მათ შეიძლება, ყველაფერი არც იცოდნენ. ლის (1993: 73) მოაქვს ნარკომანების მაგალითი, რომელთაც სრულიად განსხვავებული კონტაქტი შეიძლება ჰქონდეთ პოლიციელებთან და ექიმებთან ან სოციალურ მუშაკებთან; ან, აქედან გამომდინარე, პოლიცია, ექიმები და

სოციალური მუშაკები შეიძლება, ვერ ხედავდნენ ნაკრომანთა ამ ერთსა და იმავე ჯგუფს.

- *რეკლამირება*: მიუხედავად იმისა, რომ ამ გზით პოტენციურად ფართო პოპულაციის წვდომაა შესაძლებელი, შეიძლება, ძნელი იყოს იმის კონტროლი, თუ ვინ გამოეხმაურება, რეპრეზენტაციულობის ან შესატყვისობის თვალსაზრისით.
- *კონტაქტების დამყარება*: ეს სტრატეგია ზვავისებრ შერჩევას ჰგავს, როდესაც ადამიანების ერთი ჯგუფი მკვლევარს უფრო მეტ ადამიანთან აკავშირებს, რომლებიც, თავის მხრივ, კიდევ სხვებთან აკავშირებენ და ა. შ. ეს ფართოდ გამოყენებული ტექნიკაა, თუმცა ლი (1993: 66) ამბობს, რომ ყოველთვის იოლი არ არის კონტაქტების მოძიება, ვინაიდან საწყის ინფორმანტს შეიძლება, არ უნდოდეს მჭიდროდ შეკრული თემის წევრების გამოაშკარავება. მეორე მხრივ, მორისონი (2006) აღნიშნავს, რომ კონტაქტების დამყარება პოპულარული ტექნიკაა, როდესაც ძნელია ისეთ ფორმალურ ორგანიზაციაში შეღწევა, როგორიც სკოლაა, ან გუშაგები (ისინი, ვისაც შეუძლია ნებართვის მიცემა-არმიცემა, მაგალითად, უფროსი მასწავლებელი ან ხელმძღვანელი პირები) არ იძლევიან შესვლის უფლებას. ის საუბრობს მკვლევრების მიერ არაფორმალური კავშირების ფართოდ გამოყენებაზე იმ მიზნით, რომ მეგობრებისა და პროფესიული ნაცნობების მეშვეობით მათ მეგობრებსა და პროფესიულ ნაცნობებს დაუკავშირდნენ და სკოლებში ფორმალური კონტაქტების დამყარებას გვერდი აუარონ.

უოლფორდი (2001: 36–47) შესვლის უფლების მიღების ოთხსაფეხურიან პროცესს აღწერს:

1. *მიახლოება* (შესვლა, სავარაუდოდ, საერთო მეგობრის ან კოლეგის – დამაკავშირებელი პიროვნების – მეშვეობით): ამ კონტექსტში უოლფორდი (2001) გვაფრთხილებს, რომ წარსადგენი წერილი მხოლოდ შესავალი ინტერვიუს ან შეხვედრის უფლების მოპოვებისთვის უნდა გამოვიყენოთ; ან იმისთვის, რომ დირექტორთან სატელეფონო საუბარზე შეთანხმდეთ იმ მიზნით, რომ მასთან შეხვედრა დათქვათ და არა იმისთვის, რომ კვლევა ჩაატაროთ ან შესვლის უფლება მიიღოთ.

2. *ინტერესი* (სატელეფონო საუბრის გამოყენება პირველი შეხვედრის შესათანხმებლად): ამასთან დაკავშირებით უოლფორდი (2001: 43) შენიშნავს, რომ დირექტორებს უყვართ ლაპარაკი, ამიტომ მნიშვნელოვანია, რომ მათ მივცეთ ამის საშუალება ტელეფონითაც კი, როდესაც კვლევაზე სასაუბროდ შეხვედრაზე უთანხმდებით.
3. *სურვილი* (წინააღმდეგობების დაძლევა და კვლევის სარგებლების ხაზგასმა): როგორც უოლფორდი (2001: 44) კეთილგონიერად შენიშნავს: „ბოლოს და ბოლოს სკოლას ხომ სულ სხვა მიზნები აქვს, ვიდრე ის, რომ კვლევის ველი იყოს“. ის ამით ამბობს, რომ კვლევა შეიძლება მართლაც სასარგებლო იყოს სკოლისთვის, მაგრამ სკოლა ვერ ხვდებოდეს ამას, სანამ არ მიუთითებენ. მაგალითად, დირექტორს შეიძლება უნდოდეს, რომ მკვლევრის იმედი ჰქონდეს; მასწავლებლებმა შეიძლება სარგებელი ნახონ მკვლევართან გამართული დისკუსიებიდან; მოსწავლეებისთვის სარგებელი შეიძლება ის იყოს, რომ ვიღაც დაინტერესდება და კითხვებს დაუსვამს სწავლის შესახებ.
4. *გაყიდვა* (როდესაც პოტენციური მონაწილე თანხმდება კვლევაში მონაწილეობაზე).

უიტი და ედუარდსი (Whitty and Edwards 1994: 22) ამტკიცებენ, რომ შესვლის უფლების მიღების პრობლემების დასაძლევად და მონაწილეების დასაყოლიებლად გამჭრიახობააა საჭირო, ზოგჯერ კი ცდუნებაც დასაშვებია: „მას შემდეგ, რაც დამოუკიდებელმა სკოლამ უარი გვითხრა თანამშრომლობაზე, დაწყებითი სკოლის მეშვეობით შემთხვევით შევხვდით ზოგიერთ მშობელს, რომელთა შვილებიც ამ სკოლაში სწავლობდნენ და შემდეგ დამოუკიდებელ სკოლებს ვუთხარით, რომ უკვე ვიღებდით გარკვეულ ინფორმაციას მათი მოსწავლეების შესახებ“. ავტორები იმასაც ამატებენ, რომ ხანდახან აუცილებელია, მკვლევრებმა თქვან, რომ ისინი „კვლევის მონაწილეთა მხარეს“ არიან.[1] ფაქტობრივად, ისინი ამბობენ, რომ „ხშირად უკითხავთ ჩვენი საკუთარი მოსაზრებების შესახებ და ყოფილა შემთხვევები, როდესაც ერთი მხრიდან საეჭვო დამოკიდებულება მეორე მხარესთან გამოგვდგომია მისგან შესვლის ნებართვის მისაღებად“ (Whitty and Edwards 1994: 22). ეს ისევ ბეკერის (1968)

რჩევასთან გვაბრუნებს – მკვლევრებმა უნდა გადაწყვიტონ, თუ ვის მხარეს არიან.

ზვავისებრი შერჩევის გამოყენებას „უსაფრთხოება“ შემოაქვს (Lee 1993), ვინაიდან „ზვავის“ წევრები იცნობენ და ენდობიან კონტაქტებს. ეს კი ასეა, მაგრამ ამ მომენტს შეიძლება ტენდენციურობა სდევდეს თან, რადგან შერჩევის წევრთა შორის ურთიერთობა შეიძლება „რეციპროკული და ტრანზიტული“ იყოს (Lee 1993: 67), ანუ მონაწილეებს შეიძლება მჭიდრო ურთიერთობები ჰქონდეთ ერთმანეთთან და არ სურდეთ ამის გაფუჭება. ამგვარად, სავარაუდოდ, შერჩევის თვისებების ჰომოგენურობას მივიღებთ.

ასეთმა ზვავისებრმა შერჩევამ შესაძლოა კვლევა შეცვალოს, მაგალითად, შემთხვევითი, სტრატიფიცირებული ან პროპორციული შერჩევა მოსახერხებელ შერჩევად აქციოს და ამით განზოგადებადობა შეამციროს, ან ბევრი შემთხვევის შესწავლის სინთეზირებით განზოგადებადობის უზრუნველყოფის საჭიროება შექმნას. მიუხედავად ყველაფრისა, ხშირად დგება მომენტი, როცა არჩევანი არაალბათური შერჩევის სტრატეგიების გამოყენებასა და საერთოდ არაფრის გაკეთებას შორის უნდა გაკეთდეს.

სენსიტიური კვლევის ჩატარების მიზნით ადამიანებთან მისვლის ნებართვის აღებასთან დაკავშირებული საკითხები დაგეგმვის პროცესში შეიძლება მკვლევრისგან დიდ გამჭრიახობასა და წინდახედულებას საჭიროებდეს. მკვლევრებმა წინასწარ მარჯვედ უნდა გათვალონ საკვლევი ჯგუფის წვდომასთან დაკავშირებული პრობლემები და ისე დაგეგმონ კვლევა, რომ თავიდან აირიდონ ასეთი პრობლემები, მაგალითად, კვლევა საკუთარ ინსტიტუტში ჩაატარონ, ან პირადი გარემოებები იკვლიონ, თუნდაც ამით განზოგადებადობა ზარალდებოდეს. ასეთმა წინასწარ განჭვრეტილმა ქცევამ შეიძლება შემთხვევის შესწავლის, პრაქტიკული კვლევისა და საკუთარი ინსტიტუტების შესახებ ანგარიშების სიუხვე შექმნას, რადგან, წვდომის პრობლემის არსებობის პირობებში, ეს კვლევის ერთადერთი ხელმისაწვდომი ნაირსახეობებია.

გუშაგები

წვდომის ნებართვის მიღება გუშაგების ანუ იმ ადამიანების მეშვეობით არის შესაძლებელი, ვინც აკონტროლებენ წვდომას. ლი (1993: 123) აღნიშნავს, რომ „სოციალური წვდომა არსებითად არის დამოკიდებული *პიროვნებათშორისი ნდობის* დამყარებაზე“. გუშაგები მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ კვლევაში, განსაკუთრებით ეთნოგრაფიულ კვლევაში (Miller and Bell 2002: 53). ისინი აკონტროლებენ წვდომას და განმეორებით წვდომას (Miller and Bell 2002: 55). ისინი იძლევიან შესვლის უფლებას ან ბლოკავენ მას; მათ შეუძლიათ მიმართულება მისცენ კვლევის პროცესს იმით, რომ „ველზე მუშაობისას მკვლევარი ხან ერთი მიმართულებით წაიყვანონ, ხან – მეორით“, ან ზედამხედველობა გაუწიონ კვლევას.

გუშაგებმა შეიძლება მოისურვონ რისკის აცილება, შეზღუდვა, გაზრდა ან გაკონტროლება და, შესაბამისად, დააბრკოლონ წვდომა ან თავისი პირობები წამოაყენონ. წვდომის მათეული პირობების წამოყენებამ შეიძლება შეცვალოს დაგეგმილი კვლევის ბუნება მეთოდოლოგიის, შერჩევის, ფოკუსის, გავრცელების, სანდოობის და ვალიდობის, ანგარიშის მომზადების და მონაცემების კონტროლის თვალსაზრისით (Morriison 2006).

მორისონმა (2006) აღმოაჩინა, რომ განათლების სფეროში სენსიტიური კვლევის წარმოებისას შეიძლება შემდეგი ხასიათის პრობლემები შეიქმნას:

- სკოლებში შესვლის ან მასწავლებლებთან მისვლის ნებართვის აღება;
- კვლევის ჩატარების უფლების აღება (მაგალითად, სკოლის დირექტორისგან);
- დირექტორების უკმაყოფილება;
- ადამიანები, რომლებიც ყურადღებით აკონტროლებენ, თუ რომელი მონაცემების გამოყენება შეიძლება;
- შერჩევაში მოხვედრის მსურველი საკმარისი რაოდენობის მონაწილეების პოვნა;
- სკოლები/ინსტიტუტები/ადამიანები, რომელთაც არ სურთ საკუთარი თავის შესახებ ინფორმაციის გამჟღავნება;

- სკოლები/ინსტიტუტები, რომელთაც არ სურთ, რომ იდენტიფიცირებული იყვნენ მაშინაც კი, როცა დაცვა გარანტირებულია;
- ადგილობრივი პოლიტიკური ფაქტორები, რომლებიც ზემოქმედებენ სკოლაზე/საგანმანათლებლო ინსტიტუტზე;
- მასწავლებლების/მონაწილეების შიში, რომ მათი ვინაობა გამჟღავნდება/მათ მიაგნებენ მაშინაც კი, როცა დაცვა გარანტირებულია;
- მონაწილეობის შიში მასწავლებლების მხრიდან (მაგალითად, თუ ისინი რაიმე კრიტიკულს იტყვიან სკოლის ან სხვების შესახებ, შეიძლება, დაკარგონ სამსახური);
- სამსახურში დატვირთულობის გამო მასწავლებლებს არ სურთ კვლევაში მონაწილეობა;
- დირექტორი თანამშრომლებთან გასაუბრების გარეშე წყვეტს, ჩართოს თუ არა ისინი შერჩევაში;
- სკოლას ეშინია კრიტიკის/სახის ან რეპუტაციის დაკარგვის;
- კვლევის სენსიტიურობა – საკვლევი საკითხები;
- მკვლევრის უფლებამოსილება/პოზიცია (მაგალითად, თუ მკვლევარი ახალგაზრდა ან ხანშიშესული თანამშრომელია, ან გავლენიანი პიროვნებაა განათლების სფეროში).

რისკის შემცირებას მონაწილეთა მხრიდან კვლევისთვის პირობების წამოყენება შეიძლება, მოჰყვეს (მაგალითად, იმის თაობაზე, თუ რა ინფორმაციის გამოყენება შეუძლია ან არ შეუძლია მკვლევარს, ვისთვის შეუძლია მონაცემების ჩვენება, რას ნიშნავს „კონფიდენციალური“ (და რა მოუვა ასეთ კონფიდენციალურ ჩანაწერებსა თუ შენიშვნებს). რისკის შემცირებას მკვლევარზე ზედამხედველობაც/მკვლევრის თანხლებაც შეიძლება მოჰყვეს დროის იმ მონაკვეთში, სანამ კვლევა ადგილზე წარმოებს (Lee 1993: 125).

შეიძლება, გუშაგებს „დაბეჭდილი და გამოცემული კვლევის შემოწმება, მოდიფიცირება ან დაფარვა“ სურდეთ (Lee 1993: 128). შეიძლება, მათ კვლევის საკუთარი მიზნებისთვის გამოყენებაც უნდოდეთ, ანუ მათი ჩართულობა არ იყოს უანგარო ანდა უინტერესო; ან სანაცვლოდ ითხოვდნენ რაიმეს, მაგალითად,

მკვლევრისგან ითხოვდნენ, რომ კვლევაში პირადად მათთვის საინტერესო სფერო ჩართონ, ან უშუალოდ მის – და, შეიძლება, მხოლოდ მის – წინაშე იყოს ანგარიშვალდებული. მკვლევარმა წინასწარ უნდა შეათანხმოს ამ სახის პოტენციური საფრთხეები, რომ არ ჩათვალონ დირექტორის ინფორმატორად. როგორც უოლფორდი (2001: 45) წერს: „დირექტორმა (შეიძლება) შესთავაზოს მკვლევარს, რომ დააკვირდეს იმ კონკრეტულ მასწავლებელს, რომლის შესახებაც თავად მას სურს ინფორმაციის მიღება“. შეიძლება, მკვლევარს დასჭირდეს მონაწილეების დარწმუნება, რომ მათი მონაცემები არ მოხვდება დირექტორთან.

მეორე მხრივ, ლი (1993: 127) ფიქრობს, რომ მკვლევარი მცირეოდენ დათმობებზე უნდა წავიდეს, რათა შეძლოს კვლევის განხორციელება, ანუ სჯობს, გუშაგის მოთხოვნების მცირე ნაწილი შეასრულოს, ვიდრე საერთოდ ვერ შეძლოს კვლევის წარმოება.

გუშაგის გარდა, მკვლევარმა შეიძლება, საკვლევ ჯგუფში იპოვოს „სპონსორი“ ანუ ადამიანი, ვინც უზრუნველყოფს წვდომას, ინფორმაციასა და მხარდაჭერას. ამის ცნობილი მაგალითია დოკის ფიგურა უაიტისეულ კლასიკურ კვლევაში *Street Corner Society* (1993. ორიგინალური კვლევა 1943 წელს გამოქვეყნდა). დოკი, ბანდის ლიდერი ჩიკაგოში, ამბობს (გვ. 292):

> თქვენ მითხარით, რა გინდათ, რომ გავაკეთოთ და გავაკეთებთ. როცა რაიმე ინფორმაცია გინდათ, მე მოვითხოვ მას და თქვენ მოუსმინეთ. როცა ცხოვრების მათეული ფილოსოფიის გაგება გინდათ, მე დავიწყებ განხილვას და თქვენ ჩაერთეთ . . . არანაირი პრობლემა არ გექნებათ. თქვენ მეგობრად გვეკუთვნით.
>
> (Whyte 1993: 292)

როგორც უაიტი წერს:

> ჩემი ურთიერთობა დოკთან სწრაფად შეიცვალა . . . თავდაპირველად ის, უბრალოდ, ინფორმაციის მთავარი წყარო და ჩემი სპონსორიც იყო. მასთან დიდი დროის გატარების შემდეგ აღარ აღვიქვამდი მას პასიურ ინფორმატორად. საკმაოდ გულღიად განვიხილავდი მასთან, რის გაკეთებას ვცდილობდი, რა პრობლემები მაწუხებდა და ა. შ. . . . ასე რომ, დოკი მართლაც კვლევის რეალურ თანამშრომლად იქცა.

(Whyte 1993: 301)

უაიტი აღწერს, თუ, როგორ მოქცევას ურჩევდა დოკი იმ ადამიანებთან, ვისაც კვლევის ფარგლებში ხვდებოდა:

> ფრთხილად იყავი მაგ „ვინ“, „რა“, „რატომ“, „როდის“, „სად“-ებთან, ბილ. ამ კითხვებს დაუსვამ და ადამიანები პირში წყალს ჩაიგუბებენ. თუ ხალხი მიგიღებს, სადღაც იქვე შეძლებ ყოფნას და, საბოლოო ჯამში, კითხვების დასმის გარეშეც გაიგებ პასუხებს.

(Whyte 1993: 303)

ფაქტიურად, დოკმა თავისი როლი შეასრულა კვლევითი ნაშრომის დაწერაში: „როცა დავწერე, სხვადასხვა ნაწილი ვაჩვენე დოკს და დეტალურად გავიარეთ ერთად. მისი კრიტიკა ფასდაუდებელი იყო გადასინჯვისას“ (გვ. 341). 1993 წლის გამოცემაში უაიტი კვლევაზე მსჯელობისას სვამს კითხვას – ექსპლუატაცია ხომ არ გაუწია მან დოკს (გვ. 362). ეს აუცილებელი რეციპროკულობის სასარგებლო შეხსენებაა, რომელიც სენსიტიური კვლევის წარმოებისას შეიძლება მოიაზრებოდეს.

ზემოთქმულიდან გამომდინარეობს, რომ შერჩევისა და წვდომის საკითხების მოგვარებისას აღსანიშნავია რამდენიმე მომენტი (5. 1 ჩანართი).

ჩანართი 5. 1.

შერჩევისა და წვდომის საკითხები სენსიტიურ კვლევაში

- როგორ გამოვთვალოთ პოპულაციის და შერჩევის ზომა.
- რამდენად შეიძლება იყოს ან არ იყოს შერჩევა პოპულაციის რეპრეზენტაციული.
- როგორი შერჩევაა სასურველი (მაგალითად, შემთხვევითი), მაგრამ როგორია ის ერთადერთი შერჩევა (მაგალითად, ზვავისებრი), რომელიც პრაქტიკაში განხორციელებადი იქნება.
- როგორ გამოვიყენოთ კავშირები შერჩევამდე მისასვლელად და რა სახის კავშირები გამოვიყენოთ.
- როგორ ვაწარმოოთ კვლევა მონაწილეთათვის საფრთხის შემცველ სიტუაციაში (მკვლევრის ჩათვლით).
- როგორ დავიცვათ მონაწილეთა ვინაობა და საფრთხის/რისკის ქვეშ მყოფი ჯგუფები.

- როგორ დავუკავშირდეთ ძნელად მისაწვდომ ადამიანებს.
- როგორ უზრუნველვყოთ და შევინარჩუნოთ წვდომა.
- როგორ ვიპოვოთ და ჩავრთოთ კვლევაში გუშაგები და სპონსორები.
- რა შევთავაზოთ გუშაგებსა და სპონსორებს.
- რა საკითხებთან დაკავშირებით შეიძლება კომპრომისზე წასვლა.
- რა საკითხებთან დაკავშირებით არის შეუძლებელი კომპრომისზე წასვლა.
- როგორ დავამყაროთ და შევინარჩუნოთ ურთიერთობები ველზე.
- რა მომსახურების გაწევა შეგვიძლია, როგორც მკვლევარს.
- როგორ დავამყაროთ თავდაპირველი კონტაქტი პოტენციურ სამიზნე ჯგუფთან.

კვლევების უმრავლესობა უძლებს ან ვერ უძლებს შერჩევის ეტაპს. ეს განამტკიცებს ჩვენს მოსაზრებას, რომ კვლევის მთლიანად აკრძალვას, შესაძლოა, შერჩევისა და წვდომის თაობაზე კომპრომისის მიღწევა სჯობდეს. შეიძლება, კომპრომისი უკეთესი გამოსავალი იყოს, ვიდრე საერთოდ კვლევაზე უარის თქმა.

ეთიკური საკითხები სენსიტიურ კვლევაში

სენსიტიურ კვლევაში სირთულეს ქმნის ის, რომ მკვლევარს დევიანტური ჯგუფების ან სკოლის იმ წევრების შესახებ შეიძლება ჰქონდეს „დანაშაულებრივი ცოდნა“ (De Laine 2000) და ამ ცოდნაში „გასვრილი ხელები“ (Klockars 1979), ვისაც სკოლის დეკლარირებული ძირითადი მისიისადმი საწინააღმდეგო დამოკიდებულებები აქვთ. თუ კიდევ უფრო შორს წავალთ, ეს ნიშნავს, რომ მკვლევარმა უნდა დაადგინოს ის საზღვრები, რომლის მიღმაც აღარ გარისკავს. მაგალითად, გლაზგოს ბანდის პატრიკისეულ კვლევაში (Patrick 1973) მკვლევარი მკვლელობის მოწმე გახდა. უნდა შეატყობინოს მან ამის შესახებ პოლიციას და ამით გამოიაშკარავოს თავი, თუ გაჩუმდეს, რათა ბანდასთან კონტაქტი შეინარჩუნოს და, ამგვარად, დაარღვიოს კანონი, რომელიც მკვლელობის შესახებ განცხადებას მოითხოვს?

მოსწავლეების ინტერვიუირებისას მათ შეიძლება სენსიტიური თემები წამოწიონ საკუთარი თავის, ოჯახის და მასწავლებლების შესახებ. ასეთი ინფორმაციის მიღებისას მკვლევარმა უნდა გადაწყვიტოს, მოიმოქმედოს თუ არა

რაიმე და თუ კი, რა და როგორ. რა უნდა ქნას მკვლევარმა, თუ, მაგალითად, დირექტორის მმართველობის შესახებ მასწავლებლის ინტერვიუირებისას, რესპონდენტი ამბობს, რომ დირექტორს სქესობრივი ურთიერთობა ჰქონდა მშობელთან ან ალკოჰოლთან დაკავშირებული პრობლემები აქვს? ასეთ შემთხვევებში მკვლევარი, კვლევისთვის საჭირო ცოდნა რომ მიიღოს, უნდა გაჩუმდეს, თუ უნდა იმოქმედოს? რა შედის საზოგადოების ინტერესებში – ერთი ცალკეული მონაწილის პირადი ცხოვრების დაცვა თუ მკვლევრის ინტერესები? ლი (1993: 139) მიუთითებს, რომ ზოგიერთი მონაწილე შეიძლება მიზანმიმართულად იგონებდეს ისეთ სიტუაციებს, რომლითაც მკვლევარს „დანაშაულებრივ ცოდნას“ აწვდის და ამით ამოწმებს მკვლევრის მიდრეკილებებს: „ნდობის ტესტი“.

ეთიკური საკითხები გამკვეთრებულია განათლების სფეროში სენსიტიურ კვლევაში. ფარული კვლევის საკითხი წინა პლანზე გადმოდის, ვინაიდან დევიაციური ან სენსიტიური სიტუაციების შესწავლა მონაცემების მოსაპოვებლად მკვლევრის ფარულად მუშაობას შეიძლება, საჭიროებდეს. ფარულ კვლევაში შესაძლებელია „რეაქტიულობის პრობლემების“ დაძლევა (Lee 1993: 143), როდესაც კვლევა გავლენას ახდენს მონაწილეთა ქცევაზე (Hammersley and Atkinson 1983: 71). ის მკვლევარს ჯგუფის წევრების რეალური მოაზრებების გაგების შესაძლებლობასაც აძლევს, რასაც მკვლევარი ვერ მოახერხებს, თუ მათ, ვისაც ის იკვლევს, ეცოდინებათ, რომ იკვლევენ; წინააღმდეგ შემთხვევაში შესვლაზე, უბრალოდ, უარს ეტყვიან და მკვლევარს ხელი აღარ მიუწვდება ცოდნის მნიშვნელოვან სფეროებზე. ეს განსაკუთრებით ასე ხდება ძალაუფლების მქონე ადამიანების კვლევისას, რომელთაც შეიძლება არ სურდეთ ინფორმაციის გამჟღავნება და, აქედან გამომდინარე, წყვეტდნენ ან უარს ამბობდნენ შესვლის ნებართვის გაცემაზე. ინფორმირებული თანხმობის ეთიკური საკითხი ამ შემთხვევაში იგნორირებულია გამოვლენილი ვითარებების ინტერესების სასარგებლოდ, რაც საზოგადოების ინტერესიცაა.

იმ ბრალდებისთვის, რომ ეს ჯაშუშობას ჰგავს, მიჩელი (Mitchell 1993: 46) ნათლად ამბობს, რომ ფარულ კვლევასა და ჯაშუშობას შორის დიდი განსხვავებაა:

- „ჯაშუშობა იდეოლოგიურად პროაქტიულია, ხოლო კვლევა – იდეოლოგიურად გულუბრყვილო“ (Mitchell 1993: 46). ის ამტკიცებს, რომ ჯაშუშები კონკრეტული სისტემის ან იდეოლოგიის მუშაობას უწყობნენ ხელს, კვლევა კი გაგებას ცდილობს და არა – დარწმუნებას.
- ჯაშუშებს აქვთ განცდა, რომ მისიას ასრულებენ და გარკვეული ინსტრუმენტული მიზნების მიღწევას ცდილობენ, ხოლო კვლევას არ აქვს ასეთი სპეციფიკური მიზნები.
- ჯაშუშებს სჯერათ, რომ ისინი მორალურად უფრო მაღლა დგანან, ვიდრე მათი დაკვირვების სუბიექტები, ხოლო მკვლევარს არ აქვს ასეთი განცდა. ფაქტიურად, საკუთარი მნიშვნელოვნების შესახებ რეფლექსიის შედეგად, მკვლევარი მეტად ცდილობს, რომ მისმა როლმა არ დაამახინჯოს კვლევა.
- ჯაშუშებს ზურგს უმაგრებენ ინსტიტუტები, რომელთაც გაწვრთნეს ისინი და სხვადასხვაგვარი მახეების დაგება და ხრიკები ასწავლეს, ხოლო მკვლევრებს ასეთი ტრენინგი არ გაუვლიათ.
- ჯაშუშებს ფულს უხდიან ამ საქმეში, მკვლევრები კი ხშირად ყოველგვარი მოგების გარეშე ან საკუთარი ინტერესის გამო მოქმედებენ.

მეორე მხრივ, ინფორმირებული თანხმობის მიღების გარეშე მონაწილეებმა თავი მოტყუებულად, ძალიან გაბრაზებულად, გამოყენებულად და ექსპლუატირებულად შეიძლება იგრძნონ, როცა საბოლოოდ კვლევის შედეგები გამოქვეყნდება და ისინი მიხვდებიან, რომ მათი თანხმობის გარეშე იკვლევდნენ.[2] მოღალატედ აღიქმება მკვლევარი (Lee 1993: 157), რომელიც კვლევას „სტატუსის, შემოსავლის ან პროფესიული წინსვლისთვის იყენებს, რაზეც კვლევის მონაწილეებს უარი ეთქვათ“. როგორც ლი (1993: 157) აღნიშნავს: „ახალი არ არის, რომ ამერიკის შეერთებული შტატების ზოგიერთი გეტოს ტიპის დასახლების მცხოვრებლებს გადაბრუნებული სიტყვა არ დაცდენიათ ათობით მოსწავლე სკოლაში რომ მიიყვანეს“. გარდა ამისა, კვლევაში გამოყენებულ ადამიანებს შეიძლება არც ჰქონდეთ იოლად პასუხის გაცემის უფლება; თვლიდნენ, რომ კვლევაში არასწორად წარმოჩნდნენ; ჰქონდეთ განცდა, რომ უარი ეთქვათ ხმის უფლებაზე; არ უნდოდეთ, რომ ცნობადი იყვნენ და მათი

პიროვნული სიტუაცია საჯარო განხილვის საგნად იქცეს; გრძნობდნენ, რომ მათ ექსპლუატაცია გაუწიეს.

ანონიმურობის საფარველი, როდესაც რესპონდენტები სრულიად ამოუცნობნი არიან, ხშირად გადამწყვეტ როლს ასრულებს სენსიტიურ კვლევაში. ამასთან დაკავშირებით, „დედუქციური ამოცნობის“ საკითხი დგება (Boruch and Cecil 1979), როდესაც ინდივიდების ამოცნობა მონაცემების რეკონსტრუქციით და კომბინირებით არის შესაძლებელი. მკვლევარმა თავი უნდა დაიზღვიოს ამ შესაძლებლობისგან. თუ წარმოდგენილი დეტალები შესაძლებელს ხდის პიროვნების იდენტიფიცირებას (მაგალითად, თუ სკოლის კვლევაში მხოლოდ ერთი 50 წლის მამაკაცი მასწავლებელია, რომელიც ბიოლოგიას ასწავლის, სახელის ხსენება სულაც არ იქნება აუცილებელი მის ამოსაცნობად), მკვლევარმა არ უნდა გაამჟღავნოს ასეთი დეტალები, რათა მკითხველმა, რომც უნდოდეს რესპოდენტის ამოსაცნობად დეტალების გაერთიანება, ვერ შეძლოს ეს.

მკვლევარს, შეიძლება, სურდეს კონფიდენციალობის დაცვა, მაგრამ ისიც უნდოდეს, რომ ინდივიდებისგან ინფორმაცია ერთზე მეტი შეხვედრისას მიიღოს. ამ შემთხვევაში შესაძლებელია „ბმული ფაილის“ სისტემის გამოყენება (Lee 1993: 173): კეთდება სამი ფაილი. პირველში მონაცემები ინახება და მონაწილეებს შემთხვევითად ენიჭებათ რიცხვები. მეორე ფაილში რესპონდენტების სიაა, მესამეში კი ის ინფორმაციაა მოთავსებული, რომელიც აუცილებელია პირველ ფაილში მოცემული შემთხვევითი რიცხვებისა და მეორეში შენახული სახელების ერთმანეთთან დასაკავშირებლად. მესამე ფაილი ნეიტრალურ „ბროკერთან“ ინახება და არა – მკვლევართან. ეს პროცედურა ორმაგად ბრმა კლინიკურ ექსპერიმენტს ჰგავს, რომელშიც მკვლევარმა არ იცის, რომელი მონაწილე იღებს ექსპერიმენტულ წამალს და რომელი – პლაცებოს. ლი აღიარებს, რომ ამის გაკეთება შეიძლება უფრო ადვილი იყოს რაოდენობრივი და არა – თვისებრივი მონაცემების შემთხვევაში.

ცხადია, ზოგ შემთხვევაში შეუძლებელია ცალკეული ადამიანების, სკოლებისა და დეპარტამენტების ვერ ამოცნობა, მაგალითად, შეიძლება სკოლების ამოცნობა მათი განსაკუთრებული გამორჩეულობით (Whitty and Eswards 1994: 22). ასეთ შემთხვევებში კარგად უნდა განისაზღვროს ინფორმაციის

გამჟღავნების პირობები. ეს არც ისე მარტივია, როგორც შეიძლება ჩანდეს. მაგალითად, განათლების სფეროში კვლევის ზოგადი პრინციპია, რომ ინდივიდებს ზიანი არ უნდა მიადგეთ (ზიანის მიუყენებლობა), მაგრამ რა ხდება მაშინ, თუ ისეთი თემა გამოიტანეს სააშკარაოზე, რომელიც საზოგადოების ლეგიტიმურ ინტერესებში შედის (მაგალითად, სკოლაში სათანადოდ არ არის დაცული საბუღალტრო პროცედურები)? მკვლევარმა აღმოჩენილი ვითარება თავად უნდა გაარკვიოს, საჯარო გახადოს, თუ საერთოდ არაფერი უნდა მოიმოქმედოს? საქმის გარკვევის შემთხვევაში სკოლაში მომუშავე თანამდებობის პირებს ნამდვილად მიადგებათ ზიანი.

ეთიკური საკითხები კვლევის წარმოებისას მკვეთრად ვლინდება პიროვნული, ინსტიტუციური და საზოგადოებრივი პოლიტიკის ფონზე და საზოგადო და პირად სფეროებს შორის საზღვარი არამარტო ფარდობითია, არამედ – ბუნდოვანიც. დებატებმა ეთიკის თემაზე იმატა, მაგალითად, იმ პოტენციური დაძაბულობის შესახებ, რომელიც არსებობს პირად ცხოვრებაზე ინდივიდის უფლებასა და საზოგადოების ცოდნის უფლებას შორის; ასევე, ინდივიდისთვის ზიანის მიუყენებლობაზე ზრუნვასა და საზოგადოებრივ სიკეთეზე ზრუნვას შორის. ვინაიდან საზოგადო და პირადი სფეროები შეიძლება ერთიანდებოდნენ, ძნელია, თუ შეუძლებელი არა, ასეთი დაძაბულობის იოლად განმუხტვა (cf. Day 1985; Lee 1993). უოლფორდი წერს (2001: 30): „პოტენციური სარგებელი საზოგადოების ინტერესისთვის . . . დიდი იყო. კვლევის მონაწილეთა პირად ცხოვრებაში გარკვეულწილად შეჭრა კი მოხდა, მაგრამ ამის გამართლება კვლევით შეიძლებოდა . . . ეს მნიშვნელოვანი პოლიტიკური საკითხია“. მიზანი ამართლებს საშუალებას.

ეს საკითხები ყველაზე მკვეთრად დგას, თუ კვლევა ნეგატიური შედეგების გამოქვეყნების რისკის წინაშე დგას. გარკვეული პრაქტიკების საკვლევ ობიექტად ქცევა შეიძლება ღია ჭრილობიდან სახვევის აძრობის ტოლფასი იყოს. რა ვალდებულებები აქვს მკვლევარს მკვლევართა საზოგადოების წინაშე? თუ კვლევის ნეგატიური ანგარიში გამოქვეყნდა, სამომავლოდ სკოლები შეწყვეტენ და აკრძალავენ თუ არა კვლევის წარმოებას (კონკრეტული პრობლემაა, თუ მკვლევარს უკან უნდა დაბრუნება, ან სურს, რომ სხვა მკვლევრებს არ ჰქონდეთ

სკოლაში შესვლის ნებართვის მიღების პრობლემა)? ვის ემსახურება მკვლევარი – საზოგადოებას, სკოლებს თუ მკვლევართა წრეს? აქ შეიძლება მკვლევრის სიმპათიების საკითხის დადგეს; ასეთ ვითარებაში პოლიტიკა და ეთიკა შეიძლება არაკომფორტული პარტნიორები იყვნენ. ნეგატიური კვლევის მონაცემებით, როგორიცაა სკოლებში კონფორმულობის ტრენინგის ნეგატიური დაფარული პროგრამა (Morrison 2005a), მკვლევარი, ალბათ, ვერ მოაწონებს სკოლებს თავს. ამან შეიძლება ჩაახშოს განათლების სფეროში კვლევა, რაც, უბრალოდ, არ ღირს პირად ან საზოგადოების ხარჯებად. როგორც საიმონსი (2000: 45) წერს: „ფასი ძალიან დიდია“.

გარდა ამისა, მიჩელი (Mitchell 1993: 54) წერს, რომ „მორიდებულმა სოციალურმა მეცნიერებმა შეიძლება თავი გაითავისუფლონ ძალაუფლების მქონე, პრივილეგირებულ და შეჭიდულ ჯგუფებთან შეჯახების რისკისგან, რომელთაც შეიძლება, სურდეთ, რომ დაფარონ თავიანთი ქმედებები და ინტერესები საზოგადოების თვალისგან.“ (ასევე, იხ. Lee 1993: 8). საფიქრალია, მკვლევრებს არ სურდეთ ძალაუფლების მქონეთა შეურაცხყოფა, უხერხულ სიტუაციებში აღმოჩენა. როგორც საიმონსი და აშერი (2000: 5) შენიშნავენ: „პოლიტიკა და ეთიკა განუყოფელია ერთმანეთისგან“.

მოსწავლეები და მასწავლებლები პირად საუბრებში შეიძლება აკრიტიკებდნენ თავიანთ სკოლებს, მაგალითად, მენეჯმენტის, მმართველობის, გადატვირთული გრაფიკისა და სტრესის გამო, მაგრამ არ სურდეთ ამის საჯაროდ გაკეთება; ფაქტობრივად, მასწავლებლები, რომლებიც განახლებადი კონტრაქტის საფუძველზე მუშაობენ, არ მოიჭრიან ხელს, რომელიც მათ კვებავს. ისინი სულ გაჩუმდებიან და კრიტიკული არაფერი დასცდებათ (Burgess 1993; Morrison 2001a; 2002b).

ეთიკის სფერო განათლების სფეროს კვლევაში მნიშვნელოვნებით განსხვავდება ყოველდღიური კვლევის ეთიკისგან და არა – საკითხთა დიაპაზონით. აქ კვლევის წარმოებისას იგივე ეთიკური საკითხებია მოსაგვარებელი და მკითხველს მეორე თავის გადახედვას ვურჩევდით. თუმცა, მნიშვნელოვანი ეთიკური საკითხები განსაკუთრებით არის გამოკვეთილი სენსიტიურ კვლევაში. ეს საკითხები წარმოდგენილია 5. 2. ჩანართში

ჩანართი 5. 2.

სენსიტიური კვლევის ეთიკური საკითხები

- როგორ უმკლავდება მკვლევარი „დანაშაულებრივი ცოდნისა“ და „გასვრილი ხელების“ საკითხს?
- ვის მხარეს არის მკვლევარი? საჭიროა თუ არა ამის გამხელა? რა ხდება მაშინ, თუ მკვლევარი არ არის გამოკვლეულთა მხარეს?
- როდის არის გამართლებული ფარული კვლევა?
- როდის არის გამართლებული ინფორმირებული თანხმობის არქონა?
- არის თუ არა ფარული კვლევა ჯაშუშობა?
- როგორ უნდა დაძლიოს მკლევარმა მონაწილეების ექსპლუატირების (ანუ მათდამი, როგორც ობიექტებთან მოპყრობა და არა როგორც – კვლევის სუბიექტებთან ანუ ცდის პირებთან) ბრალდება?
- როგორ უნდა უზრუნველყოს მკვლევარმა კონფიდენციალობა და ანონიმურობა?
- როგორ უნდა შენარჩუნდეს ბალანსი ინდივიდის პირადი ცხოვრების უფლებასა და საზოგადოების ცოდნის უფლებას შორის?
- რეალურად რა შედის საზოგადოების ინტერესებში?
- როგორ უნდა გავუმკლავდეთ სიტუაციას, სადაც შეუძლებელია, რომ არ ამოიცნონ მონაწილეები?
- რა პასუხისმგებლობები აქვს მკვლევარს მკვლევართა წრეში, რომელთაგან ზოგიერთს შეიძლება სამომავლოდ იმავე სფეროში სურდეს კვლევის წარმოება?
- როგორ აგვარებს მკვლევარი შეშინებული ან დამფრთხალი ჯგუფების პრობლემას, რომლებმაც შეიძლება ძალიან ცოტა რამ თქვან?
- რა სახის დაცვას უზრუნველყოფს კვლევა, ვისთვის და რისგან?
- რა ვალდებულებები აქვს მკვლევარს?

ეს ჩამონათვალი მხოლოდ საწყის საკითხებს მოიცავს. ამ და სხვა ეთიკური საკითხების უფრო სრული განხილვისთვის მკითხველს მეორე თავის გადაკითხვას ვურჩევდით. ეთიკის საკითხებთან დაკავშირებული სიძნელე ისაა, რომ ისინი „სიტუაციური“ ხასიათისაა (Simons and Usher 2000) ანუ სპეციფიკურ ადგილობრივ გარემოებებსა და სიტუაციებზეა დამოკიდებული. მათზე შეთანხმება და დამუშავება კონკრეტული სიტუაციის მახასიათებლებთან

მიმართებით უნდა მოხდეს. ზოგადი მითითებები გამოსადეგია, მაგრამ ისინი, როგორც წესი, არ წყვეტენ პრაქტიკულ პრობლემებს, მათი ინტერპრეტაცია ადგილზე შექმნილი ვითარების შესატყვისად უნდა მოხდეს.

ძალაუფლების მქონე ადამიანების კვლევა

სენსიტიური კვლევის ერთ-ერთ მიმართულებას შეადგენს კვლევები, რომლებიც ძალაუფლების მქონე ადამიანებზე, ან მათთან ერთად წარმოებს; ეს არიან წამყვან პოზიციებზე ან ელიტარულ ორგანიზაციებში მყოფი ადამიანები. განათლების სფეროში, მაგალითად, ეს შეიძლება იყვნენ დირექტორები და უფროსი მასწავლებლები, პოლიტიკოსები, წამყვან პოსტებზე მყოფი სახელმწიფო მოხელეები, გადაწყვეტილების მიმღებნი, ადგილობრივი მმართველობის მოხელეები და სკოლის მმართველები. ეს თემა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, როცა კვლევა პოლიტიკისა და მართვის საკითხებს ეხება (Walford 1994a: 3). ძალაუფლების მქონეთა კვლევა „ქვემოდან ზემოთ კვლევის“ მაგალითია და არა – ტრადიციული „ზემოდან ქვემოთ კვლევის“ (მაგალითად, ბავშვების, მასწავლებლებისა და პრაქტიკანტების კვლევა).

კვლევას სენსიტიურად აქცევს ის, რომ ხშირად ეხება პოლიტიკის ჩამოყალიბებისა და გადაწყვეტილებების მიღების საკითხებს; საკითხებს, რომლებიც აქტუალური განხილვის და პოლემიკის საგანია მათი პოლიტიკური სენსიტიურობის გამო. ეს შეიძლება წვდომაზე ხშირი უარის ერთ-ერთი მიზეზიც იყოს. ძალაუფლების მქონენი არიან ისინი, ვინც კონტროლს ახორციელებენ სასურველი ან შესაძლებელი მიზნების მიღწევის უზრუნველსაყოფად, დიდი პასუხიმგებლობის მქონენი და ისინი, ვისი გადაწყვეტილებებიც მნიშვნელოვნად მოქმედებს ბევრ ადამიანზე.

აკადემიური განათლების სფეროში ძალაუფლების მქონეთა კვლევა შეიძლება არ ჰგავდეს ამ სფეროში კვლევის სხვა ფორმებს იმით, რომ შეუძლებელი იყოს კონფიდენციალობის უზრუნველყოფა. მონაწილეები იდენტიფიცირებული და საზოგადოებაში ცნობილი ფიგურები არიან. ამან შეიძლება „ცენზურის და თვითცენზურის პრობლემები წარმოქმნას“ (Walford 1994c: 229). ეს იმასაც ნიშნავს, რომ კონფიდენციალურად და არაფორმალურად გაცემული

ინფორმაცია, სამწუხაროდ, ასევე უნდა დარჩეს. ძალაუფლების მქონე ადამიანთა კვლევაში წამოჭრილი საკითხია იდენტობის გამჟღავნება, განსაკუთრებით, იმ შემთხვევებში, როდესაც გაურკვეველია, რა ითქვა „ოფიციალური ჩანაწერებისთვის“ და რა – არა (Fitz and Halpin 1994: 35-6).

ფიცი და ჰალპინი (1994) მიუთითებენ, რომ მინისტრმა, რომელთანაც ინტერვიუ ჰქონდათ, დასაწყისშივე განაცხადა, თუ რისი თქმა შეიძლებოდა. ისინი იმასაც აღნიშნავენ, რომ ძალაუფლების მქონე ადამიანთა კვლევაში ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუ გამოიყენეს, როგორც სტრუქტურის, ისე, მისი მოქნილობის გამო და კვლევის მიზნებისთვის ტრანსკრიპტის გასაკეთებლად ინტერვიუს ჩაწერის უფლებაც მიიღეს. მათ თითო ინტერვიუსთვის ორი ინტერვიუერი გამოიყენეს, ერთი ინტერვიუს ძირითად ნაწილს უძღვებოდა, მეორე იწერდა და დამხმარე კითხვებს სვამდა. ორი ინტერვიუერის გამოყენება ჯვარედინი გადამოწმების საშუალებასაც იძლეოდა. ფაქტიურად, ორმა ინტერვიუერმა ხელი შეუწყო ინტერვიუს ფორმატის ერთობლივ განსაზღვრას, რომელსაც რესპონდენტის მრჩევლებიც ესწრებოდნენ; ისინი თვალყურს ადევნებდნენ პროცესს, საუბარში ერთვებოდნენ, როცა ამას საჭიროდ მიიჩნევდნენ და იწერდნენ კიდეც (Fitz and Halpin 1994: 38, 44, 47).

ფიცი და ჰალპინი (1994: 40) საუბრობენ ძალაუფლების მქონეთა კვლევისას გუშაგებისგან შექმნილი სერიოზულ წინაღობებზე: იბლოკებოდა ადამიანებამდე მიღწევა (შესასვლელების მცველი ჩინოვნიკები და ადმინისტრატორები იღებდნენ გადაწყვეტილებას, უნდა ჩატარებულიყო თუ არა ინტერვიუ), ადგილი („ელიტარული გარემო“) და დრო (არასაკმარისი დრო რესპონდენტის მოუცლელობის გამო), იდებოდა „შეთანხმებები, რომ სტრატეგიის დაგეგმვის პროცესი დაფარული იქნებოდა საზოგადოებისა და აკადემიური წრეების მზერისგან“, იზღუდებოდა წვდომა, კვლევის წარმოება და მონიტორინგი (Fitz and Halpin 1994: 48-9). გევირცისა და ოზგას (Gewirtz and Ozga 1994L 192-3) აზრით, ძალაუფლების მქონე ადამიანთა კვლევაში გუშაგის ფენომენს შეუძლია ისეთი სიძნელეები შექმნას, რომ „მოხდეს კვლევის განზრახვას არასწორად გაიგებენ, მკვლევარი კონტროლსა და დამოუკიდებლობას დაკარგავს, იგი უნდა შეურიგდეს კვლევის პროცესის მედიაციასა და კომპრომისს“.

ძალაუფლების მქონე ადამიანთა კვლევა, ჩვეულებისამებრ, მათ ტერიტორიაზე ტარდება, მათ მიერ განსაზღვრული პირობებითა და დღის წესრიგით („სახელმწიფო სამოქალაქო სამსახურისთვის დამახასიათებელი პოზიცია“: Fitz and Halpan 1994: 42), იმ დისკურსის ფარგლებში, რომელსაც ისინი საზღვრავენ (და მკვლევრები, ნაწილობრივ, იმეორებენ) და შეთანხმებით, თუ რისი გატანა შეიძლება სააშკარაოზე და რისი – არა (მაგალითად, მთავრობის ოფიციალური საიდუმლო აქტის, ან კონფიდენციალური ინფორმაციის), მკვლევრისთვის უცნობ და ამიტომ დამაბნეველ სამყაროში და მონაწილეებთან, რომლებიც შეიძლება ზედმეტად თავდაჯერებულნი იყვნენ და ხანდახან მკვლევარს თავის ისე მოჩვენება უწევდეს, თითქოს იმაზე ნაკლები იცოდეს, ვიდრე რეალურად იცის. როგორც ფიცი და ჰალპინი (1994: 40) ამბობენ, მათ ჩაიქროლეს „უცნობ სამყაროში, რომელიც მხოლოდ ნაწილობრივ გამოჩნდა“ და სადაც ყოველთვის კომფორტულად ვერ გრძნობდნენ თავს. ანალოგიურად, ბოლი (Ball 1994b: 113) თვლის, რომ „ჩვენ უნდა შევხედოთ . . . ინტერვიუს, როგორც „ძალაუფლების თამაშის“ გაგრძელებას და არა – როგორც მისგან გამიჯნულ აქტივობას, მხოლოდ კომენტარს მის შესახებ“. . , ძალაუფლების მქონე ადამიანებთან „ინტერვიუ ეთნოგრაფიული მოვლენაცაა . . . და პოლიტიკურიც“. უოლფორდი (1994c) აღნიშნავს:

> ძალაუფლების მქონენი მიჩვეული არიან, რომ მათი იდეები ყურადღებას იპყრობს. მათ კარგად შეუძლიათ ინტერვიუერებთან გამკლავება, კონკრეტულ კითხვებზე, თავიანთი მიზნების შესატყვისად, პასუხების გაცემაც და თავის არიდებაც და, ასევე, მოვლენებში საკუთარი როლის უკეთესი მხრიდან წარმოჩენა. მათ კარგად ესმით, თუ რას გულისხმობს აკადემიური კვლევა და მათთვის, როგორც რესპონდენტებისთვის, უცხო არ არის ინტერვიუს სიტუაცია და მათი საუბრის ჩაწერა. საერთო ჯამში, მათი ძალაუფლება განათლების სამყაროში გამოძახილს ჰპოვებს ინტერვიუს სიტუაციაში და ინტერვიუ დიდად არ უქმნის საფრთხეს მათ თანამდებობებს.
>
> (Walford 1994c: 225)

მაკჰიუ (McHugh 1994: 55) ამბობს, რომ ძალაუფლების მქონე ადამიანებთან მიღწევა არა მხოლოდ ოფიციალური არხებით არის შესაძლებელი, არამედ

შუამავლების მეშვეობითაც, რომლებიც მათ წარუდგენენ მკვლევრებს. თავად მას მღვდელი დაეხმარა ძალაუფლების მქონე ქრისტიან პოლიტიკოსებთან შეხვედრაში და ურჩია: „თუ იტყვი, ვინ დაგეხმარა, მათ ეცოდინებათ, რომ შენ არ ხარ უცნაური, გაუგებარი ადამიანი, ვინც დაამახინჯებს მათ ნათქვამს“ (McHugh 1994: 56). წვდომა მნიშვნელოვანი საკითხია ძალაუფლების მქონე ადამიანთა კვლევაში, განსაკუთრებით მაშინ, თუ საკვლევი თემები წინააღმდეგობრივი ან საკამათოა. უოლფორდი (1994c: 222, 223) ამბობს, რომ საქმის გამარტივება არაფორმალური და პირადი, „კულისებს მიღმა“ კონტაქტების მეშვეობით არის შესაძლებელი: „რაც უფრო მეტი სპონსორის მოძიება ხერხდება, მით უკეთესი“, ინსტიტუციური იქნება ეს, თუ პირადი. წვდომა შეიძლება გაიოლდეს, თუ კვლევა აღიქმება, როგორც „უწყინარი“ (Walford 1994c: 223). ამ თვალსაზრისით, უოლფორდი აღნიშნავს, რომ ქალ მკვლევრებს შეიძლება უპირატესობა ჰქონდეთ იმ გაგებით, რომ, უფრო უწყინრად და არასაშიშად აღიქმებიან.. უოლფორდი იმასაც ამბობს, რომ „შეუპოვრობა ამართლებს“ (გვ. 224). როგორც ის სხვაგან წერს (Walford 2001: 31), „წვდომა პროცესია და არა ერთჯერადი გადაწყვეტილება“.

მაკჰიუ (1994) აღნიშნავს ძალაუფლების მქონე პიროვნებასთან ინტერვიუსთვის სკრუპულოზურად მომზადების საჭიროებას, რათა მკვლევარს ერთიანი სურათის დანახვა შეეძლოს და ისევე იყოს ინფორმირებული ფაქტების, ინფორმაციისა და ტერმინოლოგიის შესახებ, როგორც რესპონდენტი; შედეგად მივიღებთ ორი ინფორმირებული ადამიანის ურთიერთობას და არა – უცოდინრობის გამოვლინებას. იგი ინტერვიუს დროს დასასმელი კითხვების წინასწარ განსაზღვრის საჭიროებასაც აღნიშნავს; წინასწარ ზედმიწევნით უნდა დაიგეგმოს ყველა კითხვა და დაიხვეწოს მათი ფორმულირება. მაკჰიუ (1994: 60, 62) თვლის, რომ ინტერვიუს მსვლელობისას ინტერვიუერი არა მარტო მაქსიმალურად მოქნილი უნდა იყოს და რესპონდენტის აზრთა მსვლელობას მიჰყვებოდეს, არამედ დაბეჯითებულიც, თუ რესპონდენტი თემიდან უხვევს და დასმულ კითხვას არ პასუხობს. თუმცა, ის გვახსენებს, რომ „ინტერვიუ, რა თქმა უნდა, არ არის სასამართლო დარბაზი“ (გვ. 62) და ამიტომ ტაქტს, დიპლომატიასა და, რაც მნიშვნელოვანია, ემპათიას არსებითი მნიშვნელობა

აქვს. დიპლომატია განსაკუთრებით აუცილებელია, როცა დასმულ კითხვაზე პასუხმა, შესაძლოა, ძალაუფლების მქონე ადამიანების წარუმატებლობა ან არაკომპეტენტურობა გამოავლინოს და მათ მოინდომონ გააკონტროლონ, რომელ კითხვაზე გიპასუხონ. ინტერვიუს როგორც ფორმის, ისე, შინაარსის მომზადება არსებითად მნიშვნელოვანია.

სირთულეები ახლავს სენსიტიური კვლევის ანგარიშის შედგენასაც, რადგან ძნელია ტენდენციურობისთვის თავის არიდება, განსაკუთრებით, იმის გამო, რომ კვლევის ანგარიშები და პუბლიკაციები საზოგადოების საკუთრებაა. უოლფორდი (2001: 141) მიუთითებს ცილისწამების რისკზე, როცა ცნობილია საზოგადო მოღვაწეების სახელები. ის სვამს კითხვას (1994b: 84): „რამდენად სწორია, სხვებს აფიქრებინოთ, რომ ეთანხმებით მაშინაც კი, როცა არ ეთანხმებით? ღიად უნდა აფიქსირებდეს თუ არა მკვლევარი საკუთარ პოლიტიკურ, იდეოლოგიურ თუ რელიგიურ მოსაზრებებს? როგორც მაიკელსონი (Mickelson 1994: 147) ამბობს: „ამ ადამიანების ინტერვიუირებისას არ ვიყავი ბოლომდე მიუკერძოებელი. გაცილებით გულწრფელი და მიუკერძოებელი ვარ ჩვეულებრივი ადამიანების ინტერვიუირებისას“. დიმი (Deem 1994: 156) აღნიშნავს, რომ ის და მისი თანამკვლევარი „წინააღმდეგობისა და წვდომის პრობლემებს წააწყდნენ იმის გამო, რომ მათი კვლევა თითქოსდა ეწინააღმდეგებოდა კონსერვატიული მთავრობის განათლების რეფორმებს“, წვდომა კი შეიძლება, დაბლოკილიყო „იმის საფუძველზე, რომ კვლევა არ იყო ნეიტრალური“.

მაიკელსონი (1994: 147) ამას შემდგომში ეთიკური დილემის იდენტიფიკაციისთვის იყენებს, როცა „ზოგჯერ ძალაუფლების მქონე რესპონდენტები ინტერვიუს მსვლელობისას ამაზრზენ კომენტარებს აკეთებენ“. მკვლევარმა არაფერი უნდა თქვას, თუ ხმა ამოიღოს და ამით ინტერვიუს შეწყვეტის რისკის წინაშე დადგეს? ის რეტროსპექტიულად ამბობს, რომ სურდა, შეკამათებოდა ამ მოსაზრებების თაობაზე და უფრო დამაჯერებელი ყოფილიყო (Mickelson 1994: 148). უოლფორდს (2001) მაგალითად მოყავს ინტერვიუ ეკლესიის მსახურთან, რომლის მოსაზრებებიდან ერთ-ერთი ასეთი იყო და მას მკვლევარი არ ეთანხმებოდა:

> აივ შიდსი, ძირითადად, ჰომოსექსუალთა დაავადებაა . . . და ძალიან ეფექტურად განარიდებს მოსახლეობას არასასურველისგან. ის აფრიკაში ბევრგან პრაქტიკულად არ არსებობს. . . . თუ თქვენ ცისფერი ხართ, იმას მიიღებთ, რასაც იმსახურებთ. . . . მე არასოდეს მივიღებდი ჰომოსექსუალს ჩემს კლასში.
>
> (Walford 2001: 137)

მაიკელსონმა (1994: 132) აღმოაჩინა, რომ ძალაუფლების მქონე ადამიანების კვლევისას მათ შორის იშვიათად არიან ქალები, მკვლევრები კი ხშირად სწორედ ქალები არიან. ასეთი გენდერული განაწილება შეიძლება პრობლემური იყოს. დიმი (1994: 157) აღნიშნავს, რომ ის, როგორც ქალი, უფრო მეტ სირთულეს წააწყდა კვლევის წარმოებისას, ვიდრე მისი მამაკაცი კოლეგები, თუმცა მას უფრო მაღალი თანამდებობა ეკავა, ვიდრე კოლეგა მამაკაცებს. მეორე მხრივ, ის იმასაც ამბობს, რომ მამაკაცები უფრო მეტი გახსნილობით ხასიათდებიან ქალ მკვლევრებთან, ვიდრე – მამაკაცებთან, რადგან ქალებს ნაკლებად მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ. გევირცი და ოზგა (Gewirtz and Ozga 1994) წერენ:

> [როგორც მკვლევრები] ვგრძნობდით, რომ ძალიან სტერეოტიპულად გვიყურებდნენ, რადგან ქალები ვიყავით. ისეთი შთაბეჭდილება მოვახდინეთ, რომ მხარდამჭერებად აღგვიქვეს და და ჩვენც, გარკვეულწილად, უნდა მიგვეღო ეს როლი, ვინაიდან კვლევას წაადგებოდა.
>
> (Gewirtz and Ozga 1994: 196)

როცა ძალაუფლების მქონე ადამიანთა კვლევას აპირებთ, მიზანშეწონილი იქნება რამდენიმე საკითხის განხილვა. ეს საკითხები მოცემულია 5. 3. ჩანართში

ჩანართი 5. 3.

ძალაუფლების მქონე ადამიანთა კვლევა

- რა აქცევს კვლევას სენსიტიურად.
- როგორ მოვიპოვოთ და შევინარჩუნოთ წვდომა ძალაუფლების მქონე ადამიანებთან.
- რამდენად არის მოსალოდნელი, რომ მონაწილეები გაიხსნებიან, ან თავშეკავებული იქნებიან.
- რა არის ფორმალური და არაფორმალური საუბარში.
- როგორ მოვემზადოთ ძალაუფლების მქონე ადამიანებთან ინტერვიუსთვის.
- როგორ დავუსვათ კითხვები და გამოვიწვიოთ ძალაუფლების მქონე ადამიანები.
- როგორ ჩავატაროთ ინტერვიუ ისე, რომ შევინარჩუნოთ ბალანსი ინტერვიუერის გეგმებსა და რესპონდენტის გეგმებს და ღირებულებათა სისტემას შორის.
- როგორ გამოავლინოს მკვლევარმა საკუთარი ცოდნა, მომზადება და ხედვა ძირითად საკითხებთან მიმართებაში.
- მკვლევრის სტატუსი მონაწილეებთან პირისპირ შეხვედრისას.
- ვინ უნდა წაიყვანოს ინტერვიუ ძალაუფლების მქონე ადამიანებთან.
- რამდენად ნეიტრალური და შემწყნარებელი უნდა იყოს მკვლევარი მონაწილეებთან.
- უნდა დასახელდეს თუ არა მონაწილე კვლევის ანგარიშში.
- როგორ დავაბალანსოთ საზოგადოების ცოდნის უფლება და ინდივიდის პირადი ცხოვრების უფლება.
- რა შედის საზოგადოების ინტერესებში.

კითხვების დასმა

კვლევაში კითხვების დასმასთან დაკავშირებით, სადმენი და ბრედბარნი (Sudman and Bradburn 1982: 50-1) თვლიან, რომ ღია კითხვები შეიძლება, უკეთესი იყოს, ვიდრე – დახურული, გრძელი კითხვა კი მოკლეს სჯობდეს. კითხვის ეს ორივე (ღია და გრძელი) ვარიანტი საშუალებას აძლევს რესპონდენტს, თავისი სიტყვებით უპასუხოს, რაც, შესაძლოა, უფრო მეტად ერგებოდეს სენსიტიურ თემებს. ფაქტობრივად, ავტორები ამბობენ, რომ თუ მოკლე კითხვები დამოკიდებულებების შესახებ ინფორმაციის მოგროვებისას გამოდგება, გრძელი

კითხვები ქცევის შესახებ ინფორმაციას უფრო ერგება და შეიძლება, მოიცავდეს მაგალითებს, რომლებზეც რესპონდენტებმა, პასუხის გაცემა ისურვონ. გრძელმა კითხვებმა შეიძლება შეამციროს ქცევის რეალური ვითარების წარმოჩენის შემთხვევები (მაგალითად, სტრესში მყოფი მასწავლებლების მიერ ალკოჰოლისა თუ მედიკამენტების გამოყენება). მეორე მხრივ, მკვლევარს სიფრთხილე მართებს, რომ არ გადაღალოს, ემოციურად არ გამოფიტოს ან სტრესი არ მიაყენოს რესპონდენტს გრძელი კითხვით ან ინტერვიუთი.

ლი (1993: 78) გვირჩევს, რომ კითხვებში ნაცნობი სიტყვები გამოვიყენოთ, რადგან ეს ამცირებს საფრთხის შეგრძნებას სენსიტიურ თემებზე საუბრისას და ეხმარება რესპონდენტს, რომ თავი უფრო მშვიდად იგრძნოს. ის „ამონარიდების“ გამოყენებასაც გვირჩევს: „პიროვნების ან სიტუაციის მოკლე აღწერა, რომელიც ზუსტად მიუთითებს, თუ რა მოიაზრება ყველაზე მნიშვნელოვან ფაქტორად რესპონდენტის მიერ გადაწყვეტილების მიღების ან მსჯელობის პროცესში“ (Lee 1993: 79). ეს არა მარტო კონკრეტულად საკვლევი საკითხების გამიჯვნასა და იზოლირებას ახდენს, არამედ ყურადღებაც გადააქვს პირადი სენსიტიურობიდან აღწერილ შემთხვევაზე ან ამონარიდზე, ახდენს მათ პროეცირებას და შეგვიძლია, რესპონდენტს მისი პირადი რეაქციების შესახებ ვკითხოთ, მაგალითად, ასე: „თქვენ რას მოიმოქმედებდით ამ სიტუაციაში?“

სენსიტიურ თემებზე მომუშავე მკვლევრები თავად უნდა იყვნენ სიტუაციისადმი ძალზე მგრძნობიარენი. მაგალითად, მათი არავერბალური კომუნიკაცია შეიძლება გადამწყვეტი იყოს ინტერვიუს დროს. აქედან გამომდინარე, არავითარი მინიშნება არ უნდა გააკეთონ მსჯელობაზე, მხარდაჭერასა თუ გაკიცხვაზე. ისინი კონტრტრანსფერს (მკვლევრის საკუთარი მოსაზრებების, ღირებულებების, დამოკიდებულებების, ტენდენციურობისა და წარსული გამოცდილების სიტუაციაზე პროეცირებას) უნდა ერიდონ. საკითხს, რით ახდენს ეფექტს ინტერვიუერი, მეთექვსმეტე თავში, მკვლევრის მახასიათებლებთან (მაგალითად, სქესი, რასა, ასაკი, სტატუსი, ჩაცმულობა, გარეგნობა, რაპორტი, წარსული გამოცდილება, პროფესიონალიზმი, ინსტიტუციური მიკუთვნებულობა, პოლიტიკური მიკუთვნებულობა, საქმიანობის ტიპი, მაგალითად, მღვდლობა) კავშირში განვიხილავთ. ქალ ინტერვიუერთან

შეიძლება ქალები უფრო კომფორტულად გრძნობდნენ თავს; მამაკაცები კი – არაკომფორტულად.; ძალაუფლების მქონე ადამიანებმა შეიძლება შერაცხყოფილად იგრძნონ თავი, თუ მოკრძალებული პოზიციის მქონე ახალბედა ასისტენტის რესპონდენტობა უწევთ. ინტერვიუერის ეფექტურობა იმ მოლოდინებზეც არის დამოკიდებული, რომელიც ინტერვიუერს შეიძლება კვლევისგან ჰქონდეს (Lee 1993L 99). მაგალითად, მკვლევარი შეიძლება, შფოთავდეს, ან არაკომფორტულად გრძნობდეს თავს სენსიტიურ თემაზე ინტერვიუს გამო. ბრედბარნი და სადმენი (1979 წყაროში Lee 1993: 101) აღნიშნავენ, რომ ინტერვიუერებმა, რომლებიც წინასწარ არ ფიქრობდნენ ინტერვიუს მსვლელობისას წამოჭრილ შესაძლო სირთულეებზე, 5–30 პროცენტით მეტი ინფორმაცია მიიღეს სენსიტიურ თემებზე, ვიდრე მათ, ვინც წინასწარი გათვლებით იყო დაკავებული. ეს ფაქტი ტრენინგის საჭიროებაზე მიუთითებს.

ლი (1993: 102-14) რამდენიმე საკითხს ასახელებს, რომელიც განხილული და მოგვარებული უნდა იყოს სენსიტიური ინტერვიუს ჩატარებისას:

- როგორ მივუახლოვდეთ თემას (რათა თავიდან ავიცილოთ მონაწილეთა შებოჭილობა და დავეხმაროთ, რომ მათთვის პრიორიტეტული მხრიდან მიუდგნენ საკითხს). გვირჩევენ, ვეცადოთ, რომ თემა „ნელ-ნელა, თანდათანობით წამოიჭრას ინტერვიუს მსვლელობისას“ (Lee 1993: 103) და რესპონდენტის ნდობა და ინფორმირებული თანხმობა მივიღოთ.
- როგორ გავუმკლავდეთ წინააღმდეგობებს, სირთულეებსა და ემოციებს (რაც ინტერვიუერის ტრენინგსა და ზედამხედველობას/შემოწმებას შეიძლება მოითხოვდეს); როგორ დავდგეთ შემწყნარებლურ და მიმტევებლურ პოზიციაზე; როგორ გავუმკლავდეთ იმ რესპონდენტს, რომელიც ინტერვიუერს შეიძლება დიდად არ მოსწონს, ან არ ეთანხმება.
- როგორ დავძლიოთ ინტერვიუს დროს ძალაუფლების გამოყენება და კონტროლი: (ა) როცა ძალაუფლებასა და სტატუსს შორის არსებული განსხვავება მოქმედებს, როცა ინტერვიუერს უფრო მაღალი ან დაბალი სტატუსი აქვს, ვიდრე რესპონდენტს და როცა ინტერვიუერსა და რესპონდენტს თანაბარი სტატუსები აქვთ; (ბ) როგორ გავუმკლავდეთ

სიტუაციას, როდესაც ინტერვიუერს უნდა ინფორმაცია, მაგრამ არ არის ისეთ პოზიციაზე, რომ შეეძლოს მისი მოთხოვნა და როდესაც რესპონდენტს სურს ან არ სურს ინფორმაციის გაცემა; (გ) როგორ გავუმკლავდეთ სიტუაციას, რომელშიც ძალაუფლების მქონე ადამიანები ინტერვიუს ხანგრძლივად და, სავარაუდოდ, უადგილოდ იყენებენ, როგორც საკუთარი სიამოვნების მიხედვით მოქცევის შესაძლებლობას; (დ) როგორ გავუმკლავდეთ სიტუაციას, როდესაც შეხვედრის დასრულების შემდეგ ინტერვიუერი ფლობს სენსიტიურ ინფორმაციას, ამით რესპონდენტზე ძალაუფლებას იძენს და მას მოწყვლადობის განცდას უჩენს; (ე) რა უნდა უქნას ინტერვიუერმა ინფორმაციას, რომელიც იმათ საწინააღმდეგოდ შეიძლება მიიმართოს, ვინც ეს ინფორმაცია გასცა (მაგალითად, თუ საზოგადოების რომელიმე ჯგუფი იტყვის, რომ არასაკმარისად ჭკვიანია უმაღლესი ან შემდგომი განათლების მისაღებად); დაბოლოს, (ვ) როგორი ფორმით წარვმართოთ ინტერვიუ (მაგალითად, დიალოგის სახით, ფორმალურად, უკიდურესად სტრუქტურირებულად, უკიდურესად დირექტიულად).

- იმ პირობებთან გამკლავება, სადაც ინტერვიუ მიმდინარეობს. ლი (1993: 112) თვლის, რომ ინტერვიუ, რომელიც სენსიტიურ თემებს ეხება, „ერთჯერადი უნდა იყოს“ ანუ რესპონდენტი უნდა გრძნობდეს, რომ ის და ინტერვიუერი, შესაძლოა, აღარასოდეს შეხვდნენ ერთმანეთს. ამან შეიძლება მეტად უზრუნველყოს ნდობა და რესპონდენტის გახსნილობა, ვიდრე ინტერვიუერსა და რესპონდენტს შორის ახლო ურთიერთობამ. მეორე მხრივ, „ერთჯერადი” ინტერვიუ ხელს არ უწყობს კვლევის ფარგლებში თანამშრომლობითი ურთიერთობის ჩამოყალიბებას (Lee 1993: 113).

განათლების სფეროში კვლევის დიდი ნაწილი მეტნაკლებად სენსიტიურია. მკვლევრის გადასაწყვეტია, როგორ მიუდგება სენსიტიურობის საკითხს და როგორ გაუმკლავდება მის მრავალ ფორმას, მასთან დაკავშირებულ ერთგულების, ეთიკის, წვდომისა და პოლიტიკის საკითხებს და შედეგებს.

დასკვნა

განათლების სფეროში კვლევის განხილვისას, ჩვენი რჩევა იქნება, რომ ის არ გეგონოთ დალაგებული, სუფთა, მოწესრიგებული, უპრობლემო და ნეიტრალური პროცესი, არამედ მიუდექით მას, როგორც გამჭოლ გასროლას, შესაძლო მაღალი მგრძნობელობით. გვახსოვდა რა ეს, თავი შევიკავეთ ცდუნებისგან, მოგვეცა სენსიტიური თემების ჩამონათვალი, ვინაიდან შეიძლებოდა, გამარტივებული ვარიანტი გამოგვსვლოდა და ყურადღების მიღმა დარჩენილიყო ის ფუნდამენტური საკითხები, რომლებიც კვლევას სენსიტიურს ხდის მათი *სოციალური კონტექსტის* გამო. ის, რაც მკვლევარს შეიძლება თავაზიან და ნეიტრალურ კვლევად მოეჩვენოს, მონაწილეებში შეიძლება ღრმა სენსიტიურობის გამომწვევი იყოს. ჩვენ ვთქვით, რომ ხშირად სწორედ *ეს* ხდის კვლევას სენსიტიურს და არა – ფოკუსში მოსახვედრი თემების შერჩევა. მკვლევრებმა უნდა იფიქრონ იმაზე, თუ რა მოსალდნელი ან შესაძლო გავლენა ექნება კვლევით პროექტს, პროცესს, შედეგებს, ანგარიშსა და გავრცელებას არა მარტო მათთვის, არამედ მონაწილეებისთვის, მათთან დაკავშირებული ადამიანებისთვის და კვლევაში ჩართული ყველა დაინტერესებული მხარისთვის (ანუ „შედეგების“ ვალიდობა: კვლევის ეფექტები). ეს გვაფიქრებინებს, რომ მიზანშეწონილი იქნება, რომ განათლების სფეროში ყველა კვლევას სიფრთხილით მოვეპყრათ და პოტენციურად სენსიტიურად მივიჩნიოთ. მკვლევარმა შეიძლება, დასვას მთელი რიგი კითხვებისა კვლევების დაგეგმვასთან, წარმოებასთან, ანგარიშის წარდგენასა და გავრცელებასთან დაკავშირებით. ამ კითხვებს წარმოგიდგენთ 5. 4. ჩანართში

ჩანართი 5. 4

განათლების სფეროში კვლევის განხილვისას დასასმელი ძირითადი კითხვები

- რა აქცევს კვლევას სენსიტიურად?
- რა ვალდებულებები აქვს მკვლევარს, ვის წინაშე და როგორ უნდა შეასრულოს ისინი? როგორ ვლინდება ეს ვალდებულებები?
- რა მოსალოდნელი შედეგები აქვს კვლევას (ყველა ეტაპზე) მონაწილეებისთვის (ინდივიდებისთვის და ჯგუფებისთვის), დაინტერესებული მხარეებისთვის, მკვლევრისთვის, საზოგადოებისთვის? ვისზე მოახდენს კვლევა გავლენას და როგორ?

- ვინ განიხილება კვლევის სამიზნედ?
- პასუხის გაცემისა და კონტროლის რა უფლებები აქვთ კვლევის მონაწილეებს?
- რა ეთიკური საკითხები დგება მეტი სიმწვავით კვლევაში?
- რა საკითხებთან დაკავშირებით შეიძლება მოუწიოს მკვლევარს კომპრომისზე წასვლა დაგეგმვის, ფოკუსის, ქცევის, შერჩევის, ინსტრუმენტების, მეთოდოლოგიის, სანდოობის, ანალიზის, ანგარიშგებისა და გავრცელების ეტაპებზე? რაზე შეიძლება და არ შეიძლება კომპრომისი?
- უსაფრთხოებისა და დაცვის (რისგან) რა ზომებია მიღებული კვლევაში, რა ვალდებულებებსა და კომპენსაციებს ითვალისწინებს კვლევა და ვისთვის? როგორ შეიძლება ამ საკითხების მოგვარება?
- ვისთვის არის კვლევა განკუთვნილი? ვის ეკუთვნის კვლევა? ვინ იგებს და ვინ აგებს (რა საკითხთან მიმართებაში) კვლევაში?
- რა რისკები და სარგებლები აქვს კვლევას და ვისთვის? რას „იძლევა“ და აკეთებს კვლევა?
- ღიად უნდა დააფიქსიროს თუ არა მკვლევარმა საკუთარი ღირებულებები და დაუპირისპირდეს მათ, ვისაც არ ეთანხმება ან მიუღებლად მიაჩნია?
- რა შედეგები, უკუგება და უკურეაქცია შეიძლება ჰქონდეს კვლევას და ვისთვის?
- რა სანქციები შეიძლება უკავშირდებოდეს კვლევას?
- რაზე უნდა მოხდეს შეთანხმება საკონტრაქტო შეხვედრაზე და რა უნდა დარჩეს შეთანხმების მიღმა?
- რა გარანტიები უნდა მისცეს მკვლევარმა მონაწილეებს?
- მონიტორინგის და ანგარიშგების რა პროცედურები უნდა იყოს უზრუნველყოფილი კვლევაში?
- რა უნდა გამოაშკარავდეს ან რა – არა, რა შეიძლება ან არ შეიძლება გამოაშკარავდეს, რა შეიძლებოდა, რომ გამოაშკარავებულიყო, ან არ გამოაშკარავებულიყო კვლევაში?
- უნდა იყოს თუ არა კვლევა ფარული, ღია, ნაწილობრივ ფარული, პატიოსანი მიზნებზე საუბრისას?
- უნდა იყოს თუ არა ცნობილი, ვინ ვინ არის კვლევის მონაწილეებს შორის ან უნდა შეიძლებოდეს თუ არა მათი ამოცნობა კვლევის მონაცემების მიხედვით? რა ხდება მაშინ, როცა იდენტიფიკაცია გარდაუვალია?

- როგორ მოხდება წვდომისა და შერჩევის უზრუნველყოფა და რამდენად სათანადოდ?
- როგორ შენარჩუნდება წვდომა დროთა განმავლობაში?
- ვინ არიან გუშაგები და რამდენად სანდონი არიან ისინი?

ეს კითხვები განამტკიცებენ „სიტუაციური“ ეთიკის განხილვის მნიშვნელობას (Simons and Usher 2000), როგორც კონკრეტული სიტუაციებით განპირობებულის და არა, მეტწილად, ეთიკური კოდექსებითა და დირექტივებით. ამ თვალსაზრისით, განათლების სფეროში სენსიტიური კვლევა სხვა ნებისმიერ კვლევას ჰგავს, მაგრამ აქ უფრო მკვეთრად დგას ეთიკური საკითხები. ამასთან, სენსიტიურობასთან დაკავშირებული მრავალი კითხვის მიღმა ძალაუფლების პრეტენზიული საკითხი იმალება: ვის აქვს ის, ვის – არა, როგორ მოძრაობს კვლევის სიტუაციებში (და რა შედეგებით) და როგორ უნდა მოვეპყრათ მას. განათლების სფეროში სენსიტიური კვლევა ხშირად იმდენად არის ძალაუფლების თამაში, რამდენადაც ის მნიშვნელოვანია. მკითხველს ვურჩევთ, რომ განათლების სფეროში კვლევის დიდი ნაწილი სენსიტიურობის შემცველად მიიჩნიოს; საჭიროა ამის დანახვა და მასთან გამკლავება.

6 ვალიდობა და სანდოობა

ვალიდობისა და სანდოობის სხვადასხვა ტიპი არსებობს. ვერასოდეს ხერხდება ვალიდობისა და სანდოობისთვის საფრთხეების სრულად არიდება, შესაძლებელი მხოლოდ მათი შემცირებაა, თუ ამ საკითხს ყურადღება მთელი კვლევის მანძილზე მიექცევა.

ამ თავში ვალიდობა და სანდოობა განხილულია რაოდენობრივ და თვისებრივ, ანუ ბუნებრივ კვლევაში. გამოთქმულია მოსაზრება, რომ ამ ტერმინების მიყენება შესაძლებელია ორივე ტიპის კვლევისათვის, თუმცა ისინი განსხვავებულად გვარდება თითოეულ მათგანში. ბოლოს მოცემულია ვალიდობისა და სანდოობის მიღწევის გზები მონაცემების შეგროვების სხვადასხვა ინსტრუმენტის გამოყენებისას. აქვე გამოთქმულია მოსაზრება, რომ კვლევაში სანდოობა არის ვალიდობის აუცილებელი, მაგრამ არასაკმარისი პირობა; სანდოობა არის ვალიდობის აუცილებელი წინაპირობა და ვალიდობა შეიძლება იყოს სანდოობის საკმარისი, მაგრამ არა – აუცილებელი პირობა. ბროკ-უტნი (Brock-Utne 1996 612) ამტკიცებს, რომ ფართოდ გავრცელებული მოსაზრება სანდოობის მხოლოდ რაოდენობრივი კვლევისადმი კუთვნილებაზე, უარსაყოფია და ეს თავი აჩვენებს მისი ნააზრევის მნიშვნელოვნებას.

ვალიდობის განსაზღვრება

ვალიდობა ეფექტური კვლევის მნიშვნელოვანი გასაღებია. თუ კვლევა არავალიდურია, მაშინ მას არავითარი ღირებულება არ აქვს. ამგვარად, ვალიდობას მოითხოვს როგორც რაოდენობრივი, ისე თვისებრივი, ბუნებრივი კვლევა (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/ 9780415368780 – თავი 6, ფაილი 6. 1. ppt).

თუ ვალიდობის ადრინდელი ვარიანტები ეფუძნებოდა მოსაზრებას, რომლის მიხედვით, მნიშვნელოვანი იყო ეჩვენებინა, რომ კონკრეტული ინსტრუმენტი მართლაც ზომავს იმას, რის გაზომვასაც მიზნად ისახავს, შედარებით

გვიანდელმა ვალიდობამ მრავალი ფორმა მიიღო. მაგალითად, თვისებრივ მონაცემებში ვალიდობის მიღწევა შესაძლებელია გულწრფელი, ღრმა, მდიდარი და მოცულობითი მონაცემებით; ასევე, შერჩეული მონაწილეებით, ტრიანგულაციის ხარისხით, მკვლევრის მიუკერძოებლობითა და ობიექტურობით (Winter 2000). რაოდენობრივი მონაცემების ვალიდობა შეიძლება გაუმჯობესდეს სწორი შერჩევით, სათანადო ინსტრუმენტების გამოყენებითა და მონაცემების დამუშავებისთვის გამოყენებული ადეკვატური სტატისტიკური მეთოდებით. შეუძლებელია, რომ კვლევა 100 პროცენტით ვალიდური იყოს, ეს პერფექციონისტის ოპტიმიზმია. რაოდენობრივი კვლევა მოიცავს სტანდარტული შეცდომის საზომს, რომელიც იმთავითვე ჩადებულია მასში და გასათვალისწინებელია. თვისებრივი მონაცემების ტენდენციურობის ხარისხში თავისი წვლილი შეაქვს რესპონდენტების სუბიექტურობას, მათ მოსაზრებებს, დამოკიდებულებებსა და ხედვის კუთხეებს. შესაბამისად, ვალიდობა ფარდობითი და არა აბსოლუტური მდგომარეობა, უნდა შეფასდეს მისი არსებობის ხარისხი (Gronlund 1981). აქედან გამომდინარე, საუკეთესო შემთხვევაში, არავალიდურობის მინიმუმამდე დაყვანას და ვალიდობის მაქსიმიზაციას ვცდილობთ.

არსებობს ვალიდობის რამდენიმე განხვავებული სახეობა (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 6, ფაილი 6. 2. ppt):

- შინაარსის ვალიდობა;
- კრიტერიუმის ვალიდობა;
- კონსტრუქტის ვალიდობა;
- შინაგანი ვალიდობა;
- გარეგანი ვალიდობა;
- ანალოგიის ვალიდობა;
- თვალსაჩინო ვალიდობა;
- მსაჯულთა ვალიდობა;
- პროგნოსტული ვალიდობა;
- სისტემური ვალიდობა;

- კატალიზის ვალიდობა;
- ეკოლოგიური ვალიდობა;
- კულტურული ვალიდობა;
- დესკრიპტული ვალიდობა;
- ინტერპრეტაციული ვალიდობა;
- თეორიული ვალიდობა;
- შეფასებითი ვალიდობა.

ამ თავში ჩვენი მიზანი არ არის ყველა ამ სახეობის ვალიდობის სიღრმისეული განხილვა. განვიხილავთ მხოლოდ ძირითად ტიპებს. დავასაბუთებთ, რომ ზოგიერთი მათგანის მიღწევა უფრო მოსახერხებელია რაოდენობრივ მეთოდოლოგიებში, მაგრამ, ამის მიუხედავად, ეს არ არის ერთადერთი ხერხი. ფაქტობრივად, ვალიდობა განათლების სფეროში ყველა ტიპის კვლევის ქვაკუთხედია. ეს ნიშნავს, რომ მნიშვნელოვანია, ვალიდობა სხვადასხვა კვლევით ტრადიციაში მართლაც ამ ტრადიციების შესატყვისი იყოს. აბსურდი იქნება კვლევის არავალიდურად გამოცხადება, თუ არაფერი გაკეთებულა კონკრეტული ტიპის ვალიდობის მისაღწევად, მაგალითად, განზოგადება, განმეორება და კონტროლი. შესაბამისად, მკვლევარმა ვალიდობის შესახებ მსჯელობა იმ პარადიგმაში უნდა ჩართოს, რომელსაც კვლევაში იყენებს. თუმცა, ეს არ ნიშნავს, რომ კვლევა პარადიგმაზე უნდა იყოს მიბმული, რაც სტაგნაციისა და კონსერვატიზმის პირდაპირი რეცეპტია. მიუხედავად ამისა, ვალიდობა უნდა თანხვდებოდეს მის წანამძღვრებსა და პოზიტივისტური კვლევა პოზიტივისტური პრინციპების ერთგული უნდა იყოს, მაგალითად, როგორიცაა:

- კონტროლირებადობა;
- განმეორებადობა;
- პროგნოზირებადობა;
- კანონებისა და ზოგადი დებულებების მიღება ქცევის შესახებ;
- კონტექსტისგან თავისუფლება;
- კვლევის ფრაგმენტიზაცია და ატომიზაცია;
- დაკვირვებადობა.

ამის საპირისპიროდ, ბუნებრივ კვლევას რამდენიმე პრინციპი აქვს (Lincoln and Guba 1985; Bogdan and Biklen 1992):

- ბუნებრივი გარემო მონაცემების უპირველესი წყაროა;
- მნიშვნელოვანია კონტექსტზე მიბმულობა და „გაჯერებული აღწერა“[7];
- მონაცემები სოციალურად სიტუაციურია და სოციალურად და კულტურულად დატვირთული;
- მკვლევარი საკვლევი სამყაროს ნაწილია;
- ვინაიდან ჩვენ უკვე ინტერპრეტირებულ სამყაროში ვცხოვრობთ, ორმაგი ჰერმენევტული ძალისხმევაა (Giddens 1979) აუცილებელი იმის გასაგებად, თუ როგორ ესმით სამყარო სხვებს. პარადოქსია, რომ ადამიანის ცხოვრების გასაგებად ყველაზე მნიშვნელოვანი კომპლექსური ინსტრუმენტი მეორე ადამიანია (Lave and Kvale 1995: 220), მაგრამ მისი ყველა ფორმა ადამიანური შეცდომის რისკის შემცველია.
- კვლევა ჰოლიზმით უნდა ხასიათდებოდეს;
- კვლევის მთავარი ინსტრუმენტი მკვლევარია და არა – კვლევის მეთოდი;
- მონაცემები აღწერითია;
- პროცესი უფრო აინტერესებთ, ვიდრე, უბრალოდ, შედეგები;
- მონაცემების გაანალიზება ინდუქციურად ხდება და არა აპრიორული კატეგორიების გამოყენებით;
- მონაცემები რესპონდენტების ტერმინებით არის წარმოდგენილი და არა – მკვლევრების;
- სიტუაციის ხედვა და მოწოდება უნდა ხდებოდეს მასში ჩართული მონაწილეების თვალით, მათივე პოზიციიდან, (Geertz 1974);
- რესპონდენტის მხრიდან ვალიდაცია მნიშვნელოვანია;
- არსებითია მნიშვნელობისა და განზრახვის წვდომა.

[7] ანთროპოლოგ კლიფორდ გერცის ტერმინია, რომელიც მოვლენების ამომწურავ აღწერას ნიშნავს მათი გაგების მიზნით.

ფაქტიურად, მაქსველი (1992) ამტკიცებს, რომ თვისებრივი მკვლევრები ყურადღებით უნდა იყვნენ, რომ მუშაობისას პოზიტივიზმის ჩარჩოში არ აღმოჩნდნენ იმ მოთხოვნით, რომ კვლევას ჰქონდეს მიმდინარე, პროგნოსტული, კონვერგენციული, კრიტერიუმის, შინაგანი და გარეგანი ვალიდობა. ქვემოთ მოცემული დისკუსია აჩვენებს, რომ ასე არ უნდა იყოს. გუბასთან და ლინკოლთან (1989) ერთად მას მოჰყავს არგუმენტები იმ მოსაზრების სასარგებლოდ, რომ თვისებრივ კვლევაში ვალიდობის პოზიტივისტური ცნება აუთენტურობის ცნებამ უნდა ჩაანაცვლოს. მაქსველი (1992) ეხმიანება მიშლერს (1990) და ამბობს, რომ თვისებრივ კვლევაში „გაგება“ უფრო შესატყვისი ტერმინია, ვიდრე „ვალიდობა“. ჩვენ, როგორც მკვლევრები, იმ სამყაროს ნაწილი ვართ, რომელსაც ვიკვლევთ და, მასთან მიმართებით, არ შეგვიძლია სრულიად ობიექტური ვიყოთ; შესაბამისად, სხვა ადამიანების მოსაზრებები ისეთივე ვალიდურია, როგორც ჩვენი საკუთარი და კვლევის ამოცანა ამის გამოვლენაა. ამრიგად, ვალიდობა ებმის ახსნებს და არა – მონაცემებს ან მეთოდებს (Hammersley and Atkinson 1983); ეს ის მნიშვნელობაა, რომელსაც ცდის პირები ანიჭებენ მონაცემებს და ამ მონაცემებზე დაყრდნობით გაკეთებულ საგულისხმო დასკვნებს. „ერთგულება“ (Blumenfeld-Jones 1995) მკვლევრისგან მოითხოვს, რომ შეძლებისდაგვარად პატიოსანი იყოს კვლევის მონაწილეების თვითაღწერის მიმართ.

ამტკიცებდნენ (Agar 1993), რომ თვისებრივი მონაცემების მოგროვებისას ინდივიდების ინტენსიური პიროვნული ჩართულობა და სიღრმისეული პასუხები უზრუნველყოფს ვალიდობისა და სანდოობის საკმარის ხარისხს. ეს მტკიცება უარყვეს ჰამერსლიმ (1992: 144) და სილვერმენმა (1993: 153), რომლებიც ამტკიცებენ, რომ ეს არასაკმარისი საფუძველია ვალიდობისა და სანდოობისთვის და დაინტერესებულ პიროვნებებს არ აქვთ პრივილეგირებული პოზიცია ინტერპრეტაციისას. (ცხადია, არც აქტორები არიან „კულტურული ნარკომანები“, რომელთაც სოციოლოგისგან ან მკვლევრისგან სჭირდებათ თქმა, რა ხდება „სინამდვილეში“!) სილვერმენი (1993) ამტკიცებს, რომ თუ ჟურნალისტიკისთვის ოპერატიულობა და აუთენტურობაა საინტერესო, ეთნოგრაფიას ვალიდობისა და სანდოობის უფრო მკაცრი ცნება უნდა ჰქონდეს.

ეს იმაზე შორს წასვლას გულისხმობს, ვიდრე მონაცემების უბრალოდ შეგროვებაა იმისთვის, რომ ფენომენის წინასწარ წარმოდგენილ ან იდეალურ კონცეფციას ერგებოდეს, ან იმიტომ, რომ ისინი საოცრად საინტერესოა (Fielding and FIelding 1986). არჩეული მონაცემები შერჩევის, მონაცემების სრული ერთობლიობის და ველის რეპრეზენტაციული უნდა იყოს, ანუ უნდა ჰქონდეს შინაარსის, კონსტრუქტის და ანალოგიის ვალიდობა.

ჰამერსლი (1992: 50–1) თვლის, რომ თვისებრივ კვლევაში ვალიდობა შედეგებისადმი ნდობას ანაცვლებს. ასევე, თვლის, რომ ვინაიდან რეალობა დამოუკიდებელია მკვლევრების მიერ მისთვის წაყენებული მოთხოვნებისგან, ჩვენი ახსნები ამ რეალობის მხოლოდ რეპრეზენტაციები იქნება და არა მისი რეპროდუქციები.

მაქსველი (1992) ხუთი სახის ვალიდობის მომხრეა თვისებრივ მეთოდებში, რომლებიც „გაგების“ მისეულ ცნებას იკვლევენ.

- *დესკრიპტული ვალიდობა* (ახსნის ფაქტობრივი სიზუსტე; ის, რომ ახსნა არ არის ხელოვნური, შერჩევითი ან დამახინჯებული): ამ კუთხით, ვალიდობა მოიცავს სანდოობას, რაც ენათესავება კვლევაში „მართლის თქმის“ ბლუმენფილდ-ჯონსისეულ (1995) ცნებას – იმის თქმა, რაც რეალურად მოხდა (ფაქტობრივი ობიექტური მასალა).
- *ინტერპრეტაციული ვალიდობა* (კვლევის უნარი, სიტყვებსა და ტერმინებში ამოიცნოს ის მნიშვნელობები, ინტერპრეტაციები, რასაც თავად მონაწილეები/ცდის პირები ანიჭებენ სიტუაციებს, მოვლენებს, ანუ მონაცემებს და ის სურვილები (ან ზრახვები), რაც მათ ამოძრავებთ): ეს ენათესავება „ერთგულების“ ბლუმენფილდ-ჯონსისეულ (1995) ცნებას, ანუ იმას, თუ რას ნიშნავს ის (ვალიდობა) კვლევაში მონაწილე პიროვნებისთვის ან ჯგუფისთვის (სუბიექტურად მნიშვნელოვანი). ინტერპრეტაციულ ვალიდობას არ აქვს მკვეთრად გამოხატული ანალოგი ექსპერიმენტულ/პოზიტივისტურ მეთოდოლოგიებში.
- *თეორიული ვალიდობა* (თეორიული კონსტრუქტები, რომელიც მკვლევარს შეაქვს კვლევაში, მათ შორის კვლევის მონაწილეთა კუთვნილიც): თეორია აქ ახსნას ნიშნავს. თეორიული ვალიდობით ირკვევა, რამდენად ხსნის კვლევა

ფენომენს. ამ კუთხით, ის ენათესავება კონსტრუქტულ ვალიდობას (რომელიც ქვემოთ არის განხილული). თეორიულ ვალიდობაში კონსტრუქტები ყველა მონაწილისათვის საერთო უნდა იყოს.

- *განზოგადებადობა* (მოსაზრება, რომ შექმნილი თეორია სხვა მსგავსი სიტუაციების გასაგებადაც უნდა გამოდგეს): გულისხმობს კონკრეტული ჯგუფების ან თემების, სიტუაციების ან გარემოებების *შიგნით (შინაგანი ვალიდობა)* და სხვა თემების, სიტუაციების ან გარემოებების მიმართ (გარეგანი ვალიდობა) სწორად განზოგადებას. ამ შემთხვევაში შინაგანი ვალიდობა უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე – გარეგანი.
- *შეფასებითი ვალიდობა* (საკვლევი სუბიექტისადმი შეფასებითი, განსჯითი და არა – აღწერითი, ახსნითი ან ინტერპრეტაციული ჩარჩოს მიყენება) – ნათელია, რომ ეს იმ კრიტიკულ-თეორიულ პოზიციას ეხმიანება, რომელშიც შესაძლებელია მკვლევრის საკუთარი შეფასებითი სისტემის შეტანა.

გარეგანი და შინაგანი ვალიდობის მიღწევა ორივე ტიპის მეთოდებში, თვისებრივშიც და რაოდენობრივშიც არის შესაძლებელი.

შინაგანი ვალიდობა

შინაგანი ვალიდობა ცდილობს აჩვენოს, რომ კვლევით მიღებული კონკრეტული მოვლენის, საკითხისა თუ მონაცემების ერთობლიობის ახსნა რეალურად შეიძლება დაეყრდნოს მონაცემებს. გარკვეულწილად ეს სიზუსტეს უკავშირდება, რაც რაოდენობრივ და თვისებრივ კვლევას შეიძლება ეხებოდეს. მონაცემები ზუსტად უნდა აღწერდეს საკვლევ ფენომენს.

ეთნოგრაფიულ კვლევაში შინაგანი ვალიდობა რამდენიმე გზით მიიღწევა (LeCompte and Preissle 1993: 338):

- ორიგინალთან მიახლოებული დესკრიპტორების გამოყენებით;
- რამდენიმე მკვლევრის გამოყენებით;
- მონაწილე მკვლევრების გამოყენებით;
- მონაცემების წყვილში გადამოწმების გამოყენებით;
- მონაცემების ჩაწერის, შენახვისა და მოძებნის მექანიკური საშუალებების გამოყენებით.

ეთნოგრაფიულ, თვისებრივ კვლევაში შინაგანი ვალიდობის რამდენიმე ძირითადი სახე გამოიყოფა (LeCompte and Preissle 1993: 323-4):

- მონაცემების სანდობა;
- მონაცემების აუთენტურობა (კვლევის უნარი, წარმოადგინოს მონაწილის თვალით დანახული სიტუაცია);
- მონაცემების დამაჯერებლობა;
- კვლევის სქემის სიმყარე;
- მონაცემების მოსალოდნელობა;
- მონაცემების შემოწმებადობა;
- მონაცემების საიმედოობა;
- მონაცემების დამოწმებადობა.

ლეკომტი და პრეისლე (1993) დეტალურად განიხილავენ აუთენტურობის საკითხს და თვლიან, რომ:

- *სამართლიანობა*: სიტუაციებში არსებული მრავალჯერადი რეალობები და ამ სიტუაციების ახსნა სრულად და დაბალანსებულად უნდა წარმოჩნდეს.
- *ონტოლოგიური აუთენტურობა*: კვლევამ უნდა მოგვცეს სიტუაციის ახლებური და უფრო დახვეწილი გაგება, მაგალითად, ნაცნობის უცნობად ქცევა, მკვლევრის „კულტურული სიბრმავის“ შემცირების მნიშვნელოვანი მახასიათებელი, პრობლემა, რომელიც შეიძლება წამოიჭრას მონაწილის როლიდან დამკვირვებლის როლში გადასვლისას (Brock-Utne 1996: 610).
- *საგანმანათლებლო აუთენტურობა*: კვლევამ ამ გაგების ახლებური ხედვა და შეფასება უნდა წარმოქმნას.
- *კატალიტური აუთენტურობა*: კვლევა ქმედების კონკრეტულ მიმართულებებს წარმოქმნის.
- *ტაქტიკური აუთენტურობა*: კვლევამ სარგებელი უნდა მოუტანოს ყველას, ვინც ჩართულია მასში – „„კარგი დამოკიდებულების“ ეთიკური საკითხი.

ჰამერსლი (1992: 71) თვლის, რომ თვისებრივი მონაცემების შინაგანი ვალიდობისთვის საჭიროა ყურადღება მიექცეს:

- მოსალოდნელობასა და დამაჯერებლობას;

- საჭირო მტკიცებულებების რაგვარობასა და რაოდენობას (იმდენად, რამდენადაც, რაც უფრო მასშტაბურია კვლევის დასკვნები, მით მეტად დამაჯერებელი მტკიცებულებებია საჭირო);
- კვლევიდან გაკეთებული დასკვნების რაგვარობის სიცხადე (მაგალითად, განმარტებითი, აღწერითი, ახსნითი, თეორიის მაფორმირებელი);

ლინკოლნი და გუბა (1985: 219, 301) ფიქრობენ, რომ ბუნებრივ კვლევა-ძიებაში დამაჯერებლობის მიღწევა შეიძლება ისეთი საშუალებებით, როგორიცაა:

- *ველზე ხანგრძლივად ყოფნა*;
- *მუდმივი დაკვირვება*: ფოკუსში მოქცეული მოვლენის მახასიათებლების რელევანტურობის დასადგენად;
- *ტრიანგულაცია*: მეთოდების, წყაროების, მკვლევრებისა და თეორიების;
- *კვლევის შემდგომი ინტერვიუ კოლეგასთან*: მკვლევრისა და დაუინტერესებელი კოლეგის შეხვედრა, რომელიც ჯვარედინ დაკითხვას ჰგავს და მიზნად ისახავს პატიოსნების და სამუშაო ჰიპოთეზების შემოწმებასა და კვლევის შემდგომი ეტაპების იდენტიფიცირებას.
- *ნეგატიური შემთხვევის ანალიზი*: ისეთი თეორიის ფორმირების მიზნით, რომელიც ყველა შემთხვევას ერგება; ასევე, შემდგომში ჰიპოთეზების გადასინჯვის მიზნით.
- *წევრების გადამოწმება*: რესპონდენტის მიერ ვალიდაცია, მიზანმიმართულების შეფასება, ფაქტობრივი შეცდომების გასწორება, რესპონდენტებისთვის დამატებითი ინფორმაციის მოწოდების შესაძლებელობის ან ინფორმაციის ჩაწერის შეთავაზება; შეჯამება და ანალიზის ადეკვატურობის შემოწმება.

მაშინ, როცა პოზიტივისტურ კვლევაში ისტორია და განვითარება კვლევის ვალიდობის საფრთხეებად აღიქმება, ეთნოგრაფიული კვლევა უბრალოდ უშვებს, რომ ეს ასე მოხდება. ეთნოგრაფიული კვლევა უშვებს დროში ცვლილებას – ის მისი განუყოფელი ნაწილია. ეთნოგრაფიულ კვლევაში შინაგანი ვალიდობა დამკვირვებლის ეფექტის შემცირებითაც მიიღწევა. ეფექტს ამცირებს ის, რომ დამკვირვებლები ბევრნი არიან და იმდენად დიდხანს რჩებიან სიტუაციაში, რომ მათი იქ ყოფნა უკვე ჩვეულებრივად აღიქმება. გარდა ამისა, ინფორმაციის

გარკვევა და გასაგები ფორმით შენახვა ეთნოგრაფს შეუძლია მოვლენებისა და სიტუაციების სხვადასხვაგვარი ახსნის გამორიცხვით.

გარეგანი ვალიდობა

გარეგანი ვალიდობა ეხება იმას, თუ რამდენად განზოგადებადია მიღებული მონაცემები ფართო პოპულაციაზე, შემთხვევებზე ან სიტუაციებზე. განზოგადებადობის საკითხი პრობლემურია. პოზიტივისტი მკვლევრებისთვის განზოგადებადობა აუცილებელი პირობაა, თუმცა ბუნებრივ კვლევაში ეს საკითხი მოისუსტებს. ერთი სკოლისთვის კონტექსტის ცვლადების ჩამოშორების შემდეგ განზოგადებადობას ფუნდამენტური მნიშვნელობა აქვს, მაშინ, როცა მეორესთვის განზოგადება, რომელიც ბევრს არაფერს ამბობს კონტექსტის შესახებ, ნაკლებ სასარგებლოა და არც ადამიანის ქცევის შესახებ ეთქმის ბევრი (Schofield 1990). პოზიტივისტებისთვის ცვლადები უნდა გამოიყოს და გაკონტროლდეს, ხოლო შერჩევა შემთხვევითი უნდა იყოს, ეთნოგრაფებისთვის კი ადამიანის ქცევა უსასრულოდ კომპლექსური, არარედუცირებადი, სოციალურად სიტუაციური და უნიკალურია.

ბუნებრივ კვლევაში განზოგადება განიმარტება, როგორც შედარება და გადატანა (Lincoln and Guba 1985; Eisenhart and Howe 1992: 647). ეს ავტორები თვლიან, რომ შესაძლებელია სიტუაციის – მონაწილეებისა და გარემოს ტიპურობის შეფასება, შესაძლო შესადარებელი ჯგუფების გამოყოფა და ჩვენება, თუ როგორ შეიძლება გარდაიქმნას მონაცემები სხვადასხვა გარემოებებსა და კულტურებში (ასევე, იხილეთ LeCompte and Preissle 1993: 348). სკოფილდი (Schofield 1990: 200) გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ თვისებრივ კვლევაში მნიშვნელოვანია მკაფიო, დეტალური და სიღრმისეული აღწერის მოცემა, რათა სხვებმა შეაფასონ, თუ რამდენად განზოგადდება ერთი კვლევიდან მიღებული შედეგები სხვა სიტუაციებზე, ანუ, *შედარებისა* და *გადატანის* შეწყვილებული საკითხების მოგვარება. თვისებრივი კვლევა, ფაქტიურად, შეიძლება განზოგადდეს (Schofield 1990; 209) ტიპური კვლევის შესწავლით (იმისთვის, რომ სხვა სიტუაციებისთვისაც გამოიყენებოდეს *გადატანის* საკითხი: LeCompte and Preissle 1993: 324) და კვლევა სხვადასხვა ადგილზე განხორციელდეს (მაგალითისთვის იხილეთ Miles and Huberman 1984), თუმცა საკამათო შეიძლება

იყოს ის, რომ ეს არაპოზიტივისტურ კვლევაში გარკვეული ოდენობის პოზიტივიზმის შეტანაა. ლინკოლნი და გუბა (1985: 316) ამასთან დაკავშირებით თვისებრივ მკვლევარს წინდახედულობისკენ მოუწოდებენ. ისინი ამტკიცებენ, რომ გადატანის მაჩვენებლის უზრუნველყოფა არ არის მკვლევრის ამოცანა. ისინი თვლიან, რომ მკვლევრებმა საკმარისად მდიდარი მონაცემები უნდა მიაწოდონ კვლევის მკითხველებსა და მომხმარებლებს, რომ მათ თავად განსაზღვრონ, შესაძლებელია თუ არა გადატანა. ამ მხრივ, ის გაჯერებულ აღწერას საჭიროებს.

ბოგდანი და ბიკლენი (Bogdan and Biklen 1992: 45) ამტკიცებენ, რომ თვისებრივ კვლევაში შესაძლებელია განზოგადებადობის უზრუნველყოფა, თუ ის პოზიტივისტურ მეთოდოლოგიებში გამოყენებისგან განსხვავებულად არის აგებული. ავტორების აზრით, პოზიტივისტი მკვლევრები ზოგადი სოციალური პროცესების შესახებ უნივერსალური დებულებების მიღებით უფრო არიან დაინტერესებული, ვიდრე იმით, რომ ახსნან, თუ რამდენად განსხვავდება სოციალური სიტუაციები (მაგალითად, სკოლები და კლასები) ერთმანეთისგან. ბოგდანსა და ბიკლენს (1992) ის კი არ აინტერესებთ, მათი შედეგები, ყველაზე ფართო გაგებით, განზოგადდება თუ არა, არამედ ის გარემოები, ადამიანები და სიტუაციები, რომლებზეც შესაძლოა განზოგადებადი იყოს ეს შედეგები.

ბუნებრივ კვლევაში გარეგან ვალიდობას რამდენიმე საფრთხე შეიძლება დაემუქროს (Lincoln and Guba 1985: 189, 300):

- *არჩევის ეფექტები*: როდესაც არჩეული კონსტრუქტები რეალურად მხოლოდ ერთი კონკრეტული ჯგუფის რელევანტურია.
- *გარემოს ეფექტები*: როდესაც შედეგები დიდწილად კონტექსტის ფუნქციას წარმოადგენს.
- *ისტორიის ეფექტები*: როდესაც სიტუაციები უნიკალური ვითარებების შედეგად შეიქმნა და, მაშასადამე, არაშედარებითია.
- *კონსტრუქტის ეფექტები*: როდესაც გამოყენებული კონსტრუქტები კონკრეტული ჯგუფისთვის არის დამახასიათებელი.

შინაარსის ვალიდობა

ვალიდობის ამ ფორმის საჩვენებლად ინსტრუმენტმა უნდა აჩვენოს, რომ ის პატიოსნად და ამომწურავად ფარავს იმ სფეროს ან საკითხებს, რომელთა დაფარვასაც ისახავდა მიზნად. ნაკლებად მოსალოდნელია, რომ თითოეული საკითხი სრულად მოგვარდეს იმიტომ, რომ დრო არ არის საკმარისი, ან მონაწილეებს, მაგალითად, გრძელი კითხვარის ბოლომდე შესავსებად არასაკმარისი მოტივაცია აქვთ. ასეთ შემთხვევაში მკვლევარი უნდა დარწმუნდეს, რომ ძირითადი საკვლევი საკითხის ელემენტები კვლევისთვის საინტერესო უფრო ფართო საკითხის სამართლიანი რეპრეზენტაციაა (და მისი შეწონვა) და კვლევისთვის არჩეული ელემენტები ღრმად და ვრცლად არის ნაკვლევი. რეპრეზენტაციულობის უზრუნველსაყოფად აუცილებელია დებულებების ყურადღებით შერჩევა. მაგალითად, თუ მკვლევარს უნდოდა ენახა, თუ როგორ გამოთქვამდა სტუდენტების ჯგუფი 1000 სიტყვას ფრანგულად და გამოთქმის ტესტისთვის მხოლოდ 50 სიტყვის შერჩევა გადაწყვიტა, ეს ტესტი იმ 1000 სიტყვის რეპრეზენტაციული უნდა ყოფილიყო, სავარაუდოდ, ისე, რომ ტესტში ჩართულიყო სიტყვების გამოთქმის ყველა შესაძლო წესი, ან ტესტით დაფარულიყო გამოთქმის ყველა შესაძლო შეცდომა იმ თანაფარდობით, როგორც იმ 1000 სიტყვაში შეგვხვდებოდა.

კონსტრუქტის ვალიდობა

კონსტრუქტი აბსტრაქტულია. ეს განასხვავებს მას ვალიდობის აქამდე განხილული ტიპებისგან, რომლებსაც რეალობასთან, განსაზღვრულ შინაარსთან, ჰქონდათ შეხება. ამ ტიპის ვალიდობის შემთხვევაში თანხმობა უნდა მიიღწეოდეს კონსტრუქტის „ოპერაციონალიზებული“ ფორმების თაობაზე, სადაც გარკვევით უნდა იყოს ნათქვამი, თუ რას გულისხმობთ ამ კონსტრუქტის გამოყენებისას. აქედან გამომდინარე, ვალიდობის ამ ფორმაში მნიშვნელოვანია კონსტრუქტის დანაწევრებულად, გასაგებად წარმოდგენა, ან ის, თანხვდება თუ არა კონსტრუქტის მკვლევრისეული ხედვა მის იმ ზოგადად მიღებულ გაგებას<, მაგალითად, ვთქვათ, მკვლევარს ბავშვის ინტელექტის შეფასება სურს (მაგალითისთვის დავუშვათ, რომ ეს ერთი თვისებაა). მან უნდა თქვას, რომ ინტელექტში გულისხმობს ფანქრის გათლის უნარის გამოვლენას. ინტელექტის

რამდენად მისაღები კონსტრუქტია ეს? სხვა არაფერია ინტელექტი (მაგალითად, ის, რაც ინტელექტის ტესტში მაღალი ქულით გამოიხატება)?

კონსტრუქტის ვალიდობის დასადგენად მკვლევარმა უნდა უზრუნველყოს, რომ კონკრეტული საკითხის მისეული კონსტრუქტი თანხვდება ისეთივე ფუძისეული საკითხების, მაგალითად, ინტელექტის, კრეატულობის, შფოთვის, მოტივაციის სხვა კონსტრუქტებს. ამის მიღწევა შესაძლებელია მოცემული საკითხის სხვა საზომებთან კორელაციებით, ან კონსტრუქტის დაფუძნებით ლიტერატურის ფართო მიმოხილვაზე, საიდანაც ის იღებს ამ კონსტრუქტის შინაარსს (ანუ თეორიას იმის შესახებ, თუ რა არის კონსტრუქტი) და მის მდგენელებს. კონსტრუქტის ვალიდობის ჩვენება არა მარტო რელევანტურ ლიტერატურაში მოცემულ კონსტრუქტთა თანხვედრას ნიშნავს, არამედ საპირისპირო მაგალითების მოძიებასაც, რამაც, შეიძლება, მკვლევრის კონსტრუქტის ფალსიფიცირება მოახდინოს. როდესაც დამადასტურებელი და უარმყოფელი მტკიცებულებები დაბალანსებულია, მკვლევარს უკვე შეუძლია აჩვენოს კონსტრუქტის ვალიდობა და წამოაყენოს პირობები გამოყენებული კონსტრუქტის რაგვარობაზე. კონსტრუქტის ურთიერთსწინააღმდეგო ინტერპრეტაციების შემთხვევაში მკვლევარს მოუწევს კონფლიქტური სიტუაციის არსებობის აღიარება და იმ ინტერპრეტაციაზე მითითება, რომელსაც გამოიყენებს.

თვისებრივ/ეთნოგრაფიულ კვლევაში კონსტრუქტის ვალიდობა უნდა აჩვენებდეს, რომ კატეგორიებს, რომელსაც მკვლევარი იყენებს, *თავად მონაწილეებისთვის* აქვს აზრი/მნიშვნელობა (Eisenhart and Howe 1992: 648), ანუ მათში ასახულია ის, თუ მონაწილეები რეალურად როგორ განიცდიან და აგებენ სიტუაციებს კვლევაში; ის, რომ ისინი სიტუაციას აქტორების თვალით ხედავენ.

კემპბელი და ფისკე (1959), ბროკ-უტნე (1996) და კუპერი და შინდლერი (2001) გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ კონსტრუქტის ვალიდობა კონვერგენტული და დისკრიმინანტული ტექნიკებით მიიღწევა. *კონვერგენტული ტექნიკა* გულისხმობს, რომ სხვადასხვა ტექნიკა, რომელიც ერთსა და იმავე კონსტრუქტს იკვლევს, შედარებით მაღალ ინტერკორელაციებს უნდა აჩვენებდეს, ხოლო *დისკრიმინაციული* მოიაზრებს, რომ სხვადასხვა კონსტრუქტისთვის მსგავსი

მეთოდების გამოყენებამ შედარებით დაბალი ინტერკორელაციები უნდა მოგვცეს, ანუ საკვლევი კონსტრუქტი განსხვავდება სხვა პოტენციურად მსგავსი კონსტრუქტებისგან. ასეთი დისკრიმინაციული ვალიდობის მიღება ფაქტორული ანალიზითაც შეიძლება, რომელიც ერთად აჯგუფებს მსგავს საკითხებს და გამოყოფს მათ სხვებისგან.

ეკოლოგიური ვალიდობა

რაოდენობრივ, პოზიტივისტურ კვლევაში ხშირად ხდება შექმნილ გარემოში ცვლადების იზოლირება, გაკონტროლება და მანიპულირება. თვისებრივი, ბუნებრივი კვლევის ფუნდამენტურ დაშვებას წარმოადგენს ის, რომ მკვლევარი მიზანმიმართულად არ ცდილობს ცვლადებით ან მდგომარეობით მანიპულირებას და სიტუაციები ბუნებრივად წარმოიქმნება. აქ მიზანს სოციალური სიტუაციების რეალობების მათივე ტერმინებით, მათ ბუნებრივ ან ტრადიციულ გარემოში ზედმიწევნით აღწერა წარმოადგენს. განათლების სფეროში ეკოლოგიური ვალიდობა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი და სასარგებლოა, როდესაც იკვლევენ, თუ რეალურად როგორ ხორციელდება პოლიტიკა საკლასო ოთახში. სკოლებში (Brock-Utne 1996; 617). ეკოლოგიური ვალიდობის საჩვენებლად მნიშვნელოვანია, რომ კვლევაში შეძლებისდაგვარად ბევრი მახასიათებელი და ფაქტორი იყოს ჩართული და შესწავლილი. აქ სირთულე ისაა, რომ რაც უფრო მეტი მახასიათებელია ჩართული და აღწერილი, მით უფრო რთულია კვლევის ძირითადი ეთიკური პრინციპების – თვალის მიუდევნებლობის, ანონიმურობის და არაიდენტიფიცირების დაცვა.

კულტურის ვალიდობა

ვალიდობის ტიპს, რომელიც ეკოლოგიურ ვალიდობას უკავშირდება, კულტურულ ვალიდობას უწოდებენ (Morgan 1999). ეს საკითხი, განსაკუთრებით, კროსკულტურულ, ინტერკულტურულ და შედარებით კვლევებში დგება, როცა კვლევაში მონაწილეთა კულტურისთვის შესატყვისი კვლევა იგეგმება და მკვლევარი და მონაწილე სხვადასხვა კულტურის წარმომადგენლები არიან. კულტურული ვალიდობა განისაზღვრება, როგორც „ხარისხი, რომლითაც

კვლევა შეესატყისება იმ კულტურულ გარემოს, რომელშიც ის უნდა განხორციელდეს“ (Joy 2003: 1). მორგანი (1999) თვლის, რომ კულტურული ვალიდობა კვლევის ყველა სტადიას შეეხება და გავლენას ახდენს მის დაგეგმვაზე, განხორციელებასა და გავრცელებაზე. მასში მოიაზრება მონაწილეების, კულტურებისა და ვითარებების სენსიტიურობის ხარისხი. მორგანი (2005) წერს, რომ:

> კულტურულ ვალიდობას თან სდევს მათი კულტურული ღირებულებების აღიარება, ვისაც იკვლევენ. ეს შეიძლება მოიცავდეს: სამიზნე კულტურის შესაძლო განსხვავებული დამოკიდებულების გაგებას კვლევისადმი; იმ გამორჩეული ტერმინების იდენტიფიცირებასა და გაგებას, რომლებიც სამიზნე კულტურაში გამოიყენება; სამიზნე ენის შესახებ სათანადო ლიტერატურის გადახედვას; კვლევის ისეთი ინსტრუმენტების არჩევას, რომელიც მისაღებია სამიზნე ჯგუფებისთვის; მონაცემების ინტერპრეტაციებისა და თარგმანების გადამოწმებას მათთან, ვისთვისაც სამიზნე ჯგუფის ენა მშობლიურია; მკვლევრის ცოდნას, რომ ადამიანები საკუთარი კულტურული ფილტრებით ოპერირებენ.
>
> (Morgan 2005: 1)

ჯოი (2003: 1) წარმოგვიდგენს თორმეტ მნიშვნელოვან კითხვას, რომელიც შეიძლება გაუჩნდეთ მკვლევრებს განსხვავებულ კულტურულ კონტექსტებში, რათა უზრუნველყონ კვლევის კულტურული სამართლიანობა და კულტურული სენსიტიურობა:

- გასაგები და მნიშვნელოვანია თუ არა კვლევის კითხვა სამიზნე ჯგუფისთვის?
- არის თუ არა მკვლევარი ის პიროვნება, ვინც უნდა ჩაატაროს ეს კვლევა, ანუ შეესატყვისება თუ არა მისი პიროვნება განსახორციელებელ კვლევას?
- შეესატყვისება თუ არა ის თეორიები, რომელსაც კვლევა ეყრდნობა, სამიზნე ჯგუფს?
- როგორ განიხილავენ სამიზნე კულტურის წარმომადგენელი მკვლევრები მოცემული კვლევის კითხვასთან დაკავშირებულ საკითხებს (მათი მეთოდებისა და შედეგების ჩათვლით)?
- შესატყვისი გუშაგები და ინფორმანტები შეირჩა?

- ეთიკური და ადეკვატურია თუ არა კვლევის სქემა და ინსტრუმენტები სამიზნე კულტურის სტანდარტების მიხედვით?
- როგორ განსაზღვრავენ კვლევის ძირითად ტერმინებს სამიზნე კულტურის წარმომადგენლები?
- კულტურისთვის შესატყვისად ითარგმნა თუ არა დოკუმენტები და სხვა ინფორმაცია?
- მიიღებს თუ არა პოტენციურ სარგებელს სამიზნე კულტურა კვლევის მოსალოდნელი შედეგებით?
- მოიცავს თუ არა კვლევის შედეგების ინტერპრეტაცია სამიზნე კულტურის წარმომადგენლების მოსაზრებებსა და თვალსაზრისებს?
- ხელმისაწვდომია თუ არა კვლევის შედეგები სამიზნე კულტურის წარმომადგენლებისთვის, რათა გადახედონ და თავიანთი კომენტარები დაურთონ?
- სწორად და სამართლიანად აცნობს თუ არა მკვლევარი შედეგებს მათივე კულტურულ კონტექსტში იმ ადამიანებს, რომლებიც არ ეკუთვნიან სამიზნე კულტურას?

კატალიიზის[8] ვალიდობა

კატალიტური ვალიდობა მოიცავს კრიტიკული თეორიის პარადიგმას, რომელიც პირველ თავში განვიხილეთ. ნეიტრალურად რომ ვთქვათ, კატალიტური ვალიდობა მხოლოდ იმის უზრუნველყოფას ცდილობს, რომ კვლევას ქმედებისკენ მივყავდეთ. თუმცა, ეს ყველაფერი არ არის, რადგან კატალიტური ვალიდობის საკითხი მრავლისმომცველია. ის, კრიტიკული თეორიის მსგავსად, პროგრამას გვთავაზობს. ლაზერი (Lather 1986, 1991), კინჩელო და მაკლარენი (Kincheloe and McLaren 1994) თვლიან, რომ კატალიტური ვალიდობის პროგრამაა დაეხმაროს მონაწილეებს საკუთარი სამყაროს გაგებაში

[8] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: კატალიზის ვალიდობა შედარებით ახალი ტერმინია და კრიტიკული სოციალური მეცნიერების სფეროს განეკუთვნება. ის ნიშნავს, რომ მკვლევარი უბიძგებს მათ, ვისაც ის სწავლობს, უკეთ გააცნობიერონ საკუთარი სიტუაცია მისი შეცვლის მიზნით.

მათი ტრანსფორმირების მიზნით. პროგრამა აშკარად პოლიტიკურია, რადგან კატალიტური ვალიდობა საჭიროდ ხდის გამომჟღავნდეს, სიტუაციის ვისეული განსაზღვრებებია გამოყენებული მოცემულ სიტუაციაში. ლინკოლნი და გუბა (1996) გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ კვლევა „სამართლიანობის“ კრიტერიუმს უნდა აკმაყოფილებდეს, რაც ნიშნავს იმას, რომ არა მარტო კვლევის მონაწილეების ცხოვრებისეული გამოცდილება უნდა გაძლიერდეს და გაუმჯობესდეს, არამედ მონაწილეთა უფლებამოსილებაც. ამ მხრივ, კვლევა შეიძლება ფოკუსირდეს იმაზე, თუ რა *შეიძლება* იყოს (ინოვაციები და ახალი მიმართულებები) და რა *შესაძლოა*, რომ იყოს (იდეალური, შესაძლო მომავალი) (Schofield 1990: 209).

კატალიტური ვალიდობა, ფემინისტური კვლევის მთავარი მახასიათებელი, აშერის (1996) თვალსაზრისით, მთელ კვლევაზე უნდა ვრცელდებოდეს. ის საჭიროებს: მონაწილეთა სოლიდარობას; კვლევის უნარს, ხელი შეუწყოს ემანსიპაციას, დამოუკიდებლობასა და თავისუფლებას მხოლოდ ეგალიტარულ და დემოკრატიულ საზოგადოებაში (Masschelein 1991); იმ დამახინჯებების, იდეოლოგიური დეფორმაციებისა და შეზღუდვების გამოვლენას, რომელიც არსებობს კვლევაში, ურთიერთობასა და სოციალურ სტრუქტურებში (ასევე, იხილეთ LeCompte and Preissle 1993). ამტკიცებენ (Mishler 1990; Scheurich 1996), რომ ვალიდობა აღარ არის ისტორიულ კონტექსტს მოკლებული მოცემულობა, არამედ საკამათოა და ფიქრობენ, რომ ვალიდური კვლევის განსაზღვრება აკადემიური წრეების ავტორიტეტებთან უნდა ვეძიოთ. ლაზერისთვის (1986) აუცილებელია, რომ კვლევა ემანსიპაციური იყოს და კვლევის მონაწილეთა შესაძლებლობების გაფართოებას ემსახურებოდეს. ამასთან, მას მიაჩნია, რომ კატალიტური ვალიდობა, „კონსაენტიზაციის[9]“ ფრეირესეული (Freire 1970) ცნების მსგავსად, მონაწილეებს იმის ძალას უნდა აძლევდეს, რომ გააცნობიერონ და შეცვალონ თავიანთი ჩაგრული მდგომარეობა.

ვალიდობა, როგორც ამბობენ (Scheurich 1996), სხვა არაფერია, თუ არა ნიღაბი, რომელიც აწესრიგებს და აწესებს კვლევის მისაღებ საზღვრებს

[9] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: პაულო ფრეირის ეს ტერმინი ნიშნავს კრიტიკული ცნობიერების ზრდას

ავტორიტეტული კვლევითი საზოგადოებისთვის. საუბრები ვალიდობის შესახებ სინამდვილეში ღირებული ცოდნის განსაზღვრის უფლებამოსილების შესახებ საუბრებია.

ის, თუ რამდენად გამართლებულია მტკიცება, რომ მკვლევრებს ასეთი იდეოლოგიური მისწრაფებები უნდა ჰქონდეთ, ალბათ, საკამათოა, თუმცა ამ სფეროს ყურადღების მიღმა დატოვება, დაუდევრობითა და უგულებელყოფით უთანასწორობის შენარჩუნებაა. კატალიტური ვალიდობა ადასტურებს, რომ კვლევის პროცესში ეთიკას ცენტრალური ადგილი უჭირავს და ამისთვის საჭიროა, რომ მკვლევრებმა გაარკვიონ, ვისი ან რისი ერთგულნი არიან და რა პასუხისმგებლობები და თვითდაინტერესება აქვთ (Surgess 1989).

სოციალური შედეგების ვალიდობა

კატალიტურ ვალიდობას ნაწილობრივ უკავშირდება სოციალური შედეგების ვალიდობა, რომელიც ამტკიცებს, რომ მონაცემების (კვლევის შედეგების) გამოყენების გზები შეესაბამება კვლევის შესაძლებლობებს ან მიზნებს, ანუ კვლევის შედეგები არ სცილდება კვლევის შესაძლებლობებს, პრაქტიკული შედეგები კი ლეგიტიმურია და შესრულებული. ნათელია, რომ ვინაიდან კვლევა საყოველთაო კუთვნილებაა, მკვლევარი მცირედ ან საერთოდ ვერ აკონტროლებს მის გამოყენებას. თუმცა, და ეს ხშირად პოლიტიკური საკითხია, კვლევა არ უნდა გამოიყენონ ისე, როგორც არ იყო განზრახული მისი გამოყენება, მაგალითად, მონაცემებზე მითითებით ამტკიცონ რაღაც, რისი მტკიცებაც ამ კვლევის მონაცემების შესაძლებლობებს სცილდება; არ შეიძლება კვლევის სახელით იმგვარად მოქმედება, რასაც არ უზრუნველყოფს ის (მაგალითად, კვლევის გამოყენება არალეგიტიმური ცოდნის მხარდასაჭერად); დაუშვებელია კვლევის გამოყენება მიუღებელი ფორმებით (მაგალითად, შერჩევით, დამახინჯებით) არალეგიტიმური გაცხადებების გასაკეთებლად, რისთვისაც იყენებენ კვლევას; არც წინასწარ შეთანხმებული გზებით კვლევის გამოუყენლობაა დასაშვები და არც უმოქმედობით გამოწვეული შეცდომების ჩადენა.

სოციალური შედეგების ვალიდობის ნათელი მაგალითია მაფორმირებელი შეფასება. აქ ლაპარაკია იმაზე, თუ რამდენად გააუმჯობესეს სტუდენტებმა

თავიანთი შედეგები უკუკავშირის მიღების შედეგად; შესაბამისად, თუ სტუდენტები გასაუმჯობესებლად არასაკმარის უკუკავშირს იღებენ, ან თუ მათ არ შეუძლიათ უკუკავშირის შედეგად გაუმჯობესება, მაშინ მაფორმირებელი შეფასება სოციალური შედეგების მცირე ვალიდობით ხასიათდება.

კრიტერიუმის ვალიდობა

ვალიდობის ეს ფორმა ერთი კონკრეტული ინსტრუმენტით მიღებული შედეგების სხვა გარეგან კრიტერიუმთან დაკავშირებას ცდილობს. ამ ტიპის ვალიდობა ორ ძირითად ფორმას აერთიანებს: პრედიქტულ ვალიდობას და ანალოგიის ვალიდობას.

პრედიქტული ვალიდობა მიღწეულია, თუ კვლევის პირველ და შემდეგ ეტაპზე მოღებული მონაცემები მჭიდრო ურთიერთკავშირშია. მაგალითად, თუ 16 წლის ასაკში ჩაბარებულ გამოცდაზე მიღებული შედეგები ზუსტად ეფარდება 18 წლის ასაკში იმავე სტუდენტების მიერ მიღებულ შედეგებს, მაშინ შეგვიძლია ვთქვათ, რომ პირველმა გამოცდამ ძლიერი პრედიქტული ვალიდობა აჩვენა.

ამ თემის ვარიაციას *ანალოგიის ვალიდობის* ცნებაში ვხვდებით. ვალიდობის ამ ფორმის საჩვენებლად ერთი ინსტრუმენტით მოპოვებული მონაცემები მჭიდროდ უნდა კორელირებდეს სხვა ინსტრუმენტით მიღებულ მონაცემებთან. მაგალითად, დავუშვათ, გადაწყვიტეს სტუდენტების მიერ პრობლემების გადაჭრის უნარის კვლევა. მკვლევარი შეიძლება პრობლემაზე მუშაობისას დააკვირდეს სტუდენტს, გამოიკითხოს, როგორ უმკლავდება პრობლემას, ან სთხოვოს, დაწეროს, როგორ გადაჭრა პრობლემა. ამ შემთხვევაში მკვლევარს მონაცემების შეგროვების სამი ინსტრუმენტი აქვს – დაკვირვება, ინტერვიუ და დოკუმენტი. თუ სამივე გზით მიღებული შედეგები თანხვდება ერთმანეთს და, მოცემული კრიტერიუმის მიხედვით, სტუდენტი პრობლემის გადაჭრის კარგ უნარს ავლენს, მაშინ მკვლევარი უფრო მეტი დარწმუნებით (ვალიდობა) იტყვის, რომ სტუდენტი კარგად ართმევს თავს პრობლემის გადაწყვეტას, ვიდრე იტყოდა, მხოლოდ ერთი ინსტრუმენტის გამოყენებით რომ მისულიყო იმავე დასკვნამდე.

ანალოგიის ვალიდობა ძირითადი კონცეფციით (ანუ მეორე საზომთან თანხვედრით) ძალიან ჰგავს თავის მეწყვილეს – პრედიქტულ ვალიდობას. მათ ერთმანეთისგან განასხვავებს ის, რომ კონკურენტულ ვალიდობაში არ არის

დროის მომენტი; თანხვედრის დემონსტრირება სხვა ინსტრუმენტთან ერთად, ერთდროულად არის შესაძლებელი.

ანალოგიის ვალიდობის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მეწყვილეა ტრიანგულაცია, რომელიც, როგორც შემდგომში ვნახავთ, სანდოობასაც უკავშირდება.

ტრიანგულაცია

ტრიანგულაცია შეიძლება განისაზღვროს, როგორც ადამიანის ქცევის რომელიმე ასპექტის შესწავლისას მონაცემების შეგროვების ორი ან მეტი მეთოდის გამოყენება. რამდენიმე მეთოდის გამოყენება ანუ მრავალმეთოდიანი მიდგომა, როგორც მას ზოგჯერ უწოდებენ, უპირისპირდება გავრცელებულ, მაგრამ ზოგადად უფრო მოწყვლად ერთმეთოდიან მიდგომას, რომელიც ასე ახასიათებს კვლევის უმრავლესობას სოციალურ მეცნიერებებში. ორიგინალურ სათანადო ლიტერატურაში გავრცელებული აზრით, ტრიანგულაცია არის ფიზიკური გაზომვის ტექნიკა: მაგალითად, საზღვაო ნავიგატორები, სამხედრო სტრატეგები და ტოპოგრაფები იყენებენ (ან იყენებდნენ) რამდენიმე ლოკაციურ მარკერს ერთი კონკრეტული წერტილის, ან სამიზნის ადგილმდებარეობის ზუსტად განსასაზღვრად. ანალოგიურად, ტრიანგულაციის ტექნიკა სოციალურ მეცნიერებაში ცდილობს, მონიშნოს, ან უფრო სრულად ახსნას ადამიანის ქცევის მრავალფეროვნება და კომპლექსურობა მისი ერთზე მეტი ხედვის კუთხიდან – მრავალმხრივი შესწავლით, რისთვისაც იყენებს ორივე მონაცემს – რაოდენობრივსა და თვისებრივს. ტრიანგულაცია ანალოგიის ვალიდობის ჩვენების მძლავრი საშუალებაა, განსაკუთრებით, თვისებრივ კვლევაში (Campbell and Fiske 1959).

სოციალურ კვლევაში მრავალმეთოდიანი მიდგომის გამოყენებას ბევრი უპირატესობა აქვს, თუმცა ჩვენ მხოლოდ ორ მათგანს განვიხილავთ. პირველი: რომ ისეთ სფეროებში, როგორიცაა მედიცინა, ქიმია და ფიზიკა, მხოლოდ დაკვირვებით, როგორც წესი, შესაძლებელია არჩეული ფენომენის შესახებ საკმარისი და არაორაზროვანი ინფორმაციის მოპოვება, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, ის მხოლოდ შეზღუდულ ხედვას გვაძლევს ადამიანის ქცევისა და იმ სიტუაციების კომპლექსურობისას, რომელშიც ისინი ურთიერთქმედებენ.

აღინიშნა, რომ ვინაიდან კვლევის მეთოდები ფილტრებივით მოქმედებენ, , რომლითაც გარემო შერჩევითად განიცდება, გამოცდილების სამყაროს წარმოდგენისას ისინი არასოდესაა აბსტრაქტული ან ნეიტრალური (Smith 1975). შესაბამისად, მხოლოდ ერთ მეთოდზე დაყრდნობამ შეიძლება ტენდენციური გახადოს ან დაამახინჯოს რეალობის იმ კონკრეტული ნაწილის მკვლევრისეული სურათი, რომელსაც იკვლევს. მკვლევარი დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ მიღებული მონაცემები მათი მოგროვების ერთი კონკრეტული მეთოდის უბრალო არტეფაქტები არ არის (Lin 1976). ასეთი თავდაჯერების მიღწევა შესაძლებელია, რამდენადაც ვსაუბრობთ ნომოთეტურ კვლევაზე, როდესაც მონაცემების შეგროვების სხვადასხვა მეთოდით არსებითად ერთსა და იმავე შედეგებს ვიღებთ. (როდესაც ინტერპრეტაციულ კვლევაში ტრიანგულაცია სხვადასხვა აქტორის თვალთახედვის შესასწავლად გამოიყენება, იგივე მეთოდი, მაგალითად, ანგარიშები, ბუნებრივად მოგვცემს განსხვავებულ მონაცემებს).

გარდა ამისა, რაც უფრო მეტი მეთოდი უპირისპირდება ერთმანეთს, მკვლევარს მით მეტად დარწმუნებული შეუძლია, რომ იყოს. თუ, მაგალითად, კითხვარით მიღებული შედეგები შეესატყვისება იმავე ფენომენის დაკვირვებით შესწავლის შედეგებს, მკვლევარი უფრო დარწმუნებული იქნება თავის შედეგებში. ან, უფრო ექსტრემალური სიტუაცია: როდესაც მკაცრად გაწერილი ექსპერიმენტული კვლევის შედეგები მეორდება, ვთქვათ, როლური გათამაშების სავარჯიშოში, მკვლევარი გაცილებით მეტად თვითდაჯერებული იქნება. თუ შედეგები მეთოდის არტეფაქტებია, მაშინ კონტრასტული მეთოდების გამოყენება მნიშვნელოვნად შეამცირებს ალბათობას, რომ ნებისმიერი თავსებადი შედეგი მეთოდების მსგავსებას მიეწეროს (Lin 1976).

ახლა მეორე უპირატესობა: ზოგიერთმა თეორეტიკოსმა მკვეთრად გააკრიტიკა სოციალურ მეცნიერებებში კვლევა-ძიების არსებული მეთოდების შეზღუდული გამოყენება. მაგალითად, ერთ-ერთი ავტორი წერს:

> მეთოდოლოგიური შეზღუდულობისა თუ ეთნოცენტრიზმის გამო მრავალ კვლევაში კონკრეტულ მეთოდს ან ტექნიკას იყენებენ. მეთოდოლოგები ხშირად კონკრეტული სასურველი მეთოდების წინ წამოწევით არიან დაკავებული იმიტომ,

> რომ ან მხოლოდ ისინი იციან, ან ჰგონიათ, რომ ეს მეთოდები ყველა სხვა მეთოდზე უკეთესია.
>
> (Smith 1975)

ამტკიცებენ, რომ ტრიანგულაციის ტექნიკის გამოყენება, „მეთოდზე მიბმულობის“ პრობლემის, როგორც მას უწოდეს, დაძლევაში დაგვეხმარება. გორარდმა და ტეილორმა (2004), ფაქტიურად, აჩვენეს თვისებრივი და რაოდენობრივი მეთოდების კომბინირების ღირებულება.

რამდენიმე მეთოდის არჩევისას ტრიანგულაციაში შესაძლებელია ან ნორმატიული, ან ინტერპეტაციული ტექნიკის გამოყენება; ან მეთოდების ორივე მიდგომიდან აღება და მათი კომბინირება.

ლინკოლნი და გუბა (1985: 315) უკან, ბუნებრივ კვლევასთან გვაბრუნებენ და გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ ტრიანგულაცია ჩაფიქრებულია, როგორც მონაცემების გადამოწმება, თუმცა წევრების მიერ აგებული მონაცემების გადასამოწმებლად წევრების გადამოწმება და დამაჯერებლობის ელემენტები უნდა გამოვიყენოთ.

ტრიანგულაციის ტიპები და მათი მახასიათებლები

ახლახანს ვნახეთ, რომ ტრიანგულაცია, ერთმეთოდიანი მიდგომისგან განსხვავებით, პრობლემისადმი მრავალმეთოდიანი მიდგომით ხასიათდება. თუმცა, დენზინმა (Denzin 1970b) გააფართოვა ტრიანგულაციის ცნება, მან შემოიტანა მრავალმეთოდიანი კვლევის სხვა რამდენიმე ტიპი და მათ „მეთოდოლოგიური ტრიანგულაცია“ უწოდა:

- *დროის ტრიანგულაცია:* ამ ტიპის ტრიანგულაცია ერთჯერადი და დროში განმეორებადი სქემის გამოყენებით ცდილობს ცვლილების და პროცესის ფაქტორების გათვალისწინებას. კირკი და მილერი (Kirk and Miller 1986) თვლიან, რომ *დიაქრონული სანდოობა ცდილობს, მიაღწიოს* დაკვირვებების სტაბილობას სხვადასხვა დროს, ხოლო *სინქრონული სანდოობა* – ერთდროულად მოპოვებული მონაცემების მსგავსებას.

- *სივრცის ტრიანგულაცია:* ეს ტიპი ერთსა და იმავე ქვეყანაში ან სუბკულტურაში ჩატარებული კვლევების შეზღუდულობის დაძლევას კროსკულტურული ტექნიკების გამოყენებით ცდილობს.
- *ტრიანგულაციის კომბინირებული დონეები:* ეს ტიპი ანალიზის ერთზე მეტ დონეს იყენებს სოციალურ მეცნიერებაში გამოყენებული სამი ძირითადი დონიდან: ინდივიდუალური, ინტერაქციული (ჯგუფები) და კოლექტიური (ორგანიზაციული, კულტურული ან საზოგადოებრივი).
- *თეორიული ტრიანგულაცია:* ეს ტიპი ალტერნატიულ ან საპირისპირო თეორიებს ეყრდნობა და არ იყენებს მხოლოდ ერთ პერსპექტივას.
- *მკვლევრის ტრიანგულაცია:* აქ ერთზე მეტი დამკვირვებელია ჩართული, რომლებიც ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად მოიპოვებენ მონაცემებს.
- *მეთოდოლოგიური ტრიანგულაცია:* ამ ტიპის ტრიანგულაციაში ან ერთი და იგივე მეთოდი გამოიყენება სხვადასხვა შემთხვევაში, ან – სხვადასხვა მეთოდი ერთი და იგივე ობიექტის შესწავლისას.

სოციალურ მეცნიერებებში მრავალი კვლევა მხოლოდ ერთჯერადად ტარდება და ამით ყურადღების მიღმა ტოვებს სოციალური ცვლილებისა და პროცესის გავლენებს. დროის ტრიანგულაცია როგორღაც ასწორებს ამ ჩავარდნებს კროს-სექციური და ლონგიტუდური მიდგომების გამოყენებით. კროს-სექციურ კვლევებში მონაცემებს დროის ერთ მომენტში აგროვებენ; ლონგიტუდურ კვლევებში დროის სხვადასხვა მომენტში ერთი და იგივე ჯგუფიდან იღებენ მონაცემებს. ამასთან დაკავშირებით, პანელის და ტენდენციის კვლევებიც შეგვიძლია ვახსენოთ. პანელის კვლევაში ერთმანეთს ადარებენ ერთი და იმავე ინდივიდებისგან ერთი და იმავე საზომებით სხვადასხვა დროს მიღებულ მონაცემებს, ხოლო ტრენდის კვლევისას არჩეული პროცესების დროში უწყვეტად შესწავლა ხდება. თითოეული ამ მეთოდის სისუსტე შეიძლება შემცირდეს მოცემული პრობლემისადმი კომბინირებული მიდგომის გამოყენებით.

სივრცის ტრიანგულაცია ერთ კულტურაში ან სუბკულტურაში წარმოებული კვლევის შეზღუდვების დაძლევას ცდილობს. როგორც სმითი (1975) ამბობს, „ქცევის შემსწავლელი მეცნიერებები არა მარტო კულტურით არის შეზღუდული, არამედ – სუბკულტურითაც. ბევრი სამეცნიერო ნაშრომი ჯერ კიდევ ისეა

დაწერილი, თითქოს აღმოჩენილია ბაზისური პრინციპები, რომლებშიც გადმოცემულია ჭეშმარიტება ნებისმიერი საზოგადოებისთვის, ნებისმიერი ადგილისა და დროისთვის“. კროსკულტურული კვლევა შეიძლება მოიცავდეს თეორიების შემოწმებას სხვადასხვა კულტურაში, როგორც მოხდა პიაჟესეულ და ფროიდისეულ ფსიქოლოგიაში; ან შეიძლება სხვადასხვა პოპულაციას შორის განსხვავებებს რამდენიმე განსხვავებული საზომი ინსტრუმენტით ზომავდეს. ჩვენ უკვე ვისაუბრეთ კულტურულ ვალიდობაზე.

სოციალურ მეცნიერებს კვლევისას აინტერესებთ ინდივიდი, ჯგუფი და საზოგადოება. ეს აისახება ანალიზის სამ დონეში, რომელსაც მკვლევრები მუშაობისას იყენებენ. ისინი, ვინც კრიტიკულად უყურებენ დღევანდელი კვლევების დიდ ნაწილს, ამტკიცებენ, რომ ზოგიერთ კვლევაში მცდარად არის გამოყენებული ანალიზის დონე. მაგალითად, გამოყენებულია ინდივიდუალური დონე მაშინ, როცა ეს საზოგადოებრივი დონე უნდა იყოს; ან ერთი დონით იზღუდება, როდესაც უფრო საინტერესო და მრავლისმთქმელი სურათის მიღება იქნებოდა შესაძლებელი ერთზე მეტი დონის გამოყენებით. სმითი (1975) განავრცობს ანალიზს და შვიდ შესაძლო დონეს გამოყოფს: აგრეგაციულ, ანუ ინდივიდუალურ დონეს და ექვს დონეს, რომლებიც უფრო გლობალურია იმით, რომ „ახასიათებს კოლექტივს, როგორც მთლიანს და ის არ გამოჰყავს დაგროვილი ინდივიდუალური მახასიათებლებიდან“ (Smith 1975). ეს ექვსი დონეა:

- *ჯგუფის ანალიზი*: ინდივიდებისა და ჯგუფების ურთიერთქმედების პატერნები;
- *ანალიზის ორგანიზაციული ერთეულები*: ერთეულები, რომლებიც ისეთი თვისებებით ხასიათდებიან, რომლებიც არ აქვთ მის შემქმნელ ინდივიდებს;
- *ინსტიტუციური ანალიზი*: ურთიერთობები საზოგადოების სამართლებრივ, პოლიტიკურ, ეკონომიკურ და ოჯახურ ინსტიტუტებში და მათ შორის;
- *ეკოლოგიური ანალიზი*: დაინტერესებულია სივრცითი ახსნით;
- *კულტურული ანალიზი:* აინტერესებს კულტურის ნორმები, ღირებულებები, პრაქტიკები, ტრადიციები და იდეოლოგიები;
- *საზოგადოებრივი ანალიზი*: ისეთ დიდმასშტაბიან ფაქტორებს ეხება, როგორიცაა ურბანიზაცია, ინდუსტრიალიზაცია, განათლება, კეთილდღეობა და ა. შ.

სადაც შესაძლებელია, უპირატესობა ენიჭება კვლევებს, რომლებშიც ანალიზის რამდენიმე დონე გამოიყენება. ზოგჯერ მკვლევრები საკითხის კვლევას იწყებენ ერთი კონკრეტული თეორიისადმი ან თეორიული ორიენტაციისადმი ერთგულების გამო, საწინააღმდეგო თეორიების გამოსარიცხად. სმითი (1975) კი გვირჩევს, რომ კვლევა საპირისპირო თეორიების შესამოწმებლად გამოვიყენოთ.

მკვლევრის ტრიანგულაცია კვლევის გარემოში ერთზე მეტი დამკვირვებლის (ან მონაწილის) გამოყენებას გულისხმობს. თავისთვის მომუშავე დამკვირვებლებსა და მონაწილეებს დაკვირვების წარმოების საკუთარი სტილი აქვთ და ეს მიღებულ მონაცემებზე აისახება. შესაბამისად, ორი ან მეტი დამკვირვებლის ან მონაწილის ფრთხილმა გამოყენებამ შეიძლება უფრო ვალიდური და სანდო მონაცემები მოგვცეს (Smith 1975), მკვლევრებს შორის განსვლის შემოწმება მინიმალურ განსვლას, ანუ სანდოობას იძლევა.

ამ მხრივ, ტრიანგულაციის ცნება ერთმანეთთან აკავშირებს სანდოობისა და ვალიდობის საკითხებს. ჩვენ უკვე განვიხილეთ მეთოდოლოგიური ტრიანგულაცია. დენზინი (1970b) თავის ტიპოლოგიაში ტრიანგულაციის ორ კატეგორიას გამოყოფს: „მეთოდს შიდა“ და „მეთოდებს შორის“. მეთოდს შიდა ტრიანგულაცია შეეხება კვლევის გამეორებას, როგორც სანდოობის შემოწმებას და თეორიის დადასტურებას. მეთოდებს შორის ტრიანგულაცია კი გულისხმობს დასახული მიზნის მისაღწევად ერთზე მეტი მეთოდის გამოყენებას. როგორც ვალიდობის შემოწმება, მეთოდებს შორის მიდგომა მოიცავს ერთი სამიზნის დამოუკიდებელი საზომების კონვერგენციის ცნებას (Campbell and Fiske 1959).

დენზინის ტიპოლოგიის ექვსი კატეგორიიდან განათლების სფეროში კვლევისას ხშირად გამოიყენება ოთხი: *დროის ტრიანგულაცია* ლონგიტუდური და ერთჯერადი კვლევებით; *სივრცის ტრიანგულაცია*, როგორც ერთ-ერთ შემთხვევაში, როდესაც იკვლევენ სკოლებს რეგიონში ან ქვეყანაში; *მკვლევრის ტრიანგულაცია*, როდესაც ერთსა და იმავე საკლასო ფენომენს ორი დამოუკიდებელი დამკვირვებელი აფასებს; *მეთოდოლოგიური ტრიანგულაცია*. ამ ოთხიდან ყველაზე ხშირად მეთოდოლოგიური ტრიანგულაცია გამოიყენება, რომელსაც, როგორც ჩანს, ყველაზე მეტის შემოთავაზება შეუძლია.

ტრიანგულაციის ტექნიკა მაშინ არის გამოსადეგი, როდესაც განათლების სფეროში კვლევის შედეგების უფრო მეტად ჰოლისტური ხედვისკენ ისწრაფიან (მაგალითად, სკოლის ეფექტურობის კვლევა (Mortimore et al. (1988)) ან, როდესაც საჭიროა რთული ფენომენების ახსნა. ტრიანგულაცია სასარგებლოა, როცა დადგენილი, მიღებული მიდგომა შეზღუდულ და ხშირად დამახინჯებულ სურათს იძლევა. დაბოლოს, ტრიანგულაცია შეიძლება გამოსადეგი ტექნიკა იყოს, როდესაც მკვლევარი შემთხვევის ანუ რთული ფენომენის კონკრეტული მაგალითის შესწავლით არის დაკავებული (Adelman et al. 1980).

ტრიანგულაციასაც ჰყავს კრიტიკოსები. მაგალითად, სილვერმენი (1985) გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ ტრიანგულაციის ცნება არსით პოზიტივისტურია და ეს ყველაზე ნათლად *მონაცემების ტრიანგულაციაში* ჩანს, ვინაიდან მიჩნეულია, რომ მონაცემების რამდენიმე წყარო (ანალოგიის ვალიდობა) უკეთესია, ვიდრე ერთი წყარო ან ინსტრუმენტი. დაშვება, რომ ცალკეული ერთეული ყოველთვის შეიძლება ერთ ჯერზე მეტად გაიზომოს, არღვევს განვითარების, ფლუიდურობის, უნიკალურობისა და სპეციფიკურობის ინტერპრეტაციის პრინციპებს (Denzin 1997: 320). გარდა ამისა, პეტონი (Patton 1980) თვლის, რომ გქონდეს მონაცემების რამდენიმე წყარო, განსაკუთრებით, თვისებრივი მონაცემებისთვის, არ უზრუნველყოფს კონსისტენტურობას, ან განმეორებადობას. ფილდინგი და ფილდინგი (Fielding and Fielding 1986) ამტკიცებენ, რომ მეთოდოლოგიური ტრიანგულაცია აუცილებლობით არ ზრდის ვალიდობას, არ ამცირებს მიკერძოებულობას, ან აქცევს კვლევას ობიექტურად.

მკვლევრის ტრიანგულაციასთან დაკავშირებით, ლინკოლნისა და გუბას (1985: 307) მტკიცებით, არასწორია დაშვება, რომ ერთი მკვლევარი მხარს დაუჭერს მეორეს და არც გამართლებულია, განსაკუთრებით თვისებრივ, რეფლექსიურ კვლევაში. ავტორები თავიანთი ინტერესის სფეროში თეორიასა და მეთოდოლოგიურ ტრიანგულაციას რთავენ და ამტკიცებენ, რომ თეორიის ძიება და მეთოდოლოგიური ტრიანგულაცია ეპისტემოლოგიურად არათანმიმდევრულია და ემპირიულად ცარიელი (ასევე, იხილეთ Patton 1980). ამტკიცებენ, რომ ორი თეორია ვერასოდეს მოგვცემს საკვლევი ფენომენის საკმარისად სრულ ახსნას.

ეს ბასრი და გესლიანი კრიტიკაა, მაგრამ დენზინიც ასევე გესლიანად პასუხობს (1997).

ვალიდობის მიღწევა

ძალიან ადვილია, რომ კვლევა არავალიდურად იქცეს; ის ვერაგი და მავნებელია, რადგან კვლევის ყოველ ეტაპზე შეიძლება შემოიპაროს. არავალიდობის აღმოფხვრის მცდელობა არსებითია, თუ მკვლევარს სურს, რომ დარწმუნებული იყოს კვლევის გეგმის, მონაცემების მიღების, მათი დამუშავებისა და ანალიზის, ინტერპრეტაციისა და შემდგომი შეფასების მდგენელებში (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 6, ფაილი 6. 3. ppt).

დიზაინის ეტაპზე ვალიდობისადმი საფრთხის შემცირება შემდეგი საშუალებებითაა შესაძლებელი:

- სათანადო ვადების დაწესებით;
- ჩასატარებელი კვლევისთვის საჭირო ადეკვატური რესურსების უზრუნველყოფით;
- კვლევის კითხვებზე პასუხების გასაცემად სათანადო მეთოდოლოგიის არჩევით;
- საჭირო ტიპის მონაცემების შეგროვებისთვის სათანადო ინსტრუმენტების არჩევით;
- სათანადო შერჩევის გამოყენებით (მაგალითად, ისეთი შერჩევის, რომელიც რეპრეზენტაციულია, არც ძალიან პატარაა და არც – ძალიან დიდი);
- შინაგანი, გარეგანი, შინაარსის, ანალოგიის და კონსტრუქტის ვალიდობის ჩვენებითა და კონსტრუქტების სამართლიანად „ოპერაციონალიზებით“;
- სანდოობის სტაბილობის ტერმინებით უზრუნველყოფით (კონსისტენტურობა, ეკვივალენტური ფორმები, ტესტის მასალების ანალიზი შუაზე გახლეჩვით);
- კვლევის კითხვებზე პასუხების გასაცემად სათანადო საკითხების არჩევით;
- სათანადო ინსტრუმენტების შექმნითა და გამოყენებით, რომლებიც, უზრუნველყოფენ ზუსტი, რეპრეზენტაციული, რელევანტური და ამომწურავი მონაცემების მიღებას (King et al. 1987); ტექსტის კითხვადობის სათანადო

დონის უზრუნველყოფა; ინსტრუქციებში, ტერმინებსა და კითხვებში ნებისმიერი ორაზროვნებისთვის, ბუნდოვნებისთვის თავის არიდება; ისეთი ინსტრუმენების გამოყენება, რომლებსაც საკვლევი საკითხების კომპლექსურობა არ გამოეპარებათ; შთამაგონებელი და მიმანიშნებელი კითხვებისთვის თავის არიდება; ტესტის სირთულის სათანადო დონის უზრუნველყოფა, მაგალითად, არც ძალიან რთული და არც ძალიან მარტივი; ტესტში დისკრიმინაციულობის დაბალი მაჩვენებლის მქონე დებულებებისთვის თავის არიდება; ძალიან მოკლე ან ძალიან გრძელი ინსტრუმენტების შექმნისთვის თავის არიდება; თითოეული საკითხში ძალიან ბევრი, ან ძალიან ცოტა დებულებების ჩართვისთვის თავის არიდება.

- მკვლევრის ან მკვლევართა გუნდის მიკერძოებულად არჩევისთვის თავის არიდებით (მაგალითად, მკვლევრის არჩევა იმიტომ, რომ შინაურია ან იმიტომ, რომ უცხოა).

არავალიდობა ან მიკერძოებულობა კვლევაში მონაცემების შეგროვების ეტაპზე რამდენიმე სფეროში შეიძლება შეიპაროს. ამის მინიმუმამდე დაყვანა შესაძლებელია:

- ჰოთორნის ეფექტის[10] შემცირებით (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/089-415368780 – თავი 6, ფაილი 6. 1. doc);
- რეაქტიულობის ეფექტის შემცირებით: რესპონდენტები განსხვავებულად იქცევიან, როდესაც მათ იკვლევენ, ან ახალ სიტუაციაში ხვდებიან, მაგალითად, ინტერვიუს სიტუაციაში – ჩვენ ვიჭრებით ადამიანების ცხოვრებაში იმით, რომ ვიკვლევთ მათ (Lave and Kvale 1995: 226);
- რესპონდენტების მიერ კვლევის დატოვების სიხშირის შემცირების მცდელობით;
- ზომების მიღებით კითხვარების დაუბრუნებლობის თავიდან ასაცილებლად;
- პრეტესტებსა და პოსტტესტებს შორის ძალიან მოკლე ან ძალიან გრძელი ინტერვალებისთვის თავის არიდებით;

[10]Hawthorne effect – რადგან იციან, რომ აკვირდებიან, ცდის პირების მიერ ნაჩვენები შედეგები იცვლება,. (მთარგმნელის შენიშვნა).

- სანდოობის უზრუნველყოფით შემფასებელთა შორის;
- საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფების სამართლიანი შეთანხმებულობით;
- მონაცემების შეგროვების ან ტესტების ადმინისტრირების სტანდარტული პროცედურების უზრუნველყოფით;
- რესპონდენტების მოტივაციაზე დაყრდნობით;
- რესპონდენტების სამუშაო ადგილთან ინსტრუმენტების მორგებით და სხვა სიტუაციური ფაქტორების გათვალისწინებით (მაგალითად, ჯანმრთელობა, გარემო, ხმაური, საფრთხე, სხვა დისტრაქტორები);
- მკვლევართან დაკავშირებული საკითხების მოგვარებით (განსაკუთრებით, ინტერვიუს სიტუაციაში), მაგალითად, მკვლევრის დამოკიდებულება, სქესი, რასა, ასაკი, პიროვნება, ჩაცმულობა, კომენტარები, პასუხები, კითხვის დასმის ტექნიკა, ქცევა, სტილი და არავერბალური კომუნიკაცია.

მონაცემების ანალიზის ეტაპზე რამდენიმე სფეროა, სადაც შეიმჩნევა არავალიდობა, რისი მინინუმამდე დაყვანა შესაძლებელია:

- რესპონდენტების მიერ ვალიდაციის გამოყენებით;
- მონაცემების სუბიექტური ინტერპრეტაციისთვის (მაგალითად, ნიშნების დაწერისას ზედმეტი გულუხვობა ან სიძუნწე) ანუ შედეგების სტანდარტიზაციისა და გასაშუალოების არქონისთვის თავის არიდებით;
- ჰალოს ეფექტის შემცირებით, როდესაც მკვლევრის მსჯელობაზე გავლენას ახდენს ის, რომ იცნობს კვლევაში ჩართულ პიროვნებას ან ამ პიროვნების შესახებ სხვა მონაცემებიც აქვს;
- მონაცემების დონის შესაბამისი სტატისტიკური მეთოდების გამოყენებით (მაგალითად, ინტერვალების სკალისთვის განკუთვნილი ტექნიკების გამოყენება რიგის სკალის მონაცემებისთვის, ან არასწორი სტატისტიკების გამოყენება მონაცემების ტიპის, ზომის, სირთულის, სენსიტიურობის მიხედვით);

- მოჩვენებითი კორელაციებისა და გარეშე ფაქტორების ამოცნობით, რომლებიც შეიძლება გავლენას ახდენდნენ მონაცემებზე (ანუ გვირაბული მხედველობა[11]);
- თვისებრივი მონაცემების უხარისხო, მწირი კოდირებისთვის თავის არიდებით;
- იმაზე მეტი დასკვნებისა და განზოგადებების გაკეთებისთვის თავის არიდებით, ვიდრე ამის საშუალებას მონაცემები იძლევა;
- კორელაციებისა და მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების გაიგივებისთვის თავის არიდებით;
- მონაცემების სელექციურად გამოყენებისთვის თავის არიდებით;
- მონაცემების არასამართლიანად დაჯგუფებისთვის თავის არიდებით (განსაკუთრებით, სიხშირეთა ცხრილების);
- მონაცემების არასამართლიანი ტელესკოპირებისთვის (მონაცემების გაუფასურება) თავის არიდებით;
- I და II გვარის შეცდომებისთვის თავის არიდებით (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 6, ფაილი 6. 2. doc).

I გვარის შეცდომა მაშინ ხდება, როდესაც მკვლევარი უარყოფს ნულოვან ჰიპოთეზას, როცა ის სინამდვილეში ჭეშმარიტია (უდანაშაულო ადამიანის გასამართლების მსგავსად: Mitchell and Jolley 1988: 121); ასეთ შეცდომასთან გამკლავება უფრო მკაცრი მნიშვნელობის დონის (მაგალითად, $p< 0.01$ და არა $p< 0.05$) დაწესებით არის შესაძლებელი. II გვარის შეცდომასთან გვაქვს საქმე, როდესაც ნულოვან ჰიპოთეზას ვიღებთ მაშინ, როცა ის სინამდვილეში არ არის ჭეშმარიტი (დამნაშავე ადამიანის უდანაშაულოდ ცნობის მსგავსად: Mitchell and Jolley 1988: 121). ბორუჰი (Boruch 1997: 211) თვლის, რომ II გვარის შეცდომა იმ შემთხვევაში შეიძლება დავუშვათ, თუ: ექსპერიმენტულ ჩარევაზე რეაქციის საზომი არასაკმარისად ვალიდურია; ექსპერიმენტული ჩარევის საზომი არასაკმარისად რელევანტურია; ექსპერიმენტის სტატისტიკური სიმძლავრე

[11] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: გვირაბული მხედველობა ვითარდება მაშინ, როცა პერიფერიული მხედველობაა დაზიანებული და შესაბამისად, ადამიანი შეზღუდულად ხედავს

ძალიან დაბალია; ექსპერიმენტული ჩარევისთვის სათანადო პოპულაცია არ არის არჩეული.

II გვარის შეცდომასთან გამკლავება შესაძლებელია მნიშვნელობის დონის დაწევით (მაგალითად, $p< 20$ ან $p< 30$ ნაცვლად იმისა, რომ $p< 0.05$). ცხადია, რომ, რაც უფრო მცირდება I გვარის შეცდომის დაშვების შანსი, მით უფრო მატულობს II გვარის შეცდომის დაშვების ალბათობა და პირიქით. თვისებრივ მონაცემებში მაშინ ხდება I გვარის შეცდომა, როცა უჯერებენ დებულებას და ის სინამდვილეში არ არის მართალი, ხოლო II გვარის შეცდომასთან გვაქვს საქმე, თუ დებულება უარიყოფა მაშინ, როცა ის სინამდვილეში მართალია.

მონაცემების წარმოდგენის ეტაპზე არავალიდობა რამდენიმენაირად შეიძლება გამოვლინდეს. ამის მინინუმამდე დასაყვანად მკვლევარმა ისეთი ზომები უნდა მიიღოს, როგორიცაა, მაგალითად:

- თავი აარიდოს მონაცემების სელექციურად და არარეპრეზენტაციულად გამოყენებას, მაგალითად, დადებითის ხაზგასმას და უარყოფითის უარყოფას ან უყურადღებოდ დატოვებას;
- მიუთითოს: კვლევის კონტექსტსა და პარამეტრებზე, რომელშიც ხდებოდა მონაცემების შეგროვება და ექსპერიმენტული ზემოქმედება; ნდობის დონეზე, რაც შედეგების აღწერაში შეიძლება გაკეთდეს; მონაცემების კონტექსტისგან დამოუკიდებლობაზე, ან კონტექსტით განსაზღვრულობაზე (ანუ იმაზე, თუ რამდენად შესაძლებელია შედეგების განზოგადება);
- ისე წარმოადგინოს მონაცემები, რომ ზუსტად ის თქვას, რასაც მონაცემები ამბობენ;
- მხოლოდ ის ამტკიცოს, რისი მტკიცების საშულაებასაც იძლევა მონაცემები;
- თავი აარიდოს მონაცემების არაზუსტად, მცდარად წარმოდგენას (ანუ ტექნიკური ან ორთოგრაფიული შეცდომებით);
- უზრუნველყოს, რომ კვლევის კითხვები პასუხგაცემულია; კვლევის შედეგები არც ძალიან მალე და არც ძალიან დაგვიანებით გამოაქვეყნოს.

არავალიდობის გამოვლენის შემდეგ მკვლევარს შეუძლია გარკვეული ღონისძიებების გატარება და მისი შეძლებისდაგვარად მინიმუმამდე დაყვანა კვლევის ყველა სფეროში.

სანდოობა რაოდენობრივ კვლევაში

სანდოობას სხვადასხვა მნიშვნელობა აქვს რაოდენობრივ და თვისებრივ კვლევაში (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 6, ფაილი 6. 4. ppt). შემდეგ ორ ქვეთავში ამ ორ ცნებას ცალ-ცალკე განვიხილავთ. რაოდენობრივ კვლევაში სანდოობა, არსებითად, დროთა განმავლობაში, სხვადასხვა ინსტრუმენტის შემთხვევაში და რესპონდენტთა სხვადასხვა ჯგუფთან გარანტიის, თანმიმდევრულობისა და განმეორების სინონიმია. ის სიზუსტესა და სკრუპულოზურობას ეხება. ზოგიერთი ნიშანი, მაგალითად, სიმაღლე, შეიძლება ზუსტად გაიზომოს, სხვები კი, მაგალითად, მუსიკალური უნარი, ვერა. იმისთვის, რომ კვლევა სანდო იყოს, მან უნდა აჩვენოს, რომ რესპონდენტების მსგავს ჯგუფთან მსგავს კონტექსტში (ნებისმიერად განსაზღვრული) ჩატარების შემთხვევაში, მსგავსი შედეგები უნდა მივიღოთ. სანდოობის სამი ძირითადი ტიპი არსებობს: სტაბილობა, ეკვივალენტობა და შინაგანი შეთანხმება (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 6, ფაილი 6. 5. ppt).

სანდოობა სტაბილობის სახით

სანდოობა ამ ფორმით დროში და მსგავს შერჩევებში შეთანხმებას გულისხმობს. კვლევაში სანდო ინსტრუმენტი სხვადასხვა დროს მსგავსი რესპონდენტებისგან მსგავს მონაცემებს იძლევა. თუ საცობიდან ყოველ დღე ერთი ლიტრი წყალი ჟონავს, შეგიძლია ვთქვათ, რომ წყალი სანდოდ იჟონება, მაგრამ თუ საცობიდან ზოგჯერ ერთი ლიტრი წყალი იჟონება და ზოგჯერ – ორი, მაშინ ეს არ იქნება სანდოდ გაჟონვა. კვლევის ექსპერიმენტულ და გამოკითხვის მოდელებში ეს ნიშნავს, რომ თუ ტესტი და რეტესტი სათანდო დროის შუალედში ჩატარდა, მაშინ მსგავსი შედეგები უნდა მივიღოთ. მკვლევარმა უნდა გადაწყვიტოს, დროის რა შუალედია ადეკვატური. ძალიან მცირე დროის შუალედში მონაწილეებს შეიძლება ახსოვდეთ, რა თქვეს, ან რა გააკეთეს პირველი ტესტის დროს; დროის დიდ შუალედში კი გარეშე ფაქტორების ზემოქმედებამ შეიძლება დაამახინჯოს მონაცემები (მაგალითად, მომწიფება სტუდენტებში, მათზე მოქმედი გარეგანი გავლენები). ამ ტიპის სანდოობის საჩვენებლად მკვლევარმა სწორად უნდა შეარჩიოს ტესტისა და რეტესტის ვადა, ანუ

დროის რა შუალედი იქნება ორ ტესტირებას შორის. შემდეგ გამოითვლება კორელაციის კოეფიციენტები პრეტესტსა და პოსტტესტს შორის, რომელთა გამოსათვლელი ფორმულები პირდაპირ არის მოცემული სტატისტიკის სახელმძღვანელოებსა და ტესტის აღმწერ წიგნებში.

დროში სტაბილობის გარდა, სანდოობა, როგორც სტაბილობა, შეიძლება, მსგავს შერჩევებს შორის სტაბილობაც იყოს. მაგალითად, თუ ტესტს ან კითხვარს ერთდროულად ვაწოდებთ სტუდენტების ორ ჯგუფს, რომლებიც ძალიან ჰგვანან ერთმანეთს მნიშვნელოვანი მახასიათებლებით (მაგალითად, ასაკით, სქესით, უნარებითა და ა. შ. – რა მახასიათებლებსაც უნდა ჰქონდეს მნიშვნელოვანი გავლენა შედეგებზე), მაშინ შედეგები (ტესტებში) ან პასუხები (კითხვარებში) ურთიერთმსგავსი უნდა მივიღოთ. ტესტ-რეტესტის მეთოდის ამ ფორმის კორელაციის კოეფიციენტის გამოთვლა ან მთლიანი ტესტისთვისაა (მაგალითად, პირსონის კორელაციის კოეფიციენტის ან t კრიტერიუმის გამოყენებით) შესაძლებელი, ან – კითხვარის ნაწილებისთვის (მაგალითად, სპირმენის ან პირსონის კორფიციენტი, შესატყვისობის მიხედვით, ან t კრიტერიუმი). შემდეგ დადგინდება კორელაციის კოეფიციენტის სტატისტიკური მნიშვნელოვნება, რომელიც 0.05-ის ტოლი ან მეტი უნდა იყოს, რომ სანდოობა გარანტირებულად ჩავთვალოთ. შერჩევებს შორის სანდოობის ეს ფორმა განსაკუთრებით გამოსადეგია ტესტებისა და კითხვარების პილოტირებისას.

ტესტ-რეტესტის მეთოდის გამოყენებისას საფიქრალია და მოსაგვარებელია (Cooper and Schindler 2001: 216) შემდეგი:

- ტესტსა და რეტესტს შორის დროის შუალედი არ უნდა იყოს იმდენად დიდი, რომ სიტუაციური ფაქტორები შეიცვალოს.
- მონაწილეები შეიძლება, დაინტერესდნენ საკვლევი სფეროთი და თავად მიადევნონ მას თვალი ტესტსა და რეტესტს შორის დროის შუალედში.

სანდოობა ეკვივალენტობის სახით

ამ ტიპის სანდოობა ორ ძირითად სახეობას აერთიანებს. პირველ რიგში, სანდოობა შეიძლება მიიღწეოდეს ტესტის, ან მონაცემების შეგროვების სხვა ინსტრუმენტის ეკვივალენტური ფორმების (ცნობილია, ასევე, როგორც

ალტერნატიული ფორმები) გამოყენებით. თუ არსებობს ტესტის, ან ინსტრუმენტის ეკვივალენტური ფორმები და ისინი მსგავს შედეგებს იძლევიან, მაშინ შეიძლება ითქვას, რომ ინსტრუმენტი აჩვენებს ამ ფორმის სანდოობას. მაგალითად, ამ ტიპის სანდოობის მქონედ მიჩნეული პრეტესტი და პოსტ-ტესტი ექსპერიმენტში ერთი და იმავე საკითხების გაზომვის ალტერნატიულ ფორმებად გამოიყენება. ასეთი სანდოობის ჩვენება მაშინაც არის შესაძლებელი, თუ ტესტის ან სხვა ინსტრუმენტის ეკვივალენტური ფორმები თავსებადი შერჩევებისთვის (მაგალითად, ექსპერიმენტული და საკონტროლო ჯგუფები, ან ორი შემთხვევითი სტრატიფიცირებული შერჩევა გამოკითხვაში) ერთდროულად მიწოდებისას მსგავს შედეგებს იძლევიან. აქ სანდოობა შეიძლება გაიზომოს t კრიტერიუმით, კორელაციის მაღალი კოეფიციენტის ჩვენებით და ორი ჯგუფისთვის მსგავსი საშუალოებისა და სტანდარტული გადახრების ჩვენებით.

მეორე, ეკვივალენტობის სახით სანდოობის მიღწევა შეიძლება შემფასებელთა შორის თანხმობით. თუ კვლევაში ერთზე მეტი მკვლევარი მონაწილეობს, მაშინ, ვინაიდან ადამიანის მიერ გაკეთებული შეფასება არ არის შეცდომისგან დაზღვეული, შეთანხმების მიღწევა ყველა მკვლევარს შორის უნდა მოხდეს მონაცემების ანალიზის ეტაპზე, თითოეული მათგანის მიერ მონაცემების ერთნაირად დაფიქსირების უზრუნველყოფით. ეს განსაკუთრებით ეხება მკვლევართა გუნდს, რომელიც სტრუქტურირებული დაკვირვების, ან ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუს მეშვეობით კრეფს მონაცემებს; გუნდის თითოეული წევრი უნდა დაეთანხმოს იმას, თუ რომელი მონაცემი რომელ კატეგორიაში შევიდეს. დაკვირვების მონაცემების სანდოობის საკითხი გვარდება ტრენინგით, როდესაც მკვლევრები ვიდეომასალაზე მუშაობენ, რათა ნახონ, თუ რამდენად ერთნაირად შეაქვთ მონაცემები.

მარტივ დონეზე დამკვირვებელთა შეთანხმებულობის გამოთვლა პროცენტის სახით არის შესაძლებელი:

$$\frac{\textit{რეალური თანხვედრების რაოდენობა}}{\textit{შესაძლებელი თანხვედრების რაოდენობა}} \times 100.$$

რობსონი (2002: 341) შემფასებელთა შეთანხმებულობის დონის გაზომვის უფრო დახვეწილ გზას გვთავაზობს, როდესაც საქმე დაკვირვების კოდირებულ

მონაცემებს ეხება და ამ მეთოდის გამოყენება სხვა ტიპის მონაცემების შემთხვევაშიც შესაძლებელია.

სანდოობა შინაგანი შეთანხმების სახით

მაშინ, როცა სანდოობის დემონსტრირების ტესტ-რეტესტის მეთოდი და ეკვივალენტური ფორმების მეთოდი ტესტების ან ინსტრუმენტების ორჯერ გამოყენებას მოითხოვს, შინაგანი შეთანხმებულობის საჩვენებლად ტესტების ან ინსტრუმენტების მიწოდება მხოლოდ ერთხელ არის საჭირო შუაზე გახლეჩვის მეთოდის გამოყენებით.

ვთქვათ, ტესტი სტუდენტების ჯგუფს უნდა ჩავუტაროთ. ამ შემთხვევაში ტესტის დებულებები იყოფა შუაზე ისე, რომ თითოეულ ნახევარში თანაბარი სირთულისა და შინაარსის მქონე დებულებები მოხვდეს. თითოეული ნახევარი დამოუკიდებლად ფასდება. თუ ტესტმა შუაზე გახლეჩვის სანდოობა უნდა აჩვენოს, მაშინ თითოეულ ნახევარში მიღებული შეფასებები ერთმანეთთან მჭიდროდ უნდა კორელირებდეს. ნებისმიერი სტუდენტის მიერ ერთ ნახევარში მიღებული შეფასება უნდა შეესატყვისებოდეს მის მიერ მეორე ნახევარში მიღებულ შეფასებას. ამის გამოთვლა სპირმენ-ბრაუნის ფორმულით არის შესაძლებელი:

$$\text{სანდოობა} = \frac{2r}{1+r}$$

სადაც *r* ინსტრუმენტის ნახევრებს შორის რეალურად არსებული კორელაციაა (იხილეთ http://www.routledge.com/tetbooks/9780315368780 – თავი 6, ფაილი 6. 6. ppt).

ამ ფორმულისთვის საჭიროა კორელაციის კოეფიციენტის გამოთვლა, მაგალითად, სპირმენის რანგული კორელაცია, ან პირსონის შერეული მომენტის კორელაცია.

ვთქვათ, ვიყენებთ სპირმენ-ბრაუნის ფორმულას და გვაქვს კორელაციის კოეფიციენტი 0.85. ამ შემთხვევაში სანდოობის ფორმულა ასეთ სახეს მიიღებს:

$$\text{სანდოობა} = \frac{2\,(\,0.85}{1+0.85} = \frac{1.70}{1.85} = 0.919$$

იმის გათვალისწინებით, რომ კოეფიციენტის მაქსიმალური მნიშვნელობა 1.00-ია, შეგვიძლია ვნახოთ, რომ ამ ინსტრუმენტის სანდოობა, გამოთვლილი შუაზე გახლეჩვის სანდოობისთვის, ძალიან მაღალია.

სანდოობის ეს ტიპი უშვებს, რომ შესაძლებელია ჩასატარებელი ტესტის ორ, თანაბარი ძალის მქონე, ნახევრად გახლეჩვა. ბევრ ტესტს აქვს სირთულის გრადიენტი, ან განსხვავებული შინაარსის დებულებები თითოეულ ნახევარში. თუ ეს ასეა, მაშინ მკვლევარს, ტესტის შუაზე გახლეჩვის ნაცვლად შეუძლია, პირველი ათი დებულება ერთ ნახევარში გააერთიანოს და მეორე ათი (11-დან 20-ის ჩათვლით) – მეორე ნახევარში; ლუწი რიგითი ნომრის მქონე დებულებები ერთ ჯგუფს მისცეს და კენტები – მეორეს. ეს მოგვცემს საშუალებას, რომ ორი ნახევარი ერთმანეთს თანხვდებოდეს შინაარსისა და სირთულის კუმულაციის ხარისხით.

სანდოობის, როგორც შინაგანი შეთანხმებულობის ალტერნატიულ საზომს კრონბახის ალფა კოეფიციენტი წარმოადგენს, რომელსაც ხშირად სანდოობის ალფა კოეფიციენტს, ან უბრალოდ ალფას უწოდებენ. კრონბახის ალფა იძლევა დებულებებს შორის კორელაციის კოეფიციენტს, ანუ თითოეული დებულების კორელაციას სხვა რელევანტური დებულებების ჯამთან და გამოსადეგია მრავალდებულებიანი სკალებისთვის. ეს არის *დებულებების* (და არა, მაგალითად, ადამიანების) შინაგანი შეთანხმებულობის საზომი. ალფა კოეფიციენტზე და მის გამოთვლაზე მეხუთე ნაწილში ვისაუბრებთ. ამგვარად ახსნილი სანდოობა რამდენიმე დაშვებას აკეთებს, მაგალითად, იმას, რომ ინსტრუმენტები, მონაცემები და შედეგები უნდა კონტროლდებოდეს, პროგნოზდებოდეს და მეორდებოდეს. ეს გარკვეული სტილის კვლევას გულისხმობს, როგორც წესი, პოზიტივისტური პარადიგმის ფარგლებში. კუმერი და შინდლერი (2001: 218) თვლიან, რომ ამ პარადიგმაში სანდოობის მიღწევა ვარიაციის ნებისმიერი გარეგანი წყაროს შემცირებით არის შესაძლებელი: იმ პირობების სტანდარტიზებითა და გაკონტროლებით, რომელშიც შეგროვდა და გაიზომა მონაცემები; შეთანხმებულობის (დამკვირვებელთა შორის სანდოობის) უზრუნველსაყოფად მკვლევრებისთვის ტრენინგის ჩატარებით; კონკრეტული თემის შესახებ დებულებების რაოდენობის გაზრდით; მონაცემების ანალიზიდან

უკიდურესი პასუხების გამორიცხვით (მაგალითად, ცალკე მდგომი მონაცემების გამორიცხვით, რაც SPSS-ში შეიძლება გაკეთდეს).

სანდოობა თვისებრივ კვლევაში

ამ ქვეთავში თვისებრივ კვლევაში სანდოობის განხილვისას ვნახავთ, რომ ამ ტერმინის თვისებრივი კვლევისადმი შესატყვისობა საკამათოა (მაგალითად, Winner 2000; Stenbacka 2001; Golafshani 2003). ლინკოლნი და გუბა (1985) ამჯობინებენ, რომ „სანდოობა“ ისეთი ტერმინებით ჩაანაცვლონ, როგორიცაა „დამაჯერებლობა“, „ნეიტრალობა“, „დადასტურება“, „სტაბილობა“, „თანმიმდევრულობა“, „გამოყენება“, „ნდობის ღირსი“ და „გადაცემა“.

ლეკომტი და პრეისლი (1993: 332) გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ სანდოობის კანონები, რომლებიც რაოდენობრივი კვლევისთვის გამოიყენება, შეიძლება, უბრალოდ, გამოუსადეგარი იყოს თვისებრივი კვლევისთვის. რაოდენობრივი კვლევა უშვებს გამეორების შესაძლებლობას. თუ ერთი და იმავე შერჩევის მიმართ ერთი და იგივე მეთოდები გამოიყენება, მაშინ შედეგებიც ერთი და იგივე უნდა იყოს. რაოდენობრივი მეთოდები, როგორც წესი, საჭიროებენ ფენომენების გარკვეული ხარისხით კონტროლსა და მანიპულაციას. ეს არღვევს ფენომენების ბუნებრივ გამოვლინებას (იხილეთ ზემოთ: ეკოლოგიური ვალიდობა). ბუნებრივი კვლევების წინაპირობები სიტუაციების უნიკალურობასა და იდიოსინკრაზიულობას მოიცავს იმდენად, რომ შეუძლებელია კვლევის გამეორება და ეს მათი სიძლიერეა და არა – სისუსტე.

მეორე მხრივ, ეს არ ნიშნავს იმას, რომ თვისებრივი კვლევა არ უნდა ესწრაფოდეს გამეორებას, ანუ რეპლიკაციას კონსტრუქტების გენერირების, დახვეწის, შედარებისა და ვალიდაციისთვის (იხილეთ – http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 თავი 6, ფაილი 6. 7. ppt). ლეკომტი და პრეისლი (1993: 334) ამტკიცებენ, რომ ასეთი რეპლიკაცია შეიძლება მოიცავდეს:

- მკვლევრის პოზიციის გამეორებას;
- ინფორმანტების/რესპონდენტების არჩევის გამეორებას;
- სოციალური სიტუაციებისა და მდგომარეობების გამეორებას;

- გამოყენებული ანალიტიკური კონსტრუქტებისა და წინაპირობების გამეორებას.

გარდა ამისა, დენზინი და ლინკოლნი (1994) თვლიან, რომ თვისებრივ კვლევაში სანდოობის განმეორებით მიღწევა რამდენიმე გზით არის შესაძლებელი:

- *დაკვირვებების სტაბილურობა*: გააკეთებდა თუ არა მკვლევარი იგივე დაკვირვებებს და ინტერპრეტაციებს, დაკვირვება სხვა დროს ან სხვა ადგილას რომ განეხორციელებინა.
- *პარალელური ფორმები*: გააკეთებდა თუ არა მკვლევარი იგივე დაკვირვებებს და ინტერპრეტაციებს, დაკვირვების დროს სხვა ფენომენისთვის რომ მიექცია ყურადღება.
- *დამკვირვებელთა შორის სანდოობა*: ისეთივე ინტერპრეტაციას გააკეთებდა თუ არა სხვა მკვლევარი იმავე თეორიულ ჩარჩოში იმავე ფენომენს რომ დაკვირვებოდა.

ცხადია, ეს საკამათო საკითხია, ვინაიდან თვისებრივი კვლევისთვის რაოდენობრივი კვლევის სანდოობის კანონების მიყენებას ცდილობს.

თვისებრივ კვლევაში სანდოობა შეიძლება განიხილებოდეს, როგორც თანხვედრა მკვლევრის მიერ მონაცემად ჩაწერილსა და ბუნებრივ გარემოში რეალურად მომხდარს შორის, ანუ დაფარვის სიზუსტის და მოცულობის ხარისხი (Bogdan and Biklen 1992: 48). ეს არ არის ერთგვაროვნებისკენ სწრაფვა. ორმა მკვლევარმა, ერთი და იმავე გარემოს შესწავლისას, შეიძლება, სრულიად განსხვავებული შედეგები მიიღოს, მაგრამ მოსალოდნელია, რომ მონაცემთა ორივე ერთობლიობა სანდო იყოს. კვეილი (Kvale 1995: 181) გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ ინტერვიუს შემთხვევაში თვისებრივი მონაცემების იმდენი ინტერპრეტაცია შეიძლება არსებობდეს, რამდენი მკვლევარიცაა. ამის ნათელი მაგალითია ბრიტანეთში ჩატარებული ნისანის საავტომობილო ქარხნის კვლევა. ამ ორგანიზაციაში უიკენსმა (Wickens 1987) ორგანიზაციის მუშაობის პრაქტიკების „სათნო წრე“ აღმოაჩინა, სადაც წარმოდგენილი იყო მოქნილობა, გუნდური მუშაობა და ცნობიერების ხარისხი. გარაჰანმა და სტიუარტმა (Garrahan and Stewart 1992) კი იმავე პრაქტიკების შესწავლით ექსპლუატაციის,

ზედამხედველობისა და კონტროლის „მანკიერი წრე“ აღმოაჩინეს. ერთი და იმავე რეალობის ეს ორი ვერსია იმიტომ თანაარსებობს, რომ რეალობა მრავალშრიანია. ეს ინსტრუმენტების, მკვლევრების, პერსპექტივებისა და ინტერპრეტაციების ეკლექტური გამოყენებით განსაზღვრული სანდოობის ცნების სასარგებლოდ წამოყენებული არგუმენტია (ეს ეხმიანება ტრიანგულაციის შესახებ ზემოთ გამოთქმულ კომენტარებს) (ასევე, იხილეთ Eisenhart and Howe 1992).

ბროკ-უტნე (1996) ამტკიცებს, რომ თვისებრივი კვლევა, ჰოლისტური ბუნებიდან გამომდინარე, სიტუაციებისა და მოვლენების მრავალგვარი ინტერპრეტაციების, მიზნებისა და მნიშვნელობების დაფიქსირებას ცდილობს. აქ სანდოობის ცნება გაიგება, როგორც *საიმედოობა* (Lincoln and Guba 1985: 108 – 9; Anfara et al. 2002) და გავიხსენოთ შინაგანი ვალიდობის შესახებ ზემოთ წარმოდგენილი დისკუსია. ავტორებისთვის საიმედოობა მოიცავს წევრების გადამოწმებას (რესპონდენტის ვალიდაცია), კოლეგებთან გასაუბრებას, ტრიანგულაციას, ველზე ხანგრძლივად დარჩენას, რეფლექსიის ჟურნალების წარმოებას, ნაგატიური შემთხვევების ანალიზს და დამოუკიდებელ აუდიტს (კვლევის წარმოების მისაღები პროცესების იდენტიფიცირებას ისე, რომ მიღებული შედეგები შეესატყვისებოდეს მონაცემებს). აუდიტორული ცდები კვლევაში შედეგების დადასტურების საკითხის მოგვარებას ემსახურება როგორც პროცესის, ისე, პროდუქტის ანუ შედეგის თვალსაზრისით (Golafshani 2003: 601). ეს არის დაცვა თვისებრივი მკვლევრებისთვის წაყენებული ბრალდების წინააღმდეგ, კერძოდ, იმ აზრის წინააღმდეგ, რომ ისინი მხოლოდ „ყველაზე დიდ ხმაურზე და ყველაზე კაშკაშა სინათლეზე“ რეაგირებენ.

საიმედოობა *რესპონდენტის ვალიდაციის* მნიშვნელოვან საკითხს აყენებს (ასევე, იხილეთ McCormick and James 1988). მიუხედავად იმისა, რომ საიმედოობა მკვლევრებისგან რესპონდენტებთან დაბრუნებასა და შედეგების საიმედოობის მათთან ერთად გადამოწმებას მოითხოვს, მკვლევრებს წინდახედულებაც მართებთ, რომ რესპონდენტთა ინტერპრეტაციები ექსკლუზიური არ აღმოჩნდეს, ვინაიდან, როგორც ჰამერსლი და ატკინსონი (1983) ამბობენ, ისინი არ

იმყოფებიან ისეთ პრივილეგირებულ მდგომარეობაში, რომ თავიანთი ქმედებების ერთადერთი ინტერპრეტატორები იყვნენ.

ბლური (Bloor 1978) რესპონდენტის ვალიდაციის მიღწევის სამ საშუალებას გვთავაზობს:

- მკვლევრები ცდილობენ, იწინასწარმეტყველონ, თუ როგორი იქნება სიტუაციების მონაწილეთა მიერ მოწოდებული კლასიფიკაციები.
- მკვლევრები ჰიპოთეტურ სიტუაციებს ამზადებენ და შემდეგ მათზე მონაწილეების სავარაუდო რეაქციებს წინასწარმეტყველებენ.
- მკვლევრებს კვლევის ანგარიში მონაწილეებთან მიაქვთ და ამ ანგარიშზე მათ რეაქციებს იწერენ.

ამ მსჯელობაში მეორდება პარადიგმების ბრძოლა, რომელიც წიგნის პირველ თავში განვიხილეთ: რაოდენობრივ საზომებს აკრიტიკებენ დეტალურად გაწერილი და დახვეწილი პროცესისა და დაუმუშავებელი ცნების კომბინირების (Ruddock 1981) და, ასევე, იმის გამო, რომ ისინი ვერ ახერხებენ საგანმანათლებლო და სტატისტიკური მნიშვნელოვნების ერთმანეთისგან გამიჯვნას (Eisner 1985). თვისებრივ მეთოდოლოგიებს, მათი უშუალობის, მოქნილობის, აუთენტურობის, სიმდიდრისა და გულწრფელობისდა მიუხედავად, იმის გამო აკრიტიკებენ, რომ ისინი იმპრესიონისტული, მიკერძოებული, ბანალური, უმნიშვნელო, არაგანზოგადებადი, იდიოსინკრაზული, სუბიექტური და ახლომხედველი მეთოდოლოგიებია (Ruddock 1981). ეს არაფრის მომცემი დებატია, საქმე კი მიზნისთვის შესატყვისობას ეხება. ჩვენი მიზნებისთვის უნდა აღინიშნოს, რომ სანდოობის კრიტერიუმები რაოდენობრივ მეთოდოლოგიებში განსხვავდება ანალოგიური კრიტერიუმებისგან, რომელიც თვისებრივ მეთოდოლოგიებში გამოიყენება. თვისებრივ მეთოდოლოგიებში სანდოობა მოიცავს რეალური ცხოვრების ერთგულებას, სპეციფიკურობას კონტექსტისა და სიტუაციის მიხედვით, აუთენტურობას, მრავალმხრივობას, დეტალურობას, პატიოსნებას, პასუხების სიღრმესა და რესპონდენტების გააზრებულობას.

ვალიდობა და სანდოობა ინტერვიუებში

ინტერვიუებში ვალიდობის შესახებ ხშირად თვალსაჩინო ვალიდობის საფუძველზე ასკვნიან (Cannell and Kahn 1968) ანუ არის თუ არა კითხვები ისე დასმული, რომ იმას ზომავდნენ, რისი გაზომვის პრეტენზიაც აქვთ. არავალიდობის ერთი მიზეზი მიკერძოებულობაა, რომელიც განისაზღვრება, როგორც „ერთი და იმავე მიმართულებით შეცდომების დაშვების სისტემური ან მუდმივი ტენდენცია, ანუ თვისების „ჭეშმარიტი ღირებულების“ მოჭარბებულად ან არასაკმარისად შეფასება“ (Lansing et al. 1961). ინტერვიუს საზომების ვალიდაციის ერთი გზა ინტერვიუს საზომის სხვა ისეთ საზომთან შედარებაა, რომლის ვალიდობა უკვე დადასტურებულია. ასეთი შედარება „კონვერგენციული ვალიდობის“ სახელით არის ცნობილი. თუ ორი საზომი თანხვდება ერთმანეთს, მაშინ შეგვიძლია დავუშვათ, რომ შესაძლებელია ინტერვიუს ვალიდობის შედარება მეორე საზომის უკვე დამტკიცებულ ვალიდობასთან.

სავარაუდოდ, მეტი ვალიდობის მიღწევის ყველაზე პრაქტიკული გზაა მიკერძოებულობის შეძლებისდაგვარად მეტად შემცირება. მიკერძოებულობის წყაროებია ინტერვიუერის მახასიათებლები, რესპონდენტის მახასიათებლები და კითხვების რეალური შინაარსი. უფრო კონკრეტულად, მათ რიცხვში შედის:

- ინტერვიუერის დამოკიდებულებები, შეხედულებები და მოლოდინები;
- ინტერვიუერის ტენდენცია, დაინახოს რესპონდენტის საკუთარი (ანუ ინტერვიუერის) ხატი;
- ინტერვიუერის ტენდენცია, ეძიოს ტენდენციური მოსაზრებების მხარდასაჭერი პასუხები;
- ინტერვიუერის მიერ რესპონდენტის ნათქვამის მცდარი აღქმა;
- რესპონდენტის მიერ კითხვის არასწორად გაგება.

კვლევებმა ისიც აჩვენა, რომ რასა, რელიგია, სქესი, სექსუალური ორიენტაცია, სტატუსი, სოციალური კლასი და ასაკი გარკვეულ კონტექსტებში მიკერძოებულობის პოტენციური წყაროები, ანუ ინტერვიუერის ეფექტები შეიძლება იყოს (Lee 1993; Scheurich 1995). ინტერვიუერებს და რესპონდენტებს ინტერვიუს სიტუაციაში ერთნაირად მოაქვთ, ხშირად არაცნობიერად, თავიანთი საკუთარი გამოცდილება და წარსული. ჰიჩკოკი და ჰაგისი (1989) ამტკიცებენ,

რომ ვინაიდან ინტერვიუ ინტერპერსონალურია – ადამიანები ურთიერთქმედებენ ადამიანებთან, მკვლევარი აუცილებლად მოახდენს რაღაც გავლენას რესპონდენტზე და, აქედან გამომდინარე, მონაცემებზეც. ფილდინგსა და ფილდინგს (1986: 12) დამაჯერებელი არგუმენტი მოაქვთ, რომ ყველაზე დახვეწილი გამოკითხვებიც კი მხოლოდ მანიპულირებენ იმ მონაცემებით, რომლებიც ოდესღაც მაინც მიუღიათ ადამიანების გამოკითხვის გზით! ინტერვიუერის ნეიტრალურობა ქიმერაა (Denscombe 1995).

ლი (1993) მიუთითებს ინტერვიუს ჩატარების პრობლემების ყველაზე მწვავე გამოვლინებაზე, როდესაც მკვლევარი სენსიტიურ მონაწილეებს იკვლევს, ანუ კვლევა შეიძლება მნიშვნელოვან საფრთხეს უქმნიდეს მასში ჩართულ ადამიანებს (იქნება ეს ინტერვიუერი, თუ რესპონდენტი). ამ შემთხვევაში ინტერვიუ პირად სამყაროში შეჭრად შეიძლება მივიჩნიოთ, ან ინტერვიუერი შეიძლება აღქმულ იქნას, როგორც ვიღაც, ვისაც შეუძლია რესპონდენტისთვის სანქციების დაწესება, ან ვიღაც, ვისაც შეუძლია უმწეოთა ექსპლუატირება; რესპონდენტს პროჟექტორი ანათებს, რომელიც ინტერვიუერს უპყრია ხელთ (ასევე, იხილეთ Scheurich 1995). გადი (Gadd 2004) აღნიშნავს, რომ რესპონდენტმა „დაცული სუბიექტის“ როლის მორგებით შეიძლება შეამციროს მზაობა, რომ „გაიხსნას“, თუ ინტერვიუს სიტუაციის დინამიკა მეტისმეტი საფრთხის შემცველია. ამ საკითხთა რიცხვში შედის *ტრანსფერი* და *კონტრტრანსფერი*, რომელიც სათავეს ფსიქოანალიზში იღებს. ტრანსფერის დროს რესპონდენტს ინტერვიუერზე გადააქვს, ანუ აპროეცირებს თავისი გამოცდილებიდან მომდინარე საკუთარ გრძნობებს, შიშებს, სურვილებს, მოთხოვნილებებსა და დამოკიდებულებებს. (Scheurich 1995). კონტრტრანსფერის დროს შებრუნებულ პროცესთან გვაქვს საქმე.

სანდოობის მიღწევის მიზნით, კონტროლის ერთი გზაა ყველა რესპონდენტისთვის უკიდურესად სტრუქტურირებული ინტერვიუ, სიტყვებისა და კითხვების ერთი და იგივე ფორმატი და თანმიმდევრობა (Silverman 1993), თუმცა სქორიჩი (Scheurich 1995: 241 – 9) გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ ეს სოციალური ურთიერთქმედების ღიაობისა და უსასრულო კომპლექსურობის არასწორი ინტერპრეტაციაა. სიტყვების ფორმულირების გაკონტროლება არ არის

ინტერვიუს გაკონტროლების გარანტია. ოპენჰეიმი (Oppenheim 1992: 147) ამტკიცებს, რომ სიტყვების ფორმულირება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ფაქტორია დამოკიდებულებების შესახებ კითხვებში და არა – ფაქტობრივ კითხვებში. ის თვლის, რომ სიტყვების, კონტექსტისა და აქცენტების შეცვლა აზიანებს სანდოობას, ვინაიდან ეს უკვე აღარ იქნება ერთი და იგივე კითხვა თითოეული რესპონდენტისთვის. ფაქტიურად, ის ამტკიცებს, რომ შეცდომა და მიკერძოება შეიძლება, მომდინარეობდეს სიტყვების ფორმულირების, პროცედურის, თანმიმდევრობის, ჩაწერისა და რაპორტის ცვლილებებიდან და მათ მინიმუმამდე დასაყვანად არსებითი მნიშვნელობა აქვს ინტერვიუერების ტრენინგს. სილვერმენის (1993) აზრით, მნიშვნელოვანია, რომ ყოველმა რესპონდენტმა ერთნაირად გაიგოს კითხვა. ის ამბობს, რომ ინტერვიუების სანდოობა შეიძლება გაუმჯობესდეს ინტერვიუს განრიგის საგულდაგულო პილოტირებით, ინტერვიუერების ტრენინგით, პასუხების კოდირებისას შემფასებელთა შორის სანდოობით და მეტი დახურული კითხვის გამოყენებით.

მეორე მხრივ, სილვერმენი (1993) ღია კითხვების შემცველი ინტერვიუს მნიშვნელოვნებას ამტკიცებს, რადგან ის რესპონდენტებს სამყაროს მათეული უნიკალური ხედვის, სიტუაციის მათი განსაზღვრების გამოვლენის საშუალებას აძლევს. ასეთი ინტერვიუ აღიარებს, რომ კითხვების ის თანმიმდევრობა, რომელიც ერთი რესპონდენტისთვის მოხერხებულია, შეიძლება, ნაკლებად ერგებოდეს მეორეს, ღია კითხვები კი მნიშვნელოვანი, მაგრამ დაუგეგმავი საკითხების წამოჭრის შესაძლებლობას ქმნის.

ოპენჰეიმი (1992: 96 – 7) ინტერვიუირებისას მიკერძოებულობის რამდენიმე მიზეზს ასახელებს:

- ცუდი რაპორტი ინტერვიუერსა და რესპონდენტს შორის;
- ცვლილებები კითხვის (მაგალითად, დამოკიდებულებების და ფაქტობრივი კითხვები) ფორმულირებაში;
- მწირი მოტივირება და მიკერძოებული ზონდირება;
- დამხმარე მასალების (მაგალითად, სადემონსტრაციო ბარათების) მწირი გამოყენება და მართვა;
- კითხვების თანმიმდევრობის შეცვლა;

- პასუხების არათანმიმდევრული კოდირება;
- მონაცემების/ტრანსკრიპტების შერჩევითი, ან ინტერპრეტირებული ჩაწერა;
- ძნელი ინტერვიუს დაუძლეველობა.

აქვე შეიძლება დაემატოს „მდუმარე თანხმობის“ საკითხი (Breakwell 2000: 254) – ტენდენცია, რომ რესპონდენტებმა შეიძლება თქვან „დიახ“ განურჩევლად იმისა, თუ რას ეკითხებიან, რეალურად რას გრძნობენ, ან ფიქრობენ.

კიდევ ერთი საკითხია *მიმართულების მიმცემი კითხვები*. შთამაგონებელია კითხვა, რომელიც დაშვებებს აკეთებს რესპონდენტის შესახებ ან „მათ სიტყვებს უღეჭავს“, როდესაც კითხვა, სავარაუდოდ, არალეგიტიმურად, გავლენას ახდენს პასუხზე. მაგალითად (Morrison 1993: 66 – 7), კითხვა: „როდის შეწყვიტეთ უფროს მასწავლებელთან ჩივილი?“ უშვებს, რომ რესპონდენტი ხშირი მომჩივანი იყო, ხოლო კითხვა: „რამდენად კმაყოფილი ხართ მათემატიკის ახალი გეგმით?“ გულისხმობს გეგმით კმაყოფილების ხარისხს. შთამაგონებელი კითხვები პერიფრაზირების შემდეგ შეიძლება, ნაკლებად შთამაგონებლად ჟღერდეს, მაგალითად, ასე: „რამდენად ხშირად საუბრობთ უფროს მასწავლებელთან?“ და „რას ფიქრობთ მათემატიკის ახალ გეგმაზე?“

არ ვამბობთ, რომ შთამაგონებელი კითხვების ადგილი საერთოდ არ არის ინტერვიუში. კვეილი (1996: 158) შთამაგონებელი კითხვების დამაჯერებელ მაგალითს ქმნის და ამტკიცებს, რომ ისინი შეიძლება აუცილებელი იყოს იმ ინფორმაციის მისაღებად, რომელსაც, ინტერვიუერის ვარაუდით, იძლევა რესპონდენტი. აქ შეიძლება მნიშვნელოვანი იყოს რესპონდენტისთვის „უარყოფის ტვირთის“ აკიდება (მაგალითად, „როდის შეწყვიტეთ ცოლის ცემა?“). პოლიციელებთან ინტერვიუებში შთამაგონებელი კითხვები, ხშირად, შეიძლება, რესპონდენტის ნათქვამის სანდოობის გადასამოწმებლად გამოვიყენოთ, ან მიზანმიმართულად დასმული ასეთი შეკითხვით გამოვიწვიოთ კონკრეტული არავერბალური ქცევები, რომლებიც რესპონდენტის ნათქვამის სენსიტიურობაზე მიგვანიშნებს.

შესაბამისად, მიკერძოებულობის შემცირება უფრო მარტივია: კითხვების ზუსტი ფორმულირება ისე, რომ მნიშვნელობა კრისტალურად სუფთა და გასაგები იყოს; პროცედურების სრულად დამუშავება და ტრენინგი ისე, რომ

ინტერვიუერმა კარგად იცოდეს შესაძლო პრობლემების შესახებ; რესპონდენტების ალბათური შერჩევა; ზოგჯერ ინტერვიუერის მახასიათებლების თანხვედრა რესპონდენტთა შერჩევაში შემავალი ადამიანების მახასიათებლებთან. ოპენჰეიმი (1992: 148) მაგალითად, ამტკიცებს, რომ მკვლევრებმა, რომელთაც დამოკიდებულებების შესახებ პასუხების მიღება სურთ, უნდა უზრუნველყონ, რომ შერჩევაში ჩართული იყოს კრიტერიუმის ჯგუფი, მასში შემავალი ცნობილი მახასიათებლების მქონე ადამიანებით. ჩვენ უნდა ვაღიაროთ, რომ ინტერვიუ საერთო, შეთანხმებული და დინამიკური სოციალური მომენტია.

ინტერვიუს სიტუაციაში მნიშვნელოვანია ძალაუფლების ცნება, ვინაიდან ინტერვიუ არ არის, უბრალოდ, მონაცემების შეგროვების სიტუაცია, არამედ სოციალური და, ხშირად, პოლიტიკური სიტუაციაა. „inter-view“ სიტყვასიტყვით ნიშნავს ხიდს ორ ადამიანს *შორის*, ორმხრივი პროცესია და არა ცალმხრივი – ერთი ადამიანის მიერ მეორისგან მონაცემების მიღება. ძალაუფლება შეიძლება ერთნაირად იყოს როგორც ინტერვიუერის, ისე, რესპონდენტის მხარეს (Thapar-Björkert and Henry 2004), თუმცა სქორიჩი (1995: 246) ამტკიცებს, რომ, ჩვეულებისამებრ, მეტი ძალაუფლება ინტერვიუერის მხარესაა: ინტერვიუერი სვამს კითხვებს და რესპონდენტი პასუხობს მათ; რესპონდენტს აკვირდებიან, ინტერვიუერს კი – არა. კვეილიც (1996: 126) თვლის, რომ არსებობს ძალაუფლების გარკვეული ასიმეტრიები, ვინაიდან ინტერვიუერი საზღვრავს სიტუაციას, თემებს და ინტერვიუს მიმართულებას.

ჯ. ქასელი (J. Cassell ციტირებულია წყაროში Lee 1993) გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ ელიტის წარმომადგენლები და ძალაუფლების მქონე ადამიანები შეიძლება დამცირებულად ან შეურაცხყოფილად გრძნობდნენ თავს, როცა მათზე დაბალი სტატუსის ან ნაკლები ძალაუფლების მქონესთან უწევთ რესპონდენტის როლში ყოფნა. გარდა ამისა, ძალაუფლების, რესურსებისა და კომპეტენციის მქონენი შეიძლება, თავიანთი რეპუტაციის შენარჩუნებაზე ფიქრობდნენ და ამიტომ უფრო მეტად აკონტროლებდნენ სათქმელს და მას კარგად შერჩეული, გასაგები ფრაზებით შეფუთულს წარმოადგენდნენ. ლი (1993) გამოთქვამს მოსაზრებას სხვადასხვა ინტერვიუს სიტუაციაში ძალაუფლების

ასიმეტრიის შესახებ, როდესაც ერთ მხარეს უფრო მეტი ძალაუფლება აქვს და მეტად აკონტროლებს ინტერვიუს, ვიდრე – მეორე. ინტერვიუერები უნდა აცნობიერებდნენ ძალაუფლების პოტენციურად საზიანო ეფექტებს, კრიტიკული თეორიის მნიშვნელოვან ნიშანს, როგორც ითქვა პირველ თავში.

ნილი (Neal 1995) ყურადღებას უთმობს ფიზიკური გარეგნობითა და სტატუსით გამოწვეულ უმწეობის გრძნობასა და შფოთვას, რომელიც ინტერვიუერს ეუფლება ძალაუფლების მქონე ადამიანთა ინტერვიუირებისას. ეს, განსაკუთრებით, ხშირია მარტოსული, დაბალი სტატუსის მქონე სტუდენტი მკვლევრების შემთხვევაში, როდესაც მათ ძალაუფლების მქონე ადამიანების ინტერვიუირება უწევთ; დაბალი სტატუსის მქონე მდედრობითი სქესის სტუდენტმა მკვლევარმა შეიძლება, აღმოაჩინოს, რომ მისი ინტერვიუ მაღალ თანამდებობაზე მყოფ მამაკაცთან (მაგალითად, უნივერსიტეტის ვიცერექტორთან, წამყვან პოლიტიკოსთან ან უფროს მენეჯერთან) სრულიად განსხვავდება იმავე ადამიანთან ინტერვიუსგან, თუ ის მიჰყავს უნივერსიტეტის მამაკაც პროფესორს, რადგან მისი რეგალიების გამო, რესპონდენტი ამ ინტერვიუს აღიქვამს თანასწორთა შორის დიალოგად (ასევე, იხილეთ Gewirtz and Ozga 1993: 1994). ბელი (1994b) ამბობს, რომ ინტერვიუ ძალაუფლების მქონე ადამიანებთან უნდა განიხილებოდეს, როგორც „ძალაუფლებით თამაშის“ გაგრძელება, მისი თამაშისებრი კონოტაციებით. ის ფიქრობს, რომ ძალაუფლების მქონე ადამიანები აკონტროლებენ ინტერვიუს დღის წესრიგსა და მიმართულებას და, ჩვეულებრივ, ძალიან კარგად იციან ეს საქმე, ვინაიდან აქვთ რესპონდენტობის როგორც პიროვნული, ისე, პროფესიული გამოცდილება (ასევე, იხილეთ Batteson and Ball 1995; Phillips 1998).

ძალაუფლების ეფექტი ინტერვიუს დაწყებამდეც შეიძლება იგრძნობოდეს, აღნიშნავს ნილი (1995) და საკუთარი მაგალითი მოჰყავს, როცა მას ალოდინეს და, საბოლოო ჯამში, შეაწყვეტინეს, მფარველობდნენ და რესპონდენტმა თავად მას აიძულა რესპონდენტობა. (ასევე, იხილეთ Walford 1994b). ფაქტიურად, სქორიჩი (1995) გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ ბევრი ძლევამოსილი რესპონდენტი არ უპასუხებს კითხვას, ან მის პერიფრაზირებას მოახდენს. ქონელი და მისი კოლეგები (Connell et al. 1996) ამტკიცებენ, რომ მუშათა კლასის წარმომადგენელი

ქალისა და ტრანსნაციონალური ფირმის დირექტორის საუბარი სრულიად განსხვავებული იქნება ამავე პიროვნებასთან საშუალო კლასიდან გამოსული პროფესორის საუბრისგან. ლიმერიკი და მისი კოლეგები (Limerick et al. 1996) საუბრობენ იმ შემთხვევებზე, როდესაც ინტერვიუერები თავს პასიურად, მოწყვლადად, უმწეოდ და რეალურად მანიპულირების ობიექტებად გრძნობდნენ. ამ სირთულის დაძლევის ერთი გზაა ორი ინტერვიუერი თითოეული ინტერვიუსთვის (Walford 1994c: 227). მეორე მხრივ, ჰიჩკოკმა და ჰაგისმა (1989) ნახეს, რომ თუ რესპონდენტები იცნობენ ინტერვიუერს, მაშინ რეციპროკულობის რაღაც ხარისხი შეიძლება იყოს ინტერვიუში და რესპონდენტი ისეთ პასუხებს იძლეოდეს, როგორსაც, მისი აზრით, ინტერვიუერი ელოდება.

ძალაუფლების საკითხი ფემინისტურ კვლევაშიც დგას (მაგალითად, Thapar-Björkert and Henry 2004) ანუ კვლევაში, სადაც ხაზგასმულია სუბიექტურობა, თანაწორობა, რეციპროკულობა, თანამშრომლობა, არაიერარქიული ურთიერთობები და ემანსიპაციური პოტენციალი (კატალიზის და სოციალური შედეგების ვალიდობა) (Neal 1995) და ეხმიანება კომენტარებს კვლევის შესახებ, რომელიც კრიტიკული თეორიის პარადიგმის გავლენის ქვეშ იმყოფება. ამ შემთხვევაში ფენიმისტური კვლევა ცდილობს, გადაწყვიტოს ისეთი ინტერვიუები, რომლებიც ადაპტირებული კითხვების დომინანტურ, მამაკაცურ პარადიგმაზეა აგებული და პასიური რესპონდენტისგან ითხოვს პასუხებს.

ლიმერიკი და მისი კოლეგები (Limerick et al. 1996) თვლიან, რომ სინამდვილეში სწორი იქნება, თუ ინტერვიუს მივიჩნევთ საჩუქრად, რომლითაც რესპონდენტს მიეძღვნა ძალაუფლება იმისთვის, რომ დაფაროს ინფორმაცია, თავად აირჩიოს ინტერვიუს ჩატარების ადგილი, აირჩიოს, რამდენად სერიოზულად მოეკიდება მას, რამდენ ხანს გაგრძელდება, როდის ჩატარდება, რაზე იქნება საუბარი, რა ტერმინებით, ვისი სიტყვებით, რა ცოდნაა მნიშვნელოვანი და ზოგჯერ ისიც კი, თუ როგორ გაანალიზდება და გამოიყენება მონაცემები (ასევე, იხილეთ Thapar-Björkert and Henry 2004).

მილერი და ქანელი (1997) გამოყოფენ ზოგიერთ კონკრეტულ პრობლემას, რომელიც სატელეფონო ინტერვიუს ჩატარებისას წარმოიქმნება, სადაც ინტერვიუს სიტუაციის მხოლოდ სმენით მანიშნებლებზე დაყვანა

განსაკუთრებით პრობლემური შეიძლება იყოს. აქ შერჩევის პრობლემა დგება, ვინაიდან ყველას არ ექნება ტელეფონი. გარდა ამისა, დგება მთელი რიგი პრაქტიკული საკითხებისა, მაგალითად, რესპონდენტებს მხოლოდ გარკვეული რაოდენობის ინფორმაციის შეკავება შეუძლიათ ხანმოკლე მეხსიერებაში, ამიტომ ძალიან ბევრი ვარიანტის (შესაძლო პასუხების „საჩვენებელი ბარათების“ არაწერილობითი ფორმის) მიწოდება უშედეგო ხდება. აქედან გამომდინარე, პასუხების სანდოობა რესპონდენტის მეხსიერების შესაძლებლობებზეა დამოკიდებული – მაგალითად, ერთი დებულებისთვის სკალის რამდენი პუნქტის და დესკრიპტორის დამახსოვრება შეუძლია? გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია არავერბალური მიმნიშნებლების, მაგალითად, სახის გამომეტყველების, ჟესტების, პოზის, სიჩუმისა და პაუზების მნიშვნელობის არარსებობა (Robinson 1982), ვინაიდან რესპონდენტი შეიძლება ნათლად ვერ გამოთქვამდეს სიტყვებს და ვერ გადმოსცემდეს დებულებებს მიღმა არსებულ მნიშვნელობას. ეს პრობლემა რთულდება, თუ რესპონდენტი არ იცნობს ინტერვიუერს.

მილერსა და ქანელს (1977) კვლევით მიღებული მნიშვნელოვანი საბუთი მოაქვთ ვერბალურ დიალოგში არავერბალური მედიაციის მნიშვნელობის მხარდასაჭერად. როგორც ზემოთ ითქვა, ინტერვიუ სოციალური სიტუაციაა. სატელეფონო ინტერვიუში ძირითადი სოციალური ელემენტების არარსებობამ შეიძლება დაარღვიოს ინტერვიუს ძირითადი მსვლელობა და, შესაბამისად, მისი სანდოობა და ვალიდობა. არავერბალური პარალინგვისტური მანიშნებლები გავლენას ახდენს ინტერვიუს მსვლელობისას ქცევაზე, წინსვლასა და ურთიერთობებზე და, ასევე, იმ მხარდაჭერაზე, საფრთხესა და ნდობაზე, რასაც რესპონდენტი გრძნობს. სატელეფონო ინტერვიუ ადვილად შეიძლება იქცეს მექანიკურ და ცივ პროცესად. გარდა ამისა, არავერბალური მანიშნებლების არქონას ძალაუფლების ასიმეტრიაც ემატება, რომელიც ხშირად არსებობს ინტერვიუერსა და რესპონდენტს შორის. ინტერვიუერმა დაუყოვნებლივ უნდა მიიღოს ზომები ამ საკითხების მოსაგვარებლად (მაგალითად, მისცეს რესპონდენტებს თავისუფლება და ნებაზე მიუშვას ისინი).

მეორე მხრივ, ნიასი (Nias 1991), მილერი და ქანელი (1997) გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ სწორედ იმ ფაქტორით, რომ ინტერვიუ პირისპირ არ

მიმდინარეობს, გაძლიერდეს სანდოობა, რადგან რესპონდენტმა შეიძლება, ისეთი ინფორმაცია გასცეს, რომლის მიღებაც ასე მარტივად ვერ მოხდებოდა პირისპირ ინტერვიუს დროს, ინტიმურ სიტუაციაში. შესაბამისად, სატელეფონო ინტერვიუს თავისი ძლიერი და სუსტი მხარეები აქვს და მათი გამოყენება მიზნისთვის შესატყვისობის პრინციპით უნდა ხდებოდეს. ასეთი ინტერვიუ უფრო ხანმოკლეა, მეტად ფოკუსირებული და გამოსადეგია დაკავებულ ადამიანებთან ურთიერთობისას (Harvey 1988; Miller, 1995).

ინტერვიუს, როგორც კვლევის ინსტრუმენტის, კრიტიკისას კიტვუდი (Kitwood 1997) ყურადღებას ამახვილებს კონფლიქტზე, რომელსაც ის ვალიდობისა და სანდოობის ტრადიციულ ცნებებს შორის წარმოქმნის. ის ამტკიცებს, რომ ინტერვიუს შემდგენლების კონტროლის გზით მისი სანდოობის ზრდა ვალიდობის შემცირების ხარჯზე ხდება და გვიხსნის:

> რამდენადაც „სანდოობა“ გაიზრდება რაციონალიზაციის გზით, იმდენად შემცირდება „ვალიდობა“. კვლევაში ინტერვიუს გამოყენების მთავრი მიზანი ისაა, რომ პიროვნებათშორის ურთიერთობებში ადამიანები უფრო მეტად გაიხსნებიან და ილაპარაკებენ საკუთარი თავის შესახებ, ვიდრე ნაკლებად ადამიანურ სიტუაციაში. ზოგიერთი მიზნისთვის მაინც აუცილებელია ისეთი საუბრის გენერირება, რომლის დროსაც „რესპონდენტი“ თავისუფლად იგრძნობს თავს. სხვა სიტყვებით, ინტერვიუში გამოკვეთილი ადამიანური ელემენტი აუცილებელია მისი „ვალიდობისთვის“. რაც უფრო რაციონალური, ანგარიშიანი და განყენებულია ინტერვიუერი, მით ნაკლებია ალბათობა იმისა, რომ ინტერვიუ მეგობრულ ურთიერთქმედებად იქნება აღქმული, უფრო მეტად მოსალოდნელია ანგარიშიანი პასუხების მიღება.
>
> (Kitwood 1977)

კიტვუდი (1977) თვლის, რომ ვალიდობისა და სანდოობის პრობლემის გადაწყვეტა „გონივრული კომპრომისით“ შეიძლება მოიძებნოს.

პიროვნებას, რომლისგანაც ინტერვიუს იღებენ, პრობლემათა კლასტერი ახვევია თავს. მაგალითად, ტაკმენმა (Tuckman 1972) ნახა, რომ კითხვების ფორმულირებისას ინტერვიუერმა უნდა იფიქროს იმაზე, თუ რამდენად უბიძგებს კითხვა რესპონდენტს, უკეთესად წარმოაჩინოს საკუთარი თავი ან გაუმართლებლად თანამონაწილე იყოს და ცდილობდეს, წინასწარ განჭვრიტოს, თუ რისი მოსმენა უნდა ინტერვიუერს; ან რამდენად მოითხოვს კითხვა ისეთი

ინფორმაციის გაცემას, რომელსაც თავად არ ფლობს ან არ არის დარწმუნებული, რომ იცის. გარდა ამისა, ინტერვიუს პროცედურები ეფუძნება დაშვებას, რომ ადამიანებმა, რომლისგანაც იღებენ ინტერვიუს, იციან თავიანთი ქცევის მიზეზები. ასეთი ცოდნა იშვიათად მიიღწევა და თუ ხდება, ეს ხანგრძლივი და სირთულეებით აღსავსე ძალისხმევის შედეგია და, ჩვეულებრივ, მეორდება კლინიკური ინტერვიუების კონტექსტში.

საგანმანათლებლო წრეებში ინტერვიუირება შეიძლება განსაკუთრებით პრობლემური იყოს ბავშვებთან მუშაობისას. საიმონსი (1982), მაკკორმიკი და ჯეიმსი (McCormik and James 1988) ბავშვების ინტერვიუირებასთან დაკავშირებულ ისეთ პრობლემებს ასახელებენ, როგორიცაა, მაგალითად:

- ნდობის მოპოვება;
- თავშეკავებულობის დაძლევა;
- არაფორმალობის შენარჩუნება;
- თავის არიდება დაშვებისთვის, რომ „ბავშვებმა იციან პასუხები“;
- გაურკვევლად, დაუნაწევრებლად მეტყველი ბავშვების პრობლემის დაძლევა;
- კითხვის სწორად შერჩეულ დონეზე დასმა;
- სწორი ლექსიკონის შერჩევა;
- გაცნობიერება, რომ ხდება არავერბალური მანიშნებლების გაცემა და მიღება;
- უფრო შორს წასვლა, ვიდრე ინსტიტუციური პასუხები, ან იმის მიღებაა, რისი გაგონებაც, ბავშვების აზრით, ინტერვიუერს სურს;
- თავის არიდება იმისთვის, რომ ინტერვიუერი ავტორიტეტად, ჯაშუშად ან მოგზავნილად აღიქვან;
- თემის ფარგლებში დარჩენა;
- დუმილის დარღვევა ტაბუირებულ სფეროებსა და თანატოლების ზეწოლით განმტკიცებულ თემებზე;
- ბავშვების მოზრდილებზე ნაკლებად მნიშვნელოვნად მიჩნევა (შესაძლოა, იმ თანმიმდევრობით, როგორც ტარდება ინტერვიუ – უფროსი მასწავლებელი, სასწავლო პერსონალი და შემდეგ ბავშვები).

ეს თემები არ არის ახალი. გასული საუკუნის 60-იან წლებში ლაბოვის მიერ ჩატარებულმა კვლევებმა აჩვენა, რომ სტუდენტები მწვავედ რეაგირებენ კონტექსტუალურ საკითხებზე ინტერვიუს სიტუაციაში (Labov 1969). ბავშვების სამეტყველო ენა იცვლებოდა მათი ეთნიკური წარმომავლობის, გარემოცვის კეთილგანწყობის, მეგობრებთან ერთად ინტერვიუირების შესაძლებლობის, მოზრდილის მანერების (მაგალითად, მოზრდილი ზის თუ დგას) და სასაუბრო თემის მიხედვით. განსხვავებები მნიშვნელოვანი იყო და იცვლებოდა უცნობ და არაკეთილგანწყობილ გარემოში მყოფი ბავშვების ერთმარცვლიანი პასუხებიდან ვრცელ პასუხებამდე, რომელსაც იძლეოდნენ უფრო კეთილგანწყობილ და ნაკლები საფრთხის შემცველ, ბავშვების ყოველდღიურ გარემოსთან მეტად მიმსგავსებულ გარემოში მყოფნი. ინტერვიუერის და რესპონდენტის სამეტყველო ენა, ჟარგონი (Edwards 1976), სოციალური და კულტურული ფაქტორები მძლავრ გავლენას ახდენს ინტერვიუს სიტუაციაზე.

აქ კიდევ ერთი საკითხი დგება (Lee 1993): მკვლევარი მხოლოდ ერთი ინტერვიუთი უნდა შემოიფარგლოს დაუინტერესებლობის და განცალკევებულობის შესანარჩუნებლად (რაც, სავარაუდოდ, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სენსიტიური თემების შემთხვევაში), თუ განმეორებითი ინტერვიუებია საჭირო სიღრმისეული ინფორმაციის მისაღებად და კვლევის თანამშრომლობითი ბუნებისადმი ერთგულების (მახასიათებელი, რომელიც, როგორც ზემოთ აღინიშნა, მნიშვნელოვანია ფენიმისტურ კვლევაში: Oakley 1981) საჩვენებლად.

კვეილი (1996: 148 – 9) თვლის, რომ გამოცდილმა ინტერვიუერმა:

- უნდა იცოდეს ინტერვიუს თემა, რათა ინფორმირებული საუბარი აწარმოოს;
- ისე უნდა დაალაგოს ინტერვიუს სტრუქტურა, რომ მონაწილისთვის მისი ყველა ეტაპი გასაგები იყოს;
- გასაგები ტერმინოლოგიით უნდა ილაპარაკოს და მკაფიოდ თქვას, რა თემებს ეხება ინტერვიუ;
- მონაწილეებს უნდა მისცეს დაფიქრების და პასუხების მათთვის მოსახერხებელი ფორმით გაცემის საშუალება;

- სენსიტიური და ემპათიური უნდა იყოს, ყურადღებას უნდა აქცევდეს, როგორ ითქვა სათქმელი, იყენებდეს აქტიურ მოსმენას და არავერბალურ კომუნიკაციას;
- ფრთხილად და ყურადღებით უნდა მოეკიდოს ინტერვიუს იმ ასპექტებს, რომლებიც შეიძლება მნიშვნელოვანი იყოს მონაწილისთვის;
- არ უნდა გასცდეს თემას და თუ ინტერვიუ თემას უხვევს, მიმართულება მისცეს მას;
- სწორად დასმული კითხვებით უნდა გადაამოწმოს პასუხების სანდოობა, ვალიდობა და შეთანხმებულობა;
- უნდა შეეძლოს მონაწილის მიერ ადრე ნათქვამის გახსენება და მათზე მითითება;
- უნდა შეეძლოს მონაწილესთან მისივე კომენტარების გარკვევა, დადასტურება და მოდიფიცირება.

უოლფორდი (1994c: 225) ამ ჩამონათვალს ამატებს მოთხოვნას, რომ ინტერვიუერი წინასწარ უნდა მოემზადოს ძალაუფლების მქონეთა ინტერვიუირებისას, რადგან ასეთმა ადამიანებმა შეიძლება დეტალურად გამოკითხონ ინტერვიუერი, ვინაიდან ჩათვლიან, რომ ის კომპეტენტური და მცოდნე ადამიანია. ძალაუფლების მქონე რესპონდენტები, ჩვეულებრივ, დაკავებული ადამიანები არიან და მოელიან, რომ ინტერვიუერს წაკითხული ექნება მასალები, რომელიც საყოველთაო კუთვნილებაა.

სანდოობის პრობლემები ინტერვიუს მხოლოდ მომზადებასა და ჩატარებაში არ იჩენს თავს. ისინი ინტერვიუს გაანალიზების პროცესზეც ვრცელდება. მაგალითად, ლი (1993) და კვეილი (1996: 163) „ტრანსკრიპტორის[12] მიერ განხორციელებულ შერჩევითობაზე“საუბრობენ. ინტერვიუს ტრანსკრიპტები როგორი დეტალური და სრულიც არ უნდა იყოს, მაინც სოციალური სიტუაციების ინტერპრეტაციებია. ისინი მაშინაც კია კონტექსტისგან დაცლილი და აბსტრაქტული, როცა დუმილის პერიოდები, ინტონაციები, არავერბალური

[12] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: ინტერვიუს სრულ, დაწერილ ტექსტს ტრანსკრიპტი ეწოდება, ხოლო ის, ვინც ამ ტექსტს წერს, ტრანსკრიპტორია.

ქცევები და ა. შ. არის ჩაწერილი. შესაბამისად, დგება საკითხი იმის შესახებ, თუ საერთოდ რამდენად გამოსადეგია ისინი მკვლევრისთვის და არა მათი სრული სანდოობის შესახებ.

ინტერვიუში ღია კითხვების გამოყენებისას წარმოჭრილი ერთ-ერთი პრობლემაა პასუხების ჩაწერის დამაკმაყოფილებელი მეთოდის შემუშავება. ერთი ვარიანტი ინტერვიუს მსვლელობისას პასუხების შეჯამებაა. მისი ნაკლია ის, რომ ირღვევა ინტერვიუს უწყვეტობა და შეიძლება ტენდენციურობის წყაროდ იქცეს, ვინაიდან ინტერვიუერმა შეიძლება გაუცნობიერებლად იმ პასუხებზე გაამახვილოს ყურადღება, რომელიც მის მოლოდინებს თანხვდება და ვერ შეამჩნიოს მათი საწინააღმდეგო პასუხები. ზოგჯერ პასუხების შეჯამება ინტერვიუს ბოლოს არის შესაძლებელი. მიუხედავად იმისა, რომ ასე დაცულია ინტერვიუს უწყვეტობა, აქ უფრო მეტია ტენდენციურობის ალბათობა, ვინაიდან ინტერვიუერს შეიძლება, უბრალოდ, დაავიწყდეს ზოგიერთი დეტალი და უფრო მეტად სწორედ ის დეტალები, რომლებიც არ თანხვდება ინტერვიუერის მოლოდინს.

ვალიდობა და სანდოობა ექსპერიმენტებში

როგორც ვნახეთ, ექსპერიმენტული დიზაინის ფუნდამენტური მიზანია იმ პირობების გაკონტროლება, რომლებიც სხვა შემთხვევაში შენიღბავდნენ დამოკიდებულ ცვლადზე დამოუკიდებელი ცვლადის რეალურ ზემოქმედებას.

კემპბელი და სტენლი (1963), ბრაჩი და გლასი (Bracht and Glass 1968) და ლუის-ბეკი (1993) მიიჩნევენ, რომ ბუნდოვანების შემომტანი პირობები, რომლებიც საფრთხეს უქმნის ექსპერიმენტის სანდოობას, უფრო მეტად ზემოქმედებს კვაზიექსპერიმენტების ვალიდობაზე, ვიდრე – ჭეშმარიტი ექსპერიმენტების, სადაც ექსპერიმენტულ პირობაში მოხვედრა შემთხვევითია და მკვლევარს უკეთ შეუძლია ორივე პირობის – ექსპერიმენტულისა და საკონტროლოს გაკონტროლება. ქვემოთ მოცემულია კემპბელისა და სტენლის (1963), ბრაჩისა და

გლასის (1968) და ლუის-ბეკის (1993) შრომებიდან შეჯამებული ჩამონათვალი, რომელშიც ცალ-ცალკეა წარმოდგენილი საფრთხეები, რომელიც შეიძლება დაემუქროს „შინაგან" და „გარეგან" ვალიდობას. ერთი მხრივ, შინაგანი ვალიდობა პასუხობს კითხვას: „ექსპერიმენტული ჩარევა რეალურად იწვევს თუ არა განსხვავებას ამ კონკრეტულ ექსპერიმენტში?" გარეგანი ვალიდობა, მეორე მხრივ, სვამს კითხვას: „შესაძლებელია თუ არა ამ ნაჩვენები ეფექტის გენერალიზაცია?" (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 6, ფაილი 6. 8. ppt)

შინაგანი ვალიდობის საფრთხეები

- *ისტორია:* განათლების სფეროში წარმოებულ კვლევაში ხშირად ხდება, რომ ექსპერიმენტული ზემოქმედების გარდა, პრეტესტსა და პოსტ-ტესტს შორის დროის შუალედში, სხვა მოვლენებიც მოქმედებენ. ეს მოვლენები ამცირებენ ეფექტს, რომელიც შეიძლება შეცდომით მიეწეროს ექსპერიმენტულ ჩარევას.
- *მომწიფება:* კვლევის მონაწილეები სხვადასხვაგვარად იცვლებიან ნებისმიერ ორ დაკვირვებას შორის დროის მონაკვეთში. ასეთმა ცვლილებებმა ექსპერიმენტული ჩარევისგან დამოუკიდებელი განსხვავებები შეიძლება წარმოქმნას. მომწიფების პრობლემა უფრო მწვავედ დგას განათლების სფეროში წარმოებულ ხანგრძლივ კვლევებში, ვიდრე ხანმოკლე ლაბორატორიულ ექსპერიმენტებში.
- *სტატისტიკური რეგრესია:* მომწიფების ეფექტის მსგავსად, პრეტესტსა და პოსტ-ტესტს შორის დროის ინტერვალთან ერთად სისტემატურად იზრდება რეგრესიის ეფექტი. განათლების სფეროში (და სხვაგან) წარმოებულ კვლევაში სტატისტიკური რეგრესია თავს იჩენს საზომი ინსტრუმენტების არასანდოობის და ყოველი ექსპერიმენტული ჯგუფისთვის უნიკალური გარეშე ფაქტორების ზემოქმედების შედეგად. რეგრესია, უბრალოდ, ნიშნავს, რომ, მოსალოდნელია, ცდის პირები, რომლებმაც ახლა მაღალი ქულა მიიღეს, შედარებით დაბალ ქულას მიიღებენ პოსტ-ტესტში; და, პირიქით, ისინი, ვინც დაბალი ქულები მიიღეს პირველ ტესტირებაში, მოსალოდნელია, რომ შედარებით მაღალ ქულებს მიიღებენ პოსტ-ტესტში. მოკლედ რომ ვთქვათ, პრეტესტ–პოსტ-ტესტის სიტუაციებში ხდება საშუალოსკენ

რეგრესირება ანუ მაჩვენებლები საშუალოსთან მიახლოების ტენდენციით ხასიათდება. რეგრესიის ეფექტის გავლენით მკვლევარმა პოსტ-ტესტში მატება ან კლება შეიძლება არასწორად მიაწეროს მეტი ან ნაკლები ქულის მიღებას.

- *ტესტირება:* ექსპერიმენტის დასაწყისში ჩატარებულმა პრეტესტმა შეიძლება, ექსპერიმენტული ჩარევისგან განსხვავებული ეფექტი მოგვცეს. შესაძლოა, მათ შორის იყოს ცდის პირების მგრძნობელობა ექსპერიმენტის რეალური მიზნებისადმი და გავარჯიშების ეფექტი, რაც პოსტ-ტესტის დროს უფრო მაღალ ქულებში აისახება.
- *ინსტრუმენტები:* არასანდო ტესტებს ან ინსტრუმენტებს ექსპერიმენტში სერიოზული შეცდომის გამოწვევა შეუძლია. დამკვირვებლების ან შემფასებლების, ან ინსტრუმენტებისა და შემოწმების ცვლილებების შემთხვევაში, შეცდომები ექსპერიმენტის მსვლელობისას მათი უნარების და კონცენტრაციის დონის ცვლილებიდან შეიძლება მომდინარეობდეს.
- *შერჩევა:* მიკერძოებულობა შესადარებელ ჯგუფებში ცდის პირების არჩევისას დაშვებული განსხვავებების შედეგი შეიძლება იყოს; ან მიკერძოებულობასთან მაშინ გვქონდეს საქმე, როცა ექსპერიმენტულ ან საკონტროლო ჯგუფებად მთლიან კლასებს იღებენ. მეტიც, შერჩევის ტენდენციურობა შეიძლება სხვა ფაქტორებთან (ისტორიასთან, მომწიფებასთან და ა. შ.) ურთიერთქმედებდეს.
- *ექსპერიმენტის სიკვდილიანობა:* ხანგრძლივ ექსპერიმენტებში ხშირია ცდის პირების დაკარგვა კვლევიდან მათი გამოთიშვის გამო, რაც ექსპერიმენტული ცვლადების ეფექტთან შერევაში შეიძლება აისახოს, ამიტომ მიუხედავად იმისა, რომ დასაწყისში ჯგუფები შეიძლება შემთხვევით ყოფილიყო არჩეული, მოსალოდნელია, რომ საბოლოოდ დარჩენილი ჯგუფი განსხვავებული იქნება კვლევის დასაწყისში აღებული მიუკერძოებელი შერჩევისგან.
- *ინსტრუმენტის რეაქტიულობა:* კვლევის ინსტრუმენტების გავლენა კვლევაში მონაწილე ადამიანებზე (ასევე, იხილეთ Vulliany et al. 1990).

- *არჩევისა და მომწიფების ურთიერთქმედება:* იმ ვითარებასთან გვაქვს საქმე, როდესაც ერთმანეთში ირევა კვლევის დიზაინის ეფექტები და ცვლადის ეფექტები.

გარეგანი ვალიდობის საფრთხეები

საფრთხეები, რომელიც გარეგან ვალიდობას ემუქრება, მოსალოდნელია, რომ შეზღუდავს კონკრეტულ ექსპერიმენტულ პირობებში მიღებული შედეგების სხვა პოპულაციაზე ან გარემოზე განზოგადების ხარისხს. ქვემოთ შეჯამებულად არის წარმოდგენილი მთელი რიგი ფაქტორებისა (ადაპტირებულია შემდეგი წყაროებიდან: Campbell and Stanley 1963; Bracht and Glass 1968; Hammersley and Atkinson 1983; Vulliamy 1990; Lewis-Beck 1993), რომლებიც შეიძლება საფრთხეს უქმნიდეს გარეგან ვალიდობას:

- *დამოუკიდებელი ცვლადის გაუგებარი აღწერა:* თუ დამოუკიდებელი ცვლადები ადეკვატურად და გასაგებად არ იქნა აღწერილი, მომავალში პრაქტიკულად შეუძლებელი იქნება ექსპერიმენტული პირობების გამეორება.
- *ხელმისაწვდომი და სამიზნე პოპულაციების არარეპრეზენტაციულობა:* მიუხედავად იმისა, რომ ექსპერიმენტის მონაწილეები შეიძლება ხელმისაწვდომი პოპულაციის რეპრეზენტაციულ ჯგუფს ქმნიდნენ, ეს ჯგუფი, შესაძლოა, არ იყოს იმ პოპულაციის რეპრეზენტაციული, რომელზეც ექსპერიმენტის შედეგების განზოგადებაა დაგეგმილი, ანუ არასწორი შერჩევა და/ან რანდომიზაცია.
- *ჰოთორნის ეფექტი:* სამედიცინო კვლევებში უკვე დიდი ხანია ცნობილია ფსიქოლოგიური ეფექტი, რომელსაც წამლებთან დაკავშირებულ ექსპერიმენტებში მონაწილეობა იწვევს. მონაწილეობით გამოწვეული მიკერძოებულობის საწინააღმდეგოდ, ასეთ კვლევებში პლაცებო და ორმაგად ბრმა ექსპერიმენტები გამოიყენება. ანალოგიურად, ე. წ. ჰოთორნის ეფექტი განათლების სფეროში ექსპერიმენტულ პირობებს მაშინ უქმნის გაჭუჭყიანების საფრთხეს, როდესაც მონაწილეები საკუთარ თავს საექსპერიმენტო ვირთხებად აღიქვამენ.
- *დამოკიდებული ცვლადების არაადეკვატური ოპერაციონალიზაცია:* ექსპერიმენტატორის მიერ ოპერაციონალიზებული დამოუკიდებელი ცვლადები

ვალიდური უნდა იყოს იმ არაექსპერიმენტულ გარემოშიც, რომელზეც უნდა განზოგადდეს კვლევის შედეგები. მაგალითად, კარიერის არჩევის შესახებ კითხვარი დიდად ვალიდური ვერ უნდა იყოს იმ სიტუაციისთვის, როცა უნივერსიტეტის დამთავრების შემდეგ საქმე რეალურ დასაქმებასთან დაკავშირებულ არჩევანზე მიდგება.

- *ექსპერიმენტული პირობებისადმი სენსიბილიზაცია/რეაქტიულობა:* შინაგანი ვალიდობისთვის არსებული საფრთხეების მსგავსად, პრეტესტმა შეიძლება შეცვალოს ექსპერიმენტული ცვლადებისადმი ცდის პირების მგრძნობელობა და ამგვარად გადაფაროს და შეერიოს ექსპერიმენტული ჩარევის რეალურ ეფექტს.
- *გარეშე ფაქტორებისა და ექსპერიმენტული ჩარევის ურთიერთქმედების ეფექტები:* ზემოთ დასახელებული ყველა საფრთხე, რომელიც შეიძლება დაემუქროს გარეგან ვალიდობას, ექსპერიმენტულ ჩარევასთან ურთიერთმოქმედი სხვადასხვა ფაქტორია. მათი მოქმედების გარდა, ურთიერთქმედების ეფექტი შეიძლება გამოიწვიოს ჩამოთვლილიდან ზოგიერთი ან ყველა ფაქტორის ურთიერთქმედებამ იმ ფაქტორებთან, რომლებიც მოცემულია ქვეთავში „საფრთხეები შინაგანი ვალიდობისთვის“.
- *ინსტრუმენტების არავალიდობა ან არასანდოობა:* მონაცემების მოპოვება არასანდო ინსტრუმენტებით (იხილეთ ქვემოთ ტესტების შესახებ).
- *ეკოლოგიური ვალიდობა* – რამდენად შესაძლებელია ერთ კონტექსტში დაკვირვებული ქცევის სხვა კონტექსტებზე განზოგადება: ჰამერსლი და ატკინსონი (1983: 10) ასახელებენ სერიოზულ პრობლემებს, რომლებიც თან ახლავს დასკვნებს ყოველდღიური ცხოვრების შესახებ ექსპერიმენტულ პირობებში ან ინტერვიუს პროცესში მიღებულ პასუხებზე დაყრდნობით.

ამრიგად, თუ შევაჯამებთ, ვნახავთ, რომ ექსპერიმენტს იმდენად შეიძლება ეწოდოს შინაგანად ვალიდური, რამდენადაც, მის ფარგლებში, სანდოა მის მიერ მიღებული შედეგები (Pilliner 1973), მაგრამ გამოსადეგი რომ იყოს, მათი განზოგადება კონკრეტული ექსპერიმენტის მიღმა უნდა შეიძლებოდეს. ერთი სიტყვით, შედეგები გარეგანი ვალიდობითაც უნდა ხასიათდებოდეს. რანდომიზებული გაკონტროლებული ექსპერიმენტების და განზოგადების

პრობლემების კრიტიკას მორისონთანაც (2001b) შეხვდებით. ფილინერი (Pilliner 1973) შინაგან და გარეგან ვალიდობებს შორის ცალმხრივ ურთიერთობაზე მიუთითებს. შინაგანი ვალიდობის გარეშე ექსპერიმენტს ვერ ექნება გარეგანი ვალიდობა; თუმცა, პირიქით, არ არის ყოველთვის მართებული: შინაგანად ვალიდური ექსპერიმენტი შეიძლება იყოს ან არ იყოს გარეგანი ვალიდობის მატარებელი. ამგვარად, მაქსიმალური ყურადღებით დაგეგმილი ექსპერიმენტი, ვალიურ ენაზე მოლაპარაკე ბავშვების მონაწილეობით, არ არის აუცილებელი, განზოგადდეს ისეთ სამიზნე პოპულაციაზე, რომელშიც ამ ენის არმცოდნე წევრებიც შედიან.

აქედან გამომდინარეობს, რომ სკოლებში და, პრაქტიკულად, ნებისმიერ სხვა ორგანიზაციაში, მართებული ექსპერიმენტირება მდგომარეობს ორივე სახის ვალიდობის – შინაგანის და გარეგანის – მაქსიმიზაციაში.

ვალიდობა და სანდოობა კითხვარებში

საფოსტო კითხვარების ვალიდობა ორი თვალსაზრისით შეიძლება შეფასდეს (Belson 1986). პირველი, ზუსტად, პატიოსნად და სწორად შეავსეს თუ არა რესპონდენტებმა კითხვარები; და მეორე, დაუბრუნებელ კითხვარებში პასუხების ისეთივე განაწილება იქნებოდა, როგორიც დაბრუნებულებში აღინიშნა, თუ არა. სიზუსტე ინტენსიური ინტერვიუს მეთოდით შეიძლება გადამოწმდეს. ეს არის ტექნიკა, რომელიც 12 ძირითადი მოქმედებისგან შედგება, მათ შორისაა გაცნობა, დროებითი რეკონსტრუქცია, ზონდირება და გამოწვევა. დაინტერესებულ მკითხველს შეუძლია მიმართოს Belson (1986: 35 – 8).

პასუხის გაუცემლობის პრობლება – „მოხალისის ტენდენციურობის“ საკითხი, როგორც მას ბელსონი (1986) უწოდებს, ნაწილობრივ, შეიძლება შემოწმდეს და გაკონტროლდეს იმ კონკრეტულ შემთხვევებში, როცა საფოსტო კითხვარები უწყვეტად იგზავნება. ეს პროცესი მოიცავს შემდგომ კონტაქტს იმ რესპონდენტთან, ვინც არ დააბრუნა კითხვარი და ამას ის ინტერვიუერები აკეთებენ, ვისაც ასეთ ადამიანებთან მუშაობისთვის სათანადო მომზადება აქვს გავლილი. ამის შემდეგ ერთმანეთს დარდება დაბრუნებული კითხვარებით და ამ კონტაქტების შედეგად მიღებული პასუხები. ასევე, ჰადზონი და მილერი

(Hudzon and Miller 1977) საფოსტო კითხვარების დაბრუნების სიხშირის მაქსიმიზაციის რამდენიმე სტრატეგიას გვთავაზობენ:

- მარკიანი და მისამართიანი კონვერტის გაგზავნა კითხვართან ერთად;
- კითხვარების დაბრუნების რამდენჯერმე მოთხოვნა (სავარაუდოდ, სამჯერ მაინც);
- კითხვარით მოტანილი სარგებლის მნიშვნელობის ხაზგასმა;
- სამიზნე ჯგუფისთვის სარგებლისა და ამ ჯგუფის მნიშვნელობის ხაზგასმა (განსაკუთრებით მაშინ, თუ ეს უმცირესობის ჯგუფია, რომელიც ხმის უფლებისთვის იბრძვის);
- შუალედური მონაცემების უზრუნველყოფა დაბრუნებასა და არდაბრუნებას შორის, რათა შესაძლებელი იყოს მათი კვლევაში ჩართვა;
- მისამართების გადამოწმება და, საჭიროების შემთხვევაში, შეცვლა;
- კითხვარის მოძიება პირადი სატელეფონო ზარით;
- კითხვარების მოძიების პროცესის მორგება ინდივიდებზე (მითითება, რომ მათ პირადად იცნობენ და/ან, რომ ისინი მნიშვნელოვანი ფიგურები არიან კვლევისთვის. იმის საჩვენებლად, რომ მართლა იცნობენ, შეიძლება საუბარში მათზე გარკვეული პირადი ინფორმაციის ჩართვა. არ არის გამართლებული ზოგადი ხასიათის ერთნაირი წერილების დაგზავნა.
- თავად კითხვარის მახასიათებელების აღნიშვნა (შევსების სიმარტივე. შევსებისთვის საჭირო დრო, დასმული კითხვების სენსიტიურობა, კითხვარის მოცულობა);
- მოსაწვევების დაგზავნა შემდგომი (პირისპირ ან სატელეფონო) ინტერვიუსთვის;
- მონაწილეობის წახალისების უზრუნველყოფა მეგობრული მესამე მხარის მიერ;
- შერჩევის ბუნების სიღრმისეული წვდომა ისე, რომ შესაძლებელი გახდეს შერჩეულებთან ურთიერთობის ეფექტური სტრატეგიების გამოყენება.

კითხვარს, მაგალითად, ინტერვიუსთან შედარებით, შემდეგი უპირატესობები აქვს: უფრო სანდოა; ვინაიდან ანონიმურია, რესპონდენტს მეტი

გულწრფელობისკენ უბიძგებს (თუმცა, ცხადია, კითხვარში შეიძლება ვერ მოხერხდეს არაგულწრფელობისა და ფალსიფიკაციის დადგენა); უფრო ეკონომიურია დროისა და ფულის თვალსაზრისით; არსებობს კითხვარის ფოსტით გაგზავნის შესაძლებლობა. მეორე მხრივ, მისი ნაკლია: ზოგჯერ ძალიან ცოტა კითხვარი ბრუნდება უკან; ინტერვიუერს არ შეუძლია უპასუხოს კითხვებს, რომლებიც რესპონდენტს ებადება ინტერვიუს მიზნებისა და კითხვარის ნებისმიერი გაუგებარი ნაწილის შესახებ. ხანდახან ისეც ხდება, რომ სხვადასხვა ადამიანს ერთი და იგივე კითხვა სხვადასხვა მნიშვნელობით ესმის; თუ კითხვარში დახურული კითხვები გამოიყენება, მან შეიძლება ვერ დაფაროს საკვლევი თემა ან არ იყოს აუთენტური; თუ მხოლოდ ღია კითხვები გამოიყენება, მაშინ რესპონდენტს შეიძლება სხვადასხვა მიზეზით არ სურდეს პასუხების ჩაწერა; კითხვარები პრობლემებს უქმნის მათ, ვისაც უჭირს წერა-კითხვა; ინტერვიუ შეიძლება სათანადო ტემპით ჩატარდეს, ხოლო კითხვარები ხშირად სიჩქარეში ივსება. მაშასადამე, საჭიროა კითხვარების პილოტირება და მათი შინაარსის, კითხვების ფორმულირების, მოცულობისა და ა. შ. დახვეწა და სამიზნე ჯგუფზე მორგება.

კითხვარების სანდოობისა და ვალიდობის განხილვისას ერთ-ერთი ცენტრალური საკითხი შერჩევას ეხება. ძალიან მცირე ან ძალიან დიდი მოცულობის, არარეპრეზენტაციულმა, გადახრილმა შერჩევამ შეიძლება იოლად დაამახინჯოს მონაცემები. სინამდვილეში, ძალიან მცირე მოცულობის შერჩევები შეუძლებელს ხდის სტატისტიკურ ანალიზს (Morrison 1993). შერჩევის საკითხები მეოთხე თავშია განხილული.

ვალიდობა და სანდოობა დაკვირვებებში

დაკვირვებაზე დაფუძნებულ კვლევაში ორი ტიპის ვალიდობის საკითხი დგება. ფაქტობრივად, მონაწილის დაკვირვების სუბიექტური და მეტისმეტად მგრძნობიარე ბუნების შესახებ კომენტარები მის გარეგან ვალიდობას ეხება. საიდან ვიცით, რომ კვლევის ამ ნაწილის შედეგების გამოყენება სხვა სიტუაციებში შესაძლებელია? მეთოდის შინაგანი ვალიდობა უკავშირდება შიშს, რომ დამკვირვებლის შეფასებებზე იმოქმედებს მისი ჯგუფში ჩართულობა. საიდან ვიცით, რომ მთლიანი კვლევის ან მისი ნაწილის შედეგები რეალური,

ნამდვილი პროდუქტია? მეოთხე თავში – შერჩევა განვიხილეთ მთელი რიგი ტექნიკისა (კვოტა, ზვავისებრი, მიზნობრივი შერჩევები), რომლებსაც მკვლევრები იყენებენ დაკვირვებული მოვლენების რეპრეზენტაციულობისა და მათეული ინტერპრეტაციების ჯვარედინი შემოწმებისთვის.

გარეგან ვალიდობასთან ერთად, მონაწილის დაკვირვების შინაგანი ვალიდობაც მკაცრად უნდა მოწმდებოდეს. დაკვირვების შემთხვევაში ვალიდობასა და სანდოობას რამდენიმე საფრთხე შეიძლება დაემუქროს, მაგალითად:

- მკვლევარმა, რომელიც მიმდინარე მდგომარეობას იკვლევს, შეიძლება, არაფერი იცოდეს წინმსწრები მნიშვნელოვანი მოვლენების შესახებ;
- ინფორმანტები შეიძლება, არ იყვნენ კვლევაში ჩართული შერჩევის რეპრეზენტაციული;
- დამკვირვებლის იქ ყოფნამ შეიძლება, განსხვავებული ქცევები გამოიწვიოს (რეაქტიულობა და ეკოლოგიური ვალიდობა);
- მკვლევარი შეიძლება „გაშინაურდეს“, ძალიან მიეჯაჭვოს საკვლევ ჯგუფს და ვეღარ შეძლოს საკმარისად ცივი გონებით მისი ყურება.

ამ პრობლემების მოსაგვარებლად დენზინი (1970a) მონაცემების წყაროებისა და მეთოდოლოგიების ტრიანგულაციას გვთავაზობს. ბუნებრივ კვლევაში დაკვირვების სანდოობისა და ვალიდობის პრობლემების დაძლევის ძირითად გზებს მეთვრამეტე თავში განვიხილავთ. არსებითად, ეს არის შემოთავაზება, რომ ცნებამ „ნდობის ღირსია“(Lincoln and Guba 1985), რომელიც სინდისიერების, დადასტურების, გადატანისა და ნდობის საკითხებზე დაყრდნობით განვითარდა, ჩაანაცვლოს სანდოობისა და ვალიდობის უფრო ტრადიციული ხედვა. მეთვრამეტე თავში ნაჩვენებია, თუ როგორ შეიძლება ამ საკითხების მოგვარება.

თუ დაკვირვება, რომელიც რაოდენობრივი მონაცემების მოპოვებას ემსახურება, ბუნებით გაცილებით მეტად სტრუქტურირებულია, მაშინ მას დამკვირვებლებს შორის და მათ შიდა სანდოობის პირობებს უყენებენ. აქ საჭიროა დარწმუნება, რომ დამკვირვებელს თანმიმდევრულად და სწორად შეაქვს მონაცემები სათანადო კატეგორიებში (ანუ სანდოობა დამკვირვებელთა

შორის და მათ შიგნით). გარდა ამისა, ვალიდობის უზრუნველსაყოფად აუცილებელია პილოტური დაკვირვების წარმოება, რათა დავრწმუნდეთ, რომ თავად დაკვირვების კატეგორიები კვლევის მიზნისთვის შესატყვისად ადეკვატური, ამომწურავი, წყვეტილი, არაორაზროვანი და ეფექტურად ოპერაციონალიზებულია.

ვალიდობა და სანდოობა ტესტებში

მკვლევარმა უნდა შეაფასოს ტესტების მონაცემების როლი და მნიშვნელობა, მაგრამ არ უნდა დაავიწყდეს, რომ ჰოთორნის ეფექტი უარყოფითად ან დადებითად მოქმედებს ტესტირებაში მონაწილე სტუდენტებზე. აქ დგება მთელი რიგი საკითხებისა, რომლებმაც შეიძლება, ტესტის სანდოობაზე იმოქმედოს, მაგალითად, დღის დრო, სასწავლო წლის დრო, ოთახის ტემპერატურა, სადაც ტესტირება ტარდება, ტესტის აღქმული მნიშვნელობა, ტესტირების სიტუაციის ფორმალურობის ხარისხი, „ნერვების ომი“, სტუდენტების მიერ ნავარაუდევი პასუხების რაოდენობა (ტესტისთვის დამახასიათებელი *სტანდარტული შეცდომის* გამოთვლა), ტესტის ადმინისტრირების მეთოდი, ტესტის მარკირების მეთოდი, რამდენად ღიაა ან დახურული ტესტის დებულებები. შესაბამისად, მკვლევარი, რომელიც მონაცემების მისაღებად ტესტის გამოყენებას აპირებს, უნდა დარწმუნდეს, რომ ეს ტესტი შესატყვისი, ვალიდური და სანდოა (Linn 1993; Borsboom et al. 2004).

ვულფი (1994) გამოყოფს ოთხ ძირითად ფაქტორს, რომლებმაც შეიძლება გავლენა მოახდინოს სანდოობაზე, ესენია: იმ ჯგუფის დიაპაზონი, რომლის ტესტირებაც ხდება; რამდენად გამოცდილია ჯგუფი; საზომის მოცულობა (რაც გრძელია ტესტი ანუ რაც უფრო მეტი დებულებაა მასში, მით მეტია შეცდომების დაშვების ალბათობა); სანდოობის გამოთვლის მეთოდი. ფიც-გიბონი (Fitz-Gibbon 1997: 36) ამტკიცებს, რომ სხვა ყველა თანაბარ პირობებში გრძელი ტესტები მეტად სანდოა, ვიდრე – მოკლე. ამასთან, არსებობს რამდენიმე ფაქტორი, რამაც შეიძლება დააზარალოს ტესტების სანდოობა. ფელდი და ბრენანი (Feldt and Brennan 1993) ოთხი ტიპის საფრთხეს გამოყოფენ, რომელიც შეიძლება დაემუქროს სანდოობას:

- *ინდივიდები*: მათი მოტივაციები, კონცენტრაცია, გულმავიწყობა, ჯანმრთელობა, უდარდელობა, ვარაუდები, სხვა თანმხლები უნარები (მაგალითად, კითხვის უნარი, მსგავსი ტიპის პრობლემების გადაჭრის გამოცდილება, პრაქტიკის ეფექტი);
- *სიტუაციური ფაქტორები*: ფსიქოლოგიური და ფიზიკური მდგომარეობა ტესტირებისას – კონტექსტი;
- *ტესტის გასწორების ფაქტორები:* იდიოსინკრაზია და სუბიექტურობა;
- *ინსტრუმენტის ცვლადები:* სფეროების არასწორი შერჩევა, შეცდომები დავალებების შერჩევაში, დავალებების რეალურობა და ტესტირებულის გამოცდილებისადმი შესატყვისობა, არასწორი დებულებები, ერთგანზომილებიანობის დაშვება ან მოცულობა, ზომა დავალებაზე პასუხის თეორიაში, ტესტის მოცულობა/სიგრძე, მექანიკური შეცდომები, შეცდომები ქულების მინიჭებისას, გამოთვლის შეცდომები.

არასანდოობის წყაროები

ტესტირების და გამოცდების დროს რამდენიმე საფრთხე არსებობს, მაგალითად, *გამომცდელებისა* და *გამსწორებლებისგან,* განსაკუთრებით, შესრულების ან მიღწევის ტესტების შემთხვევაში (Cunningham 1998; Airasian 2001):

- *შეცდომები გასწორებაში*: მაგალითად, ნიშნების მიწერა, დამატება ან გადატანა;
- *შემფასებლებს შორის სანდოობა*: სხვადასხვა გამსწორებელი სხვადასხვა ნიშანს წერს ერთსა და იმავე ან მსგავს ნაშრომებში;
- *არათანმიმდევრულობა გასწორებისას*: მაგალითად, თუ ნაწერი ვრცელია, გასწორების დასაწყისში მეტი სიმკაცრის გამოჩენა, შემდეგ კი – შედარებით რბილად შეფასება.
- *ვარიაციები ნიშნების დაწერისას*: ნიშნის საზღვრებთან ახლოს მდგომ, ერთნაირი დონის ნამუშევრებს, ერთმა გამსწორებელმა შეიძლება ზედა ზღვრის ქულა მიანიჭოს, სხვამ კი – ქვედა.

- *ჰალო ეფექტი*: სტუდენტი, რომლის შედეგები კარგად ან ცუდად შეფასდა ერთხელ, დაუმსახურებლად იღებს სასურველ ან არასასურველ შეფასებებს, შესაბამისად, სხვა სფეროებშიც.

გამოიყოფა თავად *სტუდენტებისგან* და *მასწავლებლებისგან* მომდინარე არასანდოობის რამდენიმე წყარო:

- დავალების შესრულების მოტივაცია და ინტერესი მნიშვნელოვნად ზემოქმედებს შედეგზე. ცხადია, სტუდენტები მოტივირებული უნდა იყვნენ, თუ ტესტში სერიოზული შედეგის მიღებას აპირებენ. მოტივაცია შეიძლება იყოს *შინაგანი* (რაღაცის კეთება საკუთარი თავის გამო) ან *გარეგანი* (რაღაცის კეთება გარეგანი მიზეზით, მაგალითად, სერტიფიკატის აღება, დასაქმება ან უმაღლეს სასწავლებელში მოხვედრა). განაწყენებული მოსწავლეების მიერ უმიზნოდ, უსისტემოდ შესრულებული ტესტი მათი შესაძლებლობების შესახებ დიდად სანდო ინფორმაციას ვერ მისცემს მასწავლებელს (Wiggins 1998). ტესტირების სეანსებში მონაწილეობის მოტივაცია ყველაზე ძლიერია მაშინ, როდესაც სტუდენტს დაანახვეს ტესტირების მიზანი და გამომცდელი ტესტირების პროცესში კეთილგანწყობილ, მიზანზე ორიენტირებულ დამოკიდებულებას ინარჩუნებს (Airasian 2001).
- შეფასებაზე გავლენას ახდენს ურთიერთობა (დადებითიდან უარყოფითამდე) შემფასებელსა და ტესტირებულს შორის. ამ მომენტის მნიშვნელობა მატულობს მასწავლებლის მიერ შეფასებისას, როდესაც სტუდენტები პირადად და პროფესიულად იცნობენ მასწავლებელს და პირიქით, ასევე, როდესაც შეფასება მასწავლებლისა და სტუდენტის პირისპირ კონტაქტს მოიაზრებს. *გამომცდელი* და *გამოსაცდელი* ერთმანეთზე გავლენას ახდენენ გამოცდის, ზეპირი შეფასების და მსგავს სიტუაციებში – ეს ორმხრივი პროცესია (Harsen 1994). ტესტირების სიტუაციაში სტუდენტები რეაგირებენ შემფასებლის ისეთ მახასიათებლებზე, როგორიცაა სქესი, ასაკი და პიროვნება.
- პირობები – ფიზიკური, ემოციური, სოციალური – გავლენას ახდენენ შეფასებაზე, განსაკუთრებით, თუ ისინი უცნობია. თუ შესაძლებელია,

მოსწავლეებმა ტესტირება ნაცნობ გარემოში უნდა გაიარონ, სასურველია, საკუთარ საკლასო ოთახში, სკოლის ჩვეულ გარემოში. დისტრაქტორები, გარეშე ხმაურის, გამომცდელის ოთახში სიარულის და ოთახში სხვების შემოჭრების სახით, ზემოქმედებს მიღებულ ნიშნებზე, განსაკუთრებით მაშინ, თუ დაბალი კლასის მოსწავლეებთან გვაქვს საქმე (Gipps 1994). გამოცდის დროს მოსწავლეების შფოთვისა და დაძაბულობის შემცირებისთვის მნიშვნელოვანი ფაქტორია ის, თუ რამდენად კარგად იციან, ზუსტად რას ითხოვენ მათგან. გამომცდელის მიერ ნათლად და მშვიდად მიცემულ მარტივ ინსტრუქციებს შეუძლია მნიშვნელოვნად შეამციროს საერთო დაძაბულობა საგამოცდო ოთახში. ამ თვალსაზრისით, მასწავლებლებისთვის, რომლებიც ტესტირების ჩატარებას აპირებენ, შეიძლება გამოსადეგი იყოს მოსწავლეებისთვის მისაცემი ინსტრუქციების გამკაცრება რეალური ტესტირების *დაწყებამდე*. იდეალურ ვარიანტში ტესტის ინსტრუქციები მარტივი, პირდაპირი და შეძლებისდაგვარად მოკლე უნდა იყოს.

- როდესაც ამ კონტექსტში ჰოთორნის ეფექტთან გვაქვს საქმე, სტუდენტებს, უბრალოდ, უნდა ავუხსნათ, რომ მხოლოდ შეფასების სიტუაციაც კი საკმარისია, რომ მათი შედეგი უარესობისკენ ან უკეთესობისკენ შეიცვალოს (არც ერთ შემთხვევაში არ გვექნება მათი ჩვეული შესაძლებლობების რეალური ასახვა).
- ნებისმიერი დისტრაქტორი, ჭარბი ინფორმაციის ჩათვლით, მოახდენს გავლენას.
- სტუდენტები იმის მიხედვით რეაგირებენ გამომცდელზე, როგორც, მათი აზრით, გამომცდელი ელოდება მათგან რეაგირებას (Haladyna 1997; Tombari and Borich 1999; Stiggins, 2001).
- ტესტის შედეგზე გავლენას მოახდენს დღის დრო, კვირა და თვე. ზოგიერთი სტუდენტი დილით უკეთ გრძნობს თავს და უკეთ ახერხებს კონცენტრირებას (Stiggins 2001).
- სტუდენტები ყოველთვის ზუსტად ვერ იგებენ, თუ რას გულისხმობს მოცემული კითხვა. ამიტომ მათ შეიძლება იცოდნენ სწორი პასუხი, მაგრამ ეგონოთ, რომ ის არ არის კითხვის შესატყვისი.

- შედეგები შეიძლება შეიცვალოს კითხვიდან კითხვამდე – შეიძლება, სტუდენტმა უკეთესი შედეგი აჩვენოს სხვა კითხვების მიწოდების შემთხვევაში, რომლებიც იმავე საკითხზეა დასმული. ბლექი (1998) ამტკიცებს, რომ ორი კითხვა ექსპერტისთვის შეიძლება, ერთსა და იმავეს კითხულობდეს, ოღონდ სხვადასხვაგვარად, სტუდენტებმა კი ისინი სრულიად განსხვავებულ კითხვებად აღიქვან.
- სტუდენტები (და მასწავლებლები) ვარჯიშობენ ტესტის მსგავს მასალაზე, რომელიც, მიუხედავად, მომატებული ქულებისა, შეიძლება უკეთესად ამზადებდეს მათ, მაგრამ ტესტირების შედეგებში შესრულების გაუმჯობესება არ აისახებოდეს.
- სტუდენტს შეიძლება, შეეძლოს კონკრეტული უნარის ტესტში გამოვლენა, მაგრამ ვერ ახერხებდეს იგივე უნარი გამოავლინოს და გამოიყენოს სწავლის უფრო ფართო კონტექსტში.
- რამდენად მნიშვნელოვანი იქნება შეფასების დავალებები ან თავად შეფასების პროცესი სტუდენტებისთვის, დამოკიდებულია კულტურული, ეთნიკური და გენდერული ფონის ზემოქმედებაზე; ამასთან, გააზრებულობა გავლენას ახდენს მათ მიერ ტესტის შესრულებაზე.
- სტუდენტის პიროვნებამ შეიძლება, ცვლილება შეიტანოს ტესტის შესრულებაში.
- სტუდენტების სწავლის სტრატეგიები და სტილები შეიძლება, ცვლიდეს ტესტის შესრულებას.
- გასწორების პროცესი ყოველთვის არ არის სანდო, გამსწორებლები შეიძლება, ძალიან ხელგაშლილები, სულგრძელები იყვნენ და ძალისხმევასა და შესაძლებლობას აფასებდნენ და არა – ტესტის შესრულებას.
- კონტექსტი, რომელშიც დავალება სრულდება, გავლენას ახდენს ტესტის შესრულებაზე: ზოგიერთ სტუდენტს ყოველდღიურ პირობებში შეუძლია მოცემული დავალების შესრულება, მაგრამ იგივეს ვერ ახერხებს ტესტირებისას.

თავად *ტესტის დებულებების* თვალსაზრისით, შემდეგი სახის პრობლემები შეიძლება იყოს:

- თავად დავალება შეიძლება მრავალგანზომილებიანი იყოს, მაგალითად, „კითხვის“ შემოწმება რამდენიმე კომპონენტს და კონსტრუქტს შეიძლება საჭიროებდეს. მოსწავლეებმა შეიძლება, შეასრულონ მათემატიკური მოქმედებები მათემატიკის გაკვეთილზე, მაგრამ ვერ გააკეთონ იგივე, მაგალითად, ფიზიკის გაკვეთილზე. მოსწავლეები ყურადღებას არ მიაქცევენ ინგლისურის გრამატიკას საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების გაკვეთილზე, მაგრამ არ დაავიწყდებათ მისი გამოყენება ინგლისურის გაკვეთილზე. ეს ვითარება ბადებს საკითხს იმ კონტექსტების რაოდენობის შესახებ, რომელშიც უნდა გამოვლინდეს ქცევა მანამ, სანამ ჩაითვლება, რომ ეს კონკრეტული ქცევა აკმაყოფილებს კრიტერიუმს (Cohen et al. 2004). ამასთან დაკავშირებით ჩნდება კითხვაც ცოდნისა და უნარების გადატანის შესახებ. დავალების *კონტექსტი* გავლენას ახდენს მოსწავლის მიერ ამ დავალების შესრულებაზე.
- შეიძლება საეჭვო იყოს დებულებების ვალიდობა.
- რა ენით ხდება შეფასება და რა ენაზე მეტყველებს შემფასებელი, გავლენას ახდენს ტესტის შემსრულებელზე, მაგალითად, თუ შეფასება ხდება შემსრულებლის არამშობლიურ ან „საშუალო კლასის“ ენაზე (Haladyna 1997).
- დავალების კითხვადობის დონემ შეიძლება გავლენა მოახდინოს ტესტზე, მაგალითად, კითხვისას წამოჭრილმა სირთულეებმა შეიძლება ყურადღება გადაანაცვლოს ტესტის მიზნიდან, რომელიც მათემატიკური ალგორითმის პრინციპით არის აგებული. ამ ტესტში რიცხვების ან შესასრულებელი მოქმედებების რაოდენობამ და კომპლექსურობამ (მაგალითად, მათემატიკაში) შეიძლება ყურადღება გაუფანტოს ტესტის შემსრულებელს, რომელსაც რეალურად ესმის ეს ოპერაციები და ცნებები.
- შესასრულებელი მოქმედებების რაოდენობა და ტიპი და დავალების შესრულების ეტაპები: მოსწავლემ შეიძლება იცოდეს, როგორ უნდა შეასრულოს თითოეული ელემენტი, მაგრამ როდესაც ისინი კომბინაციაში მიეწოდება, დავალების ზომა შეიძლება დამთრგუნავად დიდი აღმოჩნდეს.
- კითხვების ფორმასა და მოწოდების სტილს მოსწავლეების მიერ ტესტის შესრულებაში ვარიაცია შეაქვს და ამით ზემოქმედებს შედეგებზე.

- კომპლექსურ მიმდევრობაში ადრეულ ეტაპზე დაშვებულმა ერთმა შეცდომამ შეიძლება მიმდევრობის შემდგომი ეტაპები არიოს (ერთ კითხვაში ან კითხვათა ჯგუფში) და მოსწავლემ, მიუხედავად იმისა, რომ შეეძლო მიმდევრობის შემდგომი ეტაპების კარგად შესრულება, შეიძლება, მთლიანად დაკარგოს იმისთვის განკუთვნილი ქულა, რისი გაკეთებაც რეალურად შეუძლია.
- შეიძლება კითხვები გამიზნული იყოს ბიჭებზე, ან გოგონებზე.
- თუ ნეიტრალურ, არაპიროვნულ თემებზეა საუბარი, მაშინ საგამოცდო კითხვები ბიჭებისთვისაა გამიზნული, ხოლო თუ პირადი და ინტერპერსონალური თემებია წინ წამოწეული – გოგონებზე (Haladyna 1997; Wedeen et al. 2002).
- ბიჭები გოგონებზე უკეთესად პასუხობენ კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხითკითხვებს, ხოლო გოგონები ბიჭებზე უკეთესი არიან ესეს ტიპის კითხვებში (ალბათ, იმიტომ, რომ ბიჭები უფრო მონდომებული არიან, ვიდრე გოგონები, რომ მრავალჯერადი არჩევნის კითხვების პასუხები გამოიცნონ). ასევე, გოგონები ბიჭებზე უკეთ ასრულებენ წერილობით დავალებებს.
- კითხვები და შეფასება შეიძლება, კულტურით იყოს შეზღუდული: რაც გასაგებია ერთ კულტურაში, შეიძლება, გაუგებარი იყოს მეორეში.
- ტესტი შეიძლება იმდენად გრძელი იყოს (რათა დაფაროს მთელი მასალა), რომ მოყირჭებამ და კონცენტრაციის დაკარგვამ გააუარესოს სანდოობა.

ამრიგად, კონტექსტის სპეციფიკურ ფაქტორებს მნიშვნელოვანი გავლენის მოხდენა შეუძლიათ სწავლაზე და ეს გათვალისწინებული უნდა იყოს შეფასებისას, რათა შეფასების პროცესი შეძლებისდაგვარად უსაფრთხო და ბუნებრივი იყოს.

ჰარლენი (Harlen 1994: 140 – 2) გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ არათანმიმდევრულობა და არასანდოობა მასწავლებელზე და სკოლაზე დაფუძნებულ შეფასებაში შეიძლება, მომდინარეობდეს განსხვავებებისგან, რომელიც არსებობს:

- მასწავლებლების ან შემფასებლების მიერ შეფასების მიზნების, დავალებებისა და შინაარსის ინტერპრეტაციაში;

- რეალური დავალებების ნაკრებში ან მათ ირგვლივ არსებულ კონტექსტებსა და ვითარებებში (მაგალითად, დრო და ადგილი);
- იმაში, თუ რამდენად დაეხმარნენ ტესტის შემსრულებელს ტესტირებისას;
- ნიშნების დაწერის კრიტერიუმების კონკრეტულობის ხარისხში;
- ნიშნების დაწერის კრიტერიუმების გამოყენებასა და ნიშნების დაწერის ან გასწორების სისტემაში, რომელიც თან ახლავს ამ კრიტერიუმებს.
- იმაში, თუ მოსწავლის შესახებ რა მოცულობის დამატებითი ინფორმაცია გამოიყენეს შეფასებისას.

ჰარლენი (1994) მხარს უჭერს მოდერაციის მთელი რიგი სტრატეგიების გამოყენებას როგორც ტესტირებამდე, ისე – მის შემდეგ, მათ შორის:

- სტატისტიკის /კრიტერიუმების გამოყენება;
- შერჩევების შემოწმება (ფოსტით ან პირადი ვიზიტით);
- ნიშნების ჯგუფური მოდერაცია;
- ნიშნების post-hoc დარეგულირება;
- ინსტიტუტების აკრედიტაცია;
- გადამმოწმებელთა ვიზიტები;
- შეთანხმების პანელები;
- გასწორებისა და ქულების მინიჭების კრიტერიუმების განსაზღვრა;
- განმარტებითი მაგალითების მოტანა;
- ჯგუფური მოდერაციის შეხვედრები.

თუ მოდერაციის პროცედურები არსებითად ტესტირების შემდეგ ქულების დარეგულირებაა, შეთანხმების ცდები და გასწორების პრაქტიკა შეიძლება, ტესტის მიწოდებამდე განხორციელდეს, რაც, განსაკუთრებით, მნიშვნელოვანია, თუ დიდი რაოდენობით ნაწერებია გასასწორებელი, ან რამდენიმე გამსწორებელია.

საქმე ისაა, რომ როგორც შედეგები, ისე – ინსტრუმენტები სანდო უნდა იყოს. სანდოობის მისაღწევად საჭიროა:

- სანდოობის კოეფიციენტების გამოთვლა, შუაზე გახლეჩვის ტექნიკები, კუდერ-რიჩარდსონის ფორმულა, ტესტის პარალელური/ეკვივალენტური ფორმები, ტესტ-რეტესტის მეთოდები, ალფა კოეფიციენტი;
- გაზომვის სტანდარტული შეცდომის გამოთვლა და კონტროლი;
- შერჩევის ზომის გაზრდა (ნორმატიული განაწილების მქონე ტესტში ქულები დიაპაზონისა და გაფანტვის მაქსიმიზაციისთვის), თუმცა კრიტერიუმზე დაფუძნებულ ტესტებში ქულები შეიძლება ზედა დონესთან შეჯგუფდეს (მაგალითად, პროფესიის დაუფლებისას), ანუ ქულების დიაპაზონი შეიძლება შეზღუდული იყოს და ამგვარად მცირდებოდეს გამოსათვლელი კორელაციის კოეფიციენტები;
- დაკვირვებების და ტესტში ჩართული დებულებების რაოდენობის გაზრდა (ქულების დიაპაზონის გასაზრდელად);
- დავალებაზე პასუხის თეორიაზე დაყრდნობით ტესტში დებულებების ეფექტური შერჩევის უზრუნველყოფა (ცალკე საკითხად არის განხილული ქვეთავში კომპიუტერისთვის ადაპტირებული ტესტირება. იხილეთ მეცხრამეტე თავი);
- დებულებების დისკრიმინაციის ხარისხისა და სირთულის ეფექტური დონის უზრუნველყოფა.

არა მარტო უნდა მივაღწიოთ სანდოობას, არამედ – უნდა გამოჩნდეს კიდეც, რომ მივაღწიეთ, განსაკუთრებით, ისეთი ტესტირებისას, როცა „ფსონები მაღალია“ (როდესაც ბევრია დამოკიდებული ტესტის შედეგებზე, მაგალითად, უმაღლეს სასაწავლებელში მოხვედრა ან სამსახურის დაწყება). აქედან გამომდინარე, სანდოობის უზრუნველყოფის პროცედურები გამჭვირვალე უნდა იყოს. აქ სირთულე ისაა, რომ რაც უფრო ვუახლოვდებით ზემოთ განსაზღვრულ სანდოობას, მით მეტად ობიექტური ხდება ტესტი, მით მეტი სტუდენტი გაიზომება ისე, თითქოს ისინი უსულო საგნები იყვნენ და მით მეტად კონტექსტიდან ამოვარდნილი იქნება ტესტი.

სანდოობის ალტერნატიული ფორმა, რომელიც უფრო კონსტრუქტივისტულ ფსიქოლოგიას ეყრდნობა, ხაზს უსვამს კონტექსტის მნიშვნელობას, სუბიექტურობის მნიშვნელოვნებას და საჭიროებას, რომ ტესტის შემსრულებელი

უფრო სრულად იყოს ჩართული, ვიდრე უბრალო ტესტში. პოზიტივიზმსა და უფრო ინტერპრეტაციულ მიდგომებს შორის დაძაბულობის შესახებ ამ წიგნის პირველ თავში ვისაუბრეთ. ობიექტური ტესტები, როგორც ამ თავშია აღწერილი, მკვეთრად იხრება პოზიტივისტური პარადიგმისკენ მაშინ, როცა სოციალური მეცნიერების კვლევის უფრო ფენომენოლოგიური და ინტერპრეტაციული პარადიგმები გარემოს, ინდივიდუალური აღქმების, დამოკიდებულებების, მოკლედ რომ ვთქვათ, „აუთენტური“ ტესტების მნიშვნელობაზე გააკეთებენ აქცენტს (ტესტის მონაცემების დაუმუშავებული, არახელოვნური ფორმების გამოყენება, მაგალითად, პორტფოლიოები, დოკუმენტები, საკურსო ნაშრომები, უფრო რეალური დავალებები და მეტი აქტიური ჩართულობა). მიუხედავად იმისა, რომ ეს უკანასკნელი ისეთ პოზიციაზე დგას, რომელიც უფრო ახლოსაა შეფასებასთან, ვიდრე – ვიწრო „ტესტირებასთან“, ეს ორი მიდგომა ფარავს ერთმანეთს, ორივე შემთხვევაში შესაძლებელია ნიშნების, ქულებისა და ჯილდოების მინიჭება, ორივე შეიძლება იყოს როგორც მაფორმირებელი, ისე – შემაჯამებელი და ორივე შეიძლება იყოს კრიტერიუმზე დაფუძნებული.

რაც შეეხება ვალიდობას, უნდა აღინიშნოს, რომ ეფექტური ტესტი ადეკვატურად უზრუნველყოფს შემდეგს:

- *შინაარსის ვალიდობა* (მაგალითად, ტესტის დებულებებში პროგრამის და ტესტის მიზნების ადეკვატური და რეპრეზენტაციული დაფარვა – სფეროს შერჩევის ძირითადი მახასიათებელი): მიიღწევა იმით, რომ უზრუნველყოფილი იყოს ტესტის შინაარსში სიტუაციების კლასის ან სფეროს, ან კიდევ სამიზნე თემის სამართლიანი შერჩევა. შინაარსის ვალიდობა მიიღწევა კონკრეტული სფეროსადმი ტესტის შინაარსის რელევანტურობისა და შერჩევის შესახებ პროფესიული დასკვნების გამოტანით. ეს დაფარვას და რეპრეზენტაციულობას ეხება და არა პასუხების პატერნებს ან ქულებს. აქ შეფასებით მსჯელობაზეა საუბარი და არა გაზომვაზე (Kerlinger 1986). შინაარსის ვალიდობისთვის ტესტის რამდენიმე მახასიათებლის უზრუნველყოფა (Wolf 1994): (ა) ტესტის ფარგლები, ანუ დაფარვის არე (რამდენად ფარავს ტესტი რელევანტურ სფეროს); (ბ) ტესტის რელევანტურობა (რამდენად ისწავლეს ტესტის დებულებებში მოცემული

მასალა, ან რამდენად რელევანტურია დებულებები კონკრეტული პროგრამისთვის); (გ) პროგრამის ფარგლები (რამდენად ფარავს პროგრამა მთლიან საკვლევს სფეროს).

- *კრიტერიუმის ვალიდობა*: როდესაც მაღალი კორელაციის კოეფიციენტი გვაქვს ტესტის ქულებსა და იმავე უნარის შესაფასებელ სხვა, უკვე მიღებულ ქულებს შორის, ვალიდობა მიიღწევა ტესტის ქულებისა და სხვა საზომიდან ან ტესტიდან აღებული ერთი ან მეტი ცვლადის (კრიტერიუმის) ერთმანეთთან შედარების გზით, რაც იმავე ფაქტორის საზომად მიიჩნევა. ვულფი (1994) ამტკიცებს, რომ კრიტერიუმის ვალიდობის მიღწევისას ძირითადი პრობლემა, რომლის წინაშეც დგანან ტესტის შემქმნელები, სათანადო კრიტერიუმის საზომის არჩევაა. მას მოაქვს მაგალითი, რომელშიც ნაჩვენებია, თუ რამდენად რთულია აკადემიური უნარების ტესტში აკადემიური მიღწევისთვის სათანადო კრიტერიუმის შერჩევა. კრიტერიუმი უნდა იყოს: რელევანტური (და შეთანხმებული, რომ რელევანტურია); ტენდენციურობისგან თავისუფალი (ანუ გარეგანი ფაქტორები, რომლებიც შეიძლება აჭუჭყიანებდეს კრიტერიუმს, მოშორებულია); სანდო – ზუსტი და სწორი; შესაძლებელი უნდა იყოს მისი გაზომვა ან მიღწევა.
- *კონსტრუქტის ვალიდობა* (მაგალითად, ტესტის დებულების თვალსაჩინო მიკუთვნებულობა მისი შემოთავაზებული კონსტრუქტისადმი/არადაკვირვებადი თვისებისადმი ან მახასიათებლისადმი, რომელსაც აჩვენებს როგორც ემპირიული მონაცემები, ისე – ლოგიკური ანალიზი და კამათი, ანუ ხარისხი, რომლითაც კონკრეტულ კონსტრუქტებს ან ცნებებს ტესტის შესრულების ახსნის მოცემა შეუძლიათ): ეს მიიღწევა იმით, რომ უზრუნველყოფილი იყოს ტესტის შესრულების სათანადო ახსნა კონკრეტული შესატყვისი კონსტრუქტებითა და ცნებებით. შინაარსის ვალიდობის მსგავსად, ის არ ეყრდნობა ტესტის ქულებს, არამედ საქმე უფრო მეტად ეხება იმას, თუ რამდენად არის ტესტის დებულებები კვლევისთვის სამიზნე საფუძვლად მდებარე, ფარული კონსტრუქტის ინდიკატორი. ამ თვალსაზრისით, კონსტრუქტის ვალიდობა შინაარსისა და კრიტერიუმის ვალიდობასაც მოიცავს. ამტკიცებენ (Loevinger 1957), რომ კონსტრუქტის ვალიდობა

სინამდვილეში ყველა ტიპის ვალიდობის დედოფალია, ვინაიდან მასში სხვა ტიპის ვალიდობები ერთიანდება და კონსტრუქტებს ან ახსნას შეეხება და არა – მეთოდოლოგიურ ფაქტორებს. კონსტრუქტულ ვალიდობას საფრთხეს უქმნის კონსტრუქტის არასაკმარისი რეპრეზენტაცია, ანუ ტესტი ძალიან ვიწროა და ყურადღების მიღმა ტოვებს კონსტრუქტის მნიშვნელოვან ასპექტებს; ასევე საფრთხის შემცველია ირელევანტური საკითხების დამატებაც – სანდო დისპერსიის სიჭარბე.

- *ანალოგიის ვალიდობა* გვაქვს მაშინ, როდესაც ერთი ტესტის შედეგები თანხვდება სხვა ტესტების ან ინსტრუმენტების შედეგებს, რომლებიც იმავე კონსტრუქტს/უნარს ამოწმებს/აფასებს. ვალიდობის ეს ტიპი ახლოს დგას პრედიქტულ ვალიდობასთან, თუმცა არ გააჩნია დროის განზომილება. ანალოგიის ვალიდობის გამოვლენა სხვა ინსტრუმენტთან ერთდროულად არის შესაძლებელი და არა – გარკვეული დროის გასვლის შემდეგ.
- *თვალსაჩინო ვალიდობა*: როდესაც ტესტი გარეგნულად, ერთი შეხედვით ზომავს იმას, რის გასაზომადაც შექმნეს.
- *მსაჯულთა ვალიდობა* კონსტრუქტის ვალიდობის მნიშვნელოვანი ელემენტია; როდესაც მნიშვნელოვანია თანხმობის მიღწევა არადაკვირვებადი, არათვალსაჩინო კონსტრუქტების კონცეფციებისა და ოპერაციონალიზაციის თაობაზე.
- *პრედიქტული ვალიდობა*: ტესტის შედეგები ზუსტად წინასწარმეტყველებს თუ არა შემდგომ შესრულებას – ენათესავება კრიტერიუმის ვალიდობას.
- *შედეგების ვალიდობა*: დასკვნები, რომლის გამოტანა შეიძლება ტესტიდან, შინაარსიანია.
- *სისტემური ვალიდობა* (Frederiksen and Collins 1989) მაშინ გვაქვს, როდესაც პროგრამის აქტივობები აუმჯობესებს ტესტის შესრულებასაც და კონსტრუქტსაც, რასაც პროგრამა ისახავდა მიზნად. ქანინგემი (Cunningham 1998) გვთავაზობს სისტემატური ვალიდობის მაგალითს, სადაც თუ ტესტს და ლექსიკური მარაგის შემოწმების მიზანს ტესტის შემსრულებლის ლექსიკური მარაგის გაზრდისკენ მივყავართ, მაშინ უზრუნველყოფილია სისტემური ვალიდობა.

ტესტის ვალიდობის უზრუნველყოფის შემდეგ ის მიზნისთვის შესატყვისი უნდა იყოს და, ასევე, ვალიდობის ზემოთ ჩამოთვლილი სახეობების საკითხი უნდა ჰქონდეს მოგვარებული. მკვლევრისთვის, ალბათ, კონსტრუქტის ვალიდობაა ყველაზე რთულად მოსაგვარებელი, რისთვისაც საჭიროა შეთანხმების მიღწევა არათვალსაჩინო, ნახევრად ნავარაუდევი კონსტრუქტის ან ფენომენის დეფინიციისა და ოპერაციონალიზაციის თაობაზე. აქ თავისი როლი მეცნიერთა საზოგადოებამ უნდა შეასრულოს. ვალიდობის უფრო სრული განხილვისთვის იხილეთ Messick (1993). ამ თავის ბოლოს მოკლედ მიმოვიხილავთ ვალიდობასა და სანდოობას ცხოვრებისეული ისტორიების ანგარიშებში.

ვალიდობა და სანდოობა ცხოვრებისეულ ისტორიებში

სამი ცენტრალური საკითხი განამტკიცებს ცხოვრებისეული ისტორიის მეთოდოლოგიით მიღებული მონაცემების ხარისხს. ესენია რეპრეზენტაციულობა, ვალიდობა და სანდოობა. პლამერი ყურადღებას აპყრობს ცხოვრებისეული ისტორიის კვლევის ხშირ კრიტიკას, კერძოდ, იმას, რომ მისი შემთხვევები ატიპურია და არა – რეპრეზენტაციული. ამ ბრალდების თავიდან ასაცილებლად, ის ურჩევს მკვლევრებს, რომ „დაამუშაონ და ნათლად, გასაგებად აღწერონ ცხოვრებისეული ისტორიის მიმართება უფრო ფართო პოპულაციასთან“ (Plammer 1983) იმით, რომ კვლევის სუბიექტი მოათავსონ რეპრეზენტაციულობასა და არარეპრეზენტაციულობას შორის კონტინუუმზე.

სანდოობა ცხოვრებისეული ისტორიის კვლევაში მიკერძოებულობის წყაროს იდენტიფიკაციასა და მისი შესამცირებელი ტექნიკების გამოყენებაზეა დამოკიდებული. მიკერძოებულობა მომდინარეობს ინფორმანტიდან, მკვლევრიდან და თავად ურთიერთქმედებიდან. 6. 1, ჩანართში რომელიც პლამერის შრომიდან არის ადაპტირებული (1983), ამ ძირითადი წყაროებიდან მომდინარე მიკერძოებულობის ზოგიერთი ასპექტია წარმოდგენილი.

ჩანართი 6. 1.

მიკერძოებულობის ძირითადი წყაროები ცხოვრებისეული ისტორიების კვლევაში

წყარო: ინფორმანტი

– მოწოდებულია თუ არა (უნებლიეთ) მცდარი ინფორმაცია?

- ადგილი ჰქონდა თუ არა თავის დაძვრენას?
- არსებობს თუ არა ტყუილისა და შეცდომაში შეყვანის უშუალო მტკიცებულებები?
- მხოლოდ „ზედაპირია“ თუ არა წარმოდგენილი?
- რა შეიძლება მიიჩნოს ინფორმანტმა „ისედაც ცნობილად“ და ამიტომ აღარ თქვას?
- რამდენად „გთაფლავთ“ ინფორმანტი?
- რა მოცულობის მასალაა დავიწყებული?
- რა მოცულობის მასალა შეიძლება იყოს თვითმოტყუება?

წყარო: მკვლევარი

- მკვლევრის დამოკიდებულებები: ასაკი, სქესი, კლასი, რასა, რელიგია, პოლიტიკა და ა. შ.
- მკვლევრის ქცევის მანერები: ჩაცმულობა, მეტყველება, სხეულის ენა და ა. შ.
- მკვლევრის პიროვნება: შფოთვა, მოწონების მოთხოვნილება, მტრული განწყობა, სითბო და ა. შ.
- მკვლევრის მეცნიერული როლი: თეორიის გამართვა და ა. შ.
- მკვლევრის მოლოდინი.

წყარო: ურთიერთქმედება

- შეხვედრაზე უნდა განიხილებოდეს: საიდან მოდის მიკერძოებულობა:
    - ფიზიკური გარემოდან – „სოციალური სივრციდან“?
    - წინმსწრები ურთიერთქმედებიდან?
    - არავერბალური კომუნიკაციიდან?
    - მეტყველებიდან?

წყარო: ადაპტირებულია Plummer 1983: ცხრილი N5. 2. გვ. 103.

მკვლევარს ვალიდობის გადამოწმების რამდენიმე შესაძლებლობა აქვს. პლამერი (1983) ასახელებს შემდეგს:

- ცხოვრებისეული ისტორიის სუბიექტი შეიძლება, თვითკრიტიკული გახდეს მას შემდეგ, რაც მთლიან პროდუქტს წაიკითხავს;
- შეიძლება, ერთმანეთს შედარდეს მსგავსი წერილობითი წყაროები განსვლისა და თანხვედრის ძირითადი პუნქტების გამოსავლენად;

- სიზუსტის გადასამოწმებლად ცხოვრებისეული ისტორია შეიძლება, შედარდეს ოფიციალურ ჩანაწერებს;
- შედარება შესაძლებელია სხვა ინფორმანტების გამოკითხვით.

ნებისმიერი ცხოვრებისეული ისტორიის ვალიდობას, არსებითად, განაპირობებს ინფორმანტის უნარი – გადმოსცეს საკუთარი სუბიექტური რეალობა ანუ სიტუაციის მისეული განსაზღვრება.

ნაწილი მესამე

კვლევის სახეები განათლების სფეროში

მნიშვნელოვანია, ერთმანეთისგან განვასხვავოთ კვლევის სქემა, მეთოდოლოგია და ინსტრუმენტები. ძალიან ხშირად ერევათ მეთოდები მეთოდოლოგიაში და მეთოდოლოგია სქემაში. მეორე ნაწილში წარმოდგენილი იყო შესავალი სქემის საკითხებში, წინამდებარე თავი კი კვლევის სხვადასხვა სტილს, სახეს, მისდამი მიდგომებს განიხილავს და მათ განასხვავებს მეთოდებისგან – მონაცემების შეგროვების ინსტრუმენტებისგან. ამ ნაწილში განათლების სფეროში კვლევის რვა ძირითად სახეს გამოვყოფთ, ერთ-ერთი თავი კი ინტერნეტზე დაფუძნებული კვლევის განვითარებად სფეროს და კომპიუტერის გამოყენებას შეეხება. ვაცნობიერებთ რა, რომ ეს არავითარ შემთხვევაში არ არის ამომწურავი მიმოხილვა, მაინც ვთვლით, რომ ამით ვფარავთ კვლევის მეთოდოლოგიის რამდენიმე ძირითად სახეს. აქ შედის როგორც რაოდენობრივი, ისე, თვისებრივი კვლევა, მცირემასშტაბიან და ფართომასშტაბიან მიდგომებთან ერთად. წინა ნაწილების მსგავსად, აქაც ცენტრალურია *მიზნისთვის შესატყვისობის* ცნება. ჩვენ არ ვემხრობით კვლევაში ერთი ცალკეული მეთოდოლოგიისადმი მონურ ერთგულებას. სინამდვილეში, მოცემულ კონკრეტულ კვლევას შეიძლება, კომბინირებული მეთოდოლოგიები შეესაბამებოდეს. ამ ნაწილში ჩვენი მიზანია, ნათელი მოვფინოთ კვლევის სხვადასხვა სახეს და ისინი პირველ ნაწილში წარმოდგენილ კვლევის პარადიგმებში გადავანაწილოთ.

7 ბუნებრივი და ეთნოგრაფიული კვლევა

ბუნებრივი კვლევა-ძიების[13] ელემენტები

სოციალური და განათლების სამყარო უწესრიგო ადგილია, რომელიც სავსეა წინააღმდეგობებით, მრავალფეროვნებით, კომპლექსურობით, ლოგიკურობით, კავშირებითა და წყვეტებით. ის მრავალშრიანია და ადვილად არ ექვემდებარება დანაწევრების პროცესს, რომელიც რაოდენობრივი კვლევების უმრავლესობის განუყოფელი ნაწილია. თუ რეალურად გვსურს ამ სამყაროს გაგება, ის მთლიანობაში უნდა შევისწავლოთ და არა – ფრაგმენტულად. წიგნის პირველ თავში ითქვა, რომ განათლების სფეროში კვლევისადმი ზოგიერთი მიდგომა თვისებრივი, ბუნებრივი და ეთნოგრაფიული კვლევის პარადიგმებში ერთიანდება. ამ პარადიგმების მახასიათებლებია (Boas 1943; Blumer 1969; Lincoln and Guba 1985; Woods 1992; LeCompte and Preissle 1993):

- ადამიანები აქტიურად ქმნიან სიტუაციის ისეთ მნიშვნელობას, ანუ შინაარსს, რომელიც ამ სიტუაციის მათეულ ხედვას ასახავს.
- შინაარსი სოციალური სიტუაციიდან გამომდინარეობს და მისი გააზრება ინტერპრეტაციული პროცესებით ხდება (იხილეთ http://www.routledge.com.textbooks/9780415368780 – თავი 7, ფაილი 7. 1. ppt).
- ქცევა და, აქედან გამომდინარე, მონაცემები სოციალური სიტუაციით არის განსაზღვრული, მის კონტექსტს უკავშირდება, მასზეა დამოკიდებული და შინაარსობრივად მდიდარია. სიტუაციის გასაგებად კონტექსტის გაგებაა საჭირო, ვინაიდან სიტუაციები ზემოქმედებენ ქცევასა და ხედვის კუთხეზე და – პირიქით.
- რეალობა მრავალჯერადი, შედგენილი და ჰოლისტურია.
- შემმეცნებელი და შესამეცნებელი ურთიერთმოქმედი და ერთმანეთისგან განუყოფელია.

[13] მთარგმნელის შენიშვნა: ტერმინ "კვლევა-ძიებას" ვიყენებთ იმისათვის, რომ ავსახოთ განსხვავება ინგლისურენოვან ტერმინებს: research and inquiry-ს შორის. inquiry სწორედ თვისებრივ კვლევაში იხმარება.

- მხოლოდ დროით და კონტექსტით შეზღუდული სამუშაო ჰიპოთეზების (იდეოგრაფიული მტკიცებების) წარმოყენებაა შესაძლებელი;
- ყველა ერთეული მონაწილეობს ერთდროული ურთიერთფორმირების პროცესში და ამიტომ შეუძლებელია მიზეზებისა და შედეგების ერთმანეთისგან გამიჯვნა;
- კვლევა-ძიება მეცნიერული ღირებულებითაა შეზღუდული;
- კვლევაზე გავლენას ახდენს მკვლევრის ღირებულებები, რომლებიც აისახება პრობლემის შერჩევაში, შესაფასებლის ან სტრატეგიის არჩევაში და ამ პრობლემის, შესაფასებლის ან არჩეული სტრატეგიის ფორმირებაში, შეზღუდვასა და ფოკუსირებაში.
- კვლევაზე გავლენას ახდენს პარადიგმის არჩევა, რომელსაც კვლევა-ძიება პრობლემისკენ მიჰყავს.
- კვლევაზე გავლენას ახდენს არსებული თეორიის არჩევა, რომელიც წარმართავს მონაცემების შეგროვებასა და ანალიზს და მიღებული შედეგების ინტერპრეტაციას.
- კვლევაზე გავლენას ახდენს კონტექსტისთვის დამახასიათებელი ღირებულებები.
- კვლევა ან თანხმობაში მოდის ღირებულებებთან (განმამტკიცებელია ან კონგრუენტული), ან ეწინააღმდეგება მათ (კონფლიქტში შედის მათთან). კვლევამ აზრიანი, მნიშვნელოვანი შედეგები რომ მოგვცეს, პრობლემა, შესაფასებელი, სტრატეგიის ვარიანტი, პარადიგმა, თეორია და კონტექსტი კონგრუენტული უნდა იყოს (ღირებულებებთან თანხმობაში უნდა მოდიოდეს).
- კვლევა ვალდებულია, რომ კონტექსტში მოცემული ქცევის „გაჯერებულ აღწერას“ იძლეოდეს.
- საზრისის, მნიშვნელობის მინიჭება უწყვეტი და დროში განვითარებადი პროცესია;
- ადამიანი მოქმედებისას წინდახედული, მიზანმიმართული და კრეატულია.
- ისტორია და ბიოგრაფია კვეთს ერთმანეთს – ჩვენ ვიქმნით საკუთარ მომავალს, მაგრამ არა აუცილებლად ჩვენს მიერ არჩეულ სიტუაციებში.

- სოციალურმა კვლევამ მონაწილეთა თვალით უნდა შეხედოს სიტუაციებს: მალინოვსკის (Malinowski 1922: 25) თქმით, ეთნოგრაფების ამოცანაა „ადგილობრივების თვალსაზრისის, სამყაროს მათეული ხედვისა და ცხოვრებისადმი დამოკიდებულების წვდომა“.
- კვლევის ინსტრუმენტს მკვლევარი წარმოადგენს (Eisner 1991).
- მკვლევარი გამოთქვამს ჰიპოთეზებს და არა ამოწმებს მათ.
- მკვლევარმა წინასწარ არ იცის, რა დახვდება, ან რას იპოვნის
- ადამიანს წინასწარ განჭვრეტა შეუძლია.
- ადამიანური ფენომენი, როგორც ჩანს, უფრო მეტ პირობით შეთანხმებებს საჭიროებს, ვიდრე სხვა რომელიმე ფენომენი.
- დასაბუთებას შინაარსი (მნიშვნელობა) და გააზრება ცვლის.
- განზოგადება გაიგება არა როგორც ყველაფრის, არამედ მხოლოდ იდენტიფიცირებადი, კონკრეტული გარემოებებისა და სუბიექტების გენერალიზაცია.
- სიტუაციები უნიკალურია ანუ არ მეორდება.
- კვლევისა და ქცევის პროცესები ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც – მათი შედეგები.
- ადამიანებს, სიტუაციებს, მოვლენებსა და საგნებს მნიშვნელობა, ანუ შინაარსი გარედან აქვთ მინიჭებული, საკუთარი შინაგანი მნიშვნელობა მათ არ გააჩნიათ.
- სოციალური კვლევა ბუნებრივ, არახელოვნურ, რეალურ გარემოში უნდა ჩატარდეს მკვლევრის, შეძლებისდაგვარად, მინიმალური ჩარევით.
- სოციალური რეალობა, გამოცდილება და სოციალური ფენომენი მრავალგვარი, ზოგჯერ წინააღმდეგობრივი ინტერპრეტაციების შესაძლებლობას იძლევიან; მათზე სოციალური ურთიერთქმედების მეშვეობით მიგვიწვდება ხელი.
- უნდა აიხსნას ყველა ფაქტორი და არა – ცვლადების შეზღუდული რაოდენობა.

- მონაცემების გაანალიზება ინდუქციურად ხდება, კვლევის პროცესში მიღებული მონაცემებიდან გამომდინარე კონსტრუქტებით.
- თეორიის წარმოქმნა მონაცემებზეა დაფუძნებული (Glaser and Strauss 1967) – მონაცემები გვთავაზობს თეორიას და არა – პირიქით.

ლინკოლნი და გუბა (1985: 37 – 43) გვთავაზობენ ამ აქსიომებიდან გამომდინარე შედეგების ჩამონათვალს:

- კვლევა ბუნებრივ გარემოში უნდა დაიგეგმოს, რადგან კონტექსტი ძალიან ზემოქმედებს შინაარსზე.
- კვლევის ინსტრუმენტი ადამიანია.
- გარდაუვალია ნაგულისხმევი ცოდნის გამოყენება.
- ცნებას „ადამიანი, როგორც ინსტრუმენტი“ თვისებრივი მეთოდები უფრო ერგება, ვიდრე – რაოდენობრივი.
- საკვლევი საკითხების სრულად დაფარვის შესაძლებლობას მიზნობრივი შერჩევა იძლევა.
- მონაცემების ანალიზი ინდუქციურია და არა – აპრიორული და დედუქციური.
- თეორიები წარმოიქმნება და არ არის წინასწარ შეთანხმებული. აპრიორულ თეორიას მონაცემებზე დაფუძნებული თეორია ანაცვლებს.
- კვლევის სქემა დროთა განმავლობაში ყალიბდება (ისევე, როგორც იცვლება შერჩევა).
- კვლევის შედეგები მოლაპარაკების შედეგად მიიღწევა.
- ანგარიშის წარდგენის ბუნებრივი ფორმაა შემთხვევის შესწავლა.
- ნომოთეტურ ინტერპრეტაციას იდიოგრაფიული ანაცვლებს.
- პრაქტიკული გამოყენება საორიენტაციო, სავარაუდო და პრაგმატულია.
- კვლევის ფოკუსი განსაზღვრავს მის საზღვრებს.
- ნდობის ღირსად ყოფნა და მისი კომპონენტები ანაცვლებს სანდოობისა და ვალიდობის უფრო ტრადიციულ ხედვას.

ლეკომტი და პრეისლი (1993) გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ ეთნოგრაფიული კვლევა არის პროცესი, რომელიც მოიცავს კვლევა-ძიების მეთოდებს, შედეგს და

კვლევის შემაჯამებელ საბოლოო ჩანაწერს. კვლევა მიმართულია შესასწავლი კულტურის ან ჯგუფების, შეძლებისდაგვარად, ნათელ, თვალსაჩინო რეკონსტრუქციაზე (გვ. 235). თვისებრივ კვლევას რამდენიმე მიზანი აქვს, მაგალითად, აღწერა და ანგარიშის მომზადება, ძირითადი ცნებების შექმნა, თეორიის გენერაცია და შემოწმება. ლეკომტი და პრეისლი (1993) ეთნოგრაფიული კვლევის მიდგომების რამდენიმე ძირითად ელემენტზე მიგვითითებენ:

- მოიპოვებენ ფენომენოლოგიურ მონაცემებს (LeCompte and Preissle 1993: 3).
- იკვლევენ და წარმოადგენენ მონაწილეების მსოფლმხედველობას – „სიტუაციის მათეულ განსაზღვრებას“ (Thomas 1923).
- ფენომენს მნიშვნელობას მკვლევარი და მონაწილეები სძენენ; მაშასადამე, კვლევის პროცესი ჰერმენევტიკულია და მნიშვნელობის გამოვლენაზეა მიმართული (LeCompte and Preissle 1993: 31 – 2).
- კვლევის ასაგებად მონაწილეების კონსტრუქტები გამოიყენება.
- ემპირიული მონაცემები ბუნებრივ გარემოში გროვდება (ლაბორატორიებისგან ან კონტროლირებული სიტუაციებისგან განსხვავებით, როგორც ისეთ კვლევებში, სადაც ცვლადებით მანიპულირებენ).
- რეალური ცხოვრებისეული სიტუაციებიდან მონაცემების მისაღებად ფართოდ გამოიყენება დაკვირვების (როგორც მონაწილის, ისე, არამონაწილის) სხვადასხვა ტექნიკა.
- კვლევა ჰოლისტურია, ანუ „მთლიანი ფენომენების“ აღწერასა და ინტერპრეტაციას ცდილობს.
- აღწერიდან და მონაცემებიდან მიდიან ახსნისკენ, მიზეზების შეთავაზებისკენ და თეორიის გენერირებისკენ.
- მეთოდები „მულტიმოდალურია“ და ეთნოგრაფი „მეთოდოლოგიური ყველაფრისმჭამელია“ (LeCompte and Preissle 1993: 232).

ჰიჩკოკსა და ჰაგისს (1989: 52 – 3) მიაჩნიათ, რომ ეთნოგრაფიული კვლევა მოიცავს:

- ჯგუფის კულტურის აღწერას და ამ კულტურის შესახებ ცოდნის ჩამოყალიბებას.
- აქტივობების აღწერას კონკრეტულ კულტურულ კონტექსტთან მიმართებაში თავად ამ ჯგუფის წევრების თვალთახედვით;
- იმ ძირითადი მახასიათებლების ჩამონათვალის შექმნას, რომელიც ჯგუფის, ან კულტურის წევრობისთვის არის აუცილებელი;
- სოციალური ურთიერთქმედების პატერნების აღწერასა და ანალიზს;
- „შიგნიდან ახსნის“ უზრუნველყოფას, რამდენადაც ეს შესაძლებელია;
- თეორიის შემუშავებას.

ლოფლანდი (Lofland 1971) თვლის, რომ ბუნებრივი მეთოდები სამ მთავარ კითხვაზე იძლევა პასუხს:

- რა მახასიათებლები აქვს სოციალურ ფენომენს?
- რა მიზეზები იწვევს სოციალური ფენომენის წარმოქმნას?
- რა შედეგები მოაქვს სოციალური ფენომენის არსებობას?

ამ ჩარჩოს გამოყენებით შეგვიძლია დავაკვირდეთ: გარემოს, ადამიანებსა და მათ ურთიერთობას; ქცევებს, მოქმედებებსა და აქტივობებს; ფსიქოლოგიურ მდგომარეობას; ისტორიებს; ფიზიკურ საგნებს (Baker 1994: 241 – 4).

ბუნებრივ და პოზიტივისტურ მიდგომებს შორის რამდენიმე არსებითი განსხვავებაა, რომლებზეც პირველ თავში ვისაუბრეთ. ლეკომტი და პრეისლი (1994: 39 – 44) თვლიან, რომ ეთნოგრაფიულ მიდგომებს აღწერა აინტერესებს და არა – წინასწარმეტყველება, ინდუქცია და არა – დედუქცია, თეორიის გენერაცია და არა – შემოწმება, სტრუქტურა და არა – დათვლა, სუბიექტური და არა – ობიექტური ცოდნა. ამ უკანასკნელთან მიმართებით, ავტორები ერთმანეთისგან განასხვავებენ ორგვარ მიდგომას: *-ემურ-ს* (როგორც ტერმინში „ფონემური“, სადაც სუბიექტური, მონაწილის მიერ სიტუაციისთვის მიწერილი შინაარსის, მნიშვნელობის წვდომა აინტერესებთ) და *-ეტიკურ-ს* (როგორც ტერმინში „ფონეტიკური“, სადაც სიტუაციის ობიექტური ან მკვლევრისეული მნიშვნელობებისა და წყობის იდენტიფიცირებას ისახავენ მიზნად) (LeCompte and Preissle 1993: 45).

თუმცა ვუდსი (Woods 1992: 381) ამტკიცებს, რომ რაოდენობრივ და თვისებრივ კვლევებს შორის არსებული ზოგიერთი განსხვავება გაზვიადებულია. მაგალითად, ის ამბობს, რომ 70-იან წლებში არსებობდა არაფრის მომცემი დიქოტომია, როდესაც რაოდენობრივი კვლევა მკაცრად ჰიპოთეტურ-დედუქციურ მოდუსად (თეორიების შემოწმებად) იყო მიჩნეული, თვისებრივი კვლევა კი – თეორიების გენერაციის ინდუქციურ მეთოდად. მას მიაჩნია, რომ ეპისტემოლოგიური კონტრასტი, რომელიც ამ ორ მიდგომას შორის არსებობს, გადაჭარბებულია, ვინაიდან თვისებრივი ტექნიკები თეორიების გენერაციისთვისაც შეგვიძლია გამოვიყენოთ და მათ შესამოწმებლადაც.

დობერტი და კურთ-სქაი (Dobbert and Kurth-Schai 1992: 94 – 5) ამტკიცებენ, რომ ეთნოგრაფიული მიდგომები არა მარტო მეტად სისტემური გახდა, არამედ ისინი ინტერესდებიან სოციალური ქცევისა და სოციალური სტრუქტურის კანონზომიერებებით და შეისწავლიან მას. ეთნოგრაფების ამოცანაა, რომ თანაბრად შეიტანონ წვლილი, ერთი მხრივ, სოციალური ურთიერთქმედებების მრავალფეროვნების, ცვალებადობის, კრეატულობის, ინდივიდუალობის, უნიკალობისა და სპონტანობის შესწავლაში (მაგალითად, „გაჯერებული აღწერებით“) და, მეორე მხრივ, სოციალურ მეცნიერებაში, რომლის ამოცანაა, ამ მრავალფეროვნებაში მოიძიოს კანონზომიერებები, წესრიგი და მოდელები. როგორც დურქჰემი (1950) შენიშნავს, არსებობს „სოციალური ფაქტები“.

ამ ხაზს თუ გავყვებით, შესაძლებელია, ვიფიქროთ, რომ ეთნოგრაფიულ კვლევას შეუძლია გენერალიზების საკითხის – პოზიტივისტური კვლევის პრინციპის – მოგვარება, რომელიც აქ ინტერპრეტირდება, როგორც „შედარებადობა“ და „გადატანადობა“ (LeCompte and Preissle 1993: 47). შედარებადობის შემთხვევაში შესასწავლი ჯგუფის მახასიათებლები იმდენად ექსპლიციტურად და გასაგებად უნდა იყოს წარმოდგენილი, რომ მკითხველმა შეძლოს მათი შედარება სხვა მსგავს, ან განსხვავებულ ჯგუფებთან. გადატანადობის შემთხვევაში კვლევაში ანალიზისთვის გამოყენებული კატეგორიები, ჯგუფების მახასიათებლების მსგავსად, ექსპლიციტურად უნდა იყოს მოცემული, რათა შესაძლებელი იყოს მნიშვნელოვანი შედარებების გაკეთება სხვა ჯგუფებთან ან დისციპლინებთან.

სპინდლერი და სპინდლერი (Spindler and Spindler 1992: 72 – 4) ეფექტური ეთნოგრაფიების რამდენიმე ძირითად მახასიათებელს აღწერენ:

- დაკვირვება შეესატყვისება როგორც იმ უშუალო გარემოს კონტექსტს, სადაც აკვირვებიან ქცევას, ისე, ამ კონტექსტის მიღმა არსებულ სხვა კონტექსტებსაც.
- ჰიპოთეზები ადგილზე, მუშაობის პროცესში, დასაკვირვებელ გარემოში კვლევის განვითარებასთან ერთად წარმოიქმნება.
- დაკვირვება ხანგრძლივია და ხშირად მეორდება. დაკვირვების მონაცემების სანდოობის დასადგენად მოვლენებსა და მოვლენათა სერიებს ერთ ჯერზე მეტად აკვირდებიან.
- დაკვირვებაზე დაყრდნობით გამოტანილი დასკვნები და ეთნოგრაფიული კვლევის სხვადასხვა ფორმა შიგნიდან დანახული რეალობის შესწავლისთვის გამოიყენება.
- ეთნოგრაფიული ამოცანების ძირითადი მიზანი მონაწილეებისგან სოციოკულტურული ცოდნის მიღებაა, რაც სოციალურ ქცევას გასაგებს ხდის.
- ინსტრუმენტები და მიწოდების გრაფიკები ინტერვიუებისთვის, კითხვარებისთვის და ა. შ. ადვილზევე უნდა იქმნებოდეს, დაკვირვებისა და ეთნოგრაფიული კვლევა-ძიებიდან გამომდინარე.
- ჩვეულებრივ, გამოიყენება ტრანსკულტურული, ისტორიულ-შედარებითი ხედვა, თუმცა ხშირად ეს ნაგულისხმევი დაშვებაა; კულტურული ვარიაცია (დროსა და სივრცეში) ბუნებრივი მოვლენაა.
- გარკვეული სოციოკულტურული ცოდნა, რომელიც გავლენას ახდენს შესასწავლ ქცევასა და კომუნიკაციაზე, ნაგულისხმევია/იმპლიციტურია და შეიძლება მონაწილეებმაც არ იცოდნენ, ან ბუნდოვნად იცოდნენ. აქედან გამომდინარობს, რომ ეთნოგრაფიის ერთ-ერთი ამოცანაა, აუხსნას მკითხველს, თუ რას გულისხმობენ ინფორმანტები, ანუ რა არის მათთვის იმპლიციტური მოცემულობა.

- ეთნოგრაფმა ინტერვიუერმა არ უნდა შეზღუდოს, ან წინასწარ განსაზღვროს პასუხები დასმული კითხვების ფორმულირებებით, ვინაიდან ინფორმანტებს თავად აქვთ საკუთარი გულუბრყვილო, ყოფითი კულტურის ცოდნა.
- შეძლებისდაგვარად მეტი მონაცემის მოსაგროვებლად ნებისმიერი ტექნიკური მოწყობილობის გამოყენებაა შესაძლებელი.
- მონაწილეებმა უნდა იცოდნენ, რომ არიან ეთნოგრაფიული კვლევის სუბიექტები და მათთვის ცნობილი უნდა იყოს მკვლევრის პირადი, სოციალური და ინტერაქციული სტატუსი.

მკვლევრისა და მონაწილეების „ურთიერთფორმირებისა და ინტერაქციის“ პირობებში (Lincoln and Guba 1985: 155) მკვლევარი ხდება კვლევის „ადამიანი-ინსტრუმენტი“, რომელიც დეკლარირებულთან ერთად, ნაგულისხმევ, იმპლიციტურ ცოდნას ეყრდნობა და იყენებს ადამიანის კვლევისთვის კარგად მორგებულ მეთოდებს, მაგალითად, დაკვირვებას, ინტერვიუს, დოკუმენტების ანალიზსა და „ნაკლებად შესამჩნევ, მორიდებულ“ მეთოდებსაც (Lincoln and Guba 1985: 187). „ადამიანი-ინსტრუმენტის“ უპირატესობას ქმნის მისი ადაპტირებადობა, რეაქტიულობა, ცოდნა, სენსიტიურ საკითხებთან გამკლავების ძალა, ერთიანი სურათის დანახვის ნიჭი, ატიპური ან იდიოსინკრაზული პასუხების ნათელყოფის, შეჯამების, შესწავლის, ანალიზისა და გარჩევის უნარი (Lincoln and Guba 1985: 193 – 4).

ბუნებრივი კვლევა-ძიების ძირითადი *ფორმებია* (Arsenault and Anderson 1998: 121; Flick 2004):

- *შემთხვევის შესწავლა:* კონკრეტული ეპიზოდის ან ფენომენის შესწავლა რეალურ ცხოვრებისეულ კონტექსტში.
- *შედარებითი შესწავლა:* რამდენიმე შემთხვევის შედარება მკვლევრისთვის საინტერესო ძირითადი სფეროების მიხედვით.
- *რესტროსპექტული შესწავლა:* ფოკუსირდება მონაწილეების ბიოგრაფიებზე, ან მონაწილეებს წარსულში დარჩენილი მოვლენებისა და თემების გახსენებას სთხოვს.

- *მომენტალური კადრები:* დროის ერთ კონკრეტულ მომენტში კონკრეტული სიტუაციის, მოვლენის ან ფენომენის ანალიზი.
- *ლონგიტუდური შესწავლა:* ადამიანების ან საკითხების დროში გახანგრძლივებული შესწავლა.
- *ეთნოგრაფია:* სოციალური ჯგუფების და სიტუაციების პორტრეტული აღწერა და მათი ახსნა რეალური ცხოვრების კონტექსტში.
- *მონაცემებზე დაფუძნებული თეორია:* თეორიის განვითარება ფენომენების ასახსნელად. თეორია მონაცემებზე დაყრდნობით იქმნება და არა – მონაცემების მოგროვებამდე, წინასწარ წარმოისახება ან განისაზღვრება.
- *ბიოგრაფია:* ინდივიდუალური ან კოლექტიური.
- *ფენომენოლოგია:* ნივთების რეალური ხედვა, მათი საზრისისა და მნიშვნელობისთვის ნათლის მოფენა ახსნით და არა ტაქსონომიური მიდგომებითა და აბსტრაქციებით; თეორიის ჩამოყალიბება მკვლევრისა და კვლევაში მონაწილის დიალოგის მეშვეობით.

ბუნებრივ კვლევა-ძიებაში მონაცემების შეგროვების ძირითადი მეთოდებია (Hammersley and Atkinson 1983):

- მონაწილის დაკვირვება;
- ინტერვიუ და საუბარი;
- დოკუმენტები და საველე ჩანაწერები;
- ანგარიშები;
- ჩანაწერები და სამახსოვრო შენიშვნები.

ბუნებრივი კვლევის დაგეგმვა

ბუნებრივი კვლევის დაგეგმვისას მოსაგვარებელი საკითხები დიდად არ განსხვავდება იმ საკითხებისგან, რომელთა მოგვარებაც სხვა ტიპის კვლევებში უწევთ, მაგალითად, პრობლემისა და კვლევის მიზნების დადგენა, კვლევის ფოკუსის განსაზღვრა, კვლევის სქემისა და ინსტრუმენტების შერჩევა, სანდოობისა და ვალიდობის საკითხის მოგვარება, ეთიკური საკითხები, მონაცემების ანალიზისა და ინტერპრეტაციის საკითხის გადაწყვეტა. ეს თემები საერთოა ყველა კვლევისთვის. უფრო ახლოდან თუ შევხედავთ საკითხს,

უოლკოტი (Wolcott 1992: 19) თვლის, რომ ნატურალისტმა მკვლევრებმა დაკვირვების, კითხვების დასმისა და გადახედვის ეტაპებს ანუ, როგორც ის ამბობს, გამოცდილების მიღებას, ძიებასა და შესწავლას უნდა მიაქციონ განსაკუთრებული ყურადღება. ბუნებრივ კვლევაში შესაძლებელია კვლევა-ძიების პროცესში გასავლელი ეტაპების უფრო დეტალურად აღწერა (Hitchcock and Hughes 1989; 57 – 71; Bogdan and Bilken 1992; Lecompte and Preissle 1993). ქვემოთ წარმოდგენილია ის თერთმეტი ეტაპი, რომელსაც მკვლევარი გადის ბუნებრივი კვლევისას. შემდგომში თითოეული მათგანი დეტალურად არის განხილული (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 7, ფაილი 7. 2. ppt):

1. საკვლევი ველის განსაზღვრა;
2. ეთიკური საკითხების მოგვარება;
3. გადაწყვეტილების მიღება შერჩევის შესახებ;
4. როლის მორგება და კონტექსტში შესვლა;
5. ინფორმანტების მოძიება;
6. ურთიერთობების ჩამოყალიბება და შენარჩუნება საკვლევ ველში;
7. მონაცემების შეგროვება ადგილზე;
8. მონაცემების შეგროვება ველის გარეთ;
9. მონაცემების ანალიზი;
10. ველის დატოვება;
11. ანგარიშის დაწერა.

ეს ეტაპები გაუღენთილია მთელი რიგი საკითხებით, რომლებიც გავლენას მოახდენს კვლევაზე, მათ შორისაა:

- პიროვნული საკითხები: მკვლევრის სიმპათიები დისციპლინის კონკრეტული თემებისადმი, მისი სუბიექტური დამოკიდებულებები და მახასიათებლები. ჰიჩკოკი და ჰაგისი (1989: 56) მიუთითებენ, რომ საველე სამუშაოს წარმოებისას არსებობს გარკვეული სერიოზული დაძაბულობა იმის გამო, რომ მასში მკვლევარს საკუთარი ემოციები, დამოკიდებულებები, რწმენები, ღირებულებები და მახასიათებლები შეაქვს. პრაქტიკულად, რაც უფრო მეტად

ხდება ასე, მით უფრო ნაკლებია მონაწილეების თვალსაზრისებისა და შინაარსების წვდომის ალბათობა.

- რა სახით მიიღებს მკვლევარი მონაწილეობას – რა როლს მოირგებს და როგორ ჩაერთვება კონტექსტში.
- მხარდაჭერის საკითხები: როდის არის მოსალოდნელი, რომ მკვლევარი გაითავისებს შესასწავლი ჯგუფის წევრების ემოციებს, საზრუნავსა და პრობლემებს და მათი მიზნების მიღწევაში ჩაერთვება. ეს ხშირად ახასიათებს კვლევის დასაწყისსა და დასასრულს, როდესაც მკვლევარი ჯგუფის კანონიერი წარმომადგენელია.
- როლური ურთიერთობები.
- საზღვრების დაცვა კვლევაში.
- წონასწორობა დისტანციასა და ჩართულობას შორის.
- ეთიკური საკითხები.
- რეფლექსურობა.

რეფლექსურობა აღიარებს, რომ მკვლევრები გარდაუვლად არიან იმ სოციალური სამყაროს ნაწილი, რომელსაც იკვლევენ (Hammersley and Atkinson 1983: 14) და ეს სამყარო, ფაქტიურად, უკვე აქტორების მიერ ინტერპრეტირებული სამყაროა, რაც არღვევს ობიექტური რეალობის ცნებას. მკვლევრები არიან სამყაროში და იკვლევენ ამ სამყაროს. ისინი საკუთარი ბიოგრაფიებით შედიან საკვლევ სიტუაციაში და მონაწილეები გარკვეულად იქცევიან მათი თანდასწრებით. რეფლექსიურობა მოიაზრებს, რომ მკვლევრებმა კვლევის პროცესში გააცნობიერონ და გახსნან საკუთარი თავი და ეცადონ, გაიგონ საკუთარი როლი, ან გავლენა. მკვლევრის ეფექტის განეიტრალების ნაცვლად (რაც პრაქტიკულად შეუძლებელია, ვინაიდან მკვლევარი იმ სამყაროს ნაწილია, რომელსაც იკვლევს), მკვლევრები დღის შუქზე უნდა რჩებოდნენ, რაც „სარკის

თვითობის[14]“ ქულისეულ (1902) ცნებას ეხმიანება. როგორც ჰამერსლი და ატკინსონი (1983) ამბობენ:

> ის [მკვლევარი] *par excellence* კვლევის ინსტრუმენტია. ის ფაქტი, რომ ქცევა და დამოკიდებულებები ხშირად კონტექსტიდან კონტექსტში სტაბილურად გადადის, და მკვლევარს შეუძლია, მონაწილეობა მიიღოს კონტექსტის ფორმირებაში, ცენტრალური ხდება ანალიზისთვის . . . თეორიები, რომლებსაც ადამიანების ქცევის ასახსნელად ვქმნით, ჩვენი, როგორც მკვლევრის, საკუთარი აქტივობების რელევანტურიც უნდა იყოს.
>
> (Hammersley and Atkinson 1983: 18 – 19)

მართლაც რეფლექსური მკვლევარი კარგად გააცნობიერებს, თუ როგორ აყალიბებს კვლევას მისი სელექციურობა, აღქმა, წარსული, ინდუქციური პროცესები და პარადიგმები. ისინი კვლევის ინსტრუმენტებია. მაკკორმიკი და ჯეიმსი (1988: 191) ამტკიცებენ, რომ რეაქტიულობის რეფლექსიურობით დასაძლევად მკვლევრები ზუსტად და უწყვეტად უნდა დააკვირდნენ მონაწილეებთან თავიანთ ურთიერთქმედებას, საკუთარ რეაქციებს, როლებს, მიკერძოებასა და სხვა თემებს, რომლებმაც შეიძლება იმოქმედოს კვლევაზე. ეს თემა უფრო სრულად განვიხილეთ მეხუთე თავში, როდესაც ვალიდობის, ტრიანგულაციისა და რესპონდენტის მიერ ვალიდაციის საკითხებზე ვსაუბრობდით.

ლინკოლნი და გუბა (1985: 226 – 47) ბუნებრივი კვლევებისთვის კვლევის სქემის ათ ელემენტს გამოყოფენ:

1. კვლევა-ძიების ფოკუსის განსაზღვრა;
2. განსაზღვრა, ერგება თუ არა პარადიგმა ფოკუსს;
3. განსაზღვრა, ერგება თუ არა კვლევის პარადიგმა არსებულ თეორიას, რომლის ფარგლებშიც უნდა განხორციელდეს კვლევა;
4. განსაზღვრა, თუ სად და ვისგან უნდა მოიპოვებოდეს მონაცემები;
5. კვლევის თანმიმდევრული ფაზების განსაზღვრა;

[14] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: ქულის ეს ცნება ნიშნავს, რომ პიროვნება სოციალიზაციის პროცესში ყალიბდება და საკუთარი თავის (თვითობის) აღქმა დამოკიდებულია სოციალურ ინტერაქციებზე

6. ინსტრუმენტების შერჩევა;
7. მონაცემების შეგროვებისა და ჩაწერის წესების დაგეგმვა;
8. მონაცემების ანალიზის პროცედურების დაგეგმვა;
9. ორგანიზების დაგეგმვა:
    - მთელი პროექტის ორგანიზების გააზრება წინასწარ;
    - საკვლევ ველში შესვლამდე მისი მონახულების ორგანიზება;
    - ველში ყოფნისას იქ მოძრაობის ორგანიზება;
    - ველის მონახულების შემდგომი აქტივობების ორგანიზება;
    - კვლევის დასრულების ორგანიზება.
10. კვლევის ნდობის ღირსად ყოფნის დაგეგმვა.

ეს ელემენტები ბუნებრივი კვლევის დაგეგმვის თანმიმდევრულ, ეტაპობრივ მიდგომად შეიძლება დალაგდეს (მაგალითისთვის იხილეთ Schatzman and Strauss 1973; Delamont 1992). სპრადლი (Spradley 1979) შემდეგ ეტაპებს ასახელებს: კულტურის შესახებ მონაცემების შეგროვება, კულტურის შესახებ მონაცემების ანალიზი; ეთნოგრაფიული ჰიპოთეზების ფორმულირება; ეთნოგრაფიული კვლევის დაწერა სრულ, თერთმეტეტაპიან მოდელს ამ თავში ცოტა მოგვიანებით შემოგთავაზებთ.

კვლევის სხვა სახეების მსგავსად, ბუნებრივ და თვისებრივ მეთოდებს კითხვების ფორმულირება სჭირდება, რომლებიც გასაგები და არაბუნდოვანი, მაგრამ კვლევის პროცესში მომხდარი ცვლილებისადმი ღია უნდა იყოს. სტრაუსი (1987) მათ უწოდებს „გენერაციულ კითხვებს“, რომლებიც კვლევის მიმართულების, საწყისი ჰიპოთეზისა და მონაცემების მოგროვების არეალის სტიმულირებას ახდენს, თუმცა არ გამორიცხავს კვლევის წინსვლასთან ერთად მოდიფიკაციის შესაძლებლობებს. უნდა შენარჩუნდეს ბალანსი ერთი მხრივ, ძალიან ზოგად კითხვებს, რომლებიც არც ერთი კონკრეტული მიმართულებით არ წარმართავს კვლევას და ძალიან ვიწრო კითხვებს შორის, რომლებიც ახალი მიმართულებებისკენ კეტავს გზას (Flick 2004: 150).

მაილსი და ჰუბერმენი (1994) თვისებრივი კვლევის სქემის ორ ტიპს განასხვავებენ: ფართოსა და ვიწროს. ფართო კვლევის სქემაში ფართოდ განსაზღვრული ცნებები და კვლევის სფეროებია და, ფაქტიურად, ღიაა

მეთოდოლოგიის ცვლილებებისთვის. ავტორები თვლიან, რომ ასეთი სქემა მაშინ არის გამოსადეგი, როდესაც მკვლევარი გამოცდილია და ახალ სფეროს იკვლევს, ან ახალ კონსტრუქტებს ქმნის, რაც გლაზერისა და სტრაუსის (1967) მოქნილობასა და თეორიული შერჩევის ღიაობას უახლოვდება. ამის საპირისპიროდ, ვიწრო კვლევის სქემა ვიწროდ აყალიბებს კვლევის კითხვებს და წინასწარ საზღვრავს პროცედურებს, რომლებიც ნაკლებად ექვემდებარება ცვლილებას. ავტორების აზრით, ასეთ სქემას მაშინ მოაქვს სარგებელი, როდესაც მკვლევარი არ არის გამოცდილი, კვლევა კონკრეტულ სპეციფიკურ საკითხებს, კონსტრუქტებს, ჯგუფებს ან ინდივიდებს იკვლევს, ან როდესაც კვლევა აშკარად ხანმოკლეა.

მიუხედავად იმისა, რომ ბუნებრივ კვლევაში თემები და თეორიები მონაცემებიდან მომდინარეობს, ეს არ ამცირებს კვლევის კითხვების ღირებულებას. ფლიკი (Flick 1998: 51) თვისებრივ კვლევაში სამი ტიპის კვლევის კითხვებს გვთავაზობს, რომლებიც შეეხება: (1) მდგომარეობის, მათი მიზეზებისა და შენარჩუნების მექანიზმებს; (2) ამ მდგომარეობის ცვლილების პროცესებისა და შედეგების აღწერას; (3) იმას, თუ რამდენად გამოდგება ეს კითხვები ჰიპოთეზების ან დაშვებების მხარდასაჭრად ან უარსაყოფად, ან ახალი ჰიპოთეზებისა და დაშვებების გენერაციისთვის („გენერაციული კითხვები“, როგორც ზემოთ მოვიხსენიეთ).

საჭიროა თუ არა ჰიპოთეზა თვისებრივ კვლევაში?

პირველ თავში აღვნიშნეთ, რომ პოზიტივისტური მიდგომები, ჩვეულებრივ, წინასწარ ფორმულირებულ ჰიპოთეზებს ამოწმებს. ასევე, ვთქვით, რომ ბუნებრივი და თვისებრივი მიდგომების განმასხვავებელი ნიშანი ჰიპოთეტურ-დედუქციურ პარადიგმაზე უარის თქმაა (მაგალითად, Meinefeld 2004: 153), კერძოდ, იმიტომ, რომ აღიარებულია მკვლევრის გავლენა კვლევაზე და იმიტომ, რომ კვლევა გაცილებით მეტად ღია და განვითარებადია თვისებრივ მიდგომებში. მეინეფილდი (2004) ისეთ კლასიკურ შრომებს იშველიებს, როგორიცაა უაიტის (1955) *Street Corner Society* და გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ შეუძლებელია ჰიპოთეზის წინასწარ განსაზღვრა, განურჩევლად იმისა, სურს ეს მკვლევარს თუ არა, ვინაიდან ცოდნას წინასწარ ვერ ივარაუდებ. გლასერი და სტრაუსი (1967)

თვლიან, რომ მკვლევრები შეგნებულად უნდა განთავისუფლდნენ ყოველგვარი წინასწარი ცოდნისგან; იმასაც კი ამბობენ, რომ წინასწარ ლიტერატურის გაცნობაც კი შეუძლებელია, ვინაიდან გაურკვეველია, წაკითხული რელევანტური აღმოჩნდება თუ არა – მონაცემები თავად მეტყველებს საკუთარ თავზე. თეორია კვლევის საბოლოო პუნქტია და არა – საწყისი.

უნდა გვახსოვდეს, რომ მკვლევრის საკუთარი ინტერესები, ცოდნა და ბიოგრაფია წინ უსწრებს კვლევას და ამიტომ, შესაძლებელია, რომ თვისებრივ კვლევაში არ გამოითქვას საწყისი ჰიპოთეზა, თუმცა კვლევის თავდაპირველი დაფუძნება მოიაზრებს ინტერესის სფეროში შემავალ კონკრეტულ თემას, ანუ კვლევა და სამიზნე მონაცემები არ არის თეორიისგან დამოუკიდებელი; ცოდნა არ არის თეორიისგან დამოუკიდებელი. ფაქტიურად, გლასერი და სტრაუსი (1967) აღიარებენ, რომ მათ წინასწარი ცოდნით დაიწყეს თავიანთ კვლევა, რომელშიც გარდაცვალების პროცესს შეისწავლიდნენ.

აქ აშკარა წინააღმდეგობაა: ერთი მხრივ, თვისებრივ კვლევაში საწყისი ჰიპოთეზის უარყოფისკენ მოწოდებაა და, მეორე მხრივ, აღიარება, რომ ყველა კვლევა თეორიის გარკვეული წინასწარი ცოდნით იწყება, რომელიც დასაბამს აძლევს მას. ამ წინააღმდეგობის დაძლევის გზა, მართალია, ჯერჯერობით ჩანასახოვან ფორმაშია, მაგრამ, შესაძლოა, რამდენიმე სფეროში მაინც აღმოჩნდეს. აქ შედის: მონაცემების ღიაობა (Meinefeld 2004: 156 – 7); წინასწარი დაშვებებისა და პოზიციის შეცვლისთვის მზაობა; განცხადება იმისა, თუ რამდენად შეიძლება იმოქმედოს კვლევაზე მკვლევრის წინასწარმა ცოდნამ (ანუ რეფლექსიურობამ); ჰიპოთეზების პირობითობის გაცნობიერება; კვლევის გამოყენებით ჰიპოთეზის ფორმულირებისთვის მზაობა; და, როგორც უკიდურესი პოზიცია, გაცნობიერება და აღიარება იმისა, რომ ჰიპოთეზა შეიძლება მხოლოდ იმდენად იყოს თვისებრივი კვლევის ნაწილი, რამდენადაც ის რაოდენობრივი კვლევის ნაწილია.

თვისებრივი კვლევის მახასიათებლები და ეტაპები

ეფექტურ თვისებრივ კვლევას რამდენიმე მახასიათებელი აქვს (Cresswell 1998: 20 – 2) და მათი დანახვა შესაძლებელია თვისებრივი კვლევის შეფასებისას. ეს მახასიათებლებია:

- გამოკვლევაში მონაცემების მოსაპოვებლად ზუსტი და მრავალგვარი მეთოდი გამოიყენება.
- გამოკვლევა თვისებრივი კვლევის ბუნებისა და დაშვებების ფარგლებში წარმოებს.
- კვლევა-ძიება ძირითადი თვისებაა და ერთი ან მეტი ტრადიციის შესატყვისად შეიძლება, წარმოებდეს (მაგალითად, ბიოგრაფია, ეთნოგრაფია, ფენომენოლოგია, შემთხვევის შესწავლა, მონაცემებზე დაფუძნებული თეორია).
- კვლევის პროექტი თემაზე ან პრობლემაზე ერთი ფოკუსით იწყება და არა – ცვლადებს შორის მიზეზ-შედეგობრივი მიმართების შესახებ ჰიპოთეზით, ან წინასწარი დაშვებით. ურთიერთმიმართება შეიძლება შემდგომში განვითარდეს, მაგრამ ეს ღია საკითხია.
- განსაზღვრულია გადამოწმების კრიტერიუმები, ანგარიში იწერება ზუსტად და ზედმიწევნით.
- დამაჯერებლობა საჭიროა იმდენად, რომ მკითხველს შეეძლოს აღწერილ სიტუაციაში თავის წარმოდგენა.
- მონაცემების გაანალიზება სხვადასხვა დონეზე ხდება, ისინი მრავალშრიანია.
- ნაწერი იტაცებს მკითხველს და, დამაჯერებლობისა და სიზუსტის ფონზე, სავსეა მოულოდნელი წვდომებით.

ეტაპი 1: საკვლევი ველის განსაზღვრა

ბოგდანი და ბიკლენი (1992: 2) თვლიან, რომ კვლევის კითხვები თვისებრივ კვლევაში არ შემოიფარგლება მხოლოდ ცვლადების ოპერაციონალიზაციით, როგორც პოზიტივისტურ პარადიგმაში. პირიქით, კვლევის კითხვები *in situ*– ადგილზე ყალიბდება არსებული სიტუაციების პასუხად, ანუ თემას მთელი თავისი კომპლექსურობით ბუნებრივ გარემოში იკვლევენ. ველი, როგორც

არსენო და ანდერსონი (Arsenault and Anderson 1998: 125) ამბობენ "თვისებრივ კვლევაში ფართო მნიშვნელობით გამოიყენება და უბრალოდ ფენომენის ადგილმდებარეობას აღნიშნავს".

ზოგიერთ თვისებრივ კვლევაში საკვლევი სფეროს შერჩევაზე გავლენას ახდენს კვლევის მიზნები, საჭიროება, კვლევისთვის ბიძგის მიმცემი, კვლევაში წამოწეული პრობლემა და კვლევის კითხვები და ქვეკითხვები. ზოგ თვისებრივ კვლევაში კი ეს ელემენტები შეიძლება მხოლოდ მას შემდეგ ჩამოყალიბდეს, რაც მკვლევარი გარკვეულ დროს თავად გაატარებს საკვლევ ველში.

ეტაპი 2: ეთიკური საკითხების მოგვარება

დილი და მისი კოლეგები (Deyle et al. 1992: 623) გამოყოფენ რამდენიმე ძირითად ეთიკურ საკითხს, რომლებიც გათვალისწინებული უნდა იქნას კვლევაში:

როგორ წარადგენს მკვლევარი საკუთარ თავს საკვლევ ველში? ვის წარუდგენს საკუთარ თავს? რამდენად ეთიკურად გამართლებულია სხვა ადამიანად თავის მოჩვენება იმ ცოდნის მისაღებად, რომელსაც სხვა გზით ვერ მიიღებდა და იმ ადგილებში მოსახვედრად, სადაც სხვა შემთხვევაში ვერ მოხვდებოდა ან ვერ დარჩებოდა?

აქ რამდენიმე საკითხია. პირველია *ინფორმირებული თანხმობის* თემა (მონაწილეობისთვის და გახსნისთვის), უნდა მივიღოთ თუ არა მონაწილის თანხმობა (ასევე, იხილეთ LeCompte and Preissle 1993: 66). ამას სხვა მსჯელობამდე მივყავართ – *ფარული* თუ *ღია* კვლევა. ერთი მხრივ, არსებობს ძლიერი არგუმენტი ინფორმირებული თანხმობის სასარგებლოდ, თუმცა, რაც უფრო მეტი იციან მონაწილეებმა კვლევის შესახებ, მით ნაკლებად ბუნებრივად შეიძლება იქცეოდნენ (LeCompte and Preissle 1993: 108), ხოლო ბუნებრიობა, თავისთავად ცხადია, რომ ბუნებრივი პარადიგმის ძირითადი კრიტერიუმია.

მიჩელი (1993) საუბრობს დილემაზე, რომელიც მკვლევრის წინაშე დგას: მან უნდა გადაწყვიტოს, ფარული კვლევა აწარმოოს, თუ ღია. ის ამბობს, რომ ინფორმირებული თანხმობის საკითხმა შეიძლება კვლევის კონკრეტული ფორმების არჩევამდე მიგვიყვანოს, ისეთი ფორმების, სადაც მკვლევრებს შეუძლიათ საკვლევი ფენომენის გაკონტროლება. ამით გამოირიცხება კვლევის

სხვა სახეები, სადაც მონაწილეები მოქმედებენ ნაკლებად კონტროლირებულად, ნაკლებად პროგნოზირებულად და დადგენილი წესით, სადაც მათ დროთა განმავლობაში რეალურად შეუძლიათ კვლევაში ჩართვა, ან კვლევის დატოვება.

ის ამტკიცებს, რომ რეალურ სოციალურ სამყაროში კვლევის მნიშვნელოვანი სფეროები ხელმიუწვდომელი იქნება, თუ ინფორმირებული თანხმობის მიღებას ვეცდებით, მაგალითად, საზოგადოების მარგინალური ჯგუფების, ან უპოვართა კვლევისას. თავად მონაწილეებისთვისაა უკეთესი კვლევის საიდუმლოდ შენახვა, ვინაიდან თუ ასე არ მოხდა, მაშინ შესაძლოა, მნიშვნელოვანი სამუშაო არ შესრულდეს და ის „მნიშვნელოვანი საიდუმლო“ (Mitchell 1993: 54) საიდუმლოებად დარჩეს; ეს საზოგადოების და თავად მონაწილეების ლეგიტიმურ ინტერესებში შედის. მიჩელი საიდუმლოდ შენახვის სერიოზულ შემთხვევას აღწერს და ამტკიცებს, რომ ინფორმირებული თანხმობით მკვლევარმა შეიძლება თავი დაიძვრინოს ძალაუფლების მქონე, პრივილეგირებულ და შეჭიდულ ჯგუფებთან შეხვედრისგან, რომელთაც საზოგადოების თვალისგან სურთ თავის დაცვა. გასაიდუმლოება და ინფორმირებული თანხმობა საკამათო თემებია. ამიტომ მკვლევრებმა თავად უნდა გადაწყვიტონ, რას ერთგულებენ და რა პასუხისმგებლობები აქვთ (LeCompte and Preissle 1993: 106), მაგალითად, რისი ცოდნის უფლება აქვს საზოგადოებას და რისი საიდუმლოდ დატოვების უფლება – ინდივიდს (Morrison 1993; De Laine 2000: 13).

ლეკომტი და პრეისლი (1993) მიუთითებენ, რომ ფარული და ღია კვლევის საკითხთან ერთად, მონაწილისთვის *რისკისა* და *მოწყვლადობის* პრობლემებიც უნდა განიხილებოდეს. მონაწილისთვის რისკისა და ზიანის მიყენების ასარიდებლად გარკვეული ზომების მიღებაა საჭირო (პრინციპი “არ ავნო” – *primum non nocere*). ბოგდანი და ბიკლენი (1992: 54) აფართოებენ განხილვის არეალს და მონაწილეთა უხერხულ მდგომარეობაში ჩაყენებისა და ზიანის საკითხებიც შემოაქვთ. მოწყვლადობის საკითხი განსაკუთრებით მწვავედ დგას, როდესაც კვლევაში მონაწილეებს შეზღუდული აქვთ არჩევანის თავისუფლება, მაგალითად, ასაკის, ჯანმრთელობის, სოციალური შეზღუდვების, მათი ცხოვრების სტილის (მაგალითად, კრიმინალში მონაწილეობის), სოციალური

მიუღებლობის და ჩაგვრის (მაგალითად, ძალადობის, ძალადობრივი დანაშაულის მსხვერპლნი) გამო (Bogdan and Biklen 1992: 107). როგორც ავტორები ამბობენ, მონაწილეები იშვიათად არიან კვლევის ინიციატორები, ამიტომ მათი დაცვა მკვლევრის ვალდებულებაა. მკვლევრისა და კვლევის მონაწილეების ურთიერთობები იშვიათად არის სიმეტრიული ძალაუფლების მხრივ, ხშირად ხდება, რომ მეტი ძალაუფლების, ინფორმაციისა და რესურსების მქონენი იკვლევენ იმათ, ვინც მოკლებულია ამ ყველაფერს ან ფლობს, მაგრამ უფრო ნაკლები ოდენობით.

ხშირად დაცვის სტანდარტულ მეთოდს *კონფიდენციალობის* გარანტია, ანუ მონაწილეების ნამდვილი სახელებისა და სხვა საიდენტიფიკაციო მახასიათებლების გაუმჟღავნებლობა წარმოადგენს. ბოგდანი და ბიკლენი (1992: 106) ამას ანონიმურობას ადარებენ, როდესაც ვინაობა იმიტომ არ მჟღავნდება, რომ მართლაც უცნობია. ამასთან, დგება ამოცნობისა და თვალის დევნების საკითხები. მონაწილეებმა შეიძლება თავად ამოიცნონ საკუთარი თავი კვლევის ანგარიშში, თუმცა სხვებმა ვერ შეძლონ ეს. ამას უკავშირდება მონაცემებისა და შედეგების *კუთვნილების*, გაცემული შედეგების კონტროლისა (ვის და როდის) და მონაწილის მიერ კვლევის შედეგებზე ვეტოს დადების უფლების განსაზღვრის საკითხები. პატრიკი (1973) ამ საკითხის უკიდურეს ვარიანტზე მიუთითებს: ის, როგორც მკვლევარი, გლაზგოს ბანდაში ყოფნისას თავად გახდა მკვლელობის მოწმე. დილემა ნათელია – პოლიციაში წასულიყო და განეცხადებინა მკვლელობის შესახებ (და ამით გამოეაშკარავებინა თავი და საფრთხეში ჩაეყენებინა საკუთარი სიცოცხლე), თუ გაჩუმებულიყო და ფარულ მკვლევრად დარჩენილიყო.

ბოგდანი და ბილკენი (1992: 54) ამატებენ მონაწილეების, როგორც სუბიექტების, პატივისცემის საჭიროებას, რომლებიც არ არიან, უბრალოდ, საკვლევად მოსახმარი და შემდეგ გადასაყრელი ობიექტები. მასონი (Mason 2002: 41) თვლის, რომ მნიშვნელოვანია, მკვლევარმა გაითვალისწინოს ის ორგანიზაციები, პრაქტიკები და მხარეები, რომლებიც შეიძლება დაინტერესებული იყვნენ კვლევით ან განიცდიდნენ მის ზემოქმედებას და, ასევე, მხედველობაში მიიღოს ყველა დასმულ კითხვაზე პასუხების გავლენა კვლევის

წარმოებაზე, ანგარიშის მომზადებასა და გავრცელებაზე. ეთიკის საკითხები მეორე და მეხუთე თავებში განვიხილეთ და მკითხველს ვურჩევთ, რომ მიმართოს ამ თავებს.

ეტაპი 3: შერჩევის შესახებ გადაწყვეტილების მიღება

იდეალურ ვარიანტში მკვლევარს ჯგუფის მთლიანად შესწავლა შეეძლებოდა. ასეთი შემთხვევა იყო გოფმანის (Goffman 1968) ნაშრომში „მთლიანი ინსტიტუტები“, რომელიც ეხება საავადმყოფოებს, ციხეებს და პოლიციას. ანალოგიური გამოცდილება ჰქონდათ ანთროპოლოგებს, როდესაც ცალკეულ იზოლირებულ თემებს, ან ტომებს სწავლობდნენ. დღეს ეს იშვიათად არის შესაძლებელი, ვინაიდან ასეთი ჯგუფები აღარ არიან იზოლირებული, ან ჩაკეტილი. აქედან გამომდინარე, მკვლევარი შერჩევის საკითხის წინაშე დგება, ანუ, მან ისე უნდა შეარჩიოს ადამიანები, რომ ისინი უფრო ფართო ჯგუფს წარმოადგენდნენ (ნებისმიერად განსაზღვრულს). მკვლევარმა უნდა განსაზღვროს ის ჯგუფები, ვისთვისაც ადეკვატურია კვლევის კითხვები, კვლევისთვის მნიშვნელოვანი კონტექსტები, საჭირო დროის შუალედი და მისთვის საინტერესო მოსალოდნელი არტეფაქტები. სხვა სიტყვებით, აუცილებელია გადაწყვეტილებების მიღება ადამიანების შერჩევის, კონტექსტების, საკითხების, ვადების, არტეფაქტებისა და მონაცემების წყაროების თაობაზე.

ზოგიერთი სახის კვლევაში შერჩევა დასაწყისშივე განსაზღვრულია, თუმცა შეიძლება მოხდეს შერჩევის კვდომის“ გამო (მაგალითად, ადამიანები ტოვებენ კვლევას). ამას პრობლემურად მიიჩნევენ. ეთნოგრაფიული კვლევა ამას ბუნებრივ პროცესად აღიქვამს და არა – მოსაბეზრებლად. ადამიანები კვლევაში მოდიან და მიდიან. ეს გავლენას ახდენს არჩევანზე – ჩატარდეს ერთი სინქრონული კვლევა დროის ერთ მომენტში, თუ უპირატესობა მიენიჭოს დიაქრონულ კვლევას, როდესაც მოვლენებსა და ქცევებს დროთა განმავლობაში აკვირდებიან და სიტუაციებს უტოვებენ შეცვლის, განვითარებისა და წარმოქმნის შესაძლებლობას. ეთნოგრაფიულ კვლევა-ძიებაში შერჩევა ცვალებადი და სიტუაციურია და არა – დასაწყისიდანვე განსაზღვრული. ის იცვლება და ვითარდება დროში. ვნახოთ, როგორ შეიძლება მოხდეს ეს.

ლეკომტი და პრეისლი (1993: 82 – 3) მიუთითებენ, რომ ეთნოგრაფიული მეთოდები სხვადასხვა მიზეზის გამო გამორიცხავენ სტატისტიკურ შერჩევას. ეს მიზეზებია:

- უცნობია პოპულაციის მახასიათებლები;
- ჯგუფში არ არის საზღვრების თვალსაჩინო მარკერები (კატეგორიები ან სტრატები);
- განზოგადებადობა – სტატისტიკური მეთოდების მიზანი – არ წარმოადგენს ეთნოგრაფიული კვლევის აუცილებელ მიზანს;
- შერჩევაში შესაძლოა თანაბრად არ გადანაწილდეს მისი მახასიათებლები;
- მთლიანი შერჩევის მახასიათებლების მხოლოდ ერთი ან ორი ჯგუფი შეიძლება იყოს მნიშვნელოვანი;
- მკვლევრებს შეიძლება ხელი არ მიუწვდებოდეთ მთელ პოპულაციაზე;
- შერჩევის ზოგიერთი წევრი შეიძლება არ იყოს იმ პოპულაციის წარმომადგენელი, რომლიდანაც განზრახული იყო შერჩევის აღება.

აქედან გამომდინარე, საჭიროა სხვა ტიპის შერჩევები. კრიტერიუმზე დაფუძნებული შერჩევა მკვლევრისგან იმ თვისებების, ფაქტორებისა და მახასიათებლების, ანუ კრიტერიუმების წინასწარ განსაზღვრას მოითხოვს, რომლებსაც ყურადღება უნდა მიექცეს კვლევაში. შესაბამისად, მკვლევრის ამოცანაა, უზრუნველყოს, რომ ეს კრიტერიუმები წარმოდგენილი იყოს აღებულ შერჩევაში (სტრატიფიცირებული შერჩევის ეკვივალენტი). არსებობს შერჩევის სხვა ფორმებიც (განხილულია მეოთხე თავში), რომლებიც გამოსადეგია ეთნოგრაფიულ კვლევაში (Bogdan and Biklen 1992: 70; LeCompte and Preissle 1993: 69 – 83). ეს ფორმებია:

- *ხელმისაწვდომი შერჩევა*: შესაძლებლობის შერჩევა, ხელმისაწვდომი ადამიანებიდან არჩევა.
- *კრიტიკული შემთხვევის შერჩევა*: მაგალითად, ადამიანები, რომლებთანაც მკვლევრისთვის საინტერესო თემები ან მახასიათებლები მთელი სისრულით, ან მათი ქცევისთვის უკიდურესად მნიშვნელოვანი ფორმით ვლინდება.

- *მახასიათებლის ნორმის იდენტიფიცირება*: როდესაც დადგენილია მოცემული მახასიათებლის უკიდურესი გამოვლინებები და მათი საზღვრები.
- *ტიპური შემთხვევის შერჩევა*: იდენტიფიცირდება თვისებების ან მახასიათებლების პროფილი, რომელიც ჩვეულია „საშუალო“, ტიპური პიროვნებისთვის, ან შემთხვევისთვის და შერჩევას ახდენენ ამ ჩვეულებრივი ადამიანებისგან, ან შემთხვევებისგან.
- *უნიკალური შემთხვევის შერჩევა:* იდენტიფიცირდება ერთი ან მეტი კრიტერიუმის მიხედვით იშვიათი, განუმეორებელი, ან უცნაური შეთხვევები და მათგან ხდება შერჩევა. რა მახასიათებლებით და თვისებებითაც არ უნდა ჰგავდეს ინდივიდი სხვებს, ის ერთი ან რამდენიმე კონკრეტული თვისება ან მახასიათებელი მაინც გამოარჩევს მას.
- *რეპუტაციის შემთხვევის შერჩევა*: კრიტიკული შემთხვევისა და უნიკალური შერჩევის ვარიანტი, როდესაც მკვლევარი შერჩევას ახდენს გარკვეული სფეროს ექსპერტის რეკომენდაციის საფუძველზე.
- *ზვავისებრი შერჩევა*: სხვა რესპონდენტების მოზიდვა პირველი რესპონდენტის რჩევით და რეკომენდაციით.

პატონი (1980) გამოყოფს შერჩევის რამდენიმე ტიპს, რომელიც გამოსადეგია ბუნებრივ კვლევაში, მათ შორისაა:

- *ექსტრემალური/დევიაციური შემთხვევების შერჩევა*: უჩვეულო შემთხვევების შესახებ ინფორმაციის მისაღებად ისეთი შემთხვევების აღება, რომლებიც შეიძლება განსაკუთრებით პრობლემური, ან ნათლის მომფენი იყოს.
- *ზვავისებრი შერჩევა*: როდესაც ერთი მონაწილე უზრუნველყოფს შემდგომ მონაწილეებთან წვდომას და ა.შ.
- *მაქსიმალური ცვალებადობის მქონე შერჩევა*: მოწოდებულია უნიკალური ცვლილებების დიაპაზონის დასაფიქსირებლად; ეს ცვლილებები ხშირად იმის შედეგია, რომ ადამიანებს უწევთ განსხვავებულ პირობებთან შეგუება. გამოსადეგია, თუ კვლევა მიზნად ისახავს კონკრეტული ფენომენის, ან ფენომენების ცვალებადობის, დიაპაზონისა და პატერნების დადგენას (Ezzy 2002: 74).

- *ინტენსიურობის მიხედვით შერჩევა*: დამოკიდებულია იმაზე, თუ მკვლევრისთვის საინტერესო რომელი მახასიათებლები ჩანს, ან ვლინდება.
- *კრიტიკული შემთხვევების შერჩევა*: შესაძლებელია მისი გამოყენება სხვა შემთხვევებშიც: თუ ინფორმაცია ჭეშმარიტია კრიტიკული შემთხვევებისთვის (მაგალითად, როდესაც ყველა ფაქტორი სახეზეა), მაშინ, მოსალოდნელია, რომ ის სხვა დანარჩენი შემთხვევებისთვისაც ჭეშმარიტი იქნება.
- *პოლიტიკურად მნიშვნელოვანი, ან სენსიტიური შემთხვევების შერჩევა:* ყურადღების მიპყრობა კონკრეტულ შემთხვევაზე.
- *ხელმისაწვდომი შერჩევა*: მკვლევარს აზოგვინებს დროს, ფულსა და ნაკლებად დამყოლი მონაწილეების მოძებნაზე დახარჯულ ძალისხმევას.

ამ ჩამონათვალს შეგვიძლია დავამატოთ მაილსისა და ჰუბერმანის მიერ დასახელებული შერჩევის ტიპები (1994: 28):

- *ჰომოგენური შერჩევა:* ფოკუსირდება მსგავსი მახასიათებლების მქონე ჯგუფებზე.
- *თეორიული შერჩევა:* გამოიყენება მონაცემებზე დაფუძნებულ თეორიაში, რომელსაც ქვემოთ განვიხილავთ, როდესაც მონაწილეებს არჩევენ მათი უნარის გამო, წვლილი შეიტანონ თეორიის შემუშავებაში.
- *დამადასტურებელი და უარმყოფელი შემთხვევები:* ჰგავს ექსტრემალურ და დევიაციურ შემთხვევებს, რომელზეც პატონი (1980) მიუთითებს. გამოიყენება წესიდან გამონაკლისების მოსაძიებლად, რამაც შეიძლება, წესის მოდიფიკაციამდე მიგვიყვანოს.
- *შემთხვევითი მიზნობრივი შერჩევა:* როდესაც პოტენციური შერჩევა ძალიან დიდია, შეიძლება უფრო მცირე მოცულობის ქვეშერჩევების გამოყენება და ამ დროს მაინც ნარჩუნდება გარკვეული განზოგადებადობა.
- *სტრატიფიცირებული მიზნობრივი შერჩევა:* გამოიყენება ქვეჯგუფებისა და სტრატების იდენტიფიცირებისთვის.
- *კრიტერიუმის მიხედვით შერჩევა:* ირჩევა ყველა, ვინც აკმაყოფილებს მოცემული ჯგუფის, ან კლასის წევრობის გარკვეულ დადგენილ კრიტერიუმს.

- *შესაძლებლობის შერჩევა:* ასეთი შერჩევა მოულოდნელი მოვლენების, ინიციატივების, იდეების, თემების უპირატესობით სარგებლობს.

მაილსი და ჰუბერმანი (1994) თვლიან, რომ ამ სტრატეგიების გამოყენება შეიძლება როგორც ცალ-ცალკე, ისე – კომბინირებული სახით და მათ ასე გამოყენებას ტრიანგულაციაში შეაქვს წვლილი.

ქვემოთ შერჩევის ორ კატეგორიას განვიხილავთ: „პირველად ინფორმანტებს“ და „მეორად ინფორმანტებს“ (Morse 1994: 228) ანუ მათ, ვინც სრულიად აკმაყოფილებენ შერჩევის კრიტერიუმებს და მათ, ვინც ავსებენ ამ კრიტერიუმების შერჩევას.

ლინკოლნი და გუბა (1985: 201 – 2) აღწერენ მნიშვნელოვან განსხვავებას, რომელიც არსებობს ტრადიციული და ბუნებრივი კვლევის სქემებს შორის. ტრადიციული კვლევა მსგავსებების გამოვლენასა და განზოგადების მიღწევაზეა ორიენტირებული, ხოლო ბუნებრივი კვლევის მიზანი ინფორმაციულობაა – იმდენად მრავალფეროვანი წვრილმანების, დეტალების მოპოვება, რომ შესაძლებელი იყოს თითოეული შემთხვევის უნიკალობისა და ინდივიდუალობის წარმოჩენა. ბრალდებას, რომ ბუნებრივი კვლევა-ძიება, შერჩევის ნაკლოვანებებიდან გამომდინარე, ვერ ახერხებს განზოგადებას, ავტორები პასუხობენ, რომ ეს გარდაუვალია, მაგრამ – ტრივიალური; ერთი სიტყვით, უმნიშვნელოა.

შერჩევის საკითხთან დაკავშირებით ოდნავ უფრო რადიკალურ პოზიციას იკავებს პატონი (1980: 184) და ამბობს, რომ „თვისებრივ კვლევაში შერჩევის მოცულობისთვის წესები არ არსებობს “. შერჩევის მოცულობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რისი ცოდნა სურს მკვლევარს, კვლევის მიზნებზე, რა იქნება გამოსადეგი, სანდო და რისი გაკეთებაა შესაძლებელი არსებული რესურსებით, მაგალითად, დრო, ფული, ადამიანები, მხარდაჭერა – ეს ყველაფერი მნიშვნელოვანი გააზრების საგანია დამწყები მკვლევრისთვის.

ეზი (Ezzy 2002: 74) აქცენტს „თეორიული შერჩევის“ ცნებაზე აკეთებს, რომელსაც გლასერი და სტრაუსი (1967) გვთავაზობენ, და ამბობს, რომ კვლევის სხვა ფორმებისგან განსხვავებით, თვისებრივი კვლევის დაწყებისას შეიძლება ყოველთვის ზუსტად არ იცოდნენ, თუ ვინ უნდა შეარჩიონ და შერჩევა

ადგილზე, კვლევის წინსვლის პროცესშივე განისაზღვროს. თეორიული შერჩევა მონაცემებთან ერთად იწყება და შედეგად მიღებული სურათის შეფასების საფუძველზე მკვლევარი იღებს გადაწყვეტილებას, რა მიმართულებით წავიდეს ჩამოყალიბების პროცესში მყოფი თეორიის განსავითარებლად (Glaser and Strauss 1967: 45). ამ საკითხს უფრო დეტალურად 23-ე თავში განვიხილავთ.

ინდივიდებს და ჯგუფებს იმიტომ ირჩევენ, რომ მათ აქვთ პოტენციალი (ან იმედოვნებენ, რომ აქვთ), რაღაც ახალი შესძინონ განვითარებად თეორიას, ანუ მათ თეორიის ჩამოყალიბებასა და განვითარებაში შეტანილი მნიშვნელოვანი წვლილით გამოარჩევენ. თეორიის განვითარებასთან ერთად, მკვლევარი იღებს გადაწყვეტილებას, თუ ვის მიმართოს მონაწილეობის სათხოვნელად. თეორიული შერჩევა არ ითხოვს პოპულაციის მახასიათებლების ცოდნას, ან ცნობილი პოპულაციის წინასწარ წარმოდგენას, ხოლო შერჩევის მოცულობა არ არის წინასწარ განსაზღვრული. შერჩევა მხოლოდ მაშინ სრულდება, როდესაც თეორიული გაჯერება (ქვემოთ არის განხილული) მიიღწევა.

ეზის (2002: 74 – 5) მაგალითად მოაქვს საკუთარ შრომაში გამოყენებული თეორიული შერჩევა, რომელშიც უმუშევრობას იკვლევდა. მან განავითარა თეორია, რომ უმუშევარი ადამიანების მიერ განცდილი დისტრესის[15] დონეზე გავლენას ახდენდა ფინანსური დისტრესის დონე. დისტრესის დონის განსასაზღვრად მან ჩაატარა ინტერვიუები ვალის მქონე და არმქონე მცირე შემოსავლისა და დიდი შემოსავლის მქონე ჯგუფებთან. იგი აღნიშნავს, რომ დისტრესის დონეს იმდენად არ განაპირობებდა შემოსავლის აბსოლუტური ოდენობა, რამდენადაც შემოსავლისა და ვალის ურთიერთმიმართება.

განათლების სფეროში თეორიული შერჩევის გამოყენების მაგალითი ასეთი შეიძლება იყოს: მორალური მდგომარეობის შესახებ მასწავლებლების ინტერვიუირებამ შეიძლება, მიგიყვანოთ თეორიამდე, რომ სკოლებში მასწავლებლის მორალურ მდგომარეობაზე უარყოფითად მოქმედებს მოსწავლეების ხელისშემშლელი ქცევა. ამან შეიძლება გვაფიქრებინოს იმ მასწავლებლების შერჩევა, რომლებსაც ბევრ ასეთ მოსწავლესთან უწევს

[15] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: მედიცინაში ამ ტერმინით აღნიშნავენ მდგომარეობას, როდესაც ადმიანს არ შეუძლია სტრესთან შეგუება

მუშაობა ძნელად აღსაზრდელთა სკოლებში. ეს იქნება „კრიტიკული შემთხვევის შერჩევა“. თუმცა, კვლევა აჩვენებს, რომ ასეთ გარემოში მომუშავე ზოგიერთ მასწავლებელს მყარი მორალური მდგომარეობა აქვს, კერძოდ, იმიტომ, რომ ისინი მოელიან ხელისშემშლელ ქცევას პრობლემური მოსწავლეებისგან და ამიტომ არ უკვირთ, ანდა არ აშინებთ ის; და კიდევ იმიტომ, რომ ამ სკოლების თანამშრომლები უდიდეს მხარდაჭერას უწევენ ერთმანეთს – ყველამ იცის, თუ რას ნიშნავს რთულ მოსწავლეებთან მუშაობა.

ამრიგად, მკვლევრები იღებენ გადაწყვეტილებას, რომ სკოლის ისეთ მასწავლებლებზე ფოკუსირდნენ, რომლებსაც შედარებით ნაკლები რაოდენობის პრობლემურ მოსწავლეებთან უწევთ მუშაობა. მკვლევარი აღმოაჩენს, რომ ამ მასწავლებლების მორალური მდგომარეობა გაცილებით უარესია. ის გამოთქვამს ჰიპოთეზას, რომ ეს იმიტომ ხდება, რომ მასწავლებლები ბევრს ელიან მოსწავლის ქცევისგან და როდესაც გამოჩნდება ერთი ან ორი მოსწავლე, რომელიც არ ამართლებს ამ მოლოდინს, მასწავლებლების მორალური მდგომარეობა მნიშვნელოვნად ზარალდება; და იმიტომაც, რომ ხელისშემშლელი ქცევა ამ სკოლებში მასწავლებლის სისუსტედ არის მიჩნეული და თითქმის არ არსებობს ურთიერთმხარდაჭერის პრაქტიკა. შესაბამისად, დაიხვეწება მკვლევრის თეორია და ის ჩათვლის, რომ მასწავლებლის მორალურ მდგომარეობაზე მისივე მოლოდინი უფრო მეტად ახდენს გავლენას, ვიდრე მოსწავლის ხელისშემშლელი ქცევა. ასე რომ, მკვლევარი იღებს მასწავლებლების „მაქსიმალური ვარიაციის შერჩევას“ მთელ რიგ სკოლებში, რათა იკვლიოს, რა მიმართებაშია მოლოდინი და მორალური მდგომარეობა მოსწავლის ხელისშემშლელ ქცევასთან. ამ შემთხვევაში შერჩევა წარმოიქმნება კვლევის წინსვლასთან და თეორიის განვითარებასთან ერთად. სწორედ ეს არის თეორიული შერჩევა – „თვისებრივი კვლევის სამეფო გზა“ (Flick 2004: 151). შაცმანმა და სტრაუსმა (Schatzman and Strauss 1973: 38 ff) გამოთქვეს მოსაზრება, რომ თეორიული შერჩევის შიგნით შერჩევა, შეიძლება, შეიცვალოს დროის, ადგილის, ინდივიდებისა და მოვლენების მიხედვით.

ზემოთ აღწერილი პროცედურა თანხვდება გლასერისა და სტრაუსის (1967) მოსაზრებას, რომ შერჩევა მოიცავს მონაცემების უწყვეტად შეგროვებას მანამ,

სანამ პრაქტიკული ფაქტორები (საზღვრები) არ შეწყვეტს მონაცემების მოგროვებას, ან თუ შემდგომი, დამატებითი მონაცემებით თეორიას ახალი აღარაფერი ემატება – „თეორიული გაჯერების“ ეტაპი, როდესაც თეორია ირგებს ახალ მონაცემებს. თეორიულ გაჯერებას გლასერი და სტრაუსი (1967: 610) აღწერენ, როგორც მდგომარეობას, როდესაც „აღარ მოიპოვება დამატებითი მონაცემები, რომლითაც სოციოლოგი კატეგორიის თვისებებს განავითარებდა“. მიუხედავად ამისა, მკვლევარი ფრთხილად უნდა იყოს, რომ თავიდან აირიდოს მონაცემების მოგროვების ნაადრევად შეწყვეტა. ძალიან იოლი იქნებოდა კვლევის შეწყვეტა შეზღუდული ოდენობის მონაცემებით, როდესაც შემდგომ შერჩევას და მონაცემების შეგროვებას რეალურად შეიძლებოდა თეორიის თავიდან ფორმულირებამდე მიეყვანა მკვლევარი.

თეორიული შერჩევის გაგრძელებაა „ანალიტიკური ინდუქცია“ – პროცესი, რომელიც ზნანიეცკიმ შემოგვთავაზა (Znaniecki 1934). ამ შემთხვევაში მკვლევარი თეორიით (რომელიც შეიძლება მონაცემებიდან წარმოქმნილიყო, როგორც ეს მონაცემებზე დაფუძნებულ თეორიაში ხდება) იწყებს და შემდეგ, თეორიის მტკიცე დაცვის უზრუნველსაყოფად, მიზანმიმართულად ეძებს დევიაციურ, ან წინააღმდეგობრივ შემთხვევებს. ეს თანხვდება პოპერის მოსაზრებას, რომ მყარი მეცნიერული თეორია ფალსიფიცირებადობის შემოწმებას უნდა უძლებდეს. ანალიტიკურ ინდუქციაში მკვლევარი განზრახ, მიზანმიმართულად ეძებს მონაცემებს, რომლებიც პოტენციურად შეძლებდა თეორიის ფალსიფიცირებას და ამით გააძლიერებდა საბოლოო თეორიას.

ჩვენ ვთვლით, რომ თვისებრივ კვლევაში შერჩევა ყოველთვის ვერ იქნება წინასწარ „ერთხელ და სამუდამოდ“ განსაზღვრული. შერჩევის პროცესი შესაძლოა, მონაცემების შეგროვების, ანალიზისა და ანგარიშის ეტაპებზე გაგრძელდეს. ამაში აისახება თვისებრივი კვლევის წრიული პროცესი, როდესაც მონაცემების შეგროვება, ანალიზი, ინტერპრეტაცია, ანგარიშის წარდგენა და შერჩევა აუცილებლად სწორხაზოვნად არ მისდევს ერთმანეთს. ეს ცვალებადი და მრავალჯერადი პროცესია. შერჩევის თაობაზე გადაწყვეტილება, იმთავითვე ანუ წინასწარ, არ მიიღება. შერჩევა შეიძლება გადაწყდეს, შეიცვალოს, გაიზარდოს და გაფართოვდეს კვლევის წინსვლასთან ერთად.

ეტაპი 4: როლის მორგება და კონტექსტში შესვლა

აქ შედის საკვლევ ველში ყოფნის მიზეზის მოფიქრება, წვდომისა და ნებართვის საკითხები, როლისა და ლეგენდის შექმნა, გუშაგების მოძიება, რომლებიც მკვლევარს საკვლევ ჯგუფში შესვლაში დაეხმარებიან (იხილეთ LeCompte and Preissle 1993: 100 და 111). მკვლევრის წინაშე რთული ამოცანა დგას: ის ჯგუფის წევრიც უნდა იყოს და უნდა შეისწავლიდეს კიდეც მას, ამიტომ ფრთხილად არის მოსაფიქრებელი ის როლი, რომელიც მკვლევარს საშუალებას მისცემს, იყოს ორივე – მონაწილეცა და მკვლევარიც. ლეკომტი და პრეისლი (1993: 112) ამბობენ, რომ შესვლის უფლების უზრუნველყოფაში უმნიშვნელოვანესი ელემენტებია მკვლევრის მზაობა მოქნილი იყოს და მონაწილეთა ქცევისა და რეაქციებისადმი მგრძნობელობა. როგორც დე ლაინი (De Laine 2000: 41) შენიშნავს: „შესვლის უფლების მოსაპოვებლად მნიშვნელოვანი კრიტერიუმებია საკვლევ გარემოში ადამიანებთან დაახლოების უნარი და მიმდინარე აქტივობებში მათთან ერთად მონაწილეობა“.

ვულფი (2004: 195 – 6) თვლის, რომ ველზე შესვლის უფლების მოპოვებისას ორ ფუნდამენტურ კითხვას უნდა გაეცეს პასუხი:

- როგორ შეუძლია მკვლევარს კონტაქტების დამყარება და ინფორმანტებთან თანამშრომლობის უზრუნველყოფა?
- როგორ შეუძლია მკვლევარს თავის იმგვარად წარმოჩენა, რომ ჰქონდეს კვლევის წარმოებისთვის საჭირო დრო, სივრცე და სოციალური ურთიერთობები?

ფლიკი (1998: 57) აჯამებს ვულფის (2004) მიერ იდენტიფიცირებულ რამდენიმე საკითხს, რომელიც კვლევის წარმოების მიზნით ინსტიტუტებში შესვლას შეეხება.

- კვლევა ყოველთვის არის სოციალურ სისტემაში შეჭრა და ჩარევა და ამიტომ არღვევს შესასწავლ სისტემას; შედეგად სისტემა რეაგირებს, ხშირად – დაცვითი რეაქციების სახით.
- საკვლევ სოციალურ სისტემასა და კვლევით პროექტს შორის არსებობს ე. წ. „ორმხრივი გაუმჭვირვალობა“, რომელიც არ მცირდება შესასწავლ სისტემასა

და მკვლევარს შორის ინფორმაციის გაცვლით. ეს კი ართულებს სიტუაციას და, აქედან გამომდინარე, „იმუნურ რეაქციებსაც“.

- გარმოში შესვლისას ურთიერთგაგების მოპოვების ნაცვლად, სჯობს, თანხმობისთვის, როგორც პროცესისთვის, ბრძოლა.
- ვინაიდან აუცილებელია მონაცემების შენახვის უფლებებზე შეთანხმება, ამან შეიძლება გაართულოს თანხმობის მიღწევა.
- საკვლევი ველი მხოლოდ მაშინ ხდება ნათელი და გასაგები, როდესაც მკვლევარი შევა მასში.
- კვლევითი პროექტი, ჩვეულებრივ, ვერაფერს სთავაზობს სოციალურ სისტემას. შესაბამისად, ბევრ ვერაფერ სარგებელს ან სერვისს დაჰპირდება მკვლევარი, თუმცა შეიძლება, მაინც არ არსებობდეს რეალური მიზეზი იმისა, თუ რატომ შეიძლება სოციალურმა სისტემამ უარი უთხრას მკვლევარს.

ურთიერთობების მართვის საკითხი მნიშვნელოვანია თვისებრივ კვლევაში. ხელმისაწვდომობის, გუშაგებისა და ინფორმატების საკითხები მეოთხე თავში განვიხილეთ. მკვლევარს უყურებენ, როგორც, ვიღაცას, ვისაც „არ აქვს ისტორია“ (Wolff 2004: 198), „პროფესიონალ უცნობს“ (Flick 1998: 99), ვინც უნდა მიიღონ, გაიცნონ და მაინც შეინარჩუნოს დისტანცია მათთან, ვისაც იკვლევს. ფაქტიურად, ფლიკი (1998: 60) მკვლევრისთვის ოთხ როლს გვთავაზობს: უცხო, სტუმარი, შინაური და ახალი წევრი. პირველი ორი არსებითად ინარჩუნებს გარეშე პირის როლს, ხოლო მესამე და მეოთხე ინსტიტუტის დანახვას წევრების თვალით, შიგნიდან ცდილობს. ამ ორი უკანასკნელი როლის განხორციელება ძნელდება, თუ საქმე სენსიტიურ თემებს შეეხება (იხილეთ თავი 5). ეს ტიპოლოგია თანხმობაში მოდის ოთხ როლთან, რომელსაც, ჩვეულებისამებრ, დამკვირვებლისთვის ასახელებენ ხოლმე, როგორც დიაგრამაზეა მოცემული.

გარეშე პირი		შინაური
განყენებული დამკვირვებელი	დამკვირვებელი, როგორც მონაწილე	მონაწილე, როგორც სრული მონაწილე დამკვირვებელი

როლის შეთანხმება, ბალანსი და ნდობა მნიშვნელოვანი და რთული მისაღწევია. მაგალითად, თუ მკვლევარმა სკოლაში უნდა იმუშაოს, რა როლი

უნდა აირჩიოს: მასწავლებლის, მკვლევრის, ინსპექტორის, მეგობრის, მენეჯერის, გარკვეული სერვისის (მაგალითად, ექსკურსიებისა და სხვა კულტურული აქტივობების) უზრუნველმყოფის, კონსულტანტის, სოციალური მუშაკის, რესურსების მიმწოდებლის, ბიბლიოთეკარის, დამლაგებლის, სკოლის გაჩერებაზე ან სასადილოში მომსახურე პერსონალის და ა. შ.? საქმე ისაა, რომ მან ის როლი უნდა აირჩიოს, რომელიც შეძლებისდაგვარად მეტ ადამიანთან წვდომის შესაძლებლობას მისცემს, ნეიტრალობას შეუნარჩუნებს (არ დადგება არავის მხარეს) და უსაფრთხოების გარანტიებსაც მისცემს.

როლური კონფლიქტი, დაძაბულობა და გაურკვევლობა მოსალოდნელია თვისებრივ კვლევაში. მაგალითად, დე ლეინი (2002: 29) საუბრობს შესაძლო კონფლიქტზე მკვლევარს, როგორც ასეთს, თერაპევტსა და მეგობარს შორის. იგი მიუთითებს, რომ სხვადასხვა როლის წინასწარ დაგეგმვა იშვიათად არის შესაძლებელი და ის საველე სამუშაოს აუცილებელი ნაწილია, უქმნის რა მკვლევარს ეთიკურ და მორალურ პრობლემებს და მუდმივ მოლაპარაკებასა და მოგვარებას მოითხოვს.

დროთა განმავლობაში როლები იცვლება. უოლფორდი (2001: 62) აღწერს ეტაპობრივ პროცესს, რომელშიც მკვლევრის როლი ხუთ ფაზას გადის: ახალმოსული, პირობით მიღებული, კატეგორიულად მიღებული, პიროვნულად მიღებული და გარდაუვალი მიგრანტი. იგი (2001: 71) თითქმის მოსალოდნელად მიიჩნევს, რომ სხვადასხვა როლში ყოფნა მკვლევარს არა მარტო სიტუაციასთან გამკლავების საკუთარ უნარში დააეჭვებს, არამედ მნიშვნელოვან ემოციურ და ფსიქოლოგიურ სტრესს მიაყენებს, შფოთვასა და არაადეკვატურობის განცდას შეუქმნის. ეს განსაკუთრებით მწვავედ ჩანს, როდესაც მკვლევრებს ინფორმაციის დაფარვა და სხვადასხვა როლის შესრულება უწევთ, რათა მოიპოვონ წვდომა, შეინარჩუნონ ნეიტრალობა, პიროვნული რწმენებისა და ღირებულებების ერთგულნი დარჩნენ და გაუმკლავდნენ სიტუაციებს; ამასთან, უნდა მოიპოვონ ინფორმაცია სხვების შესახებ ისე, რომ არაფერი თქვან საკუთარ თავზე. უოლფორდი (2001) თვლის, რომ მკვლევარს, შეიძლება, როლების მოფიქრებისა და მანევრირების ძალიან მცირე შესაძლებლობა ჰქონდეს, ვინაიდან შეზღუდულია მათი მოლოდინებით, ვისაც იკვლევს.

კიდევ ერთი რელევანტური საკითხია საკვლევ ველში შესვლის ვადები, რომელიც ისე უნდა დაიგეგმოს, რომ მკვლევრებმა მუშაობა შეძლონ სათანადო მომენტებში (მაგალითად, პროგრამის დაწყებამდე, დაწყებისას, მსვლელობისას და დასასრულს). საქმე უფრო შორს მიდის ეთნოგრაფისთვის, რომელმაც ჯერ ჯგუფში შესვლა უნდა უზრუნველყოს და მისი შესვლა-არ შესვლა შეიძლება ჩაცმულობას, ქცევის სტილს, პიროვნებას, ასაკს, კანის ფერს, ეთნიკურ კუთვნილებას, ემპათიასა და ჯგუფთან იდენტიფიკაციას, სამეტყველო ენას, აქცენტს, ჟარგონს, ჯგუფის საქმეებში ჩართულობისადმი მზაობას, ჯგუფის ქცევებისა და ღირებულებების მიღებას და ა. შ. უკავშირდებოდეს (იხილეთ გლაზგოს ბანდის პატრიკისეული (1973) მომხიბვლელი და წარმტაცი კვლევა). ამიტომ მკვლევარმა უნდა გააცნობიეროს „შთაბეჭდილების მართვის“ მნიშვნელოვნება (Hammersley and Atkinson 1983: 78 ff). ფარულ კვლევაში ეს ფაქტორები კიდევ უფრო საგულისხმო ხდება, ვინაიდან ერთმა წაბორძიკებამ შეიძლება მთელი ლეგენდა ჩაშალოს (Patrick 1973).

ლოფლენდი (1971) თვლის, რომ საკვლევ ველში მომუშავე მკვლევარმა უნდა აღიაროს და მოირგოს „მისაღები არაკომპეტენტურობის“ როლი – იცოდეს როგორ დაიცვას ბალანსი შეჭრასა და განზე გადგომას შორის. ასეთი ბალანსირება მუდმივად მიმდინარე პროცესია. ჰამერსლი და ატკინსონი (1983: 97 – 9) ფიქრობენ, რომ მკვლევრებმა უნდა მოახერხონ „მარგინალობის მართვა”: ისინი არიან ორგანიზაციაში, მაგრამ არ ეკუთვნიან მას. ავტორები ამბობენ, რომ „ეთნოგრაფი გონებრივად „ნაცნობობასა“ და „უცნობობას“ შორის უნდა ინარჩუნებდეს წონასწარობას, ხოლო სოციალურად – „უცნობსა“ და „მეგობარს“ შორის“. ისინი იმასაც ამბობენ, რომ რამდენიმე როლთან გამკლავებამ, განსაკუთრებით, „მარგინალობის მართვამ”, შეიძლება „დაუცველობის მუდმივი შეგრძნება გააჩინოს“ (Hammersley and Atkinson 1983: 100).

როგორც მეხუთე თავში ვთქვით, წვდომისა და შესვლის უფლების მიღება პროცესის სახით უნდა განვიხილოთ (Walford 2001: 31), რომელიც დროში იშლება და არ ხდება ერთხელ და სრულად. უოლფორდი აღწერს სხვადასხვაგვარ მარცხს, შეფერხებასა და ცვლილებას, რაც ხდება, ან მოსალოდნელია

თვისებრივი კვლევის ჩასატარებლად საკვლევ ველში შესვლის უფლების მოპოვებისას.

ეტაპი 5: ინფორმანტების პოვნა

ინფორმანტების პოვნა გულისხმობს იმ ადამიანების იდენტიფიცირებას, ვისაც აქვს ცოდნა საკვლევი საზოგადოების, ან ჯგუფის შესახებ. აქ მკვლევარი რთულ სიტუაციაში ვარდება, ვინაიდან მან უნდა შეძლოს ძირითადი ინფორმანტების შეფასება და გადაწყვიტოს:

- ვის მიერ მოწოდებული ინფორმაცია უფრო მნიშვნელოვანია;
- ვინ არის კომპეტენტური ინფორმატებს შორის, რომ კომენტარები და შენიშვნები გამოთქვას;
- ვინ არის სანდო;
- რა სტატუსი აქვთ ინფორმანტებს;
- რამდენად რეპრეზენტაციულები (გარკვეული ადამიანების, საკითხების, სიტუაციების, მოსაზრებების, სტატუსების, როლებისა თუ ჯგუფის) არიან ძირითადი ინფორმანტები;
- როგორ უნდა მოიძებნონ ინფორმანტები სხვადასხვა გარემოში;
- რეალურად იციან თუ არა ინფორმანტებმა სიტუაცია ახლოდან და ექსპერტული პოზიციიდან;
- რამდენად ცენტრალური ადგილი უჭირავს ინფორმანტს ორგანიზაციაში ან სიტუაციაში (მაგალითად, ცენტრალური ან მარგინალური);
- როგორ უნდა შეხვდეს მკვლევარი ინფორმატებს და როგორ უნდა შეარჩიოს ისინი;
- რამდენად მნიშვნელოვანია გუშაგი ინფორმანტი სხვა ინფორმანტებთან მიმართებაში, უშვებს ადამიანებს კვლევაში, თუ კარს უკეტავს (Hammersley and Atkinson 1983: 73);
- ურთიერთობა ინფორმანტსა და შესასწავლი ჯგუფის სხვა წევრებს შორის და მათი დამოკიდებულება სიტუაციისადმი.

ინფორმანტების არჩევა და მათთან ურთიერთობის დამყარება პრობლემურია. ლეკომტი და პრეისლი (1993: 95), მაგალითად, გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ

პირველი ინფორმანტები, შესაძლოა, თვითშერჩეული ადამიანები იყვნენ, რომლებიც ჯგუფის მარგინალურ ნაწილს წარმოადგენენ, დაბალი სტატუსი აქვთ და ამიტომ საკუთარი პრესტიჟის გაზრდას კვლევაში ჩართულობით ცდილობენ. ლინკოლნი და გუბა (1985: 252) გვასწავლიან, რომ მკვლევარი წინდახედულად უნდა მოიქცეს და ინფორმანტები, რომლებსაც, სავარაუდოდ, „ანგარებიანი მიზნები“ აქვთ, ენის მიმტანებად კი არ უნდა გამოიყენოს, არამედ მხოლოდ ინფორმაცია უნდა მიიღოს მათგან. ავტორები ამტკიცებენ, რომ მკვლევრები, რომლებიც გუშაგებთან მუშაობენ, მოლაპარაკებისა და შეთანხმების მუდმივ პროცესში არიან ჩართული.

მორსი (Morse 1994: 228) ამბობს, რომ „კარგი“ ინფორმანტი ის არის, ვისაც საკვლევი საკითხის შესახებ აუცილებელი ცოდნა, ინფორმაცია და გამოცდილება აქვს, შეუძლია ამ ცოდნასა და გამოცდილებაზე დაფიქრება, აქვს პროექტში მონაწილეობის დრო, მზად არის ამისთვის და რეალურად შეუძლია სხვა ინფორმანტების მოზიდვა. ინფორმანტს, რომელიც ყველა ამ კრიტერიუმს აკმაყოფილებს, „პირველადი ინფორმანტი“ ეწოდება. მორსი (1994) იმასაც ამბობს, რომ ინფორმანტს შეიძლება არ ჰქონდეს ყველა ეს თვისება, მაგრამ მაინც სასარგებლო იყოს კვლევისთვის. ასეთებს „მეორად ინფორმატებს” უწოდებენ და მკვლევარმა უნდა გადაწყვიტოს, რა დროს მიმართოს მათ.

ეტაპი 6: ურთიერთობების ჩამოყალიბება და შენარჩუნება

ეს ეტაპი ისეთი ინტერპერსონალური და პრაქტიკული საკითხების მოგვარებას მოიცავს, როგორიცაა:

- მონაწილეების ნდობის მოპოვება;
- რაპორტის, ნდობის, სენსიტიურობისა და კეთილგონიერების ფორმირება;
- ისეთ ადამიანებთან და საკითხებთან გამკლავება, რომლებსაც მკვლევარი არ ეთანხმება ან მიუღებლად მიაჩნია.
- ყურადღებიანობა და ემპათიურობა;
- თავშეკავებულობა;
- საკვლევ ველში დარჩენის ხანგრძლივობის განსაზღვრა.

სპაინდლერი და სპაინდლერი (Spindler and Spindler 1992: 65) გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ ეთნოგრაფიული ვალიდობა იმით მიიღწევა, რომ მკვლევარი საკმარისად დიდხანს რჩება ველში და ხედავს, რომ მოვლენები განმეორებადია და არა ერთჯერადი, ანუ აკვირდება მათ რეგულარობას.

ლეკომტი და პრეისლი (1993: 89) თვლიან, რომ საველე სამუშაო, განსაკუთრებით, იმის გამო, რომ პირისპირ ტარდება, ისეთ პრობლემებსა და საკითხებს წამოჭრის, რაც ნაკლებად მნიშვნელოვანია შორ მანძილზე წარმოებული კვლევებისთვის მათ რიცხვს მიეკუთვნება:

- როგორ ეკონტაქტონ მონაწილეებს გასაგებად;
- რა გავლენას ახდენს მონაწილეებზე და მკვლევარზე ერთმანეთში გამოწვეული ემოციები და როგორ უნდა გაუმკლავდნენ მათ;
- რა გავლენა შეიძლება მოახდინონ მკვლევარსა და მონაწილეებს შორის არსებულმა მსგავსებებმა და განსხვავებებმა (მაგალითად, პიროვნული მახასიათებლები, ძალაუფლება, რესურსები) მხარეების ურთიერთობასა და კვლევის მიმდინარეობაზე.
- მკვლევრის (როგორც მკვლევრის და როგორც თემის წევრის) პასუხისმგებლობები მონაწილეების წინაშე მაშინაც კი, როცა იგი თემში მცირე ხნით რჩება.
- როგორ უნდა შენარჩუნდეს წონასწორობა თემის წინაშე პასუხისმგებლობებსა და სხვა დაინტერესებულ მხარეებს შორის.

ამ სფეროში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ნდობისა და რაპორტის შენარჩუნება (De Laine 2000: 41), ინტერესის გამოვლენა, კონფიდენციალობის უზრუნველყოფა (სადაც საჭიროა) და შეფასებებისგან თავის შეკავება. ამას ემატება გაურკვევლობის მოთმენის, ეჭვების გადამოწმების, დაუცველობის ატანის, სიტუაციასთან მორგების უნარები და მოქნილობა (De Laine 2000: 97). ეს თვისებები ვერ დარჩება მხოლოდ ფორმალური შეთანხმების ფარგლებში, ისინი ეფექტური თვისებრივი კვლევის მაცოცხლებელი ძალაა და თავად პროცესისთვის არის დამახასიათებელი.

ეტაპი 7: მონაცემების შეგროვება ადგილზე

თვისებრივ მკვლევარს ინფორმაციის შესაგროვებლად სხვადასხვა ტექნიკის გამოყენება შეუძლია. არ არსებობს მონაცემების მოგროვებისთვის ერთი კონკრეტული ინსტრუმენტის გამოყენების ერთადერთი რეცეპტი, არამედ აქ „მიზნისთვის შესატყვისობის“ საკითხი დგება, რადგან, როგორც ზემოთ აღინიშნა, ეთნოგრაფი „მეთოდოლოგიური ყველაფრისმჭამელია“! ეს კი ასეა, მაგრამ მაინც არსებობს მონაცემების შესაგროვებელი ინსტრუმენტების რამდენიმე ტიპი, რომლებიც სხვებზე მეტად გამოიყენება თვისებრივ კვლევაში. მკვლევარს შეუძლია გამოიყენოს საველე ჩანაწერები, მონაწილის დაკვირვება, საჟურნალო ჩანაწერები, ინტერვიუები, დღიურები, ცხოვრებისეული ისტორიები, არტეფაქტები, დოკუმენტები, ვიდეო და აუდიოჩანაწერები და ა. შ. ზოგიერთი მათგანის განხილვა ამ წიგნშია მიმოფანტული. ლინკოლნი და გუბა (1985: 199) ერთმანეთისგან განასხვავებენ „აბეზარ“ (მაგალითად, ინტერვიუს, დაკვირვებას, არავერბალურ სამეტყველო ენას) და „არააბეზარ“ მეთოდებს (მაგალითად, დოკუმენტებსა და ჩანაწერებს) იმის მიხედვით, ესწრება თუ არა მეორე ადამიანი მონაცემების შეგროვების პროცესს.

საველე ჩანაწერები შეიძლება ადგილზეც გაკეთდეს და სიტუაციის გარეთაც. მათში მოცემულია დაკვირვების შედეგები. დაკვირვების თავისებურებები ეთნოგრაფიულ კვლევაში მეჩვიდმეტე თავშია განხილული. დაკვირვების ტექნიკის თანმხლები მეთოდებია ინტერვიუ, დოკუმენტების ანალიზი და ცხოვრებისეული ისტორიები. ეს მეთოდები, შესაბამისად, ცალ-ცალკეა განხილული მეშვიდე, მეთხუთმეტე და მეთექვსმეტე თავებში. თვისებრივ კვლევაში ფართოდ გამოიყენება ინტერვიუირების ერთ-ერთი ტექნიკა – ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუ, როდესაც კეთდება ზოგადი მონახაზი და საკმაოდ ღიაა იმისთვის, რომ გადაანაცვლონ, გადაუხვიონ და მეტად განავრცონ თემები, ჩართონ ახალი მიმართულებები და განაგრძონ ზონდირება. კარსპიქენი (Carspecken 1996: 159 – 60) აღწერს ასეთი ინტერვიუს ცვალებადობის დიაპაზონს: ინტერვიუერი ზომიერი წახალისებიდან, „არადირექტიული“ მითითებებიდან, აქტიური მოსმენიდან, ნაკლები დასკვნების შემცველი პერიფრაზირებიდან მიდის ზომიერ და მეტი წილი დასკვნების შემცველ პერიფრაზირებამდე. მკვლევარს

შეიძლება დაკვირვების პროცესში წამოჭრილი ზოგიერთი თემის მეტად შესწავლა ინტერვიუს გზით უნდოდეს. ბუნებრივ კვლევაში ინტერვიუს ვალიდობის წესებში შედის: პატიოსნება, რესპონდენტის დაინტერესებულობა, პასუხების სიღრმე და მრავალფეროვნება (Oppenheim 1992).

ლინკოლნი და გუბა (1985: 268 – 70) ინტერვიუირების რამდენიმე მიზანს აღწერენ, მათ შორის: მოვლენების შესწავლა, პიროვნების გრძნობების, აქტივობების, მოტივაციების, საფიქრალის, მოთხოვნების გამოვლენა და ა. შ. ასევე, ორგანიზაციების, *სტრუქტურების აღწერა-წარმოდგენა*, წარსული გამოცდილების *რეკონსტრუქცია*; მომავლის *დაგეგმვა-პროგნოზირება*; *მონაცემების შემოწმება, გაუმჯობესება და განვრცობა*.

გარდა ამისა, სილვერმენი (1993: 92 – 3) ამატებს, რომ ინტერვიუირება თვისებრივ კვლევაში გამოსადეგია: ფაქტების შესაგროვებლად; ფაქტებში დასარწმუნებლად; გრძნობებისა და მოტივების გამოსავლენად; მოქმედებების სტანდარტების შესახებ მოსაზრებების (რა შეიძლება, გაკეთდეს მოცემულ სიტუაციებში) მოსასმენად; მიმდინარე ან წარსული ქცევის შესასწავლად; მიზეზების დასადგენად და ასახსნელად.

ლინკოლნი და გუბა (1985) ხაზგასმით აღნიშნავენ, რომ მნიშვნელოვანია ინტერვიუს პროცესის დაგეგმვა, რაც მოიცავს წინასწარი მოსამზადებელი სამუშაოების ჩატარებას, ინტერვიუს დაწყებას, მის ტემპსა და დროის განაწილებას, საუბრის დინამიკის შენარჩუნებას და ინტერვიუს დასასრულისკენ წაყვანას და მის საბოლოო დასრულებას. ცხადია, მნიშვნელოვანია ინტერვიუს რამდენიმე ეტაპის დეტალურად და ზედმიწევნით გააზრება. მაგალითად, დაგეგმვის ეტაპზე ყურადღება უნდა მიექცეს რაოდენობას (შეხვედრების რიცხვს თითოეულ პიროვნებასთან), ხანგრძლივობას, ვადებს, სიხშირეს, გარემოს/ადგილმდებარეობას, ერთ ინტერვიუზე დამსწრე ადამიანების რაოდენობას (მაგალითად, ინდივიდუალური თუ ჯგუფური ინტერვიუ) და რესპონდენტების სტილს (LeCompte and Preissle 1993: 177). განხორციელების ეტაპზე მნიშვნელოვანია, მაგალითად, რესპონდენტისთვის პასუხების გაცემა, წახალისება, ზონდირება, მხარდაჭერა, თანაგრძნობა, ახსნა, კრისტალიზაცია – ფორმის მიცემა, მაგალითების მოყვანა, შეჯამება, ცენზურისთვის თავის

არიდება, მიღება. ანალიზის ეტაპზე რამდენიმე მნიშვნელოვანი მომენტია, მაგალითად (LeCompte and Preissle 1993: 195): აზრის მარტივად და გასაგებად გადმოცემა; მონაწილეების დაინტერესების დონე; კითხვისა და პასუხის სიცხადე; ინტერვიუერის სიზუსტე (და ამის გადმოცემა); როგორ უმკლავდება ინტერვიუერი საეჭვო პასუხებს (მაგალითად, შეთხზულ პასუხებს, სიცრუეს, პრეტენზიებს).

თვისებრივი კვლევა შორდება წინასწარ სტრუქტურირებულ, სტანდარტიზებულ ფორმებს და თავისუფალ ან ნახევრად სტრუქტურირებულ ინტერვიუზე გადადის (იხილეთ თავი 16), რაც რესპონდენტებს სამყაროს მათეული გაგების პროეცირების შესაძლებლობას აძლევს. ის მოქნილობის საშუალებას იძლევა და არ ზღუდავს მონაწილეებს საუბრის ფიქსირებული თანმიმდევრობით, აძლევს მათ წინასწარ გაუთვალისწინებელი თემების წამოჭრისა და განხილვის შესაძლებლობას (Denzin 1970b; Silverman 1993).

ინტერვიუებთან ერთად, ლინკოლნი და გუბა (1985) განიხილავენ მონაცემების მიღებას ისეთი წყაროებიდან, რომლებშიც ადამიანი არ არის ჩართული, მათ შორის:

- *დოკუმენტები და ჩანაწერები* (მაგალითად, საარქივო ან პირადი ჩანაწერები) იმით არის მიმზიდველი, რომ ყოველთვის ხელმისაწვდომია, ხშირად საკმაოდ იაფად იძლევა ფაქტობრივ მასალას. მეორე მხრივ, ისინი შეიძლება, იყოს არარეპრეზენტაციული და სელექციური, ობიექტურობას მოკლებული, უცნობი იყოს მათი ვალიდობა და, შესაძლოა, განზრახ შეჰყავდეს მკითხველი შეცდომაში (იხილეთ Finnegan 1996).
- *ნაკლებად შესამჩნევი ინფორმაციული ნარჩენები*: აქ შედის არტეფაქტები, ფიზიკური კვალი და სხვადასხვაგვარი ჩანაწერი. მართალია, მათ ხშირად აქვთ ზედაპირული ვალიდობა, ისინი მარტივია, უშუალოდ მოცემული და ჩარევის გარეშეა მიღებული (და, შესაბამისად, შემცირებულია რეაქტიულობის პრობლემა), მაგრამ შესაძლოა, უკიდურესად დედუქციური, ლოგიკური მსჯელობის შედეგად მიღებული, ძნელად ასახსნელი იყოს და ისეთ ელემენტებს შეიცავდეს, რომელთა რელევანტურობაც ეჭვქვეშ დგას.

თვისებრივი მონაცემების შეგროვება არ შემოიფარგლება რამდენიმე დასახელებული სტრატეგიით. მას ეკლექტიზმი და მიზნისთვის შესატყვისობა ახასიათებს. ეს არ ნიშნავს, რომ „ყველაფერი გამოდგება“, არამედ – „გამოიყენე ის, რაც შესატყვისია“ – და ეს ქმედითი რჩევაა. მასონი (2002: 33 – 4) მხარს უჭერს მეთოდების ინტეგრაციას რამდენიმე მიზეზის გამო:

- ფენომენის სხვადასხვა ნაწილის ან ელემენტის შესწავლა მკვლევრის მიერ და რწმენა იმისა, რომ იცის, რა მიმართებაა მათ შორის;
- პასუხების გაცემა კვლევის სხვადასხვა კითხვაზე;
- სხვადასხვაგვარი პასუხის გაცემა ხედვის სხვადასხვა კუთხიდან კვლევის ერთ კითხვაზე;
- მეტ-ნაკლებად ღრმა და ვრცელი ანალიზი;
- ტრიანგულაცია (დასაბუთება) ერთი და იმავე ფენომენის შესახებ მოძიებული მონაცემებით.

მასონი (2002: 35) ამტკიცებს, რომ ინტეგრაცია სხვადასხვა ფორმით შეიძლება მოხდეს. ის თვლის, რომ მკვლევარმა აუცილებლად უნდა შეამოწმოს, არის თუ არა მისი მონაცემები ურთიერთშემავსებელი, რათა გააერთიანოს, დააფუძნოს, დააგროვოს ისინი და ამით მთლიანი სურათი შექმნას. იგი იმასაც ამტკიცებს, რომ მნიშვნელოვანია, მონაცემები ონტოლოგიურად ავსებდნენ ერთმანეთს, ანუ ეფუძნებოდნენ „სოციალური არსებისა და ფენომენის ბუნების შესახებ მსგავს, კომპლემენტარულ (ანუ ერთმანეთის შემავსებელ) ან ურთიერთშესადარებელ დაშვებებს“. მასონი (2002: 36) ფიქრობს, რომ ინტეგრაცია ეპისტემოლოგიური თვალსაზრისით უნდა მოხდეს, ანუ მონაცემები ერთი და იგივე, უკიდურეს შემთხვევაში, კომპლემენტარული ეპისტემოლოგიებიდან უნდა მომდინარეობდეს; ის ამბობს, რომ მონაცემები „ეფუძნება მსგავს, ურთიერთშემავსებელ ან ურთიერთშესადარებელ დაშვებებს იმის შესახებ, თუ რისი დასაბუთებული მოცემა შეუძლია მტკიცებულებების ცოდნას“. და ბოლოს, მასონი (2002: 36) ამტკიცებს, რომ ინტეგრაცია ახსნის დონეზე უნდა მოხდეს, რაშიც ის გულისხმობს, რომ შესაძლებელი უნდა იყოს სხვადასხვა მიმართულებიდან

სხვადასხვა მეთოდით მიღებული მონაცემების გაერთიანება თანმიმდევრულ, დამაჯერებელ და სათანადო არგუმენტად.

ეტაპი 8: მონაცემების შეგროვება საკვლევი ველის გარეთ

შესადარებლად და ფენომენის ასახსნელად მკვლევარმა შეიძლება სასარგებლოდ მიიჩნიოს იმ ჯგუფის ფარგლებს გარეთ გასვლა, რომელშიც ეს ფენომენი ვლინდება. ეს რომ რთული და მძიმე საკითხია, შემდეგ მაგალითში ჩანს: ორი მოსწავლე ძალიან აგრესიულად, ფიზიკურად ჩხუბობს. ერთი შეხედვით, ეს, უბრალოდ, ორი ადამიანის ჩხუბია; თუმცა ასეთი რამ ჩვეულებრივი ამბავია ამ ორი მოსწავლისთვის – ისინი მეზობლები არიან და დიდად მეგობრული ურთიერთობით არ გამოირჩევიან, ვინაიდან მათ ოჯახებს შორის დიდი ხნის უთანხმოებაა. ისინი ერთმანეთის მეზობლად ადგილობრივმა ხელისუფლებამ დაასახლა, ვინაიდან გადაწყდა, რომ ერთად დაესახლებინათ ის ოჯახები, ვისაც უჭირდა ბინის ქირის გადახდა. ხელისფლებამ ასეთი გადაწყვეტილება მთავრობის მიერ გატარებული პოლიტიკის შესაბამისად მიიღო, რომლის თანახმადაც, ეკონომიკურ სიდუხჭირეში მყოფი ჯგუფების ერთად ლოკალიზაციის შემთხვევაში უფრო ეფექტური იქნებოდა მიზანმიმართული ქმედებები და ინტერვენციები. ამით დაკმაყოფილდებოდა როგორც მთლიანად თემის, ისე, ცალკეული ინდივიდების საჭიროებები.

აქ საკითხი ასე დგას: რამდენად უნდა დაშორდეს მკვლევარი მიკროგარემოს ამ სიტუაციაში გასარკვევად? ეს დაუზუსტებელი საკითხია, მაგრამ არ არის უმნიშვნელო განათლების სფეროში კვლევისთვის, ის საფუძვლად ედო რამდენიმე ნაშრომს, მაგალითად: (ა) ბოულსისა და გინტისის (Bowles and Gintis 1976) ცნობილ კვლევას, რომელიც კაპიტალისტური ამერიკის სკოლებს შეეხებოდა და სადაც ავტორებმა გამოთქვეს მოსაზრება, რომ სკოლები ფარული პროგრამით ისეთი სხვადასხვაგვარი სამსახურებრივი კარიერისთვის ამზადებდნენ მოსწავლეებს, რომელიც არაეგალიტარული კაპიტალისტური სისტემისთვის იყო დამახასიათებელი; (ბ) თვითაღსრულებადი წინასწარმეტყველების კვლევას (Hurn 1978); (გ) პოლარდის (1985: 110) შრომას, რომელიც ეხება დაწყებითი სკოლის სოციალურ გარემოს, სადაც ყოველდღიური ინტერაქციები მოსწავლეებს ამზადებდა ინდივიდუალიზმის, კონკურენციის,

მიღწევაზე ორიენტაციის, იერარქიებისა და თავდაჯერებულობისთვის, რაც ასე პოპულარობით სარგებლობს ფართო საზოგადოებაში; (დ) დელამონტის (1981) პროპაგანდას, რომ განათლების სფეროს თეორეტიკოსებმა სკოლების მსგავსი ინსტიტუტები კი არ უნდა იკვლიონ, არამედ მათგან განსხვავებული (მაგალითად, საავადმყოფოები და სხვა „ტოტალური“ ინსტიტუტები), რათა უცნობი ნაცნობად აქციონ (ასევე, იხილეთ Eriskon 1973).

ეტაპი 9: მონაცემების ანალიზი

მიუხედავად იმისა, რომ ამ წიგნის ორი თავი (22-ე და 23-ე) მთლიანად თვისებრივი მონაცემების ანალიზს ეძღვნება, თვისებრივი კვლევის 11-ეტაპიანი პროცესის მთლიანობის დაცვის მიზნით, რამდენიმე წინასწარი შენიშვნა მაინც უნდა გავაკეთოთ. მონაცემების ანალიზი მოიცავს ორგანიზებას, რაოდენობრივ შეფასებასა და ახსნას. მოკლედ რომ ვთქვათ, ეს არის მონაცემებში შინაარსის ჩადება სიტუაციის, შემჩნეული პატერნების, თემების, კატეგორიებისა და კანონზომიერებების განმსაზღვრელი მონაწილისეული ტერმინებით. თვისებრივ კვლევაში მონაცემების ანალიზი, ჩვეულებისამებრ, მათი შეგროვების პროცესშივე იწყება. ეს რამდენიმე მოსაზრებით ხდება, რაზეც ქვემოთ ვისაუბრებთ.

პრაქტიკულ ჭრილში თუ შევხედავთ, თვისებრივი მონაცემები სწრაფად აღწევს უზარმაზარ რაოდენობას, უფრო ადრეულიანალიზი კი ამცირებს მონაცემებით გადატვირთულობის პრობლემას, ვინაიდან ამ დროს ხდება შემდგომი ფოკუსირებისთვის მნიშვნელოვანი მახასიათებლების გადარჩევა. მაილსი და ჰუბერმენი (1984) გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ მონაცემების ზუსტად წარმოჩენა რედუქციისა და შერჩევის მნიშვნელოვანი ელემენტია. პარლეტისა და ჰამილტონის მიხედვით (Parlett and Hamilton 1976), „თანდათანობითი ფოკუსირება“ მაშინ იწყება, როდესაც მკვლევარი მონაცემების შეგროვებისას ხედვის ფართო კუთხეს იღებს და შემდეგ მათი გამოხშირვით, დახარისხებით, გადახედვითა და გააზრებით ნათელი ხდება სიტუაციის ძირითადი და მნიშვნელოვანი მახასიათებლები. ამ პროცესის შედეგად მიღებული მონაცემები შემდგომი ფოკუსირების საყრდენად გამოიყენება. ეს პროცესი ძაბრისებრია – ფართოდან ვიწროსკენ.

თეორიულ ჭრილში თვისებრივი კვლევის ძირითადი მახასიათებელი ისაა, რომ ანალიზი მონაცემების შეგროვების დაწყებისთანავე იწყება, ასე რომ, უკვე შესაძლებელი ხდება თეორიის გენერაცია (LeComple and Preissle 1993: 238). ლეკომტი და პრეისლი (1993: 237 – 53) თვლიან, რომ მკვლევრებმა საკვლევი ფენომენის ძირითადი კონტურები უნდა მოხაზონ. შემდეგ უნდა გადაახარისხონ, დააჯგუფონ მონაცემები, რათა ერთიანი ლოგიკური სურათი დაინახონ (მაგალითად, წერილობით შეაჯამონ ნანახი). ამის შემდეგ გულდასმით უნდა დაანაწევრონ საველე ჩანაწერები, შეუთავსონ ერთმანეთს, დაუპირისპირონ, გადააჯგუფონ, შეადარონ და მოაწესრიგონ არსებული ჩანაწერები. აქ მიზანია გადანაცვლება აღწერიდან ახსნისკენ და თეორიის გენერაციისკენ.

მეტი სიცხადისთვის მონაცემების ანალიზი შეგვიძლია, წარმოვიდგინოთ შვიდნაბიჯიან პროცესად, რომელიც ქვემოთ არის მოცემული:

ნაბიჯი 1: მონაცემების ანალიზის ერთეულების დადგენა და ამ ერთეულების მსგავსებისა და განსხვავების ჩვენება;

ნაბიჯი 2: „სფეროების ანალიზი";

ნაბიჯი 3: სფეროებს შორის ურთიერთმიმართებისა და კავშირის დადგენა;

ნაბიჯი 4: სპეკულაციური დასკვნების გაკეთება;

ნაბიჯი 5: შეჯამება;

ნაბიჯი 6: ნეგატიური და გამონაკლისი შემთხვევების მოძიება;

ნაბიჯი 7: თეორიის გენერაცია.

ნაბიჯი 1: *მონაცემების ანალიზის ერთეულების დადგენა და ამ ერთეულების მსგავსებისა და განსხვავების ჩვენება*. აქ კრიტერიუმია, რომ ანალიზის თითოეული ერთეული (კატეგორია – კონცეპტუალური, რეალური, კლასიფიკაციის ელემენტი, კლასტერი, საკითხი) შეძლებისდაგვარად დისკრეტული იყოს და, ამასთანავე, მთლიანობასაც ინარჩუნებდეს, ანუ ყოველი ერთეული ნათლად უნდა იყოს ფორმულირებული და კონტექსტს ან სხვა მონაცემებს დამახინჯებულად არ უნდა წარმოადგენდეს. ანალიზის ერთეულების შექმნა მონაცემებისთვის *კოდების* მინიჭებით არის შესაძლებელი (Miles and Huberman 1984), რაც „უნიფიკაციის" პროცესს ჰგავს (Lincoln and Guba 1985: 203).

ნაბიჯი 2: *„სფეროების ანალიზი“*. სფეროების ანალიზი დებულებებისა და ერთეულების ურთიერთდაკავშირებულ კლასტერებად, თემებად და პატერნებად დაჯგუფებას მოიცავს; სფერო ის კატეგორიაა, რომელიც რამდენიმე სხვა კატეგორიას აერთიანებს. სფეროების ანალიზს დეტალურად 23-ე თავში განვიხილავთ

ნაბიჯი 3: *სფეროებს შორის ურთიერთმიმართებებისა და კავშირების დადგენა*. ეს პროცესი უზრუნველყოფს, რომ შენარჩუნდეს მონაცემების სიმდიდრე და „კონტექსტით დაფუძნებულობა“. კავშირების პოვნა დამადასტურებელი შემთხვევების იდენტიფიცირებით არის შესაძლებელი, რაც „საფუძვლად მდებარე ასოციაციებისა“ (LeCompte and Preissle 1993: 246) და მონაცემთა ქვეჯგუფებს შორის კავშირების მოძიებით ხორციელდება.

ნაბიჯი 4: *სპეკულაციური დასკვნების გაკეთება*. ეს მნიშვნელოვანი საფეხურია, ვინაიდან ამ დროს კვლევა აღწერიდან დასკვნაზე გადადის. მტკიცებულებების საფუძველზე მკვლევარმა გარკვეული ახსნების პოსტულირება უნდა მოახდინოს მოცემული სიტუაციისთვის, ზოგიერთი ძირითადი ელემენტისა და, სავარაუდოდ, მათი მიზეზებისთვისაც კი. ეს ჰიპოთეზების გენერაციის ან სამუშაო ჰიპოთეზების წამოყენების პროცესია, რასაც თეორიის ჩამოყალიბებაში შეაქვს წვლილი.

ნაბიჯი 5: *შეჯამება*. მკვლევარი უკვე დადგენილი ძირითადი თვისებების, საკითხების, ცნებების, კონსტრუქტებისა და იდეების შეჯამების მონახაზს წერს. შეჯამებაზე უფრო დაწვრილებით 23-ე თავში ვისაუბრებთ.

ნაბიჯი 6: *ნეგატიური და განსხვავებული შემთხვევების მოძიება*. თეორიის გენერაციისას მნიშვნელოვანია არა მარტო დამადასტურებელი შემთხვევების მოძიება, არამედ საწინააღმდეგო შემთხვევების მნიშვნელობის შეფასებაც. ლეკომტი და პრეისლი (1993: 270) გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ ვინაიდან მონაცემების ინტერპრეტაცია თავად მონაცემებსვე ეფუძნება, შედეგები ვერ ახერხებს საწყისი ჰიპოთეზების მხარდაჭერას, არც უარიყოფა და არც საეჭვოდ ითვლება. ამიტომ თავად ჰიპოთეზა უნდა შეიცვალოს ისე, რომ მოერგოს ამ მონაცემებს. პრობლემების გადაწყვეტის თანდათანობით პროცესს ერიკსონი (1992: 208) ერთნოგრაფიული კვლევისა და მონაცემების ანალიზის ერთ-ერთ

ძირითად ასპექტად მიიჩნევს. ლეკომტი და პრეისლი (1993: 250 – 1) ნეგატიურ შემთხვევას განმარტავენ, როგორც ნიმუშს, რომელიც ეწინააღმდეგება ან უარყოფს არსებულ სამუშაო ჰიპოთეზას, წესს ან ახსნას. ასეთი შემთხვევა პოზიტივისტი მკვლევრის ნულოვანი ჰიპოთეზის ეკვივალენტია თვისებრივ კვლევაში. განვითარების პროცესში მყოფი თეორია უფრო ძლიერდება და მყარდება, თუ ნეგატიურ შემთხვევას უმკლავდება, ვინაიდან ეს შემთხვევა აწესებს თეორიის საზღვრებს, ახდენს მის მოდიფიცირებას და განსაზღვრავს თეორიის გამოყენების პარამეტრებს.

განსხვავებული შემთხვევა იმდენად წესიდან გამონაკლისი არ არის (როგორც ნეგატიური შემთხვევა), რამდენადაც წესის ვარიანტი (LeCompte and Preissle 1993: 251). განსხვავებულ შემთხვევას კონსტრუქტის, წესის ან წამოყენებული ჰიპოთეზის მოდიფიკაციამდე ან შემუშავებამდე მივყავართ. მკვლევარმა ისეთი შემთხვევები უნდა მოძებნოს და გააანალიზოს, რომლებსაც წესი, კონსტრუქტი ან ახსნა ვერ მიუდგება, ან რომელთაც მათ ვერ მოვარგებთ, ანუ ეს შემთხვევები არც გამონაკლისია და არც საწინააღმდეგო, ისინი, უბრალოდ, ერთმანეთისგან განსხვავდება!

ნაბიჯი 7: *თეორიის გენერაცია*. თეორია მონაცემებიდან მომდინარეობს, მას საფუძველი მონაცემებში აქვს და მათგან წარმოიქმნება. როგორც ლინკოლნი და გუბა (1985: 205) ამტკიცებენ, მონაცემებზე დაფუძნებული თეორია უნდა ერგებოდეს საკვლევ სიტუაციას. დაფუძნებული თეორია ინტერაქციული პროცესია, რომელიც მონაცემებსა და თეორიას შორის მოძრაობს მანამ, სანამ თეორია არ მოერგება მონაცემებს. ამით ირღვევა ტრადიციული კვლევის უმეტესობისთვის დამახასიათებელი სწორხაზოვნება (Flick 1998: 41, 43), რომლის დროსაც ყალიბდება ჰიპოთეზები, მიიღება გადაწყვეტილება შერჩევის შესახებ, გროვდება მონაცემები და ანალიზდება. ჰიპოთეზები ან დასტურდება, ან – არა. დაფუძნებულ თეორიაში მიღებულია წრიული და ცვალებადი პროცესი, როდესაც თეორია მონაცემების მიხედვით იცვლება და წამოჭრილი საკითხების საკვლევად მეტი და მეტი მონაცემების მოპოვებას ცდილობს (თეორიული შერჩევა).

ლინკოლნი და გუბა (1985: 354 – 5) მოუწოდებენ მკვლევარს, რომ მონაცემების ანალიზისას და ინტერპრეტირებისას რამდენიმე საკითხი ახსოვდეს, მათ შორის:

- მონაცემებით გადატვირთვა;
- მხოლოდ პირველი შთაბეჭდილების მიხედვით მოქმედების პრობლემა;
- ადამიანებისა და ინფორმაციის ხელმისაწვდომობა (მაგალითად, რამდენად რეპრეზენტაციულია ისინი და საიდან უნდა ვიცოდეთ, რომ ის ადამიანები და მონაცემები, რომლებზეც ხელი არ მიგვიწვდა, შეიძლება, მნიშვნელოვანი ყოფილიყო);
- საფრთხე, რომელსაც ქმნის მხოლოდ დამადასტურებელი და არა საწინააღმდეგო შემთხვევების ძებნა;
- მონაცემების სანდოობა და თანმიმდევრულობა და რწმენა, რომ შეიძლება ამ მონაცემების შედეგში შეტანა.

ეს მნიშვნელოვანი საკითხებია კვლევაში სანდოობის, დამაჯერებლობისა და ვალიდობის პრობლემების მოგვარებისას (იხილეთ სანდოობისა და ვალიდობის განხილვა მეხუთე თავში). ამ მიდგომის არსი, რომ თეორია მონაცემებიდან მომდინარეობს და მათ ეფუძნება, არ რჩება კრიტიკის გარეშე. მაგალითად, სილვერმენს (1993: 47) მიაჩნია, რომ ის ვერ ახერხებს იმ იმპლიციტური თეორიების გათვალისწინებას, რომლებიც კვლევის ადრეულ ეტაპებზე წარმართავს კვლევას (ანუ მონაცემები თეორიისგან თავისუფალი, ანუ სრულიად ნეიტრალური კი არ არის, არამედ გაჟღენთილია თეორიით); ასევე, თვლის, რომ მას შეიძლება, კარგად ეხერხებოდეს კატეგორიზაცია აუცილებელი ახსნითი პოტენციალის გარეშე. ეს გაფრთხილებააა, რომელიც, ალბათ, თვისებრივ კვლევაში რეფლექსიის პროცესშია გამოსაყენებელი.

ეტაპი 10: საკვლევი ველის დატოვება

კვლევის დასასრულს გადასაწყვეტია, როგორ დავამთავროთ კვლევა, როგორ გამოვიდეთ აღებული როლებიდან, როგორ შევწყვიტოთ კვლევის პროცესში აწყობილი ურთიერთობები (და უნდა შევწყვიტოთ თუ არა საერთოდ) და როგორ გამოვიდეთ ველიდან ისე, რომ, შეძლებისდაგვარად, მინიმალურად დაზარალდეს

ჯგუფი ან სიტუაცია (LeCompte and Preissle 1993: 101). დე ლეინი (2000: 142) შენიშნავს, რომ შეიძლება, ზოგიერთ მონაწილეს კვლევის შემდეგაც უნდოდეს ურთიერთობის შენარჩუნება და უარმა მათში იმედგაცრუების, ექსპლუატაციის, ღალატის განცდაც კი გამოიწვიოს. მკვლევარმა უნდა გაიაზროს წასვლის შემდგომი ეფექტები და იზრუნოს, რომ არავინ დატოვოს გულნატკენი კვლევის დასრულების შემდეგ, მაშინაც კი, როცა შეუძლებელია დადგენა, ნახეს თუ არა მათ რაღაც სარგებელი კვლევიდან.

ეტაპი 11: წერილობითი ანგარიში

კვლევით ლიტერატურაში შეინიშნება კვლევის *ჩატარებიდან* კვლევის *წარდგენისკენ* გადანაცვლება. ხშირად ხდება, რომ ბუნებრივი კვლევის წერილობითი სახით წარდგენის მთავარი საშუალება შემთხვევის შესწავლაა (იხილეთ თავი 11), რომლის „ნდობის ღირსად ყოფნა“ (Lincoln and Guba 1985: 189) განისაზღვრება ტერმინებით: დამაჯერებლობა, გადატანა, სანდოობა და დადასტურება. ეს თემები მეექვსე თავში განვიხილეთ. შემთხვევის შესწავლა იმ მხრივ არის გამოსადეგი, რომ ეთნოგრაფიული კვლევისთვის სასარგებლო გაჯერებულ აღწერებს იძლევა და შეუძლია დააფიქსიროს და მკითხველს გადასცეს, რას ნიშნავს სიტუაციაში ყოფნა (გვ. 214). როგორც ლინკოლნი და გუბა (1985: 359) ამბობენ, შემთხვევის შესწავლა იდეალური ინსტრუმენტია *-ემურ* კვლევა-ძიებაში. ის იმ ნაგულისხმევი ცოდნის განუყოფელი ნაწილია, რომელსაც ავტორი და მკითხველი დებენ ნაშრომში. შემთხვევის შესწავლა ამ ცოდნაზევე აიგება და, ამგვარად, სერიოზულად უყურებს კვლევაში „ადამიანის, როგორც ინსტრუმენტის“ მკვლევრისა და მონაწილეებისეულ ცნებას, მიუთითებს რა მათ ურთიერთქმედებაზე.

ლინკოლნი და გუბა (1985: 365 – 6) შემთხვევის შესწავლის წერილობითი სახით წარდგენისთვის რამდენიმე მითითებას იძლევიან:

- წერილობითი ნაშრომი არაფორმალური, ბუნებრივი უნდა იყოს, რათა გადმოსცეს არაფორმალურობა და ბუნებრიობა.
- რამდენადაც შესაძლებელია, ნაშრომში წარმოდგენილი უნდა იყოს ფაქტები. გამონაკლისს შეადგენს ნაშრომის ის ნაწილები, სადაც თვალნათლივ არის მოცემული ინტერპრეტაცია, შეფასება და დასკვნა.

- ნაშრომის კონტურების მოხაზვისას უმჯობესია, საჭიროზე მეტი დაიწეროს, ვიდრე დააკლდეს რამე.
- ანგარიშის წერის ეთიკურ წესებს სათანადო პატივი უნდა მიეგოს, მაგალითად, ანონიმურობას და ამოუცნობლობას.
- შემთხვევის შესწავლის წერილობით წარდგენისას იმდენად ნათლად უნდა იყოს მოცემული მონაცემები, რომელსაც ეყრდნობა ნაშრომი, რომ მკითხველმა შეძლოს სანდოობის, ვალიდობისა და დასკვნების გადამოწმება.
- უნდა განისაზღვროს ნაშრომის დასრულების კონკრეტული თარიღი.

სპრადლი (1979) ეთნოგრაფიული კვლევის წერილობითი ნაშრომის სახით გაფორმების ცხრა პრაქტიკულ ნაბიჯს გვთავაზობს:

1. შეარჩიეთ სამიზნე აუდიტორია;
2. შეარჩიეთ თეზისი;
3. ჩამოწერეთ თემები და გააკეთეთ ეთნოგრაფიული კვლევის გეგმა;
4. მოხაზეთ გეგმის თითოეული ნაწილის უხეში, ზოგადი კონტურები;
5. გადასინჯეთ გეგმა და გაუკეთეთ ქვესათაურები;
6. შეასწორეთ თქვენივე რედაქტირებული მონახაზი;
7. დაწერეთ შესავალი და დასკვნა;
8. წაიკითხეთ მონაცემები და ანგარიში მაგალითების მოსაძებნად;
9. დაწერეთ საბოლოო ვარიანტი.

ცხადია, რომ შემთხვევის შესწავლის წერილობით გადმოცემისას ბევრი სხვა ასპექტია, რომელიც უნდა აღინიშნოს. მათზე მეთერთმეტე თავში ვისაუბრებთ.

კრიტიკული ეთნოგრაფია

კრიტიკული ეთნოგრაფია ეთნოგრაფიის განვითარებადი შტოა, რომელიც პირველ თავში განხილულ კრიტიკულ პარადიგმას თანხვდება. აქ წარმოებს თვისებრივი, ანთროპოლოგიური, მონაწილის, დამკვირვებელზე დაფუძნებული კვლევა და მისი თეორიული საფუძველი კრიტიკულ თეორიაში ძევს (Quantz 1992: 448; Carspecken 1996). როგორც პირველ თავში ითქვა, ეს პარადიგმა დაინტერესებულია, რომ საზოგადოებაში არსებული ჩაგვრისა და უთანასწორობის პირობებში, გაიზარდოს ინდივიდებისა და ჯგუფების

უფლებამოსილება კოლექტიური ემანსიპირების იდეის წარმოჩენით. ამ თვალსაზრისით, კვლევა იმთავითვე პოლიტიკური წამოწყებაა. ქარსპეკენი (1996: 4 ff) კრიტიკური ეთნოგრაფიის რამდენიმე ძირითად წანამძღვარს ასახელებს:

- კვლევა და აზროვნება ძალაუფლებითი ურთიერთობებით არის გაშუალებული;
- ეს ძალაუფლებითი ურთიერთობები კონკრეტულ სოციალურ და ისტორიულ კონტექსტში ხორციელდება;
- ფაქტები და ღირებულებები განუყოფელია ერთმანეთისგან;
- ურთიერთობები საგნებსა და ცნებებს შორის დენადია და წარმოების სოციალური ურთიერთობებით არის გაშუალებული;
- სამეტყველო ენას ცენტრალური ადგილი უკავია აღქმაში;
- საზოგადოების გარკვეული ჯგუფები სხვებზე უფრო ძლიერია;
- უთანასწორობა და ჩაგვრა წარმოებისა და მოხმარების კაპიტალისტური ურთიერთობების განუყოფელი ნაწილია;
- იდეოლოგიური დომინაცია ყველაზე ძლიერია მაშინ, როდესაც ჩაგრული ჯგუფები საკუთარ მდგომარეობას გარდაუვლად, ბუნებრივად ან აუცილებლად მიიჩნევენ;
- ჩაგვრის ფორმები ერთმანეთს აშუალებენ და ამიტომ ერთად უნდა განიხილებოდეს (მაგალითად, რასა, გენდერი, კლასი).

ქუანცი (Quantz 1992: 473 – 4) ამტკიცებს, რომ კვლევაში უცილობლად მოიაზრება გარკვეული ღირებულებები, ამიტომ ის გარკვეულ ინტერესებს ემსახურება. იგი იმასაც ამტკიცებს, რომ კრიტიკულ ეთნოგრაფიაში მომუშავე მკვლევრებმა უნდა გამოიკვლიონ ეს ინტერესები და მონაწილეები ემანსიპაციისკენ და თავისუფლებისკენ წაიყვანონ. ამგვარად, კვლევის ფოკუსი და მიზანი სულით ხორცამდე პოლიტიკურია და ეხება ძალაუფლებას, დომინირებას, ხმის უფლებასა და უფლებამოსილებას. კრიტიკულ ეთნოგრაფიაში ის კულტურები, ჯგუფები და ინდივიდები, რომლებსაც შეისწავლიან, ძალაუფლებისა და ინტერესების კონტექსტებში იმყოფებიან. ეს კონტექსტებია საკვლევი, მათი ლეგიტიმურობაა გასარკვევი და თავად კვლევის

საფუძვლად მდებარე ღირებულებებია გამოსავლენი. კრიტიკულ ეთნოგრაფიაში მაღალია რეფლექსიურობის დონე. ეთნოგრაფიის სხვა ფორმებისგან კრიტიკული ეთნოგრაფია იმით განსხვავდება, რომ ის საზოგადოებაში ლეგიტიმურობის, ძალაუფლების და ღირებულებების შესახებ სვამს კითხვებს და წინა პლანზე სწევს დომინირებასა და ჩაგვრას.

როგორ მუშაობს კრიტიკული ეთნოგრაფი?

ქარსპეკენი და ეიფლი (Carspecken and Apple 1992: 512 – 14) და ქარსპეკენი (1996: 41 – 2) კრიტიკულ ეთნოგრაფიაში ხუთ ეტაპს გამოყოფენ. ეს ეტაპები ქვემოთ არის აღწერილი.

ეტაპი 1: პირველადი „მონოლოგური" ჩანაწერები

ამ ეტაპზე მკვლევრები – მონაწილე დამკვირვებლები – შედარებით პასიურები და შეუმჩნეველები არიან. მათი ამოცანა *ობიექტური* მონაცემების მოპოვებაა. ეს „მონოლოგური" პროცესია იმ მხრივ, რომ მკვლევარი მხოლოდ თავისთვის აკეთებს ჩანაწერებს. ლინკოლნი და გუბა (1985) თვლიან, რომ ამ ეტაპზე ვალიდობის შემოწმება მოცავს:

- ჩაწერისთვის სხვადასხვაგვარი მოწყობილობისა და სხვადასხვა დამკვირვებლის გამოყენებას;
- დაკვირვების მოქნილი განრიგის გამოყენებას მიკერძოებულობის მინიმუმამდე დაყვანის მიზნით;
- სიტუაციაში ხანგრძლივად დარჩენას ჰოთორნის ეფექტის დაძლევის მიზნით;
- დასკვნების ნაკლებად შემცველი ტერმინოლოგიისა და აღწერების გამოყენებას;
- კოლეგებთან გასაუბრების გამოყენებას;
- რესპონდენტის მიერ ვალიდაციის გამოყენებას.

ეხმიანება რა ვალიდობის შესახებ ჰაბერმასისეულ (1979; 1982; 1994) ნაშრომს, ვალიდობა მოიაზრებს სიმართლეს (ნათქვამის უტყუარობა), ლეგიტიმურობას (ნათქვამის სისწორესა და შესატყვისობას), გაგებას (ნათქვამი გასაგებია) და გულწრფელობას (მოქმედის განზრახვები). ქარსპეკენი (1996: 104 – 5)

ითვალისწინებს ამას, როდესაც ობიექტური ვალიდობის შესახებ დასკვნის რამდენიმე კატეგორიას გვთავაზობს: აქტი გასაგები, სოციალურად ლეგიტიმური და შესატყვისია; აქტიორს კონკრეტული იდენტობა და განზრახვები ან გრძნობები აქვს, როდესაც მოქმედება ხორციელდება; აღიარებული და გათვალისწინებულია ობიექტური, კონტექსტუალური ფაქტორები.

ეტაპი 2: წინასწარი რეკონსტრუქციული ანალიზი

რეკონსტრუქციული ანალიზი ცდილობს, გამოავლინოს სიტუაციის მნიშვნელობის ან აბსტრაქციების ის მდგენლები, რომლებსაც მონაწილეები თავისთავად ნაგულისხმევად მიიჩნევენ. ასეთი ანალიზი ღირებულებათა სისტემების, ნორმებისა და ძირითადი ცნებების იდენტიფიცირებას ისახავს მიზნად, რომლებიც მას საფუძვლად უდევს და რომლებიც მართავენ სიტუაციებს. ქარსპეკენი (1996: 42) ფიქრობს, რომ მკვლევარი უბრუნდება I ეტაპზე გაკეთებულ პირველად ჩანაწერებს ურთიერთქმედების პატერნების, ძალაუფლებითი ურთიერთობების, როლების, მოვლენების მიმდევრობის და სიტუაციებისთვის მინიჭებული მნიშვნელობების შესასწავლად. ის აცხადებს, რომ ამ ეტაპს „რეკონსტრუქციულად“ აქცევენ ის კულტურული თემები, სოციალური და სისტემის ფაქტორები, რომელთა შესახებ თავად მონაწილეები, ჩვეულებისამებრ, არ საუბრობენ ხოლმე და, ფაქტიურად, ხდება მათი რეკონსტრუქცია და გარკვევით წარმოჩენა – შეუმჩნეველ დისკურსად იქცევა. ამ ეტაპზე აბსტრაქციის უფრო მაღალ დონეზე გადანაცვლებისას შესაძლებელია კოდირების უფრო მაღალი დონის გამოყენება (იხილეთ კოდირების განხილვა ამ თავში).

კრიტიკულ ეთნოგრაფიაში ქარსპეკენი (1996: 141) ამ ეტაპზე ვალიდობის უზრუნველყოფის რამდენიმე გზას აღწერს:

- თავად სუბიექტებთან ინტერვიუებისა და ჯგუფური დისკუსიების გამოყენება;
- რეკონსტრუქციების ჯგუფის წევრებთან გადამოწმება, რათა გათანაბრდეს ძალაუფლებრივი ურთიერთმიმართება;
- კოლეგებთან გასაუბრების გამოყენება (წყვილს სთხოვენ, გადახედოს მონაცემებს და თქვას, მკვლევარი ძალიან სელექციური ხომ არ იყო,

მაგალითად, ინდივიდების, მონაცემების ან დასკვნების მიმართ) რეკონსტრუქციებში მიკერძოებულობის ან ჩავარდნების გადასამოწმებლად;

- ველში ხანგრძლივად ყოფნა, რათა მკვლევარმა უკეთ შეძლოს შინაურის, ჯგუფის წევრის თვალთახედვის წვდომა;
- „უკუანალიზის“ გამოყენება – პირველადი მონაცემებიდან ამოკრეფილ მონაცემებში თემებისა და სეგმენტების გადამოწმება, მათი პირველად მონაცემებთან შესაბამისობის უზრუნველსაყოფად;
- ნეგატიური შემთხვევების ანალიზის გამოყენება.

ეტაპი 3: მონაცემების დიალოგური მოგროვება

ამ ეტაპზე მონაცემების მოპოვება მონაწილეებთან საუბრით ხდება და მათთანვე განიხილება (Carspecken and Apple 1992). ავტორები ამტკიცებენ, რომ ეს პროცესი არაბუნებრივია იმ მხრივ, რომ მონაწილეებს სთხოვენ, დაფიქრდნენ საკუთარ სიტუაციებზე, გარემოებებსა და ცხოვრებაზე და წამოაყენონ თეორიები მათ შესახებ. ეს გადამწყვეტი ეტაპია, ვინაიდან მონაწილეებს ხმის უფლებას აძლევს, ხოლო კვლევას დემოკრატიულობას სძენს. შესაძლოა, ამ ეტაპზე ახალი მონაცემები გაჩნდეს, რაც წინა ორი ეტაპისთვის გამოწვევაა და საეჭვოს ხდის მანამდე მიღებულ სურათს.

კვლევის ამ ეტაპზე მონაწილეების მეტი სუბიექტურობის უზრუნველსაყოფად ქარპსეკენი (1996: 164 – 5) ვალიდობის გადამოწმების რამდენიმე მეთოდს გვთავაზობს, მაგალითად: ჩაწერილი ინტერვიუების შეთანხმებულობის შემოწმებას, განმეორებით ინტერვიუებს მონაწილეებთან, მიმდინარე მოვლენის ან მომხდარი მოვლენის შესახებ მონაწილის ნათქვამისა და დაკვირვების შედეგების ურთიერთშედარებას, ინტერვიუირებისას მიმართულების მომცემი კითხვებისთვის თავის არიდებას, კოლეგასთან გასაუბრების გამოყენებას, რესპონდენტების მიერ ვალიდაციას, თხოვნას, რომ მონაწილეებმა ბუნებრივი კონტექსტების აღწერისას თავიანთი ტერმინები გამოიყენონ და განმარტონ ისინი.

ეტაპი 4: სისტემური მიმართებების აღმოჩენა

ამ ეტაპზე დგინდება საკვლევი ჯგუფის მიმართება სხვა ფაქტორებთან, რომელთანაც უწევს მას შეჯახება, მაგალითად, ლოკალური ადგილმდებარეობა,

ლოკალური თემის ჯგუფები, რომლებიც კულტურულ პროდუქტს ქმნიან. ქარპსეკენი (1996: 202) აღნიშნავს, რომ ამ ეტაპზე ვალიდობის შემოწმება მოიცავს წინა ეტაპების მოთხოვნების დაცვას, მკვლევრის ანალიზისა და მონაწილეებისა და სხვა მკვლევრების მიერ მოწოდებული კომენტარების ურთიერთშედარებას, კოლეგასთან გასაუბრებას და რესპონდენტის მიერ ვალიდაციის გამოყენებას.

ეტაპი 5: სისტემური მიმართებების გამოყენება მიღებული შედეგების ასახსნელად

ამ ეტაპზე ხდება მიღებული შედეგების შესწავლა და ახსნა მაკრო-სოციალური თეორიების ჭრილში (Carspecken 1996: 202). ნაწილობრივ, ეს არის კვლევის შედეგებისა და სოციალური თეორიის ურთიერთშედარების და შედეგების თეორიისთვის მორგების პროცესი.

ამრიგად, კრიტიკულ ეთნოგრაფიაში მოძრაობის მიმართულება ასეთია: სიტუაციის აღწერა, გაგება, კითხვის ნიშნის ქვეშ დაყენება და შეცვლა. ეს შეესაბამება იდეოლოგიის კრიტიკის ეტაპებს, რომელიც პირველ თავშია წარმოდგენილი:

ეტაპი 1: არსებული სიტუაციის აღწერა – ჰერმენევტიკული პროცესი;

ეტაპი 2: იმ მიზეზების წვდომა, რომლებმაც შექმნა არსებული სიტუაცია;

ეტაპი 3: სიტუაციის შეცვლის გეგმა;

ეტაპი 4: ახალი სიტუაციის მიღწევის შეფასება.

ეთნოგრაფიულ და ბუნებრივ მიდგომებთან დაკავშირებული ზოგიერთი პრობლემა

ეთნოგრაფიულ და ბუნებრივ მიდგომებში რამდენიმე სირთულე არსებობს (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 7, ფაილი 7. 3. ppt), რომლებმაც შეიძლება გავლენა იქონიოს კვლევის სანდოობასა და ვალიდობაზე. მათ რიცხვში შედის:

1. *სიტუაციის დეფინიცია*: მონაწილეებს სთხოვენ სიტუაციის მათეული დეფინიციის მოცემას, თუმცა ეს არ იქნება ერთადერთი ჭეშმარიტი განსაზღვრება. ისინი შეიძლება „მცდარად პატიოსანნი“ იყვნენ (არაფერი

იცოდნენ „რეალური“ სიტუაციის შესახებ), განზრახ ამახინჯებდნენ, ან მცდარად წარმოაჩენდნენ სიტუაციას, ან უკიდურესად სელექციურნი იყვნენ. სანდოობისა და ვალიდობის ეს საკითხები წიგნის მეექვსე თავშია განხილული (იხილეთ ტრიანგულაციის განხილვა).

2. *სანდოობა*: ჰოთორნის ეფექტი – მკვლევრის ყოფნა სიტუაციაში განაპირობებს მის შეცვლას, რადგან მონაწილეებს შეიძლება, სურდეთ, მკვლევარს თავი აარიდონ, მიმართულება მისცენ ან უარყონ, მასზე ზემოქმედება იქონიონ, ან შთაბეჭდილება მოახდინონ. ეს საკითხებიც მეექვსე თავშია განხილული. რეაქტიულობის პრობლემა, როგორც წესი, გვარდება გულდასმით მოლაპარაკებით, ველში საკმარისად ხანგრძლივად ყოფნითა და მკვლევრის მიერ საკუთარი თავის შეძლებისდაგვარად სწორად წარდგენით.
3. *ანგელოზის ეფექტი*: როდესაც სიტუაციის ან მონაწილეების შესახებ არსებული ან მიღებული ინფორმაციის გამოყენებით შეიძლება მონაცემების შემდგომი მოგროვება სელექციური გახდეს, ანდა ამ ინფორმაციის არსებობამ შემდგომში სიტუაციის კონკრეტულ ჭრილში ხედვამდე მიგვიყვანოს (თვითაღსრულებადი წინასწარმეტყველების[16] ეკვივალენტი კვლევაში). ეს სანდოობის საკითხია და მისი მოგვარება შესაძლებელია ფართო, ტრიანგულირებული მონაცემთა ბაზის გამოყენებითა და გარეშე დამკვირვებლის დახმარებით. *შარავანდედის ეფექტი*, ჩვეულებრივ, გულისხმობს, რომ მკვლევარს სწამს მონაწილეების გულკეთილობა და სულგრძელობა (მონაწილეები შარავანდედით არიან მოსილნი!) და, შესაბამისად, მათი ქცევის უარყოფითი მხარე თუ პიროვნული ნაკლი უარიყოფა ან უყურადღებოდ რჩება. ამის საპირისპიროა, *ეშმაკის ეფექტი*, როცა მკვლევარს სწამს, რომ მონაწილეები ცუდი, უვარგისი ადამიანები არიან (ეშმაკის რქები ადგათ თავზე!) და უარყოფს ან უყურადღებოდ ტოვებს მათ დადებით მხარეებს.

[16] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: შესატყვისი ინგლისური ტერმინია “self-fulfiling prophecy”, რომელიც ნიშნავს, რომ წინასწარმეტყველება, ვარაუდი თავად იწვევს შესრულებას, რადგან მის დაჯერებასა და ქცევას შორის კავშირია.

4. ინტერპრეტაციული მეთოდოლოგიის *იმპლიციტური კონსერვატიზმი.* კვლევის ეს ტიპი, კრიტიკული ეთნოგრაფიის გამოკლებით, მონაწილეებსა და დამხმარეებს მათი სტატუს კვოთი იღებს. ის მათ წარსულსა და აწმყოზე ფოკუსირდება და არა მომავალზე.
5. არსებობს *ნაცნობზე* ფოკუსირების სირთულე. მონაწილეები (და, შესაძლოა, მკვლევრებიც) იმდენად ახლოს არიან სიტუაციასთან, რომ უარყოფენ მის ნამდვილად არსებულ, ხშირად ნაგულისხმევ, ასპექტებს. შესაბამისად, დგება ნაცნობის უცნობად გადაქცევის ამოცანა. დელამონტი (1981) თვლის, რომ ნაცნობის უცნობად გადაქცევა შეიძლება:
    - ერთი საკითხის უჩვეულო მაგალითების შესწავლით (მაგალითად, ატიპური კლასები, სასკოლო ცხრილები ან სტრუქტურა);
    - სხვა კულტურებიდან აღებული მაგალითების შესწავლით;
    - იმ სხვა სიტუაციების შესწავლით, რომლებიც შეიძლება უკავშირდებოდნენ საკვლევ სიტუაციას (მაგალითად, სკოლების შესწავლისას შეიძლება გამოსადეგი იყოს ისეთი, გარკვეულწილად, მსგავსი, მაგრამ განსხვავებული ორგანიზაციების ნახვა, როგორიცაა საავადმყოფო ან ციხე).
6. შესასწავლი სიტუაციების *ღიაობითა* და *მრავალფეროვნებით.* ჰამერსლი (1993) ამბობს, რომ სპეციფიკურ კონტექსტებსა და სიტუაციებზე ფოკუსირებით შესაძლოა ზედმეტად გამოკვეთილი აღმოჩნდეს კონტექსტებსა და სიტუაციებს შორის განსხვავებები და არა მათ შორის არსებული უფრო მეტი მსგავსება, მათი საერთო ნიშნები. იგი ამტკიცებს, რომ მკვლევრები კანონზომიერებებსაც ისევე უნდა აცნობიერებდნენ, როგორ განსხვავებებს.
7. *უფრო ფართო სოციალური კონტექსტისა და შეზღუდვების უარყოფით.* ისეთი სიტუაციების შესწავლისას, სადაც ხაზგასმულია მათი სიტუაციით შეზღუდულობა, შეიძლება უარყოფილ იქნას უფრო ფართო დინებები და კონტექსტები – კვლევის მიკროდონე საზღვრების დაწესების რისკის წინაშე დგას, რაც გამორიცხავს მაკროდონის მნიშვნელოვან ფაქტორებს. ფართო მაკროკონტექსტები ვერ გამოირიცხება კონკრეტული სიტუაციებიდან.

8. *განზოგადების საკითხი.* თუ სიტუაციები უნიკალური და არაგანზოგადებადია, როგორც მრავალი ბუნებრივი პრინციპი ამბობს, როგორ უნდა გადაწყდეს განზოგადების საკითხი? რა კონტექსტებისთვის იქნება მიღებული შედეგები გამოსადეგი? რა როლი აქვს და როგორია რეპლიკაციის კვლევები?
9. როგორ უნდა დაიწეროს *მრავალჯერადი რეალობა* და ახსნა? როგორ მიიღწევაა რეპრეზენტაციული ხედვა? რა ხდება მაშინ, როდესაც მკვლევარი ისეთ რაღაცეებს ხედავს, რაც მონაწილეებს არ დაუნახავთ?
10. ვის *ეკუთვნის* მონაცემები, ანგარიში, და ვინ აკონტროლებს მათ გაცემას?

ამრიგად, ბუნებრივი და ეთნოგრაფიული კვლევები განათლების სფეროში მნიშვნელოვანი, მაგრამ პრობლემური კვლევის მეთოდების ერთიანობაა. ლეგიტიმური და მნიშვნელოვანი სტილის ეს კვლევები ფართოდ არის გავრცელებული და თანდათან მატულობს მათი გამოყენება.

8 ისტორიული და დოკუმენტური კვლევა

შესავალი

მოლი (Mouly 1978) აცხადებს, რომ მიუხედავად იმისა, რომ ისტორიული კვლევა, დედამიწის შემსწავლელი მეცნიერებების ინტერპრეტაციით, ვერ აკმაყოფილებს მეცნიერული მეთოდის ზოგიერთ კრიტერიუმს (მაგალითად, ის ვერ იქნება დამოკიდებული უშუალო დაკვირვებასა და ექსპერიმენტზე, მან ისეთი ტექსტები, ისეთი წყაროები უნდა გამოიყენოს, რომელთა გამეორებაც შეუძლებელია), ის მეცნიერულ წამოწყებად მიიჩნევა იმ თვალსაზრისით, რომ იმავე პრინციპებსა და ზოგად მეცნიერულ ცოდნას იზიარებს, რომელიც ყველა ტიპის მეცნიერული კვლევისთვის არის დამახასიათებელი.

ისტორიული კვლევა განისაზღვრა, როგორც მტკიცებულებების, ანუ ემპირიული საბუთების სისტემატური და ობიექტური მოპოვება, შეფასება და სინთეზირება ფაქტების დადგენისა და წარსულის მოვლენების შესახებ დასკვნების გამოტანის მიზნით (Borg 1963). ეს არის რეკონსტრუირების აქტი, რომელიც კრიტიკული კვლევა-ძიების სულისკვეთებით ხორციელდება და მიზნად ისახავს წარსული ეპოქის ზუსტ და კეთილსინდისიერ რეპრეზენტაციას. ირადად, თუ სხვების დახმარებით დოკუმენტებსა და ჩანაწერებში მონაცემების მოძიებისას, მკვლევარი ხშირად აწყდება უზუსტობებს ინფორმაციაში და შედეგად იღებს მონახაზს და არა – სრულ სურათს. ფაქტიურად, ადეკვატური მონაცემების მიღების სირთულე ისტორიულ კვლევას კვლევა-ძიების ერთ-ერთ იმ სახედ აქცევს, რომლის დამაკმაყოფილებლად განხორციელება ძალიან დიდ დანახარჯებთან არის დაკავშირებული.[1] ისტორიული კვლევა-ძიებისთვის დამახასიათებელი კვლევის მეთოდი ცდილობს, „მოიცვას და შემდეგ ახსნას ადამიანის წარსულის მთელი სფერო იმ პერსპექტივიდან, რომელიც კარგად წარმოაჩენს მის სოციალურ, კულტურულ, ეკონომიკურ და ინტელექტუალურ განვითარებას“ (Hill and Kerber 1967). ამ მცდელობის ჰოლისტურ ხედვას მოიაზრებს რეკონსტრუქცია

საბოლოო ჯამში, ისტორიულ კვლევას აინტერესებს ამა თუ იმ ვითარების ფართო ხედვა და არა აუცილებლად ის კონკრეტული მოვლენები, რამაც

გამოიწვია ესა თუ ის ვითარება, თუმცა ასეთი სინთეზი იშვიათად თუ მიიღწევა ინტენსიური დებატისა თუ დაპირისპირების გარეშე, განსაკუთრებით, მაშინ, როცა საქმე დეტალებს ეხება. ისტორიული კვლევის აქტი მოიცავს: შესასწავლი პრობლემის ან სფეროს იდენტიფიკაციასა და შემოფარგვლას; ხანდახან ჰიპოთეზის (ან კითხვების) ფორმულირებას; მონაცემების შეგროვებას, ორგანიზებას, გადამოწმებას, ვალიდაციას, ანალიზსა და შერჩევას; სადაც საჭიროა, ჰიპოთეზების შემოწმებას (ან კითხვებზე პასუხების გაცემას); კვლევითი ნაშრომის დაწერას. ამ თანმიმდევრობას წარსულის და აწმყოსადმი და მომავლისადმი მისი რელევანტურობის ახლებურ გაგებამდე მივყავართ.

ისტორიული კვლევის ღირებულებები ჰილმა და კერბერმა (1967) გააერთიანეს კატეგორიებში, რომლებიც ქვემოთ არის წარმოდგენილი:

- იძლევა თანამედროვე პრობლემების გადაწყვეტის წარსულში მოძიების შესაძლებლობას;
- ნათელს ჰფენს აწმყოსა და მომავლის ტენდენციებს;
- ხაზს უსვამს ყველა კულტურაში აღმოჩენილი სხვადასხვაგვარი ურთიერთქმედების ფარდობით მნიშვნელობას;
- იძლევა წარსულის შესახებ აწმყოში არსებული მონაცემების გადაფასების შესაძლებლობას შერჩეულ ჰიპოთეზებთან, თეორიებთან და განზოგადებებთან მიმართებაში.

როგორც ავტორები აღნიშნავენ, ისტორიის შესაძლებლობა, გამოიყენოს წარსული მომავლის წინასწარმეტყველებისთვის და აწმყოს გამოყენებით ახსნას წარსული, მას ორმაგ და უნიკალურ თვისებას ანიჭებს. ეს თვისება განსაკუთრებით სასარგებლოს ხდის ისტორიას ყველა ტიპის მეცნიერული ცოდნისა და კვლევისთვის.[2]

განათლების სფეროში ისტორიული კვლევის განსაკუთრებული ღირებულება ეჭვგარეშეა. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ერთ-ერთი რთული სფეროა კვლევის საწარმოებლად, აქ მიღებულ შედეგებს უდიდესი სარგებელი მოაქვს განათლების სფეროს თეორეტიკოსებისთვის და მთლიანად საზოგადოებისთვის. მაგალითად, მას აქვს ზოგიერთ საგანმანათლებლო პრობლემაში ჩაწვდომის უნარი, რასაც ვერცერთი სხვა საშუალება ვერ ახერხებს. გარდა ამისა,

საგანმანათლებლო იდეის ან ინსტიტუტის ისტორიული შესწავლა, შეიძლება, ძალიან დაგვეხმაროს, გავარკვიოთ, თუ როგორ ჩამოყალიბდა ამჟამად არსებული განათლების სისტემა; ეს კი, თავის მხრივ, შემდგომი ცვლილების, სამომავლო წინსვლის მყარი საფუძვლის შექმნაში შეიძლება, გამოგვადგეს. განათლების სფეროში ისტორიულმა კვლევამ, ასევე, შეიძლება, გვაჩვენოს, თუ როგორ და რატომ განვითარდა განათლების თეორია და პრაქტიკა. ის განათლების თეორეტიკოსებს საშუალებას აძლევს, რომ წარსულის გამოცდილება ახალი, განვითარების პროცესში მყოფი პრაქტიკის შესაფასებლად გამოიყენონ. ისტორიული ხედვის კუთხიდან გაცილებით იოლია განმეორებადი ტენდენციების იდენტიფიკაცია და შეფასება, მაგალითად, პროგრესივიზმი[17] განათლებაში სხვადასხვა გარეგნული ფორმით იყო შენიღბული. მას, ასევე, შეუძლია თავისი წვლილის შეტანა იმ ურთიერთობების უკეთ გაგებაში, რომელიც არსებობს პოლიტიკასა და განათლებას, სკოლასა და საზოგადოებას, ადგილობრივ და ცენტრალურ მთავრობას, მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის.

ისტორიული კვლევა განათლების სფეროში შეიძლება შეეხებოდეს ინდივიდს, ჯგუფს, მოძრაობას, იდეას ან ინსტიტუტს. თუმცა, როგორც ბესტი (Best 1970) მიუთითებს, ისტორიული ინტერესისა და დაკვირვების ვერცერთი ეს ობიექტი ვერ განიხილება იზოლირებულად. ვერცერთი პიროვნება ვერ დაექვემდებარება ისტორიულ შესწავლას იმ წვლილის განხილვის გარეშე, რომელიც მას მოცემულ დროსა თუ ადგილზე არსებულ იდეებში, მოძრაობებში ან ინსტიტუტებში მიუძღვის. ეს ელემენტები ყოველთვის ურთიერთდაკავშირებულია. ფოკუსი მხოლოდ იმ წერტილს განსაზღვრავს, რომლისკენაც მიემართება ისტორიკოსი მკვლევრების ყურადღება. 8. 1 ჩანართში წარმოდგენილია ზოგიერთი ასეთი ურთიერთმიმარება განათლების ისტორიიდან. მაგალითად, სულ ერთია, ისტორიკოსი შესასწავლად იეზუიტურ ორდენს აირჩევს, რელიგიური სწავლების ორდენს, კონტრრეფორმაციას, თუ იგნასიო ლოიოლას, თითოეული ელემენტი ჩნდება, როგორც მათი შედეგი ან შესამჩნევ გავლენას ახდენს მათზე და თხრობის აუცილებელ, განუყოფელ ნაწილს წარმოადგენს.

[17] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: ნიშნავს ცვლილებების მხარდაჭერას. მისი საწინააღმდეგოა კონსერვატიზმი.

ისტორიული კვლევის მაგალითად იხილეთ თომასი (1992) და გაუკროგერი და შვარცი (1997).

ჩანართი 8. 1

ზოგიერთი ურთიერთმიმართება ადამიანებს, მოძრაობებსა და ინსტიტუტებს შორის

ადამიანები	*მოძრაობები*	*ინსტიტუტების ტიპები*	*კონკრეტულად*
იგნასიო ლოიოლა	კონტრრეფორმაცია	რელიგიური სწავლების ორდენი	იესოს საზოგადოება, 1534
ბენჯამინ ფრანკლინი	სამეცნიერო მოძრაობა; განათლება ცხოვრებისთვის	აკადემია	ფილადელფიის აკადემია, 1751
ჯონ დიუი	ექსპერიმენტალიზმი პროგრესული განათლება	ექსპერიმენტული სკოლა	ჩიკაგოს უნივერსიტეტი დაწყებითი სკოლა, 1896

წყარო: ადაპტირებულია Best 1970

საკვლევი სუბიექტის არჩევა

ამ წიგნში განხილული ისტორიული კვლევა, სხვა მეთოდების მსგავსად, შეიძლება, ეტაპების მოქნილი თანმიმდევრობისგან შედგებოდეს და პრობლემის ან შესასწავლი მიმართულების შერჩევითა და შეფასებით იწყებოდეს. ამას შემდეგ მოჰყვება პრობლემის უფრო კონკრეტული ტერმინებით დეფინიცია, მონაცემების შესატყვისი წყაროების არჩევა, მონაცემების მოგროვება, კლასიფიკაცია და დამუშავება, დაბოლოს, მონაცემების ანალიზი და საკვლევი სუბიექტის დაბალანსებული და ობიექტური სინთეზი. თუმცა, ისტორიული კვლევის მეთოდი და განათლებაში გამოყენებული კვლევის სხვა მეთოდები მნიშვნელოვნად გასხვავდება კიდეც ერთმანეთისგან. ძირითადი სხვაობა გამოკვეთა ბორგმა (1963), რომელის მოსაზრებით, ისტორიულ კვლევაში მნიშვნელოვანია, რომ მეცნიერმა მანამდე განსაზღვროს ზუსტად პრობლემა და შეაფასოს მისი ადეკვატურობა, სანამ სერიოზულად ჩაერთვება კვლევაში, ვინაიდან ბევრი პრობლემა შეიძლება საერთოდ არ ერგებოდეს ისტორიული კვლევის მეთოდებს. მეორე მხრივ, შესაძლოა, მცირე იყოს შანსი ან საერთოდ

არ იყოს, რომ პრობლემის კვლევამ მნიშვნელოვანი შედეგები მოიტანოს რელევანტური მონაცემების სიმწირის ან პრობლემის ტრივიალობის გამო.

ბორგის დაკვირვებიდან შეგვიძლია დავინახოთ, რომ პოტენციური მკვლევრისთვის პრობლემის არჩევა ზოგჯერ, შეიძლება, დამაფიქრებელი საქმე იყოს. თუმცა, მას შემდეგ, რაც თემა შერჩეულია და ისტორიული კვლევისთვის მისი პოტენციალი და მნიშვნელოვნება შეფასებულია, შემდეგი ნაბიჯი ამ თემის უფრო ზუსტად და კონკრეტულად განსაზღვრაა, ან, რაც უფრო სწორია, მისი იმგვარად შემოფარგვლაა, რომ მეტად ქმედითი და დამაჯერებელი ანალიზი მივიღოთ. ძალიან ფართო ან ძალიან ბუნდოვანმა ფორმულირებამ შედეგად შეიძლება მიმართულების ან გავლენის არმქონე საბოლოო ანგარიში მოგვცეს. ბესტი (1980) ამ ვითარებას შემდეგნაირად აღწერს: „გამოცდილი ისტორიკოსი აცნობიერებს, რომ კვლევა კონკრეტულ ფარგლებში განსაზღვრული პრობლემის სიღრმისეული ანალიზი უნდა იყოს და არა – ფართო სფეროს ზედაპირული შესწავლა. კვლევის იარაღი შაშხანაა და არა – თოფი“. ისტორიული თემის განსაზღვრის სხვადასხვა რეცეპტი არსებობს. გოტშალკი (Gottschalk 1951) გვირჩევს, რომ თემის იდენტიფიკაციისას ოთხი კითხვა დავსვათ:

- სად მოხდა მოვლენები?
- ვინ არიან მოვლენებში ჩართული ადამიანები?
- როდის მოხდა მოვლენები?
- რა სახის ქმედებებია ჩართული?

როგორც ტრავერსი (1969) თვლის, თემის ფარგლების მოდიფიცირება ერთ-ერთ ამ კითხვათაგანზე ფოკუსირებით არის შესაძლებელი: შეიძლება გაიზარდოს ან შემცირდეს გეოგრაფიული არეალის მოცულობა; თემაში შეიძლება მეტი ან ნაკლები ადამიანი იყოს ჩართული; შეიძლება გაიზარდოს ან შემცირდეს განსახილველი დროის მონაკვეთი; შეიძლება გაფართოვდეს ან შევიწროვდეს ადამიანების მოქმედების კატეგორიები. ზოგჯერ ხდება, რომ კონკრეტული ისტორიული კვლევა მხოლოდ თემის შესახებ ზოგადად, უხეშად მოხაზული იდეით შეიძლება დაიწყოს და მხოლოდ რელევანტური მასალების მოძიების შემდეგ მოხდეს მისი დაკონკრეტება.

პრობლემის დაკონკრეტებასთან ერთად საჭიროა (სადაც შესაძლებელია), ანალოგიურად კონკრეტული და შემოწმებადი ჰიპოთეზის ფორმულირება (ხანდახან ჰიპოთეზა კითხვებმა შეიძლება ჩაანაცვლოს). როგორც ემპირიულ კვლევაში, ისტორიულ კვლევაშიც ჰიპოთეზები მიმართულებასა და ფოკუსს სძენენ მონაცემების მოგროვებასა და ანალიზს, ძლევენ ფაქტების უმიზნოდ და უბრალოდ დაგროვების რისკს, ანუ, საკვლევ ველში დიდი რაოდენობით მონაცემების არსებობის შემთხვევაში, ჰიპოთეზები კონკრეტული პრობლემის შესატყვისი მონაცემების მოძიებასა და შერჩევას უწყობენ ხელს. ის მონაცემების შერჩევასა და სტრუქტურას უზრუნველყოფს, წინააღმდეგ შემთხვევაში მონაცემები ინფორმაციის უზარმაზარ მასად დარჩებოდა. ბორგი (1963) აღნიშნავს, რომ საჭიროა ჰიპოთეზის ზედმიწევნით ფოკუსირება, დავიწროება და ოპერაციონალიზაცია.

ჰილი და ქერბერი (1967) მიუთითებენ, რომ ისტორიულ კვლევასთან ასოცირებული პრობლემის შეფასებასა და ფორმულირებაში ხშირად უფრო მეტად არის ჩართული მკვლევარი პიროვნულად, ვიდრე კვლევის სხვა ძირითად სახეებში. ისინი თვლიან, რომ მკვლევრის ისეთი პიროვნული ფაქტორები, როგორიცაა ინტერესი, მოტივაცია, ისტორიული ცნობისმოყვარეობა და ისტორიული ფაქტების ინტერპრეტაციისთვის საჭირო ცოდნა, დიდწილად ზემოქმედებს საკვლევი პრობლემის არჩევაზე.

მონაცემების შეგროვება

ერთ-ერთი ძირითადი განსხვავება ისტორიულ და სხვა სახის კვლევებს შორის ისაა, რომ ისტორიული კვლევა იძულებულია, უკვე არსებული მონაცემებით იმუშაოს. ჰოკეტი (Hockett 1955) ამტკიცებს, რომ ისტორია არ არის ის მეცნიერება, რომელიც *უშუალო* დაკვირვებას იყენებს ქიმიის ან ბიოლოგიის მსგავსად. ისტორიკოსმა, არქეოლოგივით, დატოვებული კვალის გამოყენებით უნდა მოახდინოს წარსულის მოვლენების ინტერპრეტირება. ცხადია, მან თავისი მსჯელობა მტკიცებულებებზე უნდა დააფუძნოს, აწონ-დაწონოს, შეაფასოს და განსაჯოს სხვების დაკვირვებით მიღებული მტკიცებულებების ნამდვილობა და ეს პროცესი გრძელდება მანამ, სანამ ჰიპოთეზა ყველა რელევანტურ მტკიცებულებას არ ახსნის.

ისტორიული კვლევის მონაცემების წყაროები ორ ძირითად ჯგუფად შეიძლება დაიყოს: *პირველადი წყაროები*, რაც ისტორიული კვლევის სასიცოცხლო ენერგიას წარმოადგენს და *მეორადი წყაროები*, რაც პირველადი წყაროების არარსებობის შემთხვევაში ან მათ შესავსებად გამოიყენება.

მონაცემების პირველად წყაროებად იწოდება ის საგნები, რომლებიც ორიგინალურია საკვლევი პრობლემისთვის. პირველადი წყაროები, თავის მხრივ, ორგვარი შეიძლება იყოს: პირველი – მოცემული პერიოდის ნაშთები ან რელიქტები. მუხედავად იმისა, რომ ასეთი ნაშთები და რელიქტები, როგორიცაა, ჩონჩხები, სიძველეები, იარაღები, ხელსაწყოები, ჭურჭელი, ნაგებობები, სურათები, ავეჯი, მონეტები და პატარა ზომის სხვადასხვა ნაკეთობა, არ იყო გათვალისწინებული შემდგომი ეპოქებისთვის ინფორმაციის გადასაცემად, ისინი წარსულის გასაცნობად სასარგებლო წყაროებია. მეორე – რეკონსტრუირებული მოვლენის რეალური მონაწილეების ან მოწმეების მიერ შექმნილი წერილობითი და ზეპირი მტკიცებულებები და, აგრეთვე, თავად ამ მოვლენებში მონაწილეები. დოკუმენტები, რომლებიც პირველად წყაროებად მიიჩნევა, შეიძლება იყოს ხელნაწერები, სიგელები, კანონები, მემორანდუმები, ბიოგრაფიები, ოფიციალური გამოცემები, ანდერძები, ჟურნალ-გაზეთები, რუკები, დიაგრამები, კატალოგები, ფილმები, ნახატები, წარწერები, ჩანაწერები, ტრანსკრიპტები, სარეგისტრაციო წიგნები და კვლევის ანგარიშები. ამ ყველაფერს, ნებსით თუ უნებლიეთ, მოვლენის პირველწყაროდან ახსნა შეუძლია და, მაშასადამე, პირველადი მონაცემების წყაროდ მიიჩნევა. ისტორიული კვლევა განათლების სფეროში, ძირითადად, ამ მეორე ჯგუფში გაერთიანებულ წყაროებზე დაყრდნობით წარმოებს.

მეორადია ის წყაროები, რომელთაც არ ჰქონიათ უშუალო ფიზიკური შეხება შესასწავლ მოვლენასთან. ისინი შექმნილი მონაცემებია, რომელთაც ვერ ვუწოდებთ ორიგინალურს. ამგვარად, მეორადი წყარო იქნება ის, სადაც პიროვნება, რომელიც აღწერს მოვლენას, რეალურად კი არ დასწრებია მას, არამედ სხვა პიროვნებისგან ან წყაროსგან მოიპოვა მის შესახებ ინფორმაცია. ეს უკანასკნელნი შეიძლება ყოფილიყვნენ ან არ ყოფილიყვნენ პირველადი წყაროები. ისტორიულ კვლევაში გამოყენებული მეორადი წყაროების სხვა

ვარიანტებია: ციტირებული მასალა, სახელმძღვანელოები, ენციკლოპედიები, მასალის ან ინფორმაციის სხვა რეპროდუქციები, ნახატების ნაბეჭდი ასლები ან ხელოვნების ნიმუშების დუბლიკატები. ბესტი (1970) მიუთითებს, რომ მონაცემების მეორადი წყაროები, ჩვეულებრივ, ნაკლებად ღირებულია იმ შეცდომების გამო, რომლებიც ერთი ადამიანისგან მეორესთვის ინფორმაციის გადაცემას ახლავს თან.

სხვადასხვა კომენტატორი აღნიშნავს მონაცემების პირველადი წყაროების (სადაც შესაძლებელია) გამოყენების მნიშვნელობას (Hill and Kerber 1967), თუმცა არც მეორადი წყაროების ღირებულება უნდა დაკნინდეს. უამრავი შემთხვევა ყოფილა, როდესაც მეორად წყაროს ისტორიული კვლევა გაცილებით ვალიდურ და სანდო კვლევად უქცევია, ვიდრე ის მის გარეშე იქნებოდა.

კიდევ ერთი მომენტი: განათლების სფეროში სხვა ფორმის კვლევების შემთხვევაში, ლიტერატურის მიმოხილვა მონაცემების მოგროვების მოსამზადებელ ეტაპად განიხილება და მკვლევრისთვის მისთვის საინტერესო საკითხთან დაკავშირებით უკვე არსებული კვლევების გაცნობას ემსახურება (Travers 1969). ამგვარად, ლიტერატურის გაცნობა მას არსებული ტრადიციის გაგრძელების, საკუთარი კვლევის სათანადო კონტექსტში მოთავსებისა და ცოდნის მიღების შესაძლებლობას აძლევს. თუმცა, ისტორიულ კვლევაში ლიტერატურის მიმოხილვას განსხვავებული ფუნქცია აქვს იმ მხრივ, რომ ის კვლევისთვის იძლევა მონაცემებს. მკვლევრის მიერ ჰიპოთეზის მიღება ან უარყოფა დამოკიდებული იქნება ამ მიმოხილვისას არჩეულ ინფორმაციასა და მის ინტერპრეტაციაზე. ბორგი (1963) სხვა განსხვავებებზეც საუბრობს: ერთ-ერთი განსხვავება ისაა, რომ ისტორიკოს მკვლევარს უფრო დიდი მოცულობის დოკუმენტების შესწავლა უწევს, ვიდრე ემპირიულ მკვლევარს, რომელიც გაცილებით მცირე მოცულობის და კონკრეტულ სტატიებს კითხულობს. გარდა ამისა, დოკუმენტები, რომლებიც ისტორიულ კვლევას ესაჭიროება, ხშირად გაცილებით ძველია, ვიდრე – ემპირიულ კვლევაში. და კიდევ ერთი, ბოლო მომენტი: დოკუმენტები განათლების სფეროში ხშირად გამოუქვეყნებელი მასალებისგან შედგება და, შესაბამისად, ნაკლებად ხელმისაწვდომია, ვიდრე სამეცნიერო ჟურნალებში დაბეჭდილი ემპირიული კვლევების ანგარიშები.

დოკუმენტების კვლევისთვის დამახასიათებელი სპეციფიკური პრობლემების დაწვრილებითი განხილვისთვის მკითხველს ვურჩევდით პლატის (Platt 1981) სტატიებს, სადაც ის დოკუმენტების ხელმისაწვდომობის, აუთენტურობისა და შერჩევის პრობლემებზე, დასკვნასა და ინტერპრეტაციაზე საუბრობს.

შეფასება

ვინაიდან ისტორიული კვლევის სფეროში მომუშავე მეცნიერები მონაცემებისა და ინფორმაციის დიდ ნაწილს ჩანაწერებიდან და დოკუმენტებიდან იღებენ, აუცილებელია მათი გულდასმით შეფასება, რათა დადგინდეს მათი ღირებულება მოცემული კვლევისთვის. ისტორიული მონაცემებისა და ინფორმაციის შეფასებას ხშირად ისტორიულ კრიტიკას უწოდებენ, ხოლო ამ გზით მიღებულ სანდო მასალას – ისტორიულ მტკიცებულებას. მაშასადამე, ისტორიულ მტკიცებულებას წარმოადგენს დასაბუთებული ფაქტებისა და ინფორმაციის ერთობლიობა, რომელიც ნდობის ღირსად შეიძლება, იქნას მიჩნეული, როგორც ჰიპოთეზების შემოწმებისა და ინტერპრეტაციის ვალიდური საფუძველი. ისტორიული კრიტიკა, როგორც წესი, ორ ეტაპად ხორციელდება: პირველი, ფასდება წყაროს აუთენტურობა და მეორე, ფასდება, რამდენად ღირებულია მონაცემი სიზუსტის თვალსაზრისით. ეს ორი პროცესი ცნობილია, როგორც გარეგანი და შინაგანი კრიტიკა და ვინაიდან თითოეული შეფასების პრობლემებს შეეხება, შემდგომ განხილვას იმსახურებს.

გარეგანი კრიტიკა

გარეგან კრიტიკას მონაცემების აუთენტურობის დადგენა აინტერესებს. შესაბამისად, თავად დოკუმენტზეა (ან სხვა წყაროზე) მიმართული და არა – მასში გადმოცემულ შინაარსზე; მონაცემების ფორმის ანალიზზე და არა – მათ ინტერპრეტაციაზე ან მოცემულ კვლევასთან მიმართებით მათ მნიშვნელობაზე. ამგვარად, ის გაყალბების, ფალსიფიკაციის, სიცრუის, გამონაგონის ან დამახინჯების გამოვლენას ცდილობს. ამ მიზნისთვის, დოკუმენტის ასაკის ან ავტორის დადგენა, შეიძლება, მოიცავდეს ისეთი ფაქტორების შემოწმებას, როგორიცაა ხელმოწერა, ხელწერა, კალიგრაფია, ტიპი, სტილი, მართლწერა და გეოგრაფიული დასახელებები. ამასთანავე, ხელმისაწვდომი იყო თუ არა მასში გადმოცემული ცოდნა იმ დროისთვის და შეესატყვისება თუ არა ამ ავტორის ან

პერიოდის შესახებ სხვა წყაროებიდან მიღებულ ცოდნას. ფიზიკური ფაქტორების ისეთმა დახვეწილმა და უფრო დეტალურმა ანალიზმაც შეიძლება, დაასაბუთოს ან უარყოს დოკუმენტის აუთენტურობა, როგორიცაა, მაგალითად, მელნის, ქაღალდის, პერგამენტის, ქსოვილის და სხვა მასალების ფიზიკური და ქიმიური ანალიზი. ნაკლებად მოსალოდნელია, რომ განათლების სფეროს ისტორიაში მომუშავე მკვლევრები მეტ მიზანმიმართულ ფალსიფიკაციას წააწყდებიან, ვიდრე, ვთქვათ, პოლიტიკური ან სოციალური სფეროს მკვლევრები, თუმცა, შეიძლება, აღმოჩნდეს, რომ ოფიციალური დოკუმენტები, კორესპონდენცია და ავტობიოგრაფიები ერთი ადამიანის დაწერილი ან მომზადებული იყოს, მოპოვებული მასალა კი სხვის მიერ ჩაწერილი და ხელმოწერილი.

შინაგანი კრიტიკა

დოკუმენტის აუთენტურობის დადგენის შემდეგ მკვლევრის შემდეგი ამოცანა იმ მონაცემების სიზუსტისა და ღირებულების შეფასებაა, რომელსაც ეს დოკუმენტი შეიცავს. შეიძლება ისინი ნამდვილი იყოს, მაგრამ უცილობლად არ ასახავდეს სიმართლესთან მიახლოებულ, რეალურ სურათს. მონაცემების მნიშვნელობისა და სანდოობის დადგენისას მკვლევრები გაცილებით რთული პრობლემის წინაშე დგანან, ვიდრე – გარეგანი კრიტიკის ეტაპზე, ვინაიდან მათ უნდა დაადგინონ, შეიძლება თუ არა ვენდოთ დოკუმენტების ავტორს. . ტრავერსი (1969) ასახელებს იმ მახასიათებლებს, რომელთაც, ჩვეულებისამებრ, განიხილავენ ავტორების შეფასებისას. მოვლენის გაწაფული, თუ გამოუცდელი დამკვირვებლები იყვნენ ისინი? სხვა სიტყვებით, რამდენად იყვნენ კომპეტენტურნი? რამდენად იმყოფებოდნენ შიშის ან საკუთარი პატივმოყვარეობის ზემოქმედების ქვეშ, რომ, ვთქვათ, დაემახინჯებინათ ან გამოეტოვებინათ ფაქტები? რას ისახავდნენ მიზნად დოკუმენტების შემდგენლები? რამდენად გაწაფულნი იყვნენ ამ კონკრეტული მოვლენების ჩაწერაში? ჰქონდათ თუ არა ავტორებს ისეთი ჩვევები, რომელთაც შეიძლება გავლენა მოეხდინათ ჩანაწერების სიზუსტეზე? ძალიან ანტაგონისტურად იყვნენ განწყობილი რეალობისადმი თუ ზედმეტი სიმპათიით განმსჭვალული? მოვლენიდან რა დროის გასვლის შემდეგ გააკეთეს ჩანაწერები? შეეძლოთ თუ

არა ზუსტად გაეხსენებინათ მომხდარი? და ბოლოს, თანხმდებიან თუ არა ისინი სხვა დამოუკიდებელ მოწმეებთან?

განათლების სფეროს ისტორიაში მრავალი დოკუმენტი ნეიტრალურია თავისი ბუნებით, თუმცა დამკვირვებლის ზემოთ დასახელებული მახასიათებლების გამო, შესაძლებელია, რომ ზოგიერთი მათგანი მცდარი იყოს. ტრავერსის (1969) მიერ დასმული კითხვებიდან მომდინარე კონკრეტული პრობლემა მიკერძოებას შეეხება. ის განსაკუთრებით მწვავდება ცხოვრების ისტორიების შესწავლისას. როგორც პლამერი (1983) გვახსენებს, აქ მთავარი საზრუნავია მიკერძოების შესაძლო წყაროების მინიმუმამდე დაყვანა და მათი შესწავლა, რაც მკვლევარს თავიდან აარიდებს, იპოვოს, რაც სურს. ასევე, მკვლევრები, ზოგადად, მიკერძოების სამ წყაროს ასახელებენ: წყაროები, რომლებიც უკავშირდება იმ სუბიექტს, ვისი ინტერვიუირებაც ხდება, თავად მკვლევრებს და სუბიექტისა და მკვლევრის ურთიერთქმედებას (Travers 1969).

კვლევის ანგარიშის დაწერა

მას შემდეგ, რაც მონაცემები შეგროვდა და დაუქვემდებარდა გარეგან კრიტიკას აუთენტურობის და შინაგან კრიტიკას სიზუსტის დასადგენად, მკვლევარი დგება ამოცანის წინაშე, თავი მოუყაროს და ახსნას ის მოვლენები, რომელსაც საკვლევი პრობლემა მოიცავს. ეს ეტაპი ცნობილია, როგორც სინთეზის პროცესი. ეს, ალბათ, ისტორიული კვლევის ყველაზე რთული ეტაპია და მნიშვნელოვან წარმოსახვასა და გამომგონებლობას მოითხოვს. შედეგად მიღებული პატერნი ჰიპოთეზის შესამოწმებლად გამოიყენება.

საბოლოო ანგარიშის წერაც ბევრს ითხოვს – კრეატიულობას და ობიექტური და სისტემური ანალიზის მაღალ სტანდარტებს.

ბესტი (1970) იმ პრობლემების ჩამონათვალს იძლევა, რომლებიც სტუდენტების მიერ დაწერილ სხვადასხვა სახის ისტორიულ კვლევით პროექტში იჩენს თავს. მათ შორისაა:

- პრობლემა ძალიან ფართოდ არის განსაზღვრული;
- ადვილად საპოვნელი მეორადი წყაროების გამოყენების ტენდენცია რთულად მოსაძიებელი, მაგრამ, როგორც წესი, უფრო სანდო, კვლევისთვის სრულიად საკმარისი პირველადი წყაროების ნაცვლად;

- მონაცემების არაადეკვატური ისტორიული კრიტიკა, რაც წყაროების აუთენტურობის და მონაცემების სანდოობის დაუდგენლობის შედეგია; მაგალითად, ხშირია ტენდენცია, როდესაც რამდენიმე დამკვირვებელი ეთანხმება ერთმანეთს და დებულებას მიიჩნევს უცილობლად ჭეშმარიტად. არსებობს ალბათობა, რომ ერთი მათგანი გავლენას ახდენდეს დანარჩენებზე, ან ყველა მათგანი ინფორმაციის არაზუსტი წყაროს გავლენის ქვეშ ექცეოდეს.
- სუსტი ლოგიკური ანალიზი, რომელსაც შეიძლება იწვევდეს:
  - ზედმეტად გამარტივება, როდესაც ვერ ხერხდება გაცნობიერება, რომ მოვლენების მიზეზი, უფრო ხშირად, ბევრი და რთულია და არა – ერთი და მარტივი;
  - ზეგენერალიზაცია არასაკმარისი მტკიცებულებების საფუძველზე და მცდარი ანალოგიით დასკვნა, სიტუაციების ზედაპირულ მსგავსებებზე დაფუძნებით;
  - ადრეულ პერიოდში ხმარებული სიტყვებისა და გამოთქმების მნიშვნელობების აუხსნელობა;
  - სიტუაციაში მნიშვნელოვანი და უმნიშვნელო, ან ნაკლებად მნიშვნელოვანი ფაქტების ერთმანეთისგან განუსხვავებლობა.
- პირადი მიკერძოება, გამოხატული კონტექსტიდან წინ წამოწეულ ისეთ დებულებებში, რომლებიც მიზნად ისახავს დარწმუნებას და პიროვნებისადმი ან იდეისადმი ზედმეტად სულგრძელი და არაკრიტიკული (ან ძალზე მტრულად განწყობილი და კრიტიკული) დამოკიდებულების დაშვებას, წარსულით მოჭარბებულ აღტაცებას (ხანდახან ამას „ძველი მუხის კალათის“ ილუზიასაც უწოდებენ). მიკერძოებაა არარეალისტური აღტაცებაც ახლით, ან თანამედროვეობით, როცა ყველა ცვლილება პროგრესის მომასწავებლად მიიჩნევა.
- ნაშრომის წარდგენის სტილი, რომელიც შეიძლება მოსაწყენი და უფერული იყოს, ძალიან მაღალფარდოვანი ან ზედაპირული, ზედმეტად დამაჯერებლად მოწოდებული ან, პირიქით, ნაუცბათევად დაწერილი და სათანადოდ გამოუყენებელი.

ბორგი და გალი (1979: 400) ჩამოთვლიან ისტორიული კვლევის წარმოებისას შესაძლებელ შეცდომებს:

- ისეთი თემების შერჩევა, რომლისთვისაც ისტორიული წყაროები არასაკმარისია, ხელმიუწვდომელია ან არ არსებობს;
- ზედმეტად დაყრდნობა მეორად წყაროებზე;
- მარცხი ისტორიული წყაროების შინაგანი ან გარეგანი ვალიდობის/კრიტიკის შემოწმებისას;
- მოუქნელობა და წყაროების გამოყენებისას მკვლევრის სელექციურობა და მიკერძოება;
- ცნებების გადმოტანა სხვა დისციპლინებიდან;
- მიზეზ-შედეგობრიობის და ერთი მიზეზის არსებობის შესახებ არალეგიტიმური დასკვნების გაკეთება;
- მონაცემების მისაღებ ფარგლებს მიღმა განზოგადება;
- ფაქტების ჩამოთვლა სათანადო თემებად გაერთიანების გარეშე.

გარდა ამისა, სათერლენდი (Satherland 1969) იძლევა ორი გავრცელებული შეცდომის ბრწყინვალე ილუსტრაციას, რომელსაც განათლების ისტორიკოსები უშვებენ ხოლმე. პირველია აწმყოში მიმდინარე მოვლენების წარსულზე პროეცირება, რასაც დამახინჯებამდე მივყავართ და მეორე, „ვაკუუმში აღწერა“, როდესაც ვერ ხერხდება განათლების სისტემასა და საზოგადოებრივ სტრუქტურას შორის არსებული ურთიერთობის ჩვენება.

შედარებით პოზიტიურ ნოტაზე რომ დავასრულოთ, მოული (Mouly 1978) ისტორიული კვლევის შეფასების ხუთ ძირითად კრიტერიუმს გამოყოფს:

- *პრობლემა*: გასაგებად არის პრობლემა განსაზღვრული? საკმაოდ ძნელია ისტორიული კვლევის სათანადოდ წარმოება, თუ მას ბუნდოვნად მოცემული პრობლემით გამოწვეული დაბნეულობა ემატება. შესაძლებელია პრობლემის გადაჭრა? შედის ეს მკვლევრის კომპეტენციაში?
- *მონაცემები*: ხელმისაწვდომია პრობლემის გადასაჭრელად საჭირო საკმარისად სრული პირველადი მონაცემები, თუ მეტისმეტად არის კვლევა დამოკიდებული მეორად ან გადაუმოწმებელ წყაროებზე?

- *ანალიზი*: ადეკვატურად დადგინდა მონაცემების სანდოობა? ადეკვატურად არის შესწავლილი მონაცემების რელევანტურობა?
- *ინტერპრეტაცია*: ჩანს, რომ ავტორი ადეკვატურად ფლობს თავის მონაცემებს და კარგად ესმის მათი ფარდობითი მნიშვნელოვნება? ავლენს ის ადეკვატურ ისტორიულ ხედვას? ინარჩუნებს ობიექტურობას თუ პირადი ტენდენციურობის საშუალებას მტკიცებულების დაზიანება აძლევს? დამაჯერებლად და ადეკვატურად აქვს შემოწმებული ჰიპოთეზები? მთლიანი სიტუაციის საკმარისად ფართო ხედვის კუთხე აქვს აღებული? ხედავს საკუთარ მონაცემებსა და სხვა „ისტორიულ ფაქტებს“ შორის ურთიერთობას?
- *წარდგენა*: წერის სტილი მიმზიდველი და ინფორმატიულია? ნაშრომში მოცემულია სიახლე ახალაღმოჩენილი მონაცემების ან ახალი ინტერპრეტაციების სახით, თუ ის უბრალოდ მოსაწყენი, არაკეთილსინდისიერად შესრულებული სამუშაოა? მეცნიერულია ნაშრომი?

რაოდენობრივი მეთოდების გამოყენება

ისტორიული კვლევის უდიდესი ნაწილი თვისებრივია თავისი ბუნებით, ვინაიდან მისი შესატყვისი თემები, უმეტესწილად, ვერბალური და სხვა სახის სიმბოლური მასალისგან შედგება, რომელიც საზოგადოების ან კულტურის წარსულიდან მომდინარეობს. ძირითად უნარებს, რომელიც ამ სფეროში მომუშავე მკვლევარს მოცემული სახის თვისებრივი ან სიმბოლური მასალის ანალიზის პროცესში მოეთხოვება, შეგროვება, კლასიფიცირება, მოწესრიგება, სინთეზირება, შეფასება და ინტერპრეტირება წარმოადგენს. ყველა ამ აქტს საფუძვლად მყარი პიროვნული მსჯელობა და დასკვნები უდევს. თუმცა, შედარებით ახლო წარსულში, ისტორიული პრობლემების გადასაჭრელად რაოდენობრივი მეთოდების გამოყენება სცადეს (Travers 1969). ისტორიული კვლევისთვის ამ მეთოდებიდან ყველაზე რელევანტური კონტენტ ანალიზია, რომლის ძირითადი მიზანი ვერბალური, არარაოდენობრივი დოკუმენტის რაოდენობრივ მონაცემებად გარდაქმნაა (Bailey 1978). კონტენტ ანალიზს უფრო დეტალურად 23-ე თავში განვიხილავთ.

თავად კონტენტ ანალიზი განისაზღვრება, როგორც მრავალმიზნობრივი კვლევის მეთოდი, რომელიც სპეციალურად შეიქმნა ისეთი პრობლემების ფართო

სპექტრის საკვლევად, სადაც კომუნიკაციის შინაარსის მიხედვით კეთდება დასკვნა, სიტყვების დათვლიდან დაწყებული, კატეგორიზაციით დამთავრებული. კონტენტ ანალიზი ფრთხილად უდგება სათანადო კატეგორიებისა და ანალიზის ერთეულების გამოყოფას, რომლიდანაც თითოეულში გასაანალიზებელი დოკუმენტის ბუნება და კვლევის მიზანი აისახება. როგორც წესი, კატეგორიები დოკუმენტის წინასწარი დათვალიერებისა და შესწავლის შემდეგ განისაზღვრება და შინაარსის ძირითად სფეროებს მოიცავს.

ჩვენ მარტივად შეგვიძლია ვნახოთ, თუ როგორ გამოიყენება კონტენტ ანალიზი განათლების სფეროში ისტორიული კვლევის ზოგიერთი ასპექტის შესწავლისას. მაგალითად, მისი გამოყენება შესაძლებელია საგანმანათლებლო დოკუმენტების ანალიზში. დოკუმენტის შინაარსის გარკვევისა და გარჩევის გარდა, მეთოდი ნათელს მოჰფენს კომუნიკაციის წყაროს, მის ავტორს და მის ნაგულისხმევ ადრესატებსაც, ანუ მათ, ვისთვისაც შეიქმნა მოცემული დოკუმენტი. გარდა ამისა, ამ ტიპის ანალიზი მეტს გვეტყვის, მაგალითად, სოციალური კონტექსტის, გამოკვეთილი ან უყურადღებოდ დატოვებული ფაქტორების და პოლიტიკური ფაქტორების გავლენის შესახებ. აქედან გამომდინარეობს, რომ კონტენტ ანალიზმა შედარებითი, ან კროს-კულტურული კვლევების საფუძველი შეიძლება შექმნას. კიდევ ერთი გამოყენება, უახლესი ისტორიის სხვადასხვა მომენტში სახელმძღვანელოების შინაარსის შესწავლა იქნებოდა, როგორც, ვთქვათ, კულტურული განსხვავებების, კულტურული ცენტრის ან კულტურული ცვლილების ჩვენების საშუალება. ჰოლსტიმ (Holsti 1968) ჩამოაყალიბა კონტენტ ანალიზის მიზნები:

- კომუნიკაციის შინაარსის ტენდენციების აღწერა;
- წყაროების ცნობილი მახასიათებლების მისადაგება მათ მიერ შექმნილი ტექსტებისადმი;
- კომუნიკაციის შინაარსის სტანდარტების მიხედვით შემოწმება;
- დარწმუნების ტექნიკების გაანალიზება;
- სტილის გაანალიზება;
- აუდიტორიის ცნობილი თვისებების მისადაგება მათთვის შექმნილი ტექსტებისადმი;

- კომუნიკაციის პატერნების აღწერა.

ისტორიულ კონტექსტში კონტენტ ანალიზის გამოყენების სხვადასხვაგვარი მაგალითები შეიძლება ნახოთ შემდეგ ავტორებთან: თომასი და ზნანიეჩკი (1918)[3] და ბრედბარნი და ბერლოუ (1961). ისტორიულ გარემოში კონტენტ ანალიზის კიდევ ერთი მაგალითია მაკლელანდისა და მისი კოლეგების (1953) კვლევა, რომელიც საზოგადოების წევრების მიღწევის, მოთხოვნილებისა და კონკრეტული საკვლევი საზოგადოების ეკონომიკური ზრდის ურთიერთმიმართებას შეეხებოდა. და ბოლოს, ისტორიულ კვლევაში რაოდენობრივი მეთოდების გამოყენების უფრო დეტალური და ტექნიკური განხილვისთვის მკითხველს ფლოიდის (Floud 1979) ნაშრომის გაცნობას ვურჩევთ, რომელიც ისტორიული მონაცემების კლასიფიცირებასა და მოწესრიგებას და ელემენტარული აღწერითი სტატისტიკის მიმოხილვას ეძღვნება.

ცხოვრების ისტორიები

თომასისა და ზნანიეჩკის მონუმენტური კვლევა *„პოლონელი გლეხობა ევროპასა და ამერიკაში“* (1918), რომელიც ამ ქვეთავის შესავლად გამოდგება, ცხოვრების პირველ სოციოლოგიურ ისტორიად ითვლება, ვინაიდან მასში დეტალურად არის აღწერილი და ახსნილი ვლადეკ ვისნევსკის ცხოვრება და დროება. პლამერის (1983) მიხედვით, ცხოვრების ისტორია ხშირად ერთი პიროვნების ცხოვრების შესახებ მისივე სიტყვებით დაწერილი ერთი მთლიანი წიგნია. პლამერი აღნიშნავს, რომ ხშირად მასალები ასეთი წიგნისთვის წლების მანძილზე გროვდება და იკრიბება, მკვლევარი ფრთხილად, მსუბუქად წარმართავს სუბიექტს, წაახალისებს მას, რომ დაწეროს, ან ფირზე ჩაიწეროს საკუთარი ცხოვრების ეპიზოდები. საკმაოდ ხშირად ამ მასალებს ზურგს უმაგრებს სუბიექტის ცხოვრებაზე ინტენსიური დაკვირვება, ინტერვიუები მის ნაცნობ-მეგობრებთან და შესატყვისი დოკუმენტებისა და წერილების, დღიურებისა და ფოტოსურათების დეტალური შესწავლა. ცხოვრების ისტორია, პრაქტიკულად, „ინტერაქციული და თანამშრომლობითი ტექნიკაა, რომელშიც მკვლევარი უშუალოდ არის ჩართული“ (Plummer 1983).

შეხედულებების ახსნები და ინტერპრეტაციები მნიშვნელოვანი და დროულია სხვადასხვაგვარ საგანმანათლებლო გარემოში,[4] ვინაიდან ისინი იძლევიან

ღირებულ „წვდომას იმ გზების ბუნებაში, რომლითაც განათლების სფეროში დასაქმებული პერსონალი მათ სამუშაო გარემოში არსებულ შეზღუდვებსა და პირობებს ეგუება“. გუდსონი ამტკიცებს, რომ ცხოვრების ისტორიებს „შორსმიმავალი წვლილის შეტანა შეუძლია „პირად უსიამოვნებებსა“ და „საზოგადოებრივ საკითხებს“ შორის კავშირის გაგების პრობლემაში – ამოცანა, რომელიც სოციოლოგიური კვლევის შუაგულშია დაბუდებული“. ის ამბობს, რომ მის მნიშვნელობას „საუკეთესოდ ადასტურებს ის ფაქტი, რომ მასწავლებლები ყოველთვის საკუთარი ინიციატივით იყენებენ ცხოვრების ისტორიებს კლასში მიმდინარე მოვლენების ასახსნელად“ (Goodson 1983).

მილერი (1999) აჩვენებს, რომ ბიოგრაფიული კვლევა სოციალური აქტივობის კონცეპტუალიზაციის თავისებური, განსხვავებული გზაა. ის ანალიზისადმი სამ ძირითად მიდგომას ასახელებს, ესენია:

- *რეალისტი* მონაცემებზე დაფუძნებული თეორიის ტექნიკებზეა ორიენტირებული;
- *ნეოპოზიტივისტი* უფრო მეტად სტრუქტურირებულ ინტერვიუს იყენებს;
- მთხრობელი ცხოვრების ისტორიების აქტიურად ასაგებად ინტერვიუერსა და რესპონდენტს შორის ურთიერთქმედებას იყენებს.

დენზინი (1999) თვლის, რომ ბიოგრაფიული კვლევის მეთოდების რამდენიმე ვარიანტი არსებობს, მათ შორისაა:

- ბიოგრაფია;
- ავტობიოგრაფია;
- ამბავი;
- დისკურსი;
- თხრობა;
- პირადი ისტორია;
- ზეპირი ისტორია;
- შემთხვევის ისტორია;
- ცხოვრების ისტორია;
- პირადი გამოცდილება;

- შემთხვევის შესწავლა.

ამ საკითხს კონელი და კლანდინინიც (Connelly and Clandinin 1999) განიხილავენ და ნარატიული კვლევისადმი რამდენიმე მიდგომას ასახელებენ:

- ზეპირი ისტორია;
- ამბები;
- მემუარები და ქრონიკები;
- ფოტოსურათები;
- სამახსოვრო ყუთები;
- ინტერვიუები;
- ჟურნალები;
- ავტობიოგრაფია;
- წერილები;
- საუბრები;
- დოკუმენტები.

კონკრეტული კვლევის პროექტისადმი ცხოვრების ისტორიის ტექნიკის შესაბამისობის გარკვევისას და დროის ყოველთვის არსებული შეზღუდვების პირობებში, გამოსადეგია ცხოვრებისეული ისტორიების განსხვავება ტიპისა და წარმოდგენის სტილის მიხედვით. ორივე ფაქტორი კვლევის მასშტაბიდან და განხორციელებადობიდან გამომდინარეობს. 8. 2 ჩანართში მოცემულია ჰიჩკოკისა და ჰაგისის (1989) მიერ შემოთავაზებული სქემა. მკითხველს შეიძლება სურდეს 8. 2 ჩანართში მოცემული ისტორიის წარმოდგენის ტიპებისა და სტილების აღწერის გამოყენება, რათა შეაფასოს ის განსხვავებული მოთხოვნები, რომლებიც მკვლევრის წინაშე დგება მონაცემების მოგროვებისას, ანალიზისა და წარმოდგენისას. რეტროსპექციული იქნება თუ თანამედროვე, ცხოვრების ისტორიის კვლევა ხუთ ფართო პროცესს მოიცავს. პლამერი (1983) გამოყოფს და აღწერს მათ.

ჩანართი 8. 2

ცხოვრების ისტორიების ტიპოლოგია და მათი წარდგენის სტილი

ტიპები

რეტროსპექციული ცხოვრების ისტორია

წარსულის მოვლენების რეკონსტრუქცია სამიზნე ინდივიდის აწმყო გრძნობებითა და ინტერპრეტაციებით.

თანამედროვე ცხოვრების ისტორია

ინდივიდის ყოველდღიური ცხოვრების ამჟამინდელი აღწერა.

წარდგენის სტილი

ნატურალისტური

პირველ პირში მოყოლილი ცხოვრების ისტორია, რომელშიც ამბავი სამიზნე ინდივიდის სიტყვებით არის გადმოცემული და თან ახლავს მკვლევრის მოკლე შესავალი, კომენტარები და დასკვნა.

თემატურად რედაქტირებული

სამიზნე ინდივიდის სიტყვები ხელუხლებლად არის გადმოცემული, მაგრამ მათ მკვლევარი გადმოსცემს თემების, საკითხების ან სათაურების სახით, ხშირად თავებად დაყოფილს.

ინტერპრეტირებული და რედაქტირებული

მისი სამიზნე ინდივიდის ცხოვრების ისტორიის გადმოცემისას, რომელსაც მკვლევარი თავისი პოზიციიდან და თავისი ვერსიით გადმოცემს, აშკარად შესამჩნევია მისი გავლენა. მკვლევარი წარმოგვიდგენს გაფილტრულ, გასუფთავებულ, რედაქტირებულ და ინტერპრეტირებულ ისტორიას.

წყარო: ადაპტირებულია Hitchcock and Hughes 1989

მომზადება

აქ შედის სათანადო თემის და კვლევის ტექნიკის არჩევა. ამ ეტაპზე უნდა დაისვას კითხვები: პირველი, „ვინ უნდა იყოს შესწავლის ობიექტი?“ – ცნობილი ადამიანი, ჩვეულებრივი რიგითი ადამიანი, მოხალისე, შერჩეული, იძულებით მოყვანილი? მეორე, „რა ქმნის კარგ ინფორმანტს?“ პლამერი (1983) ყურადღებას ისეთ ძირითად ფაქტორებზე ამახვილებს, როგორიცაა ადგილზე შეღწევადობა და დრო, პოტენციური ინფორმანტის მიერ საკუთარი კონკრეტული კულტურული ვითარების ცოდნა. კარგ ინფორმანტს შეუძლია და მზად არის მკვლევართან მჭიდრო, ახლო ურთიერთობების დასამყარებლად. აქსიომაა, რომ ზოგადი სიმპათიები და ურთიერთპატივისცემა ცხოვრების ისტორიის პროექტის

განხორციელებისა და წარმატების წინაპირობაა. მესამე, „რა მოთხოვნები უნდა დაკმაყოფილდეს კვლევის ადრეულ ეტაპებზე?“ მკვლევარმა თავისი მოტივაციები გასაგებად უნდა აუხსნას კვლევის მომავალ სუბიექტს. ასევე, დასაწყისშივე უნდა გაირკვეს სუბიექტის მიერ გაწეული სამსახურის ანაზღაურების საკითხი. ანონიმურობის საკითხიც უნდა მოგვარდეს; კვლევის სხვა მეთოდოლოგიებისგან განსხვავებით, ცხოვრების ისტორიები ძალიან პირადულ დეტალებს (სახელებს, ადგილებს, მოვლენებს) ამჟღავნებს და არასაკმარისად ფარავს მონაწილეებს ცნობისმოყვარე თვალისგან. პროექტის ადრეულ სტადიებზე კვლევის სუბიექტთან, ასევე, განიხილება ცხოვრების ისტორიის კვლევის ბუნება, ინტერვიუს სიტუაციების ორგანიზაციული მხარე და მონაცემების ჩაწერის ფორმები.

მონაცემების შეგროვება

ცხოვრების ისტორიის წარმატებისთვის ცენტრალური მნიშვნელობა აქვს მკვლევრის მიერ ინტერვიუირების სხვადასხვაგვარი ტექნიკის გამოყენების უნარს (ასევე, იხილეთ თავი 16). სიტუაციიდან გამომდინარე, ინტერვიუს ტიპი შეიძლება, იცვლებოდეს. შედარებით სტრუქტურირებული ინტერვიუ, რომელიც კვლევის დასაწყისში ზოგადი გზამკვლევის ფუნქციას ასრულებს, შეიძლება, იქცეს არაფორმალურ, არასტრუქტურირებულ ინტერვიუდ, რომელიც კონსულტირებისადმი კარლ როჯერსისეულ (1945) არადირექტიულ მიდგომას მოგვაგონებს. ამ უკანასკნელის შემთხვევაში პლამერი (1083) ყურადღებას ამახვილებს ინტერვიუერი-მკვლევრის მხრიდან ემპათიისა და უპირობო სითბოს გამოვლენის მნიშვნელოვნებაზე. ინტერვიუირების მესამე სტრატეგიაა მონაწილის დაკვირვებისა (იხილეთ თავი 18) და კონკრეტულ თემაზე საუბრის ზომიერი ნარევი, რასაც თან ახლავს ჩანიშვნების გაკეთება.

მონაცემების შენახვა

ჩვეულებრისამებრ, ცხოვრების ისტორიის კვლევაში უზარმაზარი მოცულობის მონაცემები გროვდება. მკვლევარმა წინასწარ უნდა გადაწყვიტოს, აკეთებს თუ არა აუდიოჩანაწერებს, განსაზღვროს, „როგორ“, „რა“ და „როდის“ გაშიფროს, „როგორ“, „რას“ და „როდის“ გაუკეთოს რედაქტირება, შეიმუშაოს კოდირებისა და ცხრილების სისტემა, თუ სურს, რომ ბოლოს თავზე არ ეყაროს და თავად

არ იკარგებოდეს საკუთარ მასალაში. მკითხველს ვურჩევთ მეშვიდე თავში მოცემული მსჯელობის გადახედვასა და ფიდლერის (Fiedler 1978) ნაშრომის გაცნობას, რომელშიც ვრცლად არის აღწერილი ბუნებრივ გარემოში საველე კვლევებისთვის შესატყვისი მეთოდები.

მონაცემების ანალიზი

ცხოვრების ისტორიის მეთოდოლოგიით შექმნილი მონაცემების ხარისხს სამი ძირითადი საკითხი უდევს საფუძვლად. ეს საკითხები რეპრეზენტაციულობას, სანდოობასა და ვალიდობას შეეხება (ასევე, იხილეთ თავები 4 და 6). პლამერი (1983) ყურადღებას უთმობს ცხოვრების ისტორიის კვლევის ხშირ კრიტიკას, კერძოდ, იმას, რომ მისი შემთხვევები ატიპური უფროა, ვიდრე – რეპრეზენტაციული. ამ ბრალდებისთვის თავის ასარიდებლად, ის მოუწოდებს მკვლევრებს, ვინც ამ მეთოდით აპირებენ მუშაობას, რომ „დაამუშაონ და გასაგებად ახსნან ცხოვრების ისტორიის მიმართება ფართო პოპულაციასთან“ (Plummer 1983) სუბიექტის რეპრეზენტაციულობა-არარეპრეზენტაციულობის კონტინუუმზე განთავსებით.

ცხოვრების ისტორიის კვლევის სანდოობა მიკერძოებულობის წყაროების იდენტიფიკაციასა და მათი შემცირების ტექნიკის გამოყენებაზეა დამოკიდებული. მიკერძოება მომდინარეობს ინფორმანტისგან, მკვლევრისგან და თავად ურთიერთქმედებიდან: იხილეთ 8. 2 ჩანართი. ვალიდობის შემოწმების რამდენიმე საშუალება არსებობს. პლამერი (1983) ასახელებს შემდეგს:

- საბოლოო პროდუქტის წაკითხვის შემდეგ ის შეიძლება, თავად ცხოვრების ისტორიის სუბიექტმა გააკრიტიკოს;
- ძირითადი მსგავსებისა და განსხვავების პუნქტების დასადგენად შეიძლება, რამდენიმე მსგავსი წერილობითი წყარო შედარდეს ერთმანეთს;
- ცხოვრების ისტორიის სიზუსტის შესამოწმებლად მიღებული მონაცემები შეიძლება, ოფიციალურ ჩანაწერებს შედარდეს;
- შედარება, შეიძლება,სხვა ინფორმანტების ინტერვიუირებით განხორციელდეს.

არსებითად, ცხოვრების ისტორიის ვალიდობა ინფორმანტის სუბიექტური რეალობის, სხვა სიტყვებით, სიტუაციის მისეული ხედვის, წარმოჩენის უნარში

მდგომარეობს. დეტალური პირადი ანგარიშები და ცხოვრების ისტორიები შეიძლება, თემატურად დალაგდეს (მაგალითად, თომასისა და ზნანიეჩკის (1918) ნაშრომი). სინამდვილეში ბიოგრაფიების და ავტობიოგრაფიების გამოყენება, მოგონილი აღწერები ან საგაზეთო ჟურნალისტიკა ბადებს კითხვას, თუ რა ითვლება კვლევის ლეგიტიმურ მონაცემებად. ასეთი ანგარიშები, ალბათ, უმჯობესია ცნებებისთვის და კონტექსტებისთვის ყურადღების მისაპყრობად გამოვიყენოთ და არა – კვლევის ძირითად მონაცემებად. საკითხი სანდოობასა და ვალიდობას ეხება. ამ თემებს ვეხებით ქვემოთ და მეექვსე თავში.

მონაცემების წარდგენა

პლამერი (1983) სამ მიმართულებას უსახავს მკვლევარს, რომელიც ცხოვრებისეული ისტორიის დაწერას აპირებს. პირველი, მკვლევარს ნათლად უნდა ჰქონდეს წარმოდგენილი, თუ ვისთვის წერს და რისი მიღწევა უნდა ნაშრომით; შემთხვევის ისტორიის აღწერას ისახავს მიზნად, თუ შემთხვევის შესწავლას; თუ იმიტომ, რომ შემთხვევის ისტორია „უბრალოდ კარგ ამბავს ყვება“ (Plummer 1983). ამის საპირისპიროდ, შემთხვევის შესწავლა პირად დოკუმენტებს უფრო ფართო თეორიული მიზნებისთვის იყენებს, როგორიცაა თეორიის შემოწმება და/ან შექმნა. მეორე, ცხოვრების ისტორიის მიზნის დადგენის შემდეგ, მკვლევარმა უნდა გადაწყვიტოს, რამდენად ღრმად უნდა ჩაერიოს მოპოვებულ მონაცემებში. ჩარევა ან შეჭრა ხდება როგორც რედაქტირებით, ისე, ინტერპრეტირებით. რედაქტირების („ამოჭრა“, თანმიმდევრობის დალაგება, სახელების, ადგილების შეცვლა და ა. შ.) გარეშე თითქმის წარმოუდგენელია ნებისმიერი ცხოვრების ისტორიის კვლევა. პლამერის პერიფრაზირება რომ მოვახდინოთ, რედაქტირება გულისხმობს სუბიექტის სიტყვების აღებას, მათ შიგნიდან დანახვას და უკუღმა გადმობრუნებას სტრუქტურირებული და თანმიმდევრული დებულებების სახით, რომლშიც ალაგ-ალაგ გამოყენებულია სუბიექტის და თავად მკვლევრის სიტყვები, მაგრამ ტექსტი მთლიანად აუთენტური რჩება. მესამე, ვინაიდან ცხოვრების ისტორია წერის მექანიკურ პროცესსაც მოიცავს, რეგულარულად წერას მოითხოვს. პლამერი აღნიშნავს, რომ წერა ყოველდღიურად მონახაზების გაკეთებას,

გადასინჯვასა და ხელახლა მოხაზვას მოითხოვს. ცხოვრების ისტორიის მეთოდოლოგიისა და კვლევის შესახებ იხილეთ ევეტსის ნაშრომი (Evetts 1991).

დოკუმენტური კვლევა

კვლევაში მონაცემების უამრავი დოკუმენტური წყარო არსებობს და, მიუხედავად იმისა, რომ ეს ეხმარება მკვლევარს, მათ გამოყენებას მთელი რიგი საკითხების განხილვა ახლავს თან. მაგალითად, ზოგიერთი სოციალური სამყარო, კულტურა და მოვლენა „წიგნიერია“ ანუ მრავლად არის დოკუმენტები და ისინი მონაწილეების ყოფითი სამყაროს ნაწილია, ზოგიერთი კულტურა კი ნაკლებად არის ასეთი. ეს დოკუმენტების სტატუსზე მოქმედებს. გარდა ამისა, ზოგიერთი დოკუმენტი შეიძლება მიზანმიმართულად იყოს კვლევისთვის შექმნილი, თუმცა უმრავლესობა – არა. ზოგიერთი მათგანი მკვლევრის დაწერილია და სხვა მკვლევრებისთვისაა განკუთვნილი, მაგრამ, ისევ, უმრავლესობა – არა. ფაქტიურად, დოკუმენტების უმრავლესობა დაიწერა გარკვეული მიზნისთვის, გეგმისთვის, აუდიტორიისთვის და არა – მკვლევრისთვის ან კვლევისთვის, რაც მათი სანდოობისა და ვალიდობის საკითხებს აყენებს. დოკუმენტები გამოსადეგია შესასწავლი ფენომენის უფრო თვალსაჩინოდ წარმოდგენისთვის (Prior 2003: 87). თუმცა, ისინი იმავე დროში გამოვლენილ მთელ რიგ სხვა ფაქტორებთან ერთად უნდა იქნას შესწავლილი. პრიორი (2003: 173) ოპერის მოსაწყენი ლიბრეტოს ანალოგიას იშველიებს, რომელიც ცალკე კი არ უნდა წაიკითხოს ადამიანმა, არამედ მოქმედების, დრამის, მუსიკისა და წარმოდგენის მთლიან კონტექსტში უნდა აღიქვას. ის თავსატეხის მხოლოდ ერთი ნაწილია (იხილეთ http://www.routledge.com/textooks/9780415368780 – თავი 8, ფაილი 8. 1. ppt).

დოკუმენტებს მრავალგვარი ფორმა აქვს, მათ შორის, მაგალითად:

- საველე ჩანაწერები;
- დღიურები და ჟურნალები;
- ჩანაწერები;
- ბიოგრაფიები;
- ავტობიოგრაფიები;

- ოფიციალური ჩანაწერები;
- დროის ცხრილები/განრიგები;
- ტექნიკური დოკუმენტები;
- შეხვედრის ჩანაწერები;
- მოსწავლეების ნაშრომების ნიმუშები;
- სამახსოვროები და ელექტრონული მიმოწერა;
- საფოსტო მიმოწერა;
- გეგმები;
- პამფლეტები და რეკლამები;
- ცნობარები და მაჩვენებლები;
- არქივები;
- ამბები;
- მემუარები და ქრონიკები;
- ფოტოსურათები და არტეფაქტები;
- საუბრები და წარმოთქმული სიტყვები;
- პოლიციის დოკუმენტები;
- პირველადი და მეორადი წყაროები;
- საგაზეთო სტატიები;
- წიგნები და სტატიები;
- საჯარო ჩანაწერები.

ეს მხოლოდ საწყისი ჩამონათვალია. შეგიძლიათ ნახოთ, რომ წერილობითი წყარო წამყვანია დოკუმენტურ კვლევაში.

დოკუმენტების ანალიზი რამდენიმე თვალსაზრისით არის მიმზიდველი (Bailey 1994: 294 – 6). ის მკვლევარს, ისტორიული კვლევის მსგავსად, მიუწვდომელი პიროვნებების ან თემების წვდომის შესაძლებლობას აძლევს. გარდა ამისა, არამონაწილის ან არაპირდაპირი დაკვირვების მსგავსად, მცირეა ან საერთოდ არ არის რეაქტიულობა დოკუმენტის ავტორის მხრიდან, განსაკუთრებით, თუ დოკუმენტის შედგენა არ იყო კვლევისთვის გამიზნული. დოკუმენტური კვლევა დროში განმეორებადი ანალიზისთვისაც გამოსადეგია, ვინაიდან მან შეიძლება

აჩვენოს, როგორ ვითარდება სიტუაციები დროთა განმავლობაში. ზოგიერთი დოკუმენტი დიდი მოცულობის შერჩევას წვდება (მაგალითად, დაბადების, ქორწინების და სიკვდილის რეგისტრაცია, მოსახლეობის აღწერები, გაზეთებში გამოქვეყნებული ნეკროლოგები და ა. შ.). დოკუმენტები შეიძლება დაწერილი იყოს „ცოცხლად“ და ადგილზე, შეიძლება ასახავდეს წერის მომენტში არსებული სიტუაციის დინამიკას. ზოგიერთი დოკუმენტი, განსაკუთრებით, პირადი (მაგალითად, წერილები და დღიურები), შეიძლება პირად დეტალებსა და გრძნობებს ასახავდეს („აღსარებებს“: Baily 1994: 296), რომელიც სხვა გზით არ გამომჟღავნდებოდა. თუ დოკუმენტები ცენტრალურ ადგილას ინახება, მაგალითად, ბიბლიოთეკაში, კოლექციაში ან არქივში, შესაძლებელია, დროისა და ფულის დაზოგვა. და ბოლოს, ბევრი დოკუმენტი შეიძლება გაწაფული პროფესიონალების მიერ იყოს დაწერილი და უფრო ღირებულ ინფორმაციას შეიცავდეს, ვიდრე – შედარებით არაინფორმირებული მოყვარულის შედგენილი დოკუმენტები.

მეორე მხრივ, დოკუმენტებს სირთულეები ახლავს თან (Baily 1994: 296 – 8). ისინი შეიძლება უაღრესად მიკერძოებული და შერჩევითი იყოს, ვინაიდან კვლევისთვის კი არ იყო განკუთვნილი, არამედ სულ სხვა მიზნით, სხვა აუდიტორიისთვის და სხვა კონტექსტში დაიწერა. ისინი თავად შეიძლება იყოს მოვლენების ინტერპრეტაცია და არა – ობიექტური ანგარიში. ფაქტიურად, ცვეთა და „შერჩევითი გადარჩენა“, ავტორისეულ სელექციურ ინტერპეტაციასთან ერთად, შეიძლება შესასწავლი სიტუაციის არასრულ ჩანაწერს ქმნიდეს. ზოგიერთი დოკუმენტი შეიძლება არსებობდეს, მაგრამ მკვლევარს მათზე არ მიუწვდებოდეს ხელი, ამიტომ შეზღუდული იყოს მათი შესწავლა. როდესაც დოკუმენტები არსებობს, ისინი იმდენად მრავალფეროვანი ფორმით შეიძლება იყოს მოცემული, რომ სტანდარტული ანალიტიკური ფორმის გამოყენება შეუძლებელი გახდეს (მაგალითისთვის იხილეთ კონტენტ ანალიზი, რომელიც 23-ე თავშია განხილული). გარდა ამისა, დოკუმენტები საკუთარ კონტექსტში უნდა იქნას შესწავლილი, რათა გასაგები გახდეს მათი იმდროინდელი მნიშვნელობა. ამის გასაგებად მარტივი მაგალითიც საკმარისია: ასი გირვანქა სტერლინგი დღეს შეიძლება მცირე თანხად გვეჩვენებოდეს, მაგრამ როდესაც

დოკუმენტი დაიწერა, ვთქვათ, 200 წლის წინ, ეს 100 გირვანქა სტერლინგი დიდი ფული იქნებოდა.

დოკუმენტური კვლევის დაწყებამდე კითხვების ამომწურავი და, ალბათ, საშინლად გრძელი ჩამონათვალია პასუხგასაცემი (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 8, ფაილი 8. 2. ppt).

დოკუმენტის კონტექსტი

- რა დოკუმენტია?
- საიდან მოვიდა?
- როდის დაიწერა?
- რა სახის დოკუმენტია?
- რას შეეხება?
- რაზე ფოკუსირდება?
- რა თავდაპირველი განზრახვები და მიზნები (ღია და/ან ფარული) ჰქონდა დოკუმენტს?
- რატომ და რისთვის დაიწერა?
- რა პოლიტიკური და სოციალური კონტექსტი ჰქონდა დოკუმენტს?
- რა მოსალოდნელი შედეგები ჰქონდა დოკუმენტს?
- როგორ გამოიყენეს/აპირებდნენ გამოყენებას?
- რეალურად როგორ გამოიყენეს?
- რა ეფექტები/შედეგები ჰქონდა დოკუმენტს?
- რა ფუნქცია შეასრულა დოკუმენტმა საკვლევ ფენომენში ან სიტუაციაში?
- სხვა რომელ დოკუმენტებს ეყრდნობოდა, ან სხვა რა დოკუმენტები გამოიყენეს შესასწავლ დოკუმენტთან ერთად?
- რა გეგმაში იყო გათვალისწინებული მოცემული დოკუმენტი?
- ვინ იყო დოკუმენტის თავდაპირველი სავარაუდო აუდიტორია?
- რა სტატუსი ჰქონდა და აქვს დოკუმენტს?
- თავდაპირველად რა კონტექსტი ჰქონდა დოკუმენტს?
- რა სტილით და ტონით არის შესრულებული დოკუმენტი?

- რას მოიცავს და რას გამორიცხავს დოკუმენტი?
- რას გულისხმობს დოკუმენტის ავტორი (ავტორები) თავისთავად არსებულად მკითხველში (მკითხველებში)?

დოკუმენტის ავტორი

- ვინ დაწერა დოკუმენტი?
- რა დასკვნა შეიძლება ავტორის შესახებ?
- რა ინტერესები ჰქონდა ავტორს?
- რა სტატუსი/პოზიცია/ცოდნა/შესაძლებლობა ჰქონდა ავტორს (ავტორებს)?
- რა ამბობს დოკუმენტი მისი ავტორის (ავტორების) შესახებ?

მკვლევარი და დოკუმენტი

- როგორ უნდა წავიკითხოთ დოკუმენტი?
- ვის ეკუთვნის/ეკუთვნოდა დოკუმენტი (მაგალითად, მკვლევარს, სხვებს)?
- მკვლევარი პირადად იცნობს თუ არა დოკუმენტის ავტორს (ავტორებს), ანუ რა ურთიერთობაა მკვლევარსა და ავტორს (ავტორებს) შორის?
- ესწრებოდა თუ არა მკვლევარი დოკუმენტში აღწერილ მოვლენებს (დგება მკვლევრის ეფექტის საკითხი)?
- რამდენად ახლოს ან შორს იყო/არის მკვლევარი მონაწილეებისგან?
- რა (დამატებითი) ინფორმაცია სჭირდება მკვლევარს და აუდიტორიას დოკუმენტის გასაგებად?
- როგორ შეიძლება დოკუმენტის გამოყენება კვლევაში, ან უნდა იყოს თუ არა ის გამოყენებული?
- როგორ ახდენს დოკუმენტი მკვლევრის ორგანიზებას?
- როგორი შეიძლება იყოს დოკუმენტის საუკეთესო ანალიზი?
- რას გეუბნებათ დოკუმენტი თქვენ, როგორც მკითხველს/მკვლევარს?
- თქვენ, როგორც მკითხველს/მკვლევარს რა წვლილი შეგაქვთ დოკუმენტის უკეთ გაგებაში?
- დოკუმენტის რა ალტერნატიული ინტერპრეტაციებია შესაძლებელი და სანდო? როგორ ასაბუთებს მკვლევარი არჩეულ ინტერპრეტაციას?

- დოკუმენტის კითხვისას სანდოობისა და ვალიდობის რა პრობლემები დგება?
- რა ადგილი უკავია დოკუმენტს მთლიან კვლევაში?

აქ დოკუმენტის სანდოობისა და ვალიდობის საკითხები დგება (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 8, ფაილი 8. 3. ppt).

დოკუმენტები სოციალური პროდუქტია და ამიტომ ისინი უბრალოდ კი არ უნდა მიიღონ, არამედ მათ შესახებ კითხვები უნდა დაისვას და პასუხები გაეცეს. დოკუმენტები ხშირად შერჩევითია, მიზანმიმართულად გამორიცხავს გარკვეულ დეტალებს, ან ინფორმაციას და თავიანთ მიზნებსა და აუდიტორიას ემსახურება და არა – მკვლევარს. დოკუმენტები რამდენიმე კონტინუუმზე თავსდება, მაგალითად:

ფორმალური/ოფიციალური – არაფორმალური/არაოფიციალური
გამოქვეყნებული – გამოუქვეყნებელი
საზოგადოებრივი საკუთრება – პირადი ქაღალდები
ანონიმური – ავტორიანი
ფაქტები – რწმენები
პროფესიული – სამოყვარულო
მიმოქცევისთვის – არამიმოქცევისთვის

დოკუმენტების ამ რამდენიმე კონტიმუუმზე განთავსება მკვლევარს, შეიძლება, ზემოთ დასმული კითხვების გრძელ სიაზე პასუხის გაცემაში დაეხმაროს.

დოკუმენტური ანალიზის სანდოობა და ვალიდობა

ვალიდობა შეიძლება ძლიერი იყოს პირველ პირში დაწერილ ან კონკრეტული მიზნისთვის შექმნილ დოკუმენტებში (Bailey 1994: 317). თუმცა ეს მიზანი შეიძლება არ თანხვდებოდეს კვლევის მიზანს და ამით ირღვეოდეს მისი ვალიდობა. ადრე აღვნიშნეთ, რომ მიკერძოებულობის პრობლემა, შერჩევითობა, აუტიდორიის კუთვნილება და კვლევის მიზნებისგან განსხვავებული ზრახვები, ცვეთა და შერჩევითი გადარჩენა – ეს ყველაფერი აზიანებს ვალიდობას. ისტორიულ კვლევაში დიდ ყურადღებას უთმობენ აუთენტურობასა და წარმომავლობას და დოკუმენტები ქიმიურ ანალიზსაც კი შეიძლება დაუქვემდებარონ (მაგალითად, მელნის, ქაღალდის, პერგამენტის და ა. შ.) გაყალბებების გამოსავლენად. ბეილი (1994: 318) გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ

ზედაპირული და კონსტრუქტის ვალიდობა დოკუმენტებში შეიძლება უფრო ძლიერი და მეტად საკმარისი იყოს, ვიდრე ვალიდობის სხვა ფორმები, თუმცა სხვა დოკუმენტებით განმტკიცება მაინც უნდა მოხდეს, სადაც ეს შესაძლებელია.

რაც შეეხება სანდოობას, ვინაიდან გარკვეული დოკუმენტები შეიძლება უაღრესად სუბიექტური იყოს, შედარებით და დასაბუთებით სანდოობის მიღწევაც შეიძლება. მკვლევარმა უნდა განაცხადოს სანდოობის სტანდარტებისა და კრიტერიუმების შესახებ. სკოტი (1990) დოკუმენტების გამოყენებისას ვალიდობისა და სანდოობის ოთხ კრიტერიუმს ასახელებს: აუთენტურობა, დამაჯერებლობა (სიზუსტის, ლეგიტიმურობისა და გულწრფელობის ჩათვლით), რეპრეზენტაციულობა (ხელმისაწვდომობის ჩათვლით და რომელმა დოკუმენტებმაც გაუძლო დროის მსვლელობას) და მნიშვნელობა (რეალური და ინტერპრეტაციული).

ხშირად ძნელია დოკუმენტში ფაქტის გამიჯვნა ინტერპრეტაციისგან და ასევე გამოიყენება კვლევაში (იხილეთ http://www.routledge.com/texbooks/9780415368780 – თავი 8, ფაილი 8. 4. ppt). დოკუმენტების გაგება ჰერმენევტიკული საქმიანობაა, რომელიც რამდენიმე ეტაპისგან შედგება. გიდენსი (1979) შენიშნავს, რომ მკვლევრებმა „ორმაგი ჰერმენევტიკით“ უნდა იცხოვრონ, ანუ მოახდინონ სამყაროს ინტერპრეტაცია, რომელიც უკვე ინტრპრეტირებულია მონაწილეების მიერ, პრეინტერპრეტირებულია. აქტორები, ანუ მონაწილეები სამყაროს ინტერპრეტაციას ახდენენ, ანუ მნიშვნელობებს მიაწერენ. საქმე უფრო შორს მიდის. დოკუმენტებში რეალური მოვლენებია ასახული, ამიტომ სოციალური მოვლენების წერილობითი მონაცემები მეორე ხელის მონაცემები ხდება, ვინაიდან ისინი სამყაროს მკვლევრისეული/ავტორისეული ინტერპრეტაციების/დასკვნების სახით შუამავალ რგოლს გადიან ქმედებიდან წერისკენ – ჰერმენევტიკა სამმაგდება. დოკუმენტები სამყაროს და იმ ქმედების ნაწილია, რომელსაც აღწერენ. შემდეგ მკვლევარი/მკითხველი თავის ინტერპრეტაციას/დასკვნას მიაწერს დოკუმენტს – ეს უკვე ოთხმაგი ჰერმენევტიკაა. თითოეულ ამ ოთხ ეტაპზე შეიძლება შემოვიდეს ინტერპრეტაცია, დასკვნა და მიკერძოება, შედეგად კი – არასანდოობა. როგორც კონელი და კლანდინინი (1997: 84) აღნიშნავენ, ველზე მოპოვებული ტექსტის კვლევის

ტექსტად გარდაქმნა (მზარდი) ინტერპრეტაციის პროცესია. ავტორები თვლიან, რომ საველე ტექსტები და დოკუმენტები დახურულია რეალური გამოცდილებისთვის, რომელიც მკლევარს აინტერესებს, ხოლო კვლევის ტექსტები უფრო შორს არის. ეს მანძილი არასანდოობისა და არავალიდობის მატებას უწყობს ხელს. მიუხედავად იმისა, რომ მკვლევარი აცნობიერებს და ითვალისწინებს ამას, იცის კვლევის შეფასების კრიტერიუმები და საკითხების მოგვარების ზოგიერთი გზაც (ანუ რეფლექსიურობა), ამით, შესაძლოა, კი არ გადაიჭრას პრობლემა, არამედ – გამოითქვას და დაფიქსირდეს.

საქმე ისაა, რომ მკვლევარი უკიდურესი სიფრთხილით უნდა მიუდგეს დოკუმენტების გამოყენებას. ვინაიდან დოკუმენტებს თავიანთი საკუთარი ცხოვრება აქვს, მოვლენების ინტერპრეტაციებს წარმოადგენენ. როგორც პრიორი (2003: 26) ამბობს, შინაარსი შეიძლება სულაც არ იყოს დოკუმენტის ყველაზე მნიშვნელოვანი მახასიათებელი და დოკუმენტი „სიტუაციური პროდუქტია“. ისინი სოციალური ინტერაქციის წარმმართველები, არხები, მედიატორები (ფილტრები) და შედეგებია (სტრუქტურირების გიდენსისეული თეორიის ნათელი მაგალითი). დოკუმენტის გაგებაში არსებით როლს ასრულებს მათი კონტექსტის გაგება. დოკუმენტები მრავალდონიანია და ამ მრავალ დონეზე უნდა მოხდეს მათი ინტერპრეტირება. ამასთან, საჭიროა მათი კონტექსტში მოთავსება და განხილვა.

კვლევაში დოკუმენტების გამოყენების ზოგიერთი ასპექტის დეტალური ანალიზისთვის მკითხველს პრიორის (Prior 2003) შრომაზე მივუთითებთ. დოკუმენტების მაგალითებისთვის მკითხველს წიგნის თანმხლები ვებგვერდის მონახულებას ვურჩევდით (http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 8, ფაილი 8. 1. doc; http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 8, ფაილი 8. 2. doc).

9 გამოკითხვები, დროში განმეორებადი, ერთჯერადი და ტენდენციის კვლევები

შესავალი

განათლების სფეროში კვლევის ბევრი მეთოდია აღწერითი. ისინი იმის ასახვასა და ინტერპრეტაციას ისახავენ მიზნად, რაც არის. ბესტის მიხედვით, აღწერით კვლევას აინტერესებს:

> არსებული მდგომარეობა ან ურთიერთობები; გამოკვეთილი პრაქტიკები; არსებული რწმენა, მოსაზრებები ან დამოკიდებულებანი; მიმდინარე პროცესები; ნაგრძნობი გავლენები; განვითარებადი ტენდენციები. ხანდახან აღწერით კვლევას აინტერესებს გაარკვიოს, როგორ უკავშირდება წინმსწრები მოვლენა, რომელმაც გავლენა მოახდინა ამჟამად არსებულ მდგომარეობაზე, ან მოვლენაზე იმას, "*რა არის*".

(Best 1970)

ასეთ კვლევებში ნახულობენ ინდივიდებს, ჯგუფებს, ინსტიტუტებს, მეთოდებსა და მასალებს, რათა აღწერონ, შეადარონ, დაუპირისპირონ, დაახარისხონ, გააანალიზონ და ახსნან ის არსებები და მოვლენები, რომლებიც მათი კვლევა-ძიების მრავალფეროვან სფეროებს ქმნიან.

ამ თავში რამდენიმე ტიპის აღწერითი გამოკითხვის კვლევას განვიხილავთ, მათ შორის ლონგიტუდურ, კროს-სექციურ და ტენდენციის, ანუ წინასწარმეტყველების კვლევებს. ეს თავი წიგნის იმ თავებთან ერთად უნდა წაიკითხოთ, რომლებიც შერჩევას, კითხვარებს, ინტერვიუებსა და მონაცემების ანალიზის ტექნიკებს შეეხება. ბევრი მკვლევარი, ვინც ამ წიგნს კითხულობს, ალბათ, უმაღლესი აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად სწავლობს განსაზღვრულ და, სავარაუდოდ, მოკლე დროში, რაც მისთვის თავისთავად გამორიცხავს ლონგიტუდურ კვლევას. მიუხედავად ამისა, დროში განმეორებადი შესწავლა კვლევის მნიშვნელოვანი სახეობაა და აქ მასზეც ვისაუბრებთ. დასახელებული მკვლევრებისთვის, ალბათ, ერთჯერადი გამოკითხვა იქნება შესატყვისი. ის ფართოდ გამოიყენება სადოქტორო კვლევებში (იხილეთ http://www.routledge.com/textbook/97680415368780 – თავი 9, ფაილი 9. 1. ppt)

დროში განმეორებად, ერთჯერად და ტენდენციის, ანუ წინასწარმეტყველების კვლევებს ერთად ზოგჯერ განვითარების კვლევებსაც უწოდებენ ხოლმე, რადგან მათი მიზანია, როგორც მოცემულ სიტუაციაში ცვლადებს შორის ამჟამად არსებული მიმართებების აღწერა, ისე – ამ მიმართებებში დროთა განმავლობაში მომხდარი ცვლილებების ახსნა. ტერმინი „განვითარების“ ბიოლოგიური წარმოშობისაა და ცოცხალი არსებების ორგანიზაციასა და სიცოცხლის პროცესებს შეეხება. ცნება მიესადაგა და გამოიყენება სხვადასხვა საგანმანათლებლო, ისტორიული, სოციოლოგიური და ფსიქოლოგიური ფენომენების მიმართ. განათლებაში განვითარების კვლევები ხშირად ინარჩუნებენ ტერმინის ბიოლოგიურ ორიენტაციას, ვინაიდან პატარა ბავშვებში მოტორული და პერცეპტული უნარების ათვისებას სწავლობენ. თუმცა, ტერმინს „განვითარების“ განათლების სფეროში უფრო ფართოდაც იყენებენ, მაგალითად, ბავშვების აზროვნებაში მიმდინარე თვისებრივი ცვლილებების პიაჟესეულ კვლევებში და მორალური განვითარების კოლბერგისეულ შრომებში.

გამოკითხვებით, როგორც წესი, მონაცემები გროვდება დროის ერთ კონკრეტულ მომენტში, რათა აღწერონ არსებული გარემოებები, დაადგინონ ამ გარემოებათა შესაფასებელი სტანდარტები, ან განსაზღვრონ კონკრეტულ მოვლენებს შორის არსებული ურთიერთმიმართებები. ამგვარად, გამოკითხვები შეიძლება სირთულის მიხედვით იცვლებოდეს – სიხშირეების მარტივი დათვლიდან ურთიერთობების ანალიზამდე.

გამოკითხვები კიდევ შეიძლება დაიყოს წვდომის არეალის მიხედვით. მაგალითად, საშუალოს შემდგომი განათლების თანამედროვე განვითარების კვლევა შეიძლება მთელ დასავლეთ ევროპას მოიცავდეს; მეორე მხრივ, საგნის არჩევის პროცესის კვლევა შეიძლება ერთი საშუალო სკოლით შემოიფარგლებოდეს. განათლების სფეროში გამოკითხვების წვდომის არეალის სირთულის ჩვენება ნაცნობი მაგალითების მოშველიებით შეიძლება. დაწყებითი სკოლის ბავშვების პლოუდენის კომიტეტმა (Plowden Committee on primary school children, Central Advisory Council for Education 1967) დიდძალი ინფორმაცია მოაგროვა ბავშვების, მასწავლებლებისა და მშობლების შესახებ და მოსწავლეების

მიღწევების წინასწარმეტყველებისთვის, ანალიზის დახვეწილ ტექნიკას დაუქვემდებარა. ამის საპირისპიროდ, ჯეკსონისა და მარსდენის (Jackson and Marsden 1962) მცირემასშტაბიანი კვლევა მუშათა კლასის იმ 88 წარმომადგენლის წარსულისა და ღირებულებების დეტალურ შესწავლას მოიცავდა, რომლებმაც წარმატებას შერჩევითი მეორადი განათლებით მიაღწიეს. ანალოგიურად, მრავალკულტურული მსოფლმხედველობის ტრენინგის კვლევაში, რომელიც ბიმროსსა და ბეინს (Bimrose and Bayne 1995) ეკუთვნის, გამოკითხვაში მხოლოდ 28 ადამიანი მონაწილეობდა.

გამოკითხვას რამდენიმე მახასიათებელი და ცნობილი მიმზიდველი თვისება აქვს. ჩვეულებრივ, ის საკითხების, პოპულაციების, პროგრამების და ა. შ. ფართო სპექტრის მიმოხილვისთვის გამოიყენება, რათა გაიზომოს ან აღიწეროს ნებისმიერი განზოგადებული ნიშანი. გამოკითხვა კარგია იმითაც, რომ ის, როგორც წესი: (Morisson, 1993: 38 – 40):

- ერთჯერადად აგროვებს მონაცემებს და, შესაბამისად, ეკონომიური და შედეგიანია;
- ფართო სამიზნე პოპულაციას წარმოადგენს (ამიტომ საჭიროა გულმოდგინე შერჩევა, იხილეთ თავი 4);
- ქმნის რაოდენობრივ, რიცხობრივ მონაცემებს;
- იძლევა აღწერით, დასკვნით და ამხსნელ ინფორმაციას;
- სიხშირეების მისაღებად მანიპულირებს ძირითადი ფაქტორებითა და ცვლადებით (მაგალითად, კონკრეტული მოსაზრების, ან ტესტის ქულების აღმნიშვნელი რიცხვები);
- აგროვებს სტანდარტიზებულ ინფორმაციას (მაგალითად, ყველა მონაწილესთან ერთსა და იმავე ინსტრუმენტებს და კითხვებს იყენებს);
- ადგენს კორელაციებს (მაგალითად, არკვევს, არსებობს თუ არა რაიმე მიმართება სქესსა და ქულებს შორის);
- იძლევა მასალას, რომელიც არ არის გართულებული სპეციფიკური კონტექსტუალური ფაქტორებით;

- მონაცემებს კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხითკითხვების, დახურული კითხვების, ტესტების ქულების, ან დაკვირვების ცხრილებით იღებს;
- ადასტურებს ან უარყოფს ჰიპოთეზას სამიზნე პოპულაციის შესახებ;
- ქმნის ზუსტ ინსტრუმენტებს მათი პილოტირებითა და გადასინჯვით;
- განაზოგადებს სამიზნე ფოკუსს და აკვირვება მასზე პასუხის ნიმუშებს;
- ისეთ მონაცემებს აგროვებს, რომელთა სტატისტიკურად დამუშავება შესაძლებელია;
- ჩვეულებრივ, ეყრდნობა ფართო პოპულაციიდან მონაცემების ფართომასშტაბიან შეგროვებას, რათა შესაძლებელი იყოს მოცემული ფაქტორების ან ცვლადების შესახებ განზოგადებების გაკეთება.

ქვემოთ მოცემულია გამოკითხვის მაგალითები:[1]

- საზოგადოებრივი აზრის გამოკითხვა, რომელიც აქარწყლებს მოსაზრებას, რომ მხოლოდ საზოგადოებრივი აზრის გამოკითხვით არის შესაძლებელი საზოგადოებრივი აზრის დაფიქსირება;
- ტესტის ქულები (მაგალითად, მოსწავლეების ტესტირების შედეგები მთელი ქვეყნის ან ადგილობრივი მასშტაბით);
- უპირატესობები, რომლებსაც მოსწავლეები კონკრეტულ საგნებს (მაგალითად, ჰუმანიტარულს, საბუნებისმეტყველოს) ანიჭებენ;
- კითხვის უნარის გამოკითხვები (მაგალითად, საუთგეიტისა და მისი კოლეგების (Southgate et al 1981) მიერ დიდ ბრიტანეთში სწავლების პრაქტიკის კვლევა).

ბავშვის განვითარების ეროვნული კვლევა (National Child Development Study – NCDS) შემდეგ ვებ მისამართებზეშეგიძლიათ ნახოთ:

http://www.cls.ioe.ac.uk/Ncds/nibntro.htm
http://www.cls.ioe.ac.uk/Ncds/narchive.htm
http://www.mimas.ac.uk/surveys.ncds/ncds_info.html

დროში განმეორებადი კვლევების ცენტრის (Centre for Longitudinal Studies – CLS) ვებ გვერდები შეგიძლიათ ნახოთ შემდეგ მისამართებზე:

http://www.cls.ioe.ac.uk/Bcs70/bhome.htm

http://www.cls.ioe.ac.uk/Bcs70.bintro.htm

განათლების სფეროში გამოკითხვისას ხშირად იყენებენ ტესტირების შედეგებს, ცდის პირის მიერ შევსებულ კითხვარებსა და დამოკიდებულებების სკალებს. მკვლევრი, რომელიც ამ მოდელს იყენებს, ჩვეულებრივ, ფართომასშტაბიანი მონაცემების მოგროვებას ცდილობს შეძლებისდაგვარად რეპრეზენტაციული შერჩევიდან. მისი მიზანია, სტატისტიკურ მონაცემებზე დაყრდნობით სანდო განაცხადი გააკეთოს იმის თაობაზე, რომ გარკვეული მახასიათებლები, რომლებსაც აკვირდებოდა, გარკვეული რეგულარობით გვხვდება, გარკვეული ფაქტორები ერთად ჯგუფდება (იხილეთ თავი 25), ისინი კორელირებენ ერთმანეთთან (კორელაცია და კოვარიაცია), იცვლებიან დროსა და სივრცეში (მაგალითად, ტესტირების შედეგები გამოიყენება განათლებაში დამატებითი ღირებულების ზომის დასადგენად, სავარაუდოდ, რეგრესიული ანალიზისა და ნაშთების ანალიზის გამოყენებით, რათა განისაზღვროს ნაწინასწარმეტყველებ და რეალურად მიღებულ ქულებს შორის განსხვავება). რეგრესიული ანალიზის გამოყენებით, ერთი ცვლადის მონაცემებით მეორე ცვლადის მნიშვნელობის წინასწარმეტყველებაც შეიძლება.

გამოკითხვები შეიძლება იყოს *დაზვერვითი*„ რომელშიც არავითარ დაშვებებს არ აკეთებენ და არ გვთავაზობენ მოდელებს, არამედ ურთიერთმიმართებებსა და ნიმუშებს/მოდელებს იკვლევენ (მაგალითად, კორელაციით, რეგრესიით, მრავალჯერადი რეგრესიით და ფაქტორული ანალიზით). გამოკითხვები, ასევე, შეიძლება *ახსნითი* იყოს, რომელშიც მოდელს, მიზეზ-შედეგობრივ მიმართებას ან ჰიპოთეზას ამოწმებენ (იხილეთ დაზვერვითი და ახსნითი ანალიზის განხილვა მეხუთე ნაწილში). აღწერითი გამოკითხვები უბრალოდ აღწერენ მკვლევრისთვის საინტერესო ცვლადის შესახებ მონაცემებს, ხოლო ანალიტური გამოკითხვები ჰიპოთეტური პრედიქტორებით ან ამხსნელი ცვლადებით ოპერირებენ, როდესაც მოწმდება მათი დამოკიდებულ ცვლადზე გავლენა.

გამოკითხვების უმრავლესობაში ერთიანდება მონაწილეთა მიმდინარე მდგომარეობის შესახებ სახელდების სკალის (ანუ, თვისებრივი მონაცემები) და სხვა სკალებიდან (მაგალითად, დამოკიდებულებების სკალები, რიგის,

ინტერვალებისა და შეფარდების სკალები) მიღებული სათანადო პიროვნული დეტალები. გამოკითხვები გამოგვადგება როგორც წარსულის, ისე აწმყოს შესახებ ფაქტობრივი ინფორმაციის, დამოკიდებულებებისა და პრიორიტეტების, რწმენებისა და წინასწარმეტყველებათა, ქცევისა და გამოცდილებების შესახებ ინფორმაციის მოსაგროვებლად (Weisberg et al. 1996).

გამოკითხვის მიმზიდველობას ქმნის მოცემული პარამეტრების ფარგლებში განზოგადების უნარი და უნივერსალურობა, დიდი რაოდენობით მონაცემებით განმტკიცებული მტკიცებების გამოთქმის და შედეგების სანდოობის დონის დადგენის უნარი.

მეორე მხრივ, მკვლევრს გამოკითხვა არ გამოადგება, თუ მისი მიზანი ადგილობრივი, ინსტიტუციური ან მცირე მასშტაბიანი ფაქტორების ან ცვლადების მოძიებაა, სიტუაციის თავისებურების, განუმეორებლობის და განსაკუთრებული სირთულის, ასევე, მისი პიროვნებათშორისი დინამიკის აღსაწერად. გამოკითხვა არ გამოადგება მაშინაც, თუ მკვლევარს სურს აგვიხსნას, რატომ შეიქმნა ეს სიტუაცია, რატომ იძლევა ეს ადამიანი ან ადამიანთა ჯგუფი ასეთ შედეგებს, რატომ იქცევა ასე ამ სიტუაციაში, ან როგორ იცვლება და ვითარდება პროგრამა დროთა განმავლობაში. შეზღუდულია მისი ახსნითი და ინფორმაციის წვრილ დეტალებად მოწოდების შესაძლებლობები. ის, უმეტესად, მიახლოებით განზოგადებებს იძლევა, რომელიც არ არის დამოკიდებული დროის, სივრცის ან ადგილობრივ კონტექსტებზე, ანუ, მისი გამონათქვამები, დიდწილად, პოზიტივიზმს ეყრდნობა. ინდივიდუალური შემთხვევა ეწირება კრებით პასუხს (რომელიც მიმზიდველია რესპონდენტებისთვის ანონიმურობის, ამოუცნობლობისა და კონფიდენციალობის გამო).

გამოკითხვები, როგორც წესი (თუმცა არსებობს გამონაკლისებიც), ფართომასშტაბიან მონაცემებს ეყრდნობა, მაგალითად, კითხვარებით, ტესტირების ქულებით, დასწრების სიხშირით, საჯარო გამოცდებით და ა. შ. მიღებულ მონაცემებს. ყოველი მათგანი იძლევა დროში ან ჯგუფებს შორის შედარების საშუალებას. ეს არ ნიშნავს, რომ შეუძლებელია გამოკითხვების მცირემასშტაბით გამოყენება. ნამდვილად შესაძლებელია. ეს ნიშნავს იმას, რომ

ასეთი მცირე მოცულობის მონაცემთა განზოგადება უმნიშვნელო იქნება. გამოკითხვებში მკვლევარი, როგორც წესი, აშკარად სიტუაციის მიღმა რჩება. სანდოობის საკითხები კავშირშია მკვლევრებთან, რომლებიც კვლევას საკუთარი ცდის მონაწილეებზე ატარებენ, მაგალითად იმათზე, ვინც მათ კურსებს ესწრება (მაგალითად, Bimrose and Bayne 1995; Morrison 1997). ასევე აღსანიშნავია, რომ ყურადღება მკაცრ შერჩევას ექცევა. წინააღმდეგ შემთხვევაში, უფრო ფართო კონტექსტებში გამოკითხვით ოპერირების შესაძლებლობა სერიოზულად დაზარალდებოდა. თუ მკვლევრები განზოგადებას აპირებენ, ისინი ცდილობენ, რომ გამოკითხვებში თავი აარიდონ არაალბათურ შერჩევებს; ალბათური შერჩევა შეგროვილი მონაცემების განზოგადების წინაპირობას ქმნის.

ზოგიერთი წინასწარი მოსაზრება

ნებისმიერი გამოკითხვის დაგეგმვის სამი წინაპირობა არსებობს: გამოკვლევის ზუსტი მიზნის განსაზღვრა; გამოკვლევის სამიზნე პოპულაცია და ხელმისაწვდომი რესურსები. გამოკითხვის დაგეგმვის ამ ძირითადი ფაქტორების სათითაოდ განხილვას, რომელსაც ჰოინვილი და ჯოუელი (Hoinville and Jowell 1978) გვთავაზობენ, განათლების სფეროში კვლევის დაგეგმვის მაგალითზე შეგვიძლია გავეცნოთ.

გამოკვლევის მიზანი

ზოგადი მიზანი, პირველ რიგში, კონკრეტულ ძირითად ამოცანად უნდა გარდაიქმნას. ასე მაგალითად, „წარმოებისგან მოწყვეტის სწავლის შესახებ მასწავლებლების მოსაზრების კვლევა“ რაღაც ბუნდოვანი და გაურკვეველია მაშინ, როცა „წარმოებისგან მოწვეტის გარეშე სასწავლო კურსების მიწოდების შესახებ დაწყებითი და საშუალო სკოლის მასწავლებლების პრიორიტეტების დეტალური აღწერის მიღება“ საკმაოდ კონკრეტულია.

გამოკითხვის ძირითადი მიზნის შესახებ გადწყვეტილების მიღებისა და დაკონკრეტების შემდეგ, დაგეგმვის მეორე ეტაპი იმ დამხმარე თემების დადგენასა და ჩამონათვალის გაკეთებას მოიცავს, რომლებიც ცენტრალურ მიზანს უკავშირდება. ჩვენს მაგალითში ასეთი დამხმარე თემები შეიძლება იყოს:

საჭირო კურსების ტიპები, შინაარსი, ჩატარების ადგილი, ვადები, ფორმა და დაფინანსება.

დამხმარე თემების გამოვლენასა და ჩამონათვალის სახით დალაგებას მესამე ეტაპი მოსდევს. აქ შედის თითოეულ ამ საკითხთან დაკავშირებული, კონკრეტული ინფორმაციული მოთხოვნების ფორმულირება. მაგალითად, მოთხოვნილ კურსებთან დაკავშირებით, შეიძლება საჭირო იყოს დეტალური ინფორმაცია კურსების ხანგრძლივობის (ერთი შეხვედრა, რამდენიმე შეხვედრა, კვირა, თვე, სემესტრი ან წელიწადი), სტატუსის (წახალისების გარეშე, წახალისება, სერტიფიკატი, დიპლომი, კოლეჯის ან უნივერსიტეტის მიერ დაშვებული ხარისხი) და ორიენტაციის (თეორიაზე ორიენტირებული ლექციები, საკითხავი და ა. შ., თუ პრაქტიკაზე ორიენტირებული პრაქტიკული სამუშაობებისა და სასწავლო მასალების შექმნის ჩათვლით) შესახებ.

როგორც ამ დეტალებიდან ჩანს – აღნიშნავენ ჰოინვილი და ჯოუელი (1978) – ინფორმაციის მოგროვების მაქსიმალურად შესაბამისი გზები (ინტერვიუები შერჩეულ მასწავლებლებთან, საფოსტო კითხვარები შერჩეულ სკოლებში და ა. შ.) უნდა განვიხილოთ და გავიაზროთ.

გამოკვლევის სამიზნე პოპულაცია

გამოკითხვის დიზაინის მეორე წინაპირობა კვლევის სამიზნე პოპულაციის განსაზღვრა და დაკონკრეტებაა. ეს შემდგომ გავლენას მოახდენს იმ გადაწყვეტილებებზე, რომლებიც მკვლევრმა შერჩევისა და რესურსების თაობაზე უნდა მიიღოს. წარმოებისგან მოწვეტის გარეშე მიწოდებული სასწავლო კურსების ჰიპოთეტური კვლევის შემთხვევაში, მაგალითად, ჩვენი პოპულაცია შეგვიძლია განვსაზღვროთ, როგორც „დაწყებითი და საშუალო სკოლის მასწავლებლები, რომლებიც ლოფსბოროს უნივერსიტეტიდან მილის მესამედის რადიუსში ცხოვრობენ“. ამ შემთხვევაში პოპულაცია სწრაფად და მარტივად განისაზღვრა და აღნიშნული ჯგუფის თითოეულ წევრთან დაკავშირებისთვის, საჭირო რესურსების არსებობის პირობებში, შერჩევის საკითხი არ დადგება. თუმცა, ასე მარტივად საქმე იშვიათადაა. ხშირად ძნელია იმ კრიტერიუმების ოპერაციონალიზაცია, რომლის მიხედვითაც ხდება სამიზნე პოპულაციის („ძალიან პრობლემურები“, „მაჩანჩალები“, „მომავალი მასწავლებლები“ ან

„უკიდურესად მშფოთვარები“) დაკონკრეტება. მეტიც, პოპულაციები მნიშვნელოვნად იცვლება მათი ხელმისაწვდომობის მიხედვით. მოსწავლეებისა და პრაქტიკანტების გამოკითხვა შედარებით მარტივია, ბოშა ბავშვები და სასწავლო ნაწილის გამგეები კი უფრო მოუხელთებლები არიან. უფრო მნიშვნელოვანია ის ფაქტი, რომ დიდ გამოკითხვებში მკვლევრები, როგორც წესი, სამიზნე პოპულაციიდან იღებენ შერჩევას. ისინი იშვიათად ცდილობენ პოპულაციის თითოეულ წევრთან დაკავშირებას. ქვემოთ მოკლედ მიმოვიხილავთ შერჩევის საკითხს.

ხელმისაწვდომი რესურსები

გამოკითხვის დაგეგმვის მესამე მნიშვნელოვანი ფაქტორი კვლევის ფინანსური ღირებულებაა. შერჩევის გამოკითხვები ბევრ შრომას მოითხოვს (იხილეთ Davidson 1970). ყველაზე დიდი ხარჯი საველე სამუშაოებზე მოდის, სადაც ფასს ინტერვიუერების მიერ ინტერვიუსათვის მოთხოვნილი დრო, მოგზაურობის დრო და ტრანსპორტირება ქმნის. გამოკითხვის ბიუჯეტში გასათვალისწინებელია ისეთი დამატებითი ხარჯებიც, როგორიცაა ინტერვიუერთა წვრთნა და მეთვალყურეობა. ეს შეიძლება ისევე ძვირი დაჯდეს, როგორც მათ მიერ ველზე რეალურად გატარებული დრო. კითხვარის შედგენა, პილოტირება, დაბეჭდვა, დაგზავნა, კოდირება, კომპიუტერული პროგრამები – ყოველივე ეს – ფინანსურ რესურსებს უკავშირდება.

განათლების სფეროში მომუშავე იმ მკვლევართა მიერ წარმოდგენილი კვლევის პროექტები, რომლებიც სამთავრობო ან კერძო დაფინანსებას ითხოვენ, ყველაზე მეტად პროექტში მოცემული კვლევა-ძიებისთვის საჭირო ფინანსური გათვლების დეტალურად დაგეგმვისა და ამისათვის დათმობილი დროის მხრივ მოიკოჭლებენ ხოლმე. (ცდის პირის მიერ შევსებულ კითხვარებზე დაფუძნებული გამოკითხვის განხილვამდე დროებით შევწყვიტოთ ამ თემაზე საუბარი. ინტერვიუს, როგორც კვლევის ტექნიკის, სრული აღწერა მეთექვსმეტე თავშია მოცემული.)

გამოკითხვის დაგეგმვა

განურჩევლად იმისა, როგორია გამოკითხვა – დიდმასშტაბიანი თუ მცირე, რომელიმე სამთავრობო უწყება ატარებს მას, თუ ცალკეული მკვლევრი –

ინფორმაციის შეგროვება, როგორც წესი, მონაცემების მოგროვების შემდეგ ერთ ან მეტ ტექნიკას იყენებს. ესენია: სტრუქტურირებული ან ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუ, ცდის პირის მიერ შევსებულ, ან საფოსტო კითხვარები, სატელეფონო ინტერვიუ, ინტერნეტ-გამოკითხვები, მიღწევის ან შესრულების სტანდარტიზებული ტესტები და დამოკიდებულების სკალები. ამასთანავე, გამოკითხვა, ჩვეულებრივ, კარგად განსაზღვრულ ეტაპებს გადის, თუმცა, გამოკითხვის წარმატებით ჩასატარებლად, 9. 1 ჩანართში აღწერილი ყველა ეტაპი აუცილებელი არ არის. (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780425368780 – თავი 9, ფაილი 9. 2. ppt).

პროცესი ზოგადიდან კერძოსკენ ვითარდება. ზოგადი საკვლევი თემა ურთიერთშემავსებელ საკითხებად და კითხვებად იყოფა და თითოეული კომპონენტისთვის კითხვები მზადდება. როგორც ვნახავთ, კითხვარების განხილვისას (თავი 15) მნიშვნელოვანია, რომ სანდოობისა და ვალიდობის ინტერესებისათვის, საკითხის ყოველ კომპონენტს რამდენიმე დებულება ან კითხვა ჰქონდეს. ასე სამართლიანად იქნება წარმოდგენილი მოცემული თემის ერთიანი ბუნება. საფსფორდს (Sapsford 1999: 34 – 40) მიაჩნია, რომ გამოკითხვის დაგეგმვისას გასააზრებელია და განსახილველი შემდეგი ოთხი ძირითადი საკითხი:

- *პრობლემის განსაზღვრა*: გადაწყვეტილების მიღება, თუ რა სახის და შინაარსის პასუხებია საჭირო; რა ჰიპოთეზებია შესამოწმებელი; რა ცვლადებია საკვლევი.
- *შერჩევა*: ვინ არის სამიზნე პოპულაცია; როგორ უნდა უზრუნველვყოთ რეპრეზენტაციულობა; რომელი სხვა შერჩევების აღებაა საჭირო შესადარებლად.
- *საზომის ფორმატი:* რა გაიზომება და როგორ (ანუ რა გაზომვის რა ერთეულები გამოიყენება – იხილეთ კითხვარების შესახებ თავი 15); რა ცვლადები იქნება საჭირო; როგორ მოხდება სანდოობისა და ვალიდობის უზრუნველყოფა.
- *მონაწილეებზე ზრუნვა*: კონფიდენციალობისა და ანონიმურობის დაცვა; რესპონდენტებისთვის ტკივილის არიდება; ზიანის არიდება მათთვის, ვისაც

შეიძლება შეეხოს კვლევის შედეგები; ზედმეტად სულში ჩამძრომი კითხვებისთვის თავის არიდება; იძულებისთვის თავის არიდება; ინფორმირებული თანხმობა (იხილეთ ეთიკის შესახებ თავი 2).

გამოკითხვის დაგეგმვა 14-ეტაპიან პროცესად შეგვიძლია განვიხილოთ:

1. მიზნების განსაზღვრა;
2. გამოკითხვის ტიპის განსაზღვრა (მაგალითად, დროში განმეორებადი, ერთჯერადი, ტენდენციის კვლევა, კოჰორტის კვლევა);
3. კვლევის კითხვების ან ჰიპოთეზების (თუ შესატყვისია) ფორმულირება: ნულოვანი და ალტერნატიული ჰიპოთეზები;
4. იმ საკითხის შერჩევა, რომელზეც კვლევა ფოკუსირდება;
5. იმის განსაზღვრა, თუ რა ინფორმაციაა საჭირო ამ საკითხვებისთვის;
6. შერჩევის მოთხოვნების განსაზღვრა;
7. ინსტრუმენტებისა და საზომი ერთეულების შესახებ გადაწყვეტილების მიღება;
8. მონაცემების შესაგროვებლად საჭირო ინსტრუმენტების შემუშავება;
9. იმის გადაწყვეტა, თუ როგორ მოხდება მონაცემების შეგროვება (მაგალითად, საფოსტო გამოკითხვა, ინტერვიუები);
10. ინსტრუმენტების პილოტირება და დახვეწა;
11. ინტერვიუერების წვრთნა (თუ საჭიროა);
12. მონაცემების შეგროვება;
13. მონაცემების ანალიზი;
14. შედეგების წარმოდგენა.

როსიერს (Rosier 1997) მიაჩნია, რომ გამოკითხვის დაგეგმვისას უნდა გაირკვეს:

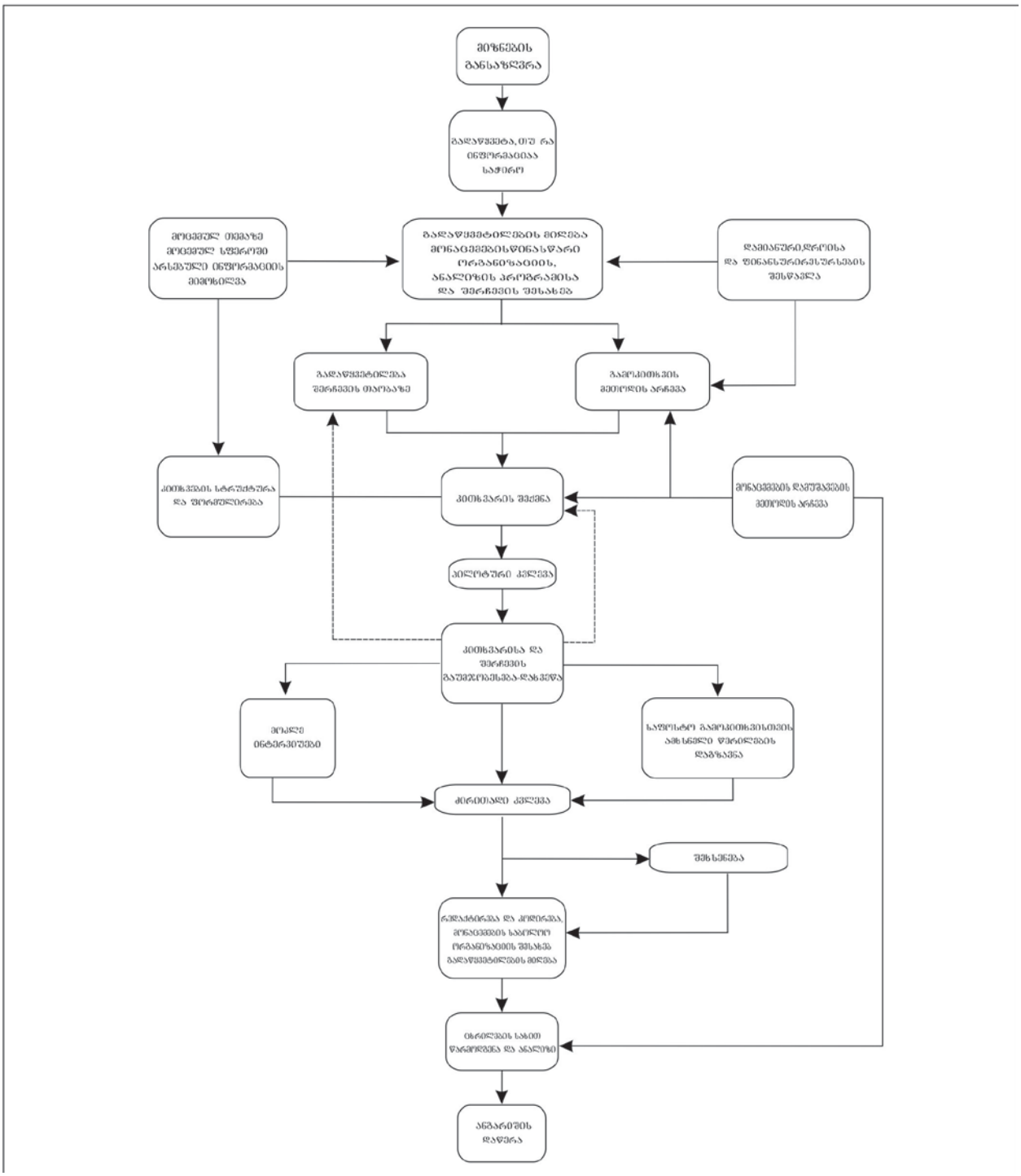
- კვლევის კითხვები, რომლებზეც უნდა მივიღოთ პასუხები;
- გამოკვლევის კონცეპტუალური ჩარჩო, სადაც ზუსტად არის განსაზღვრული ის ცნებები, რომელსაც იყენებს და იკვლევს კვლევა;
- კვლევის კითხვების ოპერაციონალიზაცია (მაგალითად, ჰიპოთეზებში);

- მონაცემების შეგროვებისთვის გამოსაყენებელი ინსტრუმენტები, მაგალითად, შერჩევის მახასიათებლების (ხშირად სახელდების სკალის მონაცემები), აკადემიური მიღწევების (მაგალითად, გამოცდის შედეგები, მინიჭებული ჯილდოები), დამოკიდებულებების და მოსაზრებების (ხშირად გამოიყენება რანჟირების სკალებიდან მიღებული რიგის სკალის მონაცემები) და ქცევის (დაკვირვების ტექნიკების გამოყენებით) მოხაზვა ან გაზომვა;
- შერჩევის სტრატეგიები და შერჩევის ქვეჯგუფები (იმ შემთხვევების გამოკლებით, როცა მთელი პოპულაციის გამოკითხვა ხდება. მაგალითად, მოსახლეობის აღწერა, ან ქვეყნის მასშტაბით ჩატარებული ტესტის დაგროვილი შედეგები და ა. შ.).
- გამოკითხვის წინასწარი პილოტირება;
- მონაცემების შეგროვების პრაქტიკულობა და პროცესი (მაგალითად, ნებართვები, დაფინანსება, ეთიკური საკითხები, პასუხების სიხშირე);
- მონაცემების მომზადება (მაგალითად, კოდირება, კომპიუტერული ანალიზისთვის მონაცემების შეტანა, გადამოწმება და დადასტურება);
- მონაცემების ანალიზი (მაგალითად, სტატისტიკური დამუშავება, ცვლადების აგება და ფაქტორული ანალიზი, დასკვნითი სტატისტიკა);
- შედეგების წარმოდგენა (კვლევის კითხვებზე პასუხის გაცემა).

მნიშვნელოვანია გამოკითხვის პილოტირება და წინასწარი პილოტირება. პილოტირებასა და წინასწარ პილოტირებას შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებაა. წინასწარი პილოტირება, ჩვეულებრივ, ღია კითხვების თანმიმდევრობაა, რომელიც დახურული, როგორც წესი, კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხითკითხვებისთვის კატეგორიების დასადგენად არის მოწოდებული. ხოლო პილოტირება, თავად, გამოკითხვის რეალური ინსტრუმენტის შესამოწმებლად გამოიყენება (იხილეთ თავი 15).

ჩანართი 9.1

გამოკითხვის დაგეგმვის ეტაპები



წყარო: ადაპტირებულია Davidson 1970

სკურპულოზურად დაგეგმილ გამოკითხვაში ნათლად არის ჩამოყალიბებული კონკრეტული მიზნები და კვლევის კითხვები, უზრუნველყოფილია ინსტრუმენტები, შერჩევა და კვლევის კითხვებზე მისაღები პასუხების შესატყვისი ტიპის მონაცემები, განხორციელებული მონაცემების დახვეწილი, ხარისხიანი და შესაბამისი (იმაზე მეტი არა, ვიდრე მონაცემები აიტანს!) დამუშავება.

გამოკითხვის შერჩევა

შერჩევა გამოკითხვის ძირითადი მახასიათებელია და მკითხველს ვურჩევთ, კარგად გაეცნოს შერჩევისადმი მიძღვნილ მეოთხე თავს. ვინაიდან შერჩევის შესახებ კითხვები უშუალოდ გამოკითხვის მეორე წინაპირობიდან მომდინარეობს, რომელიც კვლევის სამიზნე პოპულაციის განსაზღვრას ეხება, მკვლევრებმა შერჩევის შესახებ გადაწყვეტილებები გამოკითხვის დაგეგმვის სულ ადრეულ ეტაპებზე უნდა მიიღონ (იხილეთ 9. 1 ჩანართი). უკვე ვნახეთ, რომ ფინანსური ხარჯების, დროისა და ხელმისაწვდომობის ფაქტორების გამო ყოველთვის არ არის შესაძლებელი, ან პრაქტიკული, პოპულაციის გაზომვა. აქედან გამომდინარე, მკვლევრები ინფორმაციის მოგროვებას შედარებით მცირე ჯგუფებში ან პოპულაციის ქვეერთობლიობებში იწყებენ ისე, რომ მიღებული ცოდნა მთელ საკვლევ პოპულაციას წარმოადგენდეს. ამ შედარებით მცირე ჯგუფს ან ქვეერთობლიობას „შერჩევა“ ეწოდება. ყურადღება მიაქციეთ, როგორ იწყებენ კომპეტენტური მკვლევრები მთლიანი პოპულაციიდან და შერჩევამდე მიდიან. ამის საპირისპიროდ, ახალბედები ქვემოდან ზემოთ მუშაობენ, ანუ, განსაზღვრავენ რესპონდენტების მინიმალურ რაოდენობას, რომელიც საჭიროა წარმატებული გამოკითხვის ჩასატარებლად. მიუხედავად ამისა, თუ მათ წინასწარ არ აქვთ განსაზღვრული მთელი პოპულაცია, პრაქტიკულად შეუძლებელია აღებული შერჩევის რეპრეზენტაბელობის წინასწარ შეფასება. შერჩევის აღების ორი მეთოდი არსებობს. ერთი ალბათურ შერჩევებს გვაძლევს, რომელშიც, როგორც ტერმინი გვიჩვენებს, ცნობილია თითოეული რესპონდენტის არჩევის ალბათობა. მეორე – არაალბათურს, სადაც არ არის ცნობილი არჩევის ალბათობა.

როგორც მეოთხე თავშია მოცემული, ალბათური შერჩევებია:

- მარტივი შემთხვევითი შერჩევები;
- სისტემური შერჩევები;
- სტრატიფიცირებული შერჩევები;
- კლასტერული შერჩევები;
- ეტაპობრივი შერჩევები;
- მრავალფაზური შერჩევები.

ისინი მოპოვებული მონაცემების განზოგადებადობით არიან მიმზიდველნი. არაალბათური შერჩევების რიცხვში შედის:

- ხელმისაწვდომი შერჩევა;
- კვოტა შერჩევა;
- განზომილების შერჩევა;
- მიზნობრივი შერჩევა;
- ზვავისებრი შერჩევა.

შერჩევის ეს სახეები არ ცდილობენ მოპოვებული მონაცემების საფუძველზე განზოგადებას. თითოეული ტიპის შერჩევა მხოლოდ საკუთარი თავის წარმოჩენას ცდილობს. მკვლევრმა შერჩევის სტრატეგიის შესახებ გადაწყვეტილება მიზნისთვის შესატყვისობის საფუძველზე უნდა მიიღოს და, ამასთან, ყურადღება მიაქციოს და გაიაზროს, მაგალითად, შერჩევის რეპრეზენტაბელობა, განზოგადების სურვილი, შერჩევაში შესვლის უფლება და შერჩევის მოცულობა. ყველა ეს საკითხი და შერჩევათან დაკავშირებული სხვა საკითხები მეოთხე თავშია განხილული.

დროში განმეორებადი, ერთჯერადი და ტენდენციის კვლევები

ტერმინი „დროში განმეორებადი“, დროის გარკვეულ პერიოდში განხხორციელებული სხვადასხვაგვარი კვლევის აღსაწერად გამოიყენება, ხშირად, როგორც ვნახეთ, სიტყვა „განვითარების“ ლონგიტუდურ კვლევასთან კავშირშიც, რომელიც კონკრეტულად ადამიანის ზრდის ასპექტებს შეეხება.

მკაფიო განსხვავება არსებობს ლონგიტუდურ და კროს-სექციურ კვლევებს შორის.[2] დროში განმეორებადი კვლევა დიდხანს აგროვებს მონოცემებს.

ხანმოკლე კვლევა შეიძლება რამდენიმე კვირა ან თვე გაგრძელდეს. ხანგრძლივი კვლევა შეიძლება არაერთი წელი გაგრძელდეს. როდესაც დროის სხვადასხვა მომენტში თანმიმდევრული გაზომვა ხდება, ბრიტანულ ლიტერატურაში გამოიყენება ტერმინი „მიყოლა“ ან „კოჰორტის კვლევა“, რაც ამერიკული ტერმინის „პანელის კვლევის“ ეკვივალენტია. ტერმინი „კოჰორტა“ საერთო მახასიათებლის მქონე ადამიანთა ჯგუფს აღნიშნავს. კოჰორტის კვლევაში დროის გარკვეული პერიოდი კონკრეტულ პოპულაციას სწავლობენ, თუმცა, მის შიგნით სელექციური შერჩევა ხორციელდება (Borg and Gall 1979: 291). ეს ნიშნავს იმას, რომ კოჰორტის ზოგიერთი წევრი შეიძლება ყოველ ჯერზე არ შევიდეს შერჩევაში. ამის საპირისპიროდ, პანელის კვლევაში გარკვეული პერიოდი, ყოველ ჯერზე, ერთი და იგივე ინდივიდები მონაწილეობენ.

როდესაც დროის სხვადასხვა მონაკვეთში სხვადასხვა ადამიანები მონაწილეობენ, კვლევას „ერთჯერადი“ ეწოდება. როდესაც დროის გარკვეულ პერიოდში უწყვეტად სწავლობენ რამდენიმე შერჩეულ ფაქტორს, ტერმინი „ტენდენციის კვლევა“ გამოიყენება. რეგულარული, ანუ განმეორებადი ერთჯერადი სოციალური გამოკითხვის ერთ-ერთი მაგალითია შინამეურნეობის ზოგადი გამოკითხვა (General Household Survey), რომელშიც სხვადასხვა შერჩევას ყოველწლიურად ერთსა და იმავე კითხვებს უსვამენ. ბრიტანეთის სოციალური დამოკიდებულებების გამოკითხვა (British Social Attitudes Survey) განმეორებადი ერთჯერადი გამოკითხვის მაგალითია, რომელშიც 3.600 რესპოდენტი მონაწილეობს.

დროში განმეორებადი (კოჰორტის) კვლევის ცნობილი მაგალითია ბავშვის განვითარების ეროვნული კვლევა (NCDS), რომელიც 1958 წელს დაიწყო. ბრიტანეთის შინამეურეობის პანელის ზოგად გამოკითხვაში 1990-იან წლებში ყოველწლიურად გამოიკითხებოდნენ რეპრეზენტაციულ შერჩევაში შემავალი ინდივიდები. კიდევ ერთი მაგალითია ბრიტანეთის საოჯახო ხარჯების გამოკითხვა (British Family Expenditure Survey). ეს ორი ბოლო კვლევა ერთჯერადია იმით, რომ დროის მოცემულ მომენტში პოპულაციის შესახებ გვაწვდიან ინფორმაციას და, შესაბამისად, მონაცემების დაგროვებას უზრუნველყოფენ.

ამის საპირისპიროდ, ლონგიტუდურ კვლევებსაც შეუძლიათ ინდივიდუალური დონის მონაცემების მოცემა დროთა განმავლობაში ერთსა და იმავე ინდივიდებზე ფოკუსირების გზით (მაგალითად, შინამეურნეობის პანელის კვლევა), როდესაც ინდივიდებსა და ოჯახებს გარკვეული დროის მონაკვეთში იკვლევენ (Ruspini 2002: 4). პანელის ცნება პოლ ლაზარსფელდმა შემოიტანა 1940-იან წლებში (Lazarsfeld 1940), როდესაც მიზეზ-შედეგობრივი მოდელებისა და მათთვის თვალის მიდევნებასთან დაკავშირებული სიძნელეების დადგენას ცდილობდა (Ruspini 2002: 13).

დროში განმეორებადი კვლევები

დროში განმეორებადი კვლევები შეიძლება იყენებდნენ კროს-სექციურ კვლევებს, ანუ კვლევებს, რომლებიც „რეგულარულად ტარდება, ყოველ ჯერზე ძალიან განსხვავებული შერჩევის ან სრულიად ახალი შერჩევის გამოყენებით“ (Ruspini 2002: 3) ან მთელი დროის განმავლობაში – ერთსა და იმავე შერჩევას. ისინი მკვლევარს საშუალებას აძლევენ: „გააანალიზონ სოციალური ფენომენის ხანგრძლივობა“ (Ruspini 2002: 24); გამოკვეთონ ერთი ან მეტი ცვლადის ან მონაწილის (მონაწილეებს შორის და შიდა) დროში არსებული მსგავსებები, განსხვავებები და ცვლილებები; დაადგინონ ხანგრძლივი გავლენები („მიძინებულის“ ეფექტი); ცვლილებები სტაბილური მახასიათებლებით ახსნან, მაგალითად, სქესით ან ცვლადების მახასიათებლებით, როგორიცაა, მაგალითად, შემოსავალი. დროში განმეორებადი კვლევის ხიბლს მიზეზ-შედეგობრივი მიმართების დადგენისა და დასკვნების გაკეთების უნარები ქმნის. რასპინი ამას ამატებს დროში განმეორებადი კვლევის უნარს – „შექმნას წმინდად ერთჯერად ან დროის სერიების მონაცემებზე მეტად გართულებული ქცევითი მოდელები“ (გვ. 26). ისინი ადამიანის ქცევის სირთულეს აფიქსირებენ. გარდა ამისა, ლონგიტუდურ კვლევებში შესაძლებელია რაოდენობრივი და თვისებრივი მონაცემების კომბინირება.

კოჰორტისა და ტენდენციის კვლევები *პროსპექტული* დროში განმეორებადი კვლევებია იმიტომ, რომ ისინი უწყვეტად აგროვებენ ინდივიდების შესახებ ინფორმაციას, ან აკვირდებიან და იწერენ კონკრეტულ მოვლენებს. მეორე მხრივ, *რეტროსპექტული* დროში განმეორებადი კვლევები იმ ინდივიდებზე

ფოკუსირდება, ვინც უკვე მიაღწია გარკვეულ განსაზღვრულ საბოლოო პუნქტს, ან მდგომარეობას. მაგალითად, მკვლევრს შეიძლება აინტერესებდეს ახალგაზრდა ადამიანთა გარკვეული ჯგუფი (მაგალითად, მომავალი სოციალური მუშაკები, გამოაშკარავებული ნარკოტიკებით მოვაჭრეები ან უნივერსიტეტიდან გარიცხულები) და კითხვა, რომელსაც ის დასვამს, დაახლოებით ამგვარი იქნება: „არის რაიმე ამ ადამიანების წარსულში ისეთი, რაც მათ დღევანდელ მდგომარეობას ახსნიდა?“ რეტროსპექტული დროში განმეორებადი კვლევები აკონკრეტებენ პერიოდს, რომელსაც უნდა მისდიონ შესწავლისას, მაგალითად, ერთი ან ხუთი წელი.

რეტროსპექტული ანალიზი მხოლოდ დროში განმეორებადი კვლევებით არ შემოიფარგლება. მაგალითად, როუზი და სალივანი (Rose and Sullivan 1993: 185) და რუენი (Ruane 2005: 87) თვლიან, რომ კროს-სექციურ კვლევებში შესაძლებელია რეტროსპექციული ფაქტობრივი კითხვების გამოყენება, მაგალითად, წინა საქმიანობებზე, ოჯახში დაბადების დღეებზე, ქორწინების თარიღებზე, განქორწინებებზე და ა.შ. თუმცა, როიუზი და სალივანი (1993: 185) არ გვირჩევენ კროს-სექციურ კვლევაში სხვა ტიპის რეტსორპექციული მონაცემების მოპოვებას, ვინაიდან მონაცემების ხარისხი უარესდება, როდესაც რესპონდენტებს წარსული მდგომარეობების, ან ფაქტების გახსენებას სთხოვენ.

ერთჯერადი კვლევები

ერთჯერადია კვლევა, რომელიც დროის კონკრეტულ მოცემულ მომენტში პოპულაციის ერთჯერად „კადრს“ იძლევა. ერთჯერადი კვლევის შემცირებული მოდელია მოსახლეობის აღწერა, როდესაც სხვადასხვა ასაკის, საქმიანობის, განათლებისა და შემოსავლის მქონე, ქვეყნის სხვადასხვა რეგიონში მცხოვრები ინდივიდებისგან შემდგარი პოპულაციის რეპრეზენტაციული შერჩევა ერთ დღეს გამოიკითხება. უფრო კონკრეტულად, განათლების სფეროში ერთჯერადი კვლევები მოიცავს რეპრეზენტაციული ასაკობრივი ჯგუფებიდან აღებული ბავშვების შერჩევის ფიზიკური და გონებრივი ცვლილებების ბუნების და სიხშირის არაპირდაპირ გაზომვას. ერთჯერადი კვლევის ერთი „კადრი“ მკვლევრს ან რეტროსპექციული ან პროსპექტული კვლევისთვის აძლევს მონაცემებს.

კროს-სექციურ კვლევას პოპულაციიდან ერთდროულად აღებული პარალელური ჯგუფების (მაგალითად, ასაკობრივი ჯგუფების) დროში განმეორებადი კვლევისთვის დამახასიათებელი რამდენიმე ნიშანიც შეიძლება ჰქონდეს. მაგალითად, დროის ერთ მომენტში 5, 7, 9 და 11 წლის მოსწავლეების არჩევას დროში განმეორებადი კვლევის ზოგიერთი მახასიათებელი ექნება და ასაკობრივ ჯგუფებში განვითარებისთვის თვალის გადევნება იქნება შესაძლებელი, თუმცა, ცხადია, ამას არ ექნება ისეთივე წონა, როგორც დროთა განმავლობაში იმავე ასაკობრივ ჯგუფზე ჩატარებული ლონგიტუდურ კვლევას აქვს. ასეთ შემთხვევასთან საქმე გვაქვს, როცა საგანმანათლებლო მიღწევის საერთაშორისო კვლევა წარმოებს, რომელიც ერთი და იმავე პოპულაციიდან აღებულ შერჩევებს საჭიროებს (Lietz and Keeves, 1997: 122) და ფაქტორები, რომლებიც, შესაძლოა, გავლენას ახდენდნენ დამოკიდებული ცვლადების ცვლილებაზე, მუდმივი რჩება სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფში. ერთჯერადი კვლევები შეიძლება უშედეგო იყოს ცვლილების შესწავლისას. თუ ცვლილებები ასეთი გამოკითხვებით უნდა იქნას ნაკვლევი, მაშინ გამოკითხვის განმეორებით ჩატარება, ან ტენდენციის ანალიზი ხდება საჭირო.

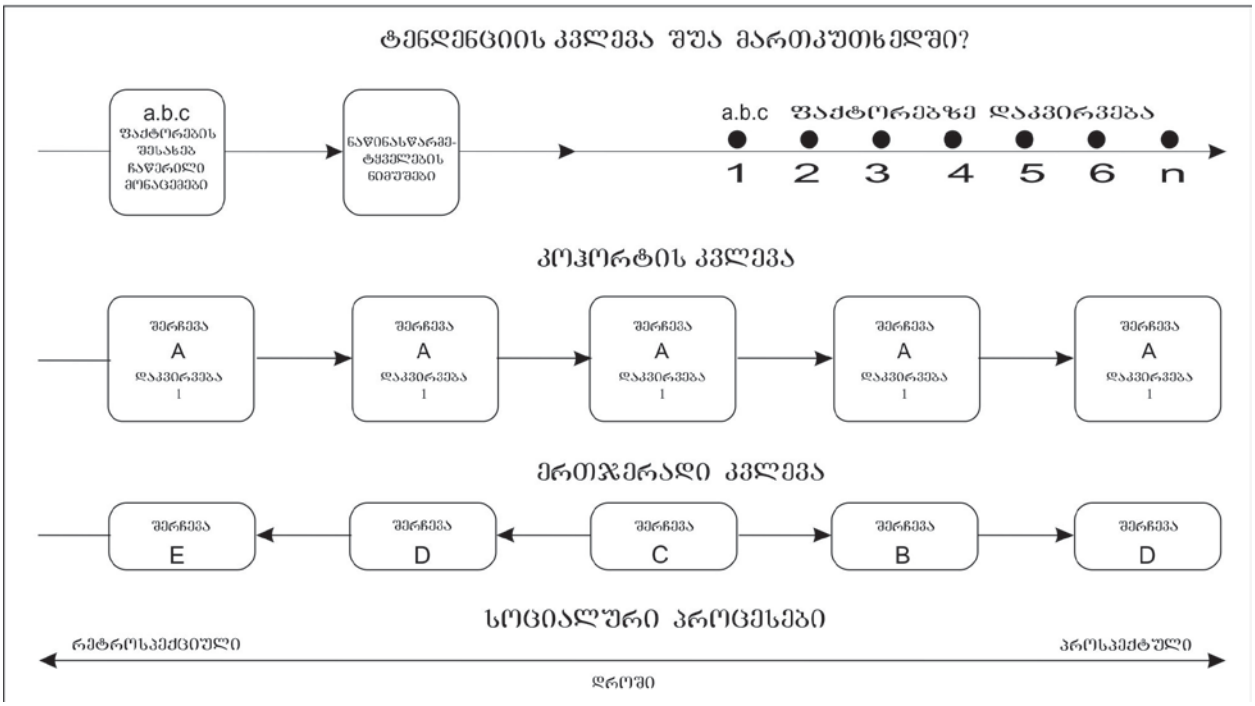
ტენდენციის კვლევები

ტენდენციის შესწავლა ფაქტორებზე ფოკუსირდებაა და არა – ადამიანებზე. ეს ფაქტორები დროში შეისწავლება. მონაცემების შეგროვების ყოველ ეტაპზე ახალ შერჩევებს იღებენ, მაგრამ ერთსა და იმავე ფაქტორებზე ფოკუსირდებიან. სხვადასხვა შერჩევის აღებით თავიდან ირიდებენ რეაქტიულობის პრობლემას (იხილეთ ქვემოთ: „პრეტესტული სენსიტიზაცია“) ანუ იმის პრობლემას, რომ ადრე ჩატარებული გამოკითხვები გავლენას ახდენენ შემდგომ გამოკითხვებში მონაწილეთა ქცევაზე. ეს განსაკუთრებით სასარგებლოა, თუ კვლევა სენსიტიურ თემებს ეხება, ვინაიდან კვლევის ადრეულ ეტაპებზე სენსიტიური საკითხის წამოწევამ შეიძლება შეცვალოს ინდივიდის ქცევა, რამაც, თავის მხრივ, შეიძლება შეცვალოს მისი პასუხები მონაცემების შეგროვების შემდგომ ეტაპებზე. ყოველ ჯერზე სხვადასხვა შერჩევის გამოყენებით ეს პრობლემა დაძლეულია.

ტენდენციის, ანუ წინასწარმეტყველების კვლევები აშკარად მნიშვნელოვანია განათლების სფეროში მომუშავე მმართველებისთვის და მათთვისაც, ვინც სასწავლო პროცესს გეგმავს. კოჰორტის კვლევების მსგავსად, ეს კვლევები შეიძლება შედარებით ხანმოკლე ან ხანგრძლივი იყოს. ტენდენციის კვლევა, არსებითად, ჩაწერილ მონაცემებს სწავლობს უკვე მომხდარი ცვლილების მაგალითების დასადგენად, რათა იწინასწარმეტყველონ, თუ რა შეიძლება მოხდეს მომავალში. ტენდენციის კვლევებში ხორციელდება ორი ან მეტი ერთჯერადი კვლევა ერთნაირ ასაკობრივ ჯგუფებში დროის ერთ ან მეტ მონაკვეთში, რათა შესაძლებელი იყოს დროში შედარება (მაგალითად, სწავლების უნარისა და მიღწევის ტესტები აშშ-ში (Keeves, 1997b: 141) და საგანმანათლებლო პროგრესის ეროვნული შეფასების შედეგები (Lietz and Keeves, 1997: 122)). მთავარი სირთულე, რომელსაც მკვლევრები ტენდენციის ანალიზისას აწყდებიან, გაუთვალისწინებელი ფაქტორების შემოჭრაა, რაც წარსულში მიღებულ მონაცემებზე დაყრდნობით გაკეთებულ პროგნოზებს უსარგებლოს ხდის. ამის გამო ტენდენციის ხანმოკლე კვლევები უფრო ზუსტია, ვიდრე – ხანგრძლივი ანალიზი. ტენდენციის კვლევებში ყოველთვის ერთი და იგივე ადამიანები არ მონაწილეობენ, ამიტომ არსებობს მონაცემების ცვალებადობის ალბათობა, რაც მონაწილეებს უკავშირდება და არა – ტენდენციის ცვლილებას. გორარდი (2001: 87) თვლის, რომ ამ პრობლემის შემსუბუქება „დაგორებული შერჩევით“ არის შესაძლებელი, როდესაც საწყისი შერჩევის ნაწილი მონაცემების მოგროვების მეორე ტალღაში რჩება, ხოლო ამ შერჩევის ნაწილი მონაწილეობს მესამე ტალღაში და ა. შ.

განვითარების კვლევაში გამოყენებულ ტერმინებს შორის განსხვავებები, რომელზეც ზემოთ ვისაუბრეთ, მოცემულია 9. 2. ჩანართში

ჩანართი 9.2
განვითარების კვლევის ტიპები



დროში განმეორებადი, კოჰორტისა და ერთჯერადი კვლევების ძლიერი და სუსტი მხარეები

კოჰორტის ანალიზის ტიპის ლონგიტუდურ კვლევას მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია განათლების სფეროში კვლევა-ძიების კვლევით აღჭურვილობაში. მას მდიდარი მონაცემების მოპოვების მნიშვნელოვანი შესაძლებლობა აქვს, რითაც შეიძლება დროში ცვლილებისთვის თვალის მიდევნება და თან ძალიან ზუსტად (Gorard 2001: 86). მეორე მხრივ, მწვავედ უდგას ცვეთის პრობლემა (მონაწილეები დროთა განმავლობაში ტოვებენ კვლევას, ეს განსაკუთრებით პრობლემურია პანელის კვლევაში, როდესაც კვლევა ერთი და იმავე ინდივიდების დროში შესწავლას ითვალისწინებს) და შეიძლება მისი ჩატარება ძვირი იყოს ფულისა და დროის თვალსაზრისით (Ruspini 2002: 71). გორარდი (2001) აღწერს კარიერის კვლევას და ამბობს, რომ კვლევის დასაწყისში, პირველ ტალღაზე პასუხების სიხშირე 60-70 პროცენტს შეადგენდა, შემდეგ კი, მესამე ტალღისთვის ეს მაჩვენებელი 25 პროცენტამდე დაეცა, ხოლო თითოეულ ტალღაში უფრო და უფრო მეტი საშუალო ფენის წარმომადგენელი მონაწილეობდა. გორარდი (2001) ახალგაზრდების კოჰორტის კვლევასაც განიხილავს, რომელშიც რესპონდენტთა

მხოლოდ 45-მა პროცენტმა მიიღო მონაწილეობა სამივე ტალღაში. რუსპინი (2002: 72) აღნიშნავს 1997 წელს ევროპული შინამეურნეობის კომიტეტის მიერ დიდ ბრიტანეთში ჩატარებული კვლევის 78 პროცენტიან ცვეთას სამ ტალღაში.

რუსპინი (2002) იმაზეც მიუთითებს, თუ როგორ შეიძლება გართულდეს დროთა განმავლობაში გაზომვაში დაშვებული პატარა შეცდომა ლონგიტუდურ კვლევაში. მას მოჰყავს შემოსავალში დაშვებული შეცდომის მაგალითი, რომელმაც დროთა განმავლობაში სიღარიბესა და უმუშევრობაში „მცდარ გადასვლამდე“ შეიძლება მიგვიყვანოს (Ruspini 2002: 72).

გარდა ამისა, ხანგრძლივი კვლევები „შინაგან ვალიდობის საფრთხის“ წინაშე დგანან, რაც „ერთი და იგივე ინდივიდების ტესტირებისა და ხელახალი ტესტირების“ საჭიროებიდან მომდინარეობს – აცხადებს გორარდი (2001: 86). დული (2001: 120) ამას „პრეტესტის სენსიტიზაციას“ უწოდებს. ამ ფენომენს „პანელის განპირობებას“, ან „შერჩევაში ყოფნით გამოწვეულ მიკერძოებულობასაც“ უწოდებენ (Ruspini 2002: 73). ეს ის შემთხვევაა, როცა პირველ ინტერვიუს მეორეზე შეუძლია ზემოქმედება, ანუ, პირველმა ინტერვიუმ შეიძლება დასაბამი მისცეს თვითგანხორციელებად წინასწარმეტყველებას, რომელიც მეორე ინტერვიუს მსვლელობაში აისახება. დულის (2001) მოყვანილ მაგალითში, ჯანმრთელობის შესახებ გამოკითხვაში მონაცემების შეგროვების პირველმა ტალღამ შეიძლება ისე დააფიქროს მონაწილეები მოწევის მავნებლობაზე, რომ მეორე ტალღის დაწყების წინ უკვე შემცირებული ან დანებებული ჰქონდეთ თავი მოწევისთვის. ტენდენციის კვლევებში ამ პრობლემას მონაცემების მოგროვების ყოველ ეტაპზე სხვადასხვა შერჩევის აღებით აგვარებენ.

დული (2001) იმ სირთულეებზეც საუბრობს, რომელსაც ლონგიტუდურ გამოკითხვებში დროთა განმავლობაში მკვლევართა შემადგენლობის ცვლილება იწვევს. მას მიაჩნია, რომ რესპონდენტის განსხვავებული პასუხები შეიძლება სხვადასხვა მკვლევრის და არა – თავად რესპონდენტის ფაქტორით იყოს გამოწვეული. ერთი და იგივე ინსტრუმენტების გამოყენების შემთხვევაშიც კი სხვადასხვა მკვლევარმა ისინი შეიძლება სხვადასხვაგვარად გამოიყენოს (მაგალითად, ქცევა ინტერვიუს მსვლელობისას).

ყოველივე ზემოთ თქმულს რუსპინი (2001: 73) ამატებს, რომ დროში განმეორებადი კვლევის მონაცემებზე შეიძლება იმოქმედოს:

- ისტორიამ: მიმდინარე მოვლენებმა შეიძლება შეცვალონ საკვლევის ჯგუფზე დაკვირვების შედეგები;
- მომწიფებამ: მონაწილეები განსხვავებულად და განსხვავებული ტემპით იზრდებიან და ვითარდებიან;
- ტესტირებამ: შეიძლება ტესტისადმი მგრძნობელობა ჩამოყალიბდეს – მონაწილეები სწავლობენ განმეორებითი ტესტირებისას/ინტერვიუირების გამო;
- მიზეზსა და შედეგს შორის დროის შუალედმა: ზოგიერთი მიზეზი მყისიერად იძლევა შედეგს, ზოგს კი, შედეგის გამოსავლენად, დიდი დრო სჭირდება;
- მიზეზ-შედეგობრიობის მიმართულება ყოველთვის არ არის გასაგები და ერთმნიშვნელოვანი.

დროში განმეორებადი კვლევების ძირითადი სირთულე ისაა, რომ მონაცემები დროში შედარებადია. მაგალითად, სკოლებში დროთა განმავლობაში არ იცვლება საჯარო გამოცდა, მაგრამ იცვლება საგამოცდო ტესტების ფორმატი და შინაარსი. (აქ მეორდება დებატები იმის თაობაზე, რომ ისეთი საჯარო გამოცდები, როგორიცაა A-levels დიდ ბრიტანეთში, დროსთან ერთად იოლდება.) ეს საკითხი დროთა განმავლობაში მონაცემების შეგროვებისთვის გამოყენებული ინსტრუმენტის თანმიმდევრულობის უზრუნველყოფის საჭიროებას ეხება. გარდა ამისა, თუ ლონგიტუდურ კვლევაში მონაცემების შედარებადობაა მისაღწევი, ეს ნიშნავს, რომ კვლევის სულ ადრეულ ეტაპზე წინასწარ უნდა განისაზღვროს და კვლევაში ჩაერთოს მომავალში საკვლევი ყველა ცვლადი.

ლონგიტუდურ კვლევებს კროს-სექციურთან შედარებით მეტი მიდრეკილება აქვთ ცვეთისკენ და მათი წარმოება, დროისა და ფინანსების თვალსაზრისით, გაცილებით ძვირი ჯდება. მეორე მხრივ, მაშინ, როდესაც ტენდენციის კვლევებში იცვლება პოპულაცია და ამით შეუძლებელი ხდება მიკრო-დონის (ინდივიდუალური დონის) ანალიზი, დროში განმეორებადი კვლევები იძლევიან ასეთი ინდივიდუალური დონის ანალიზის წარმოების შესაძლებლობას.

ფაქტობრივად, თუ ერთჯერადი ფორმატი (განმეორებადი ერთჯერადი დიზაინის შემთხვევაშიც კი) შეიძლება გამოუსადეგარი იყოს კოჰორტის განვითარების პატერნებისა და მიზეზ-შედეგობრიობის შესასწავლად, დროში განმეორებადი ანალიზი ზუსტად ამისთვის არის მოწოდებული. ლონგიტუდურ მონაცემებს შეუძლია „ინდივიდუალური ქცევის დეტერმინანტების და დინამიკის შესახებ კითხვებზე დამაკმაყოფილებელი პასუხების მოცემა“ (Ruspini 2002: 71), რაც, არც ისე იოლი მისაღწევია ერთჯერადი დიზაინით.

რეტროსპექციული დროში განმეორებადი კვლევები მონაწილეების მეხსიერებას ეყრდნობა. ისინი შეიძლება ცდებოდნენ და რაც უფრო შორეული წარსულის მოგონებას სთხოვენ რესპონდენტებს, მით მეტია დამახინჯებების ან გახსენების უუნარობის საშიშროება. მეხსიერებაზე, მაგალითად, შეიძლება იმოქმედოს (Ruspini 2002: 97):

- მოვლენის შემდეგ გასულმა დრომ;
- მონაწილისთვის მოვლენის მნიშვნელოვნებამ;
- კვლევისთვის საჭირო ინფორმაციის ოდენობამ – რაც მეტია საჭირო, მით ძნელია მიღება;
- სხვა მსგავსი მოვლენის შესახებ მოგონებებით გადაფარვამ/ინტერფერენციამ (ანუ, მსგავსი მოვლენების ერთმანეთისგან გამიჯვნის სირთულე);
- ემოციურმა, ან სოციალურად არასასურველმა შინაარსმა;
- ინტერვიუს მსვლელობისას მონაწილის ფსიქოლოგიურმა მდგომარეობამ;

გარდა ამისა, მონაწილეები წარსულის მოვლენებს უკანა რიცხვის და შემდგომი მოვლენების პრიზმაში შეხედავენ და არა იმ თვალით, თუ რა მნიშვნელობა ჰქონდა იმ დროს იმ მოვლენებს. ამასთან, მონაწილეებისთვის ყოველთვის ადვილი არ არის მკვლევრისთვის საინტერესო დროს მათი ემოციური მდგომარეობის გახსენება. შესაძლოა, პრაქტიკულად შეუძლებელი იყოს გარკვეული წარსული დროის შესახებ ინფორმაციის მოგროვება, ვინაიდან ასეთი ინფორმაცია შეიძლება უბრალოდ არც არსებობდეს, მაგალითად, სამედიცინო ჩანაწერები, შემოსავლის შესახებ მონაცემები, ან შეუძლებელი იყოს მათი პოვნა, ან აღდგენა.

კოჰორტის კვლევით პოპულაციების რეპრეზენტაციულ შერჩევებზე ადამიანის ზრდა-განვითარების შესწავლას განვითარების მოდელების დადგენის და ამ შერჩევებში მოქმედი იმ ფაქტორების გამოვლენის უნიკალური შესაძლებლობა აქვს, რომლებიც კვლევის სხვა სქემების შემთხვევაში მოუხელთებელია. კოჰორტის კვლევები მახასიათებლების ან ნიშნების ინდივიდუალური ცვალებადობის შესწავლის და ინდივიდუალური ზრდის მრუდის დადგენის საშუალებას იძლევა. ასეთი კვლევები განსაკუთრებით წაადგება მკვლევრებს, რომლებიც მიზეზ-შედეგობრივი მიმართებების დადგენას ცდილობენ და ამისათვის იმ კონკრეტული მახასიათებლების ცვლილებებს ადგენენ, რომლებსაც შედეგად სხვა მახასიათებლების ცვლილება მოჰყვება.

ერთჯერადი დიზაინი გამოუსადეგარია მიზეზობრიობის კვლევაში, ვინაიდან ასეთი დიზაინის პირობებში (როცა კვლევა დროში არ მეორდება), მიზეზ-შედეგობრივი ანალიზი ვერ განხორციელდება. კოჰორტის ანალიზი გამოდგება სოციოლოგიურ კვლევაში, რადგან შეუძლია გვიჩვენოს, ინდივიდების თვისებების ცვლილება როგორ თანხვდება სოციალური სისტემების, როგორც მთლიანის, ცვლილებას. მაგალითად, ახლადგახსნილი სკოლის თანამშრომლების მორალური მდგომარეობის და ჩამოყალიბების პროცესში მყოფ ორგანიზაციულ კლიმატთან მისი კავშირის შესწავლა ამ ტიპის განვითარების კვლევას დაეფუძნება. სკოლებში კოჰორტის კვლევის კიდევ ერთი ძლიერი მხარე ისაა, რომ ლონგიტუდურ ჩანაწერებს იძლევა, რომელთა ღირებულება, ნაწილობრივ, ნებისმიერი ერთჯერადად ჩატარებული ტესტირების ან შეფასების შეცდომებისადმი მოწყვლადობიდან გამომდინარეობს (იხილეთ Davie 1972). და ბოლოს, დრო – მუდმივად შემზღუდავი ფაქტორი ექსპერიმენტულ სიტუაციებში და ინტერვიუს აღებისას – ზოგადად უფრო იოლად მოსაპოვებელია კოჰორტის კვლევებში, რაც მკვლევარს ტენდენციების დაკვირვების, ასევე, „რეალური“ და შემთხვევითი ცვლილებების ერთმანეთისგან გამიჯვნის დიდ შესაძლებლობას აძლევს (იხილეთ Baily 1978).

ლონგიტუდურ, კოჰორტისა და ტენდენციის კვლევებში არსებობს რისკი, რომ რესპონდენტების მახასიათებლები გავლენას მოახდენენ შედეგებზე (Robson 1993: 128). მაგალითად, მათი მეხსიერება, ცოდნა, მოტივაცია და პიროვნება

შეიძლება გავლენას ახდენდეს მათ პასუხებზე და შეიძლება თავი შეიკავონ ინფორმაციის გაცემისგან, განსაკუთრებით, როდესაც ის სენსიტიურ თემას ეხება.

დროში განმეორებადი კვლევა დროთა განმავლობაში ბიოლოგიური ფაქტორების (მაგალითად, ადამიანის განვითარება), გარემოსა და ჩარევის გავლენებს (Keeves 1997b: 139) და მათ ურთიერთქმედებას აჩვენებს. ამასთან დაკავშირებით, დროში განმეორებადი ანალიზის მიმზიდველობას მიზეზ-შედეგობრივი ანალიზის შესაძლებლობა ქმნის. ლონგიტუდურ დიზაინში დროის სერიების კვლევაც იძლევა განვითარებადი მოდელების დროში დაკვირვების შესაძლებლობას, სხვა ფაქტორებთან ერთად, ცვლადების მოცემული დიაპაზონის შესწავლით. ეს შესაძლებელს ხდის ინდივიდის და ჯგუფის პროფილების დროში და განვითარების ჭრილში შესწავლას და მოცემული ცვლადების მიხედვით მათ შორის მსგავსებებისა და განსხვავებების დადგენას. ვინაიდან ლონგიტუდურ კვლევებში არ აინტერესებთ მოცემული დროისთვის სპეციფიკური გავლენები, ისინი მხოლოდ ბუნებრივად გამოჩენილი გავლენებით შემოიფარგლებიან (Keeves 1997b: 147).

ლონგიტუდურ კვლევებს რამდენიმე ნაკლი აქვს (თუმცა, მათ წონას ანუ სერიოზულობას, ეჭვის თვალით უყურებენ კოჰორტის ანალიზის მხარდამჭერები). პირველ რიგში, მათ დიდი დრო და ფული სჭირდებათ, რადგან მკვლევრი იძულებულია, მონაცემების დაგროვებას დაელოდოს. მეორე – სირთულეს ქმნის შერჩევის სიკვდილიანობა. კოჰორტის გრძელვადიანი კვლევის მანძილზე გარდაუვალია ცდის პირების კვლევიდან გამოთიშვა, დაკარგვა ან მათგან შემდგომ თანამშრომლობაზე უარის მიღება. ასეთი ცვეთა ამცირებს იმის ალბათობას, რომ კვლევაში დარჩენილი ხალხი თავდაპირველად აღებული შერჩევის რეპრეზენტაციული იქნება. შერჩევის სიკვდილიანობის შემცირებას ზოგჯერ კვლევაში ერთჯერადი ასპექტების შეტანით ცდილობენ, ანუ, ყოველი შემდგომი განმეორებითი კვლევისთვის კოჰორტის საწყის შერჩევას იმავე პოპულაციდან აღებული, იმავე რაოდენობის ახალი წევრებით „ავსებენ“. პრობლემა აქ ისაა, რომ ორ გამოკითხვაში მიღებულ მონაცემებს შორის

განსხვავებას გამოკითხულთა პიროვნებები შეიძლება ქმნიდეს და არა – რეალური ცვლილებები ან ტენდენციები.

მესამე სირთულეს „კონტროლის ეფექტს“ უწოდებენ (ზოგჯერ გაზომვის ეფექტადაც მოიხსენიებენ). განმეორებადი ინტერვიუირება ხშირად კვლევაში მონაწილეთა მოქმედებებსა და დამოკიდებულებებზე არასასურველ და დამაბნეველ გავლენას ახდენს – ზემოქმედებს მათ ქცევაზე, ისეთ თემებზე ამახვილებინებს ყურადღებას, რაც აქამდე შეუმჩნეველი რჩებოდათ, ან სხვა ან არასასურველ თემებთან შეხებისკენ უბიძგებს (იხილეთ Riley 1963). მეოთხე – კოჰორტის კვლევები განათლების სფეროში ორგანიზაციის პრობლემებს ქმნის, რაც მოსწავლეების, თანამშრომლების, სწავლების მეთოდებისა და ა. შ. უწყვეტი ცვლის შედეგია. ასეთი ცვლილებები უკიდურესად ამცირებენ კვლევის იმგვარად წარმოების ალბათობას, როგორც ეს დასაწყისში იყო დაგეგმილი.

კოჰორტის კვლევები, როგორც ვნახეთ, განსაკუთრებით ერგება ადამიანის ზრდა-განვითარების კვლევას. იბადება კითხვა: აბა, რატომ არის ამ სფეროში ამდენი ერთჯერადი კვლევა? მიზეზი ისაა, რომ, კოჰორტის კვლევასთან შედარებით, ერთჯერადი დიზაინი მთელი რიგი უპირატესობებით ხასიათდება: ის უფრო იაფი ჯდება, უფრო სწრაფად იძლევა შედეგებს, ნაკლებია კონტროლის ეფექტის ალბათობა და „ერთ ჯერზე“ უფრო ადვილია რესპომდენტების თანამშრომლობაზე დათანხმება. ზოგადად, კროს-სექციურ დიზაინში უფრო მეტი მონაწილის ჩართვა ხერხდება ხოლმე, ვიდრე – კოჰორტაში.

კოჰორტის კვლევის სიძლიერე ერთჯერადი დიზაინის სისუსტეა. ეს უკანასკნელი ნაკლებად ეფექტური მეთოდია იმ მკვლევრებისთვის, ვინც ზრდის პროცესში ინდივიდუალური ცვალებადობის, ან ცვლადებს შორის მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის დადგენით არიან დაინტერესებული. კროს-სექციურ კვლევაში გართულებულია შერჩევის საკითხი, ვინაიდან ყოველ ჯერზე ახალი ცდის პირები მონაწილეობენ და მიღებული მონაცემები შეიძლება არაშედარებადი იყოს. შერჩევის ეფექტითა და არათანაზომიერი ზრდის გაუთვალისწინებლობით გამოწვეული პრობლემები იმდენად ასუსტებენ კროს-სექციურ კვლევას, რომ დამკვირვებელმა შეიძლება უგულებელყოს ის, როგორც განვითარების შესახებ მონაცემების მიღების უკიდურესად

არადამაკმაყოფილებელი მეთოდი, გარდა იმ შემთხვევისა, თუ ძალიან ზოგადი მიზნები აქვს. დუგლასი (Douglas 1976), ვისაც კოჰორტის პირველი ეროვნული კვლევა ეკუთვნის, ენერგიულად იცავს მეთოდს მის წინააღმდეგ გამოთქმული გავრცელებული კრიტიკისგან, რომ მას ბევრი ფული და დრო სჭირდება. კროს-სექციურ დიზაინთან კოჰორტის ანალიზის უპირატესობების მისეული დასაბუთება წარმოდგენილია 9. 3. ჩანართში

ჩანართი 9. 3.

კოჰორტის კვლევის უპირატესობები კროს-სექციურ დიზაინთან შედარებით

1. გარკვეული სახის ინფორმაცია, მაგალითად, დამოკიდებულებების ან პოტენციური უნარების შეფასების შესახებ, მხოლოდ იმ შემთხვევაშია მნიშვნელოვანი, თუ ერთდროულად არის მოპოვებული. სხვა სახის ინფორმაცია უფრო სრული ან უფრო ზუსტია, თუ დროში განმეორებადი კვლევის ფარგლებშია შეგროვებული, თუმცა მათ გარკვეული ღირებულება რეტროსპექციულად მიღების შემთხვევაშიც შეიძლება ჰქონდეთ, მაგალითად, სწავლის ხანგრძლივობა, დასაქმების ისტორია ან გეოგრაფიული გადაადგილება.
2. კოჰორტის კვლევაში არ ხდება ინფორმაციის დუბლირება, ხოლო ერთჯერადი დიზაინის შემთხვევაში ყოველ ჯერზე ერთი და იგივე სახის კონტექსტის მქონე ინფორმაცია უნდა აიკრიფოს, რაც ზრდის ინტერვიუირების ხარჯებს.
3. ერთი ცვლადის გამოტოვებაც კი, რომელიც შეიძლება მნიშვნელოვანი აღმოჩნდეს, კატასტროფაა ერთჯერადი კვლევისთვის, ხოლო, კოჰორტის კვლევაში, როგორც წესი, სავსებით შესაძლებელია ასეთი ჩავარდნების, ნაწილობრივ მაინც, შევსება შემდეგ ინტერვიუზე.
4. კოჰორტის კვლევა გაცილებით მეტი ცვლადების დაგროვების შესაძლებლობას იძლევა, რომლებიც ცოდნის უფრო ფართო სპექტს ფარავს, ვიდრე ეს ერთჯერადი კვლევისას ხერხდება. ეს, ცხადია, იმიტომ ხდება, რომ მონაცემების შეგროვება მრავალჯერადი ინტერვიუირებითაა შესაძლებელი. მეტიც, ინფორმაციის მიღება შესაძლებელია მაქსიმალურად ადეკვატურ დროს, მაგალითად, სამსახურის დაწყების შესახებ ინფორმაციის მიღება მაშინ შეიძლება, როცა ეს სამსახური გამოჩნდება, იმისდა მიუხედავად, რომ შერჩევის წევრებისთვის ეს სხვადასხვა დროს მოხდება.
5. ერთ პერიოდში დაბადებულთა კოჰორტით კვლევის დაწყება გამორიცხავს შემდგომ ეტაპებზე შერჩევის პრობლემას და ქვეშერჩევების აქტიური გამოყენების

საშუალებას იძლევა, რაც მიკერძოებულობისა და სანდოობის პრობლემების შემსუბუქებას უწყობს ხელს.

6. ლონგიტუდურ კვლევებში არ არსებობს მიზეზ-შედეგობრივი ანალიზის ერთ-ერთი ძირითადი დაბრკოლება, კერძოდ, გახსენებული ინფორმაციის ისეთი რეინტერპრეტაცია, რომელიც მიზეზ-შედეგობრიობაზე ტრადიციულ მოსაზრებებს ექვემდებარება. ასეთი კვლევები ეფექტის მიმართულების შეფასების საშუალებასაც იძლევა.

წყარო: ადაპტირებულია Douglas 1976

კროს-სექციურ კვლევებში ყურადღება უნდა მიექცეს შერჩევას და უზრუნველყოფილი იყოს იმ ინფორმაციის სისრულე, რომელსაც ის ეყრდნობა (Lietz and keeves 1997: 124). გარდა ამისა, არსებობს რისკი, რომ ზოგიერთი პოტენციური მონაწილე უარს იტყვის მონაწილეობაზე, რაც ასუსტებს შერჩევას. ზოგიერთი რესპონდენტი უპასუხოდ დატოვებს კონკრეტულ კითხვებს ან, ნებით თუ უნებლიეთ, არასწორად პასუხობს. გაზომვის შეცდომა ინსტრუმენტის ნაკლოვანების შემთხვევაშიც შეიძლება იქნას დაშვებული, მაგალითად, შეუსაბამო საზომი ერთეულის, ან სკალების აღებით.

დროში განმეორებადი კვლევის (რეტროსპექციული კვლევების ჩათვლით), ერთჯერადი ანალიზისა და ტენდენციის კვლევების ძლიერი და სუსტი მხარეების შედარება წარმოდგენილია 9. 4 ჩანართში (ასევე იხილეთ Rose and Sullivan 1993: 184 – 8).

როგორც მეთორმეტე თავში ვნახავთ, რეტროსპექციულ ლონგიტუდურ კვლევას და ex post facto რეტროსპექტული ეფექტის მქონე კვლევებს რამდენიმე საერთო მახასიათებელი აქვთ.

ჩანართი 9. 4

დროში განმეორებადი, ერთჯერადი, ტენდენციის ანალიზისა და რეტროსპექციული დროში განმეორებადი კვლევების მახასიათებლები. ძლიერი და სუსტი მხარეები

კვლევის ტიპი	*მახასიათებლები*	*ძლიერი მხარეები*	*სუსტი მხარეები*
დროში განმეორებადი კვლევები (კოჰორტის და პანელის კვლევები)	1. ერთი შერჩევა ხანგრძლივი დროის განმავლობაში; 2. შესაძლებელს ხდის ერთი და იმავე ინდივიდიდების დროში შედარებას (დიაქრონულ ანალიზს); 3. მიკრო დონის ანალიზი.	1. გამოდგება მიზეზ-შედეგობრივი მიმართებების დასადგენად და სანდო დასკვნების გასაკეთებლად; 2. აჩვენებს, თუ როგორ ერგება ინდივიდის თვისებების ცვლილება სისტემურ ცვლილებას; 3. მოქმედებს გამოყენებული ინსტრუმენტების შესაძლებლობების ფარგლებში; 4. ერთმანეთისგან მიჯნავს რეალურ ტენდენციებსა და შემთხვევით ცვლილებებს; 5. გახანგრძლივების დადებითი შედეგები მოაქვს; 6. გამოდგება ზრდა-განვითარების საკვლევად; 7. აგროვებს მიმდინარე მონაცემებს და არა – რეტროსპექციულს, რითაც თავს არიდებს შერჩევით, ან მცდარად მოგონების პრობლემას; 8. ეკონომიურია იმ თვალსაზრისით, რომ შერჩევის სურათი დროთა განმავლობაში იკვეთება; 9. როგორც თავდაპირველად აღებული, ისე – შემდგომში წარმოქმნილი ცვლადების ფართო დიაპაზონის სიღრმისეული და ყოველმხრივი დაფარვა – ინდივიდისთვის დამახასიათებელი ეფექტები და პოპულაციის ჰეტეროგენულობა;	1. ბევრი დრო სჭირდება – წარმოებასა და შედეგების დიდი დრო მიაქვს; 2. დროთა განმავლობაში ი შერჩევის სიკვდილიანობის და მცირდება საწყისი რეპრეზენტაციულობა; 3. კონტროლის ეფექტები – იმავე შერჩევის განმეორება ინტერვიუირება გავლენას ა შერჩევის წევრების ქცევაზ 4. ინტერვიუირების ეფექტე აფერმკრთალებენ საწყის კ გეგმას; 5. მონაწილეების უსაფრთხ პრობლემა, ვინაიდან განმე კონტაქტს მოიაზრებს; 6. როგორც წესი, რთულია ინდივიდუალურ დონეზე მდ მონაცემებისს გააანალიზებ

		10. იძლევა ცვლილების *ინდივიდუალურ/მიკრო* დონეზე გააანალიზების შესაძლებლობას; 11. იძლევა ცვლილების დინამიკის, კონკრეტულ მდგომარეობებში გადასვლის, სხვა მდგომარეობებში გადმოსვლის და მდგომარეობების ცვლის მოხელთების შესაძლებლობას; 12. ინდივიდუალური დონის მონაცემები უფრო ზუსტია, ვიდრე – მაკრო დონის, ერთჯერადი მონაცემები; 13. შემცირებულია შერჩევის შეცდომა, ვინაიდან კვლევაში სულ ერთი შერჩევა მონაწილეობს; 14. იძლევა ჩარევის ნათელი და კონკრეტული რეკომენდაციების მოცემის შესაძლებლობას.	
ერთჯერადი კვლევები	1. დროის ერთ ან რამდენიმე მონაკვეთში სხვადასხვა შერჩევის ერთჯერადი სურათი (სინქრონული ანალიზი); 2. ფართომასშტაბიანი და რეპრეზენტაციული შერჩევა; 3. მაკრო დონის ანალიზი; 4. იძლევა	1. შედარებით სწრაფად ტარდება; 2. შედარებით იაფია ჩატარება; 3. ნაკლებია კონტროლის ეფექტი, ვინაიდან ადამიანები მხოლოდ ერთხელ მონაწილეობენ კვლევაში; 4. მონაწილეობაზე დათანხმების დიდი ალბათობა, რადგან კვლევა მხოლოდ ერთხელ ტარდება; 5. იძლევა დაგროვილ, კრებსით მაგალითებს; 6. გამოდგება პოპულაციისთვის დამახასიათებელი ნიშნის დროში ერთხელ ან	1. არ იძლევა მიზეზ-შედეგ ანალიზის შესაძლებლობას 2. შეუძლებელია განვითარ ინდივიდუალური ცვალებად ცვლილებების და მათი მნიშვნელოვნების დადგენა; 3. შერჩევები სრულად არ შედარებადი, ვინაიდან მონ შეგროვების ყოველ ჯერზე შერჩევა გამოიყენება; 4. დიდი დრო შეიძლება წა რადგან თითოეული შერჩევ ინფორმაცია თითო ჯერზე მოგროვდეს 5. ცალკეული ცვლადების შეიძლება მნიშვნელოვნად

	სხვადასხვა ჯგუფის შედარების შესაძლებლობას; 5. შეიძლება იყოს რეტროსპექციული ან პროსპექტული.	რამდენჯერმე დასაფიქსირებლად; 7. მკვლევრებს გარკვეულ მდგომარეობაში, ან ჯგუფებში მყოფი ადამიანების თანაფარდობების დადგენის საშუალებას აძლევს; 8. დიდი შერჩევები დასკვნითი სტატისტიკის გამოყენების, მაგალითად, შერჩევაში ქვეჯგუფების შედარების შესაძლებლობას იძლევა.	მონაცემები; 6. შეუძლებელია დროში მი ცვალებადი სოციალური პრ კონტურების მოხაზვა; 7. დაგროვილი, კრებსითი მ მხოლოდ მაკრო-დონის, ერ ცვლილების ანალიზის შეს იძლევა.
ტენდენციის ანალიზი	1. დროთა განმავლობაში უწყვეტად სწავლობენ არჩეულ ფაქტორებს; 2. ჩაწერილი მონაცემები სამომავლო ტენდენციების წინასწარმეტყველებისთვის გამოიყენება.	1. მთელი კვლევის განმავლობაში ინარჩუნებს გამოკვეთილ ფოკუსს; 2. იდენტიფიცირებული და გაკონტროლებული ცვლადებისა და დაშვებების საფუძველზე წინასწარმეტყველებისა და პროექციის შესაძლებლობას იძლევა.	1. უარყოფს გაუთვალისწინ ფაქტორების გავლენას; 2. წარსულის ტენდენციები არ არის სამომავლო ტენდ კარგი პრედიქტორი; 3. ფორმულით არის მართუ ძალიან კონსერვატიული უ თორემ წინააღმდეგ შემთხვ დაშვებები შეიძლება მცდა აღმოჩნდეს; 4. არ ცნობს ქაოსისა და ს თეორიის პრაქტიკულ შედე მაგალითად, იმას, რომ ხან დროზე გათვლილი წინასწარმეტყველება სახიფ 5. წინასწარმეტყველების კ შეიძლება არაზუსტი იყოს.
რეტროსპექციული დროში განმეორებადი კვლევები	1. შერჩევის ისტორიის რეტროსპექციული ანალიზი; 2. ინდივიდუალური და მიკრო-დონის მონაცემები.	1. გამოდგება მიზეზ-შედეგობრივი მიმართების დასადგენად; 2. მკაფიო ფოკუსი (მაგალითად, როგორ წარმოიქმნა ეს კონკრეტული საბოლოო მდგომარეობა და ვითარება?); 3. იძლევა მონაცემების დაგროვების შესაძლებლობას, რაც წარმოუდგენელია ექსპერიმენტული ანალიზის შემთხვევაში.	1. გახსენებული ინფორმაც მზრადი, შერჩევითი და უზ 2. ადამიანებს შეიძლება და განდევნონ ან ვერ გაიხსენ გაკრვეული ფაქტორები; 3. ინდივიდებმა თავიანთი წ ქცევები ცხოვრებაში ამ ქც შემდგომ მომხდარი მოვლ პრიზმაში შეიძლება გაიაზ მათი ინტერპრეტაციები არ რეალური მოვლენების თან

4. საბოლოო მდგომარეობის მიზეზები შეიძლება მრავად მრავალგვარი, კომპლექსურ დაუდგენელი და გამოსავლ ისე იოლი იყოს;

5. ნაკლებად არის მოსალო მარტივი მიზეზ-შედეგობრი

6. მიზეზი შეიძლება თავად შედეგი და პირიქით;

7. ძნელია რეალური მიზეზ გამიჯვნა აღქმული ან წარ მიზეზებისგან.

8. იშვიათად არის მარტივა ფალსიფიცირებადი ან დად

საფოსტო, სატელეფონო გამოკითხვები და გამოკითხვები ინტერვიუს გამოყენებით

მიუხედავად იმისა, რომ უკვე ვისაუბრეთ მონაცემების შეგროვებისადმი მიდგომების ზოგიერთ მნიშვნელოვან მახასიათებელზე, მკითხველს ვურჩევთ გაეცნოს 10-ე, 15-ე და 16-ე თავებს, რომლებიც, შესაბამისად, ინტერნეტზე დაფუძნებულ კვლევას, კითხვარის ფორმატსა და ინტერვიუერს შეეხება.

საფოსტო გამოკითხვები

რობსონი (1993) საფოსტო და ინტერვიუს გამოყენებით გამოკითხვების ძლიერ და სუსტ მხარეებზე მიუთითებს. საფოსტო გამოკითხვისას შესაძლებელია დიდი რაოდენობით ადამიანებისთვის ხმის მიწვდენა, მონაცემების შედარებით იაფად და საკმაოდ სწრაფად მოპოვება და კონფიდენციალობის უზრუნველყოფა (Bailey 1994: 148). ამასთანავე, კითხვარის შევსება რესპონდენტისთვის მოსახერხებელ დროსა და გარემოცვაში შეიძლება, რაც საჭიროების შემთხვევაში მას ინფორმაციის გადამოწმების (მაგალითად, პირადი საბუთების) და პასუხებზე დაფიქრების შესაძლებლობას აძლევს. სტანდარტული ფორმულირებების გამოყენების გამო საკმაოდ მაღალია მიღებული პასუხების შედარებადობის ხარისხი და ვინაიდან ინტერვიუერი არ ესწრება კითხვარის შევსებას, არ არსებობს ინტერვიუერის მიკერძოებულობის რისკი. ამასთან, საფოსტო კითხვარები ფართოდ გაფანტული მოსახლეობის მიწვდომის საშუალებასაც იძლევა.

მეორე მხრივ, საფოსტო გამოკითხვებს, როგორც წესი, პასუხების დაბალი სიხშირე ახასიათებთ და ვინაიდან მკვლევარს არავითარი ინფორმაცია არა აქვს მათ შესახებ, ვინც არ უპასუხა, მან არ იცის, რამდენად რეპრეზენტაციულია მიღებული შერჩევა. გარდა ამისა, რესპონდენტებმა შეიძლება თავი არ შეიწუხონ კითხვარის ზედმიწევნით შევსებით, ან სწორად ვერ გაიგონ კითხვები. ამის გადამოწმების არავითარი საშუალება არ არსებობს. ბეილს (Baily 1994: 149) მიაჩნია, რომ ზუსტად ერთი და იგივე საკითხები ამცირებს საფოსტო გამოკითხვებით დაინტერესებას და მატებს მას მიმზიდველობას. მაგალითად:

- კითხვების სტანდარტული ფორმულირება;
- მხოლოდ სიტყვიერი პასუხები;
- გარემო, რომელშიც რესპონდენტი კითხულობს და პასუხობს კითხვარს, უკონტროლოა;
- ზოგიერთი კითხვის უპასუხოდ დატოვების რისკი;
- სპონტანური პასუხების ჩაწერის შეუძლებლობა;
- პასუხის გაუცემლობისა და ვერ გაცემული პასუხების ერთმანეთისგან გამიჯვნის შეუძლებლობა (პირველ შემთხვევაში დაგეგმილი რესპონდენტი იღებს კითხვარს, მაგრამ არ პასუხობს, ხოლო მეორე შემთხვევაში დაგეგმილი რესპონდენტი ვერ იღებს კითხვარს იმ მიზეზით, რომ, მაგალითად, სხვაგან გადავიდა საცხოვრებლად);
- კითხვარის ფორმატის სიმარტივის აუცილებლობა, რადგან არ არის ინტერვიუერი, რომელიც რესპონდენტს უფრო რთულ ფორმატში გარკვევაში დაეხმარებოდა.

გამოკითხვები ინტერვიუს გამოყენებით

თუ საფოსტო გამოკითხვისას რესპონდენტი თავად ავსებს კითხვარს, ინტერვიუს გამოყენებით წარმოებულ გამოკითხვებს მკვლევარი ატარებს და, შესაბამისად, ნაკლები სირთულეა მოსალოდნელი. გამოკითხვის მონაცემების შეგროვების ინტერვიუს მეთოდი იმით არის სასარგებლო, რომ ინტერვიუერის დასწრება საქმეს უიოლებს რესპონდენტს და მას სრული პასუხების გაცემის მოტივაციას უქმნის რეალურად იქ მყოფი ინტერვიუერისთვის და არა –

ანონიმური უცნობისათვის, რომელსაც მხოლოდ წერილებით იცნობს (Robson 1993). რეალურად არსებობს მტკიცებულება, რომ პირისპირ შეხვედრა აუმჯობესებს პასუხების სიხშირეს. გარდა ამისა, ვინაიდან ინტერვიუ შეიძლება მოქნილი იყოს, დასმული კითხვები უფრო სრულად არის მოცემული და ახსნილი (Baily 1994: 174). ინტერვიუ მაშინაც გამოსადეგია, როცა რესპოდენტებს წერა-კითხვის პრობლემები აქვთ. ამ დროს შესაძლებელია მონაწილეობის წასახალისებლად არავერბალური ქცევის გამოყენებაც. მეტიც, ინტერვიუს დროს გაცილებით უკეთ შეიძლება გამოკითხვის ჩატარების გარემოს გაკონტროლება, განსაკუთრებით პირადულობის, ხმაურის და გარეგანი გამღიზიანებლების თვალსაზრისით.

პირისპირ შეხვედრისას მეტია ინტერვიუერისა და რესპოდენტის ურთიერთნდობისა და თანამშრომლობის შესაძლებლობა (Dooley 2001: 122). გარდა ამისა, ინტერვიუერებს შეუძლიათ მკაცრად დაიცვან გამოკითხვის დადგენილი თანმიმდევრობა, ან პასუხების მიმდევრობა ცალკეულ რესპონდენტებს მოარგონ – არეულად დაუსვან კითხვები და ამ გზით ყველა კითხვაზე პასუხი მიიღონ. მეტიც, გამოკითხვის ინტერვიუში სრული გარანტიაა იმისა, რომ კითხვებს თავად რესპონდენტი პასუხობს მაშინ, როცა საფოსტო გამოკითხვაში მკვლევარმა არასოდეს იცის, ვინმე სხვამ შეავსო კითხვარი, ვინმე დაეხმარა რესპონდენტს პასუხების გაცემაში, თუ მან თავად გაართვა თავი ამოცანას. ბეილი (1994) ამატებს, რომ ინტერვიუს გამოყენებით წარმოებულ გამოკითხვებში შესაძლებელია სპონტანური ქცევისა და პასუხების ფიქსირება. ამასთან, ინტერვიუს შეიძლება გაცილებით რთული სტრუქტურა ჰქონდეს, ვიდრე საფოსტო გამოკითხვებს, რადგან მკვლევარს შეუძლია რესპონდენტი მეტად გაარკვიოს პროცედურაში.

მეორე მხრივ, ზუსტად იგივე თვისებები, რაც ინტერვიუს მეთოდს მიმზიდველს ხდის, შეიძლება პრობლემების წყაროც იყოს. მაგალითად, ინტერვიუს გამოყენებით წარმოებული გამოკითხვებზე შეიძლება გავლენა იქონიოს ინტერვიუერის მახასიათებლებმა (მაგალითად, სქესმა, რასამ, ეთნიკურმა წარმომავლობამ, პიროვნებამ, უნარებმა, სოციალურმა სტატუსმა, ჩაცმულობამ და გარეგნობამ). მასზე თავად ინტერვიუერის ქცევამაც შეიძლება

იმოქმედოს (მაგალითად, რაპორტი ინტერვიუერსა და რესპონდენტს შორის) და რესპონდენტმა შეიძლება უარი თქვას ზოგიერთი ინფორმაციის გამჟღავნებაზე, თუ არ გრძნობენ, რომ ინტერვიუ ანონიმურია, ან სენსიტიურ ინფორმაციას სთხოვენ. მოქნილობა, რომელსაც ინტერვიუ იძლევა, გამოკითხვის სტანდარტიზების ნაკლებობის პოტენციურ საფრთხეს ქმნის, რამაც, შეიძლება, თანმიმდევრულობა და, შესაბამისად, სანდოობა პრობლემური გახადოს. გარდა ამისა, გამოკითხვისას ინტერვიუ მკვლევრისა და რესპონდენტისგან გარკვეულ დროს მოითხოვს და ვინაიდან ინტერვიუები ფიქსირებულ დროს ტარდება, რესპომდენტმა შეიძლება ვერ მოახერხოს იმ ჩანაწერების გადათვალიერება, რომელიც პასუხების გაცემაში დაეხმარებოდა. ასევე, რესპონდენტთან შესახვედრად მკვლევარს შეიძლება დიდ მანძილებზე უწევდეს გადაადგილება, რაც ძვირია როგორც დროის თვალსაზრისით, ისე თანხობრივად (Baily 1994: 175). თუ ინტერვიუები მონაწილის სახლში უნდა ჩატარდეს, მაშინ მათ შეიძლება არ სურდეთ უცხო ადამიანის სახლში მიღება. და კიდევ: ზოგიერთი მკვლევრისთვის ის უბანი შეიძლება სახიფათო იყოს, სადაც კვლევის ჩატარებაა განზრახული (მაგალითად, ხელში ფურცლებიანი თეთრკანიანი მკვლევრი არათეთრკანიანთა უღარიბეს დასახლებაში, ან ფერადკანიანი მკვლევარი კონსერვატიულ თეთრკანიანთა უბანში).

სატელეფონო გამოკითხვები

ამტკიცებენ (Dooley 2001: 122), რომ სატელეფონო გამოკითხვების უპირატესობა დროისა და მოგზაურობის ხარჯების შემცირებაა. როცა რესპონდენტი სახლში არ არის, მხოლოდ რამდენიმე მონეტა და ხელმეორედ დარეკვისთვის საჭირო დრო თუ დაიხარჯება. შორ მანძილებზე განმეორებით მისვლა კი, შეიძლება დროისა და მგზავრობის მნიშვნელოვან ხარჯებს უკავშირდებოდეს. გარდა ამისა, თუ სავარაუდო მონაწილეს არ შეუძლია, ან არ სურს პასუხის გაცემა, შედარებით იოლია საჭირო მოცულობის შერჩევის შენარჩუნება სხვასთან – თუ ამ რესპონდენტის შემცვლელთან დარეკავ. და ისევ, როდესაც რესპონდენტებს არ შეუძლიათ, ან არ სურთ ყველა დასმულ კითხვაზე პასუხის გაცემა, მაშინ შესაძლებელია მათ მიერ მოცემული ნაწილობრივი პასუხების გაუქმება და შერჩევის სიიდან შემდეგ

ჩამნაცვლებელთან დარეკვა. ადვილია იმის მიხვედრა, თუ რატომ უნდა იქონიოთ სატელეფონო ინტერვიუს პოტენციურ რესპონდენტთა შეძლებისდაგვარად გრძელი სია, შერჩევის საჭირო მოცულობის მისაღებად.

მეორე მხრივ, ყველას არ აქვს ტელეფონი (მაგალითად, ღარიბს, პატარას, ნაკლებად განათლებულს) და ამან შეიძლება გადახრილ შერჩევამდე მიგვიყვანოს. ასევე, არც ყველა ადამიანია ინტერვიუირებისთვის ხელმისაწვდომი, თუ ისინი მუშაობენ. ასევე, ბევრი ადამიანის ტელეფონის ნომერი არ არის მოცემული ცნობარში, ანუ, მათი ნომრები არ არის საჯაროდ ცნობილი. დული (2001: 123) აღნიშნავს, რომ ბევრი ადამიანი – ახალგაზრდა, დაუოჯახებელი და მაღალი სამსახურეობრივი პოზიციის მქონე – ავტომოპასუხეებს იყენებს და შეუძლია მოისმინოს და წაშალოს მკვლევრის შემომავალი ზარი. ამანაც შეიძლება მიგვიყვანოს გადახრილ შერჩევამდე.

მაშინაც კი, როცა ტელეფონს პასუხობენ, მოპასუხე პიროვნება შეიძლება არ იყოს ის, ვინც უნდა მიიღოს ზარი. მან შეიძლება არ იცოდეს კითხვებზე პასუხი, ან ხელი არ მიუწვდებოდეს მოთხოვნილი ტიპის ინფორმაციაზე. მაგალითად, შინამეურნეობის ბიუჯეტის კვლევაში რესპონდენტი შეიძლება უბრალოდ ყურადღებას არ აქცევდეს ოჯახის შემოსავალს, ან ბიუჯეტის გარკვეულ პუნქტებთან დაკავშირებულ ხარჯებს. ტელეფონს შეიძლება ბავშვმა ან ხანშესულმა ადამიანმა უპასუხოს, რომელიც ოჯახის უფროსი არ არის. ინტერვიუერებს სჭირდებათ წინასწარი სკრინინგის კითხვების მომზადება, ან განმეორებით დარეკვის დროზე (როცა დასმულ კითხვებზე უფრო შესატყვისი ადამიანი შეძლებს პასუხების გაცემას) შეთანხმება.

სატელეფონო გამოკითხვებს თავისი ძლიერი და სუსტი მხარეები აქვს. მაგალითად, ძალიან ხშირად რესპონდენტის სქესი გასაგებია მისი ხმის მიხედვით, ამიტომ გარკვეული კითხვები შეიძლება უადგილო იყოს და აღარ დაისვას. მეორე მხრივ, სატელეფონო გამოკითხვისას არამიზანშეწონილია კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხითტიპის კითხვების გამოყენება, რადგან რესპონდენტებს შეიძლება უბრალოდ დაავიწყდეთ დასახელებული კატეგორიები და დახმარებისთვის ვერ მიმართავენ წერილობით ბარათებს.

ანალოგიურად, შეიძლება ძალიან დიდი იყოს თანმიმდევრობის ეფექტი: ინტერვიუს დასაწყისში მოსმენილი დებულებები მოგვიანებით წაკითხულებზე ახდენენ გავლენას; ასევე, პასუხების ჩამონათვალის დასაწყისში მოცემულ პასუხებზე რესპონდენტი შეიძლება მეტად დაფიქრდეს, ვიდრე – მოგვიანებით მოცემულებზე. ეს ის საკითხია, რომელიც ზოგადად კითხვარებს ეხება და სატელეფონო გამოკითხვებით არ შემოიფარგლება. დული (2001: 136) ზოგად კითხვაზე თანხმობის 17 პროცენტიან განსხვავებაზე მიუთითებს, როდესაც ის კონკრეტულ დებულება*მდე* და არა – მის *შემდეგ* იყო მოცემული. მას კონკრეტულად მოაქვს კვლევის მაგალითები იმის საჩვენებლად, რომ კონკრეტულ კითხვებზე პასუხები, მის ირგვლივ მყოფი კითხვების ზეგავლენითაა განპირობებული. ის გვირჩევს, რომ ჯერ *ზოგადი* კითხვები დავსვათ და შემდეგ – *კონკრეტული*. წინააღმდეგ შემთხვევაში, ზოგად კითხვებზე წინმსწრები კონკრეტული კითხვების პასუხები ზემოქმედებენ. კიდევ ერთხელ აღვნიშნავთ, რომ ეს შეეხება არა მარტო სატელეფონო გამოკითხვებს, არამედ ზოგადად კითხვარებსაც.

გარდა ამისა, თუ კითხვების დასმა ძალზე სენსიტიური ხდება, რესპონდენტებმა შეიძლება შუა ინტერვიუს დროს უბრალოდ დაკიდონ ყურმილი, მოიტყუონ, ან არ გაამჟღავნონ ინფორმაცია. დული (Dooley 2001: 123) აღნიშნავს, რომ პირისპირ ინტერვიუსთან შედარებით, სატელეფონო რესპონდენტების შემთხვევაში ნაკლული მონაცემი უფრო მეტია, პასუხების გაცემას მეტად არიდებენ თავს, უფრო დამთმობნი არიან და სკალის განაპირა კითხვებს პასუხობენ (უპირატესობას ანიჭებენ რეიტინგის სკალების ბოლო პუნქტებს).

ვინაიდან სატელეფონო ინტერვიუ მოკლებულია ვიზუალურ სენსორულ სტიმულაციას, პირისპირ ინტერვიუირებას ან წერილობით ინსტრუქციებსა და წარდგენას, სატელეფონო გამოკითხვის ხანგრძლივი ზარის დაგეგმვა არამიზანშეწონილია. 10-15 წუთი ხშირად ის მაქსიმალური დროა, რომლის ატანაც რესპონდენტთა უმრავლესობას შეუძლია და მრავალი მათგანისთვის 15 წუთიც შეიძლება ძალიან ბევრი აღმოჩნდეს. ეს ნიშნავს იმას, რომ საგულდაგულო პილოტირებაა საჭირო, რომ ინტერვიუს გეგმაში მხოლოდ და მხოლოდ კვლევისთვის აუცილებელი დებულებები შევიდეს.

გასათვალისწინებელია სანდოობისა და ვალიდობის რისკიც, რადგან დებულებების რაოდენობა შეიძლება იმაზე მცირე იყოს, ვიდრე მონაცემების მოგროვების სხვა ფორმების შეთხვევაში.

პასუხების მაჩვენებლის[18] გაუმჯობესება გამოკითხვაში

გამოკითხვის ძირითადი სირთულე პასუხების საკმარისად მაღალი სიხშირის უზრუნველყოფაა, რაც აუცილებელია დამაჯერებელი და სანდო მონაცემების მისაღებად. ზოგიერთ საფოსტო გამოკითხვაში პასუხების სიხშირე შეიძლება 20-23 პროცენტს არ სცდებოდეს, რაც მნიშვნელოვნად აზიანებს მონაცემების სანდოობას. ერთმანეთისგან განსხვავდება *განზრახული* და *მიღწეული* შერჩევა (Fogelman 2002: 105). ფანჩს (Punch 2003: 43) მიაჩნია, რომ მკვლევარმა კვლევის დასრულების შემდეგ კი არ უნდა დაიწყოს შერჩევის მორგება, არამედ რაღაც უნდა მოიმოქმედოს, პასუხების დაბალი სიხშირის თავიდან ასაცილებლად (მაგალითად, გაზარდოს შერჩევის მოცულობა). იგი იმასაც ამბობს, რომ შერჩევის ხელმისაწვდომობა გამოკითხვის დაწყებამდე უნდა შეფასდეს, ალბათ, სავარაუდო რესპონდენტების წინასწარ გაფრთხილებით (თუ ეს სასურველად ჩაითვლება). ავტორი ამტკიცებს, რომ პასუხების დაბალი სიხშირე კითხვარის უკან დაბრუნების დეტალებისადმი უყურადღებობითაც შეიძლება იყოს გამოწვეული. ეს საკითხი თავად კითხვარში უნდა იყოს ნათლად მოცემული. საფოსტო გამოკითხვების შემთხვევაში რესპონდენტს კითხვართან ერთად მარკიანი და უკან დასაბრუნებელი მისამართით აღნიშნული კონვერტიც უნდა გაეგზავნოს.

გარდა ამისა, პასუხების სიხშირეზე გამოკითხვის დიზაინი, გეგმა და წარდგენაც შეიძლება ახდენდეს გავლენას. მნიშვნელოვანია, კითხვარს თან ერთვოდეს შესავალი წერილი, რომელშიც გასაგებად იქნება ახსნილი კვლევის შინაარსი და მოცემული იქნება ინფორმაცია მკვლევარზე. მნიშვნელოვანია გამოკითხვის ვადებიც. მაგალითად, გამოცდების პერიოდში ან განსაკუთრებული შემთხვევების დროს, როგორიცაა შობა, ან სასკოლო შემოწმებები, მკვლევრებს,

[18] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: გამოკითხვის ჩატარებისას კითხვარს ხშირად არ ავსებს იმდენი რესპონდენტი, რამდენიც მკვლევარს აქვს დაგეგმილი. პასუხის მაჩვენებელი უნდა იყოს 100%, მაგრამ ხშირად ის ბევრად ნაკლებია.

ან გამოკითხვას სკოლებში დიდი ენთუზიაზმით არ ეგებებიან (Dogerman 2002: 106). დაბოლოს, მნიშვნელოვანია გამოკითხვის შემდგომი კონტაქტის დაგეგმვა, რათა დარწმუნდენენ, რომ დაურეკეს იმ რესპონდენტებს, რომლებმაც არ დააბრუნეს კითხვარი და შეახსენეს კითხვარის შევსების საჭიროების შესახებ.

საფოსტო გამოკითხვებში პასუხების სიხშირის გაზრდის რამდენიმე საშუალება არსებობს, მათ შორისაა:

- შემდგომი კონტაქტის დაგეგმვა და ზრდილობიანი შეხსენება (მაგალითად, ფოსტით, ელექტრონული ფოსტით, სატელეფონო ზარით);
- გამოკითხვის შესახებ წინასწარი შეტყობინების გაგზავნა (მაგალითად, ფოსტით, ელექტრონული ფოსტით, სატელეფონო ზარით);
- უკან დასაბრუნებელი მისამართიანი და მარკიანი კონვერტით უზრუნველყოფა;
- მკვლევრისა და კვლევის ინსტიტუტთან უშუალო კავშირის აღნიშვნა, კვლევის მაღალი სტატუსის მქონე სპონსორების ან მხარდამჭერების დასახელება;
- ფინანსური დაინტერესების შეთავაზება (თუმცა ფინანსური მოტივატორის დიდი ოდენობა არ მოიტანს პასუხების თანაზომიერ სიხშირეს);
- კითხვარის დაბრუნებისთვის დაჯილდოვება;
- გამოკითხვისთვის განკუთვნილი კითხვარის სიმარტივის უზრუნველყოფა;
- პასუხების გაცემის და კითხვარის დაბრუნების პროცედურის შესახებ დეტალური და გასაგები ინსტრუქციის მიცემა;
- მონაწილეების, მათთვის შეუმჩნევლად, მოთაფვლა და შექება;
- კვლევის შესახებ ინფორმაციის მიწოდება კითხვარის თანმხლები წერილის გაგზავნით და/ან წინასწარი გაფრთხილებით;
- გამოკითხვის კითხვარი არ უნდა ჰგავდეს „მაკულატურას“, უსარგებლო საფოსტო გზავნილს;
- კითხვარის პირადად მიტანა და არა – ფოსტით გაგზავნა.

კუპერი და შინდლერი (2001: 314 – 15) აღნიშნავენ, რომ ქვემოთ ჩამოთვლილ ფაქტორებს მცირე განსხვავება შეაქვთ დაბრუნებული პასუხების სიხშირეში:

- ინდივიდუალურად, მიმართვით დაწერილი თანმხლები შესავალი წერილი;
- კითხვარის სიგრძის გათვალისწინება: ყოველთვის ისე არ ხდება, რომ მოკლე კითხვარები გრძელ კითხვარებზე მეტ უკან დაბრუნებულ პასუხებს უზრუნველყოფენ. მაგრამ, მკვლევარმა უნდა გაითვალისწინოს გრძელი კითხვარის ეფექტი – რესპონდენტებს შეიძლება დადებითი ან უარყოფითი განცდა ჰქონდეთ მის მიმართ, ან დროებით გვერდზე გადადონ და მერე საერთოდ დაავიწყდეთ კითხვარის უკან დაბრუნება;
- კითხვარის ზომის, ბეჭდვის დიზაინისა და ფერებისთვის ყურადღების მიქცევა;
- კითხვარების დაბრუნების ვადების მითითება (აღმოჩნდა, რომ ეს მიღებული პასუხების სიხშირეს კი არა, დაბრუნებული კითხვარების სიხშირეს ზრდის).

მნიშვნელოვანია იმის გააზრება, თუ რატომ შეიძლება რესპონდენტებმა უპასუხოდ დატოვონ გამოკითხვაში მონაწილეობის თხოვნა. მიზეზების ჩამონათვალში შეიძლება შედიოდეს შემდეგი:

- იმ დროს, როცა გამოკითხვაში მონაწილეობას სთხოვენ, სხვა საქმით არის დატვირთული;
- არცოდნის გამო უხერხულ მდგომარეობაში ჩავარდნის შიში, როდესაც რესპონდენტები გრძნობენ, რომ ვერ უპასუხებენ შეკითხვას;
- თემის არცოდნა/არავითარი გამოცდილება თემასთან დაკავშირებით;
- არ მოსწონთ ინტერვიუს შინაარსი ან თემა;
- გამოკითხვის შესაძლო შედეგების შიში (მისთვის ან სხვებისთვის);
- კარგად არ ესმით ინსტრუქცია;
- არ მოსწონთ ან ეშინიათ რესპონდენტობა;
- თემის სენსიტიურობა, ან პოტენციურად შეურაცხმყოფელი ან საფრთხის შეცველი თემა;
- ნდობის დაკარგვა;
- უკან დასაბრუნებელი კონვერტის, ან მისამართის დაკარგვა;
- უშუალო ადრესატი არ ხსნის საფოსტო გზავნილს, ხოლო ვინც ხსნის, ის ვერ ახერხებს ადრესატისთვის გზავნილის გადაცემას.

მეორე მხრივ, პოტენციური რესპონდენტები შეიძლება დავარწმუნოთ, მიიღონ მონაწილეობა გამოკითხვაში. ეს დამოკიდებულია, მაგალითად, შემდეგზე:

- კვლევის ჩამტარებელი ინსტიტუტის, ან მკვლევრის სტატუსი და პრესტიჟი;
- აღქმული სარგებელი, რომელსაც კვლევისგან ელიან;
- საკვლევი თემის აღქმული მნიშვნელოვნება;
- პირადი დაინტერესება კვლევით;
- რესპონდენტობისადმი ინტერესი, ანუ, ინტერვიუს გამოცდილების მიღება;
- მკვლევრისადმი პირადი სიმპათია;
- საზოგადოების წინაშე პასუხისმგებლობისა და სამოქალაქო ვალის განცდა;
- მარტოობა ან მოწყენილობა (სხვა არაფერი აქვთ საკეთებელი);
- საკუთარი თავის მნიშვნელოვნების განცდა.

გირჩევთ, გაეცნოთ მეთხუთმეტე თავს კითხვარების შესახებ.

მოვლენის ისტორიის ანალიზი

დროში განმეორებადი კვლევების ბოლოდროინდელი გენეზისი „მოვლენის ისტორიის ანალიზს“ მოიცავს (მაგალითისთვის იხილეთ von Eye 1990; Rose and Sullivan 1993: 189 – 90; Plewis 1997; Ruspini 2002). მოვლენის ისტორიის ანალიზი „გვთავაზობს იმ მოვლენების ჩაწერას, რომლებიც ცდის პირთა ჯგუფის ცხოვრების ციკლში ერევიან“ (Ruspini 2002: 5). ასეთ „ცხოვრების ციკლს“ ცალკეული ტრაექტორიები და გადასვლები განაპირობებენ: არჩეული გზები და გზების ცვლილებები. მოვლენა სასვენი ნიშანი, ანუ ცვლილების წერტილია. მოვლენის ისტორიის ანალიზი და დროში განმეორებადი ანალიზი ერთმანეთს რეტროსპექციული ბუნებით ჰგვანან – ორივეს მონაწილეები წარსულში გადაჰყავს და ცვლილების მომენტებსა და იმ დროს მიმდინარე მოვლენებს ახსენებინებს. მოვლენის ისტორიის ანალიზი იმით განსხვავდება დროში განმეორებადი და ერთჯერადი კვლევისგან, რომ მონაცემების შეგროვების კონკრეტული დროის მომენტები ფიქსირებული არ არის. ანალიზისთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს არა მონაცემების აკრეფვის, არამედ – თავად მოვლენის ვადებს. დროში განმეორებადი ანალიზი დროის წყვეტილ და მოცემულ მომენტებს მოიცავს (მაგალითად, ყოველ ექვს თვეში ერთხელ),

მოვლენის ისტორიის ანალიზი კი მაშინ ხდება, როცა მოვლენა მოხდება. ფიქსირებულ გრაფიკში ყოველთვის არ არის ადვილი იმის გარკვევა, თუ რა მოხდება დროის ამ შუალედში.

მოვლენის ისტორიის ანალიზისას გამოიყენება ისეთი სტატისტიკური ტექნიკა, როგორიცაა: *რისკის ტესტი* (მონაწილეთა ჯგუფი, ვისაც ჯერ არ განუცდია კონკრეტული მოვლენა ან სიტუაცია); *სიცოცხლისუნარიანობის ფუნქცია,* ან *მრუდი* (დროთა განმავლობაში რისკის კლება); *საფრთხე* ან *საფრთხის მაჩვენებელი* (კონკრეტული მოვლენების მოხდენის ალბათობა, ან კონკრეტული მოვლენის კონკრეტულ დროს მოხდენის რისკი). „სიცოცხლისუნარიანობის“ ცნების წარმოქმნა მოვლენის ისტორიის ანალიზს უკავშირდება, რომელშიც ზომავდნენ სიცოცხლისუნარიანობის დროს – ცხოველისთვის წამლის მიცემასა და მის სიკვდილს შორის გასულ დროს. ამ მეთოდში გამოყენებული სხვა ტერმინებია: „გადასვლის ნიხრი“, „რისკის ფუნქცია“, „სიკვდილიანობის მაჩვენებელი“ და „გადასვლის ინტენსივობა“.

მოვლენის ისტორიის ანალიზის მიხედვით, შესაძლებელია გარკვეული დროის შუალედში ინდივიდებზე დამოკიდებული ცვლადის (მაგალითად, ქორწინების, სამსახურის ცვლილებების, კადრების შემცირების, უმაღლესი განათლება, საცხოვრებელი ადგილის შეცვლა, სიკვდილი) წინასწარმეტყველება. ამის საფუძველს სიცოცხლის ცხრილების ანალიზი იძლევა, რომელსაც დემოგრაფები მოცემულ დროში მოცემული პოპულაციის სიცოცხლისუნარიანობისა და სიკვდილიანობის გამოსათვლელად იყენებენ. მაგალითად, თუ *x* იმ პოპულაციის რაოდენობაა, რომელიც ცოცხალია *t* დროისთვის, მაშინ შესაძლებელია ამ პოპულაციის სიცოცხლისუნარიანობის მაჩვენებლის წინასწარმეტყველება *t+1* დროის მომენტისათვის. გარკვეული აზრით, ეს წინასწარმეტყველების კვლევას ჰგავს. სიცოცხლის ცხრილების კვლევები მარტივია იმ თვალსაზრისით, რომ მათ კონკრეტული, განუმეორებელი მოვლენები (მაგალითად, სიკვდილი) აინტერესებთ. ამ შემთხვევაში სიცოცხლის მოსალოდნელი ხანგრძლივობა არ ემყარება სიკვდილის სხვადასხვა მიზეზის დადგენას (Rose and Sullivan 1993: 189). თუმცა, მოვლენის ისტორიის ანალიზში პარამეტრები გაცილებით

კომპლექსურია, რადგან განტოლებაში მრავალი ფაქტორი შედის და ამიტომ, გარკვეული სახის მრავალცვლადიანი ანალიზი ხდება საჭირო.

მოვლენის ისტორიის ანალიზის ამოცანა „რისკის მაჩვენებლის“ – დროის მოცემულ შუალედში დამოკიდებული ცვლადის ინდივიდთან გამოვლენის ალბათობის – გამოთვლაა. მიდგომა მათემატიკურია და რამდენიმე ფაქტორიდან (დამოუკიდებელი ცვლადების) თითოეულის ფარდობითი ზომის გამოსათვლელად ლოგარითმულ-წრფივ ანალიზს იყენებს. მაგალითად, კროს-ტაბულაციაში კოეფიციენტების გამოთვლა, რასაც ზეგავლენა ექნება "რისკის მაჩვენებელზე" - კონკრეტული დროის შუალედში ხდომილობის განხორციელების ალბათობაზე (Rose and Sullivan 1993: 190).[3]

მოვლენის ისტორიის ანალიზი არც ცვეთის პრობლემას ტოვებს უყურადღებოდ, რადგან მონაწილეები დროთა განმავლობაში ტოვებენ კვლევას. პლევისს (Plewis 1997: 117) მიაჩნია, რომ დროთა განმავლობაში ბევრი დროში განმეორებადი კვლევა განიცდის შერჩევის დანაკარგს და ამ საკითხის მოგვარებას *ცენზურით* ცდილობს – კვლევაში აუცილებელია მონაცემების მორგება-კორექტირება, რათა ნაკლული მონაცემების მატება იქნას გათვალისწინებული. *ცენზურა მარჯვნიდან* მაშინ გვაქვს, როდესაც ვიცით, როდის იწყება კონკრეტული მოვლენა, მაგრამ არ ვიცით, როდის მთავრდება ის; ხოლო *მარცხნიდან ცენზურა* საჭიროა მაშინ, როდესაც ვიცით კონკრეტული მოვლენის ან სიტუაციის არსებობა, მაგრამ არ ვიცით, როდის დაიწყო ის. პლევისის (1997: 118) მოსაზრებით, ცენზურას დაქვემდებარებული მოვლენები და ეპიზოდები (როდესაც ცვეთა მოხდა) უფრო დიდხანს გრძელდება, ვიდრე – ცენზურაზე დაუქვემდებარებელი. შესაბამისად, საფრთხის მაჩვენებელი, რომელიც ცენზურაზე დაუქვემდებარებელ დაკვირვებებს ეფუძნება, ჩვეულებრივ, ძალიან მაღალი იქნება. მოვლენის ისტორია კვლევის ღირებული და მზარდი გამოყენებისათვის ვარგისი ტექნიკაა.

10 ინტერნეტით კვლევა და კომპიუტერის გამოყენება

შესავალი

ინტერნეტის განვითარებამ არამარტო ტრადიციული კვლევის ისეთი ტექნიკების განვითარებისთვის გააღო ახალი კარი, როგორიცაა გამოკითხვები, კითხვარები, ექსპერიმენტები და ინტერვიუები, არამედ მკვლევრებს ვებ გვერდებზე გეომეტრიული პროგრესიით მზარდი მოცულობის მქონე მასალის სწრაფად მოსაძიებლად და დასამატებლად ლიტერატურის მოძიებისა და ამოღების ტექნიკების გამოყენების შესაძლებლობაც მისცა. ამ თავში ინტერნეტის, როგორც კვლევის საშუალების, გამოყენების ძირითად მახასიათებლებს შევეხებით, უფრო კონკრეტულად, გამოკითხვებზე და მათთან დაკავშირებულ კითხვარებზე, ექსპერიმენტებსა და ინტერვიუებზე ვისაუბრებთ. ასევე, განვიხილავთ კვლევის მასალების ინტერნეტის საშუალებით მოძიების საკითხს.

ინტერნეტ-გამოკითხვები

სოციალური მეცნიერების ბევრ მიმართულებაში გამოკითხვების ჩასატარებლად ინტერნეტის გამოყენება უფრო და უფრო გავრცელებულ პრაქტიკად იქცევა. მიუხედავად იმისა, რომ ინტერნეტზე დაფუძნებულ გამოკითხვებს ბევრი რამ საერთო აქვთ ჩვეულებრივ გამოკითხვებთან, მათ თავიანთი სპეფიციკური მახასიათებლებიც აქვთ.

ინტერნეტ-გამოკითხვებმა ფორმა იცვალა და ელექტრონული გზავნილებიდან ან მიბმული ფაილით გაგზავნილი კითხვარიდან ელექტრონულ გზავნილად გადაიქცა, რომელიც პოტენციურ რესპონდენტებს სათანადო ვებგვერდზე ამისამართებს. თუ ელექტრონული ფოსტა ოპერატიულობითაა მიმზიდველი, ვებ-გამოკითხვებში გრაფიკული გამოსახულებების ჩართვის შესაძლებლობა დიდი ცდუნებაა მკვლევრებისთვის. ხშირად გამოიყენება მათი კომბინაცია: ელექტრონული გზავნილით პოტენციურ მონაწილეებს უთითებენ ვებ გვერდზე, რომელზეც კითხვარი HTML ფორმატით არის მოცემული. მიუხედავად იმისა,

რომ ელექტრონული ფოსტით გამოკითხვები უფრო მეტი პასუხების მოზიდვის ტენდენციით ხასიათდებიან, ვიდრე ვებ-გამოკითხვები, ამ უკანასკნელს უფრო მეტი მონაწილის მიწვდომის შესაძლებლობა აქვს, ამიტომაც უპირატესობა მათ ენიჭება. ელექტრონული გზავნილი შეიძლება დამატების სახით იქნას გამოყენებული მონაწილეებთან კონტაქტის დასამყარებლად და კონკრეტულ ვებგვერდზე შესვლის რჩევის მისაცემად.

ინტერნეტ-გამოკითხვების აგების ზოგიერთი პრინციპი

დილმანმა და მისმა კოლეგებმა (Dillman et al. 1998a; 1998b; 1999) ვებ-გამოკითხვების რამდენიმე პრინციპი ჩამოაყალიბეს. ზოგიერთი მათგანი ტექნიკურია, ზოგიერთი – დაფორმატების. მაგალითად, ტექნიკური თვალსაზრისით, მათ აღმოაჩინეს, რომ კითხვარების მარტივი ვერსია „მდიდრულ“ ვერსიასთან შედარებით (პირველს მწირი გრაფიკა აქვს, მეორეს კი – ბევრი და დახვეწილ პროგრამულ უზრუნველყოფას იყენებს) შეიძლება სამჯერ ნაკლები იყოს ზომით, როდესაც საქმე ფაილის ჩამოტვირთვაზე მიდგება (317 k და 959 k, შესაბამისად); ასევე, შეიძლება განსხვავდებოდეს ჩამოტვირთვის დრო – 225 წამი მარტივი ვერსიისთვის და 682 წამი – „მდიდრული“ ვერსიისათვის. მათ დაადგინეს, რომ ნაკლები შესაძლებლობის კომპიუტერებისა და ინტერნეტკავშირის მქონე რესპოდენტები ან უფრო მეტ დროს ხარჯავენ ფაილის ჩამოტვირთვაზე, ან კომპიუტერს ემართება რაღაც. მათ ისიც აღმოაჩინეს, რომ იმ ადამიანებისგან, რომლებიც მარტივ ვერსიებს იღებენ, უფრო მეტადაა მოსალოდნელი კითხვარის შევსება, ვიდრე მათგან, ვინც მდიდრულ ვარიანტს იღებს (93.1 და 82.1 პროცენტები, შესაბამისად), ვინაიდან, მარტივი კითხვარის შევსებას ნაკლების დრო სჭირდება. გრაფიკულად კარგად დამუშავებული გვერდის გამოყენება კითხვარის შევსების მაღალ სიხშირეს არ ნიშნავს; უფრო დახვეწილი ვებგვერდები, ფაქტობრივად, შესრულების სიხშირეს ამცირებენ. ეს ეხმიანება ფრიჩერისა და სქონლაუს (Fricker and Schonlau 2002) მიერ აღწერილ კვლევას, რომელშიც ელექტრონული ფოსტით გაგზავნილ კითხვარზე პასუხების სიხშირე 43 პროცენტი იყო. ხოლო როდესაც იგივე ფურცელზე დაბეჭდილი კითხვარი ჩვეულებრივი ფოსტით დაგზავნეს, პასუხების სიხშირემ 71 პროცენტი შეადგინა. ფაქტობრივად, ეს კვლევა აჩვენებს, რომ მხოლოდ

სპეციალიზებული შერჩევების (მაგალითად, სტუდენტების) შემთხვევაშია შესაძლებელი ინტერნეტ-გამოკითხვაში პასუხების მაღალი სიხშირის მიღება. სხვადასხვა პროგრამული პაკეტების ჩამონათვალი და მიმოხილვა მოცემულია მისამართზე http://tucows.com/, ხოლო მისამართზე http”www.my3q.com/misc/register/register.phtml უფასო “ონლაინ” გამოკითხვის პროგრამული უზრუნველყოფა შეგიძლიათ იხილოთ.

დაფორმატების თვალსაზრისით, დილმანი და მისი კოლეგები (1998a; 1999) ამბობენ, რომ ფურცელზე დაბეჭდილი კითხვარებით ჩატარებულ გამოკითხვაში რესპონდენტის თვალები და ხელები ერთი და იმავე მიმართულებაზე ფოკუსირდება, ხოლო ვებ-გამოკითხვებში თვალი ეკრანს უყურებს, ხელები კი ან კლავიატურაზეა ან – “მაუსზე” (თაგუნაზე), ამიტომ კითხვარის შევსება უფრო რთულია. ეს ერთ-ერთი მიზეზია, რომ რესპონდენტებს არ მოვთხოვოთ ღია კითხვებზე გრძელი პასუხების გაცემა და ასეთი პასუხები დასაჭერი ან აღსანიშნი ღილაკებით ჩავანაცვლოთ, სადაც “მაუსის” დაწკაპუნებით ავტომატურად ჩაჯდება აღნიშვნა (Witte et al. 1999: 139). გარდა ამისა, ზოგიერთ რესპონდენტს, სხვებთან შედარებით, შეიძლება კომპიუტერთან მუშაობის ნაკლები უნარი ჰქონდეს. ავტორები მუშაობის შერეულ ვარიანტს გვთავაზობენ (ერთი და იმავე კითხვარის ვებ და დაბეჭდილი ვარიანტების გამოყენებას). მკვლევრებმა, ასევე, დაადგინეს, რომ საეჭვო ხდება პასუხების ჩამონათვალის „აღნიშნეთ ყველა შესატყვისი ვარიანტის“ ფორმით მიწოდება, ვინაიდან რესპონდენტები ასეთ დებულებებს სრულად აღნიშნავენ კითხვარის დასაწყისში და უყურადღებოდ ტოვებენ დანარჩენებს. ამიტომ, ისინი გვირჩევენ, რომ ვებ-გამოკითხვებში ასეთი ტიპის კითხვებს თავი ავარიდოთ.

ისინი ასევე გვირჩევენ, რომ შესავალი ტექსტი იყოს მოკლე (იმდენი, რომ ეკრანზე ეტეოდეს), ინფორმაციული (მაგალითად, როგორ უნდა გადავიდეს შემდეგზე) და არ მოიცავდეს მითითებების გრძელ ჩამონათვალს. ამასთან, გამოკითხვის პირველი კითხვა რესპონდენტების აზრთა კონკრეტული ნაკადის წარმოქმნის ტენდენციით ხასიათდება. ამიტომ, კარგად არის გასააზრებელი, რა და როგორი იქნება პირველი კითხვა, რომელმაც მონაწილეობისკენ უნდა უბიძგოს და არ დააფრთხოს რესპონდენტი. (მაგალითად, არც ძალიან რთული,

არც ძალიან მარტივი, საინტერესო, იოლად აღსანიშნი პასუხებით, ჩამოსაშლელი არეებისა და ეკრანის ჩამოწევის საჭიროების გარეშე.) დილმანი და მისი კოლეგები (1998a; 1998b; 1999) კონკრეტულ რეკომენტაციებს იძლევიან ეკრანზე გამოტანილი მასალის სტრუქტურის შესახებ, მაგალითად, დახურული კითხვის პასუხების ვარიანტები კითხვართან ახლოს უნდა იყოს მოცემული, რათა ადვილი იყოს თვალის მიდევნება; გამოვიყენოთ ისეთი მახასიათებლები, როგორიცაა სიკაშკაშე, მსხვილი შრიფტი და სტრიქონებს შორის მანძილი კითხვარის ნაწილების ერთმანეთისგან გასამიჯნად. ისინი თვალის ბუნებრივი მოძრაობის მიმართულების – ზედა მარცხენა კუთხიდან (ეკრანის ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილი და, შესაბამისად, ის ადგილი, სადაც კითხვაა მოცემული) ქვედა მარჯვენა კუთხისკენ (ეკრანის ყველაზე ნაკლებად მნიშვნელოვანი ნაწილი, სადაც მკვლევრის ლოგოს განთავსება შეიძლება) – მიყოლასაც გვირჩევენ. ავტორები ამბობენ, რომ თვალის ბუნებრივ მოძრაობას ტექსტის არათანაბრად კითხვა ახასიათებს და ამიტომ არსებობს მნიშვნელოვანი სიტყვების გამოტოვების რისკი, რაც განსაკუთრებით ძალაშია გრძელი სტრიქონების კითხვისას. ამიტომ, სასურველია მოკლე სტრიქონებისა და წინადადებების გამოყენება (მაგალითად, ტექსტში ერთეულებს შორის დიდი მანძილების დატოვება, ან კითხვების ცხრილის სახით მოცემა). ამის გათვალისწინებით, ისინი კითხვარის შევსების პროგრესის მიმანიშნებლების გამოყენებასაც გვირჩევენ (მაგალითად, დავალების შესრულების ინდიკატორი ან ცხრილი, რომელიც აჩვენებს, კითხვარის რა ნაწილია უკვე შესრულებული).

რესპონდენტებისთვის შეიძლება უცხო იყოს ვებ-კითხვარებთან მუშაობის სპეციფიკა, მაგალითად, გადასართველი ღილაკები (როდესაც მხოლოდ ერთი ვარიანტის აღნიშვნაა შესაძლებელი), ეკრანის ჩამოწევის ოპერაცია, „მაუსის“ გამოყენება, ჩამოსაშლელი მენიუები და ღია პასუხების კითხვების შესატანი ველების ამოცნობა. მიტომ, გამოკითხვის დიზაინერმა, ამ მხრივ, არ უნდა გადააფასოს რესპონდენტის შესაძლებელობები, თუმცა როსტოცკი და ლარი (Roztocki and Lahri 2002) თვლიან, რომ არ არსებობს კავშირი კომპიუტერთან მუშაობის უნარებსა და ვებ-გამოკითხვებისადმი უპირატესობის მინიჭებას შორის. სინამდვილეში, მათი გამოყენება, ალბათ, თავად გამოკითხვითვე უნდა აიხსნას.

დილმანისა და მისი კოლეგების (1999) მოსაზრებით, კომპიუტერთან მუშაობის განსხვავებული გამოცდილებისა და უნარების პრობლემის მოგვარება სამი გზით არის შესაძლებელი:

- კითხვარის პუნქტის შესრულების ინსტრუქცია იქვე, კითხვასთან უნდა იყოს მოცემული (და არა – ერთად, ყველა ინსტრუქცია კითხვარის დასაწყისში);
- რესპონდენტებს დასაწყისში უნდა ვკითხოთ, რამდენად შეუძლიათ კომპიუტერთან მუშაობა და თუ საკმაოდ კარგად ერკვევიან, ზოგიერთი ინსტრუქცია ამოვიღოთ და კითხვარი ისე მივაწოდოთ, ხოლო, თუ ნაკლებად გამოცდილი მომხმარებლები არიან, შემდგომი ინსტრუქციებითა და დახმარებით უზრუნველვყოთ;
- გვქონდეს „მცურავი ფანჯარა“, რომელიც თან ახლავს ტექსტს და რომელიც შეიძლება გაიშალოს უფრო დეტალური ინსტრუქციებისათვის.

ზოგერთი ვებ-გამოკითხვა რესპონდენტებს არ აძლევს შემდეგ ეტაპზე გადასვლის საშუალებას, თუ წინა ეტაპზე მოცემული ყველა დავალება არ არის შესრულებული. მართალია, ეს თემის სრულად დაფარვის გარანტიაა, მაგრამ რესპონდენტები შეიძლება იმდენად გაბრაზდნენ, რომ თავი მიანებონ კითხვარს, ან მიზანმიმართულად არ უპასუხონ კითხვებს (მაგალითად, თუ არ სურთ გარკვეული ინფორმაციის გაცემა, კითხვა რეალურად არ შეესაბამება მათ, ან არ იციან პასუხი). შესაბამისად, დილმანი და კოლეგები (1999) გვირჩევენ, თავი ავარიდოთ ასეთ პრაქტიკას. ამ საკითხის მოგვარების ერთ-ერთი გზაა, რესპონდენტებს დავუტოვოთ პასუხის არჩევანი – „არ მსურს პასუხის გაცემა“ – ან „არ ვიცი“. საქმე ისაა, რომ ვებ-გამოკითხვის მიტოვება გაცილებით ადვილია – ერთი ღილაკზე თითის დაჭერაა – ამიტომ, ჯობია, მონაწილეობის შენარჩუნებას აქ უფრო მეტი ყურადღება დავუთმოთ, ვიდრე ჩვეულებრივი გამოკითხვისას.

რედლაინს და მის კოლეგებს (Redline et al. 2002) მიაჩნიათ, რომ ვებ-გამოკითხვებში გადასვლების, განშტოებების შესახებ ინსტრუქციებმა (მაგალითად, „გამოტოვეთ კითხვა N13“; „გადადით კითხვაზე N10“; „თუ ‚დიახ‘, მაშინ გადადით კითხვაზე N12, თუ ‚არა‘, მაშინ გააგრძელეთ“) შეიძლება პრობლემები შექმნას, რადგან რესპონდენტებმა შეიძლება გამოტოვონ მთელი

რიგი დებულებები და კითხვები, რომლებზეც უნდა ეპასუხათ. ეს საკითხი ინსტრუქციის განთავსების ადგილს უკავშირდება (მაგალითად, დებულების მარჯვნივ, მის ქვემოთ, პასუხის ჩასაწერი ველის მარჯვნივ). პასუხის ჩასაწერი ველიდან ძალიან შორს მარჯვნივ მოთავსებული ინსტრუქცია (მაგალითად, ტექსტიდან რვა ერთეულით მარჯვნივ გაწეული) შეიძლება რესპონდენტის მხედველობის ფოკუსის გარეთ აღმოჩნდეს და უყურადღებოდ დარჩეს. გარდა ამისა, ავტორები აღნიშნავენ, რომ გადასვლის ინსტრუქციები, რომლებიც ძირითადი ტექსტის ფერის და ზომის შრიფტითაა მოცემული, უმნიშვნელოდ აღიქმება, განსაკუთრებით იმიტომ, რომ რესპონდენტებს ხშირად ჰგონიათ, რომ კითხვარის შევსება იმაზე ადვილია, ვიდრე ეს სინამდვილეშია. ამიტომ, ავტორები გვირჩევენ ინსტრუქციების პოვნის გამარტივებას იმით, რომ ისინი მკითხველის ბუნებრივი მხედველობის არეში მოვათავსოთ, მსხვილი შრიფტით და განსხვავებული ფერით დავბეჭდოთ. ისინი აღნიშნავენ, რომ გადასვლების ინტრუქციებთან დაკავშირებული შეცდომები ძირითადად იმიტომ კი არ ხდება, რომ რესპონდენტები შეგნებულად უგულებელყოფენ მათ, არამედ იმიტომ, რომ ვერ ამჩნევენ და არ იციან მათი არსებობა (Redline et al. 2002: 18).

მკვლევრებმა გამოიკვლიეს მთელი რიგი სხვა ცვლადი, რომლებიც გავლენას ახდენენ გადასვლების ინსტრუქციების შემცველი კითხვარების წარმატებით შესრულებაზე. მათ შორის აღნიშნავენ შემდეგს:

- რესპონდენტზე მოქმედებს სიტყვების რაოდენობა კითხვაში: რაც უფრო მეტი სიტყვისგან შედგება კითხვა, მით ნაკლებია, მკითხველის კითხვიდან კითხვაზე სწორად გადამისამართების ალბათობა, რადგან ის კითხვით უფროა დაკავებული, ვიდრე – ინსტრუქციით;
- გადასვლის ინსტრუქციებზე ყურადღების მისაპყრობად მსხვილი შრიფტის, მოწოდების სტრატეგიებისა და სიტყვების დიზაინის გამოყენება ზრდის მათ თვალსაჩინოებას;
- პასუხების შესაძლო ვარიანტების რაოდენობამ შეიძლება გავლენა იქონიოს რესპონდენტზე: შვიდზე მეტი ვარიანტის შემთხვევაში რესპონდენტმა შეიძლება შეცდომა დაუშვას, ან გამორჩეს გადასვლის ინსტრუქციები;

- გადასვლის ინსტრუქციისა და პასუხების ვარიანტების ერთდროულად ყურებისას, რესპონდენტს შეიძლება გადასვლის ინსტრუქციები გამორჩეს;
- გადასვლის ინსტრუქციის პასუხების ბოლო ვარიანტთან განთავსების შემთხვევაში მისი შემჩნევის ალბათობა მეტია, ვიდრე – ჩამონათვალის დასაწყისში. ეს შეიძლება პასუხების ვარიანტების ჩამონათვალის თანმიმდევრობის შეცვლას საჭიროებდეს, რათა ბოლო ვარიანტი ლოგიკურად მივიდეს გადასვლის ინსტრუქციამდე;
- გადასვლის ინსტრუქციები უნდა განთავსდეს იქ, სადაც უნდა გამოიყენონ და სადაც დაინახავენ;
- გამოკითხვებში მუშაობს პასუხების თანმიმდევრობის ეფექტი – თვითშესრულებად გამოკითხვებში რესპონდენტები ჩამონათვალის დასაწყისში მოცემული დებულებების არჩევის ტენდენციით ხასიათდებიან (დასაწყისის ეფექტი), ამიტომ მცდარად რეაგირებენ ჩამონათვალის ბოლოს მოცემულ გადასვლის ინსტრუქციებზე;
- რამდენიმე გადასვლის შემცველ (ანუ ერთზე მეტი განშტოების მქონე) კითხვებზე პასუხის გაცემის საჭიროება რესპონდენტებს შეიძლება მანამდე დაავიწყდეთ, ვიდრე დებულებას პასუხობენ;
- თუ ყოველ პასუხს თავისი განშტოება აქვს, რესპონდენტებს შეიძლება ყველა მიმართულება მსგავსი ეგონოთ და გადასვლის ინსტრუქციები ვერ შეამჩნიონ;
- თუ რესპონდენტებს ღია კითხვებზე პასუხების ჩაწერა მოეთხოვებათ, მათ შეიძლება ვერ შენიშნონ გადასვლის ინსტრუქცია, რადგან მეტისმეტად დაკავებული იყვნენ პასუხის შედგენით და ჩაწერისას ინსტრუქცია მხედველობის ველს მიღმა დარჩეთ;
- გვერდის ქვედა კიდესთან განთავსებული დებულებები შეიძლება უფრო ხშირად დარჩეს უპასუხოდ, ვიდრე – გვერდის ზედა ნაწილში მოცემული დებულებები, ამიტომ, თუ გადასვლის ინსტრუქციები გვერდის ქვედა კიდეშია მოცემული, მეტია მათი გამოტოვების ალბათობა. შესაბამისად, თავი უნდა ავარიდოთ გადასვლის ინსტრუქციების გვერდის ბოლოს განთავსებას;
- თუ გადასვლის ინსტრუქცია ძალიან არის მოშორებული პასუხის ჩასაწერი ველიდან, მაშინ ის შეიძლება შეუმჩნეველი დარჩეს.

კვლევის შედეგად მიღებული ამ რჩევების გამოყენება არამარტო "ონლაინ" გამოკითხვების კითხვარებშია შესაძლებელი, ჩვეულებრივი გამოკითხვებისთვის განკუთვნილი კითხვარებისთვისაც გამოდგება.

დილმანი და კოლეგები (1999) და დილმანი და ბოუკერი (2000: 10 – 11) გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ წარმატებული ვებ-გამოკითხვები უნდა ითვალისწინებდნენ იმას, რომ ზოგიერთ რესპონდენტს არ შეუძლია დახვეწილი პროგრამული მასახიათებლების მქონე ვებ-გამოკითხვების წვდომა და ვებ-კითხვარებზე პასუხების გაცემა (მაგალითად, ისეთზე, რომლისთვის საჭირო პროგრამული უზრუნველყოფა რესპონდენტს არა აქვს, ან ძალიან ნელა იტვირთება), ასევე, დიზაინისა და წყობის თვალსაზრისით ამ კითხვარების შევსებასთან დაკავშირებული შესაძლებლობები უნდა თანხვდებოდეს რესპონდენტის მოლოდინს.

დილმანი და მისი კოლეგები ვებ-კითხვარების შექმნის რამდენიმე „პრინციპს" გვთავაზობენ:

- კითხვარი მისალმებით დაიწყეთ, რითაც რესპონდენტებს კითხვის გაგრძელების მოტივაციას შეუქმნით. მისალმებაში ნათლად მიუთითეთ, რომ კითხვარის შევსება მარტივია; მიეცით მოქმედების მკაფიო და გასაგები ინსტრუქციები;
- მიანიჭეთ პირადი საიდენტიფიკაციო ნომერი, რათა შერჩევის სხვა შესაძლო წევრებმა ვერ შეძლონ მისი პასუხების ნახვა;
- დარწმუნდით, რომ პირველი კითხვა სრულად ჩანს ეკრანზე. ადვილია მისი გაგება და პასუხის გაცემა;
- თითოეული კითხვის ფორმა მაქსიმალურად მიაახლოვეთ ნაბეჭდის ანალოგთან, რადგან რესპონდენტებისთვის ის შეიძლება ნაცნობი იყოს;
- ფერების გამოყენებით უზრუნველყავით ფიგურა-ფონის თანმიმდევრულობა და სანდოობა ისე, რომ მარტივი იყოს კითხვარში დაუბრკოლებლად გადაადგილება და კითხვები ნათლად და მსგავსი ფორმატით იყოს ფორმულირებული;
- ერიდეთ განსხვავებებს კითხვების გარეგნულ მხარეში, რაც შეიძლება განსხვავებული კომპიუტერების, კონფიგურაციების, ოპერაციული სისტემების,

მონიტორებისა (მაგალითად, ნაწილობრივი და ტექსტის ირგვლივ) და ბრაუზერების (ვებ-ნავიგატორების)შედეგი იყოს;

- გააკეთეთ მოკლე სტრიქონები, რათა ერგებოდეს ეკრანის ზომას;
- მაქსიმალურად შეამცირეთ ჩამოსაშლელი მენიუების მქონე არეების რაოდენობა და რესპონდენტები მათკენ გადაამისამართეთ;
- ძალიან მკაფიოდ და ნათლად ჩამოაყალიბეთ კითხვარის ნაწილების გამოტოვების ინსტრუქციები;
- მოქმედების შესრულების ინსტრუქციები განათავსეთ იქ, სადაც ეს ინსტრუქციები უნდა შესრულდეს და არა ყველა ერთად – კითხვარის დასაწყისში;
- შეეცადეთ, შემდეგ კითხვაზე გადასვლამდე, რესპონდენტს ყველა კითხვაზე პასუხის გაცემა არ მოსთხოვოთ;
- დარწმუნდით, რომ კითხვარი ადვილად გადადის კითხვიდან კითხვაზე, თუმცა რიგის ეფექტიც მნიშვნელოვანია;
- თუ კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხით კითხვებია მოცემული, შეეცადეთ, რომ რესპონდენტი მათ ერთი შეხედვით, მთლიანად ხედავდეს ეკრანზე. თუ ეს შეუძლებელია, მაშინ განიხილეთ კითხვის ორ სვეტად მიცემის ვარიანტი და თან დაურთეთ შესაბამისი ინსტრუქციები;
- გრაფიკული სიმბოლოებით ან სიტყვებით გამოსახეთ, კითხვარის რა ნაწილი შეავსო უკვე რესპონდენტმა და რამდენი აქვს დარჩენილი – აჩვენეთ რესპონდენტს თავისი პროგრესი;
- ერიდეთ ისეთ კითხვებს, რომლებიც პრობლემურია ჩვეულებრივ, ფურცელზე დაბეჭდილ კითხვარებში (მაგალითად, კითხვებს, რომლებიც ყველა შესაძლო ვარიანტის აღნიშვნის საშუალებას იძლევა).

ინტერნეტ-გამოკითხვების ზოგიერთი უპირატესობა

ინტერნეტ-გამოკითხვებში ყველაზე ხშირად კითხვარები გამოიყენება. ინტერნეტის კითხვარების გამოყენებას ფურცელზე დაბეჭდილ კითხვარებთან შედარებით, რამდენიმე აღიარებული უპირტესობა აქვს, (მაგალითად, Watt 1997; Dillman et al. 1999; Dillman and Bowker 2000; Roztocki and

Lahri 2002): ამცირებს ხარჯებს (მაგალითად, საფოსტო მომსახურების, ქაღალდის, დაბეჭდვის, მონაცემების შეტანის, მონაცემების დამუშავების, ინტერვიუერების ანაზღაურების);

- ამცირებს კითხვარების დაგზავნის, მონაცემების შეგროვებისა და დამუშავების დროს (ვებ-გამოკითხვებში შეტანილი მონაცემები ავტომატურად შეიძლება დამუშავდეს მაშინვე, როგორც კი რესპონდენტი უპასუხებს კითხვებს და არ საჭიროებს მოგვიანებით შეტანას);
- უფრო ფართო და გაცილებით მრავალრიცხოვანი პოპულაციის მიწვდომის საშუალებას იძლევა;
- მკვლევარს რთული პოპულაციის ანონიმურად და ამოუცნობად მიწვდომის საშუალებას აძლევს;
- ეს შეიძლება სიახლე იყოს (რაც, ცხადია, დროთა განმავლობაში მოძველდება);
- რესპონდენტებს სახლში, ანუ მათ მიერ არჩეულ და ნაცნობ გარემოში შეუძლიათ კითხვარის შევსება (და არა, მაგალითად, სამსახურში);
- რესპონდენტებს სახლში, მათთვის ხელსაყრელ დროს შეუძლიათ კითხვარის შევსება და ამით მინიმუმამდე დადის ორგანიზაციული შეზღუდვები, რომელიც შეიძლებოდა მკვლევრისთვის, ან რესპონდენტისთვის დაეწესებინა შესაბამის ორგანიზაციას;
- რესპონდენტებს კითხვარის შევსება ნელ-ნელა, თანდათანობით შეუძლიათ (ანუ, არ არიან ვალდებულნი, პირველივე ჯერზე დაასრულონ);
- პრაქტიკულად არ არსებობს მკვლევრის ეფექტი;
- ვებ-გამოკითხვებში უფრო ნაკლებად გვხვდება შეუვსებლად დატოვებული გრაფები, ვიდრე – ფურცელზე დაბეჭდილ კითხვარებში;
- მონაცემების შეტანისა და დამუშავების პროცესში ადამიანის მიერ დაშვებული შეცდომა გამორიცხულია;
- დამატებითმა მახასიათებლებმა შეიძლება მიმზიდველი გახადონ გამოკითხვა (მაგალითად, გრაფიკულმა მხარემ, ფერებმა, ასოების მოყვანილობამ და ა. შ.);

- შესაძლებელია მეტი განზოგადება, ვინაიდან ინტერნეტის მომხმარებლები ფართო და მრავალფეროვან პოპულაციას წარმოადგენენ;
- იმის გამო, რომ ადამიანები მოხალისეები არიან და საკუთარი ნებით მონაწილეობენ გამოკითხვაში (არ არის იძულების მომენტი), უფრო აუთენტური პასუხების მიღებაა შესაძლებელი.

ღირებულებასთან დაკავშირებით, ვატი (1997) გვაფრთხილებს, რომ ინტერნეტ-კვლევა ყოველთვის უფრო ეკონომიურია, ვიდრე – სატელეფონო გამოკითხვა, მაგრამ, ინტერნეტ-გამოკითხვა საფოსტო გამოკითხვასთან შედარებით ოდნავ იაფია, იმ შემთხვევების გარდა, როდესაც ვებ-გამოკითხვაში 500-ზე მეტი ადამიანი მონაწილეობს, რადგან ვებ-კითხვარის შექმნა გარკვეულ ხარჯებს უკავშირდება დიზაინისა და დროის თვალსაზრისით და თუ მასში მცირე რაოდენობის ადამიანი მონაწილეობს, ეს ხარჯები გაუმართებელია. როდესაც 500-ზე მეტი მონაწილეა ინტერნეტ-გამოკითხვაში, უკვე შეიძლება მნიშვნელოვან ეკონომიაზე საუბარი. ფრიკერი და სქონლაუ (2002) გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ მტკიცებები ინტერნეტ-გამოკითხვის სიიაფესა და სისწრაფის შესახებ ყოველთვის არ ეყრდნობა ემპირიულ მონაცემებს და თუ გავითვალისწინებთ დროს, რომელსაც ითხოვს ინტერნეტ-გამოკითხვის დაგეგმვა, პროგრამირება, ტესტირება და მოდიფიკაცია, საწყისი კონტაქტი და შემდგომი კავშირი პასუხების სიხშირის მაღალი მაჩვენებლის უზრუნველსაყოფად, მაშინ დანაზოგი შეიძლება არც ისე დიდი იყოს, როგორ ამტკიცებენ. ავტორების თქმით, ისინი აცნობიერებენ, რომ ვინაიდან ინტერნეტ-გამოკითხვა ვითარდება, მან უნდა დააკმაყოფილოს ეს მოთხოვნები. რეიპსს (Reips 2002a; 2002b) მიაჩნია, რომ მართალია, ინტერნეტ-გამოკითხვა ლაბორატორიული სივრცის, აღჭურვილობისა და ადმინისტრირების ხარჯებს უკავშირდება – ეს გამოკითხვის დაგეგმვა-განხორციელების ხარჯებს ანაზღაურებს.

ინტერნეტ გამოკითხვებთან დაკავშირებული ძირითადი საკითხები

მეორე მხრივ, ინტერნეტ-გამოკითხვებს თავისი პრობლემები აქვს. ზოგიერთი მათგანი და მათი შესაძლო გადაწყვეტა წარმოდგენილია ჩანართში 10. 1 (Coomber 1997; Dillman et al. 1999; Frick et al. 1999; Witmer et al. 1999; Dillman and Bowker

2000; Solomon 2001; Reips 2002a; 2002b; Dillman et al. 2003; Hewson et al. 2003; Smyth et al. 2004).

როგორც ამ ჩამონათვალიდან ჩანს, ინტერნეტ-გამოკითხვებში გაზვიადებულია კითხვარების ვიზუალური მხარის მნიშვნელობა (Smyth et al. 2004) და ეს ეხება კითხვების, ინსტრუქციებისა და პასუხების განლაგების სტრუქტურას, დებულებების დაჯგუფებას, გამოყენებულ ფერებს, პასუხების ვარიანტების განლაგებას და პასუხების აღნიშვნის ფორმატს (მაგალითად, სიტყვებით ჩაწერა ან აღნიშვნა). სმითი და მისი კოლეგები (2004) აღნიშნავენ, რომ რესპონდენტები ინტერნეტ-გამოკითხვების შემთხვევაში ყურადღებამდელ გადამუშავებას იყენებენ, ანუ, კონკრეტული დებულებების წაკითხვამდე მთლიანი სურათის (ანუ ეკრანის) დანახვასა და გაგებას ცდილობენ, შესაბამისად, მნიშვნელოვანია ვიზუალური მახასიათებლები, მაგალითად, გამუქებული სიტყვები, მსხვილი შრიფტი, ფერები, სიკაშკაშე, კითხვარის ნაწილების დასათაურება, ხაზებს შორის მანძილი, პასუხების ჩანაწერი ველების დებულებებთან ახლოს განთავსება. ეს ყველაფერი გეშტალტ-ფსიქოლოგიას ეფუძნება, რომელიც შემდეგი პრინციპებით გადმოიცემა:

- *სიახლოვე* (ვაჯგუფებთ სივრცეში ერთმანეთთან ახლოს განლაგებულ საგნებს);
- *მსგავსება* (ვაჯგუფებთ მსგავს საგნებს);
- *სიმარტივე* (ფიგურები ან საგნები, რომლებიც სიმარტივით, რეგულარობითა და სიმეტრიით ხასიათდება, უფრო იოლად აღსაქმელი და დასამახსოვრებელია).

ჩანართი 10. 1.

პრობლემები და მათი მოგვარების გზები ინტერნეტზე დაფუძნებულ კვლევაში

პრობლემა: შერჩევა	შესაძლო გადაწყვეტა
რესპონდენტები შეიძლება არასრულად წარმოადგენდნენ ზოგიერთ ქვეშერჩევას.	შედეგების მორგება შერჩევის პასუხების შეწონვის გზით (ნახეთ „ფორსირებული შერჩევა“ და „შეწონვა“, თავი 4).
შესაძლებელია დაფარვის შეცდომის დაშვება.	ანგარიშში აღწერეთ შერჩევის მახასიათებლები.

უპასუხოდ დატოვება და მოხალისეთა მიკერძოებულობა.	ვებ-გვერდებსა და ინტერნეტით დისკუსიის ჯგუფებში განათავსეთ შეხსენების შეტყობინებები. პოტენციურ მონაწილეებთან დასაკავშირებლად ელექტრონული ფოსტა გამოიყენეთ. რესპონდენტებისგან მოითხოვეთ, რომ ნაბიჯ-ნაბიჯ გამოგზავნონ შევსებული კითხვარი. ამით არამარტო ნაწილობრივი პასუხების გამოყენების შესაძლებლობა მოგეცემათ, არამედ უპასუხოდ დატოვების დეტალურ სქემასაც. დაინახავთ, ანუ, პასუხების გაცემა არ ხდება პრინციპით „ყველაფერი ან არაფერი“ (ან მთლიანი კითხვარის გამოგზავნა, ან – არაფრის).
პრობლემა: ეთიკა	**შესაძლო გადაწყვეტა**
რესპონდენტებმა შეიძლება არ მოიდომონ მკვლევრისთვის საკუთარი ვინაობის გამხელა, ელექტრონული ფოსტით კი შესაძლებელია მისი ამოცნობა (სენსიტიური კვლევის შემთხვევაში, მაგალითად, ბავშვზე ძალადობისას ან ნარკოტიკების გამოყენებისას, შეიძლება კრიმინალური მსვლელობა მიეცეს საქმეს, თუ დადგინდა რესპონდენტის ვინაობა, ან კრიმინალისტ-გამომძიებელმა გატეხა ვებგვერდი და მიაგნო რესპონდენტს). რესპონდენტების ამოუცნობლობა შეიძლება პრობლემური იყოს.	უმჯობესია, რომ რესპონდენტები ვებგვერდზე გადაამისამართოთ, ვიდრე ელექტრონული ფოსტით გქონდეთ მათთან ურთიერთობა. ასწავლეთ, როგორ გამოიყენონ უსაფრთო გზები კითხვარის ასაღებად და უკან დასაბრუნებლად (მაგალითად, ინტერნეტ კაფე, ბიბლიოთეკა, უნივერსიტეტი). ურჩიეთ რესპონდენტებს, ამობეჭდონ კითხვარი და ფოსტით გააგზავნონ მითითებულ მისამართზე. ერიდეთ რესპონდენტისთვის პაროლის გამოყენებისა და ელექტრონული ფოსტის მისამართის თხოვნას. შეზღუდეთ დაუცველ დირექტორიებსა და კონფიდენციალურ ინფორმაციაზე გასვლის მცდელობა.
რესპონდენტებმა შეიძლება არაფერი იცოდნენ მკვლევრის შესახებ, ან იმის შესახებ, რომ ეს კეთილსინდისიერი კვლევაა და არა მარკეტინგული ხრიკი.	კითხვარს თან დაურთეთ მკვლევრის სტატუსი ორგანიზაციაში (მაგალითად, უნივერსიტეტი) და, თუ შესაძლებელია, ლოგო.
ინფორმირებული თანხმობა	ყურადღება მიაქციეთ, რომ რესპონდენტს ნებისმიერ დროს შეეძლოს კითხვარისთვის თავის დანებება და კვლევიდან გამოთიშვა (მაგალითად, ეკრანზე მუდმივად ჩანდეს ღილაკი „გასვლა“).
პრობლემა: ტექნიკური – აპარატურა და პროგრამული უზრუნველყოფა	**შესაძლო გადაწყვეტა**
კითხვარის კონფიგურაცია შეიძლება სხვადასხვა კომპიუტერზე სხვადასხვაგვარი იყოს (ვებნავიგატორების, ინტერნეტ-კავშირის, აპარატურის,	შეინარჩუნეთ სიმარტივე. თანმიმდევრულობის უზრუნველსაყოფად კითხვარი სხვადასხვა კომპიუტერულ სისტემებში/ვებ ნავიგატორებში

პროგრამული უზრუნველყოფის გამო), რამაც კვლევიდან გამოთიშვა გამოიწვიოს.	გამოსცადეთ. ერიდეთ რეალურ დროში შესავსებ კითხვარებს.
გამოკითხვის დიზაინერის მიერ შექმნილი გამოსახულება შეიძლება სხვაგვარად გამოჩნდეს რესპონდენტის ეკრანზე.	შეინარჩუნეთ სიმარტივე. კითხვარის შესაქმნელად გამოკითხვის კომერციული პროგრამული სისტემები გამოიყენეთ. ერიდეთ მაღალი დონის პროგრამებს.
ნელი ინტერნეტი ან ტალღის შეზღუდული სიხშირე, რაც ანელებს ჩამოტვირთვას.	მინიმალურად გამოიყენეთ გრაფიკული გამოსახულებები. გაარკვიეთ, რა დრო სჭირდება კითხვარის ჩამოტვირთვას.
რესპონდენტებს შეიძლება არ ჰქონდეთ იგივე პროგრამული უზრუნველყოფა, ან იგივე ვერსია, რაც ან შეუძლებელს ხდის კითხვარის ჩამოტვირთვას, ან მიღებულ ფაილში გრაფიკული გამოსახულებები ირევა.	ერიდეთ გრაფიკული გამოსახულებებისა და მოწინავე პროგრამული ტექნოლოგიების გამოყენებას.
გრაფიკული გამოსახულებები შეიძლება დაზიანდეს ან არათავსებადი იყოს, მაგალითად, ერთნაირ კომპიუტერებზე სხვადასხვა ოპერაციული სისტემით, ან პროგრამული უზრუნველყოფით მუშაობდნენ მკლევარი და რესპონდენტი. მათი აპარატურაც (კომპიუტერები) შეიძლება განსხვავდებოდეს ერთმანეთისგან.	შეინარჩუნეთ სიმარტივე. გამოიყენეთ კომერციულად ხელმისაწვდომი ვებ-გამოკითხვების სისტემები და მომსახურების პაკეტები. ჩამოტვირთვის დროის შემცირების მიზნით სურათის ტიპის ფაილები (მაგალითად, jpg, gif) გამოიყენეთ. შეძლებისდაგვარად ერიდეთ ჩამოსაშლელი მენიუების გამოყენებას, რადგან ის ამცირებს პასუხების სიხშირეს.
რაც უფრო მეტად გამოიყენება გრაფიკული გამოსახულებები და პროგრამული გაფართოებები (მაგალითად, Java-ს და Applets-ის გამოყენება), მით მეტი დრო სჭირდება ფაილის ჩამოტვირთვას. და განსაკუთრებით მაშინ (და არა მარტო მაშინ), როცა რესპონდენტს არ აქვს დიდი გამტარობის არხი, ხანგრძლივი ჩამოტვირთვა ან რესპონდენტის დაკარგვით შეიძლება დასრულდეს, ან მისი გუნება-განწყობილების გაფუჭებით.	შეძლებისდაგვარად მინიმუმამდე დაიყვანეთ პროგრამული უზრუნველყოფისთვის წაყენებული მოთხოვნები. ერიდეთ კითხვარებს, რომლებშიც დახვეწილი, რთული კომპიუტერული გრაფიკა გამოიყენება.
ფაილის ჩამოტვირთვა შეიძლება ხაზის გადატვირთულობამ გააძნელოს.	ერიდეთ რთულ გრაფიკას და „მდიდრულ“ გარეგნობას, რადგან მათ ჩამოსატვირად მეტი დროა საჭირო.
კომპიუტერის კონფიგურაციიდან გამომდინარე შეიძლება გაიზარდოს დამოკიდებულების სკალის პუნქტებს შორის ფიზიკური მანძილი.	მიუთითეთ კითხვარის ხედვის საუკეთესო ფორმატი (მაგალითად, 800×400).
ტექსტის სტრუქტურირების პროცედურები შეიძლება განსხვავდებოდეს სხვადასხვა	ტექსტის ხაზები მოკლე უნდა იყოს.

კომპიუტერზე.	
ელექტრონული ფოსტით გაგზავნილ კითხვარებში შეიძლება დაირღვეს კითხვარის სტრუქტურა (ელექტრონული ფოსტის ზოგიერთი პროგრამული უზრუნველყოფა HTML ფორმატს იყენებს, ზოგიერთი – არა).	ერიდეთ კითხვარის პირდაპირ ელექტრონული ფოსტით გაგზავნას. უმჯობესია ვებგვერდზე განათავსოთ (მაგალითად, რესპონდენტი შევიდეს ვებგვერდზე და შემდეგ უშუალოდ კითხვარზე გადასასვლელად დააჭიროს ღილაკს). ელექტრონული ფოსტა რესპონდენტის ვებ გვერდზე გადამისამართებისთვის გამოიყენეთ (მაგალითად, შეტყობინებაში მოცემული ვებგვერდის მისამართი, რომელზე დაწკაპუნებითაც რესპონდენტი პირდაპირ გადავა მითითებულ ვებგვერდზე). გრაფიკულად შედარებით რთული კითხვარები მიბმული ფაილის სახით გაგზავნეთ.
პრობლემა: რესპონდენტები	**შესაძლო გადაწყვეტა**
რესპოდენტებისთვის შეიძლება უცხო იყოს ინტერნეტი და მედია.	კითხვარი მარტივი და ადვილად შესავსები უნდა იყოს.
რესპონდენტმა შეიძლება რამდენჯერმე გაგზავნოს შევსებული კითხვარი ერთი და იმავე ან სხვადასხვა მისამართიდან.	უნდა არსებობდეს უსაფრთხოების მექანიზმი, რომელიც თვალს გაადევნებს და შეზღუდავს (რამდენადაც ეს შესაძლებელია) რესპონდენტების მიერ ერთი და იგივე კითხვარის რამდენჯერმე დაბრუნებას. გამოიყენეთ პაროლები (თუმცა, ამან, თავის მხრივ, იდენტიფიკაციის პრობლემა შეიძლება შექმნას). შეაგროვეთ პიროვნების საიდენტიფიკაციო დებულებები. გადაამოწმეთ მიღებული კითხვარების თანმიმდევრულობა.
ერთ კითხვარს ერთზე მეტი რეპონდენტი შეიძლება ავსებდეს (იგივე პრობლემა, როგორიც, მაგალითად, საფოსტო გამოკითხვებისას დგას).	მსგავს დებულებებზე პასუხების ჯვარედინი გადამოწმების მიზნით დაამატეთ შესაბამისი კითხვები.
რესპონდენტები შეიძლება არ იყენებდნენ ჩამოსაშლელ მენიუს.	მიეცით ნათელი მკაფიო ინსტრუქციები.
ელექტრონული ფოსტით გაგზავნილი	გადაამოწმეთ კითხვარში გამოყენებული

გამოკითხვის კითხვარში გამოყენებულმა სამეტყველო ენამ შეიძლება შეურაცხყოს პოტენციური მონაწილეები („აალება“).	სამეტყველო ენა და ერიდეთ მონაწილის გაჯავრებას.
რესპონდენტებს უჭირთ “ონლაინ” გამოკითხვის გვერდიდან გვერდზე გადასვლა.	ინსტრუქციები იმ გვერდზე მოათავსეთ, რომელსაც ეხება. გადასვლების ინსტრუქციები ძალიან გასაგებად ჩამოაყალიბეთ (შრიფტის ზომა, ფერი და ა. შ.).

პრობლემა: ფორმატი და ვიზუალური მხარე	**შესაძლო გადაწყვეტა**
გვერდის სიგრძე უფრო დიდია, ვიდრე სიგანე, მაგრამ ეკრანი უფრო ფართოა, ვიდრე მისი სიგრძე; ეკრანი გვერდზე პატარაა, ანუ ფორმატი პრობლემური ხდება.	გახსოვდეთ, რომ ელექტრონული გამოკითხვები უფრო მეტ გვერდს ანუ ეკრანს მოითხოვს, ვიდრე მათი დაბეჭდილი ანალოგი. ისე დაყავით კითხები სექციებად, რომ თითოეულმა სექციამ შეავსოს ეკრანი და არ დაიკავოს ერთზე მეტი ეკრანი (არ გახდეს საჭირო ეკრანის ჩამოწევა).
ტესტისა და ინსტრუქციების ფორმატს უფრო მეტი მნიშვნელობა ენიჭება, ვიდრე დაბეჭდილ კითხვარებში.	მკაფიოდ და მარტივად გადაეცით სათქმელი.
კითხვარში ბევრი ცხრილი და მარტიცაა გამოყენებული	ერიდეთ ცხრილებისა და მატრიცების გამოყენებას: ეს უპასუხოდ დარჩენის ძირითადი წყაროა.
დებულებების თანმიმდევრობა გავლენას ახდენს პასუხების სიხშირეზე.	პირადი ინფორმაციის შესახებ კითხვები კითხვარის დასაწყისში განათავსეთ. ტექსტში კითხვარის დასაწყისში ჩართეთ „გასახურებელი“ დებულებები და „მაღალი ბარიერები“, რათა თავი აარიდოთ მონაწილის დაკარგვას.
შესავალ ტექსტში რესპონდენტებს შეიძლება ძალიან ბევრი ინფორმაცია მიაყაროთ.	განათავსეთ გამოკითხვის სარეკლამო შეტყობინება მომხმარებელთა ჯგუფებში და ფართო საზოგადოებაში, შესთავაზეთ მონაწილეებს, რომ დაუკავშირდნენ ამა და ამ პიროვნებას, ან მიმართონ ვებგვერდს შემდგომი ინფორმაციისთვის და თავად კითხვარის სანახავად, ანუ, ერთმანეთისგან გამიჯნეთ საკუთრივ კითხვარი და მისი წარდგენა, ან რეკლამა.
გამოკითხვის დასაწყისში რესპონდენტები შეიძლება გადაიტვირთონ ინსტრუქციებით.	ერიდეთ ყველა ინსტრუქციის კითხვარის დასაწყისში განთავსებას. კონკრეტული ინსტრუქციები კონკრეტულ კითხვებთან განალაგეთ.
გამოკითხვის დასაწყისში რესპოდენტები შეიძლება გადაიტვირთონ ინფორმაციით.	ჩართეთ მოკლე საწყისი ინფორმაცია და დანარჩენი კითხვარში განათავსეთ.

თითოეულ კითხვაზე პასუხის გასაცემად რესპონდენტებმა შეიძლება რამდენიმე მოქმედება განახორციელონ (მაგალითად, პასუხზე დაწკაპუნებით, ეკრანის ჩამოწევით, შემდეგ გვერდზე გადასვლით, ეკრანზე მოცემული ინფორმაციის გაგზავნით).	მაქსიმალური შედეგის მისაღებად მინიმუმამდე დაიყვანეთ შესასრულებელი მოქმედებების რაოდენობა.
რესპონდენტები შეიძლება ვერ ხედავდნენ სავარაუდო პასუხების ყველა ვარიანტს ეკრანის ჩამოწევის გარეშე.	დარწმუნდით, რომ დებულება და მისი სავარაუდო პასუხები ერთიანად ჩანს ეკრანზე.
რესპონდენტებმა შეიძლება ვერ გაიგონ ინსტრუქციები.	უზრუნველყავით დახმარების ფუნქცია, მიეცით მკვლევარის ელექტრონული ფოსტის მისამართი, ან საკონტაქტო ინფორმაცია. გამოსცადეთ ინსტრუმენტი.
ასარჩევი ვარიანტების შესახებ ინსტრუქციები შეიძლება გაუგებარი იყოს.	გამოიყენეთ ღილაკები, რომლებიც მხოლოდ ერთი ვარიანტის დაფიქსირების საშუალებას იძლევა და შეეცადეთ, კითხვარის ფორმატი ჩვეულებრივი, დაბეჭდილი კითხვარისას მიუახლოვოთ.
რესპონდენტები კითხვის მხოლოდ ნაწილს კითხულობენ და გადადიან სავარაუდო პასუხების წაკითხვაზე.	გამოიყენეთ ინსტრუქციებისა და სიტყვების აუცილებელი მინიმუმი.

პრობლემა: სანდოობა	შესაძლო გადაწყვეტა
რესპონდენტებმა შეიძლება შეცვალონ ინსტრუქციები. მკვლევარი რესპონდენტს გაცილებით მეტი კონტროლის საშუალებას აძლევს, ვიდრე ტრადიციულ კითხვარებში.	შეცვლის აღსაკვეთად და შეცვლილი ინსტრუმენტის საიდენტიფიკაციოდ, გამოიყენეთ ტექნოლოგიური დაცვის მექანიზმები და პროცედურები.
რესპონდენტები შეიძლება იძულებულნი იყვნენ, რომ ყველა კითხვას უპასუხონ მაშინაც კი, როდესაც პასუხების ზოგიერთი ვარიანტი მათთვის შეუსაბამოა.	ჩაატარეთ პილოტური გამოკითხვა. ჩართეთ ისეთი ვარიანტები, როგორიცაა „არ ვიცი“ და „არ მსურს პასუხის გაცემა“ და ეცადეთ არ აიძულოთ რესპონდენტი წინა კითხვებს აუცილებლად უპასუხოს შემდეგ კითხვაზე გადასვლამდე,
რესპონდენტები შეიძლება არ ამბობდნენ სიმართლეს – საკუთარი თავის არასწორ ინტერპრეტაციას ახდენდნენ.	ჩართეთ პასუხების ჯვარედინად გადასამოწმებელი კითხვები (მცდარი ინფორმაციის მიწოდების პრობლემის შესამცირებლად).

პრობლემა: კვლევიდან გამოთიშვა	შესაძლო გადაწყვეტა
რაღაც დროის შემდეგ რესპონდენტებმა შეიძლება ინტერესი დაკარგონ და მიატოვონ კითხვარი, რითაც დაიკარგება მთელი გამოკითხვის მონაცემები.	ისე ააწყეთ გამოკითხვა, რომ რესპონდენტს სათითაო დებულების ან ნაწილ-ნაწილ შეეძლოს პასუხების გამოგზავნა (მაგალითად, ღილაკი „გაგზავნა“ ეკრანის ქვედა კუთხეში).

	ყოველი კითხვა ან ყოველი სექცია ცალკე ეკრანად ჩანდეს და თითოეულს ბოლოში ჰქონდეს ღილაკი „გაგზავნა“. გამოიყენეთ ტექნიკა „ერთი დებულება–ერთი ეკრანი“.
რესპონდენტებმა შეიძლება არ იცოდნენ, რა მოცულობისაა კითხვარი და ამიტომ დაკარგონ ინტერესი.	მიანიშნეთ რესპოდენტებს, კითხვარის რა ნაწილს უპასუხეს უკვე და რამდენი დარჩათ: ჩართეთ პროგრესის მაჩვენებელი გრაფიკული გამოსახულება ეკრანის ბოლოს, ან კითხვარის გვერდით.
ინტერნეტ-გამოკითხვებს მეტი დრო სჭირდება, ვიდრე ზეპირ და წერილობით გამოკითხვებს.	ინტერნეტ-გამოკითხვა შელებისდაგვარად მოკლე, გასაგები და შესავსებად იოლი უნდა იყოს.
ადამიანებს არ სურთ მონაწილეობის მიღება და უფრო ადვილია ინტერნეტ გამოკითხვისთვის თავის დანებება, ან პასუხების გაუქმება, ვიდრე სხვა სახის გამოკითხვებში (მათ უბრალოდ ღილაკს უნდა დააჭირონ).	გაზარდეთ მონაწილეობით დაინტერესება (მაგალითად, თუ ქვეყნის კანონმდებლობა უშვებს, ფინანსური ინტერესების შემოტანით, ლატარიის ბილეთებით).
დაბრუნებული კითხვარების რაოდენობის შემცირება (გამოკითხვაში მიღებული პასუხების რაოდენობა მკვეთრად იკლებს). სიახლეებში განთავსებული შეტყობინებები და ელექტრონული განხილვის ჯგუფები გარკვეული დროის (მაგალითად, ერთი კვირის) შემდეგ გაუქმებული, დაქვეითებული ან არქივირებულია და მკითხველები აღარ კითხულობენ ბოლოს დამატებულ შეტყობინებებს.	მონაცემების მოგროვების პერიოდში უზრუნველყავით ვებგვერდის ყოველკვირეული განახლება.
შეიძლება ხშირი იყოს მონაწილეობაზე უარი (პოტენციურმა მონაწილეებმა არ შეავსონ კითხვარი, იმათგან განსხვავებით, ვინც დაიწყებს და მოგვიანებით დაანებებს თავს).	გაზარდეთ მონაწილეობით დაინტერესება. პირადი ინფორმაციის შემცველი კითხვები კითხვარის დასაწყისში გამოიტანეთ.
შეცდომის შეტყობინებები (მაგალითად, თუ დებულება არ არის დასრულებული) ფრუსტრაციას იწვევს და ამის გამო რესპონდენტებმა შეიძლება კვლევა მიატოვონ.	თუ შესაძლებელია, ერიდეთ შეცდომის შეტყობინებებს, კარგად აუხსენით, რატომ მოხდა შეცდომა და როგორ უნდა გასწორდეს.

სმითი და მისი კოლეგები (2004: 21) იმასაც ამბობენ, რომ სათაურების გამოყენება და კითხვარის სექციებად დაყოფა ინტერნეტ-გამოკითხვებს მნიშვნელოვნებას მატებს. ისინი აღნიშნავენ, რომ ერთი სექციის დებულებების მეორისგან სათაურით გამოყოფას „გადამწყვეტი მნიშვნელობა“ აქვს, რადგან

რესპონდენტები თავს ვალდებულად თვლიან, ორივე სექციაში მოცემულ კითხვებს უპასუხონ (ორივე სექციაში გაცემული პასუხები 70 პროცენტს შეადგენდა, უსათაურო და სექციებად დაუყოფელი კითხვარის შემთხვევაში კი ეს მაჩვენებელი 40 პროცენტამდე ეცემოდა). ავტორებმა, ასევე, აღმოაჩინეს, რომ დებულებების ჩამონათვალის ვერტიკალურ ქვეჯგუფებში და სვეტებში გაერთიანება (ორი სვეტი თითო გვერდზე) „არასასურველი წყობა“ იყო და თუ შესაძლებელია, არ უნდა გამოვიყენოთ. ისინი ამბობენ, რომ ზოგჯერ ღია კითხვების დასმა (მაგალითად, სპეციალობის ჩაწერა) უფრო ეფექტური შეიძლება გამოდგეს, ვიდრე სპეციალობათა გრძელი სიის შეთავაზება, რომელიც უნდა ჩაათვალიეროს რესპოდენტმა და იპოვოს თავისი სპეციალობა, თუმცა ამის გაიოლება სპეციალობების ანბანური წესით დალაგებითაც შეიძლება. დაბოლოს, მათ აღმოაჩინეს, რომ პასუხის ჩასაწერი ველის ქვემოთ და არა – გვერდით – ძალიან მოკლე მინიშნების განთავსება (მაგალითად, დდ/თთ/წწ – „დღე/თვე/წელი“-სთვის და „წელი“-სთვის „წწ“-ის გამოყენება და არა – „წწწწ“-ის) ზრდის პასუხების სიხშირეს.

დილმანმა და მისმა კოლეგებმა (2003: 23), ასევე, აღმოაჩინეს, რომ კი/არა ფორმატის („იძულებითი არჩევანის“) გამოყენება ზრდიდა დადებითი პასუხების რაოდენობას, მიუხედავად იმისა, რომ ამას მეტი კოგნიტური გადამუშავება სჭირდება, ვიდრე ნებაყოფლობითი არჩევანის კითხვებს (მაგალითად, „აღნიშნეთ ყველა შესატყვისი პასუხი“). ეს შეიძლება იმიტომ ხდებოდეს, რომ რესპონდენტებს არ უნდოდეთ უარყოფითი პასუხის ღიად და პირდაპირ დაფიქსირება (Dillman et al. 2003: 10). მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება საერთოდ არ ჰქონდეთ რაიმე მოსაზრება, ნეტირალურად იყვნენ განწყობილნი, ან არც ერთი პასუხი არ შეესაბამებოდეთ, რესპონდენტებმა შეიძლება მაინც აირჩიონ კატეგორია „დიახ“ და არა – გატეგორია „არა“. მათ ურჩევნიათ, უპასუხოდ დატოვონ კითხვა, მაგრამ – არ უპასუხონ „არა“. დადებითი პასუხების პროცენტული მაჩვენებელი არაინტერნეტულ კითხვარებში უფრო მაღალი იყო, ვიდრე – ინტერნეტ-გამოკითხვებში (შესაბამისად, 11.3 პროცენტი და 6.5 პროცენტი) (Dillman et al. 2003: 22).

როგორც ზემოთ ითქვა, დილმანმა და მისმა კოლეგებმა (2003) აჩვენეს, რომ რესპონდენტები ჩამონათვალის დასაწყისში მოცემული დებულებების არჩევის ტენდენციით ხასიათდებიან და ნაკლებად ირჩევენ ჩამონათვალის ბოლოსკენ მოცემულ დებულებებს (პირველობის ეფექტი) – ანუ მისდევენ „დამაკმაყოფილებელ“ პრინციპს (მათ აკმაყოფილებთ მინიმალური საკმარისი პასუხები და ჩამონათვალში მოცემულ პირველივე მიზანშეწონილ პასუხს ირჩევენ. იმის ნაცვლად, რომ ოპტიმალური პასუხის ასარჩევად ბოლომდე ჩაიკითხონ მოცემული სია, შემდეგ დებულებაზე გადადიან) და ვარაუდობენ, რომ დებულებების თანმიმდევრობას მნიშვნელობა აქვს, რაც 39 პროცენტზე მეტ პასუხებში განსხვავებას ქმნის (Dillman et al. 2003: 7). როგორც ავტორები ამტკიცებენ, ასე განსაკუთრებით მაშინ ხდება, როცა რესპონდენტებს მოსაზრებებსა და რწმენებზე ეკითხებიან და არა – როცა მათგან ფაქტობრივ ინფორმაციას ითხოვენ. ისინი იმასაც ამბობენ, რომ რაც უფრო რთულია დებულება, მით მეტად აირჩევენ რესპონდენტები „დამაკმაყოფილებელ“ პასუხებს. დილმანმა და მისმა კოლეგებმა (2003: 22) აღმოაჩინეს, რომ „დამაკმაყოფილებელი“ და პირველადი ეფექტები ინტერნეტ-გამოკითხვებში უფრო ძლიერია, ვიდრე ჩვეულებრივ გამოკითხვებში და „ყველა შესატყვისი პასუხი აღნიშნეთ“ პრინციპის იძულებითი არჩევანის პასუხებით შეცვლით ვერ ხერხდება პასუხების რიგის ეფექტის აღმოფხვრა.

დილმანი და მისი კოლეგები (2003: 6) ასევე აღნიშნავენ, რომ სავარაუდო პასუხების თანმიმდევრობამ შეიძლება თავად პასუხებზე მოახდინოს გავლენა და მაგალითად მოაქვთ კვლევა, რომელშიც აღმოაჩინეს, რომ როდესაც კოლეჯის სტუდენტებს ეკითხებოდნენ, მამაკაცი მასწავლებელი უფრო ემპათიური იყო, თუ ქალი და ვარიანტი „მამაკაცი“ თავსდებოდა ვარიანტი „ქალის“ წინ ან შემდეგ, „რესპონდენტები ქალ მასწავლებლებს უფრო დადებითად აფასებდნენ, თუ მათ ქალი მასწავლებელი მამაკაცი მასწავლებლისთვის უნდა შეედარებინათ, ვიდრე მაშინ, როდესაც მამაკაცი მასწავლებელი უნდა შეედარებინათ ქალისთვის“. რესპონდენტები მეორე დებულებას ჩამონათვალში მის წინ მდგარი დებულების კონტექსტში განიხილავდნენ და არა – დამოუკიდებლად.

ინტერნეტ-გამოკითხვებში ეთიკის იგივე წესები მოქმედებს, რაც ჩვეულებრივ გამოკითხვაში. აქ შედის, მაგალითად, ინფორმირებული თანხმობა და კონფიდენციალობა. თუ პირველის მიღწევა საკმაოდ იოლი შეიძლება იყოს, მკვლევრებისთვის ინტერნეტში კონფიდენციალობა შეიძლება უფრო დიდ თავსატეხს წარმოადგენდეს. მაგალითად, ელექტრონული ფოსტით გაგზავნილი გამოკითხვა შეიძლება სწრაფი და მარტივი იყოს, მაგრამ ამ დროს მჟღავნდება რესპონდენტის ვინაობა და შესაძლებელი ხდება მისი პოვნა. როგორც უიტმერი და მისი კოლეგები (Witmer et al 1999: 147) შენიშნავენ, ამან შეიძლება შეაჩეროს კვლევა. უსაფრთხოება (მაგალითად, პაროლებისა და პირადი საიდენტიფიკაციო ნომრების გამოყენებით) ერთ-ერთი შესაძლო გამოსავალია, თუმცა, ეს სხვა პრობლემებს ქმნის – რესპონდენტებს შეიძლება ჰქონდეთ განცდა, რომ ამოიცნეს და იპოვეს. ზოგიერთმა გამოკითხვამ შეიძლება არასასურველად იმოქმედოს („cookies“-ის სახით) ინტერნეტში რესპონდენტის სამომავლო კონტაქტებზე.

შერჩევა ინტერნეტ-გამოკითხვებში

თავად რესპონდენტთა შერჩევის მიკერძოებულობა ინტერნეტ-გამოკითხვების ძირითადი საფიქრალია (Coomber 1997; Roztocki and Lahri 2002). ჰიუსონი და მისი კოლეგები (Hewson 2003: 27) თვლიან, რომ „ინტერნეტით გაშუალებული კვლევა დაუყოვნებლივ დგება შერჩევის რეპრეზენტაციულობისა და მონაცემების ვალიდობის პრობლემების წინაშე“, მაგალითად, ინტერნეტის საშუალებით მომუშავე მკვლევრის ყურადღების ველში, ძირითადად, საშუალო კლასის წარმომადგენელი განათლებული ამერიკელები ან ბაკალავრიატის და კოლეჯის სტუდენტები ხვდებიან. 2000 წელს ჩატარებულმა გამოკითხვამ (Witte et al. 1999) აჩვენა, რომ რესპონდენტების 92.5 პროცენტი თეთრკანიანი იყო. თუმცა, მოსაზრება, რომ გამოკითხვებში ზოგიერთი ჯგუფი ჭარბად არის წარმოდგენილი, ზოგი კი – არასაკმარისად, ეჭვის ქვეშ დადგა (Smith and Leigh 1997; Witte et al. 1999; Hewson et al, 2003): შედეგები აჩვენებს, რომ ინტერნეტის მომხმარებლებიდან და არამომხმარებლებიდან აღებული შერჩევები არ განსხვავდებიან ერთმანეთისგან შემოსავლის, განათლების, სექსუალური ორიენტაციის, ოჯახური მდგომარეობის, ეთნიკური წარმომავლობისა და

რელიგიური რწმენის მიხედვით. თუმცა, მათ შორის არსებობს ასაკობრივი სხვაობა: ინტერნეტის მომხმარებელთა შერჩევაში ასაკის უფრო ფართო დიაპაზონი შეინიშნება, ხოლო რაც შეეხება სქესს, ამ შერჩევაში მამაკაცები ჭარბობენ. ჰიუსონი და მისი კოლეგები (2003) აღნიშნავენ, რომ ინტერნეტ-შერჩევა ზოგადად უფრო მრავალფეროვანია, თუმცა ეს არაფერს ნიშნავს და ინტერნეტ-შერჩევის მახასიათებლები ისევეა დამოკიდებული მონაწილეების შერჩევისთვის გამოყენებულ სტრატეგიაზე, როგორც სხვა სახის შერჩევების შემთხვევაში. სტიუარტი და იალონისი (Stewart and Yalonis 2001) ფიქრობენ, რომ შერჩევის შესაძლო მიკერძოებულობის დაძლევა სტრატიფიკაციის მარტივი ტექნიკებით არის შესაძლებელი.

ინტერნეტ-გამოკითხვებისთვის შერჩევის შედგენის მთავარ პრობლემა იმ პოპულაციის მოცულობისა და თავისებურებების შეფასებაა, საიდანაც შერჩევა უნდა იქნას აღებული: შერჩევის სტრატეგიის ძირითადი მახასიათებელი. მკვლევრებმა ზუსტად არ იციან არც პოპულაციის მახასიათებლები და მოცულობა. იგივე ითქმის შერჩევის შესახებაც. ინტერნეტის მომხმარებელთა რაოდენობა არ არის კომპიუტერების ან სერვერების რაოდენობის მარტივი ფუნქცია (მაგალითად, ბევრი მომხმარებელი შეიძლება ერთ კომპიუტერს ან სერვერს იყენებდეს), თუმცა, წიგნის წერის მომენტისთვის ინტერნეტს 500 მილიონზე მეტი მომხმარებელი ჰყავს (Hewson et al. 2003: 36). გარდა ამისა, ძნელია იმის თქმა, როგორმა ან რამდენმა ადამიანმა ნახა კონკრეტული გამოკითხვა ვებ გვერდზე (მაგალითად, უფრო მეტმა ქალმა თუ მამაკაცმა), ანუ, გაურკვეველია შერჩევის ჩარჩო. მეტიც, პოპულაციის გარკვეულ სექტორებს შეიძლება არ ჰქონდეთ ინტერნეტში მუშაობის საშუალება, მაგალითად, მათ, ვისაც არ უნდა ან არ შეუძლია (ფასის ან ხელმისაწვდომობის გამო) ინტერნეტამდე მისვლა. სიტუაცია სწრაფად იცვლება. 1997 წელს აღნიშნავდნენ (Coomber 1997), რომ ინტერნეტის მომხმარებლები, ძირითადად, იყვნენ განვითარებული სამყაროს წარმომადგენელი თეთრკანიანი, შედარებით უზრუნველყოფილი და განათლებული მამაკაცები. შედარებით გვიანდელი შრომები (მაგალითად, Hewson et al. 2003) კი აჩვენებენ, რომ ინტერნეტი გაცილებით მრავალფეროვან პოპულაციას იზიდავს და ის ახლოს დგას მთლიან პოპულაციასთან.

შერჩევასთან და ინტერნეტ-გამოკითხვებთან დაკავშირებით სხვა პრობლემებიც არსებობს. ინტერნეტ-გამოკითხვები დიდწილად მოხალისე შერჩევებს ეყრდნობა, რომელიც ვებგვერდზე შეტყობინების განთავსებით (მაგალითად, რეკლამა, რომელშიც აღწერილია კვლევის დეტალები და რესპონდენტს სათანადო ვებგვერდზე ამისამართებს) ან, რაც უფრო პოპულარულია სოციალურ მეცნიერებებში – კონკრეტული სიახლეების ჯგუფებში ან ინტერესის მიხედვით შექმნილ ინტერნეტ-ჯგუფებში განცხადების გაშვებით (მაგალითად, SchoolNet-ის მეშვეობით) მიიღება. ვებზე (USERNET) სხვადასხვა სახის მომხმარებელთა ჯგუფების, სიახლეების ჯგუფებისა და ელქტრონული განხილვის ჯგუფების (მაგალითად, Listservs) სიების მოპოვება შეიძლება. არსებობს რამდენიმე საძიებო სისტემა, რომელიც ეძებს და შეტყობინებებს აგზავნის ელექტრონულ მისამართებზე. ასეთია, მაგალითად, http://www.liszt.com (საგნობრივი საძიებელი), Catalist (LISTSERV-ის ოფიციალური კატალოგები მისამართზე http://www.lsoft.com/catalist.html), Mailbase (http://www.mailbase.ac.uk), რომელიც დიდი ბრიტანეთის აკადემიური საზოგადოების ძირითადი კოლექციაა 2.500-ზე მეტი წევრისგან შემდგარი სიით. ასევე, უნდა დავასახელოთ Meta-List.net (http://www.meta-list.net), რომელიც თითქმის მეოთხედი მილიონის სიის ბაზაში ეძებს. დოჩარტეი (Dochartaigh 2002) განათლების სფეროს მუშაკებსა და სოციალურ მკვლევრებს ვებ ძიების შესახებ სასარგებლო მასალას აწვდის.

საქმე ისაა, რომ მკვლევარი არაალბათურ, მოხალისე შერჩევას იყენებს, რამაც შეიძლება შეამციროს შედეგების განზოგადებულობა (თუმცა, ცხადია, ეს შეიძლება აღარ იყოს იმდენად პრობლემური ინტერნეტ-გამოკითხვებში, როგორც სხვა სახის გამოკითხვებში). ხელსაყრელი შერჩევები (მაგალითად, სტუდენტები, რომლებიც ინტერნეტს იყენებენ, ან კონკრეტული ჯგუფები) შეიძლება ზღუდავდნენ კვლევის განზოგადებას, მაგრამ არა იმაზე მეტად, ვიდრე ტრადიციულ კვლევაში და ეს შეიძლება აღარც იყოს პრობლემური, რადგან აღიარებულია და გაცნობიერებული. მოხალისე შერჩევების საკითხი უფრო სერიოზულად დგას, ვინაიდან მოხალისეები შეიძლება პიროვნულად განსხვავდებოდნენ მათგან, ვინც არ არის მოხალისე (მაგალითად, მეტად

ექსტრავერტები იყვნენ, ან მეტად ისწრაფვოდნენ თვითაქტუალიზაციისკენ: Bargh et al. 2002) და გამოკითხვისთვის თვითშერჩეულები იყვნენ, რაც ისევ და ისევ ზღუდავს შედეგების განზოგადებას.

მოხალისეთა მიკერძოებულობის პრობლემის დაძლევის ერთი მეთოდია, უკიდურესად დიდი შერჩევების აღება ვცადოთ, ან ვებზე შემსვლელთა რაოდენობა აღვრიცხოთ, თუმცა ეს ძალიან მიახლოებითი მაჩვენებელი იქნება. არამოხალისეთა მონაწილეობის უზრუნველყოფის კიდევ ერთ მეთოდია, მათთან გამოკითხვის თაობაზე ელექტრონული ფოსტით დაკავშირება (იმ დაშვებით, რომ ცნობილია მათი ელექტრონული ფოსტის მისამართები), მაგალითად, სტუდენტების კლასი, მასწავლებლების ჯგუფი. თუმცა, ელექტრონული ფოსტის მისამართები თავისთავად არაფერს ეუბნება მკვლევარს შერჩევის მახასიათებლებზე (მაგალითად, ასაკის, სქესის, ეროვნებისა და ა. შ.).

უატს (1997) მიაჩნია, რომ სამი სახის ინტერნეტ-შერჩევა არსებობს:

- *შეუზღუდავი* შერჩევა: ყველას შეუძლია კითხვარის შევსება, მაგრამ ნაკლებ რეპრეზენტაციული იქნება;
- *გადახარისხებული*[19] შერჩევა: ქვეშერჩევის კატეგორიებსა და ტიპებზე დაწესებულია კვოტები (მაგალითად, სქესი, შემოსავალი, სამსახურეობრივი მოვალეობები და ა. შ.);
- *რაიმე ნიშნით*[20] შერჩევა: რესპოდენტები წინასწარ საკლასიფიკაციო კითხვარს ავსებენ და შემდეგ, ამ კითხვარში მოცემული ინფორმაციის საფუძველზე, შეირჩევიან, ან არ შეირჩევიან გამოკითხვისთვის.

ინტერნეტ-გამოკითხვებში პასუხების სიხშირე, ჩვეულებრივ, უფრო დაბალია, ვიდრე ტრადიციულ გამოკითხვებში. ანალოგიური ვითარებაა მთლიანი კითხვარის დასრულების თვალსაზრისითაც (Reips 2002a). უიტმერი და მისი კოლეგები (Witmer et al. 1999: 147) აღნიშნავენ, რომ ტრადიციული კითხვარისთვის

[19] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: შერჩევაში წევრები არათანაბრად არიან წარმოდგენილი და საჭირო ხდება კვოტების შემოღება, მის დასაბალანსებლად

[20] შინაარსის რედაქტორის შენიშვნა: შერჩევის წევრებს განსაკუთრებული სიფრთხილით ირჩევენ, რაიმე კონკრეტული ნიშნის მიხედვით, რადგან გამოკითხვას ესაჭიროება შერჩევის წევრების რაგვარობის მეტი კონტროლი

პასუხები შეიძლება იყოს არა უმცირეს 20 და არა უმეტეს 50 პროცენტისა, ხოლო ინტერნეტ-გამოკითხვისთვის ეს მაჩვენებელი შეიძლება 10 პროცენტამდეც დავიდეს. დილმანი და მისი კოლეგები (1998b) აღწერენ კვლევას, რომელშიც შერჩევის 84-მა პროცენტმა სრულად შეავსო კონკრეტული ტრადიციული კითხვარი, ხოლო იგივე კითხვარის ვებვერსიის შესრულების მაჩვენებელი მხოლოდ 68 პროცენტი იყო. სოლომონი (2001) აღნიშნავს, რომ ინტერნეტ-გამოკითხვის პასუხების სიხშირე ამავე გამოკითხვის საფოსტო ვარიანტის სიხშირეზე ნაკლებია. თუმცა, ეს საკითხი უფრო გართულებულია, ვინაიდან ინტერნეტ-გამოკითხვაში არ გვაქვს რეალური ცოდნა პოპულაციის ან შერჩევის შესახებ, ზოგიერთი კონკრეტული ადამიანის გარდა, რომლებიც დაგვიკავშირდნენ (მაგალითად, ელექტრონული ფოსტის მეშვეობით). იმავე კვლევაში უიტმერმა და მისმა კოლეგებმა დაადგინეს, რომ ინტერნეტ-კითხვარების მოკლე ვერსიები, გრძელ ვერსიებთან შედარებით, არ განაპირობებს მნიშვნელოვნად მეტი რაოდენობის პასუხებს (გვ. 155). სოლომონის (2001) მოსაზრებით, პასუხების სიხშირის გაუმჯობესება პერსონალური ელექტრონული გზავნილების, შეხსენებების, მარტივი ფორმატების და დაგეგმილი გამოკითხვის შესახებ წინასწარ შეტყობინების გამოყენებით არის შესაძლებელი.

რეიპსი (2002a) ინტერნეტ-გამოკითხვებში პასუხების სიხშირის გაზრდის სასარგებლო რჩევებს იძლევა. მას მიაჩნია, რომ პასუხების სიხშირის გაზრდა შესაძლებელია მრავალმხრივი შესვლის ტექნიკის გამოყენებით, ანუ, რამდენიმე ვებ გვერდის ქონითა და განაცხადის რამდენიმე ჯგუფში განთავსებით, რაც პოტენციურ მონაწილეებს ან ინტერნეტის მომხმარებლებს იმ ვებ გვერდზე გაიყვანს, რომელზეც კითხვარია განთავსებული. რეიპსი (2002a: 249) „მაღალი ბარიერის“ ტექნიკის გამოყენებასაც გვთავაზობს, როდესაც „მოტივაციის ხელის შემშლელი ფაქტორები წინასწარ არის განცხადებული ან მაქსიმალურად კონცენტრირებულია კითხვარის დასაწყისში“. ამიტომ, კვლევიდან პოტენციური გამოთიშვა დასაწყისშივე თავისთავად ხდება და არა – შემდგომში, მონაცემების მოგროვებისას. რესპსის აზრით, „მაღალი ბარიერის“ ტექნიკა მოიცავს:

- *სერიოზულობა*: მონაწილეებისთვის იმის თქმას, რომ ეს სერიოზული და სკრუპულოზური კვლევაა;
- *პერსონალიზაცია*: ელექტრონული ფოსტის მისამართის, ან საკონტაქტო დეტალებისა და პირადი ინფორმაციის მოთხოვნა;
- *კონტროლის შთაბეჭდილება*: უთხარით მონაწილეებს, რომ მათი ამოცნობა შესაძლებელია;
- *მოთმინება: ჩატვირთვის დრო*: ვებგვერდის ჩამოტვირთვის დროის შესამცირებლად სურათის ფორმატები გამოიყენეთ;
- *მოთმინება: გრძელი ტექსტები*: ტექსტის დიდი ნაწილი პირველ გვერდზე განათავსეთ და ყოველ შემდგომ გვერდზე თანდათანობით შეამცირეთ;
- *ხანგრძლივობა*: უთხარით მონაწილეებს, რა დროს წაიღებს კითხვარის შევსება;
- *პირადულობა*: უთხარით მონაწილეებს, რომ გაინტერესებთ გარკვეული პიროვნული ინფორმაცია;
- *წინაპირობები*: მიუთითეთ გარკვეული პროგრამული უზრუნველყოფის მოთხოვნები;
- *ტექნიკური პრეტესტი*: შეამოწმეთ პროგრამული უზრუნველყოფის თავსებადობა;
- *ჯილდოები*: მიუთითეთ, რომ კითხვარის სრულად შევსებისთვის გარკვეული ჯილდოებია/წამახალისებლებია დაწესებული.

მართალია, ზოგიერთმა ამ სტრატეგიამ შეიძლება მკვლევარი დააზარალოს (მაგალითად, პიროვნული და ამოცნობადი დეტალების გამჟღავნება), მაგრამ აქ ძირითადი პრინციპი ასეთია: ინდივიდმა სჯობს დასაწყისიდანვე თქვას მონაწილეობაზე უარი, ვიდრე – კითხვარის შევსების შუა პროცესში. ფრიკმა და მისმა კოლეგებმა (Frick et al. 1999) აღმოაჩინეს, რომ დასაწყისში პირადი ინფორმაციის მოთხოვნა არ მოქმედებს კვლევის დროზე ადრე მიტოვების სიხშირეზე. "ონლაინ" ექსპერიმენტებთან მიმართებით მათ აღმოაჩინეს, რომ „ექსპერიმენტის მიტოვების ტენდენცია მეტი იყო, როცა პიროვნულ ინფორმაციას

კვლევის დასრულების შემდეგ ითხოვდნენ“ (Frick et al. 1999: 4), ამიტომ უმჯობესია, რომ პირადი ინფორმაცია კვლევის დასაწყისშივე მივიღოთ.

რეიპსი (2002a) ინტერნეტ-გამოკითხვებში „მაღალი ბარიერის“ ტექნიკასთან ერთად „გახურების“ ტექნიკების გამოყენებასაც ემხრობა (ასევე იხილეთ Frick et al. 1999). ის თვლის, რომ კვლევიდან გამოთიშვის შემთხვევების უმეტესობა მონაცემების მოგროვების ადრეულ ეტაპებზე ან სულ დასაწყისში (მონაწილეობაზე უარის თქმა) ხდება და არა – ბოლოსკენ. ასეთი ადრეული გამოთიშვების მიზეზია, დასაწყისშივე, მონაწილეების დიდძალი ინფორმაციით გადატვირთვა. ამის ნაცვლად, რეიპსი გვირჩევს, რესპონდენტს კითხვარის დასაწყისში მარტივად შესასრულებელი პუნქტები მივაწოდოთ, რათა მას წარმოდგენა შეექმნას, რას აკეთებს და როგორ უნდა უპასუხოს მომდევნო დებულებებს. ფრიკი და მისი კოლეგები (1999) აღნიშნავენ, რომ კვლევიდან გამოთიშვის შესამცირებლად შეიძლება ფინანსური წამახალისებლების შეთავაზება გამოდგეს, თუმცა, ამ დროს ყველა პირობა უნდა შევქმნათ იმისთვის, რომ რესპონდენტებმა ბოლომდე შეავსონ კითხვარი (ორჯერ მეტად მოსალოდნელია დასრულება); ფინანსური წამახალისებლები მოტივაციის ასამაღლებლადაც გამოდგება, თუ მათი შინაგანი მოტივაცია არასაკმარისია კითხვარის შევსების დასრულების უზრუნველსაყოფად.

ინტერნეტ-ექსპერიმენტები

ფსიქოლოგიური კვლევის მზარდი სფერო ექსპერიმენტებისთვის ინტერნეტის გამოყენებაა (მაგალითად, http://www.psych.unizh.ch/genpsy/Ulf/Lab/webExpPsyLab.html). ჰიუსონი და მისი კოლეგები (2003) ინტერნეტის გამოყენებით ექსპერიმენტების ოთხ ძირითად ტიპს გამოყოფენ:

> ექსპერიმენტები, რომლებიც სტატიკურ ბეჭდვით მასალებს იყენებენ (მაგალითად, დაბეჭდილი ტექსტი ან გრაფიკული გამოსახულებები); მეორეა ისინი, რომლებიც არაბეჭდვით მასალებს იყენებენ (მაგალითად, ვიდეო-აუდიო); მესამეა რეაქციის დროის ექსპერიმენტები; და ბოლოს, მეოთხეა ექსპერიმენტები, რომლებიც გარკვეული ფორმის პიროვნებათშორის ურთიერთქმედებას მოიცავენ.
>
> (Hewson et al. 2003: 48)

პირველი ტიპის ექსპერიმენტი გამოკითხვას იმით ჰგავს, რომ რესპონდენტებს ელექტრონული ფოსტით ან ვებგვერდის მეშვეობით ეგზავნებათ მზა მასალები (მაგალითად, გრაფიკულად წარმოდგენილი მასალები) და ექსპერიმენტული ზემოქმედება, ანუ, ჩარევა სხვადასხვა ჯგუფებისთვის სხვადასხვგვარი მასალის გაგზავნა იქნება. აქაც ძალაში რჩება ყველა ის გაფრთხილება და კომენტარი, რომელიც გამოკითხვაზე საუბრისას ითქვა, განსაკუთრებით, ჩამოტვირთვის დროსთან, განსხვავებულ ვებ ნავიგატორებთან და პლატფორმებთან დაკავშირებული პრობლემები. თუმცა, ჩამოტვირთვის საკითხი მეორე ტიპის ინტერნეტ-ექსპერიმენტს უფრო ეხება, რომელშიც ვიდეო და აუდიო მასალები გამოიყენება და პროგრამული უზრუნველყოფის ზოგი პაკეტი ჩვენების უფრო მაღალ ხარისხს უზრუნველყოფს, ზოგი კი – გაცილებით დაბალს, იმისდა მიუხედავად, რომ ორიგინალი "ფაილი" ყველასთვის ერთი და იგივეა. ამ საკითხის მოგვარება შეიძლება ან ისეთი მასალების მიწოდებით, რომელთა ოპტიმალურად გაშვება ყველაზე ნელ კომპიუტერზეც კი შესაძლებელია (Hewson et al. 2003: 49), ან ექსპერიმენტის წარმატებით წარმოებისთვის აუცილებელი მინიმალური აპარატურული მოთხოვნების დაწესებით.

რეაქციის დროის ექსპერიმენტები, რომლებიც დროის ძალიან ზუსტად გაზომვას (მაგალითად, მილიწამებით) საჭიროებენ, ძნელი ჩასატარებელია მანძილზე, ვინაიდან განსხვავებული პლატფორმები და პიკის საათებში მომხმარებლებით გადატვირთული ინტერნეტ-ხაზები პრაქტიკულად შეუძლებელს ხდიან სტანდარტიზაციას. აქედან ერთ-ერთი გამოსავალია, ექსპერიმენტი ჯერ ჩამოიტვირთოს, შესრულდეს, შემდეგ უკან აიტვირთოს და გაიგზავნოს.

მეოთხე ტიპის ინტერნეტ-ექსპერიმენტები ურთიერთქმედებას მოიცავს და ინტერნეტ-ინტერვიუირებას (მოგვიანებით განვიხილავთ) ჰგავს, რომელიც "ჩატის" მეშვეობით ხორციელდება. თუმცა, ეს მხოლოდ წერილობითი ურთიერთობაა და ამიტომ, ამ ურთიერთობაში გამორიცხულია ინტონაციები, ხმის მოდულაცია, მერყეობა, არავერბალური მანიშნებლები, დამატებითი ლინგვისტური და პარალინგვისტური ფაქტორები. გარკვეული აზრით, ეს არასრული, არასაკმარისი პროცესია, თუმცა, ამას მზარდი ხელმისაწვდომობა და მარტივი ვებკამერების გამოყენება ამსუბუქებს. ფაქტობრივად, ინტერნეტის ეპოქაში ბოლოდროინდელი

ტექნოლოგიური წინსვლა აფართოებს დაკვირვების გამოყენებით კვლევების ჩატარების შესაძლებლობას.

რეიპსი (2002a) აღნიშნავს, რომ ლაბორატორიულ ექსპერიმენტებთან შედარებით, ინტერნეტ-ექსპერიმენტებში უფრო მწვავედ იდგა კვლევიდან გამოთიშვის პრობლემა და გამოთიშვების სიხშირის მკვეთრი ცვალებადობა (1-დან 87 პროცენტამდე). გამოთიშვების რაოდენობა შეამცირა წამახალისებლების შეთავაზებამ, მაგალითად, ფულადმა ანაზღაურებამ ან ლატარიის ბილეთების გადაცემამ, შედეგად, კვლევის მიტოვებაში განსხავებამ 31 პროცენტი შეადგინა. ინტერნეტ-კვლევიდან გამოთიშვა მთელ რიგ ისეთ ფაქტორებს უკავშირდება, როგორიცაა, მაგალითად, მოტივაცია; რამდენად საინტერესო იყო ექსპერიმენტი; განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ექსპერიმენტის ნებაყოფლობითი ხასიათი (ამის საწინააღმდეგო მაგალითად შეიძლევა დასახელდეს სავალდებულო ექსპერიმენტები, რომელში მონაწილეობაც სტუდენტების სასწავლო პროგრამის ნაწილს შეადგენს). ზემოთ განხილული „მაღალი ბარიერის“ ტექნიკა აქაც გამოსადეგია. რეიპსი (2002b: 245 –6) იმასაც აღნიშნავს, რომ, ტექნიკური საკითხების გამო (მაგალითად, ინტერნეტ-კავშირის სიჩქარე, კომპიუტერის მუშაობის სიჩქარე, ერთდროულად გაშვებული რამდენიმე პროგრამა), შედეგების მეტი დისპერსია ინტერნეტ ექსპერიმენტებში უფრო მოსალოდნელია, ვიდრე – ტრადიციულ ექსპერიმენტებში.

მეორე მხრივ, რეიპსი (2002b: 247) ამბობს, რომ ინტერნეტ ექსპერიმენტები უფრო მიმზიდველია, ვიდრე ლაბორატორიული და ტრადიციული ექსპერიმენტები, ვინაიდან:

- უფრო ფართო შერჩევის გამო, მეტად განზოგადებადია;
- მეტი ეკოლოგიური ვალიდობა აქვთ, რადგან, ჩვეულებისამებრ, მონაწილეებისთვის ნაცნობ გარემოში და მათთვის მოსახერხებელ დროს ტარდება („ექსპერიმენტი მიდის მონაწილესთან და არა პირიქით“), თუმცა, ამას მეორე მხარეც აქვს: ექსპერიმენტატორი ვერ აკონტროლებს ექსპერიმენტულ გარემოს (Reips 2002b: 250);
- ვინაიდან მეტია ნებაყოფლობითი მონაწილეობა, მეტად აუთენტური ქცევების დაკვირვებაა შესაძლებელი.

ამ მტკიცებების მართებულობა ემპირიული საკითხია. მაგალითად, რთული და დახვეწილი პროგრამული პაკეტების (მაგალითად, Java) გამოყენებამ შეიძლება შეამციროს ექსპერიმენტატორის კონტროლი, რადგან ამ პაკეტებს პროგრამირების სხვა ენებთანაც შეუძლიათ ურთიერთქმედება. შვარცი და რეიპსი (2001) აცხადებენ, რომ ექსპერიმენტში Javascript-ის გამოყენებას 13 პროცენტით მეტი გამოთიშვის სიხშირე მოჰყვა, ვიდრე ეს გამოუყენებლობის პირობებში აღინიშნებოდა. გარდა ამისა, ერთი და იგივე მონაწილის კვლევაში რამდენჯერმე დაბრუნებას სანდოობის დაზარალება შეუძლია (ეს საკითხი ზემოთ განვიხილეთ, გამოკითხვის მეთოდებზე საუბრისას.

რეიპსი (2002a, 2002b) ინტერნეტ-ექსპერიმენტის ზოგიერთი „გააკეთე“-ს და „არ გააკეთო“-ს ჩამონათვალს გვთავაზობს. „გააკეთე“-ს რეიპსისეულ ნუსხაში ხუთი პუნქტი ხვდება:

- კვლევიდან გამოთიშვა დამოუკიდებელ ცვლადად აიღეთ;
- კვლევიდან გამოთიშვა მოტივაციური მდგენელების დასადგენად გამოიყენეთ (ანუ, დაადგინეთ ექსპერიმენტში მობეზრებისა და მოტივაციის დონეები);
- პირადი ინფორმაციის შესახებ კითხვები ინტერნეტ კვლევის დასაწყისში განათავსეთ. რეიპსი (2002b) გვეუბნება, რომ პირადი ინფორმაციის მოთხოვნა შეიძლება მონაწილეების ექსპერიმენტში დატოვებაში დაგვეხმაროს და ეს „მაღალი ბარიერის“ ტექნიკის ნაწილია, სადაც მონაწილეები თავად ირჩევენ კვლევის დატოვებას დასაწყისშივე და არა – ექსპერიმენტის მსვლელობისას;
- გამოიყენეთ ტექნიკები, რომლებიც ინტერნეტით მოპოვებული მონაცემების ხარისხის უზრუნველყოფაში დაგეხმარებათ (მაგალითად, ზემოთ განხილული „მაღალი ბარიერის“ და „გახურების“ ტექნიკები, ქვეშერჩევების გამოყოფა მონაცემების თანმიმდევრულობის დასადგენად და უზრუნველსაყოფად, მონაცემების ერთიანობის უზრუნველსაყოფად ერთი პაროლის გამოყენება, საკონტაქტო ინფორმაციის მიწოდება, კვლევიდან გამოთშვის სიხშირის შემცირება);
- კვლევის ასაწყობად და მის შესახებ ინფორმაციის გასავრცელებლად გამოიყენეთ ინტერნეტ-საშუალებები და სერვისები (გამოიყენეთ კომერციულად წარმოებული პროგრამული პაკეტები, რათა დარწმუნებული

იყოთ, რომ დაძლეულია ტექნიკური და ვიზუალური ხასიათის პრობლემები). არსებობს ვებგვერდები (მაგალითად, ამერიკის ფსიქოლოგიური საზოგადოება), რომლებიც აცხადებენ ექსპერიმენტების შესახებ.

რეიპსის „არ გააკეთო“-ს ჩამონათვალშიც ხუთი პუნქტი შედის:

- არ მისცეთ გარეშე პირებს დაუცველ დირექტორიებზე მიწვდომის უფლება. ამით შეიძლება ეთიკური და სამართლებლივი მოთხოვნები დაირღვეს, ვინაიდან კონფიდენციალურ ინფორმაციაზეა საუბარი. გარდა ამისა, ამით ექსპერიმენტის სტრუქტურაზე მონაწილეებსაც შეიძლება მიუწვდეთ ხელი, რაც „გაჭუჭყიანებს“ მას;
- მონაწილეების კონფიდენციალური მონაცემები URL-ების მეშვეობით (Uniform resource locators; პრობლემა იქმნება იმ შემთხვევაში, თუ რესპონდენტი GET ოპერატორს გამოიყენებს, რომელიც html გვერდის მოთხოვნის საშუალებაა, იმისდა მიუხედავად, იყენებს მოთხოვნის პარამეტრებს თუ არა) საჯარო არ გახადოთ. ეს ისევ და ისევ არღვევს ეთიკის ნორმებს;
- შემთხვევით არ გაამჟღავნოთ ექსპერიმენტის სტრუქტურა (რადგან ამან მონაწილის ქცევაზე შეიძლება იმოქმედოს). ეს შეიძლება ასოცირებულ ფაილში ექსპერიმენტის დეტალების ჩართვით ან იმავე დირექტორიაში ექსპერიმენტის დეტალების შემცველი ფაილის ჩაწერით მოხდეს;
- არ უგულებელყოთ ინტერნეტისთვის დამახასიათებელი ტექნიკური ცვალებადობა (როგორც ზემოთ ითქვა, ყველაფერმა შეიძლება დააზიანოს ექსპერიმენტი: კონფიგურაციის დეტალებმა, ვებ ნავიგატორებმა, პლატფორმებმა, გადაცემის სიხშირეებმა და პროგრამულმა პაკეტებმა);
- ნუ შეიტანთ მიკერძოებულობას მონაცემებში ფორმის ელემენტების არასათანადოდ გამოყენებით, როგორიცაა გაზომვის შეცდომები, სადაც გამოტოვებულმა გარკვეულმა კატეგორიებმა (მაგალითად, „ნეიტრალური“, „არ მსურს პასუხის გაცემა“, „არც ვეთანხმები და არც არ ვეთანხმები“) შეიძლება დაამახინჯოს შედეგები;

ფაქტობრივად, ინტერნეტ-გამოკითხვებსა და კითხვარებზე საუბრისას გამოთქმული მოსაზრებები ძალაშია ინტერნეტ-ექსპერიმენტების შემთხვევაშიც. ამიტომ, მკითხველს მათ გადახედვას ვურჩევთ.

რეიპსი (2002b) მიუთითებს, რომ არასწორია ინტერნეტ-ექსპერიმენტის ლაბორატორიული ექსპერიმენტის ეკვივალენტად განხილვა, ვინაიდან:

- ინტერნეტ-მონაწილეები თავად ირჩევენ როდის დატოვონ ექსპერიმენტი და მათ ამის გაკეთება ნებისმიერ დროს შეუძლიათ;
- მათ შეუძლიათ ექსპერიმენტის ნებისმიერ დროს და თავიანთ საკუთარ გარემოში წარმოება;
- ისინი ხშირად უფრო დიდ შერჩევებზე ტარდება, ვიდრე – ტრადიციული ექსპერიმენტები;
- ისინი დამოკიდებული არიან ტექნიკურ პირობებზე, ქსელის კავშირებსა და მონაწილეების კომპიუტერთან მუშაობის უნარზე;
- ისინი უფრო საჯაროა, ვიდრე – ტრადიციული ექსპერიმენტების უმეტესობა.

მეორე მხრივ, ის იმასაც გვაფრთხილებს, რომ ინტერნეტ-ექსპერიმენტები ლაბორატორიული ექსპერიმენტებისგან სრულიად განსხვავებულადაც არ უნდა მივიჩნიოთ, ვინაიდან:

- ბევრი ლაბორატორიული ექსპერიმენტი, ასევე, დამოკიდებულია კომპიუტერებზე;
- ლაბორატორიულ და ინტერნეტის ქსელში კვლევას ერთი და იგივე ფუნდამენტური იდეები აქვთ;
- ორივეს საშუალებით მსგავსი შედეგები მიიღება.

რეიპსი (2000b) ინტერნეტ-ექსპერიმენტების წარმოებისთვის შემდეგ რჩევებს გვთავაზობს:

- განიხილეთ ვებპროგრამები ექსპერიმენტული მასალების შემუშავებისთვის;
- სხვადასხვა პლატფორმაზე სცადეთ პილოტური ექსპერიმენტი, რათა საბოლოოდ ნათელი ინსტრუქციები გქონდეთ და თქვენი ექსპერიმენტი ხელმისაწვდომი იყოს სხვადასხვა პლატფორმაზე;

- გადაწყვიტეთ, იყენებთ თუ არა HTML-ს და თუ იყენებთ – განსაზღვრეთ მისი სირთულის დონე;
- გადაამოწმეთ ექსპერიმენტები კონფიგურაციის შეცდომებისა და სხვადასხვა კომპიუტერებს შორის განსხვავებების თვალსაზრისით;
- ექსპერიმენტი რამდენიმე ვებგვერდსა და სერვერზე განათავსეთ;
- შედარებისათვის ექსპერიმენტი ინტერნეტ-კავშირის (online) და კავშირის გარეშე (offline) რეჟიმებში აწარმოეთ;
- გამოიყენეთ „გახურების“ და „მაღალი ბარიერის“ ტექნიკები, დასვით გამფილტრავი კითხვები (მაგალითად, მონაწილის სერიოზულობის, მათი წარსულისა და გამოცდილების, მეტყველების უნარების შესახებ);
- კვლევიდან გამოთიშვის ფაქტების გაანალიზებამ, შესაძლოა, მოტივაციის როლი გამოავლინოს;
- გადაამოწმეთ ფაილების დასახელებები და მიწვდომის პირობები (რათა ფაილები არ მოხვდეს მათ ხელში, ვისთანაც არ უნდა მოხვედრილიყვნენ);
- განიხილეთ პაროლებისა და სხვა პროცედურების გამოყენება (მაგალითად, თანმიმდევრულობის გადამოწმება) ერთი და იმავე კითხვარის რამდენჯერმე გაგზავნის შესაძლებლობის შესამცირებლად;
- აწარმოეთ ექსპერიმენტის ჩანაწერები მონაცემების ნებისმიერი სახის შემდგომი ანალიზისა და ვერიფიკაციისათვის;
- გააანალიზეთ და საბოლოო ანგარიშში შეიტანეთ კვლევიდან გამოთიშვის თემა;
- ექსპერიმენტზე დადებითი შთაბეჭდილების შესაქმნელად, მისი დეტალები ინტერნეტში განათავსეთ.

ამ წიგნის წერის მომენტისთვის, ინტერნეტით წარმოებული ექსპერიმენტები ბავშვის ფსიქოლოგიის სფეროს უფრო განეკუთვნება, ვიდრე – განათლებას. თუმცა, განათლების სფეროში ემპირიულ მონაცემებზე დაფუძნებული პრაქტიკის შემოტანისა და რანდომიზებული, გაკონტროლებული ცდების მომხრეთა მატების პირობებში, განათლების სფეროში ექსპერიმენტირების ამ ფორმის გამოყენებას უფრო ფართო პერსპექტივები აქვს.

ინტერნეტით წარმოებული ექსპერიმენტებისთვის პროგრამული უზრუნველყოფის განვითარების შესახებ ინფორმაცია შემდეგ მისამართებზე იხილეთ:

http://www.genpsylab.unizch/wextor/index.html;

http://www.psych.hanover.edu.APS/exponnet.html;

http://www.genpsy.unizch/Ulf.Lab.webexplist.html.

ინტერნეტ-ინტერვიუები

ინტერნეტ-ინტერვიუ რესპონდენტების ინტერვიუირების განუზომელ შესაძლებლობებს იძლევა. მაგალითად, "ონლაინ" ინტერვიუები, რომლებიც მთლიანად რეალურ დროში მიმდინარეობს და "ჩატით" სინქრონიზდება, შეიძლება ორივე მხარისთვის ანონიმური იყოს, თუ მათ ეს ასე სურთ და მეტია შესაძლებლობა იმისა, რომ რესპონდენტებთან კონტაქტი ორივე მხარისთვის მოსახერხებელ დროს შედგეს. მაგალითად, ამ წიგნის წერის მომენტისთვის სკაიპით კონტაქტი რეალურ დროში და პრაქტიკულად უფასოდ უშუალო კონტაქტის უახლესი საშუალებაა. ინტერნეტის ამ და სხვა მახასიათებლების გამო, მკვლევრებს შესაძლებლობა აქვთ ძნელად მისაწვდომ ჯგუფებს და ინდივიდებს დაუკავშირდნენ (მაგალითად, სენსიტიური საკითხების კვლევისას). მეორე მხრივ, როგორც ზემოთ უკვე ითქვა, ინფორმაციის წმინდად წერილობით ურთიერთგაცვლაზე დაყვანამ, როგორც მეთექვსმეტე თავში ვნახავთ, შეიძლება გააფერმკრთალოს ინტერვიუს ზოგიერთი არსებითი ნიშანი. საჭიროა ინტერვიუ სრულ სოციალურ ურთიერთქმედებად მივიჩნიოთ.

"ჩატი" ეკრანის გაყოფისა და გაზიარების და ამით მონაწილეებს შორის მიმდინარე დიალოგის დანახვის საშუალებას იძლევა. თუ "ჩატი" არ გამოიყენება, მაშინ მისი ალტერნატივა შეიძლება ელექტრონული ფოსტა იყოს, რომელიც, ასევე, იძლევა მიმდინარე დიალოგის წარმართვის საშუალებას, რაც კავშირის სიჩქარეზეა (ჩვეულებრივ, მაღალ სიჩქარეზე) დამოკიდებული. ამ მიდგომებს შეიძლება აკლდეს ტრადიციული ინტერვიუს სპონტანურობა და მრავალფეროვნება, მაგრამ, მათ მიმზიდველობას ანონიმურობა და პირისპირ შეხვედრის არარსებობა ქმნის (თუმცა ინტერვიუს მსვლელობისას ვებკამერების გამოყენებაც შეიძლება). გამოსახულების ხარისხი შეიძლება დაბალი იყოს და

აკლდეს ტექსტთან სინქრონიზაცია – ხშირად გამოსახულება ოდნავ იგვიანებს და კადრების თანმიმდევრობა უფროა, ვიდრე ერთი უწყვეტი მოძრავი გამოსახულება. ინტერნეტ-ინტერვიუ შეიძლება რეალურ დროში კავშირის გარეშეც მიმდინარეობდეს: რესპონდენტები წერდნენ თავიანთ პასუხებს და სხვადასხვა დროს გზავნიდნენ, თუმცა ეს ინტერვიუს, გარკვეულწილად, კითხვართან აახლოებს და ერთადერთი დარჩენილი განსხვავება, ალბათ, ისაა, რომ ინტერნეტ-ინტერვიუში რესპონდენტი უფრო თავისუფალია კითხვების (შინაარსის, ხასიათის, წამოჭრილი საკითხების და შემდგომი შეხსენების) თვალსაზრისით, ვიდრე კითხვარების შემთხვევაში. ინერნეტ-ინტერვიუს უბრალოდ სჭირდება, რომ ორივე მხარე შეთანხმდეს დროზე, რომ ერთდროულად იყოს ხაზზე და თუ საჭიროა ან შესაძლებელი, ჩართონ ვებკამერა.

კვლევის მასალების ინტერნეტში ძიება

ინტერნეტში კვლევის მონაცემების შენახვა და მოძიება მნიშვნელოვანია არამარტო მკვლევრებისთვის, რომ არ ჩამორჩნენ მიმდინარე პროცესებს/განვითარებას მთელი მსოფლიოს მასშტაბით, არამედ იმიტომ, რომ ხელმისაწვდომი ხდება მონაცემები, რომელიც მკვლევარს ლიტერატურის მოძიებისა და მიმოხილვის საშუალებას აძლევს და ხელს უწყობს საკუთარ კვლევაში კონსტრუქტის და შინაარსობრივი ვალიდობა უზრუნველყოს. ზოგიერთი კვლევა რეალურად დიდი მოცულობის ლიტერატურას ქმნის (მაგალითად, ჟურნალში *Review of Educational Research* გამოქვეყნებული კვლევითი ნაშრომები). ელექტრონული ჟურნალები, ამონარიდები და სათაურები მკვლევარს მიმდინარე თანამედროვე კვლევებთან გაცნობის და მისთვის საინტერესო თემის შესატყვისი მასალების მოძიების საშუალებას აძლევს. ვებგვერდები და ელექტრონული ფოსტა ქსელებისა და ინფორმაციის გაცვლის საშუალებას იძლევა. მაგალითად, თუ მკვლევრებს სურთ, რომ გლობალური უწყვეტი მიწვდომა ჰქონდეთ კვლევით ლიტერატურასა და კვლევაში უახლეს მიღწევებზე, ავსტრალიაში, აღმოსავლეთ აზიაში, დიდ ბრიტანეთსა და ამერიკის შეერთებულ

შტატებში არსებულ ასოციაციებთან დაკავშირება მხოლოდ რამდენიმე წამის საქმეა ისეთი ვებ გვერდების საშუალებით, როგორიცაა, მაგალითად:

ამერიკის განათლების კვლევის ასოციაცია (American Educational Research Association): http://www.aera.net;

და ისევ ამერიკის განათლების კვლევის ასოციაცია: http://www.lalc.k12.ca.us/catalog/provuders/185.html;

ავსტრალიის განათლების კვლევის საბჭო (Australian Council for Educational Research): http://www.acer.edu.au/index2.html;

ბრიტანეთის განათლების კვლევის ასოციაცია (British Educational Research Association): http://www.bera.ac.uk;

ჩინურ-ამერიკური განათლების კვლევის ასოციაცია (Chinese American Educational Research Association): http://www.ttu.eedu/ ~edupsy/regis.html;

კურიკულუმის, შეფასებისა და მართვის ცენტრი (Curriculum, Evaluation and Management Centre) (დიდი ბრიტანეთი: მსოფლიოში ამ ტიპის მონიტორინგის ერთ-ერთი მსხვილი ცენტრი): http://www.cemcentre.org;

ეკონომიკური და სოციალური კვლევის საბჭო (Economic and Social Research Council) (დიდი ბრიტანეთი): http://www.esrc.ac.uk;

Educators' Reference Desk (the source of ERIC in the United States, publications of the American Educational Research Association): http://www.eduref.org;

ევროპის განათლების კვლევის ასოციაცია (European Educational Research Association): http://www.eera.ac.ik/index.html;

ჰონგ-კონგის განათლების კვლევის ასოციაცია (Hong Kong Educational Research Association): http://www.fed.cuhk.edu.hk/~hkera;

ცენტრალური სამხრეთის განათლების კვლევის ასოციაცია (Mid-South Educational Research Association) (ძალიან მსხვილი რეგიონული ასოციაცია აშშ-ში): http://www.msstate.edu/org/msera/msera.html;

განათლების კვლევის ეროვნული ფონდი (დიდი ბრიტანეთი) (National Foudation for Educational Research): http://www.nfer.ac.uk;

განათლებაში კვლევის შოტლანდიური ცენტრი (Scottish Council for Research in Education): http://www.scre.ac.uk;

განათლებაში კვლევის შოტლანდიური ცენტრის ელექტრონული ჟურნალები: http://www.scre.ac.uk/is/webjournals.html;

ვაშინგტონის განათლების კვლევის ასოციაცია (აშშ) (Washington Educational Research Association): http://www.wera-web.org/index.hmtl;

დაინტერესებულ მკვლევარს ელექტრონული ჟურნალების ინდექსებისა და გამოქვეყნებული კვლევების შედეგებისთვის გამოყენებული ლიტერატურის ნუსხის მოძიება (ზემოთ მოცემული კონკრეტული კვლევითი ასოციაციების ვებგვერდებისგან განსხვავებით) ქვემოთ მოცემულ ელექტრონულ მისამართებზე შეუძლია:

http://www.leeds.ac.uk/bel (ბრიტანეთის განათლების ინდექსი);

http://brs.leeds.ac.uk/~beiwww/bwid.html (ბრიტანეთის განათლების კვლევის ასოციაციის არქივში „ონლაინ“ ძიებისთვის განკუთვნილი ვებგვერდი);

http://www.eera.ac.uk/links5.html (ევროპის განათლების კვლევის ასოციაციის ვებგვერდი, რომელიც უფასო ელექტრონული გამოცემების ვებგვერდს უკავშირდება);

http://www.routledge.com:9996/routledge/journal/er.html (Routledge-ის ვებ გვერდი, საერთაშორისო გამომცემელი, რომელიც მოიცავს ინფორმაციას ყველა სამეცნიერო კვლევითი სტატიის შესახებ);

http://www.carfax.co.uk (ბრიტანეთის გამომცემელის მიერ შემოთავაზებული მომსახურება – Scholarly Articles Research Alerting ქსელზე მიწვდომა დიდ ბრიტანეთში);

http://www.sagepub.co.uk (Sage Publication);

http://www.tandf.co.uk.cra/ (განათლების კვლევის ელექტრონული რეფერატები/მიმოხილვები/ამონარიდები, გამომცემლის Taylor & Fransis სასიგნალო მომსახურება);

http://www.journals.routledge.com (Routledge Journals);

http://bubl.ac.uk (დიდი ბრიტანეთის ეროვნული საინფორმაციო მომსახურება უმაღლესი განათლების მუშაკთათვის);

http://www.scout.cs.wisc.edu/archive (Scout Report Archive, სადაც წარმოდგენილია რამდენიმე ათასი სარესურსო ვებგვერდის მოკლე აღწერა);

http://www.sosig.ac.uk და http://www.sosog.esrc.ac.uk (სოციალური მეცნიერების საინფორმაციო კარიბჭე (Social Science Information Gateway), რომელიც იძლევა რესურსებსა და ინფორმაციაზე მიწვდომის საშუალებას მსოფლიოს მასშტაბით);

http://sosig.ac.uk/social_science_general/social_science_methodology (სოციალური მეცნიერების საინფორმაციო კარიბჭის სექციები რაოდენობრივი და თვისებრივი კვლევის მეთოდების შესახებ);

http://www.carfax.co.uk/ber-ad.htm (*British Educational Research Journal*-ის ვებგვერდი);

http://www.unesco.org/general.eng.infoserv (UNESCO-ს ვებგვერდი, სადაც მოცემულია სოციალური მეცნიერების მკვლევართათვის განკუთვნილი მასალები);

http://www.statistics.gov.uk (დიდი ბრიტანეთის მთავრობის ოფიციალური სტატისტიკის ვებგვერდი);

http://www.mimas.ac.uk (Web on Science-ის ოფიციალური ვებგვერდი, რომელიც, სხვა ფუნქციებთან ერთად, სოციალური მეცნიერების ციტირების ინდექსსა და ხელოვნებისა და ჰუმანიტარული მეცნიერებების ციტირების ინდექსზე მიწვდომის საშუალებას იძლევა);

http://www.essex.ac.uk (ესექსის უნივერსიტეტის მონაცემთა არქივის ვებგვერდი).

რაც შეეხება ბიბლიოთეკებში ძიებას, ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე გამოსადები ვებგვერდის მისამართი:

http://www.lights.com/webcats (მკვლევრებს უზრუნველყოფს ბიბლიოთეკების კატალოგების მისამართებით, რომლებიც ბიბლიოთეკის ტიპისა და ადგილმდებარეობის მიხედვით არის დალაგებული);

http://www.loc.gov (ამერიკის შეერთებული შტატების კონგრესის ბიბლიოთეკა);

http://www.leweb.loc.gov/z3950 (აშშ-ის ბიბლიოთეკების ბმული);

http://www.libdex.com/ (Library Index-ის ვებგვერდი, სადაც 18,000-ზე მეტი ბიბლიოთეკის ბმულია მოცემული);

http://www.copac.ac.uk.copac (მკვლევარს დიდი ბრიტანეთის ბიბლიოთეკებში შეუძლია მასალების მოძიება);

http://www.bl.uk (ბრიტანეთის ბიბლიოთეკის ელექტრონული კატალოგი);

http://vlib.org/ (ვირტუალური ბიბლიოთება (Virtual Library), სადაც ელექტრონული რესურსებია მოცემული).

ბეჭდვაში ჩაშვებული წიგნების სანახავად შეგიძლიათ მიმართოთ http://www.booksinprint.com, სადაც მოცემულია იმ წიგნების ჩამონათვალი, რომელიც მიმდინარე მომენტში იბეჭდება, ხოლო http://www.bibliofind.com-ზე

ძველი და იშვიათი წიგნების ნუსხის ნახვაა შესაძლებელი .http://www.lights.com-ზე 6,000-ზე მეტი გამომცემლის ვებგვერდის ბმულია მოცემული.

ჟურნალების უმეტესობას სტატიების აბსტრაქტებზე უფასო "ონლაინ" წვდომა აქვს, თუმცა მთლიანი სტატიის ნახვა მხოლოდ გამოწერით არის შესაძლებელი. ელექტრონული ჟურნალების მომწოდებელთა რიცხვში შედიან, მაგალითად (ანბანური თანმიმდევრობით):

Bath Information and Data Services (BIDS): http://www.bids.ac.uk;

EBSCO: http://www.ebsco.com;

Elsevier: http://www.elsevier.com;

Emerald: http://www.emeraldinsight.com;

FirstSearch: http://www.ocle.org;

Ingenta: http://www.ingenta.com;

JSTOR: http://www.jstor.org;

Kluweronline: http://www.kluweronline.com;

Northern Light: http://www.northernlight.com;

ProQuest: http://www.proquest.com და http://www.bellhowell.infolearning.com.proquest;

ProQuest Digital Dissertations: http://www.bib.umi.com/dissertations;

Science Direct: http://www.sciencedirect.com;

Swet: http://www.swetsnet.nl და http://www.swetsnet.com;

Uncover Web: http://www.Uncweb.carl.org;

Web of Science: http://www.isinet.com.

სამაგისტრო ნაშრომებისთვის გამოდგება Aslib Index to Theses (http://www.theses.com) და Networked Digital Library of Theses, ხოლო დისერტაციების მოძიება შეიძლება ბმულზე http://www.theses.org. ზოგიერთი ძირითადი სამთავრობო ვებგვერდიც გვთავაზობს უფასო საინფორმაციო მომსახურებას (მაგალითად, Ofsted).

მკვლევრებისთვის, რომლებმაც არ იციან ვებგვერდების მისამართები, ხელმისაწვდომია სხვადასხვა საძიებო სისტემა. ამ სისტემებით მათ კონკრეტული ვებგვერდების მოძიება შეუძლიათ. დღეისათვის ყველაზე ფართო გამოიყენება შემდეგი საძიებო სისტემები:

Google: http://www.google.com;

MSN Search: http://www.msn.com;

AOL Search: http://www.search.aol.com;

Netscape Navigator: http://www.netscape.com;

Fast Search: http://www.alltheweb.com;

Internet Exploner: http://www.microsoft.com;

Alta Vista: http://www.altavista.com;

Direct Hit: http://www.directhit.com;

Excite: http://www.Excite.com;

Ask Jeeves: http://www.askjeeves.com;

Lycos: http://www.Lycos.com;

Go To: http://www.go2.com;

Yahoo: http://www.yahoo.com;

HotBot: http://www.hotbot.com;

Northern Light: http://www.northernlight.com;

Metacrawler: http://www.metacrawler.com.

კიდევ ბევრი სხვა ასეთი ვებგვერდი არსებობს. ყველა ამ საძიებო სისტემაში მკვლევარს "სიტყვა-გასაღებებით" შეუძლია ძებნა. ზოგიერთი მათგანი პარალელური საძიებო სისტემაა (რომელიც სხვა საძიებო სისტემებს ეძებს), ზოგიერთი კი – "ფაილების" საძიებელია (რომელიც მთელ მსოფლიოში ეძებს "ფაილებს").

კვლევის შესახებ ინფორმაციის პოვნა, იქნება ეს მონაცემთა ბაზებიდან თუ დისკებზე მოცემული ინდექსებიდან, ერთი ან რამდენიმე "სიტყვა-გასაღების" კომბინაციის (ორმაგ ფრჩხილებში ჩასმული სიტყვების) გამოყენებით, ხშირად, ინტერნეტით ცდისა და შეცდომის მეთოდით ხდება. ვებგვერდების „ჩანიშვნის" ("bookmarking") სისტემა მომავალში ამ გვერდების სწრაფად მიწვდომის საშუალებას იძლევა. ეს, ალბათ, მნიშვნელოვანია, რადგან ზოგიერთი ინტერნეტ-კავშირი ნელია, ხოლო ვებგვერდებზე განთავსებული მასალის დიდი ნაწილი, საუკეთესო შემთხვევაში – უსარგებლოა!

http://www.nap.edu/category.html?id=ed (National Academies Press-ის განათლების განყოფილება, სადაც მოცემულია უფასო "ონლაინ" მასალები);

http://www.educationindex.com/ და http://www.shawmultimedia.com/links2.html (ცენტრები, რომლებიც უზრუნველყოფენ უფასო საგანმანათლებლო მასალებსა და სათანადო ვებგვერდების მისამართებს);

http://www.lii.org/ (ბიბლიოთეკარების ინდექსი ინტერნეტში);

http://www.ncrel.org/ (ჩრდილო-ცენტრალური რეგიონული განათლების ლაბორატორიების (North Central Regional Educational Laboratories) ვებგვერდი. ეს არის ორგანიზაცია, რომელიც საგანმანათლებლო რესურსებს უზრუნველყოფს);

http://www.sedl.org/ (სამხრეთ-დასავლეთის განათლების განვითარების ლაბორატორია (Southwest Educational Development Laboratory), ორგანიზაცია, რომელიც საგანმანათლებლო რესურსებს იძლევა).

ვებგვერდების შეფასება

იმისათვის, რომ განათლების სფეროში კვლევისთვის ინტერნეტი გამოვიყენოთ, საჭიროა ვიცოდეთ ვებგვერდების შეფასება. ინტერნეტი არაორგანიზებული და, ძირითადად, გადაუმოწმებელი მასალის უზარმაზარი საწყობია და მკვლევრებს საკმაოდ სწრაფად უნდა შეეძლოთ იმის დადგენა, თუ რამდენად გამოსადეგია ვებგვერდიდან აღებული მასალა. ვებგვერდების შეფასების რამდენიმე კრიტერიუმი არსებობს, მათ შორის (მაგალითად, Tweddle et al. 1998; Rodrigues and Rodrigues, 2000):

- ვებგვერდის *მიზანი*, რაც მომხმარებელს მისი რელევანტურობისა და შესატყვისობის დადგენის საშუალებას მისცემს;
- მასალის *ოფიციალურობა* და *აუთენტურობა*, რაც ნიშნავს, რომ ოფიციალური უნდა იყოს და უნდა სახელდებოდეს წყარო, საიდანაც მიღებულია ეს მასალა;
- მასალის *შინაარსი* – სიახლე, შესატყვისობა და დაფარვის სფერო;
- მასალის *დამაჯერებლობა*, *სანდოობა* და *ლეგიტიმურობა* (მაგალითად, აღიარებული წყაროდან ან ინსტიტუტიდან არის თუ არა);
- მასალის *სისწორე*, *სიზუსტე*, *სისრულე* და *კეთილსინდისიერება*;
- წარმოდგენილი და/ან განხილული მასალის *ობიექტურობა* და *სიზუსტე*.

განათლების სფეროში კვლევის ვებგვერდზე წარმოდგენილი მასალების შეფასებისას მკვლევრებსა და მასწავლებლებს რამდენიმე კითხვის დასმა შეუძლიათ (Hartley et al. 1997):

- დასახელებულია თუ არა ავტორი?
- ამბობს თუ არა ავტორი რაიმეს მოცემულ სფეროში თავისი გამოცდილების/პროფესიონალიზმის შესახებ და ნათელია თუ არა მისი ინსტიტუციური სტატუსი?
- ავტორიტეტულია თუ არა დასახელებული ორგანიზაცია?
- არის თუ არა მასალებში მითითებული გამოყენებული ლიტერატურა. ამბობს თუ არა ავტორი, როგორ მოაგროვა მასალა?
- რა მიზნით შეიქმნა ეს ვებგვერდი? რას აკეთებს (მაგალითად, ინფორმაციის მიწოდება, დარწმუნება)?
- ახალია თუ არა მასალა?
- რამდენად თავისუფალია მოცემული მასალა ტენდენციურობისგან, პირადი მოსაზრებებისგან და შეურაცხყოფებისგან?
- საიდან ვიცით, რომ ავტორი აუთენტურია ამ ვებ გვერდზე?

მნიშვნელოვანია, რომ მკვლევარმა შეინახოს ვებგვერდებიდან აღებული მასალების სრული ბიბლიოგრაფია, მასალის აღების თარიღისა და ვებგვერდის მისამართის ჩათვლით.

კომპიუტერული სიმულაციები

კომპიუტერულ სიმულაციებსა და ვირტუალურ ტექნოლოგიას მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვს განათლების სფეროში კვლევის წარმოებაში. სიმულაციებს ორი მთავარი კომპონენტი აქვს: *სისტემა*, რომელიც აინტერესებს მკვლევარს და მოდელირებასა და სიმულაციას ექვემდებარება; და ამ სისტემის *მოდელი* (Wilcox 1997). სისტემა აერთიანებს ნებისმიერ ურთიერთდაკავშირებულ მახასიათებელს, ხოლო მოდელი, ანუ, სისტემის ანალოგი – ხშირად მათემატიკურია.

უილოქსი (1997) სიმულაციის ორ ფორმას გამოჰყოფს: *დეტერმინისტულ სიმულაციებში* სისტემის კომპონენტებს შორის არსებული ყველა მათემატიკური და ლოგიკური მიმართება ცნობილი და ფიქსირებულია. *სტოქასტურ*

სიმულაციებში, რომლის ძირითადი ტიპები, როგროც წესი, განათლების სფეროში წარმოებულ კვლევაში გამოიყენება, სულ მცირე, ერთი ცვლადი მაინც არის თავისუფალი. სიმულაცია რეალური სამყაროს მოდელია, რომელშიც შესაძლებელია კვლევაში მონაწილის შეყვანა და მანიპულირება. მოდელით შესაძლებელია თეორიის ოპერაციონალიზაცია, მისი კომპიუტერულ პროგრამად გარდაქმნა (იხილეთ Gilbert and Troitzsch 2005: 3) და ამით მისი დაშვებების ნათლად წარმოჩენა.

გილბერტს და ტროიცს (2005: 6) მიაჩნიათ, რომ კომპიუტერული სიმულაციების უპირველესი მიზანი აღმოჩენა, დასაბუთება და ექსპერიმენტია. უბრალოდ წინასწარმეტყველების გარდა, კომპიუტერული სიმულაციები იმის *გაგებისა* და *ახსნის* საშუალებასაც იძლევა, თუ როგორ მიმდინარეობს პროცესები, როგორ იშლება ისინი დროში და რა შედეგები მოჰყვება ამას. ეს აუფასურებს *წინასწარმეტყველებას*, როგორც თეორიის შემოწმების საშუალების ღირებულებას. ის ამტკიცებს, რომ თეორიის შემოწმება მისი ახსნითი და ჰერმენევტული სიმძლავრით უნდა მოხდეს და არა – მისი პრედიქტული ღირებულებით. სინამდვილეში, კომპიუტერული სიმულაციები თეორიების განვითარებისთვის უფრო შეიძლება გამოგვადგეს, ვიდრე – მათ შესამოწმებლად.

კომპიუტერული სიმულაციები მკვლევარს ცვლადებისა და კომპონენტების კონტროლისა და მანიპულირების საშუალებას აძლევს და „თუ მაშინ“ ტიპის კითხვებზე პასუხების გასაცემად გამოდგება, მაგალითად, „რა მოხდება, თუ შევცვლი ამა თუ იმ პარამეტრს?“; „რა მოხდება, თუ შევცვლი გარემოს ასეთსა და ასეთ მახასიათებელს?“; სიმულაციაში ერთვება რელევანტური ელემენტები და შემდეგ, ამ ელემენტებით მანიპულირებენ – ცვლიან პარამეტრებს და ნახულობენ, რა მოხდება და შედეგად რა მიიღება.

კომპიუტერით ისეთი მოცულობის მონაცემებთან შეიძლება ძალიან სწრაფად გამკლავება, რომელთა დასამუშავებლადაც ადამიანს კომპიუტერის გარეშე წლები დასჭირდებოდა. მათემატიკურ მოდელირებაზე აგებული სიმულაციები (მაგალითად, ერთი და იგივე ფორმულის მრავალჯერ გამეორებას) მკვლევარს ქცევებისა და სისტემების იმიტირების საშუალებას აძლევს, ასევე, ეხმარება გაარკვიოს, რა მოხდება, თუ სისტემა გარკვეული დროის განმავლობაში

იმუშავებს, ან ერთი და იგივე მათემატიკური გამოთვლები კიდევ და კიდევ მეორდება, როდესაც წინა გამოთვლით მიღებული მონაცემები იგივე ფორმულაში ბრუნდება და შემდეგი გამოთვლის საფუძველი ხდება. ჰოპკინსი და მისი კოლეგები (1996: 159 – 62) ასეთი შემთხვევის მაგალითად ცენტრალურ ზღვარით თეორემას (განხილულია მეოთხე თავში) ასახელებენ. აქ გამოთვლის ფორმულა 10,000-ჯერ მეორდება. ასეთი მოდელირება ქაოსისა და სირთულის თეორიებში იღებს სათავეს.

ლაპლასისთვის და ნიუტონისთვის სამყარო რაციონალური, დეტერმინისტული და საათივით აწყობილი იყო; ეფექტები მიზეზების ფუნქციას წარმოადგენდა, მცირე მიზეზები (მინიმალური საწყისი პირობები) მცირე (მინიმალურ და პროგნოზირებად) ეფექტებს ქმნიდა, ხოლო დიდი მიზეზები (მრავალმდგენელიანი საწყისი პირობები) – დიდ (მრავალმდგენელიან) ეფექტებს. პროგნოზირებადობა, მიზეზ-შედეგობრიობა, სქემატურობა, უნივერსალობა და „დიდი“ ყოვლისმომცველი თეორიები, სწორხაზოვნება, უწყვეტობა, სტაბილურობა, ობიექტურობა – ეს ყველაფერი სამყაროს, როგორც მოწესრიგებული და შინაგანად ჰარმონიული, თუმცა, რთული წონასწორობის მქონე მექანიზმის ხედვის მდგენელებს წარმოადგენს, რომელიც რაციონალური, დახურული და დეტერმინისტულია, ამავე დროს, მგრძნობიარეა შედარებით მარტივი მეცნიერული აღმოჩენებისა და კანონებისადმი.

1960-იანი წლებიდან ეს მოსაზრება სწრაფად დადგა ეჭვქვეშ, რამაც საფუძველი დაუდო ქაოსისა და სირთულის თეორიების წარმოქმნას. ამ თეორიებს რამდენიმე ძირითადი პრინციპი (მაგალითად, Gleick 1987; Morrison 1998; 2002a) ქვემოთ არის მოცემული:

- საწყისი პირობების მცირე ცვლილებებმა შედეგების მასობრივი და არაპროგნოზირებადი ცვლილებები შეიძლება გამოიწვიოს (მაგალითად, კარიბის ზღვაში პეპლის ფრთის ფრთხიალმა ამერიკაში ქარიშხალი შეიძლება გამოიწვიოს);
- ძალიან მსგავს პირობებს ძალიან განსხვავებული შედეგების გამოწვევა შეუძლია (მაგალითად, მარტივი მათემატიკური ტოლობების გამოყენება: Stewart 1990);

- ელემენტებს შორის რეგულარობა, შეთანხმებულობა და წრფივი დამოკიდებულება მათ შორის არარეგულარობით, მრავალფეროვნებითა და არასწორხაზოვნებით ირღვევა;
- მაშინაც კი, თუ დიფერენციალური განტოლებები ძალიან მარტივია, სისტემის ქცევა, რომლის მოდელირებასაც ისინი ახდენენ, შეიძლება არ იყოს მარტივი;
- ეფექტები მიზეზების წრფივი, უწყვეტი ფუნქცია არაა;
- სამყარო მეტწილად არაპროგნოზირებადია;
- თუ რაღაც ერთხელ გამოვიდა, ეს არ იძლევა გარანტიას, რომ ეს რაღაც მეორე ჯერზეც ზუსტად ისე გამოვა;
- დეტერმინიზმს არადეტერმინიზმი ანაცვლებს. დეტერმინისტული, წრფივი და სტაბილური სისტემები ჩანაცვლებულია „დინამიკური“, ცვალებადი, განვითარებადი სისტემებით და ფენომენების არასწორხაზოვანი ახსნებით;
- უწყვეტობა ჩანაცვლებულია დისკრეტულობით, ტურბულენტობითა და შეუქცევადი ტრანსფორმაციით;
- დიდი, ზოგადი და ყოველისმომცველი თეორიები და ფართომასშტაბიანი ახსნები სათანადოდ ვერ ხსნიან ლოკალურ და კონკრეტულ ფენომენებს;
- შეუძლებელია გრძელვადიანი პროგნოზების გაკეთება.

ქაოსის უფრო გვიანდელი თეორიები სირთულის თეორიამდე განივრცო (Waldrop 1992; Lewin 1993) ისეთი სისტემების ანალიზისას, რომლებშიც ერთი დონის მდგენელები მეორე დონის მდგენელების საშენ მასალას წარმოადგენენ. რთული სისტემა მოიცავს დამოუკიდებელ ელემენტებს, რომლებიც, თავის მხრივ, რთული სისტემებისგან შეიძლება შედგებოდეს. ეს ურთიერთქმედებს და სისტემაში, როგორც ერთ მთლიანში, მრავალფეროვან ქცევას წარმოქმნის. წესრიგი არ არის სრულიად წინასწარ განსაზღვრული და ფიქსირებული; სამყარო (ნებისმიერად განსაზღვრული) შემოქმედებითი, ფორმირებადი (გამეორებით, სწავლით, უკუკავშირით, რეკურსიულობითა და თვითორგანიზებით), განვითრებადი და ცვალებადი, ტრანსფორმირებადი და ტურბულენტურია. წესრიგი წარმოიქმნება რთულ სისტემებში, რომლებიც

ურთიერთმოქმედი ორგანიზმებისთვის მარტივ წესებზეა (სავარაუდოდ, ფორმულებით) აგებული (Kauffman 1995: 24).

უკუკავშირის, ციკლური გამეორების, მღელვარების, თვითკატალიზის, დაკავშირებულობისა და თვითორგანიზაციის მეშვეობით, ხდება სირთულის უფრო მაღალი და რთული დონეების გამოდიფერენცირება. ნაკლებად რთული და არსებული დონეებიდან ახალი ფორმები წარმოიქმნება. ეს რთული ფორმები, ხშირად, შედარებით მარტივი წესებიდან მომდინარეობს – კერძო წესები და ქცევები უფრო რთულ გლობარულ წესრიგსა და მრავალფეროვნებას ქმნიან (Waldrop 1992: 16 – 17; Lewin 1993: 38). დინამიკური სისტემები (Peak and Frame 1994: 122) საწყისი პირობების და, ხშირად, მარტივი წესების ცვლილების პროდუქტია. არსებობს წარმოქმნის რიგის კანონები და არ არის აუცილებელი, რომ რთულ ქცევებსა და სისტემებს რთული საფუძვლები ჰქონდეთ (Waldrop 1992: 270). მნიშვნელოვანია, რომ ამ მარტივი წესებით შესაძლებელი იყოს ქცევისა და სისტემების კომპიუტერულ სიმულაციებში მოდელირება.

მნიშვნელოვანია, აღინიშნოს, რომ კომპიუტერული სიმულაციების საფუძველი სირთულის თეორიაში დევს. ეს პასუხობს მათდამი წაყენებულ ბრალდებას, რომ ისინი ზედმეტად ამარტივებენ რეალურ სამყაროს. სირთულის თეორია ამტკიცებს, რომ მრავალი თვალსაზრისით, რეალური სამყარო მართალია რთულია, მაგრამ შედარებით მარტივ წესებზეა აგებული, რომელიც ქმნის ასეთ სირთულეს (ასევე იხილეთ Gillbert and Troitzsch 2005: 10).

სიმულაციები ათწლეულების მანძილზე გამოიყენებოდა საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებსა და ეკონომიკაში წინასწარმეტყველებისთვის. მაგალითად, ლევინი (1993) და ვალდროპი (1992) სახეობებისა და მათი ქცევის აღმასვლებისა და დაცემების კვლევაში აჩვენებენ, თუ როგორ უდებს სათავეს უსაზღვროდ მრავალფეროვან შედეგებს (მაგალითად, სახეობებს, ქცევას) მარტივი ფორმულების უწყვეტი გამეორება – განმეორებადი გამოთვლები, რომელიც შეზღუდული რაოდენობის ცვლადების (საწყისი პირობების) გამეორებას ასახავს, სადაც გამოთვლების ერთი ციკლის შედეგები იგივე ფორმულით მეორე ციკლის გამოთვლებში გამოიყენება და ა. შ. (ანუ, უწყვეტ უკუკავშირზე აიგება); და ეს არ ექვემდებარება მარტივ წინასწარმეტყველებას ან მარტივ მიზეზ-

შედეგობრივ მიმართებას. ვალდროპს (1992: 241 – 2) ამისი საინტერესო მაგალითი მოაქვს ადრეული კომპიუტერული სიმულაციის პროგრამა Boids-დან: მის მათემატიკურ ფორმულაში მხოლოდ სამი საწყისი პირობაა ჩადებული, რომელიც ფრინველთა გუნდის ფრენის სურათის სრული რეალური მრავალფეროვნების დაჭერას ახერხებს. ეს პირობებია: პირველი – ფრინველები ცდილობენ, რომ სხვა ობიექტებთან (სხვა ფრინველების ჩათვლით) მინიმალური მანძილი შეინარჩუნონ; მეორე – ფრინველები ცდილობენ, რომ იგივე სიჩქარით იფრინონ, რომლითაც სხვები მიფრინავენ; მესამე – თითოეული ფრინველი ცდილობს, გუნდის ცენტრისკენ გადაინაცვლოს.

სიმულაციების ზოგიერთი ძირითადი მახასიათებელი ქვემოთ არის მოცემული:

- კომპიუტერით შესაძლებელია სისტემის ქცევისა და მისი ძირითადი ნიშნების მოდელირება და იმიტირება;
- კომპიუტერის გამოყენება შეიძლება დაგვეხმაროს სხვადასხვა სიმულირებულ, იმიტირებულ გარემო პირობებში სიმულაციის შემოწმების გზით (მაგალითად, მკვლევარს საშუალება აქვს, ნახოს „რა მოხდება, თუ...“ სისტემას შეეძლება თუ არა მოვლენის მსვლელობის გათამაშება ან თუ ცვლადებით მანიპულირებენ, ანუ, შესაძლებელია წინასწარმეტყველება) იმ სისტემაში გავერკვეთ, რომლის იმიტირებასაც ვახდენთ;
- რეალობის ძირითადი მახასიათებლების მოდელირება და ინტერპრეტირება – გამოსახვა და გადამუშავება მათემატიკური ფორმულით ხდება და არა – რეალობის წვრილი ელემენტების ჩაჭერითა და მანიპულირებით;
- დაშვებულია, რომ მათემატიკური მიმართებები დეტერმინისტულად მეორდება გაკონტროლებულ, შეზღუდულ და მკაფიოდ განსაზღვრულ სიტუაციებში და ზოგ შემთხვევაში დასაბამს აძლევს, წინსწარ განუჭვრეტელ, ფორმირებად და მოულოდნელ, ფართომასშტაბიან შედეგებს (Tymms 1996: 124);
- უკუკავშირი და უწყეტი გამეორება ფენომენებისა და ქცევების წარმოქმნის გასაგებად მისაღები პროცედურებია;
- რთული და დიდმასშტაბიანი ფენომენები და ქცევები საწყისი პირობების/ცვლადების განმეორებადი ურთიერთქმედებიდან მომდინარეობს;

- დეტერმინისტულ კანონებს (ფორმულის განმეორებად გამოთვლას) არაპროგნოზირებად შედეგებამდე მივყავართ.

ამ მიდგომას განათლების სფეროს შეუძლია შესთავაზოს ის, რომ სკოლები და კლასები – რთული, არასწორხაზოვანი და დინამიკური სისტემები – მარტივი მათემატიკური მოდელირებით შეიძლება გავიგოთ. ეს მხოლოდ ანალოგიის დონეზე შეიძლება იყოს (იხილეთ Morrison 2002a), მაგრამ, როგორც ტიმსი (1996: 130) შენიშნავს, თუ ანალოგია რეალობას ერგება, მაშინ მკვლევრებს ასეთი სირთული გაგების მძლავრი იარაღი აქვთ ძირითადი ცვლადების ან საწყისი პირობების და მარტივი წესების ნაკრების ურთიერთქმედების სახით. გარდა ამისა, თუ შესაძლებელია ასეთი საწყისი პირობების ან ძირითადი ცვლადების კონსტრუქტული ვალიდობის ჩვენება, მაშინ მკვლევრებმა იმის წინასწარმეტყველებაც შეიძლება მოახერხონ, რაც დროთა განმავლობაში მოხდება.

სიმულაციების სამი უახლესი გამოყენება საგანმანათლებლო ცვლილების სფეროს (Ridgway 1998), სკოლის ეფექტურობასა (Tymms 1996) და განათლების სისტემების გაგებას განეკუთვნება. პირველ შემთხვევაში რიჯვეი (1998) ამტკიცებს, რომ ცვლილების პროცესის სირთულე საუკეთესოდ შეიძლება იქნას გაგებული, როგორც რთული, წარმოშობადი სისტემა (ასევე იხილეთ Fullan 1999).

მეორე შემთხვევაში ტიმსი (1996) წრფივი (შესავალი და გასავალი) ან მრავალდონიანი მოდელირების შეზღუდვებზე მიუთითებს, როდესაც საქმე იმის გაგებასა და ახსნას შეეხება, თუ რატომ არის სკოლები ეფექტური, ან რატომაა ასეთი დიდი ცვალებადობა სკოლებში და სკოლებს შორის. ასეთი მრავალფეროვნებისა და ცვლადებადობის ახსნისას, ის უპირატესობას მათემატიკურ მოდელირებაზე აგებულ სიმულაციებს ანიჭებს. როგორც ამტკიცებს თავის პროვოკაციულ განცხადებაში: „სამყარო იმდენად რთულია, რომ შეუძლებელია მისი სიტყვებით გადმოცემა“ (Tymms 1996: 131) (ანალოგიურად, თვისებრივი მკვლევრებისთვის სამყარო შეიძლება იმდენად რთული იყოს, რომ შეუძლებელი იყოს მისი რიცხვებით გადმოცემა!). ტიმსი სკოლის ეფექტურობის კვლევის შეზღუდვებზე მიუთითებს, რომელიც წრფივ,

მაგრამ დახვეწილ, წანამძღვრებს ეფუძნება. იგი სკოლის ეფექტურობის კვლევების დიდ ნაწილს ცივ წყალს ახსამს და ამტკიცებს, რომ:

> სიმულაციის მოდელების მიხედვით, შესაძლებელი რომც ყოფილიყო, რომ ზუსტად ერთსა და იმავე კლასს ორი წლის მანძილზე, ერთი და იმავე საკლასო ოთახში იგივე მასწავლებელი ჰყოლოდა, და ის ორი წელი კიდევ მეორეჯერ ეცხოვრათ, შედეგები მაინც ვერ იქნებოდა იგივე.
>
> (Tymms 1996: 132 – 3)

მას თითქმის არ უკვირს, რომ სკოლის ეფექტურობის კვლევამ ვერ ახსნა სკოლებს შორის ცვალებადობა, ვინაიდან ასეთი კვლევა მცდარ პრინციპებს ემყარება. იგი ამტკიცებს, რომ ასეთი განსვლა ძირითადი – საერთო – ცვლადების ურთიერთქმედების ბუნებრივი შედეგია.

მესამე მაგალითში გილბერტი და ტროიცი (2005: 117 – 23) გერმანიის სკოლებში და სკოლის მასწავლებლებში ომისშემდგომი გენდერული დესეგრეგაციის კვლევას განიხილავენ. მოდელში, რომელიც იყენებს პროგრამას MIMOSE, სამი ტიპის 150 სკოლის 4,500 მასწავლებელი გამოიყენეს. მასში კომპიუტერული მოდელი ახლოს იყო რეალური ცხოვრების სიტუაციასთან – მოხდა სიმულაციის ვალიდაცია. ეს მოდული მხოლოდ სამ დაშვებაზეა აგებული: პირველი – ყველა მასწავლებელს, რომელიც ტოვებს სამსახურს, ერთნაირი ალბათობით/შესაძლებლობით შეიძლება ჩაანაცვლონ მამაკაცებმა და ქალებმა (გვ.117); მეორე – მამაკაცები ერთ სამუშაო ადგილზე ორჯერ უფრო დიდხანს რჩებიან, ვიდრე ქალები; მესამე – ახალი ქალი მასწავლებლები ცალკეულ სკოლაში იმ მოცემული ალბათობით იკავებენ თანამდებობას, რომელიც ამ სკოლაში ქალი მასწავლებლების წილის მიხედვით იცვლება.

ამ თავში არ განვიხილავთ კომპიუტერული სიმულაციების შექმნის ეტაპებს (მაგალითად, კითხვის იდენტიფიცირება, მოდელირების სამიზნის დადგენა, პარამეტრებისა და ძირითადი ნიშნების დასადგენად წინასწარი დაკვირვებების წარმოება, სიმულაციის საყრდენად ასაღები დაშვებების ფორმულირება, სიმულაციის მუშაობის შემოწმება, სიმულაციის ვალიდაცია (რამდენად თანხვდება ის რეალური სამყაროს იმ სიტუაციას, რომლის მოდელირებასაც ახდენს) და იმის ანალიზი, თუ რამდენად მგრძნობიარედ რეაგირებს სიმულაცია

საწყისი პირობებისა და პარამეტრების ცვლილებაზე (Gillbert and Troitzsch 2005: 18 – 19). არც სხვადასხვა სახის სიმულაციებს განვიხილავთ (მაგალითად, სისტემის დინამიკა, მიკროსიმულაცია, მოდელების მიმდევრობა, მრავალდონიანი მოდელები, უჯრედული ავტომატები, მრავალ-აგენტიანი მოდელები, სწავლის მოდელები). კომპიუტერული სიმულაციებისა და მათი სხვადასხვა ტიპების შესახებ უფრო სრული განხილვისთვის მიმართეთ Gillbert and Troitzsch (2005).

კომპიუტერული სიმულაციების დადებითი და უარყოფითი მხარეები

ბეილი (1994: 322 – 4) სიმულაციების შემდეგ დადებითი მხარეებზე მიგვითითებს:

- *ეკონომია*: უფრო იაფია, ვიდრე რეალური ცხოვრების სიტუაციები;
- *თვალსაჩინოება*: მათ შეუძლიათ ფენომენი უფრო გასაგები გახადონ მკვლევრისათვის;
- *კონტროლი*: მკვლევარი სიმულაციას უფრო მეტად აკონტროლებს, ვიდრე რეალური ცხოვრების სიტუაციას;
- *უსაფრთხოება*: მკვლევრებს შეუძლიათ ისეთ სიტუაციებთან მუშაობა, რომლებიც ძალზე სახიფათო, მგრძნობიარე, ეთიკურად საჭოჭმანო ან რთული იქნებოდა რეალური ცხოვრების ბუნებრივ სიტუაციებში.

კომპიუტერული სიმულაციების კიდევ ერთი მძლავრი მახასიათებელი ისაა, რომ მკვლევრებს მომავლის *წინასწარმეტყველების* საშუალებას აძლევს (მაგალითად, ეკონომიკურ პროგნოზებში); ამასთან ის ფენომენის *გაგების*ა და შესწავლის შესაძლებლობასაც ქმნის. სიმულაციებით შეიძლება ჩანაცვლდეს ადამიანების გამოცდილება, ექსპერტული ცოდნა და ხანდახან არაპროფესიონალებსაც შეუძლიათ ისეთი კვლევის ჩატარება, რომელიც კომპიუტერების კველვაში შემოტანამდე მხოლოდ და მხოლოდ ექსპერტების საქმე იქნებოდა: გილბერტსა და ტროიცს (2005: 5) გეოლოგების, ქიმიკოსებისა და ექიმების მაგალითები მოაქვთ. ავტორები იმასაც ამბობენ, რომ კომპიუტერული სიმულაციები *წვრთნის* (მაგალითად, პილოტების) და,

ფაქტიურად, *გართობის* მიზნებისთვისაც გამოდგება. თუმცა ისინი (2005: 5) ხაზგასმით აღნიშნავენ კომპიუტერული სიმულაციების უპირველეს მნიშვნელობას თეორიის *აღმოჩენისა* და *ფორმალიზებისთვის* (თეორიის ნათლად მოცემულობა, თანმიმდევრულობა, ოპერაციონალიზაცია, ელემენტების ჩართულობა და კომპეტენტურობა).

მეორე მხრივ, ბეილი (1994: 324 – 5) კომპიუტერული სიმულაციების მიმართ რამდენიმე შენიშვნას გამოთქვამს:

- *ხელოვნურობა*: ის ბაძავს ცხოვრებას და არ არის რეალური ცხოვრება;
- *ღირებულება:* მაგალითად, კომპიუტერული სიმულაციების შეძენა;
- *მონაწილეების ტრენინგი:* ბევრი კომპიუტერული სიმულაცია მნიშვნელოვან ტრენინგს საჭიროებს;
- *რაოდენობრივი პრობლემები:* პროგრამული უზრუნველყოფა და არა მხოლოდ თავად კომპიუტერული სიმულაცია შეიძლება პროგრამირების სპეციალისტს საჭიროებდეს.

კომპიუტერული სიმულაციების შესახებ რამდენიმე პრობლემური მომენტი და კრიტიკა არსებობს. იმ ბრალდების საპასუხოდ, რომ ისინი სამყაროს ხელოვნური რეპრეზენტაცია და აბსურდამდე დაყვანაა, შეიძლება ითქვას, რომ მკვლევრები, თეორეტიკოსების მსგავსად, რეალობის საუკეთესო ასლის აგებას ცდილობენ, რათა უფრო ამომწურავად ახსნან ის და რაც უფრო მეტად უახლოვდება ანალოგია – სიმულაცია – რეალურ სამყაროს, მით უკეთესი (Tymms 1996: 130). ეს კამათი სიმულაციის დახვეწას შეეხება და არა – მის უარყოფას. აბსტრაქციის ასაგებად მხოლოდ ძირითადი ელემენტების ცოდნა გვესაჭიროება; ჩვენ არ გვჭირდება ყველა დაწვრილმანებული დეტალი.

ბრალდებებს, რომ კომპიუტერული სიმულაცია არაფრით სჯობია იმ დაშვებებს, რომელზეც ის აიგება და კომპიუტერი მხოლოდ იმას გააკეთებს, რის გასაკეთებლადაც დააპროგრამებენ (ადამიანის მოქმედებისა და თავისუფლების წილი უმნიშვნელოა), შეგვიძლია ასე ვუპასუხოთ: სიმულაციებს ისეთი ქცევების გამოვლენა შეუძლია, რომლებიც სოციალური აქტორების „ზურგს უკან ხორციელდება“ – ესაა სოციალური ფაქტები (Durkheim 1956) და პატერნები;

სიმულაციებს შეუძლია, გვითხრან ის, რაც არ ვიცით (Simon 1996) – ჩვენ შეიძლება ვიცოდეთ წანამძღვრები და საწყისი პირობები, მაგრამ არ ვიცოდეთ საით შეიძლება მივყავდეთ მათ და რას მოიაზრებენ; ჩვენ არ გვჭირდება სისტემის მუშაობის ყველა ნიუანსის ცოდნა, საკმარისია მხოლოდ იმ ნაწილებისა, რომლებსაც მოდელისთვის არსებითი მნიშვნელობა აქვთ.

სიმულაციების შესახებ სხვა შენიშვნებიც შეიძლება გამოითქვას, მაგალითად:

- სირთულის და ქაოსის თეორია, რომელიც საფუძვლად უდევს ბევრ მათემატიკურ სიმულაციას, შეიძლება ხსნიდეს მრავალფეროვან, ცვალებად შედეგებს (როგორც ეს სკოლის ეფექტურობის კვლევაში ვნახეთ), მაგრამ რა სახის ჩარევებს სთავაზობენ პრაქტიკოსებს, თუნდაც, სკოლებში გაუმჯობესების მისაღწევად – აქ ახსნა რეტროსპექციულია და არა – პროსპექტული (Morrison 2002a). ეს კრიტიკული შენიშვნა იმთავითვე მოიხსნება, თუ მკვლევარი ახერხებს ცვლადების პარამეტრების მანიპულირებას და იმის დანახვას, თუ რა მოხდება ამის შედეგად;
- როგორ ადგენს მკვლევარი სიმულაციის ასაგებად საჭირო ძირითად საწყის პარამეტრებს (კონსტრუქტის ვალიდობა) და აქედან დაწყებულ სიმულაციებს როგორ მივყავართ პრაქტიკულ რეკომენდაციებამდე?
- რამდენად მისაღებია, რომ სისტემა ერთი და იგივე ფორმულის/მოდელის მრავალჯერად გამეორებად აღიქმება?
- ქაოტური სირთულის (მეცნიერული გაგებით) შესწავლისას, როგორ ახერხებს მკვლევარი უკუპროცესით იმუშაოს და იმ პირველ პრინციპებს, ელემენტებს ან საწყის პირობებს მიაგნოს, რომლებიც მნიშვნელოვანია – რთული შედეგი შეიძლება სრულიად განსხვავებული, სულ სხვა საწყისი პირობების ურთიერთქმედების შედეგი იყოს. ეს სკინერის ბიჰევიორიზმის ჩომსკისეულ (1959) გამანადგურებელ კრიტიკას ჰგავს – ქცევაზე დაკვირვებაზე დაყრდნობით შეუძლებელია კონკრეტული სტიმულის შესახებ დასკვნის გაკეთება, ჩვენ არ შეგვიძლია დაკვირვებიდან ან ნავარაუდევი ეფექტიდან მიზეზზე დასკვნის გაკეთება;

- სიმულაციები მხოლოდ საწყისი პირობების ურთიერთქმედებას ამუშავებენ და უშვებენ და ამით უგულებელყოფენ „გზაზე“ დამატებითი ფაქტორების გამოჩენას, ანუ, პროცესი ძალზე დეტერმინისტულია (და მაინც, არსებობს კომპიუტერული სიმულაციები, რომლებშიც კომპიუტერი „სწავლობს“ სიმულაციის პროცესში);
- ყოველივე ზემოთქმულიდან მხოლოდ ის ითქვა საღი აზრის დონეზე, რომ ადამიანების ურთიერთქმედება არაპროგნოზირებულ და არაპროგნოზირებად ქცევას წარმოქმნის. მას ძალზე მიმზიდველს ისიც ხდის, რომ ის მოქმედების აპოლოგეტია;
- დაგეგმილმა ჩარევებმა თავიდან შეიძლება იმუშაოს, მაგრამ საბოლოო ჯამში – არა (სავარაუდოდ, ჰოთორნის ეფექტის გამეორება); ჩვენ მხოლოდ იმის წინასწარმეტყველება შეგვიძლია, რომ არ შეგვიძლია წინასწარმეტყველება;
- ადამიანური ცვლადებით მანიპულირება ტექნიკის საქმეა;
- ქცევა უფრო მეტია, ვიდრე ერთი და იგივე მათემატიკური მოდელის მრავალჯერადი გამეორება;
- ყოველთვის უზარმაზარი განსხვავება იქნება რეალურ და სიმულაციით მიღებულ სამყაროებს შორის, იმ შემთხვევის გარდა, როდესაც ისინი არაფრისმომცემ მარტივ დონეზე განიხილებიან;
- ადამიანების, როგორც აგენტების მორალური და გააზრებული ქცევა არ არის ისეთი მარტივი, როგორც სიცოცხლის სხვა ფორმების ინსტინქტური ქცევა, უსულო ფენომენები, რასაც კომპიუტერულ სიმულაციებში სწავლობენ (მაგალითად, შესაბამისად, ფრინველები და მწერები, ქვიშის გროვები);
- სხვა რაოდენობრივი მიდგომების მსგავსად, სიმულაციებში შეიძლება კომბინირებული იყოს პროცესის დახვეწა და დაუმუშავებელი ცნებები (Ruddock 1981: 49);
- თუ რეალობა მოთამაშეთა „ზურგს უკან მუშაობს“, მაშინ სად ძევს ქმედებებზე პასუხისმგებლობა? როგორ მოქმედებს თავისუფალი ნება კომპიუტერულ სიმულაციებში?
- თუ კომპიუტერულ სიმულაციაში შესაძლებელია შემთხვევითი ელემენტის შეტანა, ეს ნიშნავს, რომ სიმულაცია რამდენჯერმე უნდა განხორციელდეს,

რათა სხვადასხვა მნიშვნელობის პირობებში დადგინდეს სიმულაციის სიმყარე და ცვლილებისადმი მგრძნობელობა;

- სამყაროს რიცხვებზე დაყვანა, როგორი დახვეწილი და დამუშავებულიც არ უნდა იყოს, უბრალოდ მცდარია; სამყარო ძალიან რთულია რიცხვებისთვის.

ეს სერიოზული კრიტიკაა და იმაზე მიუთითებს, რომ კვლევის ამ სფეროში ბევრია გასაკეთებელი ლეგიტიმურობის მოსაპოვებლად. აგენტობის საკითხი მნიშვნელოვანია, რადგან შეიძლება ამტკიცონ, რომ კომპიუტერულ სიმულაციებში ის უფრო სუსტია, ვიდრე რეალურ ცხოვრებაში; თუმცა ვულდრიჯი და ჯენინგსი (Wooldridge and Jennongs 1995), მართალია, აღიარებენ ამას, მაგრამ თვლიან, რომ კომპიუტერულ სისტემაში მოქმედ აგენტებს ისეთი თანდაყოლილი მახასიათებლები აქვთ, როგორიცაა დამოუკიდებლობა, პროაქტიულობა, რეაქტიულობა და სოციალური უნარი.

კრიტიკა არ უარყოფს კომპიუტერულ სიმულაციებს. პირიქით, მის განვითარებისა და წინსვლისკენ ისწრაფვის. კონცეპტუალურ და პრაქტიკულ დონეებზე გამოთქმული ეს შენიშვნები სიმულაციების საწინააღმდეგოდ კი არ არის მიმართული, არამედ – მათი განვითარებისა და დახვეწისკენ. მათგან ბევრს უნდა ველოდოთ და, განათლებისგან განსხვავებით, მეცნიერების სხვა სფეროებში უკვე საკმაო ღირებულებით სარგებლობენ. სირთულის თეორიისა და სიმულაციების შესახებ დაწვრილებითი ინფორმაციისთვის მიმართეთ შემდეგ ვებგვერდებს:

http://www.santafe.edu (სანტა ფე ინსტიტუტის (Sante Fe Institute) ვებგვერდი – სირთულის თეორიის შემსწავლელი მთავარი ინსტიტუტი);

http://www.brint.com/Systems.html (ვებგვერდი, რომელზეც მოცემულია სირთულის თეორიის შესახებ მასალების ინდექსი);

www.complexity-society.com (დიდი ბრიტანეთის სირთულის თეორიის საზოგადოება);

http://emergence.org/ (ჟურნალის *Emergence: Complexitiy and Organization* ვებგვერდი);

http://jornal-ci.csse.monash.edu.au// (ჟურნალის *Complexity International* ვეგ გვერდი);

http://www.udel.edu/aeracc/sites (სირთულის თეორიის შესახებ ვებგვერდების ბმულები);

http://www.answers.com/complex%20systems%theory (სირთულის თეორიის შესახებ ვებგვერდების ბმულები).

დასკვნა

სიმულაციის მეთოდები მთელი რიგი ისეთი პრობლემების აღმოფხვრის საშუალებებს იძლევა, რომლებიც ლაბორატორიული ექსპერიმენების განუყოფელ ნაწილს წარმოადგენენ. ამასთანავე, ისინი ინარჩუნებენ მათ ზოგიერთ ღირსებას. როგორც პელისი (Palys 1978) შენიშნავს, სიმულაციებისა და ექსპერიმენტების საერთო მახასიათებელია, რომ ექსპერიმენტატორი სრულად აკონტროლებს მთლიანი სიტუაციის ყველა ასპექტს და მანიპულირებს. ამასთანავე, ცდის პირების ადამიანური ბუნება ხელუხლებელი რჩება იმ მხრივ, რომ ისინი რეალურ სიტუაციაში თავსდებიან, სადაც ისე იქცევიან, როგორც საჭიროდ თვლიან. დროის განზომილების ჩართვა სიმულაციის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი შენაძენია, რაც ცდის პირს გარემოსთან ურთიერთქმედებაში აქტიური როლის შესრულების საშუალებას აძლევს, ხოლო ექსპერიმენტატორს – სოციალური სისტემის მოქმედებაში დაკვირვების შესაძლებლობას, მისი უკუკავშირის ჯაჭვით, მრავალმიმართულებიანი მიზეზ-შედეგობრივი კავშირებითა და ა.შ. და ბოლოს, აღნიშნავს პელისი – ჩართულობის მაღალი ხარისხი, რაც, ჩვეულებრივ, სიმულაციებში მონაწილეობას უკავშირდება, აჩვენებს, რომ ლაბორატორიულ ექსპერიმენტთან ასოცირებული თვითცნობიერება გაცილებით იოლად იფლანგება.

გეოგრაფიული საინფორმაციო სისტემები

მიუხედავად იმისა, რომ ეს არ არის ბოლომდე სიმულაცია, კომპიუტერულ გეოგრაფიულ საინფორმაციო სისტემებს უფრო და უფრო მეტად იყენებენ განათლების სფეროში წარმოებულ კვლევაში, მაგალითად, მოსწავლეების მოზიდვასა და სკოლის არჩევის პატერნების განხილვისას. განათლების პოლიტიკას ხშირად გეოგრაფიული მდგენელი და განზომილება აქვს, მაგალითად, დაფარვის არეალი, სკოლების დახურვა, თავისუფალი მიღება და სკოლის არჩევა, რესურსებისა და ფინანსური ხარჯების განაწილება, შეფასების ქულებისა და გამოცდების შედეგების განაწილება. გეოგრაფიული საინფორმაციო სისტემები კომპიუტერის ბაზაზე შექმნილი სისტემაა, რომელიც სივრცობრივი მონაცემების დაფიქსირებისთვის, შენახვისთვის, შემოწმებისთვის, ანალიზისა და წარმოდგენისთვის არის მოწოდებული; მასში გაერთიანებულია

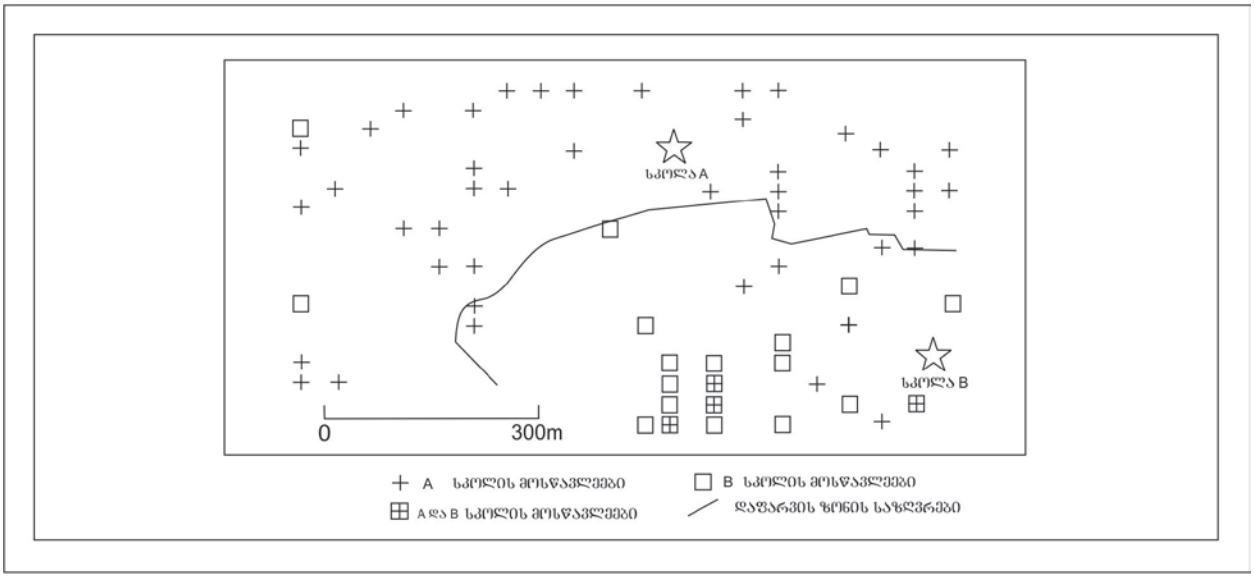
როგორც დიდი მოცულობის, ისე – მცირე ზომის და სხვადასხვა წყაროდან მიღებული სხვადასხვა ტიპის მონაცემები (Worrall 1990; Parsons et al. 1996; Gorard et al. 2002). ეს პოლიტიკური ინიციატივების მნიშვნელობისა და შედეგების გამოსავლენად გამოდგება, მაგალითად: „რა შედეგი მოიტანა მშობლების მიერ სკოლის დაფარვის არეალის თაობაზე გაკეთებულმა არჩევანმა?“; „როგორ ნაწილდება გამოცდის ქულები კონკრეტულ რეგიონში?“; „რამდენად ეფექტურია საშუალო სკოლების მომარაგება მოცემული პოპულაციისთვის?“; „როგორ შეიძლება გაუმჯობესდეს ტრანსპორტის მომსახურება, რომელსაც მოსწავლეები სახლიდან სკოლაში და უკან დაჰყავს?“; „რა მიუთითებს კონკრეტულ ქალაქში ‚მიმზიდველი‘ და ‚წყალწაღებული‘ სკოლების წარმოქმნაზე?“; ამ მაგალითების მონაცემები წარმოდგენილია 10. 2 და 10. 3. ჩანართებში

ცხადია, რომ ასეთი მონაცემების პოლიტიკური სენსიტიურობა და მნიშვნელოვნება განუზომელია და გვიჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება კვლევა უშუალოდ ჩაერთოს პოლიტიკასა და მის ეფექტებში. პარსონსი და მისი კოლეგები (1996) განათლების სფეროში კვლევის ამ მიმართულების მარტივ და სრულად რეფერირებულ შესავალს გვთავაზობენ. ისინი გვირჩევენ ისეთი შემთხვევების შესწავლას, როგორიცაა სკოლის დაფარვის არეალები და გამოცდაზე ნაჩენები შედეგები, სკოლის დაფარვის არეალების ხელახალი გადანაწილება და დაფარვაში გადაადგილებების პატერნები.

გეოგრაფიული საინფორმაციო სისტემების (GIS) შესახებ ინტერნეტში ინფორმაციის მოსაძიებლად შეგიძლიათ რამდენიმე ვებგვერდს გაეცნოთ, თუ საძიებო სისტემაში ჩაწერთ – „განათლების სფეროში კვლევა გეოგრაფიული საინფორმაციო სისტემები“ ან ქვემოთ ჩამოთვლილ ვებგვერდებს შემდეგ მისამართებზე ეწვიოთ :

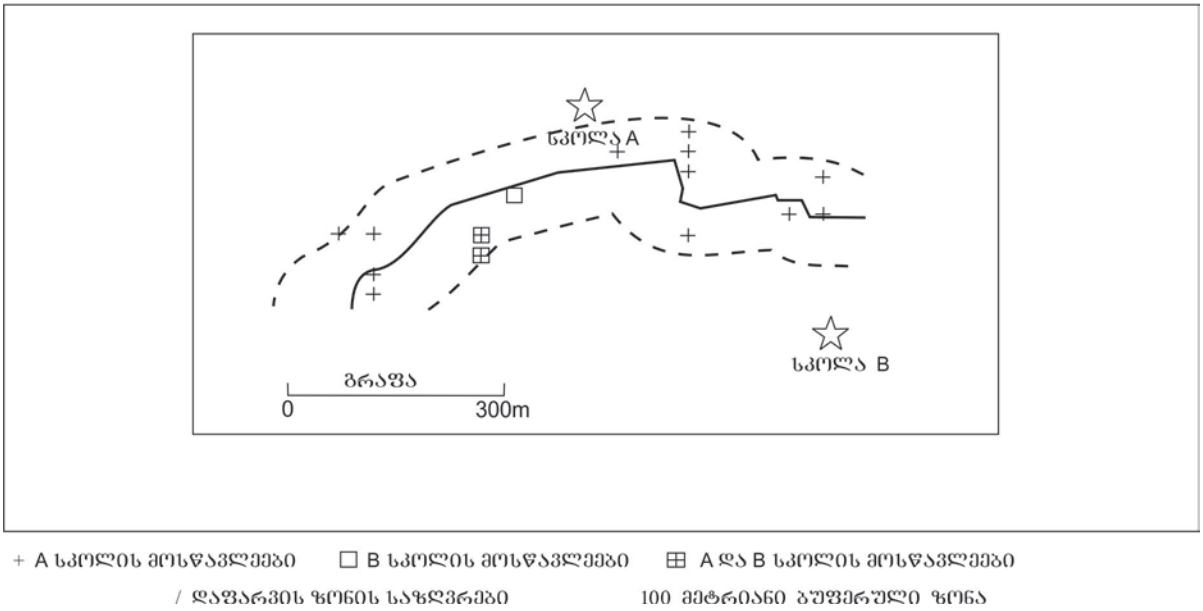
ჩანართი 10.2

გეოგრაფიული საინფორმაციო სისტემები საშუალო სკოლებში



ჩანართი 10.3

სახლის საფოსტო კოდების განსაზღვრა
გეოგრაფიული საინფორმაციო სისტემის გამოყენებით



A სკოლის მოსწავლეები, B სკოლის მოსწავლეები, A და B სკოლის მოსწავლეები დაფარვის ზონის საზღვრები, 100 მეტრიანი ბუფერული ზონა

წყარო: Parsons et al. 1996

http://www.geo.ed.ac.uk/home/giswww.html (გეოგრაფიული საინფორმაციო სისტემების (GIS) World Wide Web რესურსების ჩამონათვალი);

http://www.tec.army.mil/gis/ (განათლებასთან დაკავშირებულ ბმულებსაც მოიცავს);

http://www.census.gov/geo/www/gis_gateway.html (გეოგრაფიული საინფორმაციო სისტემების შესახებ რესურსები აშშ-ის მოსახლეობის აღწერის ბიუროდან);

http://www.geo.uni.bonn.de/members/haack/gisinfo.html (ევროპული ბმულების სერვერი);

http://unr.edu/homepage/daved/gislinks.html (გეოგრაფიული საინფორმაციო სისტემების შესახებ რესურსები ინტერნეტში).

11 შემთხვევის შესწავლა

რა არის შემთხვევის შესწავლა?

შემთხვევის შესწავლა არის კონკრეტული მაგალითი, რომელიც ხშირად უფრო ზოგადი პრინციპის საილუსტრაციოდაა მოწოდებული (Nisbet and Watt 1984: 72). ეს არის „კონკრეტული მაგალითის მოქმედებაში შესწავლა“ (Adelman et al. 1980) (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 11, ფაილი 11. 1. ppt). ერთი შემთხვევა შემოსაზღვრული სისტემაა, მაგალითად, ბავშვი, ჯგუფი, კლასი, სკოლა, თემი. ის რეალურ გარემოში, რეალური ადამიანების უნიკალურ მაგალითს იძლევა, რომელიც მკითხველს იდეებისა და მოსაზრებების უკეთ გაგების საშუალებას აძლევს, ვიდრე აბსტრაქტული თეორიების ან პრინციპების უბრალოდ მიწოდება. ფაქტობრივად, შემთხვევის შესწავლის საშუალებით მკითხველმა შეიძლება გაიგოს, როგორ ერგება ერთმანეთს იდეები და აბსტრაქტული პრინციპები (Watt 1984: 72 – 3). შემთხვევის შესწავლას ისეთ სიტუაციებში შეუძლია წვდომა, რომლებიც ყოველთვის არ ექვემდებარება რაოდენობრივ ანალიზს. როგორც რობსონი (2002: 183) შენიშნავს, შემთხვევის შესწავლა ახდენს ანალიტურ და არა – სტატისტიკურ განზოგადებას, ანუ, მისი გამოყენებით იქმნება თეორია, რომელიც მკვლევრებს სხვა მსგავსი შემთხვევების, ფენომენების ან სიტუაციების გაგებაში გაუწევს დახმარებას.

შემთხვევის შესწავლაში შესაძლებელია მიზეზისა და შედეგის დადგენა. ფაქტობრივად, მისი ერთ-ერთი ძლიერი მხარეა შედეგებზე რეალურ კონტექსტში დაკვირვება და აღიარება. ხოლო კონტექსტი, როგორც მიზეზების, ისე შედეგების მძლავრი დეტერმინანტია. როგორც ნისბეტი და ვატი (1984: 78) აღნიშნავენს, მთლიანი გაცილებით მეტია, ვიდრე მისი ნაწილების ჯამი. სტურმენი (Sturman 1999: 103) ამტკიცებს, რომ შემთხვევის შესწავლის გამორჩეული მახასიათებელი ისაა, რომ ადამიანთა სისტემები მთლიანობით, ანუ ინტეგრირებულობით ხასიათდებიან, ნიშნების თავისუფალ კავშირს არ წარმოადგენენ და ეს მთლიანობა სიღრმისეულ შესწავლას საჭიროებს. გარდა ამისა, კონტექსტები უნიკალური და დანამიკურია, შესაბამისად, შემთხვევის შესწავლა მოვლენების რთული დინამიკური და განვითარებადი

ურთიერთქმედებების, ადამიანთა ურთიერთობებისა და სხვა ფაქტორების უნიკალურ, განუმეორებელ მაგალითს კიდეც იკვლევს და კიდეც – წარმოადგენს. ჰიჩკოკი და ჰაგისი (1995: 316) გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ შემთხვევის შესწავლა ნაკლებად გამოირჩევა იმ მეთოდოლოგიებით, რომელსაც ის იყენებს, სამაგიეროდ, მეტად გამოირჩევა კვლევის სუბიექტით/ობიექტით (თუმცა, როგორც ქვემოთ მივუთითებთ, ხშირია შემთხვევის შესწავლისა და ინტერპრეტაციული მეთოდოლოგიების თანხვედრა). ჰიჩკოკი და ჰაგისი (1995: 322), ასევე, თვლიან, რომ შემთხვევის შესწავლის მიდგომა განსაკუთრებით ღირებულია, როდესაც მკვლევარი ნაკლებად აკონტროლებს მიმდინარე მოვლენებს. მათ მიაჩნიათ (გვ. 317), რომ შემთხვევის შესწავლა შემდეგი ნიშნებით გამოირჩევა:

- დაინტერესებულია შემთხვევასთან დაკავშირებული მოვლენების მრავალფეროვანი და ხატოვანი აღწერით;
- ქრონოლოგიურად მოგვითხრობს შემთხვევასთან დაკავშირებული მოვლენების შესახებ;
- შერწყმულად გადმოსცემს მოვლენების აღწერასა და ანალიზის;
- ყურადღებას ამახვილებს ცალკეულ აქტორებზე, ან აქტორთა ჯგუფებზე და მოვლენების მათეული აღქმის გაგებას ცდილობს;
- გამოკვეთს შემთხვევასთან დაკავშირებულ კონკრეტულ მოვლენებს;
- მკვლევარი მთლიანად ჩართულია შემთხვევაში;
- ანგარიშის წერისას შემთხვევის მრავალფეროვნების, სიმდიდრის გადმოცემას ცდილობენ.

შემთხვევის შესწავლა ხორციელდება დროით, გეოგრაფიულ, ორგანიზაციულ, ინსტიტუციურ და სხვა კონტექსტებში, რომელიც მის ირგვლივ საზღვრების დაწესების საშუალებას იძლევა. მათი განსაზღვრა შესაძლებელია მათში ჩართული ადამიანებისა და ჯგუფების მახასიათებლებზე მითითებით და, ასევე, მონაწილეთა როლებისა და ფუნქციების მეშვეობით (Hitchcock and Hughes 1995: 319) (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 11, ფაილი 11. 2. ppt).

შემთხვევის შესწავლას:

- ექნება დროის მახასიათებლები, რომლებიც მისი ბუნების განსაზღვრაში დაგვეხმარება;
- აქვს გეოგრაფიული პარამეტრები, რომლებიც მისი განსაზღვრის საშუალებას გვაძლევს;
- ექნება საზღვრები, რომელიც მისი განსაზღვრის საშუალებას მოგვცემს;
- განვსაზღვრავთ ინდივიდით, რომელიც დროის კონკრეტულ მომენტში კონკრეტულ კონტექსტში იმყოფება;
- განვსაზღვრავთ ჯგუფის მახასიათებლებით;
- განვსაზღვრავთ როლით ან ფუნქციით;
- შეიძლება ფორმა მისცეს ორგანიზაციულმა ან ინსტიტუციურმა გარემოებებმა.

შემთხვევის შესწავლა ცდილობს აღწეროს, „როგორია“ კონკრეტულ მოცემულ სიტუაციაში ყოფნა, როგორია ახლოდან დანახული რეალობა, ვრცლად გადმოგვცეს (Girtz 1973b) მონაწილეების კონკრეტულ სიტუაციასთან დაკავშირებული რეალური გამოცდილება, აზრები და გრძნობები. მასში შემთხვევაზე ან ფენომენზე მისსავე რეალურ კონტექსტში დაკვირვება მოიაზრება და, ჩვეულებრივ, მრავალგვარი მონაცემი გამოიყენება (Robson 2002: 178). ეს არის აღწერითი და დეტალური მეთოდი, რომელსაც ვიწრო ფოკუსი აქვს და სუბიექტური და ობიექტური მონაცემების კომბინირებას ახდენს (Dyer 1995: 48 – 9). შემთხვევის შესწავლაში მნიშვნელოვანია, რომ მოვლენები და სიტუაციები თავად ლაპარაკობდნენ საკუთარი თავის შესახებ და არ ხდება მათი ინტენსიური ინტერპრეტაცია და შეფასება. ამ თვალსაზრისით, შემთხვევის შესწავლა სატელევიოზიო დოკუმენტალისტიკას უახლოვდება.

ეს არ ნიშნავს იმას, რომ შემთხვევის შესწავლა არასისტემური, ან მხოლოდ ილუსტრაციულია. მისთვის მონაცემები სისტემატურად და სკურპულოზურად გროვდება. ნისბეტი და ვატი (1984: 91) შემთხვევის შესწავლით დაკავებულ მკვლევრებს განსაკუთრებით ურჩევენ, რომ ერიდონ:

- *ჟურნალისტობას*: შემთხვევის ყველაზე თვალშისაცემი ნიშნების ამორჩევას და შედეგად – მთელი სურათის დარღვევას შედარებით სენსაციური ასპექტების გამოკვეთის ფასად;
- *შერჩევით მოწოდებას*: კონკრეტული დასკვნის ზურგის გამამაგრებელი მხოლოდ ერთი მტკიცებულების არჩევა და ამით მთლიანი შემთხვევის მცდარად ინტერპრეტირება;
- *გამარტივებულ სტილს*: დაბალი დონის და ბანალური ილუსტრაციების დონეზე დაშვება, რაც შორსაა სიღრმისეული, სკურპულოზური ანალიზისგან. აქ შეიძლება გავიხსენოთ სტეიკის (Stake 1978) ირონიული კომენტარი, რომ „ჩვენი ალბომები სავსეა მსხვილი კადრებითა და კიდევ მსხვილი კადრებით“ – ამით იმის თქმა უნდა, რომ ზოგიერთი შემთხვევის შესწავლა გამოირჩევა ტენდენციურობით, აზვიადებს დეტალებს და ამით აზარალებს ერთიან სურათს;
- *პომპეზურობას*: ელემენტარული დონის მონაცემებზე დაყრდნობით ან ენაწყლიანობით დასრულებული თეორიების გამოყვანის ან ფორმულირების მცდელობა;
- *სირბილეს:* რესპონდენტის მოსაზრებების უპირობოდ, კითხვის დაუსმელად მიღება ან შემთხვევის შესწავლის მხოლოდ იმ ასპექტების ამორჩევა, რომლებსაც ადამიანები დაეთანხმებიან და არა იმ ასპექტებისა, რომელთაც ისინი შეიძლება არ დაეთანხმონ.

შემთხვევის შესწავლაზე დაყრდნობით შესაძლებელია თეორიული მოსაზრებების გამოთქმა, მაგრამ, კვლევის და ადამიანის შემსწავლელი მეცნიერებათა სხვა ფორმების მსგავსად, ამ მოსაზრებებს თვალსაჩინო ემპირიული საბუთები უნდა ამყარებდეს. ამისათვის შემთხვევის შესწავლაში განზოგადების საკითხის გარკვევაა საჭირო. განზოგადებამ შეიძლება სხვადასხვა ფორმა მიიღოს, მაგალითად:

- ერთი კონკრეტული მაგალითიდან იმ შემთხვევების კლასზე, რომელსაც ეს მაგალითი წარმოადგენს (მაგალითად, სკოლა, სადაც მხოლოდ ერთი სქესის

ბავშვები სწავლობენ, შეიძლება შემთხვევის შესწავლის მაგალითი იყოს, რომელშიც სხვა ასეთივე სკოლების მნიშვნელოვანი თვისებები იკვეთება);

- ერთი ცალკეული შემთხვევის მახასიათებლებიდან კლასების ერთობლიობაზე, რომელთაც ასეთივე მახასიათებლები აქვთ;
- შემთხვევის ერთი ცალკეული მახასიათებლიდან სრულ შემთხვევის მახასიათებლებზე.

საიმონი (1996) ამტკიცებს, რომ შემთხვევის შესწავლისას ექვსი პარადოქსი უნდა იქნას განხილული. მან უნდა:

- უარი თქვას დიქოტომიაზე სუბიექტური-ობიექტური და ყველა მონაწილე თანასწორად განიხილოს;
- დაინახოს და აღიაროს ის წვლილი, რომელიც განათლების ხედვის ახალ ფორმებში რეალურად კრეატულმა გამოცდილებამ შეიძლება შეიტანოს;
- ხედვის განსხვავებული გზები ცოდნის მიღების ახალ საშუალებებად მიიჩნიოს;
- შეძლოს შემოქმედთან მიახლოვება;
- გაითავისუფლოს გონება ტრადიციული ანალიზისგან;
- მიიღოს ეს პარადოქსები და ადამიანებისადმი ინტერესები ყველა სხვა ინტერესზე წინ დააყენოს.

შემთხვევის შესწავლის რამდენიმე ტიპი არსებობს. ინი (Yin 1984) შედეგების მიხედვით სამ ასეთ ტიპს განასხვავებს: ძიებითი (როგორც პილოტური კვლევა სხვა კვლევებისთვის, ან კვლევის კითხვებისათვის), აღწერითი (თხრობითი ანგარიშები) და ახსნითი (თეორიების შემოწმება). ძიებითი შემთხვევის შესწავლა, როგორც პილოტური კვლევა, შეიძლება იმ ჰიპოთეზების ჩამოყალიბებისთვის იქნას გამოყენებული, რომლებიც უფრო ფართომასშტაბიანი გამოკითხვებით, ექსპერიმენტებით, ან სხვა ფორმის კვლევით მოწმდება. ადელმანი და მისი კოლეგები (1980) გვაფრთხილებენ, რომ მხოლოდ შემთხვევის შესწავლა არ უნდა გამოვიყენოთ სხვა კვლევის, მაგალითად, ექსპერიმენტის ან გამოკითხვის წინასწარ კვლევად, თუმცა, შემთხვევის შესწავლა თავისთავად

არის კვლევის მნიშვნელოვანი და ლეგიტიმური მეთოდი (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 11, ფაილი 11. 3. ppt).

ინის კლასიფიკაცია თანხვდება მერიამის (Merriam 1988) კლასიფიკაციას, რომელიც, ასევე, სამ ტიპს განასხვავებს: აღწერითი (თხრობითი/ნარატიული ანგარიშები), ინტერპრეტაციული (საწყისი დაშვებების შემოწმების მიზნით ინდუქციური გზით კონცეპტუალური კატეგორიების შემუშავება) და შეფასებითი (ახსნა და შეფასება). მერიამი (1988) შემთხვევის შესწავლის ოთხ ძირითად სფეროს ან სახეობასაც გამოყოფს: ეთნოგრაფიული, ისტორიული, ფსიქოლოგიური და სოციოლოგიური. ეხმიანება რა სტენჰაუზს (Stenhouse 1985) სტრუმენი (1999: 107) შემთხვევის შესწავლის ოთხ სახეობას განასხვავებს: ეთნოგრაფიული შემთხვევის შესწავლა – ერთი ცალკეული სიღრმისეული კვლევა; პრაქტიკული კვლევის შემთხვევის შესწავლა; შეფასებითი შემთხვევის შესწავლა; შემთხვევის შესწავლა განათლების სფეროში. სტეიკი (1994) შემთხვევის შესწავლის სამ ძირითად ტიპს ასახელებს: შინაგანი შემთხვევის შესწავლა (კვლევები, რომლებიც კონკრეტული შემთხვევის გასაგებად ხორციელდება); ინსტრუმენტული შემთხვევის შესწავლა (კონკრეტული შემთხვევის კვლევა მოცემულ საკითხში ან თეორიაში გასარკვევად); კოლექტიური შემთხვევის შესწავლა (ინდივიდების ჯგუფის შესწავლა, რომელიც უფრო სრული სურათის დანახვას ემსახურება). ვინაიდან შემთხვევის შესწავლა დაწვრილებით დეტალებს იძლევა, მისი გამოყენება შესაძლებელია სხვა, ნაკლებად დეტალიზებული – ხშირად მსხვილმასშტაბიანი – კვლევების დამხმარე მეთოდად. ამ თვალსაზრისით, შემთხვევის შესწავლის მასალებმა მაკროპოლიტიკური გადაწყვეტილებების მიღების პროცესის, შერწყმის თეორიისა და პრაქტიკის შესახებ ადამიანის ფაქტორის შემცველი მძლავრი მონაცემები შეიძლება მოგვცეს. ამის მაგალითებს შემდეგი შრომები წარმოადგენენ: Ball (1990), Bowe et al. (1992) და Ball (1994a). ორივე სპეციფიკურ სკოლებზე სამთავრობო პოლიტიკის ზემოქმედება.

რობსონს (2002: 181 – 2) მიაჩნია, რომ შეიძლება გამოიყოს ინდივიდუალური შემთხვევის შესწავლა, ინდივიდუალური შემთხვევის შესწავლების ერთობლიობა, სოციალური ჯგუფის შესწავლა, ორგანიზაციებისა და ინსტიტუტების შესწავლა,

მოვლენების, როლებისა და ურთიერთობების შესწავლა. მისი მტკიცებით, ეს ყველაფერი შემთხვევის შესწავლის მეთოდში აისახება. რობსონი (2002) დამატებით განასხვავებს კრიტიკული შემთხვევის შესწავლასა და ექსტრემალური ან უნიკალური შემთხვევის შესწავლას. მისი თქმით, კრიტიკული შემთხვევის შესწავლაა:

> როცა თქვენი თეორიული გაგებით არსებობს ნათელი, ერთმნიშვნელოვანად განსხაზღვრული და არატრივიალური გარემოებები, სადაც მოსალოდნელ შედეგებს წააწყდებით. ისეთი შემთხვევის პოვნას, რომელიც თანხვდება და აჩვენებს იმას, რაც უკვე ნაწინასწარმეტყველები იყო, ცოდნისთვისა და წვდომისთვის ქმედითი დახმარების გაწევა შეუძლია.

(Robson 2002: 182)

კრიტიკული შემთხვევის შესწავლას შეგვიძლია დავამატოთ, რომ საკვლევ საკითხს შეიძლება უფრო სრულად ან უფრო გამოკვეთილად ჰქონდეს მკვლევრისთვის საინტერესო ყველა, ან თითქმის ყველა მახასიათებელი ან ნიშანი, ვიდრე „ნორმალურ“ ვითარებაში, მაგალითად, სტუდენტის ხელის შემშლელი ქცევის შემთხვევის შესწავლა შეიძლება *ძალიან* ხელშემშლელ კლასში მიმდინარეობდეს, სადაც ძალზე პრობლემური ბავშვები სწავლობენ და არა – ისეთ კლასში, სადაც არც ისე შესამჩნევია ასეთი პრობლემა.

ამის საპირისპიროდ, რობსონი (2002: 182) ამტკიცებს, რომ ექსტრემალური და უნიკალური შემთხვევა შეიძლება ღირებულ „საცდელ სტენდს“ იძლეოდეს. ის ამბობს, რომ ექსტრემალურ შემთხვევებში შედის სიტუაცია, რომელიც „თუ აქ მუშაობს, ყველგან იმუშავებს“, ან გარემოებების იდეალური ნაკრების არჩევა, რომელშიც ფართო აუდიტორიის წინაშე წარდგენამდე ახალი მიდგომის ან პროექტის გამოცდამ შეიძლება მისი მუშაობის შესახებ უფრო მეტი და სრული ცოდნა მოგვიტანოს (მაგალითად, კვლევა და განვითარების მოდელი).

შემთხვევის შესწავლას რამდენიმე ცნობილი ძლიერი და სუსტი მხარე აქვს, რომლებიც შეჯამებულია 11. 1 ჩანართში (Adelman et al. 1984) და 11. 2 (Nisbet and Watt 1984) (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780425368780 – თავი 11, ფაილი 11. 4. ppt).

ჩანართი 11. 1

შემთხვევის შესწავლის შესაძლო უპირატესობები

- პარადოქსულია, მაგრამ შემთხვევის შესწავლის მონაცემები „ძლიერია რეალობაში“, სამაგიეროდ – ძნელად დასალაგებელია. ამის საპირისპიროდ, სხვა კვლევის მონაცემები ხშირად „სუსტია რეალობაში“, მაგრამ სწრაფად შეიძლება მათი მოწესრიგება. რეალობაში ასეთი სიძლიერე მოდის იქიდან, რომ შემთხვევის შესწავლა მყარად დგას მიწაზე, თანხვდება მკითხველის გამოცდილებას და ამით, განზოგადების „ბუნებრივ“ საფუძველს უზრუნველყოფს.
- შემთხვევის შესწავლა კონკრეტული შემთხვევის ან შემთხვევიდან კლასზე განზოგადების საშუალებას იძლევა. მისი უცნაური სიძლიერე შემთხვევის, როგორც ასეთის, ნიუანსებისადმი და კომპლექსურობისადმი ყურადღებაში ძევს.
- შემთხვევის შესწავლა აღიარებს სოციალური ჭეშმარიტებების კომპლექსურობასა და „ჩართულობას“. სოციალური სიტუაციების გულმოდგინე განხილვით შემთხვევის შესწავლას შეუძლია მონაწილეთა მოსაზრებებს შორის არსებული კონფლიქტების, ან განსვლების გასაოცრად და მნიშვნელოვნად წარმოდგენა. საუკეთესო შემთხვევის შესწავლას ალტერნატიული ინტერპრეტაციებისთვის გარკვეული მხარდაჭერის შეთავაზება ხელეწიფება.
- შემთხვევის შესწავლას, როგორც პროდუქტს, შეუძლია აღწერითი მასალის არქივის შექმნა. ეს არქივი საკმაოდ მრავალფეროვანი იქნება იმისათვის, რომ შემდგომ ხელახალი ინტერპრეტაცია გახდეს შესაძლებელი. საგანმანათლებლო მიზნებისა და გარემო პირობების მრავალფეროვნებისა და კომპლექსურობის პირობებში მკვლევრებისთვის და მომხმარებლებისთვის აშკარად უფრო ღირებულია ჩვენი წყაროსგან განსხვავებული წყაროს ქონა.
- შემთხვევის შესწავლა „მოქმედებისკენ გადადგმული ნაბიჯია“. ის თავისი მნიშვნელოვანი წვლილით შედის მოქმედების სამყაროში. მისი წყალობით მიღებული ახალი ცოდნა შეიძლება პირდაპირ აიხსნას და პრაქტიკაში დაინერგოს თანამშრომლების ან თვით-განვითარებისათვის, ინსტიტუტებში უკუკავშირისთვის და ფორმირებადი შეფასებისთვის, ასევე, განათლების პოლიტიკის დაგეგმვაში იქნას გამოყენებული.
- შემთხვევის შესწავლა კვლევის ან შეფასების მასალას საზოგადოებას მისთვის უფრო ხელმისაწვდომი სახით აწვდის, ვიდრე კვლევის ანგარიშის სხვა ფორმები, მიუხედავად იმისა, რომ ამ ღირსებას მას მოცულობა ანიჭებს. პრეზენტაციის სამეტყველო ენა, ტრადიციული კვლევის ანგარიშის ენასთან შედარებით

ნაკლებ ეზოთერულია, ნაკლებ საიდუმლოებით მოცული და სპეციალიზებულ ინტერპრეტაციაზე დამოკიდებული. შემთხვევის შესწავლა შეიძლება რამდენიმე აუდიტორიისთვის იყოს განკუთვნილი. მასში შემცირებულია მკითხველის დამოკიდებულება გამოუთქმელ იმპლიციტურ დაშვებებზე და ხელმისაწვდომს ხდის თავად კვლევის პროცესს. მაშასადამე, შემთხვევის შესწავლას გადაწყვეტილების მიღების პროცესის (და თავად ცოდნის) „დემოკრატიზაციაში“ შეუძლია წვლილის შეტანა. საუკეთესო შემთხვევაში, ის მკითხველს კვლევის პრაქტიკული გამოყენების შესახებ მსჯელობის შესაძლებლობას უტოვებს.

წყარო: ადაპტირებულია Adelman et al. 1980

ჩანართი 11. 2.

შემთხვევის შესწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეები

ძლიერი მხარეები

- შედეგები გაცილებით ადვილად ესმის ფართო აუდიტორიას (არააკადემიური სფეროს წარმომადგენლების ჩათვლით), ვინაიდან ისინი ხშირად ყოველდღიური, არაპროფესიული სამეტყველო ენით არის მოცემული;
- იმთავითვე გასაგებია; ის საკუთარი თავის შესახებ თავად მეტყველებს;
- უნიკალურ მახასიათებლებს აფიქსირებს, რომლებიც წინააღმდეგ შემთხვევაში დაიკარგებოდა დიდი მოცულობის მქონე მონაცემებში (მაგალითად, გამოკითხვებში). ეს უნიკალური თვისებები შეიძლება სიტუაციის გაგების გასაღები იყოს. ძლიერია რეალობაში;
- იძლევა სხვა მსგავს სიტუაციებში და შემთხვევებში წვდომის საშუალებას და ამით სხვა მსგავსი შემთხვევების ინტერპრეტაციას ეხმარება;
- მისი ჩატარება ცალკეულ მკვლევარს შეუძლია. არ არის აუცილებელი კვლევითი ჯგუფის ყოლა;
- შეიძლება მოულოდნელ მოვლენებსა და არაკონტროლირებად ცვლადებს მოიცავდეს და მოაზრებდეს;

სისუსტეები

- შეიძლება ვერ მოხერხდეს შედეგების განზოგადება იმ შემთხვევების გარდა, როცა სხვა მკითხველები/მკვლევრები მათი გამოყენების გზებს ხედავენ.
- არ არის იოლი მათი გადამოწმება, შესაბამისად, შეიძლება სელექციური, მიკერძოებული, პირადი და სუბიექტური იყოს.

- რეფლექსიურობის საკითხის მოსაგვარებლად განხორციელებული მცდელობების მიუხედავად, დამკვირვებლის მიკერძოებულობისკენაა მიდრეკილი.

წყარო: Nisnet and Watt 1984

შაგნესის და მისი კოლეგების (Shaughness et al. 2003: 290 – 9) მოსაზრებით, შემთხვევის შესწავლა ხშირად მოკლებულია ძლიერ კონტროლს, ჩარევები იშვიათად ექვემდებარება სისტემატურ კონტროლს და გარეგანი ცვლადების კონტროლიც უმნიშვნელოა. ისინი ამტკიცებენ, რომ ეს ართულებს შემთხვევის შესწავლის საფუძველზე მიზეზ-შედეგობრივ მიმართებებზე დასკვნების გაკეთებას და ზოგიერთი შემთხვევის შესწავლა მიკერძოებულობის რისკსაც შეიცავს, რადგან თერაპევტი ერთდროულად მონაწილეცაა და დამკვირვებელიც და, როგორც დამკვირვებელმა, შეიძლება გააზვიადოს ან დააკნინოს შემთხვევა. მათ, ასევე, მიაჩნიათ, რომ შემთხვევის შესწავლა შეიძლება იმპრესიონისტული, სუბიექტური იყოს და (მონაწილის ან დამკვირვებლის) თვითანგარიში მიკერძოებული გამოვიდეს. გარდა ამისა, ისინი ამტკიცებენ, რომ მიკერძოებულობა შეიძლება მაშინ იქცეს პრობლემად, თუ შემთხვევის შესწავლა ინდივიდის მეხსიერებას ეყრდნობა.

დაიერი (Dyer 1995: 50 – 2) შენიშნავს, რომ შემთხვევის შესწავლის კითხვისას უნდა გვახსოვდეს, რომ შერჩევის პროცესმა უკვე ჩაიარა და მხოლოდ ავტორმა იცის, თუ რა შეირჩა და რა გამოირიცხა და – რა კრიტერიუმებით. ფაქტობრივად, თავად მონაწილეებმა შეიძლება არც იცოდნენ, როგორი შერჩევა განხორციელდა. დაიერის (1995: 48 – 9) დაკვირვებით, შემთხვევის შესწავლა აერთიანებს ცოდნასა და დასკვნას და ხშირად ძნელია ამ ორის ერთმანეთისგან გამიჯვნა. მკვლევარმა კარგად უნდა გამოკვეთოს, ამ ორი მახასიათებლიდან რომელზეა შემთხვევის შესწავლის მონაცემები.

ზემოთ განხორციელებული ანალიზიდან ცხადია, რომ შემთხვევის შესწავლა ხშირად კვლევის ინტერპრეტაციულ ტრადიციას მიჰყვება – სიტუაციის მონაწილის თვალით ხედვას და არა – რაოდენობრივ პარადიგმას, თუმცა, აუცილებელი არ არის, რომ ეს ყოველთვის ასე იყოს. ინტერპრეტაციული პარადიგმისადმი სიმპათიის გამო შემთხვევის შესწავლა ხშირად ხდება

კრიტიკის ობიექტი. მაგალითად, სმითი (1991: 375) ამტკიცებს, რომ შემთხვევის შესწავლა ცოდნის მოპოვების არა მარტო ლოგიკურად ყველაზე სუსტი მეთოდია, არამედ ინდივიდუალური შემთხვევების, კარიერებისა და თემების შესწავლა წარსულის საკითხიცაა. ამიტომ, მათი მოდელები და კანონები ისტორიული კვლევის ფოკუსს უნდა წარმოადგენდნენ.

ეს ცრურწმენა და იდეოლოგიაა და არა – კრიტიკა, მაგრამ რესპექტაბელობისა და ლეგიტიმურობის პრობლემაზე მიანიშნებს, რომელიც შემთხვევის შესწავლამ გარკვეულ აკადემიურ წრეებში უნდა მოიპოვოს. კვლევის სხვა მეთოდების მსგავსად, შემთხვევის შესწავლამ სანდოობა და ვალიდობა უნდა წარმოაჩინოს. სიტუაციების უნიკალობის პირობებში ეს შეიძლება რთული იყოს, იმთავითვე არ თანხვდებოდეს სხვა შემთხვევის შესწავლას, ან ვერ შეძლოს პოზიტივისტური თვალსაზრისით სანდოობის დემონსტრირება. მიუხედავად იმისა, რომ შემთხვევის შესაწავლა არ ხასიათდება სანდოობის ამ ფორმით, ამ მეთოდის გამოყენებისას მაინც ჩნდება ისეთი მნიშვნელოვანი პასუხგასაცემი კითხვები როგორიცაა, მაგალითად (Adelman et al. 1980; Nisbet and Watt 1984; Hitchcock and Hughes 1995) (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 11, ფაილი 11. 5. ppt):

- ზუსტად რა არის შემთხვევა?
- როგორ ხდება შემთხვევების იდენტიფიცირება და არჩევა?
- რა სახის შემთხვევის შესწავლასთან გვაქვს საქმე (რა მიზანი აქვს მას)?
- რა არის სანდო მტკიცებულება?
- რა არის ობიექტური მტკიცებულება?
- რას ნიშნავს სათანადო შერჩევის პროცესი დიდი რაოდენობით მიღებული მონაცემებიდან საბოლოო მონაცემების ამორჩევისთვის?
- როგორია სამართლიანი, სრული და სკურპულოზური ანგარიში?
- რა ვითარებაშია გამართლებული გამონაკლისი შემთხვევის (ან კრიტიკული მოვლენის – იხილეთ დაკვირვების განხილვა, თავი 18) აღება?
- როგორი შერჩევაა ყველაზე შესატყვისი?
- რამდენად საჭიროა ტრიანგულაცია და როგორ მოხდება ეს?

- ვალიდაციის რა პროცესები ხორციელდება შემთხვევის შესწავლაში?
- როგორ შევინარჩუნოთ ბალანსი უნიკალობასა და განზოგადებადობას შორის?
- რა ფორმის წერილობითი ანგარიში შეესატყვისება შემთხვევის შესწავლას ყველაზე მეტად?
- რა ეთიკური საკითხები დგება შემთხვევის შესწავლისას?

შემთხვევის შესწავლით კვლევის ძირითადი საკითხი ინფორმაციის შერჩევაა. მიუხედავად იმისა, რომ ხშირად სასარგებლოა ტიპური, რეპრეზენტაციული ხდომილობების ჩაწერა, მკვლევარს ყოველთვის არ სჭირდება რეპრეზენტაციულობის კრიტერიუმის დაკმაყოფილება. შეიძლება ისეთი იშვიათი, არარეპრეზენტაციული, მაგრამ კრიტიკული შემთხვევები ან მოვლენები მოხდეს, რომლებსაც არსებითი მნიშვნელობა აქვთ შემთხვევის გასაგებად. მაგალითად, სუბიექტმა კონკრეტული ქცევა შეიძლება მხოლოდ ერთხელ განახორციელოს, მაგრამ ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ ის ქცევა მარტო იმიტომ არ გამოირიცხოს და გადაიხაზოს, რომ მხოლოდ ერთხელ მოხდა. ზოგჯერ შეიძლება ერთეული მოვლენები მოხდეს, რომლებსაც პიროვნების, ან სიტუაციის გაგებაში უზარმაზარი სინათლე შეაქვთ (იხილეთ კრიტიკული შემთხვევების განხილვა, თავი 18). ის სიტუაციის გაგების გასაღები შეიძლება იყოს (Flanagan 1949).

მაგალითად, ფსიქოლოგიური შემთხვევის შესწავლა ბავშვზე ძალადობის ერთ კონკრეტულ მაგალითზე შეიძლება განხორციელდეს, რომელიც მოზრდილი ადამიანის ცხოვრების ადრეულ პერიოდში მოხდა, მაგრამ მისი გავლენა იმდენად დიდი იყო, რომ ამ მოზრდილის გაგების საყრდენი წერტილია. ბავშვმა შეიძლება ერთადერთი კომენტარი გააკეთოს, რომელიც სრულ ფრუსტრაციაზე და მასწავლებლის შიშზე მიუთითებდეს და ის იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ არ უნდა დარჩეს ყურადღების მიღმა. ვინაიდან არ აინტერესებს ხდომილობების სიხშირეები, შემთხვევის შესწავლაში რაოდენობა შეიძლება თვისებრიობამ და ინტენსივობამ ჩაანაცვლონ და ერთმანეთისგან ქცევის *მნიშვნელოვანი ცოტა* და *უმნიშვნელო ბევრი* შემთხვევა გამიჯნონ. სწორედ მნიშვნელოვნებაა და არა – სიხშირე შემთხვევის შესწავლის ძირითადი მახასიათებელი, რაც მკვლევარს სიტუაციებისა და ადამიანების რეალური დინამიკის წვდომას სთავაზობს.

შემთხვევის შესწავლის სახეების მაგალითები

იმ ექსპერიმენტატორისგან განსხვავებით, რომელიც ცვლადებით მანიპულირებს მათი მიზეზობრივი მნიშვნელოვნების დასადგენად, ანდა გამოკითხვის იმ ავტორისგან განსხვავებით, რომელიც ადამიანთა დიდ, რეპრეზენტაციულ შერჩევებს სტანდარტიზებულ კითხვებს უსვამს, შემთხვევის შესწავლით დაკავებული მკვლევარი, როგორც წესი, ცალკეული ერთეულის მახასიათებლებს აკვირდება, იქნება ეს ბავშვი, ჯგუფი, კლასი, სკოლა თუ თემი. ასეთი დაკვირვების მიზანი იმ მრავალგვარი ფენომენების ღრმად წვდომა და ინტენსიურად გაანალიზებაა, რომლებიც შესასწავლი ერთეულის ცხოვრების ციკლს ქმნიან (იმ პოპულაციის შესახებ განზოგადების შესაძლებლობით, რომელსაც ეს ერთეული მიეკუთვნება).

მკვლევართა სტატისტიკურ-ექსპერიმენტული პარადიგმისადმი ანტიპათიამ შემთხვევის შესწავლის კვლევაში ბუმი გამოიწვია. დამნაშავეთა (Patrick 1973), გარიცხულთა (Parker 1974), ნარკოტიკების მომხმარებელთა (Young 1971) და სკოლების (King 1979) კვლევები თანამედროვე სოციალურ მეცნიერებასა და განათლების სფეროში კვლევაში შემთხვევის შესწავლის ფართოდ გამოყენებაზე მოწმობენ. ასეთი ფართო გამოყენება ორივენაირი – რაოდენობრივი და თვისებრივი – მონაცემების შეგროვებისა და გაანალიზების მრავალფეროვანი ტექნიკების ფართო დიაპაზონით ხასიათდება. რა პრობლემაც არ უნდა იყოს და როგორი მიდგომაც არ უნდა იყოს არჩეული, შემთხვევის შესწავლაში მაინც დაკვირვების მეთოდი ფიგურირებს.

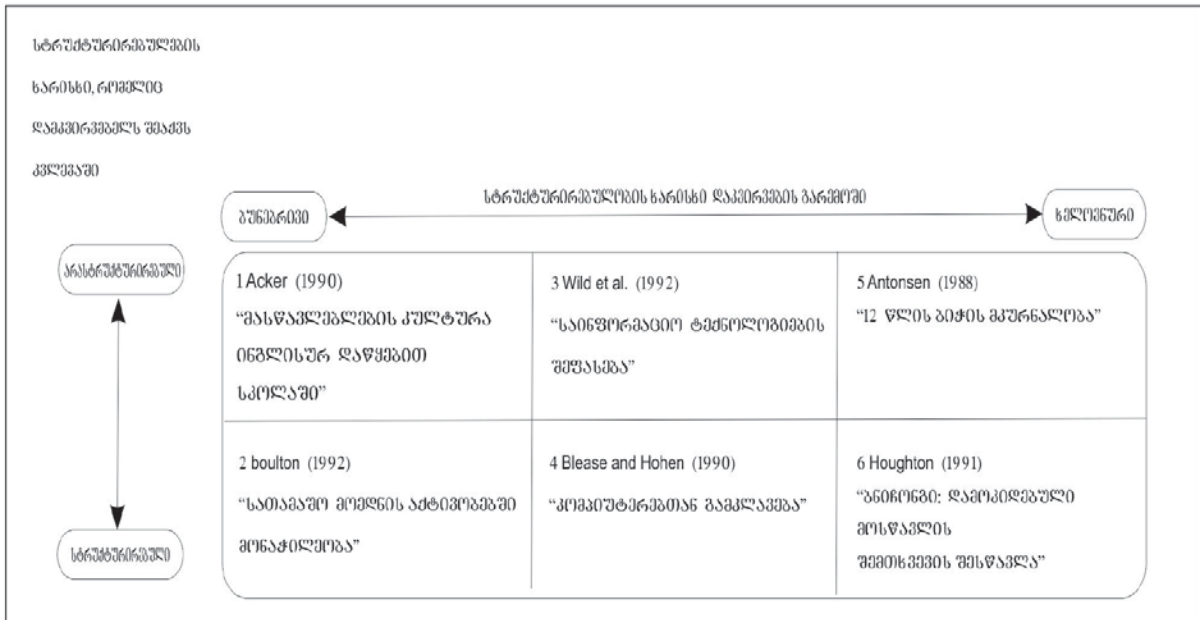
11. 3 ჩანართში წარმოდგენილია დაკვირვების გამოყენებით კვლევის ტიპოლოგია, რომლის საფუძველზეც შევარჩიეთ ჩვენი ექვსი მაგალითი (ამ მაგალითების დეტალური განხილვისთვის იხილეთ წიგნის თანმხლები ვებგვერდი: http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 11, ფაილი 11. 1. ppt).

აკერის კვლევა (Acker 1990) ეთნოგრაფიული ანგარიშია, რომელიც მონაწილის დაკვირვების რამდენიმე ასეულსაათიანი მასალებს ეყრდნობა, ხოლო ბოლტონის (Boulton 1992) კვლევა პირიქით – უკიდურესად სტრუქტურირებულ, არამონაწილის დაკვირვებას ეფუძნება, რომელიც ხუთი წლის განმავლობაში

გრძელდებოდა. უაილდისა და მისი კოლეგების (Wild et al. 1992) კვლევაში გამოყენებულია მონაწილის დაკვირვება და თავისუფალი სტრუქტურის მქონე ინტერვიუები, რომლებიც შედეგად მარტივი სიხშირეების დათვლას იძლევა. კომპიუტერებთან გამკლავების ბლიზისა და კოჰენისეულ (Blease and Cohen 1990) კვლევაში უკიდურესად სტრუქტურირებული დაკვირვების ცხრილებია გამოყენებული. მათ არამონაწილე დამკვირვებლები, სპეციალურად, საკლასო მეცადინეობებში კომპიუტერული პროგრამების გამოყენების შესახებ ზუსტი რაოდენობრივი მონაცემების მისაღებად აწარმოებდნენ. დაკვირვება დაწყებითი კლასების ლონგიტუდური კვლევის ნაწილი იყო და, შედეგად, მოსწავლეების მიერ კომპიუტერული პროგრამების გამოყენებისას ინდივიდუალური ქცევისა და ჯგუფის ურთიერთქმედებების ტიპური პროფილები მიიღეს. ანტონსენის (Antonsen 1988) კვლევა მოიცავდა ფსიქიატრიულ განყოფილებაში მყოფი ერთი ბავშვის ფსიქოთერაპიის პროცესს და იყენებდა არასტრუქტურირებულ დაკვირვებას ფსიქიატრიული კლინიკის ხელოვნურ გარემოში. ეს კვლევა თერაპევტის არადირექტიული მიდგომის მაგალითია. დაბოლოს, ჰუტონის (Houghton 1991) კვლევაში სტრუქტურირებული ტესტების მასალებიდან აღებული მონაცემები და ფოკუსირებული ინტერვიუები გამოიყენეს მათთან, ვისაც ეს უცხოელი სტუდენტი ეკონტაქტებოდა. შემთხვევის შესწავლის დასახელებული მაგალითები ერთად კარგად წარმოაჩენენ შემთხვევის შესწავლის ტიპებსა და დიაპაზონს (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 11, ფაილი 11. 6.ppt).

ჩანართი 11.3

დაკვირვების გამოყენებით კვლევის ტიპოლოგია



დაკვირვების ორი ძირითადი ტიპი არსებობს – მონაწილის და არამონაწილის დაკვირვება. პირველის შემთხვევაში დამკვირვებლები თავად არიან იმ აქტივობებით დაკავებულნი, რის დაკვირვებასაც აპირებდნენ. ხშირად მათი „საფარველი“ იმდენად სრულყოფილია, რომ სხვა მონაწილეებივით, უბრალოდ, ჯგუფის წევრები არიან. მაგალითად, პატრიკის შემთხვევაში (1973), რომელიც გლაზგოში დაიბადა და გაიზარდა, მისი, როგორც მკვლევრის, ოთხთვიანი საქმიანობა გლაზგოს ბანდაში სრულიად შეუმჩნეველი დარჩა. თუმცა, ასეთი სრული ანონიმურობის მიღწევა ყოველთვის შესაძლებელი არ არის. ასე მაგალითად, ცენტრალური ლივერპულის მოზარდების პარკერისეულ (1974) კვლევაში საზოგადოდ იყო ცნობილი, რომ მკვლევარი უნივერსიტეტში მუშაობდა. დღის განმავლობაში ქუჩის ყოჩებთან ერთად „ხეტიალითა“ და ღამღამობით პაბებში სიარულით, პარკერმა სწრაფად მოახერხა ისეთი საერთო აზრის შექმნა, რომ მისი იქ ყოფნით არაფერი შავდებოდა – „ყველაფერი რიგზე

იყო“. მისივე სიტყვებით: მკვლევარი „მსმელი, შინაური კაცი იყო“ – სანდო ადამიანი, თუ საქმე კანონის დარღვევაზე გაჩუმებას შეეხებოდა.

შენიღბვა არ არის მონაწილის დაკვირვების აუცილებელი წინაპირობა. სკოლის ბოლო ორი კლასის და მუშაობის პირველი რამდენიმე თვის განმავლობაში, უილისი (Willis 1977) მუშათა კლასის წარმომადგენელი ვაჟების მცირე ჯგუფის ინტენსიურ კვლევას აწარმოებდა. იგი სკოლის ყველა საგნის მეცადინეობებს ესწრებოდა „არა როგორც მასწავლებელი, არამედ როგორც კლასის წევრი“ და საკვლევი ჯგუფის წევრ თითოეულ ვაჟთან ერთად ცოტა ხანი წარმოებაშიც მუშაობდა (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 11, ფაილი 11. 7. ppt).

მეორე მხრივ, არამონაწილე დამკვირვებლები ჯგუფის აქტივობებისადმი გულგრილნი რჩებიან და თავს იკავებენ ჯგუფის წევრობისგან, რაც არც ისე ძნელი აღმოჩნდა კინგისთვის (1979) – მოზრდილი დამკვირვებლისთვის – პატარების კლასში. კინგი (1979) იხსენებს, რამდენად მყარად დაიმკვიდრა არამონაწილის სტატუსი ბავშვებთან, სწარგად გაარკვია რა, რომ ისინი ნებისმიერ მოზრდილს სხვა მასწავლებლად ან მის შემცვლელად აღიქვამდნენ. აქედან გამომდინარე, მას შეეძლო სოციალური მანძილის შენარჩუნება, მიზანმიმართულად იკავებდა თავს უშუალო ინტერესის გამოხატვისგან და თვალებით კონტაქტსაც ერიდებოდა.

არამონაწილე დამკვირვებლის როლის საუკეთესო ილუსტრაციაა მდგომარეობა, როდესაც მკვლევარი თავისთვის ზის საკლასო ოთახის ბოლოში და დასაკვირვებელი კატეგორიების წინასწარ მომზადებული სტრუქტურირებული ჩამონათვალის მიხედვით, ყოველ სამ წამში ერთხელ, მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის ვერბალური ურთიერთქმედების კოდირებას ახდენს.

მკვლევრის გამოყენებული დაკვირვების ტიპი ხშირად უკავშირდება იმ გარემოს ტიპს, რომელშიც კვლევა ხორციელდება. 11. 3 ჩანართში წარმოდგენილია გარემო პირობების კონტინუუმი კონსულტანტის და თერაპევტის კლინიკების „ხელოვნური“ გარემოცვიდან (5 და 6 უჯრედები) სასკოლო კლასების, თანამშრომელთა ოთახებისა და სათამაშო მოედნების „ბუნებრივ“ გარემოცვამდე (1 და 2 უჯრედები). ვინაიდან ჩვენი კონტინუუმი

მხოლოდ თავისუფალი მონახაზია, შეგვიძლია საინფორმაციო ტექნოლოგიების აუდიტისა და კომპიუტერის გამოყენების კვლევები (3 და 4 უჯრედები) სადღაც შუაში, „ხელოვნურსა“ და „ბუნებრივს“ შორის მოვათავსოთ.

მიუხედავად იმისა, რომ 11. 3 ჩანართში მოცემული შემთხვევის შესწავლის თითოეული მაგალითი თეორიულად შეიძლება მონაწილის ან არამონაწილის დაკვირვებით განხორციელდეს, ფაქტორების მთელი რიგი განაპირობებს იმას, რომ კონკრეტული ტიპის გარემოში დაკვირვების ერთ-ერთი სტრატეგია დომინირებდეს. ბეილი (1994: 247) ხსნის, რომ მკვლევარს, რომელსაც ფარული კვლევის წარმოება სურს, გაუჭირდება, თუ ბუნებრივ გარემოში მონაწილესავით არ მოიქცევა, წინააღმდეგ შემთხვევაში, რატომ არის ის იქ? ამიტომ, ბევრ ბუნებრივ გარემოში მკვლევარი მონაწილეც იქნება. საპირისპირო ვითარებაა ლაბორატორიულ ან ხელოვნურ გარემოში, სადაც შეიძლება არამონაწილის დაკვირვების (მაგალითად, ვიდეო ჩანაწერით) წარმოება.

იმის თქმა გვინდა, რომ მასწავლებლების მუშაობის არასტრუქტურირებული, ეთნოგრაფიული ანგარიში (1 უჯრედი) სკოლის ბუნებრივ სასწავლო გარემოში დაკვირვების ყველაზე ტიპური მეთოდია. ანალოგიურად, ჩვევებისა და პიროვნების შესწავლის სტრუქტურირებული საშუალებების გამოყენება, როგორც ეს ბ-ნი ჩონგის (6 უჯრედი) შესწავლისას მოხდა, კონსულტანტის სამუშაო კაბინეტის ხელოვნურ გარემოში კვლევისადმი გავრცელებული მიდგომაა.

რატომ მონაწილის დაკვირვება?

შუცი ამბობს (Schutz 1962), რომ ნატურალისტი მეცნიერი სწავლობს ველს, რომელიც არაფერს ნიშნავს მასში არსებული მოლეკულებისთვის, ატომებისა და ელექტრონებისთვის. ამის საპირისპიროდ, შესწავლის საგანი იმ სამყაროში, რომელიც განათლების სფეროში მოღვაწე მკვლევარს აინტერესებს, ადამიანებისგან შედგება და მას არსებითი მნიშვნელობა აქვს ამ ადამიანებისთვის. სამყარო სუბიექტურად არის სტრუქტურირებული და მასში მცხოვრებთათვის კონკრეტული მნიშვნელობები აქვს. განათლების სფეროში მოღვაწე მკვლევრის ამოცანა ხშირად საერთო მნიშვნელობების ტერმინებით იმ

საშუალებების ახსნა, რომლითაც იქმნება და არსებობას ინარჩუნებს მოწესრიგებული სოციალური სამყარო. როგორ იყენებს მკვლევარი დაკვირვების მექანიზმებს ამ ამოცანის შესრულებისას? ბეილი (1994: 243 – 4) მონაწილის დაკვირვების რამდენიმე განუყოფელ უპირატესობას ასახელებს:

- დაკვირვებას უპირატესობა ენიჭება ექსპერიმენტებთან და გამოკითხვებთან შედარებით მაშინ, როდესაც არავერბალური ქცევის შესახებ უნდა აიკრიფოს მონაცემები;
- დაკვირვებისას მკვლევრებს მიმდინარე ქცევის ბუნებრივ ვითარებაში დანახვის და მისი თვალსაჩინო მახასიათებლების ჩაწერის შესაძლებლობა აქვთ;
- ვინაიდან შემთხვევის შესწავლის დაკვირვებები დროის ხანგრძლივ პერიოდში მიმდინარეობს, მკვლევრებს გაცილებით ახლო და არაფორმალური ურთიერთობების ჩამოყალიბება შეუძლიათ მათთან, ვისაც აკვირდებიან, ზოგადად, უფრო ბუნებრივ გარემოში, ვიდრე ეს ექსპერიმენტების და გამოკითხვების შემთხვევაშია;
- შემთხვევის შესწავლის დაკვირვებები ნაკლებად რეაქტიულია, ვიდრე – მონაცემების შეგროვების სხვა მეთოდები. მაგალითად, ლაბორატორიულ ექსპერიმენტებში და გამოკითხვებში, რომლებიც სტურუქტურირებულ კითვებზე მიღებულ ვერბალურ პასუხებზეა დამოკიდებული, სწორედ ის მონაცემები შეიძლება აღმოჩნდეს მიკერძოებული, რომლის შესწავლასაც ცდილობს მკვლევრი.

დაკვირვების შედეგების ჩაწერა

> თითქმის ექვსასსაათიანი დაკვირვების პროცესში დაახლოებით ნახევარი მილიონი სიტყვით ოცდათორმეტი რვეული გავავსე
>
> (King 1979)

დაკვირვების შედეგების ჩაწერა ხშირად აფიქრებთ გამოუცდელ მკვლევრებს, რომლებიც შემთხვევის შესწავლას კიდებენ ხელს. რამდენი უნდა ჩაიწეროს? რა ფორმით უნდა ჩაიწეროს? რა უნდა უქნან უამრავ ჩაწერილ მონაცემს?

ლოფლენდი (Lofland 1971) საველე ჩანაწერების წარმოებისთვის რამდენიმე სასარგებლო რჩევას გვთავაზობს:

- დაკვირვების დასრულების შემდეგ შეძლებისდაგვარად სწრაფად ჩაწერეთ, რადგან მალე ჯერ ინფორმაციის მცირე ნაწილი დაგავიწდებათ, დროის განმავლობაში კი – მეტი. დროსთან ერთად სწრაფად იზრდება დავიწყებულის მოცულობა;
- ივარჯიშეთ ჩანაწერების სწრაფად წარმოებაში და შეეჩვიეთ აზრს, რომ, რამდენადაც ირონიულად უნდა მოგეჩვენოთ, საველე ჩანაწერების წარმოებამ იმდენივე დრო შეიძლება წაიღოს, რამდენსაც რეალურ დაკვირვებას უთმობთ;
- მისაღები მეთოდია აუდიოჩანაწერის გაკეთებაა და არა – ხელით ჩაწერა (თუ ამას მოახერხებთ), სამაგიეროდ, წერა აზროვნების სტიმულირებას ახდენს.
- საველე ჩანაწერების კომპიუტერზე აკრეფვა გაცილებით სჯობს ხელით წერას, რადგან ეს მეთოდი უფრო სწრაფია და წასაკითხად ადვილი, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც ჩანაწერების რამდენიმე ვარიანტს აკეთებთ;
- სასურველია საველე ჩანაწერების, სულ მცირე, ორი ასლის გაკეთება. ორიგინალი ინახება, როგორც თავდაპირველი წყარო, რომელსაც შეგიძლიათ მიუბრუნდეთ საჭიროების შემთხვევაში, ხოლო დანარჩენი ასლები შეგიძლიათ დაჭრათ, გადაალაგოთ და ხელახლა გადაწეროთ;
- ჩანაწერები იმდენად სრული უნდა იყოს, რომ რამდენიმე თვის შემდეგაც შეძლოს მკვლევარმა ნებისმიერი აღწერილი მოვლენის თვალსაჩინო და ხატოვანი სურათის დანახვა. ეს, სავარაუდოდ, ნიშნავს იმას, რომ მკვლევარმა ყოველი ერთსაათიანი დაკვირვებისთვის, სულ მცირე, ორი გვერდი (ერთიანი შუალედით) მაინც უნდა ჩაწეროს.

ლოფლენდის (1971) მიერ რეკომენდებული და კინგის (1979) და უოლკოტის (Wolcott 1973) მიერ თავიანთ ეთნოგრაფიულ ანგარიშებში რეალურად გამოყენებული რეკომენდაციები ჩანაწერების წარმოებისთვის არასტრუქტურირებული დაკვირვების ბუნებიდან მომდინარეობს. უოლკოტი (1973) აღიარებს, რომ ჩანაწერების წარმოება დაეხმარა უკიდურეს მოწყენილობასთან გამკლავებაში, რომელიც ზოგჯერ დაუსრულებელ ყოველდღიურ შეხვედრებზე

ეუფლებოდა, რაც სკოლის დირექტორის ყოველდღიური ცხოვრების ნაწილს შეადგენს. თუმცა, ხანხადან მოვლენები იმდენად სწრაფად ვითარდებოდა, რომ უოლკოტი (1973) ძლივს ასწრებდა ჩაწერას და მხოლოდ ზედაპირულ, ნაჩქარევ ჩანაწერებს აკეთებდა, რომელთაც მოგვიანებით სრული სახით წერდა. ერთ-ერთი სასარგებლო რჩევა, რომელსაც ეს გამოცდილი ეთნოგრაფი გვაძლევს, ნამდვილად ყურადსაღებია: არასოდეს განაახლოთ დაკვირვება მანამ, ვიდრე წინა დაკვირვების ჩანაწერებს არ დაასრულებთ. ახალს ვერაფერს მიიღებთ, თუ სიტუაციაში უბრალო დამკირვებელი იქნებით. სანამ ჯერ კიდევ დასაწერი გაქვთ ერთი ვიზიტით მიღებული შთაბეჭდილებები და დაკვირვებები, აზრი არა აქვს კლასში ან სკოლაში დაბრუნებას და მოვლენების ერთი ჯგუფის გავლენის უფრო მოგვიანებით მომხდარი მოვლენებით გამოწვეული გავლენით გადაფარვას. ფაქტობრივად, როდის უნდა ჩაიწეროს მონაცემები იმ პრაქტიკული პრობლემებიდან ერთ-ერთია, რაც უოლკერმა (1980) გამოჰყო და 11. 4. ჩანართშია წარმოდგენილი.

ჩანართი 11. 4.

შემთხვევის შესწავლა და არჩევის პრობლემები

შემთხვევის შესწავლის დაწყებისას მკვლევრის წინაშე მდგარ პრობლემათა შორის არის არჩევის პრობლემა. ქვემოთ მოცემული კითხვები მიუთითებს ზოგიერთ იმ დაბრკოლებაზე, რომელიც მკვლევარს შეიძლება ამ თვალსაზრისით შეხვდეს:

- როგორ უნდა მიხვიდეთ საწყისი იდეიდან სამუშაო ფორმატამდე (იდეიდან კონკრეტულ, გამოყენებად მონაცემებამდე)?
- რას კარგავთ პროცესში?
- შედეგად რა არასასურველი პრობლემები გიჩნდებათ?
- როგორ იპოვით თქვენი საქმისათვის საუკეთესო მდებარეობის ადგილს?
- როგორ აღმოაჩენთ, დაადგენთ და მიუდგებით ძირითად ინფორმანტებს?
- ის, თუ როგორ ხედავენ ისინი, ქმნის კონტექსტს, რომელშიც თვენ ხედავთ მათ. როგორ შეგიძლიათ ასეთ სოციალურ სირთულესთან გამკლავება?
- როგორ ჩაიწერთ მტკიცებულებებს? როდის? რამდენს?
- როგორ შეინახავთ და დაახარისხებთ მათ?
- რა დროს დაუთმობთ იმაზე ფიქრსა და რეფლექციას, თუ რას აკეთებთ?

- რა მომენტში გაუმჟღავნებთ თქვენს სუბიექტს, რას აკეთებთ?
- პირველი ვინ ნახავს ანგარიშს?

წყარო: ადაპტირებულია Walker 1980

შემთხვევის შესწავლის დაგეგმვა

შემთხვევის შესწავლის დაგეგმვისას მკვლევრისთვის სასარგებლო იქნება რამდენიმე საკითხის განხილვა (მაგალითად, Adelman et al. 1980) (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780425368670 – თავი 11, ფაილი 11. 8. ppt):

- შემთხვევის კონკრეტულ გარემო პირობებში შედის: კონკრეტული მონაწილეების შესაძლო დაკარგვა, რაც თან სდევს მონაწილეობას; მონაცემების კუთვნილების და გაცემის შესახებ შეთანხმება;
- კვლევის წარმოებაში შედის: პირველადი და მეორადი წყაროების გამოყენება; მონაცემების შემოწმების შესაძლებლობა; ტრიანგულაცია (კოლეგების მიერ შედეგების განხილვის, რესპონდენტების მიერ ვალიდაციისა და რეფლექსურობის ჩათვლით); მონაცემების შეგროვების მეთოდები ინტერპრეტაციული პარადიგმის ფარგლებში – შემთხვევის შესწავლა მონაცემების შეგროვების გარკვეული მეთოდებისკენ იხრება, როგორიცაა, მაგალითად, ნახევრად სტრუქტურირებული და არასტრუქტურირებული ინტერვიუები, თხრობითი ფორმით წარმოდგენილი ანგარიშები და დოკუმენტები, დღიურები, ასევე, შესაძლებელია ტესტები და არა – სხვა მეთოდები, მაგალითად, გამოკითხვები და ექსპერიმენტები. ნისბეტი და უატი (1984) გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ ინტერვიუების გამოყენებისას შეიძლება ჭკვიანური იყოს უფრო ასაკოვანი ადამიანების მოგვიანებით ინტერვიუირება და არა დასაწყისშივე. დისკუსიის დრო მაქსიმალურად სასარგებლოდ რომ გამოიყენოთ, მკვლევარი ინტერვიუს ჩატარებამდე უკვე სიტუაციის საერთო სურათის ნაწილი უნდა იყოს. დაბოლოს, კვლევის წარმოება მონაცემების ანალიზს, საჭიროების შემთხვევაში, თეორიის გენერირებას და ანგარიშის დაწერას მოიაზრებს. ნისბეტი და უატი (1984) თვლიან, რომ მნიშვნელოვანია დასკვნებისა და მტკიცებულებების ერთმანეთისგან გამიჯვნა, არსებითი

მტკიცებულებები ძირითად ტექსტში უნდა იყოს მოცემული და ილუსტრაცია ანალიზითა და განზოგადებით უნდა ბალანსირდებოდეს;

- კვლევის შედეგები (მონაწილეებისთვის). აქ შეიძლება შედიოდეს კვლევის გაანონიმურება მონაწილეების დაცვის მიზნით, თუმცა ასეთმა გაანონიმურებამ შეიძლება გვაფიქრებინოს, რომ შემთხვევის შესწავლის ძირითადი მიზანი განზოგადებაა და არა – უნიკალური შემთხვევის აღწერა, ანუ, ეს შემთხვევის შესწავლის ცენტრალურ მახასიათებელს შეიძლება დაუპირისპირდეს. ანგარიშის გაანონიმურებამ შეიძლება ტკივილგამაყუჩებელივით იმოქმედოს. ადელმენი და მისი კოლეგები (1980) მიიჩნევენ, რომ დამახინჯება, რომელიც ასეთ გაანონიმურებას ახლავს – შემთხვევა ამოუცნობი გახდა – კვლევის გასაჯაროებისაგან თავის დაცვისათვის ძალიან მაღალი ფასია.

ნისბეტი და უატი (1984: 78) შემთხვევის შესწავლის განხორციელების სამ ძირითად ეტაპს გამოყოფენ. ვინაიდან შემთხვევის შესწავლა განვითარებადი სიტუაციების დინამიკას ასახავს, სასურველია ძალიან ფართო ფოკუსით დაწყება, შერჩევითობისა და წინასწარი მსჯელობების გარეშე. შემდგომი ფოკუსის თანდათანობით დავიწროება შექმნის ვიწრო, კონკრეტული ფოკუსის, ანუ შემდგომი კვლევისთვის და მონაცემების შეგროვებისთვის ძირითადი ფოკუსის გამოკვეთის შესაძლებლობას. მესამე ეტაპზე მზადდება ინტერპრეტაციის მონახაზი, რომელიც საბოლოო ფორმის მიღებამდე რესპონდენტთან უნდა გადამოწმდეს. ნისბეტი და უატი (1984: 79) არ გვირჩევენ შემთხვევის შესწავლისას ჰიპოთეზის ძალიან ადრეულ ეტაპზე ფორმულირებას. მათ მიაჩნიათ, რომ მნიშვნელოვანია მონაცემების ღიად, თავისუფლად მოგროვება. რესპონდენტის მიერ ვალიდაცია შეიძლება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი იყოს, რადგან მან მოცემული საკითხის გამოხატვის უკეთესი გზა შეიძლება შემოგთავაზოთ, ან რაიმეს დამატება ან დაზუსტება სურდეს.

თუმცა, რესპონდენტის მიერ ვალიდაცია გარკვეულ რისკს უკავშირდება, რადგან ის შეიძლება არ დაეთანხმობს ინტერპრეტაციას. ნისბეტი და უატი (1984: 81) ვეტოს უფლების თაობაზე შეთანხმების საჭიროებაზე მიუთითებენ. ისინი, ასევე გვირჩევენ, რომ მკვლევარი დაპირდეს რესპონდენტს, რომ ის ანგარიშის იმ

ნაწილებს ნახავს, რომელიც პირადად მას ეხება (კონფიდენციალობის დაცვის მექანიზმები შემთხვევის შესწავლაში, მაგალითად, სხვების კონფიდენციალობის). მკვლევარმა უნდა მიიღოს რესპონდენტის მიერ მიცემული ყველა შეთავაზება და პასუხი და, სადაც შესაძლებელია, შეცვალოს ანგარიში. მკვლევრისა და რესპონდენტის უთანხმოების შემთხვევაში, მკვლევარი უნდა შეპირდეს რესპონდენტს, რომ ის ანგარიშთან ერთად რესპონდენტის კომენტარებსა და კრიტიკულ შენიშვნებსაც გამოაქვეყნებს.

სტურმენი (1997) კონტინუუმზე ალაგებს იმ მონაცემების შეგროვების ბუნებას, ტიპებსა და ანალიზის ტექნიკებს, რომლებიც შემთხვევის შესწავლაში გამოიყენება. ეს შეჯამებულია 11. 5 ჩანართში (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 11, ფაილი 11. 9. ppt).

ჩანართი 11. 5.

მონაცემების მოგროვების კონტინუუმი, ტიპები და ანალიზი შემთხვევის შესწავლაში

	მონაცემების შეგროვება	
არასტრუქტურირებული (საველე ჩანაწერები)	(ინტერვიუები – ღიადან დახურული კითხვებისკენ)	სტრუქტურირებული (გამოკითხვები, აღწერის მონაცემები)
	მონაცემების ტიპები	
თხრობა (საველე ჩანაწერები)	(კოდირებული თვისებრივი მონაცემები და არაპარამეტრული სტატისტიკები)	რიცხობრივი (შეფარდების სკალის მონაცემები)
	მონაცემების ანალიზი	
ჟურნალისტური (იმპრესიონისტული)	(კონტენტ ანალიზი)	სტატისტიკური (დასკვნითი სტატისტიკა)

წყარო: ადაპტირებულია Sturman 1997

ერთ პოლუსზე არასტრუქტურირებული, ტიპური თვისებრივი მონაცემები გვაქვს, ხოლო მეორეზე – სტრუქტურირებული რაოდენობრივი მონაცემები. მკვლევრებმა, რომლებიც შემთხვევის შესწავლას იყენებენ, უნდა გადაწყვიტონ, მონაცემების შეგროვების რა მეთოდებს, რა ტიპის მონაცემებს და ანალიზის რომელ ტექნიკებს გამოიყენებენ.

შემთხვევის შესწავლის წერილობით წარდგენა

შემთხვევის შესწავლის დაწერისას მკვლევარი ორი ცნების – „მიზნისთვის შესატყვისობის“ და „აუდიტორიისთვის შესატყვისობის“ – ერთგული რჩება. რობსონი (2002: 512 – 13) შემთხვევის შესწავლის წერილობითი დალაგების ექვს ფორმას გვთავაზობს:

- *მომლოდინე სტრუქტურის* შემთხვევაში მკვლევარი ანგარიშის დასაწყისში (მაგალითად, აბსტრაქტში) ძირითად შედეგებს წარმოადგენს და დანარჩენ ანგარიშს მტკიცებულებებს, ანალიზს, ახსნებს, დასაბუთებასა (მაგალითად, რა შეირჩა და რა – არა, რა დასკვნები გაკეთდა, რა ალტერნატიული ახსნები უარყვეს) და მსჯელობას უთმობს, რომელსაც მთლიან სურათამდე ან დასკვნამდე მივყავართ.
- *ნარატიულ ანგარიშში* თხრობითი ანგარიშია წარმოდგენილი, რომელშიც ჩართულია სათანადო გრაფიკები, ცხრილები, წამოჭრილი საკითხები, ანალიზი და დასკვნები.
- *შედარების სტრუქტურაში* ერთი და იგივე შემთხვევა ორი ან მეტი ხედვის კუთხიდან არის შესწავლილი (მაგალითად, ახსნითი, აღწერითი, თეორიული), რათა ან შემთხვევის მდიდარი, ყოველმხრივი ახსნა მოგვცეს მკვლევრმა, ან მკითხველს საკმარისი ინფორმაცია მიეწოდოს, რომ მან თავად შეაფასოს, რომელი ახსნები, აღწერები ან თეორიები შეესატყვისება ყველაზე მეტად მოპოვებულ მონაცემებს.
- *ქრონოლოგიურ სტრუქტურაში* ორგანიზების პრინციპად მარტივი თანმიმდევრობა, ანუ, ქრონოლოგია გამოიყენება, შესაბამისად, არა მარტო მიზეზებისა და შედეგების განხილვაა შესაძლებელი, არამედ – განვითარებადი ამბისთვის თვალის მიდევნებაც. რობსონის (2002) კომენტარს შეგვიძლია დავამატოთ, რომ ქრონოლოგია შეიძლება ისე დაიყოს ნაწილებად, როგორც მოსახერხებელი იქნება (მაგალითად, ძირითადი მოვლენები ან დროის ძირითადი პერიოდები) და ჩაერთვება კომენტარები, ინტერპრეტაციები, ახსნები და შეჯამებები მოვლენების განვითარებასთან ერთად წამოჭრილ საკითხებზე (მაგალითად, ეთნოგრაფიულ კვლევაში „შენიშვნების კეთების“ მსგავსად). ქრონოლოგია მაორგანიზებელი პრინციპია, მაგრამ

ქრონოლოგიური განვითარების ყოველ ეტაპზე სხვადასხვაგვარი შინაარსია მოცემული.

- *თეორიის წარმომქმნელი სტრუქტურაა*, როდესაც სტრუქტურა თეორიული კონსტრუქტების დალაგების ლოგიკას მიყვება. აქ რობსონი (2002) გვთავაზობს, რომ შემთხვევის შესწავლის ყოველი შემდეგი ნაწილი „თეორიულ ფორმულირებას“ უნდა მატებდეს რაიმეს, წარმოადგენდეს მას ან მისი მდგენელი იყოს, მსჯელობის ჯაჭვის რგოლი უნდა იყოს და საბოლოოდ ერთიანი თეორიული ფორმულირებისაკენ მივყავდეთ.
- *არათანმიმდევრულ სტრუქტურაში* თანმიდევრობა, მაგალითად, ქრონოლოგიური, საკითხის, მოვლენის, თეორიის მიხედვით, უმნიშვნელოა. რობსონს (2002) მიაჩნია, რომ ეს მიდგომა მკითხველის ურთულებს იმის გაგებას, თუ რომელი სფეროებია მნიშვნელოვანი და რომელი – უმნიშვნელო, ანდა, გამოტოვებულია რამე თუ – არა. ეს ავტორის კაპრიზებს უქმნის საფრთხეს.

ზოგიერთი შემთხვევის შესწავლა მხოლოდ ერთ სიტუაციას მოიცავს – ერთ ბავშვს, ერთ სოციალურ ჯგუფს, ერთ კლასს, ერთ სკოლას. ასეთ შემთხვევაში ზემოთ დასახელებული ყველა სტრუქტურა შეიძლება გამოუსადეგარი იყოს. ზოგი შემთხვევის შესწავლა მოვლენების განვითარებას საჭიროებს, ზოგი – „ერთი კადრის“ პრინციპით მუშაობს (მაგალითად, რამდენიმე სკოლა, კლასი ან ჯგუფი დროის კონკრეტულ მომენტში). პირველ შემთხვევაში შეიძლება მნიშვნელოვანი იყოს ქრონოლოგიის დაცვა, ხოლო მეორეში ასეთი ქრონოლოგია, შესაძლოა, შეუსაბამო იყოს. ზოგი შემთხვევის შესწავლა ორ ძირითად ნაწილად არის გაყოფილი (მაგალითად, Willis 1977): მონაცემების წარდგენა და შემდეგ ანალიზი/ინტერპრეტაცია/ახსნა.

დასკვნა

სხვადასხვა სტრატეგია, რომელიც საგანმანათლებლო გარემოში შემთხვევის შესწავლის ექვსი მაგალითით დავასურათეთ, გვაფიქრებინებს, რომ მონაწილის დაკვირვება ყველაზე კარგი ზოგადი ტერმინია, რომელიც მეთოდოლოგიურ მიდგომას აღწერს და არა – ერთ კონკრეტულ მეთოდს.[1] ჩვენმა მაგალითებმა გვაჩვენა, რომ კონკრეტული შერჩევის რეპრეზენტაციულობა ხშირად

მკვლევრისთვის ხელმისაწვდომ დაკვირვების სტრატეგიას უკავშირდება. ზოგადად, რაც მეტია შერჩევის ზომა, მით რეპრეზენტაციულია ის და მით მეტია ალბათობა, რომ დამკვირვებლის როლი მონაწილეობას უახლოვდება.

შემთხვევის შესწავლის მაგალითებისთვის იხილეთ წიგნის თანმხლები ვებ გვერდი (http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 11, ფაილი 11. 2. doc., http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780– თავი 11, ფაილი 11. 3. doc და http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 11, ფაილი 11. 4. doc).

12 *Ex post facto* კვლევები

შესავალი

სიტყვა-სიტყვით თუ ვთარგმნით, *ex post facto* ნიშნავს „შემდგომ გაკეთებულიდან“. სოციალური და განათლების კვლევის კონტექსტში ფრაზა ნიშნავს „ფაქტის შემდეგ“ ანუ „ex post facto“ ან „რეტროსპექციულად“ და აღნიშნავს იმ კვლევებს, რომლებშიც არსებულ ვითარებას ან მდგომარეობას აკვირდებიან და მათ დამაჯერებელ მიზეზობრივ ფაქტორებს დროში უკან ეძებენ; ამგვარად, შესაძლო მიზეზ-შედეგობრივ მიმართებებს შეისწავლიან. ფაქტობრივად, მკვლევრები სვამენ კითხვას: რა ფაქტორები შეიძლება ასოცირდებოდეს მოცემულ ხდომილობებთან, მდგომარეობებთან ან ქცევის ასპექტებთან. შესაბამისად, ex post facto კვლევა არის მოვლენების იმ შესაძლო წინაპირობების შემოწმების მეთოდი, რომლებიც უკვე მოხდა და, მაშასადამე, მკვლევარმა ვერ მოახერხა მათი გაკონტროლება, დაგეგმვა ან მათით მანიპულირება (Cooper and Schindler 2001: 136). მკვლევარს მხოლოდ იმის აღწერა შეუძლია, რაც მოხდა, ან ხდება და ამას ფაქტორების უცვლელად შენარჩუნებით ახერხებს; ეს კი, თავის მხრივ, შერჩევის სკურპულოზური პროცესით მიიღწევა.

ქვემოთ მოცემული მაგალითი ძირითადი იდეის ილუსტრაციაა. წარმოიდგინეთ სიტუაცია, რომ კონკრეტულ არეალში მკვეთრად იმატა ფატალური შედეგის მქონე ავტოსაგზაო შემთხვევების რიცხვმა. საკითხის შესასწავლად ექსპერტი მოიწვიეს. ბუნებრივია, არ არსებობს რეალური შემთხვევების შესწავლის არავითარი გზა, რადგან ეს შემთხვევები უკვე მოხდა. მკვლევარი ვერც ტექნოლოგიებს მიმართავს შემთხვევების ვიდეო ჩანაწერის სანახავად. თუმცა, ერთადერთი, რისი გაკეთებაც შეუძლია, რეკონსტრუქციაა, რასაც სტატისტიკის შესწავლით, შემთხვევის ადგილების შესწავლით და მსხვერპლებისა და მოწმეების მიერ მიწოდებულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით მოახერხებს. ექსპერტი ასე შეძლებს მომხდარი შემთხვევების შესაძლო განმაპირობებლების დადგენას. ეს შეიძლება იყოს გადაჭარბებული სიჩქარე, ცუდი გზა, მანქანის უყურადღებოდ მართვა, ფრუსტრაცია, გაუმართავი მანქანა, ნარკოტიკების ან ალკოჰოლის

ზემოქმედება და ა. შ. კვლევა-ძიების საფუძველზე მკვლევარი შეძლებს შესაძლო მიზეზების შესახებ ჰიპოთეზების ჩამოყალიბებას და სათანადო ავტორიტეტებისთვის რეკომენდაციების სახით მიწოდებას. მათ შორის, მაგალითად, შეიძლება იყოს: გზის მდგომარეობის გაუმჯობესება, დასაშვები სიჩქარის მარჯის დაწევა, პოლიციის მეთვალყურეობის გაძლიერება. ჩვენთვის საინტერესო აქ ისაა, რომ მკვლევარი რეტროსპექციულად ადგენს მიზეზებს, ანუ, ex post facto მიდგომას იყენებს.

ex post facto კვლევა არის მეთოდი, რომელიც მიზეზისა და ეფექტის შესახებ ჰიპოთეზის შესამოწმებლად, ექსპერიმენტის ნაცვლადაც შეგვიძლია გამოვიყენოთ ისეთ სიტუაციებში, სადაც არაეთიკურია დამოუკიდებელი ცვლადის გაკონტროლება ან მანიპულირება. ვთქვათ, გვსურს ჰიპოთეზის შემოწმება, თითქოს ოჯახში ძალადობამ გამოიწვია დაბალი მოსწრება სკოლაში. ეთიკური კუთხით თუ შევხედავთ, აქ მოსწავლეზე ვერ განვახორციელებთ ოჯახში ძალადობას. თუმცა, შესაძლებელია სტუდენტების ორ ჯგუფად გაყოფა, რომლებიც მთელი რიგი ფაქტორებით შეესატყვისებიან ერთმანეთს. ერთ ჯგუფში შევლენ ისინი, ვისაც გამოცდილი აქვს ოჯახში ძალადობა, ხოლო მეორეში ისინი, რომელთა ოჯახური გარემო შედარებით ნორმალურია. თუ ჰიპოთეზა მისაღებია, მაშინ მკვლევარს უნდა შეეძლოს ამ ორი ჯგუფის სასკოლო მოსწრებაში განსხვავების პოვნა, სხვა ცვლადების თანხვედრის ან, შეძლებისდაგვარად, მუდმივი შენარჩუნების პირობებში.

კერლინგერი (1970) ex post facto კვლევას განსაზღვრავს, როგორც კვლევას, რომელშიც დამოუკიდებელი ცვლადი ან ცვლადები უკვე მომხდარი ფაქტია და მკვლევარი დამოკიდებულ ცვლადზე ან ცვლადებზე იწყებს დაკვირვებას. მკვლევარი რეტროსპექციულად სწავლობს დამოუკიდებელ ცვლადს ან ცვლადებს და არკვევს მათ შესაძლო მიმართებას და ეფექტს დამოკიდებულ ცვლადზე, ან ცვლადებზე. ამგვარად, მკვლევარი რეტროსპექტულად იკვლევს ბუნებრივად მომხდარი მოვლენის ეფექტებს, რომელიც მან შემდგომში მიღებულ შედეგზე მოახდინა, მათ შორის მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის დასადგენად. ex post facto დიზაინის ზოგიერთი შემთხვევა შებრუნებულ ექსპერიმენტულ კვლევას შეესაბამება, რადგან ეკვივალენტური ჯგუფების აღებისა და განსხვავებულ

პირობებში მათი ჩაყენებით დამოკიდებული ცვლადის განსხვავებული მნიშვნელობების მიღების ნაცვლად, ex post facto ექსპერიმენტი უკვე გარკვეული ასპექტით განსხვავებული ჯგუფებით იწყება და რესტროსპექტულად ცდილობს ამ განსხვავების გამომწვევი ფაქტორის დადგენას. სპექტორი (Spector 1993: 42) გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ ex post facto კვლევა პროცედურაა, რომელიც არაექსპერიმენტული კვლევის სქემის ფსევდო-ექსპერიმენტად გარდაქმნისთვის არის მოწოდებული.

ex post facto კვლევაში ორი მიდგომა შეგვიძლია განვასხვავოთ. პირველში კვლევა *დამოუკიდებელი* ცვლადის მიხედვით განსხვავებული ცდის პირებით იწყება (მაგალითად, მათემატიკის სწავლის წლების მიხედვით განხვავებულები) და შემდეგ იკვლევენ, როგორ განსხვავდებიან ისინი *დამოკიდებული* ცვლადის მიხედვით, მაგალითად, მათემატიკის ტესტით. მეორე მიდგომაში *დამოკიდებული* ცვლადის მიხედვით განსხვავებული ცდის პირებით იწყებენ (მაგალითად, მათემატიკის ტესტში მიღებული ქულებით განსხვავებული) და ადგენენ, როგორ განსხვავდებიან ისინი ერთმანეთისგან მთელი რიგი დამოუკიდებელი ცვლადების მიხედვით, მაგალითად, სწავლის წლების რაოდენობით, საგნის მოწონების ხარისხით, მათემატიკაში შესრულებული საშინაო დავალების მოცულობით და ა. შ. ამ შემთხვევაში ex post facto კვლევის მიზანია კონკრეტული შედეგის (მათემატიკის ტესტის შესრულების) მიზეზების დადგენა დაბალი (დაბალი ქულა მათემატიკის ტესტში) და მაღალი (მაღალი ქულა მათემატიკის ტესტში) შედეგის მქონე მოსწავლეების მას შემდეგ შედარებით, რაც დამოუკიდებელი ცვლადი უკვე არსებობს.

ex post facto კვლევის მაგალითი ასეთი შეიძლება იყოს: დააკვირდნენ, რომ ძალიან დიდი საშუალო სკოლის თანამშრომლები არ იყვნენ სამსახურში იმ დღეებში, როდესაც რთული გაკვეთილები უნდა ჰქონოდათ. ამის მიზეზების დასადგენად ჩატარდა ex post facto კვლევა. ცხრილში წარმოდგენილია თანამშრომლების მიერ სამსახურის გაცდენის შემთხვევები ჩასატარებელ რთულ გაკვეთილებთან მიმართებაში.

დღეები, როდესაც რთული გაკვეთილები უნდა ჩაეტარებინათ საშუალო სკოლის კლასებში

გაცდენა	დიახ	არა
მეტი სირთულის	26	30
ნაკლები სირთულის	22	50
სულ	48	80
	მთლიანი ჯამი: 128	

აქ მნიშვნელოვანი იყოს დროის საკითხი: თანამშრომლები მხოლოდ რთული გაკვეთილების ჩატარების დღეებში არ გამოცხადდნენ სამსახურში, თუ სხვა დროსაც არ იყვნენ? იყო თუ არა სხვა ცვლადები, რომლებსაც შესაძლოა წვლილი შეეტანათ კვლევაში, მაგალითად, ასაკობრივი ჯგუფები? მიტომ, კვლევა უფრო დაიხვეწა და მოგროვდა მეტი ინფორმაცია, რომელიც ცხრილშია წარმოდგენილი.

	დღეები, როდესაც რთული გაკვეთილები აქვთ ჩასატარებელი საშუალო სკოლის კლასებში		დღეები, როდესაც არ აქვთ რთული გაკვეთილები ჩასატარებელი საშუალო სკოლის კლასებში	
ასაკი	მეტი სირთულის	ნაკლები სირთულის	მეტი სირთულის	ნაკლები სირთულის
	გაცდენების რაოდენობა			
30 წელზე ნაკლები	30	6	16	10
30-50 წლის	4	4	4	20
50 წელზე მეტი	2	2	2	28
სულ	36	12	22	58
	საერთო ჯამი: 128			

ცხრილიდან ჩანს, რომ ასაკიც ისეთივე ფაქტორი იყო, როგორც ის დღეები, როცა მასწავლებლებს რთული გაკვეთილები ჰქონდათ ჩასატარებელი: ახალგაზრდები უფრო მეტად აცდენდნენ. გამცდენ მასწავლებელთა უმრავლესობა 30 წელზე ნაკლები ასაკის იყვნენ. ასაკობრივი ჯგუფების შედარებისას ისიც ნათელია, რომ ახალგაზრდა მასწავლებლები მაშინ უფრო

ხშირად აცდენდნენ, როდესაც რთული გაკვეთილები ჰქონდათ ჩასატარებელი, ვიდრე – მაშინ, როდესაც არ ჰქონდათ რთული გაკვეთილები.

ცხადია, შემდგომი შემოწმებისას ერთმანეთს შეუდარდებოდა ერთი და იმავე მასწავლებლების არყოფნის სიხშირეები, როდესაც მათ ჰქონდათ და არ ჰქონდათ რთული გაკვეთილები.

კავშირის, ასოციაციის და კრიტერიუმის ჯგუფის სქემა

ex post facto კვლევებში ორი სახის სქემა შეგვიძლია გავარჩიოთ: თანამიმართების და კრიტერიუმის ჯგუფის. პირველს ზოგჯერ „მიზეზობრივ კვლევასაც“ უწოდებენ, მეორეს კი – „მიზეზობრივ-შედარებით კვლევას“. თანამიმართების (ანუ მიზეზობრივ) კვლევას აწმყო მდგომარეობის წინაპირობები აინტერესებს. როგორც დასახელებიდან ჩანს, ის გულისხმობს მონაცემების ორი ნაკრების შეგროვებას, რომელთაგან ერთი რეტროსპექციული იქნება, და მათ შორის მიმართების დადგენას. ასეთი ექსპერიმენტის ბაზისური სქემა ასე შეიძლება წარმოვადგინოთ:[1]

X O

ბორკოვსკის (Borkowsky 1970) კვლევა ასეთ სქემას ეყრდნობოდა. მან სცადა, ეჩვენებინა მუსიკის მასწავლებლის საბაკალავრო მომზადების ხარისხსა (X) და თავის საგანში მასწავლებლის შემდგომ ეფექტურობას (O) შორის არსებული მიმართება. მუსიკის მასწავლებლის საბაკალავრო მომზადების ხარისხის საზომი შეიძლება იყოს კონკრეტულ კურსებში მიღებული ნიშნები, ყველა ნიშნის საშუალო, თვითრანჟირება და ა. შ. მასწავლებლის ეფექტურობა შეიძლება შეფასდეს მოსწავლეების მიღწევის მაჩვენებლით, მოსწავლის მიერ გამოვლენილი ცოდნით, მოსწავლის დამოკიდებულებებით, ექსპერტების შეფასებით და ა. შ. ურთიერთმიმართების განსასაზღვრად ყველა საზომს შორის გამოთვალეს კორელაციები. ამ კვლევას, მაქსიმუმ, იმის ჩვენება შეეძლო, რომ არსებობს ურთიერთმიმართება მასწავლებლის მომზადების ხარისხსა და შემდგომში მის, როგორც მასწავლებლის, ეფექტურობას შორის. იმ შემთხვევებში, სადაც დამოუკიდებელ და დამოკიდებულ ცვლადებს შორის

ძლიერი კავშირი აღმოჩნდა, სამი შესაძლო ინტერპრეტაცია შეგვიძლია განვიხილოთ:

- X ცვლადმა გამოიწვია O ცვლადი;
- O ცვლადმა გამოიწვია X ცვლადი;
- რომელიღაც მესამე, დაუდგენელმა და, შესაბამისად, გაუზომელმა ცვლადმა გამოიწვია X-ც და O-ც.

ხშირად ხდება, რომ მკვლევარს არ შეუძლია თქვას, რომელია ამ სამი ვარიანტიდან სწორი.

თანამიმართების, ანუ, მიზეზობრივი კვლევის ღირებულებას ძირითადად, როგორც ვნახეთ, მისი შესწავლითი ან შეთავაზებითი ხასიათი წარმოადგენს. მიუხედავად იმისა, რომ ყოველთვის არ გამოდგება ცვლადებს შორის მიზეზ-შედეგობრივი მიმართების დასადგენად, ის ასოციაციის გაზომვის მიმართულებით გადადგმული პირველი სასარგებლო ნაბიჯია.

კრიტერიუმის ჯგუფის (ანუ მიზეზობრივ-შედარებითი) მიდგომაში მკვლევარი შესასწავლი ფენომენის შესაძლო მიზეზების დადგენას მსგავსი ცდის პირების ორი ჯგუფის – ვისთანაც სახეზეა ცვლადი და ვისთანაც ცვლადი არ აღინიშნება – შედარებით ცდილობს. ასეთი კვლევის ბაზისური სქემა ასე შეიძლება წარმოვადგინოთ:

O_1
X
O_2

თუ, მაგალითად, მკვლევარი ასეთ სქემას აირჩევს მასწავლებლის ეფექტურობაზე მოქმედი ფაქტორების კვლევისას, მაშინ ბავშვების კლასების ჯგუფებზე განსხვავებული ეფექტების გაზომვის შედეგად გამოიყოფა კრიტერიუმის ჯგუფი O_1 – ეფექტური მასწავლებლები და მისი საპირისპირო $–O_2$ ჯგუფი, რომელიც არ ავლენს კრიტერიუმის ჯგუფის მახასიათებლებს. შემდეგ მკვლევარი იკვლევს X-ს, გარკვეულ ცვლადს ან მოვლენას, როგორიცაა ჯგუფებში გაერთიანებული მასწავლებლების ზოგადი ფონი, მომზადება,

უნარები და პიროვნება, რათა დაადგინოს, რას შეიძლებოდა „გამოეწვია“ მხოლოდ ზოგიერთი მათგანის ეფექტურობა.

კრიტერიუმის ჯგუფის, ანუ მიზეზობრივ-შედარებითი სქემა კვლევის აღწერითი მეთოდებისა და ჭეშმარიტი ექსპერიმენტული კვლევის დამაკავშირებელ რგოლად შეგვიძლია მივიჩნიოთ.

ex post facto კვლევის მახასიათებლები

ex post facto კვლევაში მკვლევარი იღებს შედეგს (ანუ დამოკიდებულ ცვლადს) და რეტროსპექციულად სწავლობს მონაცემებს, რათა დაადგინოს მიზეზები, მიმართებები ან კავშირები და მათი მნიშვნელობები.

ex post facto კვლევის სხვა მახასიათებლები მაშინ ხდება თვალსაჩინო, როდესაც მას ჭეშმარიტ ექსპერიმენტულ კვლევას ვუპირისპირებთ. კერლინგერი (1970) აღწერს ექსპერიმენტატორი მკვლევრის მოქმედების მეთოდს (კერლინგერის მიხედვით (1970), „თუ *x*, მაშინ *y*“. ჩვენ *x* ჩავანაცვლეთ X-ით, ხოლო *y* – O-თი, რათა შესაბამისობაში ვიყოთ კემპბელისა და სტენლის (1963) შემოტანილ აღნიშვნებთან, რომელთაც ამ თავში გამოვიყენებთ). კერლინგერი (1970) გამოთქვამს ჰიპოთეზას: თუ X, მაშინ O; თუ ფრუსტრაცია, მაშინ აგრესია. ვითარებიდან და კვლევის სქემაში საკუთარი წინასწარმეტყველებიდან გამომდინარე, ის X-ით მანიპულირების გარკვეულ მეთოდს იყენებს. შემდეგ აკვირდება O-ს, რათა ნახოს, არის თუ არა თანმხლები ცვალებადობა; ცვალებადობა, რომელიც მოსალოდნელია ან ნაწინასწარმეტყველებია X-ის ცვალებადობაზე დაყრდნობით. თუ ცვალებადობა სახეზეა, მაშინ ეს X-O გამონათქვამის, რომელიც ნიშნავს „თუ X, მაშინ O“, ვალიდობის დამამტკიცებელი საბუთია. ყურადღება მიაქციეთ, რომ აქ მეცნიერი გაკონტროლებული X-დან O-ს წინასწარმეტყველებს. კონტროლის მისაღწევად მას რანდომიზაციის პრინციპის და X-ით მანიპულაციის გამოყენება შეუძლია და ამის შემდეგ, ყველა სხვა თანაბარ პირობაში, შეუძლია დაუშვას, რომ O იცვლება X-ით მანიპულაციის შედეგად.

ამის საპირისპიროდ, ex post facto სქემაში O-ს აკვირდებიან. შემდეგ X-ს რეტროსპექციულად ეძებენ. პოულობენ მისაღებ X-ს, რომელიც თანხმება

წამოყენებულ ჰიპოთეზას. ვინაიდან შეუძლებელია X-ის და სხვა შესაძლო X_s-ების გაკონტროლება, X-სა და O-ს შორის ნავარაუდევ მიმართებას ვერ მიიღებენ ისეთივე დამაჯერებლობით, როგორც – ექსპერიმენტატორი მკვლევარი. ფაქტობრივად, ex post facto მკვლევარს, ასე რომ ვთქვათ, თანდაყოლილი სისუსტე აქვს: ის ვერ აკონტროლებს დამოუკიდებელ ცვლადს, ან ცვლადებს. როგორც სპექტორი (1993: 43) ამბობს, შეუძლებელია ყოველი შესაძლო ცვლადის გამოყოფა და გაკონტროლება, ან იმის სრული დარწმუნებით ცოდნა, თუ რომელი მათგანია ყველაზე მნიშვნელოვანი.

ეს მოკლე შედარება კარგად აჩვენებს ამ ორ სქემას შორის ორ ყველაზე მნიშვნელოვან განსხვავებას, ესაა კონტროლი. ექსპერიმენტულ სიტუაციაში მკვლევარს მანიპულაცია მაინც შეუძლია, მას მინიმუმ ერთი მოქმედი ცვლადი აქვს. თუ ეს „ჭეშმარიტი“ ექსპერიმენტია, მაშინ ის კონტროლს რანდომიზაციითაც ახორციელებს. მას შეუძლია ცდის პირთა ჯგუფები შემთხვევითი წესით გადაანაწილოს ან, უკიდურეს შემთხვევაში, ჯგუფებში შემთხვევითად ჩაერიოს. ex post facto კვლევის სიტუაციაში შეუძლებელია დამოუკიდებელი ცვლადის ასეთი კონტროლი და, ალბათ, რაც უფრო მნიშვნელოვანია, ვერც რანდომიზაცია ხერხდება. მკვლევარმა ისე უნდა მიიღოს საქმის ვითარება, როგორც არის და მისი გამორკვევა სცადოს, თუმცა ამასთანავე, მკვლევარს შეუძლია ისეთი პროცედურების არჩევა, რომლებიც მას კონტროლის გარკვეულ ელემენტს შესძენენ ამ კვლევაში. ქვემოთ მოკლედ მიმოვიხილავთ ამ პროცედურებს.

თავისი ბუნებიდან გამომდინარე, ex post facto ექსპერიმენტით შეიძლება გამყარდეს ნებისმიერი რაოდენობის, სხვადასხვაგვარი და, ალბათ, წინააღმდეგობრივი ჰიპოთეზებიც კი. ეს კვლევა იმდენად მოქნილია, რომ ჰიპოთეზების პოსტულირება დიდად არის დამოკიდებული მკვლევრის პირად პრიორიტეტებზე. მკვლევარი იწყებს გარკვეული მონაცემებით და მათ შესატყვის ინტერპრეტაციას ეძებს. თუმცა, ხშირად შეიძლება ინტერპრეტაციების მთელი რიგი გვქონდეს. ისევ განვიხილოთ მოცემულ ქალაქში ავტოსაგზაო შემთხვევის რაოდენობის ჰიპოთეტური ზრდის შემთხვევა. მიზეზების რეტროსპექციული ძიება 6-7 დამაჯერებელ მათგანს გვაპოვნინებს. ამის საპირისპიროდ,

ექსპერიმენტული გამოკვლევა კონკრეტული ინტერპრეტაციით იწყება და შემდეგ ადგენენ, თანხვდება თუ არა ის გარედან მიღებულ მონაცემებს. ხშირად ისე ჩანს, თითქოს მიზეზ-შედეგობრივი მიმართებები სხვაზე არაფერზეა დამყარებული, თუ არა იმ დაშვებაზე, რომ ნებისმიერი დაკავშირებული მოვლენა, რომელიც საკვლევ ფენომენამდე ხდება, მის მიზეზად ითვლება – კლასიკური *post hoc, ergo propter hoc* შეცდომაში შეყვანაა.[2] უყურადღებოდ რჩება ის ფაქტი, რომ ორ ცვლადებს შორის კავშირი კიდეც რომ ვიპოვოთ, უნდა ვაღიაროთ, რომ ორივე მათგანი შეიძლება მესამე, საერთო ფაქტორის, ცალკეული შედეგი იყოს და არა – პირველი აუცილებლობით განაპირობებდეს მეორეს. როგორც ზემოთ ვნახეთ, შებრუნებული მიზეზობრიობის რეალური შესაძლებლობაც არსებობს, მაგალითად, გულის პრობლემები ხელს უწყობს ჭარბწონიანობას და არა – პირიქით, ანდა ისინი ერთმანეთის ხელისშემწყობ პირობებს წარმოადგენენ. საქმე ისაა, რომ მტკიცებულება ჰიპოთეზის უბრალო *ილუსტრაციაა*. ის არ ამოწმებს მას, რადგან ჰიპოთეზა ვერ შემოწმდება იგივე მონაცემებით, რომელთა საფუძველზეც ჩამოყალიბდა. აღნიშნული ურთიერთმიმართება შეიძლება მართლაც არსებობს, მაგრამ ის აუცილებლობით არ არის ერთადერთი, ან, სავარაუდოდ, გადამწყვეტი ურთიერთმიმართება. სანამ მივიღებდეთ, რომ სიგარეტის მოწევა ფილტვის კიბოს ძირითადი მიზეზია, ალტერნატიული ჰიპოთეზა უნდა ჩამოვაყალიბოთ.

გარდა ამისა, მკვლევარმა შეიძლება აღმოაჩინოს, რომ ტელევიზორის ყურება სკოლაში მიღებულ ცუდ ნიშნებთან კორელირებს. აქ შეიძლება მიზეზობრივ ეფექტთან გვქონდეს საქმე: ტელევიზორის ყურება იწვევს ცუდი ნიშნების მიღებას; ან შეიძლება რევერსიული მიზეზობრიობა იყოს: ცუდი ნიშნები აიძულებს მოსწავლეებს, მეტ ხანს უყურონ ტელევიზორს. თუმცა, შეიძლება მესამე ახსნაც არსებობდეს: მოსწავლეებს, რომლებიც ნებისმიერი მიზეზით (მაგალითად, უნარის ან მოტივაციის გამო) ვერ სწავლობენ კარგად, ტელევიზორის ყურება მოსწონთ. შეიძლება არსებობდეს მესამე ცვლადი (უნარი ან მოტივაცია დამოუკიდებელი ცვლადის სახით), რომელიც იწვევდეს დანარჩენ ორს (ტელევიზორის დიდხანს ყურებას ან ცუდ ნიშნებს სკოლაში).

ზემოთ თქმულიდან არ უნდა დავასკვნათ, რომ ex post facto კვლევებს ბევრი არაფერი ღირებულება აქვთ. ბევრი მნიშვნელოვანი გამოკვლევა განათლებასა და ფსიქოლოგიაში ex post facto სქემას წარმოადგენს. ხშირად სხვა არჩევანი არ არსებობს: მკვლევარი ვერ აქცევს ერთ ჯგუფს წარუმატებლებად, დამნაშავეებად, თვითმკვლელებად, ტვინის დაზიანების მქონეებად ან გარიცხულებად. კვლევა აუცილებლობით უნდა დაეყრდნოს არსებულ ჯგუფებს. მეორე მხრივ, ის ფაქტი, რომ ex post facto კვლევებში შეუძლებელია კონტროლის ძირითადი მოთხოვნილების დაკმაყოფილება (მაგალითად, მანიპულაციით ან რანდომიზაციით), მეცნიერული პოზიციიდან მოწყვლადს ხდის მათ და უნდა ვაღიაროთ, რომ მათ შეიძლება შეცდომაშიც შეგვიყვანონ. უმჯობესია, თუ ex post facto სქემას მეტი სიფრთხილით მოვკიდებთ ხელს და არა როგორც ექსპერიმენტს, რომელიც დარწმუნებულობით ხასიათდება, არამედ უფრო როგორც გამოკითხვებს, რომლებიც შესამოწმებელი ჰიპოთეზების წყაროდ გამოდგება. ამ ჰიპოთეზებს მოგვიანებით უფრო ტრადიციული ექსპერიმენტული მეთოდებით შევამოწმებთ.

შემთხვევები, რომლებსაც ex post facto კვლევა ერგება

ex post facto სქემა გამოდგება ისეთ ვითარებაში, სადაც შეუძლებელია უფრო მძლავრი ექსპერიმენტული მეთოდის გამოყენება. ასეთ ვითარებასთან გვაქვს საქმე, როდესაც, მაგალითად, შეუძლებელია მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის შესწავლისთვის აუცილებელი ფაქტორების არჩევა, კონტროლი და მანიპულირება; ან როდესაც ყველა ცვლადის გაკონტროლების პირობებში მოსალოდნელია, რომ ერთ დამოუკიდებელი ცვლადი არარეალური და არაბუნებრივი იყოს და ხელს უშლიდეს სხვა გავლენიანი ცვლადების ურთიერთქმედებას; ანდა როდესაც კვლევის ბევრი მიზნისთვის არაპრაქტიკული, ძვირადღირებული ან ეთიკურად გაუმართლებელი იქნება ლაბორატიული კონტროლი.

ex post facto კვლევა განსაკუთრებით გამოსადეგია სოციალურ და განათლების კონტექსტებში, და, ნაკლებად – ფსიქოლოგიურში, ყველგან, სადაც დამოუკიდებელი ცვლადი ან ცვლადები მკვლევრის კონტროლის მიღმაა. ამ სფეროებში მეთოდის გამოყენების მაგალითებია: სიგარეტის მოწევისა და

ფილტვის კიბოს კვლევა, მასწავლებლების მახასიათებლების კვლევა; პოლიტიკური და რელიგიური მიკუთვნებულობისა და დამოკიდებულებების ურთიერთმიმართების შესწავლა; სკოლაში მიღწეულ შედეგებსა და ისეთ დამოუკიდებელ ცვლადებს შორის მიმართების კვლევა, როგორიცაა სოციალური კლასი, რასა, სქესი და ინტელექტი. ჩამოთვლილი კვლევები შეიძლება დაიყოს დიდმასშტაბიან და მცირემასშტაბიან ex post facto კვლევებად; მაგალითად, შერეული და ერთსქესიანი სკოლების მოსწავლეებს შორის განსხვავებების სტეიბლისეული (Stable 1990) დიდმასშტაბიანი კვლევა და არნოლდისა და ატკინსის (Arnold and Atkins 1991) მცირემასშტაბიანი კვლევა, რომელიც სმენის პრობლემების მქონე მოსწავლეების სოციალურ და ემოციურ შეგუებას შეეხებოდა.

ex post facto კვლევის უპირატესობები და ნაკლოვანებები

ამ მიდგომის უპირატესობებია:

- აკმაყოფილებს მკვლევრის მნიშვნელოვან მოთხოვნილებას, როდესაც შეუძლებელია უფრო მკაცრი ექსპერიმენტული მიდგომა. მაგალითად, სიგარეტის მოწევასა და ფილტვის კიბოს შორის ნავარაუდევი კავშირის შემთხვევაში შეუძლებელია ამის ექსპერიმენტულად შემოწმება (ყოველ შემთხვევაში, იმდენად, რამდენადაც ამით ადამიანები არიან დაინტერესებულნი);
- მეთოდი სასარგებლო ინფორმაციას იძლევა ფენომენების ბუნების შესახებ – რა რასთან ერთად ხდება და რა პირობებში. ამ მხრივ, ex post facto კვლევა ღირებული ამხსნელი საშუალებაა;
- სტატისტიკური ტექნიკების გაუმჯობესებისა და ზოგადი მეთოდოლოგიის წყალობით ამ ტიპის კვლევას უფრო მეტად შეუძლია თავის დაცვა;
- გარკვეული თვალსაზრისით და გარკვეულ სიტუაციებში ეს მეთოდი უფრო სასარგებლოა, ვიდრე – ექსპერიმენტული, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც ამ უკანასკნელის განხორციელებით კვლევის მიმდინარეობა ხელოვნურობის ელფერს იძენს;

- ex post facto კვლევა განსაკუთრებით ადეკვატურია, როდესაც მარტივი მიზეზ-შედეგობრივი კავშირებია დასადგენი;
- მეთოდს შეუძლია მიმართულების მოცემა; ასევე, ნაყოფიერი წყაროა ჰიპოთეზებისა, რომლებიც შემდგომი უფრო მკაცრი ექსპერიმენტული მეთოდით შეიძლება შემოწმდეს.

ex post facto კვლევების შეზღუდვებიდან და სისუსტეებიდან შეიძლება აღინიშნოს:

- დგას კონტროლის პრობლემა: მკვლევარს არ შეუძლია დამოუკიდებელი ცვლადით მანიპულირება ან ცდის პირების რანდომიზაცია;
- დარწმუნებით ვერ გვეცოდინება, გათვალისწინებულია თუ არა მიზეზობრივი ფაქტორი და, საერთოდ, დადგენილია თუ არა;
- შეიძლება ისე მოხდეს, რომ არც ერთი ფაქტორი არ იყოს მიზეზი;
- ერთი კონკრეტული შედეგი სხვადასხვა მიზეზიდან ან სხვადასხვა შემთხვევიდან შეიძლება გამომდინარეობდეს;
- როდესაც დადგენილია კავშირი, მისაღებია გადაწყვეტილება: რომელია მიზეზი და რომელი – შედეგი. უნდა განიხილოს შებრუნებული კაუზაციის შესაძლებლობა;
- ორ ცვლადს შორის კავშირის არსებობით არ დადგინდება მიზეზი და შედეგი;
- დიქოტომიური ჯგუფების გამოყოფა შეიძლება პრობლემური იყოს;
- ინტერპრეტაციის სირთულე და *post hoc* დაშვების საშიშროება, ანუ იმის დაჯერების საფრთხე, რომ რადგან X წინ უსწრებს O-ს, ამიტომ X იწვევს O-ს;
- დასკვნები ხშირად ეფუძნება ძალზე შეზღუდულ შერჩევას, ან მცირე რაოდენობის ხდომილობებს.
- ხშირად ვერ ხერხდება რეალურად მნიშვნელოვანი ფაქტორის, ან ფაქტორების გამოყოფა და იმის დანახვა, რომ მოვლენებს რამდენიმე მიზეზი აქვთ და არა – ერთი;
- ზოგიერთები მას, როგორც მეთოდს, ზედმეტად მოქნილად/ფლექსიბურად მიიჩნევენ;

- აკლია ანულირებადობა და დადასტურებადობა;
- მრავალი ცვლადის შედარების შემთხვევაში შეიძლება მკვეთრად შემცირდეს შერჩევის მოცულობა (Spector 1993: 43).

ex post facto კვლევის სქემა

ზემოთ ვახსენეთ ორი ძირითადი სქემა, რომელსაც ex post facto კვლევა მოიცავს – კავშირის, ასოციაციის (ანუ მიზეზობრივი) მოდელი და კრიტერიუმის ჯგუფის (მიზეზობრივ-შედარებითი) მოდელი. როგორც ვნახეთ, მიზეზობრივი მოდელი არსებული მდგომარეობის წინაპირობების დადგენას ცდილობს და შემდეგნაირად შეგვიძლია წარმოვადგნოთ:

დამოუკიდებელი ცვლადი	*დამოკიდებული ცვლადი*
X	O

მიუხედავად იმისა, რომ ex post facto კვლევაში დარწმუნებით ვერ ვიტყვით, რომ ერთი ცვლადი დამოკიდებულია მეორეზე, როგორც ამას ექსპერიმენტული ძიებისას გავაკეთებდით, მაინც მიღებულია, რომ ერთ ცვლადს დამოუკიდებელი ცვლადი (X) ვუწოდოთ და მეორეს – დამოკიდებული (O). მარცხნიდან მარჯვნივ მიმართულება დროში თანმიმდევრობაზე მიუთითებს, თუმცა, არ უნდა დაგვავიწყდეს შებრუნებული მიზეზობრიობის არსებობის შესაძლებლობა.

ამ სახის ტიპურ გამოკვლევაში მონაცემების ორი ნაკრები – დამოუკიდებელი და დამოკიდებული ცვლადების შესატყვისი – გროვდება. როგორც ამ თავის დასაწყისში აღინიშნა, დამოუკიდებელი ცვლადის (X) შესახებ მოპოვებული მონაცემები რეტროსპექციული იქნება და ამიტომ მიდრეკილი იქნება ნაკლოვანების, შეზღუდვების და დამახინჯებებისაკენ, რაც ყველა ისტორიულ საბუთს ახასიათებს. ეს სქემა ახლა ჰიპოთეტურ სიტუაციას მოვარგოთ. წარმოვიდგინოთ საშუალო სკოლა, რომელშიც ვარაუდობენ, რომ თანამშრომლების არასახარბიელო მორალური მოდგომარეობა (O), ვთქვათ, ორი წლის წინ განხორციელებული რეორგანიზაციის პირდაპირი შედეგია. ახალი ორგანიზაციული სტრუქტურა ძველისგან რამდენიმე კარგად შესამჩნევი ძირითადი ნიშნით განსხვავდება. ამ ფაქტორების ნაკრები შეიძლება წარმოადგენდეს ან შეიცავდეს დამოუკიდებელ ცვლადს X-ს და მათ შესახებ

მონაცემები რეტროსპექციულად დაგროვდა. მათ შორის შეიძლება იყოს, მაგალითად, კომბინირებული უნარებისა და გუნდური სწავლების შემოღება, სიახლეები სასწავლო პროგრამაში, მასწავლებლის სტატუსის დაკარგვა, მოსწავლეების მოტივაციის შემცირება, სკოლის ირგვლივ მიდამოს ცვლილებები, ახალი დირექტორი. ეს ფაქტორები შეიძლება მასწავლებლების დომინანტური დამოკიდებულებების (O) გაზომვით შემოწმდეს, რაც მკვლევარს მიმდინარე უკმაყოფილების შესაძლო მიზეზებზე ზოგიერთ მინიშნებას მაინც მისცემს.

მეორე, მიზეზობრივ-შედარებითი მოდელი სქემატურად ასე შეგვიძლია გამოვსახოთ:

ჯგუფი	*დამოუკიდებელი ცვლადი*	*დამოკიდებული ცვლადი*
E	X O_2	
	- - -

უკვე განხორციელებულია და ამიტომ მის კონტროლს არ ექვემდებარება. ამგვარად, ამ დიზაინში კვლევას არამანიპულირებადი შეიძლება ეწოდოს.

ex post facto კვლევის პროცედურები

ex post facto კვლევა მონაცემებში ცვლადებს შორის მიმართების დადგენით არის დაინტერესებული და ვნახეთ, თუ როგორ აღწევს ამ მიზანს მიზეზობრივი ან მიზეზობრივ-შედარებითი მოდელის გამოყენებით. ახლა განვიხილავთ ნაბიჯებს, რომლებიც ex post facto კვლევის წარმოებისას უნდა გადაიდგას. შეგვიძლია პრობლემური სფეროს იდენტიფიცირებით დავიწყოთ. ამ ეტაპს მოჰყვება შესამოწმებელი ჰიპოთეზის, ან პასუხგასაცემი კითხვების ნათლად და მკაფიოდ ჩამოყალიბება. შემდეგი ნაბიჯი იქნება იმ დაშვებების გახმოვანება, რომელსაც დაეყრდნობა ჰიპოთეზა და შემდგომი პროცედურები. შემდეგ მოდის კვლევითი ლიტერატურის მიმოხილვა. ეს მკვლევარს საშუალებას მისცემს, გაარკვიოს, თუ რა საკითხვები, პრობლემები, დაბრკოლებები და შედეგები იქნა მიღებული მისთვის საინტერესო სფეროში. ამის შემდეგ იწყება რეალური კვლევის დაგეგმვა, რაც სამი ზოგადი ეტაპისგან შედგება: პოპულაციისა და შერჩევების იდენტიფიკაცია; მონაცემების შეგროვების მეთოდების არჩევა და შექმნა; მონაცემების დასახარისხებელი კატეგორიების დადგენა. საბოლოო ეტაპი მოიცავს მიღებული შედეგების აღწერას, ანალიზსა და ინტერპრეტაციას.

ზემოთ უკვე აღინიშნა, რომ ex post facto კვლევის მთავარი სისუსტე დამოუკიდებელ ცვლადზე კონტროლის არარსებობაა, რომელიც მიზეზობრივი სქემის შემთხვევაში დამოკიდებულ ცვლადზე მოქმედებს, ხოლო მიზეზობრივ-შედარებითი სქემის პირობებში დამოკიდებულ ცვლადებს შორის დაკვირვებად განსხვავებებზე ახდენს გავლენას. მიუხედავად იმისა, რომ ex post facto მეთოდით მომუშავე მკვლევრები არა მარტო ასეთ კონტროლს არიან მოკლებულნი, არამედ რანდომიზაციასაც ვერ ახერხებენ, მათ მაინც შეუძლიათ ისეთი პროცედურების გამოყენება, რომლებითაც გარკვეულ კონტროლს მოიპოვებენ. სწორედ ამ პროცედურებს განვიხილავთ ქვემოთ.

ასეთი ტიპის კვლევაში კონტროლის ელემენტის შემოტანის ყველაზე გავრცელებული საშუალება ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებში შემავალი ინდივიდების შედარებაა, როდესაც მიზეზობრივ-შედარებითი სქემა

გვაქვს. არი და მისი კოლეგები (Ary et al. 1972) მიუთითებენ, რომ წყვილების მორგების სქემაში, (იხილეთ თავი 13), ფრთხილად უნდა შედარდეს მონაწილეები კვლევის მნიშვნელოვანი და რელევანტური მახასიათებლების მიხედვით.

ამ პროცედურას თან გარკვეული სირთულეები ახლავს, ვინაიდან უშვებს, რომ მკვლევარმა იცის, რომელი ფაქტორებია რელევანტური, ანუ, რომელი ფაქტორები შეიძლება უკავშირდებოდნენ დამოკიდებულ ცვლადს. ამასთან, არსებობს იმ ცდის პირების დაკარგვის შესაძლებლობა, რომლებიც არ აკმაყოფილებენ ჯგუფში მოხვედრის კრიტერიუმებს და ამით მცირდება შერჩევის მოცულობა.

არი და მისი კოლეგები (1972) ex post facto კვლევაში გარკვეული კონტროლის შეტანის ალტერნატიული პროცედურის სახით, მასში გარეშე ცვლადების შეტანას და შემდეგ დისპერსიული ანალიზის გამოყენებას გვთავაზობენ. მაგალითად, თუ ინტელექტი რელევანტური გარეშე ცვლადია, მაგრამ შეუძლებელია მისი გაკონტროლება ჯგუფების შედარების ან სხვა გზით, მაშინ, ის კიდევ ერთი დამოუკიდებელი ცვლადის სახით შეიძლება დაემატოს კვლევას და მონაწილეები ინტელექტის დონის მიხედვითაც განირჩევიან ერთმანეთისგან. დამოკიდებული ცვლადის მიღებული მნიშვნელობები დისპერსიული ანალიზის გამოყენებით გაანალიზდება, რაც გამოავლენს ინტელექტის ძირითად და ინტერაქციულ გავლენას და შესაძლებელი იქნება ჯგუფებს შორის დამოკიდებული ცვლადის მიხედვით, ნებისმიერ სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებაზე მითითება, მაშინაც კი, როდესაც ვერ ვივარაუდებთ ინტელექტსა და დამოკიდებულ ცვლადს შორის მიზეზ-შედეგობრივი მიმართების არსებობას.

კიდევ ერთი პროცედურა შეიძლება გამოვიყენოთ ex post facto კვლევაში კონტროლის ელემენტის შესატანად. ესაა მოცემული ცვლადის მიხედვით შეძლებისდაგვარად მაქსიმალურად ჰომოგენური შერჩევების აღება. მაგალითად, არისა და მისი კოლეგების (1972) აზრით, თუ ინტელექტი რელევანტური გარეშე ცვლადია, მისი ზემოქმედების გაკონტროლება ინტელექტის მიხედვით ერთ დონეზე მყოფი მონაწილეების შერჩევით არის შესაძლებელი. ამით დამოუკიდებელი ცვლადი გამოცალკევდება სხვა ცვლადებისგან, რომლებთანაც

ის ზოგადად ასოცირდება. შედეგად, შესაძლებელი და გამართლებული ხდება ნებისმიერი დადგენილი ეფექტის დამოუკიდებელ ცვლადთან დაკავშირება.

დაბოლოს, ex post facto კვლევაში კონტროლის შეტანა ნებისმიერი ისეთი ალტერნატიული ჰიპოთეზის წამოყენებითა და შემოწმებით შეიძლება, რომელიც კვლევაში მიღებული ემპირიული შედეგების დამაჯერებელ ახსნად გამოდგება. ამგვარად, მკვლევარი ფრთხილად უნდა იყოს, რომ ex post facto კვლევაში მიმართებების პირველივე სავარაუდო ახსნა აუცილებლად ერთადერთ და საბოლოო ახსნად არ მიიღოს. კარგად ნაცნობი მაგალითია სიგარეტის მოწევისა და ფილტვის კიბოს ნავარაუდევი ურთიერთმიმართების შესახებ უკვე გაკეთებული დასკვნა. ჯანმრთელობის დაცვის სფეროს წარმომადგენლები სარგებლობენ ახსნით, რომლის მიხედვითაც მოწევა ფილტვის კიბოს იწვევს, თუმცა, თამბაქოს მწარმოებლები ალტერნატიულ ჰიპოთეზას სწევენ წინ – მოწევაც და ფილტვის კიბოც, სავარაუდოდ, მესამე, აქამდე უცნობი ფაქტორის შედეგია, ანუ, უყურადღებოდ არ უნდა დარჩეს შესაძლებლობა, რომ ორივე – დამოუკიდებული და დამოკიდებელი – ცვლადი საერთო მიზეზის ორი განსხვავებული, კონკრეტული შედეგი იყოს.

13 ექსპერიმენტი, კვაზი-ექსპერიმენტი, ერთი შემთხვევის კვლევა და მეტა-ანალიზი

შესავალი

მიზეზ-შედეგობრიობისა და, აქედან გამომდინარე, პროგნოზირებადობის საკითხი ერთობ იზიდავს მკვლევართა გონებას (Simth 1991: 177). ამ საკითხზე ერთი პასუხი *კონტროლის* გამოყენებაშია და ის აპოთეოზს აღწევს ექსპერიმენტულ სქემაში. თუ კონკურენციული მიზეზები ან ახსნა კვლევიდან

გამოირიცხება, შესაძლებელი ხდება მკაფიო მიზეზ-შედეგობრიობის დადგენა: მოდელს შეუძლია შედეგის *ახსნა*. სმითი (1991: 177) ამტკიცებს, რომ ექსპერიმენტული მიდგომა ყველაზე დასაბუთებულია და მიაჩნია, რომ ეს *ერთადერთი* მეთოდია, რომელიც უშუალოდ მიზეზ-შედეგობრიობით არის დაინტერესებული. ეს, რა თქმა უნდა, საკამათოა, როგორც ამ წიგნის მესამე ნაწილში გავარკვიეთ.

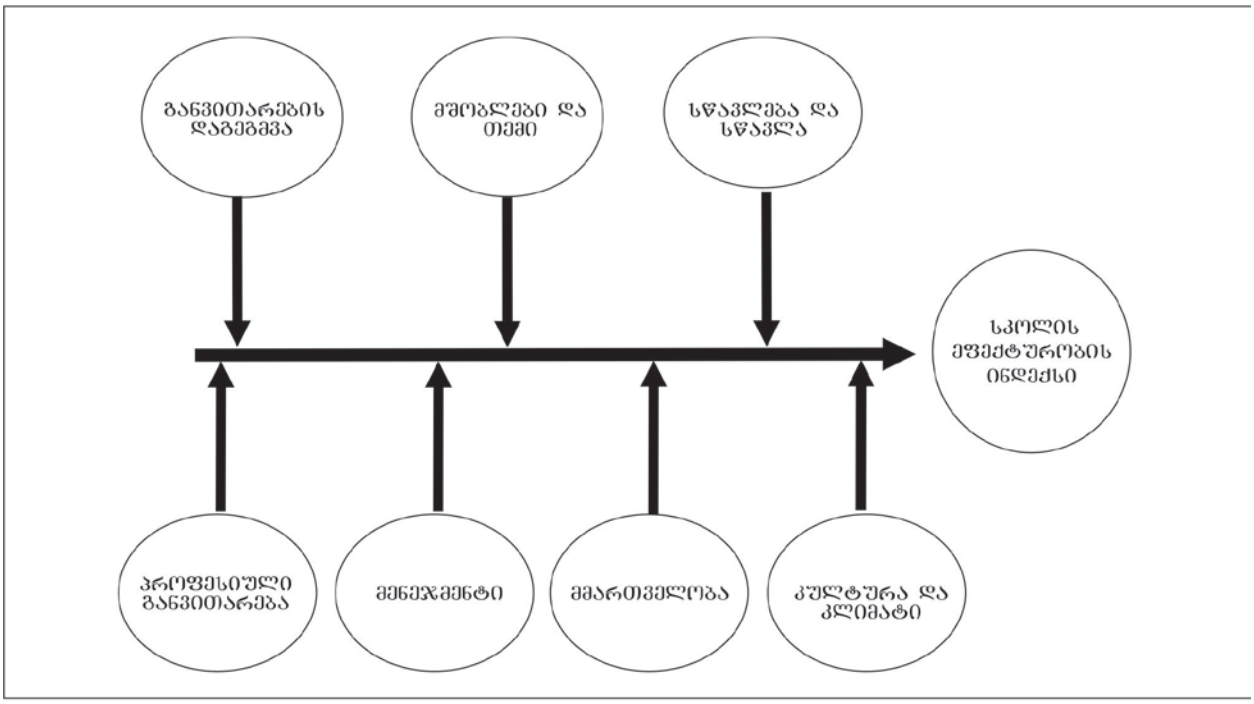
მეთორმეტე თავში აღვწერეთ ex post facto კვლევა, როგორც შებრუნებული ექსპერიმენტირება, როდესაც ძიება უკვე გარკვეული მახასიათებლებით განსხვავებული ჯგუფებით იწყება და რესტროსპექციულად ეძებენ იმ ფაქტორებს, რომლებმაც ასეთი განსხვავებები ამოიწვია. ამის შემდეგ წარმოგიდგინეთ ექსპერიმენტატორი მკვლევრის მიდგომის კერლინგერისეული აღწერა:

> თუ *x*, მაშინ *y*; თუ ფრუსტრაცია, მაშინ აგრესია . . . მკვლევარი რაღაც მეთოდით ზომავს *x* და შემდეგ აკვირდება *y*-ს, რათა ნახოს, პარალელურად იცვლება თუ არა ისიც.
>
> (Kerlinger 1970)

ექსპერიმენტული კვლევის არსებითი მახასიათებელი ისაა, რომ მკვლევარი მიზანმიმართულად მანიპულირებს და აკონტროლებს იმ პირობებს, რომლებიც მისთვის საინტერესო მოვლენებს განაპირობებენ, წარადგენს ექსპერიმენტულ ზემოქმედებას, ანუ, ჩარევას და ზომავს თავის მიერ შექმნილ განსხვავებას. ექსპერიმენტი მოიაზრებს ერთი ცვლადის (რომელსაც დამოუკიდებელ ცვლადს უწოდებენ) მნიშვნელობის შეცვლას და ამ ცვლილების ეფექტის დაკვირვებას მეორე ცვლადზე, რომელსაც დამოკიდებული ცვლადი ჰქვია. იყენებს რა ფიქსირებულ სქემას, ექსპერიმენტული კვლევა შეიძლება იყოს *დამადასტურებელი* და ნულოვანი ჰიპოთეზის დასაბუთებას ან უარყოფას სცდილობდეს, ან *გამოკვლევითი* და გარკვეული ცვლადების ეფექტების დადგენას ესწრაფვოდეს. დამოუკიდებელი ცვლადი შემავალი ცვლადია, ხოლო დამოკიდებული ცვლადი – გამოსავალი, ანუ შედეგი; მაგალითად, კგეილი და მორისონი (Kgaile and Morrison 2006) შედეგზე გავლენის მქონე შვიდ დამოუკიდებელ ცვლადზე მიუთითებენ (სკოლის ეფექტურობაზე) (13. 1 ჩანართი).

ჩანართი 13.1

დამოუკიდებელი და დამოკიდებული ცვლადები



ექსპერიმენტში დამოკიდებული ცვლადი პოსტ-ტესტით იზომება, ხოლო დამოუკიდებელი ცვლადები გამოცალკევდება და ზედმიწევნით კონტროლდება.

წარმოიდგინეთ, ვართ ლაბორატორიაში, სადაც ახალი სასუქის თვისებები უნდა შევისწავლოთ. ამ სასუქის გამოყენებას ფერმერები მარცვლოვან კულტურასთან, ვთქვათ, სიმინდთან შეძლებენ (Morrison 1993: 44 – 5). ამ სიტუაციაში მეცნიერი აიღებდა ერთ ტომარა სიმინდის მარცვალს და შემთხვევითობის წესით გაყოფდა ორ თანაბარ ნაწილად. ერთი ნაწილი ჩვეულებრივ საარსებო პირობებში გაიზრდებოდა – გაკონტროლდებოდა და გაიზომებოდა მარტო ნიადაგის, ტემპერატურის, წყლისა და სინათლის ოდენობა და არავითარი სხვა ფაქტორი. ეს იქნებოდა საკონტროლო ჯგუფი. მეორე ნაწილი გაიზრდებოდა საკონტროლო ჯგუფის ანალოგიურ – იგივენაირად გაკონტროლებული და გაზომილი რაოდენობის ნიადაგის, ტემპერატურის, წყლისა და სინათლის – პირობებში, *მაგრამ,* დამატებით ექნებოდა ახალი სასუქი. ოთხი თვის შემდეგ შეამოწმეს ორივე ჯგუფი და გაზომეს. საკონტროლო ჯგუფი ნახევარი მეტრით იყო გაზრდილი და სიმინდის ყოველი

ტარო ადგილზე იყო, თუმცა, პატარა მარცვლები ჰქონდა. ამის საპირისპიროდ, ექსპერიმენტული ჯგუფიც ნახევარი მეტრით გაიზარდა, მაგრამ, ყოველ ტაროში გაცილებით დიდი მარცვლები აღმოჩნდა – უფრო დიდი, სავსე და მკვრივი მარცვლები.

მეცნიერი დაასკვნის, რომ ვინაიდან ორივე ჯგუფს მხოლოდ გაზომილი რაოდენობის ნიადაგთან, ტემპერატურასთან, წყალთან და სინათლესთან ჰქონდა შეხება, სხვა ვერაფერი გამოიწვევდა ექსპერიმენტული ჯგუფის ასე გაფურჩქვნას, თუ არა – ახალი სასუქი. ამ ექსპერიმენტში ძირითადი ფაქტორები იყო:

- მთლიანი ტომრის შიგთავსის შემთხვევითი წესით გადანაწილება ორ თანაზომიერ (საკონტროლო და ექსპერიმენტულ) ჯგუფში, ორივე ჯგუფში შემავალი სიმინდის საწყისი გაზომვა, რათა დარწმუნებულიყვნენ, რომ ორივე ჯგუფი ერთნაირი იყო (ანუ წინასწარი ტესტირება);
- ძირითადი ცვლადების გამოყოფა (ნიადაგი, ტემპერატურა, წყალი და სინათლე);
- ძირითადი ცვლადების გაკონტროლება (ერთი და იგივე რაოდენობა თითოეულ ჯგუფს);
- ნებისმიერი სხვა ცვლადის გამორიცხვა;
- განსაკუთრებული მოპყრობა (ანუ ჩარევა) ექსპერიმენტული ჯგუფისადმი, ორივე ჯგუფში სხვა ცვლადების მუდმივად შენარჩუნების პირობებში;
- მოსავლის და ზრდის საბოლოო გაზომვა საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფების შესადარებლად და წინასწარი ტესტირების შედეგებისგან განსხვავებების შეფასება (პოსტ-ტესტი);
- ერთი ჯგუფის მეორესთან შედარება;
- განზოგადების ეტაპი: მოცემულ პირობებში ახალი სასუქი აუმჯობესებს მოსავალს და ზრდას.

ეს მოდელი, რომლის წინაპირობასაც მიზეზ-შედეგობრიობის დადგენის მიზნით ცვლადების იზოლაცია და კონტროლია, ლაბორატორიულ პირობებში შეიძლება ადეკვატური იყოს, თუმცა, სოციალური სიტუაცია ოდესმე *შეძლებს*

თუ არა ლაბორატორიის დაწმენდილ, ხელოვნურ სამყაროდ *გადაქცევას*, ან *უნდა გადაიქცეს* თუ არა ასეთ სამყაროდ, ეს ემპირიული და მორალური კითხვებია. ამასთან, გასათვალისწინებელია ადამიანებით მანიპულირების, მათ გაკონტროლების, მათდამი უსულო საგნებივით მოპყრობის ეთიკური დილემები (იხილეთ თავი 2). და მაინც, გავაგრძელოთ ექსპერიმენტული მოდელის განხილვა.

საკლასო ოთახებში წარმოებულ სწავლის ექპერიმენტებში დამოუკიდებელი ცვლადი ხშირად გარკვეული სახის სტიმულია, მაგალითად, არითმეტიკული გამოთვლის ახალი მეთოდი. პასუხი, ანუ, დრო, დამოკიდებული ცვლადია, რომელიც შეკრების ოცი ამოცანის ახალი მეთოდით შესრულებას სჭირდება. თუმცა საგანმანათლებლო გარემოში წარმოებულ ემპირიულ კვლევათა დიდი ნაწილი კვაზი-ექსპერიმენტია და არა – ექსპერიმენტი. ერთი ყველაზე გამორჩეული განსხვავება კვაზი-ექსპერიმენტსა და ჭეშმარიტ ექსპერიმენტს შორის ისაა, რომ პირველის შემთხვევაში მკვლევარი ხელუხლებელი ჯგუფებით იწყებს კვლევას, ანუ ჯგუფებით, რომლებიც შექმნილია ნებისმიერი სხვა მეთოდით, მაგრამ არა – შემთხვევითი შერჩევით. ამ თავში გამოვყოფთ ჭეშმარიტი ექსპერიმენტისა და კვაზი-ექსპერიმენტული სქემის არსებით ნიშნებს და გვსურს, მკითხველისთვის გასაგები გავხადოთ განათლების სფეროში ექსპერიმენტირებისას კონტროლის მნიშვნელობა და მიზანი.

ექსპერიმენტში მკვლევარს შეუძლია შედარებით განყენებული იყოს მონაწილეებისგან, რითაც კვლევაში გარკვეული ხარისხის ობიექტურობა შეაქვს (Robson 2002: 98). დამკვირვებლის ეფექტმა შეიძლება დააზარალოს ექსპერიმენტი, მაგალითად, მკვლევრის ჩანაწერები შეიძლება არათანმიმდევრული, უზუსტო, შერჩევითი ან ნაკლებად გაცნობიერებული იყოს, მათ შეიძლება გავლენა მოახდინონ ექსპერიმენტზე. გარდა ამისა, ექსპერიმენტი შეიძლება მონაწილის ეფექტებმაც აზარალოს (იხილეთ ჰათორნის ეფექტის განხილვა მეექვსე თავში); მონაწილის ქცევის შესაცვლელად შეიძლება საკმარისი აღმოჩნდეს საექსპერიმენტო გარემოში უბრალოდ ყოფნის ფაქტიც კი, და არა ის, თუ როგორ მოქმედებს ექსპერიმენტი,

სამედიცინო ექსპერიმენტებში პრობლემის ამ წყვილს გარკვეული მონაწილეებისთვის პლაცებოს მიცემით აგვარებენ და ნებისმიერ ცვლილებას აფიქსირებენ, ხოლო ექსპერიმენტები ბრმა ან ორმაგად ბრმაა. ბრმა ექსპერიმენტში მონაწილეებმა არ იციან, საკონტროლო ჯგუფში არიან თუ ექსპერიმენტულში, მაგრამ ეს იცის მკვლევარმა. ორმაგად ბრმა ექსპერიმენტში მკვლევარმაც კი არ იცის, მონაწილე ექსპერიმენტულ ჯგუფშია, თუ საკონტროლოში – ეს ინფორმაცია მესამე მხარესთან ინახება. ეს მოდელი მოწოდებულია იმ მოუხელთებელი ეფექტების შესამცირებლად, რომელიც თან ახლავს მონაწილის ცოდნას, რომ ის საკონტროლო ან ექსპერიმენტულ ჯგუფშია. განათლების სფეროში ბრმა ექსპერიმენტის ჩატარება უფრო ადვილია, ვიდრე – ორმაგად ბრმა ექსპერიმენტის და ისიც კი შესაძლებელია, რომ მონაწილეებს სულაც არ უთხრან, რომ ექსპერიმენტში მონაწილეობენ, ან უთხრან, რომ ექსპერიმენტი X-ს შეეხება და სინამდვილეში Y-ს შეეხებოდეს, ანუ, „გზა-კვალი ავურიოთ“. მოტყუების ასეთი ფორმა ექსპერიმენტის უფრო ბუნებრივ პირობებში ჩატარების საშუალებას იძლევა და მონაწილეები არ ცვლიან თავიანთ ჩვეულ, ყოველდღიურ ქცევას.

ექსპერიმენტირების სქემები განათლების სფეროში

ექსპერიმენტული სქემის რამდენიმე განსხვავებული სახეობა არსებობს, მაგალითად:

- *გაკონტროლებული ექსპერიმენტი* ლაბორატორიულ პირობებში („ჭეშმარიტი“ ექსპერიმენტი): ორი ან მეტი ჯგუფი;
- *საველე, ანუ კვაზი-ექსპერიმენტი* ბუნებრივ გარემოში და არა – ლაბორატორიაში, მაგრამ, სადაც ცვლადები იზოლირებული, გაკონტროლებული და მანიპულირებულია;
- *ბუნებრივი ექსპერიმენტი*, სადაც შეუძლებელია ცვლადების იზოლირება და გაკონტროლება.

ექსპერიმენტულ სქემებს ამ თავში განვიხილავთ (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/ 9780415368780 – თავი 13, ფაილი 13. 1. ppt). ლაბორატორიული ექსპერიმენტი (კლასიკური ჭეშმარიტი ექსპერიმენტი)

საგანგებოდ მოწყობილ, ხელოვნურ გარემოში ტარდება, სადაც შესაძლებელია ცვლადების იზოლირება, გაკონტროლება და მანიპულირება (როგორც სიმინდის მარცვლების ზემოთ განხილულ მაგალითში). საველე ექსპერიმენტი ლაბორატორიულ ექსპერიმენტს ჰგავს იმით, რომ ხდება ცვლადების იზოლირება, გაკონტროლირება და მანიპულირება, მაგრამ გარემო რეალური სამყაროა და არა – ხელოვნურად შექმნილი ლაბორატორიული სამყარო.

ზოგჯერ შეუძლებელი, არასასურველი ან არაეთიკურია ლაბორატორიული ან საველე ექსპერიმენტების ჩატარება. მაგალითად, წარმოვიდგინოთ, რომ ავტოსაგზაო შემთხვევებში მოხვედრილ ადამიანებზე ტრავმის ეფექტის შესწავლა გვსურს. ჩვენ ვერ მოვთხოვთ ადამიანებს, რომ ავტობუსს შეუვარდნენ, მოძრავ სატვირთო მანქანას გადაუდგნენ წინ, ან მოტოციკლიდან გადმოვარდნენ და ა. შ. ამის ნაცვლად შეგვიძლია საავადმყოფოს ჩანაწერების შესწავლა, რათა ვნახოთ ავტობუსის, ავტოავარიით, სატვირთო მანქანების და მოტოციკლის ავტოსაგზაო შემთხვევებით გამოწვეული ტრავმის ეფექტები და ვნახოთ, რომელი ჯგუფი გამოირჩევა ტრავმატულობის ყველაზე მეტი ხარისხით. შეიძლება აღმოჩნდეს, რომ სატვირთო მანქანის ინციდენტის მსხვერპლები ყველაზე მეტად იყვნენ ტრავმირებული, შედარებით ნაკლებად – მოტოციკლის ინციდენტში დაზარალებულები და ბოლოს – ავტობუსში მსხდომნი. მიუხედავად იმისა, რომ შეუძლებელია ასპროცენტიანი დარწმუნებით იმის თქმა, თუ რამ გამოიწვია ტრავმა, მაინც შეგვიძლია რაციონალურად ვივარაუდოთ, რომ სატვირთო მანქანის ინცინდენტში მოხვედრილები ყველაზე მეტად დაზარალდნენ. აქ ვუყურებთ შედეგებს და უკუსვლით ვიკვლევთ შესაძლო მიზეზებს. ჩვენ ვერ ვახერხებთ ცვლადების იზოლირებას, გაკონტროლებას ან მანიპულირებას, მაგრამ, მაინც შეგვიძლია ზოგიერთი შესაძლო გამართლებული დასკვნის გაკეთება.

კვლევის სქემების ქვემოთ მოცემულ ჩამონათვალში კემპბელისა და სტენლის (1963) ნაშრომიდან აღებულ სიმბოლოებსა და გამონათქვამებს ვიყენებთ:

- X-ით აღინიშნება ჯგუფისადმი ექსპერიმენტული ცვლადის ან მოვლენის წარდგენა, რომლის ეფექტიც უნდა გაიზომოს;
- O აღნიშნავს დაკვირვების ან გაზომვის პროცესს;

- როდესაც X_s და Y_s ერთმანეთის ქვეშ წერია, ნიშნავს, რომ ერთდროულად ხდება;
- R სხვადასხვა ჯგუფებში შემთხვევითად გადანაწილებას ნიშნავს.
- პარალელური სტრიქონები, რომლებიც ერთმანეთისგან არ არის გამოყოფილი წყვეტილი ხაზით, რანდომიზაციით გათანაბრებული ჯგუფების შედარებას აღნიშნავს, ხოლო წყვეტილი ხაზით გაყოფილი სტრიქონები – იმ ჯგუფებს წარმოადგენს, რომლებიც შემთხვევითი გადანაწილების წესით არ გათანაბრებულა.

ჭეშმარიტად ექსპერიმენტული სქემა

„ჭეშმარიტი“ ექსპერიმენტული სქემის რამდენიმე ვარიანტი არსებობს და უმეტესობას ქვემოთ განვიხილავთ (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 13, ფაილი 13. 2. ppt):

- საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფების პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი;
- ორი საკონტროლო და ერთი ექსპერიმენტული ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი;
- საკონტოლო და ექსპერიმენტული ჯგუფების პოსტ-ტესტი;
- ორი ექსპერიმენტული ჯგუფის პოსტ-ტესტი;
- ორი ექსპერიმენტული ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი;
- წყვილების მორგების სქემა;
- ფაქტორული სქემა;
- პარამეტრული სქემა;
- განმეორებითი გაზომვის სქემა.

ლაბორატორიულ ექსპერიმენტში, როგორც წესი, დიდი რაოდენობით ცვლადები უნდა დადგინდეს და გაკონტროლდეს, რაც, შესაძლოა, პრაქტიკულად განუხორციელებელი იყოს. ამასთან, თავად ლაბორატორიულ გარემოს შეუძლია ექსპერიმენტზე ზემოქმედება, ან კონკრეტული ჩარევის შედეგის გამოსავლენად გარკვეული დრო იყოს საჭირო (მაგალითად, კითხვაში გარკვეული სახის ჩარევას მცირე მყისიერი ეფექტი თუ ექნება. მაგრამ, შეიძლება გამოვლინდეს

დროში გადავადებული შედეგი, რომელიც მოზრდილობაში კითხვის სიყვარულს შეუწყობს ხელს, ან დროთა განმავლობაში, კუმულაციური ეფექტი შეიძლება მოგვცეს).

„ჭეშმარიტი“ ექსპერიმენტი რამდენიმე ძირითადი მახასიათებლით გამოირჩევა:

- ერთი ან მეტი საკონტროლო ჯგუფი;
- ერთი ან მეტი ექსპერიმენტული ჯგუფი;
- საკონტროლო და ექსპერიმენტულ ჯგუფებში ცდის პირების შემთხვევითად გადანაწილება;
- ჯგუფების ტოლფასობაში დასარწმუნებლად პრეტესტირება;
- დამოუკიდებელ ცვლადზე მოხდენილი ეფექტების სანახავად ჯგუფების პოსტ-ტესტირება;
- ერთი ან მეტი ჩარევა ექსპერიმენტულ ჯგუფში (ჯგუფებში);
- დამოუკიდებელი ცვლადების იზოლაცია, კონტროლი და მანიპულაცია;
- საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფები არ „აჭუჭყიანებენ“ ერთმანეთს.

თუ ექსპერიმენტს არ აქვს ყველა დასახელებული მახასიათებელი, მაშინ ეს კვაზი-ექსპერიმენტია, რომელიც შეიძლება ექსპერიმენტი*ვით* გამოიყურებოდეს („კვაზი“ ნიშნავს „ისე თითქოს“), მაგრამ იყოს არა ჭეშმარიტი ექსპერიმენტი, არამედ – მხოლოდ მისი ერთ-ერთი ვარიანტი.

ლაბორატორიული ექსპერიმენტის ალტერნატივა კვაზი-ექსპერიმენტი, ან საველე ექსპერიმენტია, რომელშიც შედის:

- ერთი ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი;
- არაეკვივალენტური საკონტოლო ჯგუფის სქემა;
- დროის სერიების სქემა.

ამათ ქვემოთ განვიხილავთ. საველე ექსპერიმენტში უფრო ნაკლებად კონტროლდება ექსპერიმენტული პირობები ან გარეშე ცვლადები, ვიდრე – ლაბორატორიულ ექსპერიმენტში და ამიტომ, მიზეზ-შედეგობრიობაზე მითითება მეტად საკამათოა. მაგრამ, მას ის ხიბლი აქვს, რომ ბუნებრივ პირობებში მიმდინარეობს. გარეშე ცვლადები შეიძლება იყოს:

- *მონაწილის ფაქტორები*: საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფები შეიძლება მნიშვნელოვანი მახასიათებლებით განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისგან;
- *ჩარევის ფაქტორები*: ჩარევა შეიძლება არ იყოს იდენტური ყველა მონაწილისთვის და ვარირებდეს, მაგალითად, თანმიმდევრობის, ხანგრძლივობის, ჩარევის ხარისხისა და დახმარების მიხედვით; ასევე, შეიძლება განხვავებული იყოს სხვა პრაქტიკები და შინაარსები;
- *სიტუაციური ფაქტორები*: ექსპერიმენტული პირობები შეიძლება განსხვავებული იყოს.

ზემოთ ჩამოთვლილმა პირობებმა ექსპერიმენტის შეცდომამდე შეიძლება მიგვიყვანოს, რაც, თავის მხრივ, იმის წინაპირობას შეიძლება ქმნიდეს, რომ მიღებული შედეგები არ უკავშირდებოდეს მკვლევრისთვის საინტერესო დამოუკიდებელ ცვლადს.

საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფების პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი

ექსპერიმენტული სქემის სრულად განხილვა ამ თავის ფარგლებს სცდება. ქვემოთ მოკლედ მიმოვიხილავთ ერთ სქემას, რომელიც კემპბელისა და სტენლის (1963) ნაშრომიდან შევარჩიეთ, სადაც ამომწურავად არის განხილული მოცემული საკითხი. ეს მაგალითი იმის არსებითი ნიშნების დასანახად გვჭირდება, რასაც ავტორები „ჭეშმარიტად“ ექსპერიმენტულ სქემას უწოდებენ, ხოლო კერლინგერი (1970) „კარგ“ სქემად მოიხსენიებს. არსებულ ვარიანტებთან ერთად შერჩეული სქემა ხშირად გამოიყენება განათლების სფეროში ექსპერიმენტირებისას (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks /9780415368780 – თავი 13, ფაილი 13. 3. pt).

პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტ საკონტროლო ჯგუფის სქემა შემდეგნაირად შეგვიძლია გამოვსახოთ:

ექსპერიმენტული	RO_1	X	O_2
საკონტროლო	RO_3		O_4

კერლინგერი (1970) შენიშნავს, რომ თეორიულად შემთხვევითი გადანაწილება E და C ჯგუფებში ყველა შესაძლო დამოუკიდებელ ცვლადს აკონტროლებს. ცხადია, პრაქტიკაში ეს მხოლოდ მაშინ ხდება, როდესაც ექსპერიმენტში საკმარისი რაოდენობის ცდის პირები მონაწილეობენ, რათა შემთხვევითად გადანაწილებამ ისე იმუშაოს, როგორც კონტროლის მძლავრმა საშუალებამ, თუმცა, რანდომიზაციის ეფექტი ცდის პირთა მცირე რაოდენობის შემთხვევაშიც კარგად ჩანს, რაც წარმოდგენილია 13. 2. ჩანართში

ჩანართი 13. 2.

რანდომიზაციის ეფექტები

შეკვრიდან ამოიღეთ ათი წითელი და ათი შავი ბარათი. აურიეთ და ორად დაარიგეთ ისე, რომ თითოეულ ჯგუფში 10 ბარათი მოხვდეს. ახლა დათვალეთ ნებისმიერ ჯგუფში წითელი და შავი ბარათების რაოდენობა და ჩაწერეთ შედეგები. ეს პროცედურა ბევრჯერ გაიმეორეთ და ყოველ ჯერზე ჩაიწერეთ მიღებული შედეგი.

მალე დარწმუნდებით, რომ წითელი და შავი ბარათების ყველაზე მოსალოდნელი განაწილებაა ხუთ-ხუთი თითო ფერის ბარათი თითო ჯგუფში: შემდეგი ყველაზე მოსალოდნელი განაწილებაა ექვსი წითელი (ან შავი) და ოთხი შავი (ან წითელი) და ა. შ. შეიძლება გაგიმართლოთ (ან არ გაგიმართლოთ, თუ დემონსტრაციის მიზნიდან გამოვალთ!) და ერთ ჯგუფში მხოლოდ წითელი და მეორეში მხოლოდ შავი ბარათები მიიღოთ. ამ ხდომილობის ალბათობაა ერთი შემთხვევა 92,378-დან. მეორე მხრივ, არანაკლებ ერთი ფერის ექვსი ბარათისა და არანაკლებ ერთი ფერის ოთხი ბარათის „ნარევის“ მიღების ალბათობა – 100-დან 82 შემთხვევაა..

ახლა წარმოიდგინეთ, რომ ოცი ბავშვისგან შემდგარ კლასში წითელი ბარათები „უკეთეს“ ათ ბავშვს წარმოადგენს, ხოლო შავი ბარათები – „უფრო ცუდ“ ათს. ამ პირობებში თქვენ დაასკვნით, რომ მხოლოდ შემთხვევითობის კანონების მოქმედება თითქმის დარწმუნებით მოგცემთ „კარგი“ და „ცუდი“ ბავშვების საკმარისად ეკვივალენტურ „ნარევს“ ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებში

წყარო: ადაპტირებულია Pilliner 1973

ამგვარად, რანდომიზაცია ეკვივალენტობის მეტ ალბათობას უზრუნველყოფს ანუ, ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებში ნებისმიერი სხვა ფაქტორების ან მახასიათებლების პროპორციულად გადანაწილებას, რომლებმაც შესაძლოა

სავარაუდო გავლენა მოახდინონ მკვლევრისთვის საინტერესო ექსპერიმენტულ ცვლადებზე.

ეს მარტივი და მოხდენილი, ჭეშმარიტად ექსპერიმენული სქემა იმდენად მძლავრია, რომ მექვსე თავში აღწერილი ყველა საფრთხე, რომელიც, კემპბელისა და სტენლის მიხედვით (1963) შინაგან ვალიდობას შეიძლება დაემუქროს, გაკონტროლებულია პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტ საკონტროლო ჯგუფის სქემაში. ჩარევის კაუზალური ეფექტი სამ ეტაპად შეგვიძლია გამოვითვალოთ:

1. I ქულის მისაღებად ექსპერიმენტული ჯგუფის პოსტ-ტესტის ქულას გამოაკელით პრეტესტის ქულა;
2. II ქულის მისაღებად საკონტროლო ჯგუფის პოსტ-ტესტის ქულას გამოაკელით პრე-ტესტის ქულა;
3. I ქულას გამოაკელით II ქულა.

თუ კემპბელისა და სტენლის ტერმინოლოგიას გამოვიყენებთ, ექსპერიმენტული ჩარევის ეფექტი იქნება:

$$(O_2 - RO_1) - (O_4 - RO_3)$$

თუ ამ გამოთვლით მიღებული რიცხვი უარყოფითია, მაშინ კაუზალური ეფექტიც უარყოფითია.

ერთი პრობლემა, რომელიც ამ კონკრეტულ ექსპერიმენტულ სქემას უკავშირდება, ტესტირების ურთიერთქმედების ეფექტია. გუდის (Good 1963) ახსნით, თუ ექსპერიმენტის ვალიდობის მექვსე თავში ჩამოთვლილი საფრთხეები შეგვიძლია იმ მთავარ ეფექტებად მივიჩნიოთ, რომლებიც სხვა ცვლადების ყოფნა-არყოფნისგან დამოუკიდებლად ვლინდება, ურთიერთქმედების ეფექტები, როგორც დასახელებიდანაც ჩანს, კომბინირებული, შედგენილი ეფექტებია და მაშინაც კი შეიძლება ვლინდებოდეს, როცა მთავარი ეფექტები არა გვაქვს. მაგალითად, ურთიერთქმედების ეფექტი შეიძლება გამოვლინდეს, როგორც შედეგი იმისა, რომ პრე-ტესტული გაზომვა ექსპერიმენტული ცვლადისადმი ცდის პირების სენსიტიზაციას იწვევს.[1] ურთიერთქმედების ეფექტი ორი ისეთი ჯგუფის დამატებით შეიძლება გაკონტროლდეს, რომელიც არ გაივლის წინასწარ ტესტირებას. შედეგად მივიღებთ ოთხჯგუფიან სქემას,

როგორც ამას ქვემოთ სოლომონი (1949) გვთავაზობს. მოგვიანებით აღვწერთ განათლების სფეროში კვლევას, რომელშიც პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტ ჯგუფის სქემას მოგვიანებით საკონტროლო ჯგუფს ამატებენ, რათა წინასწარი ტესტირებით გამოწვეული სენსიტიზაციის შესაძლებლობა იქნას გათვალისწინებული.

სმითი (1991: 215) აღნიშნავს, რომ რანდომიზაციით ცვლადების მთელი დიაპაზონის ეკვივალენტობა მიიღწევა, გათანაბრება კი, მხოლოდ რამდენიმე კონკრეტული ცვლადის მიხედვით ეკვივალენტობას უზრუნველყოფს. მედიცინაში გამოყენებადი მეთოდის – რანდომიზებული და გაკონტროლებული ცდები (RCT) მიზეზ-შედეგობრიობისა და განზოგადებადობის მიღწევის შესაძლო გზაა (თუმცა, მედიცინაში ზოგჯერ რანდომიზებული გაკონტროლებული ცდებისთვის შერჩევის მოცულობა იმდენად მცირეა – შეზღუდული რაოდენობის პაციენტები, რომელთაც კონკრეტული ჩივილი აქვთ – რომ ეს პროცედურა სერიოზულად ზარალდება).

ბორუხი (Boruch 1997) მყარად იცავს დაგეგმვისა და შეფასებისთვის რანდომიზებული გაკონტროლებული ცდების გამოყენების იდეას. ის, ფაქტობრივად, ამტკიცებს, რომ ცუდი ექსპერიმენტული კონტროლის პრობლემამ კვლევითი პროგრამების წარმატებულობის შესახებ ძალზე საეჭვო მტკიცებულებებამდე მიგვიყვანა (Boruch 1997: 69). ამ მეთოდის გამოყენების მაგალითები შეგიძლიათ ნახოთ ნაშრომში Maynard and Chalmers (1997).

რანდომიზებული გაკონტროლებული ცდა განათლების სფეროში მომუშავე მრავალი მკვლევრის „ოქროს სტანდარტია“, ვინაიდან ის კონტროლირებადობის, მიზეზ-შედეგობრიობისა და განზოგადებადობის დადგენას გულისხმობს (Coe et al. 2000; Curriculum, Ecaluation and Management Centre 2000). რამდენად მართალია ეს – საკამათოა (Morrison 2001b). მაგალითად, კომპლექსურობის თეორია მარტივ მიზეზ-შედეგობრიობას კონტექსტში ქსელებზე, ბმებზე, ჰოლიზმზე, უკუკავშირზე, ურთიერთობებსა და ინტერაქციულობაზე (Cohen and Stewart 1995), გამოვლენაზე, დინამიკურ სისტემებზე, თვითორგანიზებასა და ღია სისტემაზე (და არა – საექსპერიმენტო ლაბორატორიის დახურულ სამყაროზე) აქცენტით ანაცვლებს. ჩვენ რომც შეგვეძლოს ექსპერიმენტის ჩატარება, მისი გამოყენება

მიმდინარე, განვითარებადი, ინტერაქციული, ფარდობითი, ცვალებადი, ღია სიტუაციებისადმი – პრაქტიკულად შეიძლება გაგვიჭირდეს (Morrison 2001b). არასწორია დინამიკურ, განვითარებად, დენად, ღია სიტუაციებაში ცვლადების მუდმივად შენარჩუნება.

გარდა ამისა, ლაბორატორია მოწყობილი, არარეალური და ხელოვნური სამყაროა. სკოლები და საკლასო ოთახები არ არის ლაბორატორიის სტერილური, რედუქციონისტული, გაანალიზებული და გაანალიზებადი სამყარო. მიზეზ-შედეგობრიობის თანმიმდევრულობის მიხედვით კონცეპტუალიზაციამ (Harré 1972), როდესაც მკვლევარი მიზეზ-შედეგობრიობის შესახებ დაკვირვების საფუძველზე დასკვნას აკეთებს, საკუთარი შეზღუდულობა უნდა აღიაროს. მიზეზებზე დასკვნებს ვერ გავაკეთებთ ეფექტებზე დაყრდნობით. ვერც მრავალჯერად მიზეზებზე გავაკეთებთ დასკვნებს, მრავალჯერად ეფექტზე დაყრდნობით. ლაბორატორიიდან საკლასო სიტუაციებზე განზოგადებადობა სახიფათოა; საველე ექსპერიმენტებშიც კი, სადაც ვერ ხერხდება ცვლადების გაკონტროლება, განზოგადებადობა ისევე სახიფათო შეიძლება იყოს.

განმეორებადობისა და პროგნოზირებადობის მოთხოვნების ერთგული კლასიკური ექსპერიმენტული მეთოდები შეიძლება არც იყოს განსაკუთრებით ნაყოფიერი, ვინაიდან კომპლექსურ ფენომენში შედეგები არასოდესაა ნათლად გამეორებადი ან პროგნოზირებადი: ერთ მდინარეში ორჯერ არასოდეს შევდივართ. სწორხაზოვან აზროვნებაში მცირე მიზეზებს მცირე შედეგები მოაქვს, ხოლო დიდ მიზეზებს – დიდი. მაგრამ, სირთულის თეორიაში მცირე მიზეზებმა შეიძლება უზარმაზარი ეფექტი მოგვცეს და უზარმაზარმა მიზეზება – მცირე, ან სულაც, არაფერს დაუდოს სათავე. ამასთან, ფენომენების გაზომვად ცვლადებად დანაწევრება და შემდეგ, მხოლოდ რომელიმე კონკრეტულ ნაწილებზე ფოკუსირება, ერთიანობისა და მთლიანის არსის ხელიდან გაშვებას ნიშნავს. გაზომვა, როგორი ზუსტიც არ უნდა იყოს, ბევრს ვერაფერს გვეტყვის ფენომენის შესახებ. მე შემიძლია გავზომო პიროვნების ყოველი ფიზიკური ცვლადი, მაგრამ მისი ბუნება, ის, რაც მას იმად აქცევს, რაც არის, მოუხელთებელია დანაწევრებისა და გაზომვისათვის. რანდომიზირებული

გაკონტროლებული ცდები უკვე აღწერილ მეცნიერულ პოზიციას – პოზიტივიზმს – განეკუთნება.

მართალია, მეორე თავში უკვე ვისაუბრეთ ეთიკურ საკითხებზე, აქ მაინც უნდა ითქვას ზოგადი შენიშვნა, რომელიც ორჯგუფიანი ექსპერიმენტის მიმართ კეთდება (მაგალითად, Gorard 2001: 146): რამდენად ეთიკურია, მკვლევრის საჭიროებებისთვის საკონტროლო ჯგუფმა მკურნალობზე ან ჩარევაზე უარი რომ თქვას (ამის კონტრარგუმენტი ისაა, რომ მედიცინაში მკვლევარმა არ იცის, ჩარევა (მაგალითად, ახალი წამალი) იმოქმედებს, თუ დამანგრეველ შედეგებს მოიტანს; სინამდვილეში, ექსპერიმენტის მიზანი სწორედ ამის გარკვევაა.

ორი საკონტროლო და ერთი ექსპერიმენტული ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი

ეს სქემა სოლომონს (1949) ეკუთვნის და მიზნად ისახავს ურთიერთქმედების ეფექტის დადგენას, რომელიც იმ შემთხვევაში წარმოიქმნება, თუ მკვლევარი სასურველი შედეგის შესახებ პრე-ტესტისა და პოსტ-ტესტის მიხედვით ასკვნის. აქაც რანდომიზებული გაკონტროლებული ცდის ანალოგიური სიტუაციაა, იმ განსხვავებით, რომ ერთის ნაცვლად ორი საკონტროლო ჯგუფია. სტანდარტულ რანდომიზებულ გაკონტროლებულ ცდაში ექსპერიმენტული ჯგუფის ნებისმიერი ცვლილება ჩარევის ან პრეტესტის შედეგი შეიძლება იყოს, საკონტროლო ჯგუფის ნებისმიერი ცვლილება კი – პრე-ტესტს მიეწერება. სოლომონის ვარიანტში მეორე საკონტროლო ჯგუფი იღებს ჩარევას, მაგრამ არა – პრე-ტესტს. ეს სქემატურად ასე შეიძლება გამოვსახოთ:

ექსპერიმენტული RO_1 X O_2
საკონტროლო$_1$ RO_3 O_4
საკონტროლო$_2$ X O_5

ამგვარად, მეორე საკონტროლო ჯგუფის ნებისმიერი ცვლილება მხოლოდ ჩარევის შედეგი შეიძლება იყოს. ამ ტექნიკისა და მისი ვარიაციების სრული

მიმოხილვისთვის მიმართეთ Baily (1994: 231 – 4) (იხილეთhttp://www.routledge.com/textbooks/978041538780 – თავი 13, ფაილი 13. 4. ppt).

საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფების პოსტ-ტესტი

ამ სქემაში მონაწილეები შემთხვევითად ნაწილდებიან საკონტროლო და ექსპერიმენტულ ჯგუფებში, მაგრამ არ ტარდება წინასწარი ტესტირება. ექსპერიმენტული ჯგუფი იღებს ჩარევას და შემდეგ ორივე ჯგუფში ტარდება პოსტ-ტესტი (იხილეთhttp://www.routledge.com/textbooks/978041538780 – თავი 13, ფაილი 13. 5. ppt). ეს სქემა სქემატურად ასე გამოიყურება:

ექსპერიმენტული	R_1	X	O_1
საკონტროლო	R_2		O_2

ორი ექსპერიმენტული ჯგუფის პოსტ-ტესტი

აქ მონაწილეები შემთხვევითად ნაწილდებიან თითოეულ ექსპერიმენტულ ჯგუფში. ერთი ექსპერიმენტული ჯგუფი ერთ ჩარევას იღებს, მეორე ექსპერიმენტული ჯგუფი – მეორე ჩარევას. ორივე ჯგუფში მხოლოდ პოსტ-ტესტი ტარდება (იხილეთhttp://www.routledge.com/textbooks/978041538780 – თავი 13, ფაილი 13. 6. ppt). ეს სქემატურად ასე გამოიყურება:

ექსპერიმენტული	R_1	X_1	O_1
საკონტროლო	R_2	X_2	O_2

ორი ექსპერიმენტული ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი

ამ შემთხვევაში მონაწილეები შემთხვევით ნაწილდებიან თითოეულ ექსპერიმენტულ ჯგუფში. ერთი ექსპერიმენტული ჯგუფი ერთ ჩარევას იღებს, მეორე ექსპერიმენტული ჯგუფი – მეორეს. ინდივიდებში ცვლილების გასაზომად ორივე ჯგუფში ტარდება პრე-ტესტი და პოსტ-ტესტი (იხილეთhttp://www.routledge.com/textbooks/978041538780 – თავი 13, ფაილი 13. 7. ppt). სქემა სქემატურად ასე გამოიყურება:

ექსპერიმენტული	RO_1	X_1	O_2
საკონტროლო	RO_3	X_2	O_4

ჭეშმარიტი ექსპერიმენტი ერთი საკონტროლო და ორი ან მეტი ექსპერიმენტული ჯგუფითაც შეიძლება ჩატარდეს (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/978041538780 – თავი 13, ფაილი 13. 8. ppt). სქემა სქემატურად ასე გამოიყურება:

ექსპერიმენტული$_1$	RO_1	X_1	O_2
ექსპერიმენტული$_2$	RO_3	X_1	O_4
საკონტროლო	RO_5		O_6

ეს სქემა შეიძლება განივრცოს პოსტ-ტესტ საკონტროლო და ექსპრიმენტული ჯგუფების და პოსტ-ტესტ ორი ექსპერიმენტული ჯგუფის სქემამდე, ასევე, პრე-ტესტ-პორტ-ტესტ ორი ექსპერიმენტული ჯგუფის სქემამდე.

წყვილების მორგების სქემა

როგორც სახელწოდებიდან ჩანს, მონაწილეები საკონტროლო და ექსპერიმენტულ ჯგუფებში შემთხვევითად ნაწილდება, მაგრამ განწილების საფუძველი ისაა, რომ საკონტროლო ჯგუფის ერთი წევრი კვლევისთვის მნიშვნელოვნად მიჩნეული რამდენიმე დამოუკიდებელი ცვლადის მიხედვით შეესატყვისება ექსპერიმენტული ჯგუფის წევრს (მაგალითად, ისეთი დამოუკიდებელი ცვლადებით, რომლებიც, ვარაუდობენ, რომ გავლენას ახდენენ დამოკიდებულ ცვლადზე, როგორიცაა სქესი, ასაკი და უნარები). ამრიგად, ჯერ არჩევენ მონაწილეთა წყვილებს, რომლებიც მკვლევრისთვის საინტერესო დამოუკიდებელი ცვლადით შეესატყვისებიან ერთმანეთს (მაგალითად, ვინც კონკრეტულ საზომზე ერთნაირი ან მსგავსი ქულები მიიღო) და შემდეგ თითოეული წყვილი შემთხვევითად ნაწილდება საკონტროლო და ექსპერიმენტულ ჯგუფებში. ხდება წყვილის დონეზე რანდომიზაცია და არა – ჯგუფის. მიუხედავად იმისა, რომ სახელწოდების მიხედვით ეს მეთოდი საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფების შესატყვისობას უზრუნველყოფს, პრაქტიკაში შეიძლება არც ისე იოლი იყოს საკმარისად შესატყვისი ინდივიდების მოძიება, განსაკუთრებით ექსპერიმენტში; თუმცა, ასეთი ზუსტი თანხვედრის მიღწევით ექსპერიმენტში მნიშვნელოვნად იზრდება კონტროლის

ხარისხი. ვინაიდან შესატყვისი წყვილების სქემა ინდივიდუალური განსხვავებების გაკონტროლების საშუალებას იძლევა, ის სასარგებლოა, როდესაც მკვლევარი ვერ არის დარწმუნებული, რომ ინდივიდუალური განსხვავებები არ „გააჭუჭყიანებენ“ ჩარევის ეფექტებს.

ბორგი და გალი (1979: 547) ექსპერიმენტის დაგეგმვისა და წარმოების ეტაპების სასარგებლო ჩამონათვალს გვთავაზობენ:

- გაზომეთ დამოკიდებული ცვლადი;
- წინა ეტაპზე მიღებული ქულების მიხედვით დააწყვილეთ მონაწილეები;
- ყოველი წყვილის თითოეული წევრი შემთხვევითობის წესით გადაანაწილეთ საკონტროლო ან ექსპერიმენტულ ჯგუფში;
- ექსპერიმენტულ ჯგუფს ექსპერიმენტული ჩარევა მიაწოდეთ და, თუ საჭიროა, საკონტროლო ჯგუფს – პლაცებო; დარწმუნდით, რომ საკონტროლო ჯგუფს ჩარევა არ მიეწოდება;
- ორივე ჯგუფში გაზომეთ დამოკიდებული ცვლადი და შეადარეთ, რათა განსაზღვროთ, როგორია ეფექტი და რამდენად იმოქმედა დამოუკიდებელმა ცვლადმა დამოკიდებულზე.

ბორგი და გალი მიუთითებენ, რომ საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფების კარგი შესატყვისობა სირთულეებთანაა დაკავშირებული. აქ შედის იმ ცვლადების ზედმიწევნით განსაზღვრა, რომლებითაც წევრები ერთმანეთს უნდა შეესატყვისებოდნენ. ბორგი და გალი (1979: 547) აღნიშნავენ, რომ დამოკიდებულ ცვლადთან კორელაციაში მყოფი რამდენიმე ცვლადით შესატყვისობა გაცილებით მეტად ამცირებს შეცდომის ალბათობას, ვიდრე მხოლოდ ერთი ცვლადით თანხვედრა. ცხადია, პრობლემას ქმნის ის, რომ რაც უფრო მეტი ცვლადით უნდა შეესატყვისებოდეს ორი ჯგუფი ერთმანეთს, მით უფრო რთულია ასეთი ჯგუფების შეკრება. ამიტომ, წონასწორობა უნდა შევინარჩუნოთ და ორ უკიდურესობას შორის ოქროს შუალედი ვიპოვოთ: მხოლოდ რამდენიმე ცვლადით შესატყვისობას, რაც შეცდომებს გამოიწვევს, და იმდენად ბევრი ცვლადით თანხვედრის მოთხოვნას შორის, რომ შეუძლებელი გახდეს ცდის

პირების შერჩევა. წყვილების მორგების ნაცვლად შეგვიძლია შემთხვევითობის წესით გადანაწილება გამოვიყენოთ. სწორედ ამას განვიხილავთ ქვემოთ.

მიჩელი და ჯოლი (1988: 103) სამ მნიშვნელოვან კითხვას სვამენ, რომელსაც მკვლევარმა ორი ჯგუფის შედარებისას უნდა უპასუხოს:

- ერთნაირია თუ არა ორი ჯგუფი ექსპერიმენტის დასაწყისისთვის?
- ჩარევისგან დამოუკიდებლად, ბუნებრივად მოიმატებს თუ არა ჯგუფებს შორის განსხვავება?
- რა წვლილს შეიტანს ორი ჯგუფის საწყისი გაზომვის შეცდომა მიღებულ ქულებს შორის განსხვავებაში?

ბორგი და გალი (1979) შესატყვისობის სიზუსტის (ან დისპერსიის) ხარისხის დადგენის საჭიროებაზე ამახვილებენ ყურადღებას. მაგალითად, თუ ცდის პირები ერთმანეთს, ვთქვათ, სტანდარტიზებული ტესტით გაზომილი მეტყველების უნარით უნდა შეესატყვისებოდნენ, მნიშვნელოვანია ცვალებადობის საზღვრების დადგენა, რომელსაც შესატყვისობის განსაზღვრისათვის გამოვიყენებთ (მაგალითად, ± ქულა). აქაც, რაც მეტია სიზუსტე, მით მეტია შესატყვისობა, მაგრამ, რაც მეტია სიზუსტე, მით უფრო ძნელია ზუსტად შესატყვისი ადამიანების პოვნა.

ამ პრობლემის დაძლევის ერთი გზა ყველა მონაწილის რანჟირებაა დამოკიდებული ცვლადის გაზომვით მიღებული ქულების თუ მაჩვენებლების საფუძველზე. შემდეგ, პირველი ორი ცდის პირი შეადგენს მორგებულ წყვილს (რომლიდანაც ერთი შემთხვევით მოხვდება საკონტროლო ჯგუფში, მეორე – ექსპერიმენტულში, მაგალითად, მონეტის აგდებით), შემდეგი ორი ცდის პირი – შემდეგ მორგებულ წყვილს და ა. შ. სანამ არ მივიღებთ ორ ჯგუფს. ამ შემთხვევაში ნაკლები სიზუსტე გვაქვს, თუმცა, ამას ცდის პირების დაკარგვისგან თავის არიდება აბალანსებს.

მორგებული წყვილების ალტერნატივა, რომელიც ამ თავის დასაწყისში განვიხილეთ, რანდომიზაციაა. სმითი (1991: 215) აღნიშნავს, რომ წყვილების მორგების მეთოდი ფართოდ გამოიყენება კვაზი-ექსპერიმენტებსა და არაექსპერიმენტულ კვლევაში და ის ალტერნატიული მიზეზ-შედეგობრივი ახსნების გენერირების გაცილებით უარესი მეთოდია, ვიდრე რანდომიზაცია.

ფაქტორული სქემა

ექსპერიმენტში დამოკიდებულ ცვლადზე ორი ან მეტი დამოუკიდებელი ცვლადი შეიძლება მოქმედებდეს. მაგალითად, გამოცდაზე ნაჩვენები მიღწევა შეიძლება ხელმისაწვდომი რესურსებისა (ერთი დამოუკიდებელი ცვლადი: შეზღუდული რესურსები, ზომიერად ხელმისაწვდომი რესურსები და სრულიად ხელმისაწვდომი რესურსები) და საგნის სწავლის მოტივაციის (მეორე დამოუკიდებელი ცვლადი: სუსტი მოტივაცია, ზომიერი მოტივაცია, ძლიერი მოტივაცია) შედეგი იყოს. ყოველი დამოუკიდებელი ცვლადი მის თითოეულ დონეზე შეისწავლება (მოცემულ მაგალითში თითოეულ მათგანს სამი დონე აქვს) (იხილეთhttp://www.routledge.com/textbooks/978041538780 – თავი 13, ფაილი 13. 9. ppt). მონაწილეები შემთხვევითობის წესით ნაწილდებიან ჯგუფებში, რომლებიც თითოეული დამოუკიდებელი ცვლადის დონეების ყველა შესაძლო კომბინაციას ფარავენ, როგორც მოდელშია ნაჩვენები:

დამოუკიდებელი ცვლადი	*I დონე*	*II დონე*	*III დონე*
რესურსების ხელმისაწვდომობა	შეზღუდული რესურსები (1)	ზომიერად ხელმისაწვდომი რესურსები (2)	სრულიად ხელმისაწვდომი რესურსები (3)
საგნის სწავლის მოტივაცია	სუსტი მოტივაცია (4)	ზომიერი მოტივაცია (5)	ძლიერი მოტივაცია (6)

აქ შესაძლო კომბინაციებია: 1+4, 1+5, 1+6, 2+4, 2+5, 2+6, 3+4, 3+5 და 3+6, რაც 9 ჯგუფს გვაძლევს (კომბინაცია 3×3). შესაძლებელია პრე-ტესტისა და პოსტ-ტესტის, ან მხოლოდ პოსტ-ტესტის ჩატარება. შეიძლება მივიღოთ, რომ, მაგალითად, შეზღუდული რესურსები სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად მოქმედებს გამოცდის შედეგზე, ხოლო ზომიერად და სრულიად ხელმისაწვდომი რესურსები – არა, ანდა, სრულიად ხელმისაწვდომი რესურსები და ძლიერი მოტივაცია მნიშვნელოვან გავლენას ახდენენ გამოცდის შედეგზე, ხოლო ძლიერი მოტივაცია და შეზღუდული რესურსები – არა და ა. შ.

ეს მაგალითი უშვებს, რომ თითოეულ ცვლადს ერთი და იგივე რაოდენობის დონეები აქვს, თუმცა ეს შეიძლება ასე არ იყოს. ერთ ცვლადს შეიძლება

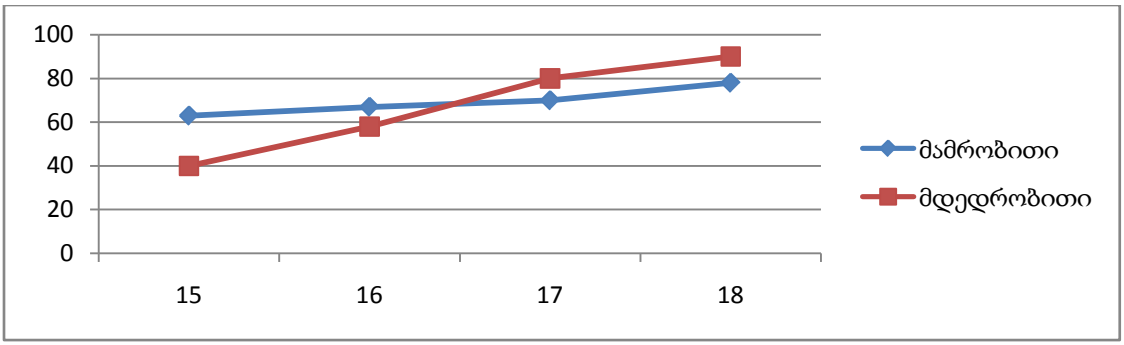
ჰქონდეს, ვთქვათ, ორი დონე, მეორეს – სამი, მესამეს კი – ოთხი. ასეთ შემთხვევაში შესაძლო კომბინაციები იქნება 2×3×4=24 დონე და, შესაბამისად, გვექნება 24 ექსპერიმენტული ჯგუფი. კარგად ჩანს, რომ ფაქტორულ სქემაში სწრაფად წარმოქმნება მონაწილეების რამდენიმე ჯგუფი. გავრცელებული მაგალითია 2×2 სქემა, როდესაც ორ დამოუკიდებელ ცვლადს ორი მნიშვნელობა აქვს (ანუ ოთხი ჯგუფი). აქ I ექსპერიმენტულ ჯგუფს ჩარევა მიეწოდება I დამოუკიდებელი ცვლადის I დონეზე და II დამოუკიდებელი ცვლადის I დონეზე; II ექსპერიმენტულ ჯგუფს – I დამოუკიდებელი ცვლადის I დონეზე და II დამოუკიდებელი ცვლადის II დონეზე; III ექსპერიმენტულ ჯგუფს – I დამოუკიდებელი ცვლადის II დონეზე და II დამოუკიდებელი ცვლადის I დონეზე; IV ექსპერიმენტულ ჯგუფს – I დამოუკიდებელი ცვლადის II დონეზე და II დამოუკიდებელი ცვლადის II დონეზე.

ფაქტორულ სქემაში დამოუკიდებელი ცვლადების ურთიერთქმედებაც უნდა გავითვალისწინოთ. მაგალითად, ერთი ფაქტორი (დამოუკიდებელი ცვლადი) შეიძლება იყოს „სქესი“, ხოლო მეორე – „ასაკი“ (13. 3 ჩანართი). მკვლევარი შეიძლება იკვლევდეს მათ გავლენას მათემატიკის სწავლის მოტივაციაზე (იხილეთhttp://www.routledge.com/textbooks/978041538780 – თავი 13, ფაილი 13. 10. ppt).

გრაფიკიდან ჩანს, რომ მათემატიკის სწავლის მოტივაცია უცვლელი კი არ არის მამრობითი და მდედრობითი სქესის მოსწავლეებთან, არამედ მონაწილის ასაკთან ერთად იცვლება. ეს ასაკისა და სქესის ურთიერთქმედების შედეგია – სქესის ეფექტი ასაკზეა დამოკიდებული. ფაქტორული სქემა სასარგებლოა ურთიერთქმედების ეფექტების საკვლევად.

ჩანართი 13. 3.

ურთიერთქმედების ეფექტები ექსპერიმენტში



წყარო: Kgaile and Morrison 2006ფაქტორული სქემის უმარტივეს ვარიანტში ერთი დამოუკიდებელი ცვლადის ორი დონე შეიძლება გვქონდეს, მაგალითად, ის არის ან არ არის, მაგრამ როგორც აქ ვნახეთ, ეს სქემა გაცილებით რთული სახითაც გვხვდება. ამ სირთულეს საჭირო ჯგუფების რაოდენობის გეომეტრიული პროგრესიით ზრდა განაპირობებს.

პარამეტრული სქემა

ამ სქემაში მონაწილეები შემთხვევითად ნაწილდებიან ჯგუფებში, რომელთა პარამეტრები წინასწარ არის ფიქსირებული დამოუკიდებელი ცვლადის იმ დონეების მიხედვით, რომლებსაც მოცემული ჯგუფები იღებენ. მაგალითად, წარმოვიდგინოთ, რომ ტარდება ექსპერიმენტი, რომელიც მიზნად იმ ადამიანების კითხვის უნარის გაუმჯობესებას ისახავს, რომლებიც ცუდად, საშუალოდ, კარგად და ბრწყინვალედ კითხულობენ (დამოუკიდებელი ცვლადის „კითხვის უნარი“ ოთხი დონე). ჩარევას იღებს ოთხი ექსპერიმენტული ჯგუფი: I ექსპერიმენტული ჯგუფი (ისინი, ვინც ცუდად კითხულობენ), II ექსპერიმენტული ჯგუფი (ისინი, ვინც საშუალოდ კითხულობენ), III ექსპერიმენტული ჯგუფი (ისინი, ვინც კარგად კითხულობენ) და IV ექსპერიმენტული ჯგუფი (ისინი, ვინც ბრწყინვალედ კითხულობენ). საკონტროლო ჯგუფზე (V ჯგუფი) არ ხორციელდება ექსპერიმენტული ზემოქმედება. ასეთ ვითარებაში მკვლევარი შეძლებს ჩარევის განსხვავებული ეფექტების დიაგრამის შედგენას და უფრო ზუსტი ინფორმაცია ექნება მათ შესახებ, ვიდრე ერთი ექსპერიმენტული ჯგუფის შემთხვევაში ექნებოდა, რომელშიც კითხვის სხვადასხვა უნარის მქონე ადამიანი იქნებოდა გაერთიანებული. მას ეცოდინება, რომელ ჯგუფზე იმოქმედა ჩარევამ

ყველაზე მეტად და რომელზე – ყველაზე ნაკლებად. პარამეტრული სქემა სასარგებლოა, როდესაც დამოუკიდებელი ცვლადის რამდენიმე დონე, ანუ მნიშვნელობა გვაქვს, რომლებმაც შეიძლება გავლენა მოახდინონ შედეგზე (დამადასტურებელი კვლევა), ან თუ მკვლევარს იმის დადგენა უნდა, დამოუკიდებელი ცვლადის განსხვავებული დონეები მოქმედებენ თუ არა შედეგზე (დაზვერვითიკვლევა).

განმეორებითი გაზომვის სქემა

ექსპერიმენტულ ჯგუფში შემავალი მონაწილეები ორ ან მეტ ექსპერიმენტულ პირობაში თავსდებიან. ასე მაგალითად, ექსპერიმენტული ჯგუფის წევრმა შეიძლება ერთზე მეტი „ჩარევა“ მიიღოს, რომელიც შეიძლება მოიცავდეს, ან არ მოიცავდეს საკონტროლო პირობას. ეს წყვილების მორგების სქემის ნაირსახეობაა და კონტროლის მნიშვნელოვან შესაძლებლობას გვთავაზობს, რადგან ზუსტად ერთი და იგივე ინდივიდი იღებს სხვადასხვა ჩარევას (იხილეთhttp://www.routledge.com/textbooks/978041538780 – თავი 13, ფაილი 13. 11. ppt). აქ თავს იჩენს რიგის ეფექტი: ის თანმიმდევრობა, რომლითაც ცდის პირებს ჩარევა მიეწოდებათ, შეიძლება ზემოქმედებდეს შედეგზე. პირველი ჩარევა შეიძლება მეორეზე ახდენდეს გავლენას (გადატანის ეფექტი), ხოლო მეორე ჩარევა – მესამეზე და ა. შ. გარდა ამისა, ადრინდელი ჩარევები შეიძლება უფრო მეტად მოქმედებდეს, ვიდრე – შემდგომი. ამის დაძლევა შეიძლება იმით, რომ ჩარევები მიწოდების რიგის მიხედვით შემთხვევითი წესით დავალაგოთ და მონაწილეებსაც ამავე წესით მივაწოდოთ მიღებული თანმიმდევრობები, თუმცა, ამან შეიძლება არ მოგვცეს დაბალანსებული თანმიმდევრობა. სასურველია, რომ მიზანმიმართულად დაიგეგმოს ეს სქემა; მაგალითად, სამჩარევიან ექსპერიმენტში ის ასე გამოიყურება:

- I ჯგუფი: ჯერ ჩარევა 1, შემდეგ – ჩარევა 2, ბოლოს – ჩარევა 3;
- II ჯგუფი: ჯერ ჩარევა 2, შემდეგ – ჩარევა 3, ბოლოს – ჩარევა 1;
- III ჯგუფი: ჯერ ჩარევა 3, შემდეგ – ჩარევა 1, ბოლოს – ჩარევა 2;
- IV ჯგუფი: ჯერ ჩარევა 1, შემდეგ – ჩარევა 3, ბოლოს – ჩარევა 2;
- V ჯგუფი: ჯერ ჩარევა 2, შემდეგ – ჩარევა 1, ბოლოს – ჩარევა 3;

- VI ჯგუფი: ჯერ ჩარევა 3, შემდეგ – ჩარევა 2, ბოლოს – ჩარევა 1.

განმეორებითი გაზომვის სქემა სასარგებლოა, როდესაც რიგის ეფექტი უმნიშვნელოა, ან არ არის მოსალოდნელი, ანდა, ვინაიდან ეს სქემა ინდივიდუალური განსხვავებების კონტროლის საშუალებას იძლევა, როდესაც მკვლევარი ვერ იქნება დარწმუნებული, რომ ინდივიდუალური განსხვავებები არ შეერევა ჩარევის ეფექტებს.

კვაზი-ექსპერიმენტული სქემა: არაეკვივალენტური საკონტროლო ჯგუფის სქემა

განათლების სფეროში წარმოებულ კვლევაში ხშირად უბრალოდ შეუძლებელია ჭეშმარიტი ექსპერიმენტების ჩატარება, მაგალითად, მონაწილეების შემთხვევითობის წესით გადანაწილება საკონტროლო და ექსპერიმენტულ ჯგუფებში. კვაზი-ექსპერიმენტი საველე ექსპერიმენტირების, ანუ, ლაბორატორიის გარეთ წარმოებული ექსპერიმენტული კვლევის მახასიათებელია (იხილეთhttp://www.routledge.com/textbooks/978041538780 – თავი 13, ფაილი 13. 12. ppt). საუკეთესო შემთხვევაში, განათლებაში მომუშავე მკვლევრებს ჭეშმარიტ ექსპერიმენტთან მიახლოებული სქემის გამოყენება შეუძლიათ, რომელშიც გააკონტროლებენ იმას, რასაც კემპბელი და სტენლი (1963) „გაზომვის ‚ვინ'-ს და ‚ვის'-ს" უწოდებენ, მაგრამ, მათი კონტროლის მიღმა დარჩება „ჩარევის ‚როდის' და ‚ვის' ", ან ჩარევის რანდომიზაცია, რასაც არსებითი მნიშვნელობა აქვს ჭეშმარიტი ექსპერიმენტირებისთვის. ეს კვაზი-ექსპერიმენტული სიტუაციებია და მკვლევრების მიერ გამოყენებულ მეთოდოლოგიებს კვაზი-ექსპერიმენტული სქემები ეწოდება. (კერლინგერი (1970) კვაზი-ექსპერიმენტულ სიტუაციებს „კომპრომისულ სქემებს" უწოდებს; ეს სათანადოდ აღწერს განათლების სფეროში წარმოებული კვლევის დიდ ნაწილს, როდესაც სკოლებისა და კლასების შემთხვევითობის წესით არჩევა ან ამავე წესით გადანაწილება საკმაოდ არაპრაქტიკულია).

ქვაზი-ექსპერიმენტის რამდენიმე ფორმა არსებობს, მაგალითად:

- პრე-ექსპერიმენტული დიზაინი: ერთი ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი; ერთი ჯგუფის პოსტ-ტესტი; არაეკვივალენტური ჯგუფების პოსტ-ტესტი;

- არაეკვივალენტური ჯგუფების პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი;
- ერთი ჯგუფის დროის სერიები.

ქვემოთ თითოეულ მათგანს ცალ-ცალკე განვიხილავთ.

პრექსპერიმენტული დიზაინი: ერთი ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი

ძალიან ხშირად ახალი სასწავლო მეთოდის ღირებულების, სასწავლო პროგრამაში შეტანილი ცვლილებით აღძრული ინტერესის და ა. შ. შესახებ ანგარიშები აჩვენებენ, რომ მკვლევარმა ჯერ დამოუკიდებელი ცვლადის (O_1), მაგალითად, უმცირესობებისადმი დამოკიდებულებების, მიხედვით გაზომა ჯგუფი და შემდეგ განახორციელა ექსპერიმენტული მანიპულაცია (X), სავარაუდოდ, ათკვირიანი სასწავლო პროგრამა, რომელიც ეთნიკური უმცირესობებისადმი ტოლერანტობის გაზრდისთვის არის მოწოდებული. ექსპერიმენტის ლოგიკის მიხედვით, მკვლევარმა ხელახლა გაზომა ჯგუფის დამოკიდებულებები (O_2) და პრე-ტესტისა და პოსტ-ტესტის ქულებს შორის მიღებული განსხვავების ახსნას X-ის ეფექტებზე მითითებით შეუდგა.

ერთი ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტის დიზაინი ასე შეგვიძლია წარმოვადგინოთ:

ექსპერიმენტული O_1 X O_2

დავუშვათ, ახლახან ზუსტად ასეთი პროექტი განხორციელდა და მკვლევარმა აღმოაჩინა, რომ O_2 ქულები ეთნიკური უმცირესობებისადმი მეტ ტოლერანტობაზე მიუთითებენ, ვიდრე – O_1 ქულები. რამდენად გამართლებული იქნება მკვლევარის მიერ ქულების ამ ორ ჯგუფს შორის მიღებული (O_1–O_2) განსხვავების ექსპერიმენტული ჩარევისთვის (X) მიწერა? ერთი შეხედვით, მიზეზ-შედეგობრიობის დაშვება საკმაოდ რაციონალურად გამოიყურება, თუმცა, საქმე არც ისე მარტივადაა, როგორც ჩანს. მოდით, განათლების სფეროდან აღებული ჩვენი ჰიპოთეტური მაგალითი საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში წარმოებული ექსპერიმენტების ტიპურ მაგალითებს შევადაროთ. ფიზიკოსი, რომელიც ლითონის ფირფიტას ცეცხლის ალზე აცხელებს, მის გაფართოებას დარწმუნებით მიაწერს ტემპერატურის მატებას, რომელსაც თავად მართავს,

ვინაიდან ლაბორატორიის პირობებში მან ცვალებადობის ყველა სხვა გარეშე წყარო გამორიცხა (ანუ გააკონტროლა) (Pilliner 1973).

ასეთი კონტროლი ვერასოდეს მიიღწევა განათლების სფეროში ექსპერიმენტირებისას. ამ თვალსაზრისით, ათკვირიანი სასწავლო პროგრამისგან განსხვავებულ, სხვა შესაძლო გავლენებზე უნდა ვიფიქროთ, რომლითაც შეიძლება აიხსნას O_1–O_2 განსხვავება ჩვენს ჰიპოთეტურ მაგალითში.

შეიძლება ვიფიქროთ, რომ ისეთი ფაქტორები, რომლებიც უკავშირდება მოსწავლეებს, მასწავლებელს, სკოლას, კლასის სტრუქტურას, სასწავლო მასალებსა და მათი მიწოდების გზებს, საგნებისადმი დამოკიდებულების გაზომვის გზებს, ასევე, იმ ათას სხვა მოვლენას, რომელიც სკოლაში და მის გარეთ მოხდა ამ ათი კვირის განმავლობაში – ყოველივე ამას თავისი გარკვეული წილი შეაქვს დამოკიდებულებაში აღმოჩენილ განსხვავებებში. გარეშე ცვლადები, რომლებიც ერთი ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტის სქემის პირობებში ექსპერიმენტული კონტროლის მიღმა რჩება, კვლევის ვალიდობას უქმნიან საფრთხეს.

პრეექსპერიმენტული სქემა: ერთი ჯგუფის პოსტ-ტესტი

ექსპერიმენტული ჯგუფი იღებს ჩარევას და შემდეგ უტარდება პოსტ-ტესტი. მიუხედავად იმისა, რომ ამ სქემას ექსპერიმენტის ზოგიერთი მახასიათებელი აქვს (ჩარევა და პოსტ-ტესტი), პრეტესტის, საკონტროლო ჯგუფის, ჯგუფებში შემთხვევითი გადანაწილებისა და საკონტოლო ჯგუფის არარსებობა მას ნაკლულ მეთოდად აქცევს.

პრეექსპერიმენტული სქემა: არაეკვივალენტური ჯგუფების პოსტ-ტესტი

აქაც, მიუხედავად იმისა, რომ სქემა ექსპერიმენტს ჰგავს, პრე-ტესტის, შესატყვისი ჯგუფების, შემთხვევთად გადანაწილების და საკონტროლო ჯგუფის არარსებობა მას ნაკლულ მეთოდად აქცევს.

კვაზი-ექსპერიმენტული სქემა: არაეკვივალენტური ჯგუფების პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტი

კვაზი-ექსპერიმენტის ერთ-ერთი სქემა, რომელსაც ყველაზე მეტად იყენებენ განათლების სფეროში წარმოებულ კვლევებში, სქემატურად შემდეგნაირად შეგვიძლია გამოვსახოთ:

ექსპერიმენტული O_1 X O_2

საკონტროლოO_3 O_4

არაეკვივალენტური საკონტროლო ჯგუფის დიაგრამაში პარალელური სტრიქონების გამყოფი წყვეტილი ხაზი გვიჩვენებს, რომ ექსპერიმენტული და საკონტროლო ჯგუფები არ გათანაბრებულა შემთხვევითი გადანაწილებით, აქედან ტერმინი „არაეკვივალენტური“. საკონტროლო ჯგუფის დამატება მოცემულ სქემას ერთი ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტის სქემის გაუმჯობესებულ ვარიანტად აქცევს, ვინაიდან ექსპერიმენტატორს შეუძლია, E და C ჯგუფები შეძლებისდაგვარად ეკვივალენტური გახადოს, თავი აარიდოს ორაზროვან ინტერპრეტაციებს, რაც ბევრია ზემოთ განხილულ პრეექსპერიმენტული სქემის პირობებში. ჯგუფების ეკვივალენტობის გამტკიცება წყვილების მორგების შექმნით შეიძლება, რასაც E და C პირობებში ცდის პირების შემთხვევითად გადანაწილება მოჰყვება.

როდესაც ასეთი შეწყვილება შეუძლებელია, მკვლევარს ერთი პოპულაციიდან აღებული ან მაქსიმალურად მსგავსი შერჩევების გამოყენებას ურჩევენ (Kerlinger 1970). თუმცა, როდესაც ხელუხლებელი ჯგუფები (ანუ ჯგუფები, რომლებზეც ჯერ არ განხორციელებულა ექსპერიმენტული ზემოქმედება) მნიშვნელოვნად განსხვავებიან ერთმანეთისგან, რეგრესიის ეფექტების გამო წყვილების თანხვედრა არადამაკმაყოფილებელია, რასაც პოსტ-ტესტირებაში ჯგუფის განსხვავებული საშუალოების მიღებამდე მივყავართ. კემპბელი და სტენლი (1963) ამას ასე აღწერენ:

> თუ [არაეკვივალენტური საკონტროლო ჯგუფების სქემაში] ჯგუფების საშუალოები არსებითად განსხავდება, მაშინ შედარების პროცესით არა მარტო სასურველი გათანაბრება ვერ ხერხდება, არამედ ის არასასურველი რეგრესიის ეფექტის გაჩენასაც უზრუნველყოფს. სრულიად მოსალოდნელი ხდება, რომ ორ ჯგუფს განსხვავებული ქულები ექნება პოსტ-ტესტში X-ის ნებისმიერი ეფექტისგან

> დამოუკიდებლად და ეს განსხვავება შეიცვლება იმ პოპულაციებს შორის განსხვავების პირდაპირპროპორციულად, საიდანაც აღებულია ეს შერჩევები და ტესტ-რეტესტის კორელაციის უკუპროპორციულად.
>
> (Campbel and Stanley 1963:49)

ერთი ჯგუფის დროის სერიები

აქ ერთი ექსპერიმენტული ჯგუფია, რომელიც ერთზე მეტ პრე-ტესტირებასა და ერთზე მეტ პოსტ-ტესტირებას გადის. განმეორებითი ტესტირება ან დაკვირვება ჩარევამდე და ჩარევის შემდეგ ხორციელდება, რაც მონაწილეებს საკუთარი თავის საკონტროლო ჯგუფად აქცევს და რეაქტიულობის ეფექტს ამცირებს. დროის სერიები ტენდენციების დაკვირვების შესაძლებლობას გვაძლევს და მხოლოდ ერთი პრე-ტესტითა და პოსტ-ტესტით მონაცემების მოგროვების იმედად ყოფნისგან გვიცავს. ამ სქემით შესაძლებელია ისეთი ტენდენციებისთვის თვალის გადევნება, როგორიცაა: არავითარი ეფექტი (მაგალითად, არსებული აღმავალი, დაღმავალი ან თანაბარი ტენდენციის შენარჩუნება), მკაფიო ეფექტი (მაგალითად, აკადემიური მიღწევის სტაბილური მატება ან ვარდნა) და გადავადებული ეფექტი (მაგალითად, ჩარევის შემდეგ გარკვეული დროის შემდეგ გამოვლენილი ეფექტი). დროის სერიების სქემას სანდოობის გაზრდის შესაძლებლობა აქვს.

ერთი შემთხვევის კვლევა: ABAB სქემა

მეთერთმეტე თავის დასაწყისში ვთქვით, რომ მკვლევრები, რომლებიც შემთხვევის შესწავლას იყენებენ, როგორც წესი, აკვირვებიან ცალკეული ერთეულის მახასიათებლებს, იქნება ეს ბავშვი, კლასი, სკოლა თუ მთელი საზოგადოება. ჩვენ ერთმანეთს დავუპირისპირეთ შემთხვევის შესწავლის მეთოდით მომუშავე მკვლევრები და ექსპერიმენტატორები, რომლებიც, ჩვეულებრივ, ცვლადების მიზეზ-შედეგობრივი მნიშვნელოვნების განსასაზღვრად ამ ცვლადების მანიპულაციით არიან დაინტერესებული. როგორც ვნახავთ, ეს განსხვავება მხოლოდ ნაწილობრივ შეესაბამება სიმართლეს.

უკანასკნელ წლებში ერთი შემთხვევის კვლევა, როგორც ექსპერიმენტული მეთოდოლოგია, სულ უფრო და უფრო მეტად გამოიყენება ისეთ მრავალფეროვან სფეროებში, როგორიცაა კლინიკური ფსიქოლოგია, მედიცინა, განათლება,

სოციალური სამუშაო, ფსიქიატრია და კონსულტირება. ამ (და სხვა) სფეროებში განხორციელებული ერთი შემთხვევის შესწავლის კვლევებს შემდეგი მახასიათებლები აერთიანებთ:

- ისინი მოიცავენ ადამიანის ქცევის უწყვეტ შეფასებას დროის მოცემულ პერიოდში, რაც მკვლევრისგან კვლევის სხვადასხვა ეტაპზე მრავალი შემთხვევის გაზომვის უზრუნველყოფას მოითხოვს;
- ისინი მოიცავენ „ჩარევის ეფექტებს“, რომლებიც დროთა განმავლობაში მეორდებიან ერთი და იგივე ცდის პირთან (პირებთან).

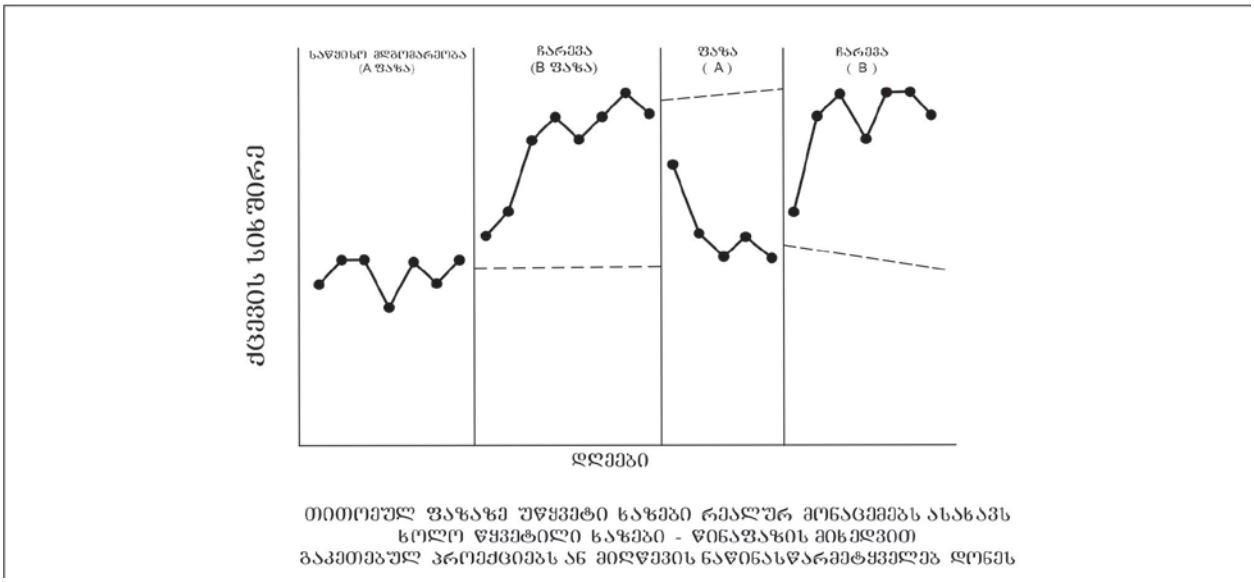
უწყვეტი შეფასებით მიღებული გაზომვის შედეგები ჩარევის პროცედურების ეფექტურობის შესახებ დასკვნების გამოტანის საფუძვლად გამოიყენება.

ერთი შემთხვევის კვლევის მახასიათებლებს კაზდინი (Kazdin 1982) ABAB სქემის ტერმინებით განიხილავს. ეს ერთი შემთხვევის კვლევების ბაზისური ექსპერიმენტული ფორმატია. კაზდინი აღწერს იმ პროცედურების ერთობლიობას, რომლითაც მოცემული კლიენტის, ან კლიენტთა ჯგუფის აკადემიურ მოსწრებაზე გარკვეული დროის განმავლობაში დაკვირვება ხორციელდება. კვლევის პროცესში იცვლება ის ექსპერიმენტული პირობები, რომელშიც თავსდება კლიენტი. ABAB სქემის რაციონალური საფუძველი წარმოდგენილია 13. 4. ჩანართში ეს სწორედ ისაა, რაც ამ სქემის შემთხვევაში ხდება. ჩარევის ეფექტის საკვლევ მდგომარეობას (ფაზა A), რომელშიც არ არის ჩარევის ეფექტი, ცვლის ჩარევის მდგომარეობა (ფაზა B). ამის შემდეგ კი ისევ მეორდება A და B ფაზები. როგორც კაზდინი (1982) ამბობს, ჩარევის ეფექტი აშკარაა, თუ მიღწევა უმჯობესდება პირველი ჩარევის ფაზაზე, ჩარევის მოშორების შემთხვევაში უბრუნდება ან უახლოვდება საწყის მდოგარეობას და ისევ უმჯობესდება მეორე ჩარევის ფაზაზე.

ABAB სქემის განათლების სფეროში გამოყენების მაგალითს დაიცი (Dietz 1977) გვაძლევს. იგი თავის კვლევაში მოზარდი ვაჟის ხელისშემშლელ ქცევაზე მასწავლებლის ეფექტის გაზომვას ცდილობდა. ის მუდმივად ლაპარაკობდა სპეციალური განათლების გაკვეთილზე და ხელს უშლიდა თანაკლასელებს.

ჩანართი 13.4

ABAB სქემა



თითოეულ ფაზაზე უწყვეტი ხაზები რეალურ მონაცემებს ასახავს ხოლო წყვეტილი ხაზები - წინაფაზის მიხედვით გაკეთებულ პროექციებს ან მიდწევის ნაწინასწარმეტყველებ დონეს

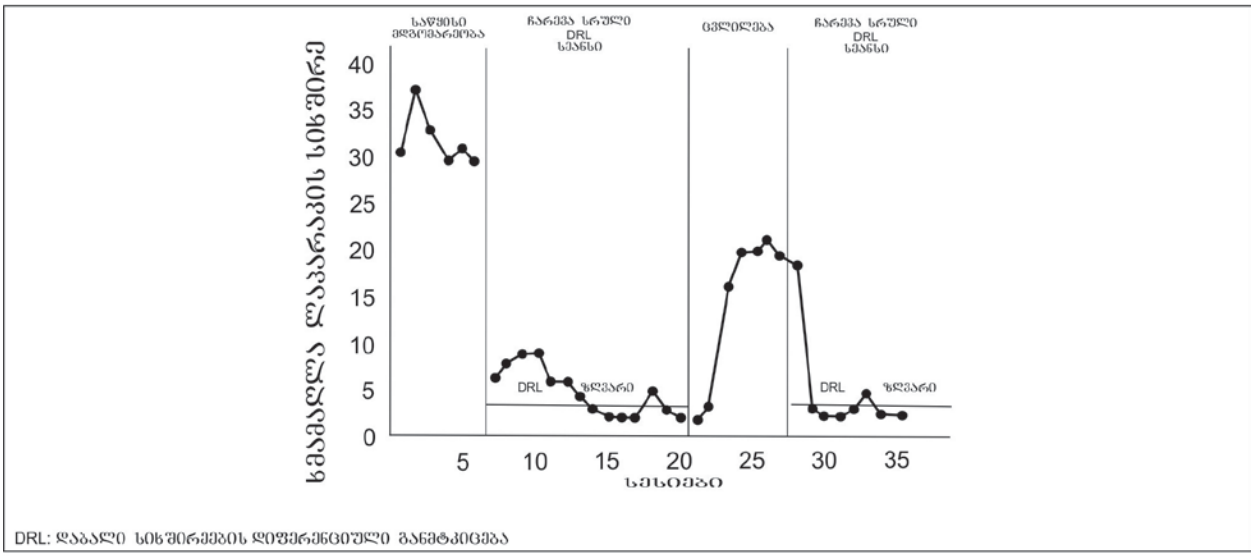
არასასურველი ქცევის შესამცირებლად შეიმუშავეს განმამტკიცებელი პროგრამა, რომელშიც ლაპარაკში გამოჭერის სიხშირის შემცირებით ვაჟს მასწავლებელთან დამატებითი მეცადინეობების მიღება შეეძლო. მას უთხრეს, რომ როცა ის 55 წუთიან გაკვეთილზე სამჯერ (ან უფრო ნაკლებად) შეუშლიდა კლასს ხელს, მასწავლებელი დამატებით ამეცადინებდა. ქცევის მოდიფიკაციის თეორიის ტექნიკური ენით თუ ვიტყვით, მოსწავლე მიიღებდა განმამტკიცებელ შედეგებს, როდესაც არასასურველი ქცევის დაბალი სიხშირის ჩვენებას შეძლებდა (13. 5 ჩანართში ამას „დაბალი სიხშირეების დიფერენციული განმტკიცება“ ანუ DRL ეწოდება).

როდესაც ნებისმიერი დადგენილი დროის მანძილზე ვაჟი ახერხებდა წაყენებული პირობის შესრულებას, ანუ, კლასს ყოველ მეცადინეობაზე სამჯერზე მეტად არ უშლიდა ხელს ხმამაღლა ლაპარაკით, ის ჯილდოვდებოდა დამატებითი 15-წუთიანი მეცადინეობით. შედეგები წარმოდგენილია 13. 5 ჩანართში და გვიჩვენებს ბიჭის ქცევაში მომხდარ მნიშვნელოვან ცვლილებებს, როცა ჩარევის პროცედურები ხორციელდებოდა. ასევე, თვალსაჩინოა ხელისშემშლელი ქცევის სიხშირის არსებითი მატება და საწყის მდგომარეობასთან მიახლოება, როცა აღარ მუშაობდა დაჯილდოვების

სტრატეგია. დაბოლოს, აღდგენილი ჩარევის პირობებში ვაჟის ქცევა ისევ უმჯობესდებოდა.

ჩანართი 13.5

ABAB სქემა საგანმანათლებლო გარემოში



წყარო: kazdin 1982

ერთი შემთხვევის კვლევის სქემა ერთმნიშვნელოვნად მხოლოდ ერთი ცალკეული ცდის პირის ქცევაში ჩარევის შეფასების ექსპერიმენტული ტექნიკაა. ამასთან, ასეთი ჩარევები შეგვიძლია მივმართოთ კონკრეტულ ცდის პირზე, ან ჯგუფზე და დროში ან სხვადასხვა ქცევისთვის, სიტუაციისთვის თუ პიროვნებისთვის გავიმეოროთ. ერთი შემთხვევის კვლევა უფრო ჩვეული, ჯგუფთა შორის სქემაზე აგებული მეთოდოლოგიების ალტერნატიულ სტრატეგიას გვთავაზობს. თუმცა, დგება მთელი რიგი პრობლემებისა, რომლებიც ამ მეთოდის გამოყენებას უკავშირდება და შეეხება ტენდენციების ბუნდოვანებას, საწყისი მდგომარეობის ფაზის მონაცემების ცვალდებადობასა და მიღებული შედეგების განზოგადებადობას. დაინტერესებულ მკითხველს ვურჩევთ გაეცნოს Kazdin (1982), Borg (1981) და Vasta (1979).[2]

ექსპერიმენტული კვლევის წარმოების პროცედურები

ექსპერიმენტული კვლევა-ძიება ლოგიკური პროცედურების თანმიმდევრობას უნდა წარმოადგენდეს. ახლა რა პროცედურებსაც ჩამოვთვლით, გარკვეული

სიფრთხილით უნდა მოვეკიდოთ. უკიდურესად რთულია (და თამამი გადაწყვეტილება) ექსპერიმენტული კვლევის წარმოების მკაფიოდ ჩამოყალიბებული წესების ჩამოწერა. საუკეთესო შემთხვევაში შეგვიძლია იდეალური მარშრუტის დასახვა იმის სრული გაცნობიერებით, რომ განათლების სფეროში კვლევა იშვიათად მიმდინარეობს ასე დალაგებულად და მოწესრიგებულად.[3]

პირველი – მკვლევარმა შეძლებისდაგვარად ზუსტად უნდა მოახდინოს კვლევის პრობლემის დიფერენციაცია და განსაზღვრა იმის გათვალისწინებით, რომ პრობლემა ექსპერიმენტულ მეთოდებს ექვემდებარებოდეს.

მეორე – მკვლევარმა უნდა ჩამოაყალიბოს ის ჰიპოთეზები, რომელთა შემოწმება სურს. ეს ნიშნავს კონკრეტულ ცვლადებს შორის მიმართების შესახებ წინასწარმეტყველებას და ამავე დროს გადაწყვეტილების მიღებას სხვა ცვლადების თაობაზე, რომლებიც საკონტროლო ჯგუფის მეშვეობით უნდა გამოირიცხონ ექსპერიმენტიდან. უნდა გვახსოვდეს, რომ ცვლადებს ორი თვისება აქვთ. პირველია ის, რომ ცვლადები გაზომვადი უნდა იყოს. ფიზიკურ მომზადებას, მაგალითად, პირდაპირ ვერ გავზომავთ მანამ, ვიდრე ოპერაციულად არ განვსაზღვრავთ. ცვლადის „ფიზიკური ფორმა“ – ოპერაციულად განსაზღვრა – ნიშნავს მის განსაზღვრას რაიმე გაზომვადით. ამ შემთხვევაში ეს, ალბათ, ტრენაჟორის ტესტი იქნება. მეორე თვისებაა ის, რომ ჩამნაცვლებელი ცვლადი ჩვენთვის საინტერესო ჰიპოთეტური ცვლადის ვალიდური ინდიკატორი უნდა იყოს. ანუ, ტრენაჟორის ტესტი, ალბათ, ფიზიკური ფორმისათვის მისაღები ჩამნაცვლებელია, სიმაღლე კი, სრული დარწმუნებით – არა. დროისა და ფულის შეზღუდული რესურსების პირობებში ექსპერიმენტიდან ცვლადების გამორიცხვა გარდაუვალია. აქედან გამომდინარეობს, რომ მკვლევარმა მისთვის საინტერესო ცვლადების რანჟირება პრიორიტეტულობის მიხედვით უნდა მოახდინოს და ექსპერიმენტში ყველაზე მნიშვნელოვანი ცვლადები ცვალოს, დანარჩენები კი, მუდმივად, ანუ უცვლელი სახით შეინარჩუნოს, ანუ, გააკონტროლოს.

მესამე – მკვლევარმა უნდა შეარჩიოს სათანადო დონეები, რომელზეც დამოუკიდებელ ცვლადებს შეამოწმებს. მაგალითად, ვთქვათ, განათლების ფსიქოლოგს სურს, დაადგინოს, სკოლაში კითხვისთვის დათმობილი უფრო

მცირე დროის მონაკვეთებში აღწევენ მოსწავლეები კითხვის უნარის გაუმჯობესებას, თუ ამისათვის უფრო ხანგრძლივი მეცადინეობა სჭირდებათ (იხილეთ Simon 1978). ფსიქოლოგი სათანადო დონეებად ნამდვილად ვერ აიღებს დროის ხუთსაათიან და ხუთწუთიან მონაკვეთებს. უფრო მოსალოდნელია, რომ მან 30-წუთიანი და 60-წუთიანი დონეები აიღოს, რათა ისინი ცხრილში გაწერილ, ჩვეულებრივ 45-წუთიან მეცადინეობებს შეადაროს. სხვა სიტყვებით, ექსპერიმენტატორი ისეთ დონეებზე მოახდენს სტიმულის ვარირებას, რომლებსაც რეალურ ცხოვრებაში პრაქტიკული ღირებულება აქვთ. კითხვის უნარის გაუმჯობესების მაგალითს თუ გავყვებით, ჩვენს წარმოსახვით ექსპერიმენტატორს კეთილგონიერება ეყოფა და გაზომვადი შედეგები მისაღებად, საკმარისად დიდი ინტერვალებით მოახდენს სტიმულის ვარირებას. სტანდარტულ 45-წუთიან გაკვეთილებთან 44 და 45-წუთიანი პერიოდების შედარება კითხვის უნარის გაუმჯობესებაში თვალსაჩინო განსხვავებას ვერ მოგვცემს.

მეოთხე – მკვლევარმა უნდა გადაწყვიტოს, რა სახის ექსპერიმენტის ჩატარებას აპირებს. მან, ალბათ, ამ თავში ჩამოთვლილი ვარიანტებიდან უნდა აირჩიოს.

მეხუთე – ექსპერიმენტის სქემის დაგეგმვისას მკვლევარმა უნდა გაითვალისწინოს ის პოპულაცია, რომელზეც სურს მიღებული შედეგების განზოგადება. აქ შედის გადაწყვეტილებების მიღება შერჩევის მოცულობისა და შერჩევის მეთოდების თაობაზე. შერჩევის მეთოდის შესახებ გადაწყვეტილებებში გასათვალისწინებელია ხელმისაწვდომი ფინანსები, ადამიანური რესურსი და ექსპერიმენტისთვის გათვალისწინებული დრო.

მეექვსე – ვალიდობის პრობლემების გათვალისწინებით, მკვლევარმა უნდა შეარჩიოს ინსტრუმენტები, აირჩიოს კრიტერიუმები და მიიღოს გადაწყვეტილება ანალიზის ადეკვატური მეთოდების შესახებ.

მეშვიდე – რეალური ექსპერიმენტის დაწყებამდე მკვლევარმა პილოტური კვლევით უნდა შეამოწმოს ექსპერიმენტის პროცედურები, რათა ნახოს, კვლევის რომელიმე ასპექტში სადმე რაიმე ჩავარდნა ხომ არ აქვს. ეს უკიდურესად მნიშვნელოვანი პროცესია.

მერვე – თავად ექსპერიმენტის მსვლელობისას მკვლევარი უნდა ცდილობდეს, ზუსტად მიჰყვეს შემოწმებულ და წინასწარ შეთანხმებულ პროცედურებს. ინსტრუქციების სტანდარტიზება, ექსპერიმენტული მიმდევრობების ზუსტი დრო, დაკვირვებების ზედმიწევნით, პედანტურად ჩაწერა და გადამოწმება – ეს ყველაფერი კომპეტენტური მკვლევრის მახასიათებლებია.

მას შემდეგ, რაც მონაცემები მოგროვდება, მკვლევარი მთელი ამ წამოწყების ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილის წინაშე დგება. მონაცემების დამუშავება, შედეგების ანალიზი და ანგარიშის მონახაზის გაკეთება – თითოეული მათგანი შრომატევადი საქმიანობაა როგორც ინტელექტუალური, ისე დროის რესურსების თვალსაზრისით. მთლიან კვლევაში ექსპერიმენტის ამ ბოლო ნაწილს ძალზე მცირე დროს უთმობენ ხოლმე. გამოცდილი მკვლევარი იშვიათად უშვებს ასეთ შეცდომას. კომპიუტერული პროგრამის გაუმართაობა და ათობით სხვა გაუთვალისწინებელი "უბედურება" მწარე გაკვეთილია იმისთვის, რომ ექსპერიმენტული კვლევის შედეგების ანალიზისა და ინტერპრეტაციისთვის უხვად დაიტოვოთ დრო.

ექსპერიმენტული კვლევის წარმოების ათსაფეხურიანი მოდელი ასე გამოიყურება (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 13, ფაილი 13. 13. ppt):

1. ექსპერიმენტის მიზნის იდენტიფიცირება;
2. რელევანტური ცვლადების შერჩევა;
3. ჩარევის დონის (დონეების) (მაგალითად, დაბალი, საშუალო, მაღალი) განსაზღვრა;
4. ექსპერიმენტული პირობებისა და გარემოს კონტროლი;
5. შესაბამისი ექსპერიმენტული სქემის შერჩევა;
6. პრე-ტესტის მიწოდება;
7. მონაწილეების ჯგუფში (ჯგუფებში) გადანაწილება;
8. ჩარევა;
9. პოსტ-ტესტის მიწოდება;
10. შედეგების ანალიზი.

მეექვსე და მეშვიდე საფეხურები შეიძლება შეენაცვლონ ერთმანეთს. მათი ამ თანმიმდევრობით წარმოდგენა ორი ჯგუფის შემთხვევით გადანაწილებასა და შედარების უზრუნველყოფის მიზანს ემსახურებოდა. ექსპერიმენტებში და ფიქსირებულ სქემებში მონაცემები კრებსითია და კონკრეტულ ინდივიდებთან არ ასოცირდება. მონაცემები საშუალოების, შედეგების დიაპაზონისა და მათი ცვალებადობის დადგენის საშუალებებია. პრე-ტესტისა და პოსტ-ტესტის ეტაპებზე დამოუკიდებელი შერჩევებისთვის, ჯგუფებს შორის განსხვავებების ან მსგავსებების გამოსათვლელად ხშირად გამოიყენება t კრიტერიუმი.

განათლების სფეროს კვლევის მაგალითები

მაგალითი 1: პრეექსპერიმენტული სქემა

წინა ექსმერიმენტული სქემა გამოიყენეს კვლევაში, რომელშიც განათლების ჯგუფის 1991-92 წლების კურსდამთავრებულები მონაწილეობდნენ. მათ ბოცვანას საშუალო სკოლის მაღალ კლასებში სოციალური მეცნიერება უნდა ესწავლებინათ. მკვლევარს აინტერესებდა, მის მიერ შემუშავებული სასწავლო პროგრამა ეფექტურად შეცვლიდა თუ არა სოციალური მეცნიერების სწავლებისადმი სტუდენტების ორიენტაციას. ამისათვის მან კვლევის ინსტრუმენტად ბართ-შერმისის მეცნიერებებისადმი პრიორიტეტების სკალა გამოიყენა (BSSPS – Barth-Chermis Studies Preference Scale), რომელსაც ფართოდ იყენებდნენ სხვადასხვა კულტურაში, შეერთებული შტატების, ეგვიპტისა და ნიგერიის ჩათვლით და რომლის სტრუქტურა ვალიდობისა და შინაგანი თანმიმდევრობის სანდოობის ყველა ზოგადად მოთხოვნილ კრიტერიუმს აკმაყოფილებდა.

BSSPS შედგება ლიკერტის ტიპის (თავი 15) 45 დებულებისგან, რომელიც ზომავს სოციალური მეცნიერების სამ ტრადიციას, ანუ ფილოსოფიურ ორიენტაციას, რომელთაგან უძველესი – მოქალაქეობის გადაცემა – ახალგაზრდა თაობისთვის საზოგადოების ბაზისური ღირებულებების გადაცემას და სწავლებას მოიცავს. მეორე ორიენტაცია – სოციალური მეცნიერება – ცოდნის მოგროვების უნარების შეძენას უკავშირდება, რაც სოციალური მეცნიერების ცნებებისა და პროცესების ათვისებას ეფუძნება. მესამე ტრადიცია,

რეფლექსიური კვლევა-ძიება, ჯონ დიუის პრაგმატიზმიდან მომდინარეობს და ძიების პროცესზე აკეთებს აქცენტს. 48 მაგისტრანტმა ერთწლიანი სასწავლო პროგრამის დასაწყისში, BSSPS-ის დებულებებს პირველივე შეხვედრაზე უპასუხა. პროგრამის დასრულების შემდეგ მათ განმეორებით მისცეს BSSPS, რათა ენახათ, შეიცვალა თუ არა სტუდენტების ფილოსოფიური ორიენტაცია. მოკლედ, პრე-ტესტსა და პოსტ-ტესტში გაზომვის კრიტერიუმი იყო „პრიორიტეტული ორიენტაცია“, ნაკლებად პრიორიტეტული ორი ორიენტაცია აღარ აინტერესებდათ. ზოგადად თუ ვიტყვით, სწავლის დასაწყისისთვის სტუდენტების უმრავლესობას მოქალაქეობის გადაცემის ორიენტაცია ჰქონდა, კურსის დასასრულს კი სოციალური მეცნიერებისა და რეფლექსიური კვლევა-ძიებისკენ გადახრის ტენდენცია აღენიშნებოდათ. კვლევის სქემის სქემატური წარმოდგენისთვის ზემოთ გამოყენებულ სიმბოლოებსა და გამოთქმებს თუ გამოვიყენებთ, ბოცვანას კვლევა ასე შეგვიძლია გამოვსახოთ:

ექსპერიმენტული O_1 X O_2

მოკლე განხილვაც საკმარისია, რომ ამ კვლევაში ნაკლოვანებები აღმოვაჩინოთ. კემპბელი და სტენლი (1963), ფაქტობრივად, ერთი ჯგუფის პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტ სქემას „ცუდ მაგალითს“ უწოდებენ იმ რამდენიმე გარეშე ცვლადის საჩვენებლად, რომელთაც შეუძლიათ საფრთხე შეუქმნან შინაგან ვალიდობას. ამ ცვლადების მოქმედებით O_1–O_2 განსხვავების ახსნა სავსებით შესაძლებელია განსხვავების მიზეზის ჰიპოთეზის კონკურენტი ჰიპოთეზით“ (Campbell and Stanley 1963). ზემოთ აღწერილი კვლევის ავტორი სწორად იქცევა, ფრთხილ და წინდახედულ დასკვნებს რომ აკეთებს: „შესაძლებელია ითქვას, რომ სოციალური მეცნიერების კურსს *შეეძლო* ამ ფენომენის გამოწვევა, თუმცა, სხვა გარეშე ცვლადებსაც შეიძლოთ ემოქმედათ“ (Adeyemi 1992, ხაზგასმა დამატებულია). ის ერთობ გულუბრყვილოდ ადებს ხელს პოტენციურ ახსნას: მომავალ მასწავლებლებში იმიტომ მოხდა ცვლილებები, რომ „რაციონალური გადაწყვეტილების მიღებისკენ აღებული ორიენტაცია სოციალური მეცნიერებების ცხრაწლიანი პროგრამისათვის ბოცვანას განათლების

სამინისტროს 1989 წელს წარმოდგენილ რეკომენდაციებს თანხვდებოდა/შეესაბამებოდა“ (Adeyemi 1992).

მაგალითი 2: კვაზი-ექსპერიმენტული სქემა

მასონმა და მისმა კოლეგებმა (1992) 1984-1992 წლებში ლონგიტუდური კვლევა ჩაატარეს. კვლევის ძირითადი მიზანი იყო ენახათ, გააუმჯობესებდა თუ არა მოსწავლეების აკადემიურ მოსწრებას საშუალო სკოლაში სწავლის პერიოდში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების სახელმძღვანელოებში, საკურსო სამუშაოებსა და გამოცდებში გათვალისწინებული ლინგვისტური მახასიათებლების ექსპლიციტური სწავლება. ნაშრომის სათაური: „ნათელის მომგვრელი/განმანათლებელი ინგლისური: როგორ გააუმჯობესა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ენის ექსპლიციტურმა სწავლებამ საბოლოო გამოცდის შედეგები“, გვაფიქრებინებს, რომ ავტორებს სჯერათ, რომ მიაღწიეს დასახულ მიზანს. თუ კვლევისთვის არჩეულ ექსპერიმენტულ სქემას შევხედავთ, შეგვიძლია ვიკითხოთ კიდეც: მართლაც ისეთი ერთმნიშვნელოვანი და ზუსტია ამ კვლევის შედეგები, როგორც ავტორები აცხადებენ?

შევინგტონის კვლევაში (შევინგტონი, ჩრდილო-დასავლეთ ინგლისში, სადაც ექსპერიმენტი ჩატარდა) გამოყენებული სქემა ასე შეგვიძლია გამოვსახოთ:

ექსპერიმენტული	$O_1 X O_2$
	- - - - - - - - - -
საკონტროლო	$O_3 O_4$

ცხადია, ეს არაეკვივალენტური საკონტროლო ჯგუფის სქემაა, რომელიც ზემოთ განვიხილეთ. სქემაში პარალელური სტრიქონების გამყოფი წყვეტილი ხაზი გვიჩვენებს, რომ ჯგუფები არ გათანაბრებულა შემთხვევითი გადანაწილებით.

ერთი სიტყვით, მკვლევრებმა აიღეს მეთოდოლოგია, რომელიც ახლოს დგას ინგლისურის, როგორც უცხო ენის, სწავლების მეთოდოლოგიასთან და VII-IX კლასის/საფეხურის მოსწავლეებთან (ანუ მოსწავლეებთან, რომელთა ასაკი 11–14 წელი იყო) გამოიყენეს შევინგტონის და ორ სხვა, იმავე არეალში, მდებარე საშუალო სკოლაში. მოსწავლეებს სწავლის ყოველ ეტაპზე აკვირდებოდნენ და

მათ მიღწევებს სამ საკონტროლო ჯგუფს – თითო სკოლაში თითოს – ადარებდნენ. ვინაიდან ექსპერიმენტული და საკონტროლო ჯგუფები შემთხვევითობის წესით არ აუღიათ, ცხადია, მნიშვნელოვანი განსხვავებები მიიღეს ზოგიერთი ჯგუფის ჩარევამდე განხორციელებული გაზომვის შედეგებში ისეთი მეთოდიკის მიხედვით, როგორიცაა "იორკის ენისკენ მიდრეკილების ტესტი". მეტიც, ვინაიდან ჩარევის შემდგომი გაზომვისთვის კითხვის საკმარისი სირთულის მქონე არავითარი სტანტარტიზებული ტესტი არ გამოუყენებიათ, მათ თავად მოუწიათ ტესტების შექმნა; თუმცა, ავტორები ამ ტესტების შესახებ არ გვაწვდიან ისეთ დეტალებს, როგორიცაა მათი ვალიდობისა და სანდოობის შესახებ ინფორმაცია. ამ სირთულეების მიუხედავად, ექსპერიმენტული ჯგუფების მოსწავლეებმა 1990 და 1991 წლებში ჩატარებულ საჯარო გამოცდებში მნიშვნელოვანი გაუმჯობესება აჩვენეს – უფრო მაღალი პროცენტული მაჩვენებლები ჰქონდა მათ, ვინც A–C შეფასება მიიღო. მკვლევრები აღნიშნავენ, რომ სამი წლის განმავლობაში, ანუ 1989-1991 წლებში „სხვა არავითარი განსაკუთრებული ცვლილება არ მომხდარა სკოლის პოლიტიკაში, სტრუქტურაში ან მასწავლებელთა კოლექტივში, რომელსაც ასეთი მნიშვნელოვანი, 50-პროცენტიანი გაუმჯობესების ახსნა შეეძლო " (Mason et al. 1992).

მიუხედავად იმისა, რომ შევინგტონის მკლევრებმა გარეშე ცვლადების გაკონტროლება სცადეს, შეგვიძლია სამართლიანად ვიკითხოთ: შინაგანი და გარეგანი ვალიდობის ისეთი საფრთხეები, რომლებზეც ამ წიგნში ადრე ვისაუბრეთ, საკმარისად იყო თუ არა შემცირებული ისეთი კატეგორიული დასკვნების გასაკეთებლად, როგორიცაა – „პროექტში მონაწილეობის შედეგად, მოსწავლეებმა . . . საჯარო გამოცდებზე მეტ წარმატებას მიაღწიეს " (Mason et al. 1992).

მაგალითი 3: „ჭეშმარიტად" ექსპერიმენტული სქემა

განვიხილოთ მოსწავლეების მიღწევის გაუმჯობესებაზე ორიენტირებული კიდევ ერთი კვლევა (Bhadwal and Panda 1991). თუმცა, აქ გაუმჯობესების მიღწევას სწავლების სტრატეგიებში შეტანილი ცვლილებებით და უფრო მყარი

ექსპერიმენტული სქემით შეეცადნენ. ინდოეთის სოფლის დასახლებებში მკვლევრებმა 78 მოსწავლისგან შემდგარი შერჩევა აიღეს. ეს შერჩევები სოციო-ეკონომიკური პირობებითა და არავერბალური ინტელექტის კოეფიციენტებით შეესატყვისებოდნენ ერთმანეთს. მოსწავლეები აარჩიეს სამი დაწყებითი სკოლიდან, რომლებიც, თავის მხრივ, ადგილმდებარეობის, ფიზიკური კეთილმოწყობის, მასწავლებლების კვალიფიკაციისა და უნარების, სკოლის შეფასების პროცედურებისა და სასწავლო პროცესში მშობლების ჩართულობის მიხედვით იყვნენ გათანაბრებული. 26 მოსწავლე ექსპერიმენტული ჯგუფისთვის შემთხვევითობის წესით აარჩიეს, ხოლო დარჩენილი 52 – ორ თანაბარ საკონტროლო ჯგუფად გაჰყვეს. ექსპერიმენტული ჯგუფისთვის სწავლების შეცვლილი სტრატეგიების წარდგენამდე სამივე ჯგუფმა სწავლის ჩვევებსა და დამოკიდებულებასთან დაკავშირებული კითხვარები შეავსო. ეს ინსტრუმენტები სპეციალურად იყო შექმნილი უმცროსი ასაკის ბავშვებისთვის და, ჩვეულებრივ, გავლილი ჰქონდათ დავალებების ანალიზი, ასევე, ტესტ-რეტესტისა და შუაზე გახლეჩვის მეთოდით სანდოობის შემოწმების პროცედურები. ბჰადუალისა და პანდას კვლევის სქემა სქემატურად ასე შეიძლება გამოვსახოთ:

ექსპერიმენტული	RO_1X	RO_2
პირველი საკონტროლო	RO_3	RO_4
მეორე საკონტროლო	RO_5	RO_6

გავიხსენოთ „კარგი“ ექსპერიმენტული სქემის კერლინგისეული (1970) განხილვა და შევხედოთ ამ სქემას: პრე-ტესტ-პოსტ-ტესტის საკონტროლო სქემაში (მეორე მაგალითში გამოყენებული სქემისგან განსხვავებით) გამოყენებულია რანდომიზაციის პროცედურები, რომელიც თეორიაში ყველა შესაძლო დამოუკიდებელ ცვლადს აკონტროლებს. თუმცა, კერლინგერი (1970) ამატებს: „*პრაქტიკაში* ეს მხოლოდ მაშინ ხდება, როდესაც ექსპერიმენტში საკმარისი რაოდენობის ცდის პირები მონაწილეობენ და რანდომიზაციის პრინციპს შანსი ეძლევა, რომ კონტროლის მძლავრი იარაღის ფუნქცია შეასრულოს“. საკითხავია, ბჰადუალისა და პანდას (1991) კვლევაში რამდენადაა 26 მოსწავლიანი სამი ჯგუფი „საკმარისი ცდის პირი“.

შერჩევების შედგენისას შედარება-გათანაბრების პროცედურებისა და ექსპერიმენტულ და საკონტროლო ჯგუფებში მოსწავლეების შემთხვევითობის წესით გადანაწილებასთან ერთად მკვლევრებმა კოვარიაციის ანალიზიც გამოიყენეს, როგორც E და C ჯგუფებს შორის იმ საწყისი განსხვავებების კონტროლის კიდევ ერთი საშუალება, რომელიც დამოუკიდებელი ცვლადების, სწავლის ჩვევებისა და დამოკიდებულებების მიხედვით მიღებულ საშუალო ქულებში აღინიშნებოდა.

ექსპერიმენტული პროგრამა მოიცავდა სწავლების უნარების, კლასის ორგანიზების, სახელმძღვანელოების, მოსწავლეთა მონაწილეობის, გამოსწორებაში დახმარების, წყვილებში ახსნისა და უწყვეტი შეფასების გაუმჯობესებას. ამასთან ერთად, ექსპერიმენტულ ჯგუფში უზრუნველყვეს მშობლების ჩართულობა და დამატებითი საკითხავი მასალების მიწოდება. გასაკვირი იქნებოდა სასწავლო მასალებისა და სწავლების სტრატეგიების ასეთ ნაკრებს მნიშვნელოვანი ცვლილება რომ არ გამოეწვია მოსწავლეებში და მოცემულ ექსპერიმენტში. ზუსტად ასეც მოხდა: ექსპერიმენტულმა ჯგუფმა, II საკონტროლო ჯგუფთან შედარებით, რომელმაც არ აჩვენა მნიშვნელოვანი ცვლილება, სწავლის ჩვევების თვალსაზრისით ძალზე მნიშვნელოვნად წაიწია წინ. ვფიქრობთ, მკვლევრები გააკვირვა იმან, რომ სწავლის ჩვევების მნიშვნლოვანი მატება I საკონტროლო ჯგუფში შეინიშნებოდა. ისინი ფიქრობენ, რომ ეს მოულოდნელი შედეგი შეიძლება იმით ყოფილიყო გამოწვეული, რომ ამ ჯგუფში შემავალი მოსწავლეები უშუალოდ წლიური გამოცდების წინ შეამოწმეს. მეორე მხრივ, მათი აზრით, ზოგიერთ აუხსნელ ცვლადსაც შეეძლო გავლენის მოხდენა. ნათელია, რომ ეს ყველა მკვლევრისთვის კარგი გაკვეთილია! (პრობლემური ექსპერიმენტების მაგალითებისთვის იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/978042536870 – თავი 13, ფაილი 13. 1. ppt).

ემპირიულ მონაცემებზე დაფუძნებული კვლევა განათლების სფეროში და მეტა-ანალიზი

ემპირიულ მონაცემებზე დაფუძნებული კვლევა

განათლების ეპოქაში (Thomas and Pring 2004) ემპირიულ მონაცემებზე დაფუძნებულ მეტა-ანალიზს უფრო და უფრო მიმართავენ, როგორც კვლევის მეთოდს, რომელიც ერთად ალაგებს სხვადასხვა კვლევას და პოლიტიკის ინფორმირებულად წარმოებისა და დაგეგმვის საფუძველს ქმნის. მეტა-ანალიზი თავისთავად არის კვლევის მეთოდი. ამ პროცესის მნიშვნელოვანი დასტურია ისეთი ორგანიზაციების შექმნა, როოგრიცაა EPPI-Centre (Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre) ლონდონის უნივერსიტეტში (http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx); სოციალური, ფსიქოლოგიური, საგანმანათლებლო, კრიმინოლოგიური და შემოწმებული სასამართლო პროცესების რეგისტრი (SPECTR – Social, Psychological, Educationa and Criminological Controlled Trials Register), რომელიც მოგვიანებით Campbell Collaboration-ს (http://www.campbellcollaboration.org) გადაეცა. მედიცინაში მისი პარალელური სტრუქტურებია: Cochrane Collaboration (http://www.cochrane.org/index0htm), რომელიც სისტემატურად ახორციელებს მეცნიერებაში ექსპერიმენტული მტკიცებულებების გადასინჯვასა და მეტა-ანალიზს: და დურჰამის უნივერსიტეტის კურიკულუმის, შეფასებისა და მენეჯმენტის ცენტრი (CEM) (http://www.cemcentre.org). „მტკიცებულება“ აქ, ჩვეულებრივ, ამა თუ იმ სახის რანდომიზებული გაკონტროლებული ცდებიდან მოდის (Tymms 1999; Coe et al. 2000; Thomas and Pring 2004: 95), სადაც აქცენტი ზედმიწევნით შერჩევაზე, გარეშე და კვლევაში ჩართული ცვლადების კონტროლსა და ეფექტის ზომის გაზომვაზე კეთდება. რანდომიზებული, გაკონტროლებული ცდებით მოპოვებული კუმულაციური მტკიცებულება სანდო ცოდნის უზრუნველსაყოფად არის განკუთვნილ. მათზე პოლიტიკა და პრაქტიკა იგება (Coe et al. 2000). ამტკიცებენ, რომ ასეთი დაგროვილი, კრებსითი მონაცემები იმის დამამტკიცებელი საბუთია, თუ „რა მუშაობს“, თუმცა, მორისონს ეს მტკიცება საეჭვოდ მიაჩნია.

ემპირიულ მონაცემებზე დაფუძნებული პრაქტიკა მედიცინაში ხორციელდება იქ, სადაც ქოჩრანის (1972) რანდომიზებული გაკონტროლებული ცდების

აქტიურმა მხარდაჭერამ, სისტემატურმა გადასინჯვამ და დოკუმენტირებამ "კოჰრეინ კოლაბორეიშენის" (Cochrane Collaboration) დაფუძნება მოიტანა შედეგად (Maynard and Chalmers 1997) და დღეს ეს ორგანიზაცია მთელს მსოფლიოში ფუნქციონირებს. კარგად დაგეგმილ რაოდენობრივ კვლევებს, რომელთაც ემპირიული მტკიცებულების საფუძვლის განვითარებაში წვლილის შეტანა შეუძლიათ, ხშირად გამოუცდელი, არასაკმარისად შემოწმებული და პრაქტიკაში გადატანილი სქემების ძლიერ ოპოზიციად მიიჩნევენ.

არც ისე დიდი ხნის წინათ, ემპირიულ მონაცემებზე დაფუძნებული განათლება სოციალური პოლიტიკის, სოციალური სამუშაოსა (MacDonals 1997) და განათლების (Fitz-Gibbon 1997) სფეროებში შევიდა. განათლების სფეროში ამ მიმართულებით წარმოებულ კვლევაში მოწინავე ფიგურები ფიც-გიბონი (1996; 1997; 1999) და ტიმსი (1996) არიან. მათ დურჰამის უნივერსიტეტის კურიკულუმის, შეფასებისა და მენეჯმენტის ცენტრში განათლების სამონიტორინგო ცენტრი დააარსეს. ეს ამ მიმართულებით მომუშავე, მსოფლიოს ერთ-ერთი უმსხვილესი ორგანიზაციაა. ფიც-გიბონის შრომას მრავალდონიან მოდელირებაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. იგი გვასწავლის, როგორ შეიძლება მიზეზ-შედეგობრიობის ნათელი მტკიცებულებების უზრუნველსაყოფად ექსპერიმენტულ მეთოდებთან ინდიკატორების სისტემების გამოყენება და მზა პასუხს გვაძლევს მის მიერვე დასმულ კითხვაზე: „საიდან ვიცით, რა მუშაობს?" (Fitz-Gibbon 1999: 33).

ეხმიანება რა ანდერსონსა და ბიდლს (Anderson and Biddle 1991), ფიც-გიბონს მიაჩნია, რომ *პოლიტიკოსები* თავს არიდებენ მტკიცებულებებს პოლიტიკის წარმოებისას, ხოლო *პრაქტიკოსები*, ყოველდღიური საქმიანობის აურზაურში, ნაგულისხმევ ცოდნას იყენებენ და არა – რანდომიზებული გაკონტროლებული ცდებით მიღებულს. თუმცა, დამაჯერებელ არგუმენტზე დაყრდნობით (Fitz-Gibbon 1997: 35 – 6), ის ამბობს, რომ აუცილებელია ემპირიულ მონაცემებზე დაფუძნებული მიდგომები, რათა ეჭვქვეშ დავაყენოთ გაუმართავი პრაქტიკების გამოყენება, გადავჭრათ პრობლემები და ავერიდოთ მტკივნეულ პროცედურებს, ასევე, ისეთი ცვლილებები დავნერგოთ, რომლებიც უფრო ეფექტურ

სწავლებამდე მიგვიყვანს. გარდა ამისა, ასეთი არგუმენტი, ამტკიცებს იგი, ეფექტის ზომას გვიჩვენებს და არა სტატისტიკურ მნიშვნელოვნებას.

მიუხედავად იმისა, რომ ემპირიულ მონაცემებზე დაფუძნებულ განათლების სფეროში მოპოვებული ინფორმაციის ბუნება საკამათო და საეჭვოა იმ მკვლევარებისთვის, ვისი სიმპათიების (ნებისმიერი მიზეზით) სფეროშიც რანდომიზებული გაკონტროლებული ცდები ვერ ხვდება, ფიც-გიბსონის მოსაზრება ძალაშია და უცვლელი რჩება: განათლების სფეროს მუშაკებს სჭირდებათ მტკიცებულება, რომელზეც თავიანთ მსჯელობებსა და მოქმედებებს დააფუძნებენ. ინდიკატორების სისტემების მთელ მსოფლიოში განვითარება ამის ძალზე სერიოზულ მნიშვნელობას ადასტურებს, მოხდება ეს მონაცემების შეფასებითა და გამოცდით, შედეგების შემოწმებით, მიღწევის დონეების ნაციონალურ და ინტერნაციონალურ დონეზე შედარებით, თუ სასწავლო გარემოს შეფასებით. ემპირიულ მონაცემებზე დაფუძნებული განათლების მიზანი ისაა, რომ სიბნელეში ხელის ცეცების ნაცვლად, პოლიტიკის ფორმირება ინფორმირებული იყოს და პოლიტიკური გადაწყვეტილებების მიღება მოცემული მომენტისთვის არსებულ საუკეთესო მონაცემებს ეფუძნებოდეს და არა – ინტუიციას, იდეოლოგიის, ან პოლიტიკურ ნებას. თითქმის არაეთიკურია განათლების პრაქტიკაში გამოუცდელი და შეუმოწმებელი რეკომენდაციების დანერგვა; ეს ისეთივე არაეთიკურია, როგორც საავადმყოფოს პაციენტთან, მისი თანხმობის გარეშე, შეუმოწმებელი პროდუქტებისა და პროცედურების გამოყენება.

მეტა-ანალიზი

ბჰადუალისა და პანდას (1991) კვლევა ტიპურია საკლასო სწავლების მეთოდების ეფექტურობის შესწავლისთვის წარმოებული კვლევებისათვის. ასეთი კვლევები ხშირად სააშკარაოზე გამოსვლას ვერ ახერხებენ. განსაკუთრებით მაშინ, როცა ისინი მაღალი დონის კვლევის მოთხოვნებს ვერ აკმაყოფილებენ. მეტა-ანალიზი, მარტივად რომ ვთქვათ, სხვა ანალიზების ანალიზია. ის მოიცავს შედარებადი კვლევების შედეგების მოგროვებასა და ლოგიკურად თანმიმდევრული ანგარიშის სახით გაერთიანებას ძირითადი ეფექტების დასადგენად. ეს ხშირად სტატისტიკური გზით ხდება, თუმცა თვისებრივი

ანალიზიც არანაკლებ მნიშვნელოვანია. მეტა-ანალიზის გამოყენების უპირატერობებს შორის ფიც-გიბონი (1985) შემდეგ თვისებებს ასახელებს:

- მორიდებული, მცირე ზომის ანგარიშები, რომლებიც თაროებზე აწყვია და იმტვერება, შეიძლება გამოსადეგი გახდეს;
- ცალკეული სტუდენტებისა და ლექტორების ჩატარებული მცირე ზომის კვლევები ღირებული ხდება, ვინაიდან მეტა-ანალიზი მრავალი ასეთი კვლევის შედეგების კოორდინირებას ახდენს თავად კვლევების კოორდინირების გარეშე;
- კვლევის მთელი ახალი ჟანრი იქმნება ისტორიკოსებისთვის – დროთა განმავლობაში როგორ იცვლება *ეფექტის ზომა* და ამის ისტორიულ ცვლილებებთან დაკავშირება.

მაკგოუს (McGaw 1997: 371) მიაჩნია, რომ *რაოდენობრივი* მეტა-ანალიზი თხრობითი ფორმით წარმოდგენილ ინტუიციას ანაცვლებს ხოლმე (Woods 1995: 389), როგორც სხვადასხვა კვლევის გამჭვირვალედ და გასაგებად სინთეზირების საშუალებას (რაც *სასურველია* მრავალ სინთეტურ კვლევაში: Jackson 1980). კერძოდ, იმ შემთხვევებში, როდესაც ეს კვლევები არსებითად განსხვავდება ერთმანეთისგან. ჯექსონი (1980), კუკი და მისი კოლეგები (Cook et al. 1992: 13), ასევე, ვუდი (1995: 390) მიიჩნევენ, რომ თხრობითი სახით მოცემული მიმოხილვა მიდრეკილია:

- არ იყოს სრული და ყოველმხრივი, იყოს სელექციური და მხოლოდ კვლევების ქვეჯგუფებს აერთიანებდეს;
- კვლევის შედეგების მცდარად ინტერპრეტაციისა და დაუწმენდავად, დაუმუშავებლად წარმოდგენისკენ;
- ტესტების, როგორც ჰიპოთეზების დადასტურების საშუალებების, მნიშვნელოვნებაზე ზედმეტად დაყრდნობისკენ, რის გამოც უყურადღებოდ რჩებათ ის ფაქტი, რომ მნიშვნელოვნების დონეზე ძირითად გავლენას შერჩევის მოცულობა ახდენს და ეფექტის ზომა ყურადღების მიღმა რჩებათ;
- იმისკენ, რომ მიმომხილველები ვერ აცნობიერებენ, შემთხვევითი შერჩევის შეცდომის წვლილს სხვადასხვა კვლევის შედეგების ცვალებადობაში;

- იმისკენ, რომ ყურადღების მიღმა დარჩეთ, რამდენად გაშუალებულია შერჩევის მახასიათებლები კვლევის შედეგებით;
- იმისკენ, რომ ყურადღების მიღმა რჩებათ კვლევაში შუალედური ცვლადების მნიშვნელობა;
- არაგამეორებადობისკენ, ვინაიდან გასაგებად არ აღწერენ კვლევის შედეგების ინტეგრირების პროცედურებს.

1970-იანი წლების დასასრულს გლასმა და მისმა კოლეგებმა (Gmass and Smith 1978; Glass et al. 1981), ასევე, სხვა მკვლევრებმა (მაგალითად, Hedges and Olkin 1985; Hedges 1990; Rosenthal 1991) ნარატიული ინტუიციის ჩასანაცვლებლად, კვლევის შედეგების სინთეზირების რაოდენობრივი მეთოდი შეიმუშავეს. მეტა-ანალიზი, არსებითად – „ანალიზის ანალიზი“, მთელ რიგ ცალკეულ და განსხვავებულ კვლევებში განზოგადებების რაოდენობრივად გამოსახვის საშუალებებაა. ის უკვე არსებულ კვლევებში ნაკლოვანებების აღმოსაჩენადაც გამოიყენება, რათა სამომავლოდ შესაძლებელი იყოს კვლევით პროექტებში ახალი ელემენტების გათვალისწინება. ის მარტივია გამოსაყენებლად და ადვილი – გასაგებად, თუმცა, სტატისტიკური პროცედურები, რომლებიც ამ მეთოდს ზურგს უმაგრებენ, საკმაოდ რთულია. აქ შედის სხვადასხვა კვლევის შედეგების კვანტიფიკაცია და სინთეზი რომელიმე საერთო საზომის მიხედვით, ჩვეულებრივ, ეს არის ეფექტის ზომის შეფასებების ნაკრები და ეფექტის ზომისა და სინთეზირებაში მონაწილე კვლევების სხვა მახასიათებელთა ურთიერთმიმართების ანალიზი. სტატისტიკური მეთოდების გამოყენებით სუსტდება და ბათილდება სხვა ისეთი გამაჭუჭყიანებელი ფაქტორები, როგორიცაა შერჩევის შეცდომა, გაზომვის შეცდომები და დიაპაზონის შეზღუდვა. კვლევის შედეგები განზოგადებისთვის მნიშვნელოვანი კატეგორიების მიხედვით კოდირდება (Glass et al. 1981) ისე, რომ შესაძლებელი ხდება შედეგების თანმიმდევრულობის დანახვა, რომელიც ტრადიციული ინტუიციისა და ნარატიული მეთოდების გამოყენების შემთხვევაში თვალთახედვის მიღმა დარჩებოდა.

ფიც-გიბონი (1985: 45) ამ ტექნიკას ასე ხსნის: *მეტა-ანალიზში* ცვლადების ეფექტები მათი ეფექტის ზომის თვალსაზრისით შეისწავლება. სხვა სიტყვებით, იმის მიხედვით, თუ *რამხელა* განსხვავებას ქმნიან ისინი და არა მხოლოდ იმის

მიხედვით, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია თუ არა ცვლადი ეფექტი ისეთ შემთხვევითად აღებულ დონეზე, როგორიც 5 პროცენტია. ვინაიდან ეფექტის ზომებზე კეთდება აქცენტი, გაცილებით იოლი ხდება, მიღებული შედეგების საგანმანათლებლო მნიშვნელოვნებაზე გავაკეთოთ კონცენტრირება და სტატისტიკური მნიშვნელოვნების მიხედვით არ ვეცადოთ მათი მნიშვნელობის შეფასებას. საბოლოოდ, სტატისტიკურ მნიშვნელოვნებას შეგვიძლია თავისი ადგილი მივუჩინოთ – ეს არის ერთ-ერთი იმ მრავალ საფრთხეთაგანი, რომელიც შინაგან ვალიდობას შეიძლება დაემუქროს. ეფექტის ზომის მნიშვნელოვნების დონეზე ზემოთ დაყენება ძალიან მნიშვნელოვანი ნაბიჯია (ასევე იხილეთ თავი 24) და სარგებლიანობის განსაზღვრის მნიშვნელოვნების დონეებში შემთხვევითად დაწესებული ზღვარის ნაცვლად „მიზნისთვის შესატყვისობის“ აქცენტირებაზე მიგვითითებს (ეფექტის ზომა უნდა ერგებოდეს მკვლევრის მიზნებს).

ტერმინი „მეტა-ანალიზი“ 1976 წლიდან იღებს სათავეს (Glass 1976). მეტა-ანალიზის ადრეული ფორმები კომბინირებული ალბათობებისა და სიხშირეების გამოთვლებს იყენებდა და შედეგები განსაზღვრულ კატეგორიებში ხვდებოდა (მაგალითად, მოცემულ დონეებზე სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი), თუმცა, შერჩევების განსხვავებული მოცულობების პრობლემებმა სიმკაცრე დაარღვიეს (მაგალითად, დიდი შერჩევების შემთხვევაში ტრივიალური ეფექტები დააკმაყოფილებდა მნიშვნელოვნების დონეს, ხოლო მცირე მოცულობის შერჩევებიდან მიღებული მნიშვნელოვანი მონაცემები შეუმჩნეველი დარჩებოდა, რადგან ვერ მიაღწევდა სტატისტიკური მნიშვნელოვნების დონეს) (Light and Smith 1972; Glass et al. 1981; McCraw 1997: 371). გლასი (1976) და გლასი და მისი კოლეგები (1981) ანალიზის სამ დონეს გამოყოფენ:

- მონაცემების პირველადი ანალიზი;
- მეორადი ანალიზი, განმეორებითი ანალიზი სხვა სტატისტიკების გამოყენებით;
- მეტა-ანალიზი: შედეგების ინტეგრირებისათვის რამდენიმე კვლევის შედეგების სტატისტიკურად გააანალიზება.

გლასი და მისი კოლეგები (1981) და ჰანტერი და მისი კოლეგები (1982) ცხრაეტაპიან პროცედურას გვთავაზობენ:

1. სამიზნე (დამოუკიდებელი და დამოკიდებული) ცვლადების გამოყოფა;
2. იმ კვლევების იდენტიფიცირება, რომლებიც მკვლევრისთვის საინტერესო ცვლადებით ხასიათდებიან;
3. თითოეული კვლევის იმ მახასიათებლების მიხედვით კოდირება, რომლებიც შეიძლება შედეგების და ეფექტის ზომების პრედიქტორები იყვნენ (მაგალითად, მონაწილეების ასაკი, სქესი, ეთნიკური წარმომავლობა, ექსპერიმენტული ზემოქმედების ხანგრძლივობა);
4. ცვლადების თითოეული წყვილისთვის (დამოკიდებული და დამოუკიდებელი ცვლადების) გამოთვლის გამოყენებით ეფექტის ზომების შეფასება (იხილეთ Glass 1977), ეფექტის ზომების შერჩევის მოცულობის მიხედვით შეწონვა;
5. ყველა კვლევის ეფექტის ზომების საშუალო და სტანდარტული გადახრის ანუ კვლევების დისპერსიის გამოთვლა;
6. შერჩევის შეცდომების, გაზომვის შეცდომებისა და დიაპაზონის შეზღუდვის ეფექტების განსაზღვრა;
7. თუ VI ეტაპზე ჩამოთვლილ საკითხებს დისპერსიის დიდი წილი მიეწერება, მაშინ ეფექტის ზომის საშუალო ცვლადების ურთიერთმიმართების ზუსტ შეფასებად შეგვიძლია მივიჩნიოთ;
8. თუ VI ეტაპზე ჩამოთვლილ საკითხებს არ მიეწერებათ დისპერსიის დიდი წილი, მაშინ განხილულ უნდა იქნას ის სამიზნე მახასიათებლები, რომლებიც კვლევის ეფექტებთან კორელირებენ.

კუკი და მისი კოლეგები (1992: 7 12) ინტეგრაციული მიმოხილვის, როგორც კვლევის პროცესის, ხუთეტაპიან მოდელს გვთავაზობენ:

1. პრობლემის ფორმულირება. ამ ეტაპზე ხარისხიანი მეტა-ანალიზი მკაცრი უნდა იყოს და სათანადო ყურადღება მიაქციოს მიმოხილვის სქემას, პროცესსა და ანალიზს;
2. მონაცემების მოგროვება, როდესაც მიმოხილვისთვის შერჩეული კვლევები მიზნისთვის შესატყვისობით უნდა ხასიათდებოდნენ;

3. მონაცემების ამოღება და ანალიზი, როდესაც არაექსპერიმენტულ კვლევაში განიხილება, რომლის მაგალითიც ინტეგრაციული მიმოხილვა და ვალიდობის საფრთხეებია. აქ ვალიდობა მიზნისთვის შესატყვისობით, კოდირებაში სანდოობით და ორიგინალური კვლევის მეთოდოლოგიური სიმკაცრისადმი ყურადღებით უნდა ხასიათდებოდეს;
4. ანალიზი და ინტერპრეტაცია, როდესაც რამდენიმე კვლევის დაგროვილი შედეგები კომპლექსურ მონაცემებად უნდა იქნას განხილული და პედანტური სტატისტიკური ანალიზის გამოყენებით ინტერპრეტირებული.

ფიც-გიბონი (1984: 141 –2) მეტა-ანალიზის წარმოების ოთხ ეტაპს გამოჰყოფს:

1. კვლევების მოძებნა (მაგალითად, გამოქვეყნებული, გამოუქვეყნებელი, მიმოხილვები), საიდანაც დაითვლება ეფექტის ზომები;
2. კვლევის მახასიათებლების კოდირება (მაგალითად, თარიღი, პუბლიკაციის სტატუსი, სქემის მახასიათებლები, სქემის ხარისხი, მკვლევრის სტატუსი);
3. ეფექტის ზომების ისე გაზომვა (მაგალითად, ექსპერიმენტული ჯგუფის z-ქულის სახით საკონტროლო ჯგუფის განაწილებაში ლოკალიზება), რომ შესაძლებელი იყოს შედეგების ერთ სკალაზე გაზომვა, „ხორკლიანი მონაცემების“ გაკონტროლება (მონაცემების დიდი ერთობლიობიდან არა-დამოუკიდებელი მონაცემები);
4. ეფექტის ზომების კორელირება კონტექსტის ცვლადებთან (მაგალითად, კარგად და ცუდად გაკონტროლებულ კვლევებს შორის განსხვავებების დადგენა).

მეტა-ანალიზში ეფექტის ზომაა (მაგალითად, კოჰენის *d* და *ეტა* კვადრატი) პრიორიტეტული სტატისტიკური სიდიდე და არა – სტატისტიკური მნიშვნელოვნება. ამ საკითხს წიგნის მეხუთე ნაწილში განვიხილავთ. ეფექტის ზომა გვიჩვენებს ფენომენის მოცემულობის ხარისხს, ანუ იმას, თუ რამდენად არ დასტურდება ნულოვანი ჰიპოთეზა. ვუდი (1995: 393) გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ ეფექტის ზომის გამოთვლა შესაძლებელია მნიშვნელოვნების დონის შერჩევის ზომაზე გაყოფით. გლასი და მისი კოლეგები (1981 29, 102) ეფექტის ზომას შემდეგნაირად ითვლიან:

(ექსპერიმენტული ჯგუფის საშუალო – საკონტროლო ჯგუფის საშუალო)
საკონტროლო ჯგუფის სტანდარტული გადახრა

ჰეჯისი (Hedges 1981) და ჰეჯისი და მისი კოლეგები (1982) ალტერნატიულ განტოლებებს გვთავაზობენ შერჩევის მოცულობის ცვალებადობის გამო განხორციელებული დიფერენციალური შეწონვების გასათვალისწინებლად. ეფექტის ზომების ორ ინდექსს, რომელიც ყველაზე ხშირად გამოიყენება, სტანდარტიზებული საშუალოების სხვაობა და კორელაციები წარმოადგენს (Hunter et al. 1982: 373), თუმცა, ისეთი არაპარამეტრული სტატისტიკების გამოყენებაც შეიძლება, როგორიცაა მედიანა. ლიპსი (Lipsey 1992: 93 – 100) ასახელებს სტატისტიკურ ტესტებს, რომლითაც შესაძლებელია ეფექტის ზომებთან, ეფექტის ზომის საშუალოებთან და ჰომოგენურობასთან მუშაობა. აქედან ნათელია, რომ გლასი და სხვები უშვებენ, რომ მეტა-ანალიზი მხოლოდ კონკრეტული სახის – ექსპერიმენტული – კვლევებისთვის შეიძლება განხორციელდეს და არა – ყველანაირი სახის კვლევისთვის. ამან შეიძლება შეიზღუდოს მისი გამოყენების არეალი.

გლასი და მისი კოლეგები (1981) მიიჩნევენ, რომ მეტა-ანალიზი განსაკუთრებით სასარგებლოა, როდესაც ის გამოუქვეყნებელ დისერტაციებზე ხორციელდება, ვინაიდან მათში ხშირად უფრო სუსტი კორელაციებია მოცემული, ვიდრე – გამოქვეყნებულ ნაშრომებში და ამიტომ მოქმედებს, როგორც არასწორი და უფრო შთამბეჭდავი განზოგადებების მუხრუჭი. ამტკიცებენ (Cooper and Rosenthal 1980), რომ მეტა-ანალიზი II გვარის შეცდომებისთვის (ეფექტის ვერ აღმოჩენა, როდესაც ის რეალურად არსებობს) თავის არიდების, კვლევის შედეგების უფრო მკაცრად, ზუსტად და სისტემატურად სინთეზირების და სამომავლო კვლევებისთვის ჰიპოთეზების გენერირების საშუალებაა. თუმცა ჰეჯისი და ოლკინი (1980) და კუკი და მისი კოლეგები (1992: 297) აჩვენებენ, რომ შერჩევაში ჩართული კვლევების რაოდენობის ზრდასთან ერთად მატულობს II გვარის შეცდომების დაშვების ალბათობაც.

ამასთან, როზენთალი (1991) გვთავაზობს I გვარის შეცდომების (ეფექტის აღმოჩენა, რომელიც რეალურად არ არსებობს) თავიდან არიდების მეთოდს. ეს მეთოდი იმის დადგენას ეფუძნება, თუ რამდენი საშუალოდ ნულის ტოლი

შედეგის მქონე გამოუქვეყნებელი კვლევა უნდა ჩატარდეს, რომ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი გამოქვეყნებული კვლევები დააბალანსოს. ერთ-ერთი მაგალითისთვის ის ასახელებს შეფარდებას 277:1, შესაბამისად, გამოუქვეყნებელი და გამოქვეყნებული კვლევებისთვის და ამით გამოქვეყნებულ კვლევებში შეზღუდულ მიკერძოებულობაზე მიუთითებს.

მეტა-ანალიზსაც ჰყავს თავისი კრიტიკოსები (მაგალითად, Wolf 1986; Elliott 2001: Thimas and Pring 2004). ვულფი (1986: 14–17) ექვს ძირითად სფეროზე მიუთითებს:

- რთულია ლოგიკური დასკვნების გამოტანა კვლევებიდან, რომლებიც განსხვავებულ ექსპერიმენტულ ზემოქმედებას, საზომებს, ცვლადების განსაზღვრებებსა და მონაწილეებს იყენებენ;
- ცუდად დაგეგმილი კვლევების შედეგები უმაღლესი ხარისხის კვლევების შედეგების გვერდით იკავებენ ადგილს;
- უპირატესობა ენიჭება გამოქვეყნებულ და არა – გამოუქვეყნებელ კვლევას;
- გამოიყენება ერთ კვლევაში მიღებული რამდენიმე შედეგი, რაც მთლიან მეტა-ანალიზს უფრო სანდო გარეგნობას სძენს, ვიდრე რეალურადაა, ვინაიდან მონაცემები დამოუკიდებელი არ არის;
- უპირატესობა ენიჭება ძირითად ეფექტებს და ყურადღების მიღმა რჩება ურთიერთქმედების ეფექტები;
- მეტა-ანალიზს „მავნე შედეგები“ შეიძლება მოჰყვეს (Wolf 1986: 16), რადგან მისი თვალსაჩინო ობიექტურობა და სიზუსტე შეიძლება კვლევების პროცედურულ არაქმედუნარიანობას ფარავდეს.

ამ კრიტიკაზე ვულფი (1986) მტკიცე თეორიულ და ემპირიულ პასუხს იძლევა. იგი (1986: 55 – 6) მკაცრი და სწორი მეტა-ანალიზის განხორციელების ათსაფეხურიან პროცესს გვთავაზობს:

1. ნათლად განსაზღვრეთ ანალიზში კვლევების ჩართვის და გამორიცხვის კრიტერიუმები;
2. მოძებნეთ გამოუქვეყნებელი კვლევები;

3. შეიმუშავეთ კოდირების კატეგორიები, რომელიც არჩეული კვლევების ყველაზე ფართო დიაპაზონს მოიცავს;
4. მოიძიეთ ურთიერთქმედების ეფექტები და ცალ-ცალკე შეისწავლეთ მრავალი დამოუკიდებელი და დამოკიდებული ცვლადი;
5. შეამოწმეთ შედეგების ჰეტეროგენურობა და ცალკე მდგომი მონაცემების ეფექტები, გრაფიკურად გამოსახეთ შედეგების განაწილებები;
6. შემოწმეთ შემფასებელთა შორის კოდირებაში თანხმობის სანდოობა;
7. ეფექტის ზომის ინდიკატორები გამოიყენეთ და არა – სტატისტიკური მნიშვნელოვნება;
8. მიღებულ შედეგებზე შერჩევის მოცულობის გავლენის სანახავად გამოთვალეთ მოურგებელი (ნედლი) და შეწონილი კრიტერიუმები და ეფექტის ზომები;
9. გამოიყენეთ მიმოხილვის თვისებრივი და რაოდენობრივი მეთოდები;
10. დააფიქსირეთ განხორციელებული მეტა-ანალიზის შეზღუდვები.

ამ ჩამონათვალს შეგვიძლია დავამატოთ კვლევის კითხვები, კვლევის თეორიული ჩარჩო, მიმოხილვის პროცესის აღწერა, ნაშრომების ძიებისა და მოპოვების სტრატეგიები და ის მეთოდები, რომლითაც განხორციელდა რამდენიმე კვლევის შედეგების სინთეზი (Thomas and Pring 2004: 54 – 5).

გორარდი (2001: 72 – 3) მეტა-ანალიზის წარმოების ოთხსაფეხურიან მოდელს გვთავაზობს:

1. შეაგროვეთ ყველა სათანადო კვლევა;
2. შეაფასეთ თითოეული კვლევა „მისი ზომისა და ხარისხის მიხედვით“;
3. ჩამოწერეთ გამოყენებული შედეგების საზომები;
4. შეგროვებული მონაცემების ბუნების მიხედვით აარჩიეთ შედეგების დაგროვების მეთოდი (მაგალითად, იმ კვლევების დათვლა, რომლებშიც მიიღეს ეფექტი და რომლებშიც ვერ მიიღეს ეფექტი, ან კვლევების ეფექტის ზომების საშუალოს გამოთვლა)

ევანსი და ბენეფილდი (Evans and Benefield 2001: 533 – 7) ემპირიული მტკიცებულებების სისტემატური მიმოხილვის ექვს პრინციპს ასახელებს:

- კვლევის კითხვის ნათლად ფორმულირება;
- რელევანტური კვლევების სისტემური, სრული და ამომწურავი ძიება;
- ანალიზში კვლევების ჩართვის და გამორიცხვის ნათელი კრიტერიუმების (მონაცემების ამოღების კრიტერიუმების ჩათვლით) განსაზღვრა და გამოყენება: გამოქვეყნებული, გამოუქვეყნებელი, ციტირების დეტალები, სამეტყველო ენა, სიტყვა-გასაღებები, დაფინანსება, კვლევის ტიპი (მაგალითად, პროცესზე ან შედეგზე ფოკუსირებული, პროსპექტული ან რეტროსპექტული), ექსპერიმენტული ზემოქმედების (ჩარევის) ბუნება, შერჩევის მახასიათებლები, კვლევის დაგეგმვა და პროცესი, შედეგების შეფასება;
- თითოეულ კვლევაში გამოყენებული მეთოდოლოგიის ხარისხის შეფასება (მაგალითად, ექსპერიმენტისა და შერჩევის სახეობა, შედეგების საზომების წარმოდგენა);
- სტრატეგიების დაწვრილებითი აღწერა კვლევების არჩევასა და განხილვაში მიკერძოებულობის შემცირების მიზნით;
- კვლევების მიმოხილვისთვის გამოყენებული მეთოდოლოგიის გამჭვირვალობა.

გორარდი (2001) აღიარებს, რომ მეტა-ანალიზში შეიძლება სუბიექტურობა შეიპაროს. ვინაიდან, იგი იმდენადაა დამოკიდებული იმ შედეგების ხარისხზე, რომელთა სინთეზირებაც უნდა მოხდეს, რომ დაინტერესებულმა პირებმა მონაცემთა ბაზის ნაკლოვანებები და შერჩევის შეზღუდვები შეიძლება, უბრალოდ, გაამრავლონ (მაგალითად, სცადონ არაშედარებადის შედარება). ჰანტერი და მისი კოლეგები (1982) მიიჩნევენ, რომ გასათვალისწინებელია შერჩევის შეცდომა და სხვა ფაქტორების გავლენა, რომლითაც დადგენილი ეფექტის ზომების დისპერსიის 75 პროცენტზე ნაკლები უნდა აიხსნას, რათა შედეგები მისაღები იყოს და შესაძლებელი გახდეს მათი კოდირების კატეგორიებში გადანაწილება. აქ ყველაფერი ნათელია: კოდირების კატეგორიები უნდა გვიჩვენებდეს მათი სიზუსტის დონეს, მათ სანდოობასა (მაგალითად, შემფასებელთა შორის თანხმობის სანდოობა, იხილეთ თავი 6) და ვალიდობას (McGaw 1997: 376 – 7).

იმ ბრალდების საპასუხოდ, რომ მიკერძოებულობა არჩევისას ისეთივე ძლიერი იქნება გამოქვეყნებული და გამოუქვეყნებელი კვლევების მომცველ მეტა-ანალიზში, როგორც ერთი ავტორის მიერ გამოქვეყნებულ ნაშრომში, გლასი და მისი კოლეგები (1981: 226 – 9) ამტკიცებენ, რომ აუცილებელია გამოქვეყნებულ ნაშრომებში გაკეთებული ხმამაღალი განაცხადებისა და გამოუქვეყნებელ ნაშრომებში ნაპოვნი მორიდებული განცხადებების დაპირისპირება.

ტრიპის თქმით (Tripp 1985), ვინაიდან (ბევრი) კვლევის რაოდენობრივი ბუნება თითოეულ შემთხვევაში მხოლოდ რამდენიმე საერთო ცვლადის გაზომვას მოითხოვს, ის, ცვლადების რაოდენობის თვალსაზრისით, შერჩევის მოცულობას უფრო ზრდის, ვიდრე – მონაცემების კომპლექსურობას. მეტა-ანალიზი რისკავს და ისეთი კვლევების სინთეზირებას ცდილობს, რომლებიც საკმარისად არ ჰგვანან ერთმანეთს იმისათვის, რომ ამის კანონიერად გაკეთების საშუალებას იძლეოდნენ (Glass et al. 1981: 22; McGaw 1997: 372). ამის ანალოგიური სიტუაცია გვექნება, ზეთისა და წყლის „სითხეების“ კატეგორიაში გაერთიანება რომ მოვინდომოთ. მეტა-ანალიზი იტყოდა, რომ შესაძლებელია კვლევებს შორის განსხვავებებისა და შედეგებისადმი მათი დამოკიდებულებების კოდირება და მეტა-ანალიზისთვის დაქვემდებარება. აიზენკს (Eysenck 1978) მიაჩნია, რომ ადრეული მეტა-შეფასების კვლევები ვაშლებს ფორთოხლებთან ურევდნენ. მორისონი (2001b) კითხულობს:

> როგორ უნდა დავრწმუნდეთ, რომ მეტა-ანალიზი სამართლიანია, თუ ცალკეული ექსპერიმენტების ჰიპოთეზები არაიდენტურია, თუ ჰიპოთეზები იდენტური კონსტრუქტებით არ იყო ოპერაციონალიზებული და თუ არ იყო იდენტური ცალკეული რანდომიზებული, გაკონტროლებული ცდების მიმდინარეობა (მაგალითად, ვადები, ექსპერიმენტული ზემოქმედებები და პროგრამები, საკონტროლო ჯგუფები, ჯგუფების შედგენის პროცედურები, მონაწილეების მახასიათებლები და გამოყენებული საზომები)?
>
> (Morrison 2001b: 78)

მიუხედავად იმისა, რომ გლასი და მისი კოლეგები (1982: 218 – 20) პასუხობენ ასეთ ბრალდებებს, ფაქტი მაინც სახეზეა (McGaw 1997): მეტა-ანალიზში

არსებობს რისკი იმისა, რომ განურჩევლად განიხილონ დიდი მოცულობისა და ზოგჯერ არათანმიმდევრული კვლევითი ლიტერატურა.

ასევე, გაუგებარია, მეტა-ანალიზის დროს როგორ განასხვავებენ ერთმანეთისგან „კარგ“ და „ცუდ“ კვლევებს, მაგალითად, მეთოდოლოგიურად მყარ და ცუდად აგებულ კვლევებს (Cook et al. 1992: 297). სმითი და გლასი (1977) და ლევაჩიცი და გლატერი (Leva□i□and Glatter 2000) მიიჩნევენ, რომ კვლევის მეთოდოლოგიის ხარისხის მიუხედავად, შესაძლებელია მისი შედეგების გამოყენება, თუმცა, გლასი და სმითი (1978) და სლავინი (1984a; 1984b) კლასის ზომის ეფექტების კვლევაში მიუთითებენ, რომ მეთოდოლოგიის ხარისხი ქმნის განსხვავებას. გლასი და მისი კოლეგები (1981: 220 – 6) ეფექტურად პასუხობენ „ცუდი“ კვლევებიდან მონაცემების გამოყენების ბრალდებას, ამტკიცებენ რა, რომ, სხვა მოსაზრებებთან ერთად, ერთად აღებული ბევრი სუსტი კვლევა ძლიერ დასკვნას ქმნის და რომ ვალიდური და ნაკლებად ვალიდური კვლევების ექსპერიმენტულ ეფექტთა ზომებს შორის გასაოცრად მცირე განსხვავებაა (Glass et al. 1981: 221, 226).

გარდა ამისა, ვუდი (1995: 296) გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ მეტა-ანალიზი ზედმეტად ამარტივებს შედეგებს იმით, რომ საერთო ეფექტებზე კონცენტრირდება და უყურადღებოდ ტოვებს შუალედური ცვლადების ურთიერთქმედებას. იმ ბრალდების საპასუხოდ, რომ მეტა-ანალიზი ხშირად მონაცემების დიდ მასივებზე ტარდება, სადაც ერთი კვლევიდან რამდენიმე შედეგი მიიღება (ანუ მონაცემები არ არის დამოუკიდებელი) და ამიტომ არასანდოა, გლასი და მისი კოლეგები (1981: 153 – 216) მიუთითებენ, თუ როგორ შეიძლება ამის დაძლევა მონაცემების ანალიზის დახვეწილი და კარგად დამუშავებული ტექნიკებით. და ბოლო, პრაქტიკული საკითხია ის დრო, რომელიც სჭირდება არა მარტო ადვილად საპოვნელი კვლევების გამოყენებას (როგორც წესი, დიდმასშტაბიანი გამოქვეყნებული ნაშრომები), არამედ უფრო მცირე ზომის გამოუქვეყნებელი კვლევების მოძიებას და ანალიზში ჩართვას. ამ უკანასკნელის უარყოფის ეფექტი შეიძლება მეტა-ანალიზის იმთავითვე ტენდენციურობის სახით გამოვლინდეს.

ყველაზე მეტად სწორედ ყოველი რაოდენობრივი კვლევიდან განზოგადებებისკენ ტრადიციული სწრაფვა აფერხებს მონაცემთა ისეთი ბაზის შექმნას, რომელიც ადეკვატურად ასახავდა განათლების სოციალური ბუნების სირთულეს. „კარგი“ და „ცუდი“ ექსპერიმენტული კვლევების კუმულაციური ეფექტები გრაფიკულად არის წარმოდგენილი 13. 6. ჩანართში

ჩანართი 13. 6

კლასის ზომა და სწავლა კარგად და ცუდად გაკონტროლებულ კვლევებში

<table>
<tr><td rowspan="3">მიღწევა პროცენტილის რანგებში</td><td></td><td>კარგად გაკონტროლებული კვლევები
ცუდად გაკონტროლებული კვლევები</td></tr>
<tr><td colspan="2">კლასის ზომა</td></tr>
<tr><td colspan="2">მიღწევის (პროცენტილებით გამოსახული) კლასის ზომაზე რეგრესიის წირები იმ კვლევებისთვის, რომლებშიც, მოსწავლეების კლასებში გადანაწილება კარგად და ცუდად იყო გაკონტროლებული.</td></tr>
</table>

წყარო: ადაპტირებულია Glass and Smith 1978

მეტა-ანალიზის მაგალითი განათლების სფეროდან

გლასი და სმითი (1978) და გლასი და მისი კოლეგები (1981: 35 – 44) გამოყოფენ 77 ემპირიულ კვლევას, რომელიც კლასის ზომისა და მოსწავლეების სწავლის ურთიერთმიმართებას შეეხება. ამ კვლევებში გაკეთებულია უფრო დიდი და უფრო პატარა კლასების 725 შედარება. ეს შედარებები თითქმის 900,000 ყველა ასაკისა და ყველანაირი სასკოლო საგნების სწავლისადმი მიდრეკილების მოსწავლისგან მიღებულ მონაცემებს ეყრდნობა. რეგრესიული ანალიზის გამოყენებით 725 შედარება ერთ მრუდში გაერთიანდა, რომელიც ზოგადად კლასის ზომასა და მიღწევას შორის მიმართებას გვიჩვენებს. მრუდმა გამოავლინა გარკვეული უკუკავშირი კლასის ზომასა და მოსწავლის სწავლას შორის. როდესაც მკვლევრებმა ჰიპოთეზაში გათვალისწინებული სხვადასხვა პირობებისთვის მსგავსი მრუდები მიიღეს, ბაზისური ურთიერთმიმართება უნდა შეცვლილიყო (მაგალითად, სწავლის საფეხური, საგანი, მოსწავლის უნარი და ა. შ.), თუმცა რეალურად არც ერთმა ამ კონკრეტულმა ვითარებამ არ შეცვალა ბაზისური ურთიერთმიმართება. მრუდს, არსებითად, მხოლოდ ერთი ფაქტორი ცვლის – ორიგინალური კვლევა ექსპერიმენტული თვალსაზრისით ადეკვატურად

იყო თუ არა გაკონტროლებული უფრო მცირე და უფრო დიდ კლსებში მოხვედრილ მოსწავლეებსა და მასწავლებლებს შორის საწყისი განსხვავებების მიხედვით.

14 პრაქტიკის კვლევა

შესავალი

პრაქტიკის კვლევა მძლავრი იარაღია ადგილობრივ დონეზე ცვლილებისა და გაუმჯობესებისთვის. კურტ ლევინის (ერთ-ერთი დამაარსებელი) ნაშრომი მიზანმიმართულად მოიაზრებდა უპოვარი, ღატაკი ჯგუფების ცხოვრების შანსის შეცვლას საცხოვრებელი პირობების, დასაქმების, ცრურწმენების, სოციალიზაციისა და ტრენინგის მიმართულებით. მასში *პრაქტიკისა* და *კვლევის* კომბინაციამ ერთნაირად მიიზიდა მკვლევრები, მასწავლებლები და აკადემიური და განათლების სფეროების წარმომადგენლები.

პრაქტიკის კვლევის, როგორც მეთოდის, შესაძლებლობა შთამბეჭდავია. მისი გამოყენება პრაქტიკულად თითქმის ყველა გარემოშია შესაძლებელი, სადაც პრობლემა, რომელშიც ადამიანები, ამოცანები და პროცედურებია ჩართული, გადაწყვეტას ითხოვს, ან, სადაც მახასიათებლის გარკვეულ ცვლილებას უფრო სასურველი შედეგი მოაქვს. მისი განხორციელება შეუძლია ერთ მასწავლებელს, ერთ სკოლაში მომუშავე მასწავლებელთა ჯგუფს, მასწავლებელს ან მასწავლებლებს, რომლებიც ხანგრძლივად ურთიერთობენ და თანამშრომლობენ მკვლევართან ან მკვლევრებთან სხვა დაინტერესებულ მხარეებთან ერთად, როგორებიც წარმოადგენენ მრჩევლებს, უნივერსიტეტის დეპარტამენტებს და დარგის სპონსორებს (Holly and Whitehead 1986). პრაქტიკის კვლევის გამოყენება სხვადასხვა სფეროშია შესაძლებელი, მაგალითად, ისეთში, როგორიცაა:

- *სწავლების მეთოდები*: ტრადიციული მეთოდის აღმოჩენის მეთოდით ჩანაცვლება;
- *სწავლის სტრატეგიები*: სწავლისადმი ინტეგრირებული მიდგომის აღიარება სწავლებისა და სწავლის ერთი საგნის სტილის ნაცვლად;
- *შეფასების პროცედურები*: კონკრეტული ინდივიდის მიერ უწყვეტი შეფასების მეთოდების გაუმჯობესება;

- *დამოკიდებულებები და ღირებულებები*: შრომისადმი უფრო დადებითი დამოკიდებულების წახალისება, ან მოსწავლეების ღირებულებათა სისტემის მოდიფიცირება ცხოვრების გარკვეული ასპექტების თვალსაზრისით;
- *მასწავლებლების უწყვეტი პროფესიული განვითარება*: სწავლების უნარების გაუმჯობესება, სწავლის ახალი მეთოდების განვითარება, ანალიზის სიმძლავრის გაზრდა, თვითცნობიერების ამაღლება;
- *მენეჯმენტი და კონტროლი*: ქცევის მოდიფიკაციის ტექნიკების თანდათანობით წარდგენა;
- *ადმინისტრირება*: სკოლის ცხოვრების ადმინისტრაციული მხარის ზოგიერთი ასპექტის ეფექტურობის გაზრდა.

თუმცა, ეს მაგალითები არ ნიშნავს, რომ ასე იოლია პრაქტიკის კვლევის ტიპების გამოყოფა. ეს ბუნების კომპლექსურობისა და მრავალშრიანობის დარღვევა იქნებოდა. კემისი (Kemmis 1997) აღნიშნავს, რომ პრაქტიკის კვლევის რამდენიმე სკოლა არსებობს.

პრაქტიკის კვლევის განსაზღვრება

პრაქტიკის კვლევის ტიპურ განსაზღვრებებში რამდენიმე განსხვავებული კონცეფციის გარჩევა შეიძლება. მაგალითად, ჰოპკინსი (1985: 32) თვლის, რომ პრაქტიკისა და კვლევის კომბინირება წარმოქმნის სამეცნიერო კვლევა-ძიებით აქტივობას, რომელშიც პიროვნება პრაქტიკის გაგებას, გაუმჯობესებასა და გადახალისებას ცდილობს. ებატი (Ebbutt 1985: 156) პრაქტიკის კვლევას სისტემატურ მიდგომად მიიჩნევს, რომელშიც კომბინირებულია პრაქტიკის გაუმჯობესებაზე მიმართული ქმედება და რეფლექსია. კოჰენი და მანიონი (1994; 186) განსაზღვრავენ მას, როგორც „რეალური სამყაროს ფუნქციონირებაში მცირემასშტაბიან ჩარევასა და ასეთი ჩარევის ეფექტების დეტალურად შესწავლას“ (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 14, ფაილი 14. 1. ppt). პრაქტიკის კვლევის სიმკაცრეს ადასტურებს მისი კიდევ ერთი ფუძემდებელი – კორი (Corey 1953: 6), რომელიც ამტკიცებს, რომ ესაა პროცესი, სადაც პრაქტიკოსები *მეცნიერულად* (კურსორი ჩვენია) შეისწავლიან პრობლემებს, რათა შეაფასონ, გააუმჯობესონ და მიმართულება მისცენ

გადაწყვეტილების მიღების პროცესსა და პრაქტიკას. კემისი და მაკტაგარტი (1992: 10) ამტკიცებენ, რომ „პრაქტიკის კვლევის ჩატარება ნიშნავს დაგეგმო, იმოქმედო, დააკვირდე და გაიაზრო უფრო მეტი ყურადღებით, უფრო სისტემატურად და უფრო სკურპულოზურად, ვიდრე ამას ყოველდღიურ ცხოვრებაში ვაკეთებთ“.

პრაქტიკის კვლევისადმი უფრო ფილოსოფიური პოზიცია, რომელიც ჰაბერმასის შრომას ეხმიანება, ქარსა და კემისს ეკუთვნით (Carr and Kemmis 1986: 162). ისინი პრაქტიკის კვლევას მონაწილეების მიერ „თვითრეფლექსიური გამოკვლევის“ ფორმად მიიჩნევენ, რომელსაც სოციალური სამართლიანობის მაქსიმიზაციის კონტექსტში საკუთარი პრაქტიკების უკეთ გასაგებად ახორციელებენ. მაკნიფს (McNiff 2002: 17) მიაჩნია, რომ პრაქტიკის კვლევაში ჩართული მკვლევრების აზრით, ადამიანებს შეუძლიათ „თავიანთი იდენტობის შექმნა“ და მათ სხვებსაც უნდა მისცენ ამის შესაძლებლობა. გრუნდი (Grundy 1987: 142) მიიჩნევს, რომ პრაქტიკის კვლევა „არსებობის სოციალური პირობების“ გაუმჯობესებით არის დაინტერესებული. კემისი და მაკტაგარტი (1992) გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ:

> პრაქტიკის კვლევა ერთნაირად არის დაინტერესებული, ერთის მხრივ, *ინდივიდების* შეცვლით და, მეორე მხრივ, იმ ჯგუფების, ინსტიტუტებისა და საზოგადობების *კულტურის* შეცვლით, რომელსაც ეს ინდივიდები მიეკუთვნებიან. ჯგუფის კულტურა შეიძლება განისაზღვროს სამეტყველო ენისა და დისკურსების მდგენელებითა და ფორმებით, ასევე, იმ სოციალური ურთიერთობებითა და ორგანიზაციებით, რომლებიც ჯგუფის ურთიერთქმედებებს ქმნიან.
>
> (Kemmis and McTaggart 1992: 16)

პრაქტიკის კვლევა მოწოდებულია კვლევასა და პრაქტიკას შორის არსებული უფსკრულის შესავსებად (Somekh 1995: 340) და ცდილობს, დაძლიოს მოსაზრება, რომ კვლევა ვერ ახერხებს პრაქტიკაზე ზემოქმედებას, ან მის გაუმჯობესებას (ასევე იხილეთ Rapoport 1970; 499; McCormick and James 1988; 339). სტენჰაუზს (Stanhouse 1979) მიაჩნია, რომ პრაქტიკის კვლევამ წვლილი უნდა შეიტანოს არა მარტო პრაქტიკაში, არამედ განათლებისა და სწავლების თეორიაშიც, რომელიც

ხელმისაწვდომია სხვა მასწავლებლებისათვის და ამით საგანმანათლებლო პრაქტიკა უფრო გააზრებული გახადოს (Elliot 1991: 54).

პრაქტიკის კვლევაში გაერთიანებულია დიაგნოსტირება, ქმედება და გააზრება (McNiff 2002: 15) და მონაწილეების დასახელებულ იმ პრაქტიკულ საკითხებზე ფოკუსირდება, რომლებიც ასე თუ ისე პრობლემურია და ჯერ კიდევ ექვემდებარება ცვლილებას (Elliot 1978: 355 – 6). ზუბერ-სკერიტის (Zuber-Skerritt 1996b: 83) მოსაზრებით, „ნებისმიერი პრაქტიკის კვლევის პროექტის ან პროგრამის მიზანია სოციალური პრაქტიკის რეალური გაუმჯობესების, განახლების, ცვლილების ან განვითარების მიღწევა და პრაქტიკოსის მიერ საკუთარი პრაქტიკების უკეთ გაგება“.

კემისი და მაკტაგერტი თავიან ყოვლისმომცველ განსაზღვრებაში პრაქტიკის კვლევის შესახებ რამდენიმე მოსაზრებას აყალიბებენ:

> პრაქტიკის კვლევა *კოლექტიური* თვითრეფლექსიური კვლევა-ძიების ფორმაა, რომელსაც სოციალურ სიტუაციებში მონაწილეები ახორციელებენ, რათა საკუთარი სოციალური ან საგანმანათლებლო პრაქტიკა უფრო რაციონალური და სამართლიანი გახადონ, უკეთ გაერკვნენ ამ პრაქტიკაში და იმ სიტუაციებში, სადაც პრაქტიკა ხორციელდება. . . . მიდგომა მხოლოდ მაშინ არის პრაქტიკის კვლევა, როდესაც ის *ერთობლივი ძალებით* სრულდება, თუმცა, იმის გაცნობიერებაც მნიშვნელოვანია, რომ ჯგუფის პრაქტიკის კვლევა მხოლოდ ჯგუფის თითოეული წევრის *პრაქტიკის საფუძვლიანი შესწავლითა და კრიტიკული მიდგომით* მიიღწევა.
>
> (Kemmis and McTaggart 1988: 5)

კემისი და მაკტაგეტი (1992: 21 – 2) ერთმანეთისგან განასხვავებენ პრაქტიკის კვლევას და მასწავლებლების ყოველდღიურ ქმედებას:

- ეს აზროვნების მასწავლებლებისთვის ჩვეული ფორმა არ არის, როცა ისინი სწავლებაზე ფიქრობენ. პრაქტიკის კვლევა უფრო სისტემატური და კოლაბორაციულია ემპირიული საბუთების მოგროვებისას, რომლებსაც ჯგუფური გააზრება და მსჯელობა უნდა დაეყრდნოს);
- ეს არ არის *უბრალოდ* პრობლემის გადაჭრა. პრაქტიკის კვლევა პრობლემის წამოჭრასაც მოიცავს და არამარტო მის გადაჭრას. ის არ იწყება მოსაზრებით, რომ „პრობლემები“ პათოლოგიებია. ის მოტივირებულია, რომ

გაიგოს და გააუმჯობესოს სამყარო, შეცვალოს ის და გაარკვიოს, როგორ მიიღწევა ეს მიზანი განხორციელებული ცვლილებებით;

- ეს არ არის სხვა ადამიანებზე ჩატარებული კვლევა. ეს არის კონკრეტული ადამიანების მიერ საკუთარი მუშაობის პროცესის კვლევა, რათა უკეთ აკეთონ ის, რასაც აკეთებენ, სხვებთან და სხვებისთვის მუშაობის ჩათვლით;
- პრაქტიკის კვლევა არ არის სწავლებისთვის გამოყენებული „მეცნიერული მეთოდი“. ეს მხოლოდ „მეცნიერული მეთოდის“ ხედვის ერთ-ერთი გზაა;

ნოფკე და ზეიჩნერი (Noffke and Zeichner 1987) მასწავლებლებთან წარმოებული პრაქტიკის კვლევის თაობაზე შემდეგს ამტკიცებენ:

- ცვლის პროფესიული უნარებისა და როლების მათეულ განსაზღვრებებს;
- ზრდის საკუთარი ღირებულებისა და თვითრწმენის გრძნობას;
- ზრდის საკლასო საკითხების გაცნობიერების ხარისხს;
- აუმჯობესებს გააზრებისა და მსჯელობისადმი მათ განწყობას;
- ცვლის მათ ღირებულებებსა და რწმენებს;
- უფრო შეთანხმებულს ხდის თეორიასა და პრაქტიკას;
- სწავლების, სასკოლო პროცესისა და საზოგადოების ხედვის უფრო გაშლილ კუთხეს/ფართო დიაპაზონს აძლევს.

აქ მნიშვნელოვანი მახასიათებელია მტკიცება, რომ პრაქტიკის კვლევა მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებას ემსახურება. პრაქტიკის კვლევა პროფესიული განვითარებისთვის ხშირად აქსიომად მოიხსენიება (მაგალითად, Nixon 1981; Oja and Smulyan 1989; Somekh 1996: 343; Winter 1996). ის „სიტუაციაზე დაფუძნებული სწავლაა“; სწავლა სამუშაო ადგილზე და სამუშაო ადგილის *შესახებ* (Collins and Suguid 1989). ამრიგად, პრაქტიკის კვლევას რამდენიმე მოთხოვნას უყენებენ. ამ მოთხოვნებსა და განსაზღვრებებზე რამდენიმე პრინციპი აიგება.

პრაქტიკის კვლევის პრინციპები და მახასიათებლები

ჰალტი და ლენუნგი (Hult and Lennung 1980) და მაკერნანი (McKernan 1991: 32 – 3) მიიჩნევენ, რომ პრაქტიკის კვლევა:

- მოწოდებულია როგორც პრაქტიკული პრობლემების გადასაჭრელად, ისე – მეცნიერული ცოდნის შესავსებად;
- აუმჯობესებს მონაწილეთა კომპეტენციებს;
- კოლაბორაციულია;
- უშუალოდ ადგილზე ხორციელდება;
- მონაცემებიდან იღებს უკუკავშირს უწყვეტ ციკლურ პროცესში;
- კონკრეტული რთული სოციალური სიტუაციების გაგებას ცდილობს;
- სოციალური სისტემების ფარგლებში ცვლილების პროცესის გაგებას ცდილობს;
- ეთიკის შეთანხმებულ ჩარჩოში ხორციელდება;
- ადამიანის ქმედებათა ხარისხის გაუმჯობესებას ცდილობს;
- იმ პრობლემებზე ფოკუსირდება, რომელიც აქ და ამჟამად უშუალოდ აწუხებთ მონაწილეებს;
- ერთობლივ ძალისხმევას მოითხოვს;
- ხშირად იყენებს შემთხვევის შესწავლას;
- კვლევის იმ პარადიგმისთვის თავის არიდების ტენდენციით ხასიათდება, რომელიც ცვლადების იზოლირებასა და კონტროლს ახდენს;
- მაფორმირებელია იმდენად, რომ კვლევის პროცესში შესაძლებელია პრობლემის განსაზღვრებების, მიზნებისა და მეთოდოლოგიის შეცვლა;
- მოიცავს შეფასებასა და გააზრებას;
- მეთოდოლოგიურად ეკლექტურია;
- წვლილი შეაქვს განათლების მეცნიერებაში;
- ცდილობს, რომ კვლევა მონაწილეებისთვის სასარგებლო და გაზიარებადი გახადოს;
- დიალოგის ფორმა აქვს და პრიორიტეტს დისკურსს ანიჭებს;
- ზოგიერთ ფორმას კრიტიკული მიზნები აქვს;
- ცდილობს, რომ ემანსიპატორული იყოს.

ზუბერ-სკერიტს (Zuber-Skerritt 1996b) მიაჩნია, რომ პრაქტიკის კვლევა არის:

> *კრიტიკული* (და თვითკრიტიკული) ერთობლივი კვლევა-ძიება, რომელსაც *რეფლექსიური (კრიტიკის)* პრაქტიკოსები ახორციელებენ; ისინი *ანგარიშვალდებულნი* არიან და კვლევის შედეგებს საზოგადოებისთვის ხელმისაწვდომს ხდიან, *თავად აფასებენ* საკუთარ პრაქტიკას, *პრაქტიკულად* არიან ჩართული პრობლემების გადაწყვეტაში და არ წყვეტენ პროფესიულ განვითარებას.
>
> (Zuber-Skerritt 1996b: 85)

ეს უკანასკნელი მოსაზრება პრაქტიკის კვლევის უინტერისეულ (Winter 1996: 13 – 14) ექვს ძირითად პრინციპს ეხმიანება:

- *რეფლექსიური კრიტიკა*: საკუთარი აღქმის მიკერძოებულობის გაცნობიერების პროცესი;
- *დიალექტიკური კრიტიკა*: იმ ელემენტებს შორის არსებული მიმართებების გაგების გზა, რომლებიც ჩვენს კონტექსტში სხვადასხვაგვარ ფენომენებს ქმნიან;
- *კოლაბორაცია*: მოიაზრებს, რომ თითოეული მონაწილის მოსაზრება სიტუაციის გაგებაში შეტანილ წვლილად მიიღება;
- *დარღვევის რისკი*: ჩვენი „თავისთავად ნაგულისხმევი“ პროცესების ცოდნა და მზაობა, რომ ისინი კრიტიკას დავუქვემდებაროთ;
- *მრავლობითი სტრუქტურების შექმნა*: რაც გულისხმობს სხვადასხვაგვარი ახსნებისა და კრიტიკის და არა – მხოლოდ ერთი ავტორიტატული ინტერპრეტაციის – ფორმირებას;
- *გათვისებული თეორია და პრაქტიკა*: რაც ნიშნავს, რომ თეორია და პრაქტიკა ცვლილების პროცესის ორი ურთიერთდამოკიდებული, მაგრამ შემავსებელი ფაზაა.

ამ თავის დასაწყისში მოცემული განსაზღვრებისთვის საერთო რამდენიმე მახასიათებელი გვაფიქრებინებს, რომ პრაქტიკის კვლევას აქვს ძირითადი პრინციპები, რომელთაც კემისი და მაკტაგეტი (1992: 22 – 5) შემდეგნაირად აჯამებენ:

- პრაქტიკის კვლევა არის *ცვლილების გზით განათლების გაუმჯობესება* და ამ ცვლილებების შედეგებით სწავლა;

- პრაქტიკის კვლევა *ერთობლივია*: ეს არის კვლევა, რომლითაც ადამიანები *საკუთარი* (და მხოლოდ ამის შემდეგ, მეორე რიგში, სხვების) პრაქტიკის გაუმჯობესებისთვის მუშაობენ;
- პრაქტიკის კვლევა *თვითრეფლექსიური სპირალით* ვითარდება: ეს არის ციკლური *დაგეგმვის*, მოქმედების (დაგეგმილის განხორციელების), *დაკვირვების* (სისტემატურად), რეფლექსიის . . . და შემდეგ ხელახალი დაგეგმვის, შემდგომი განხორციელების, დაკვირვებისა და რეფლექსიის . . . სპირალი;
- პრაქტიკის კვლევა *კოლაბორაციულია*: პრაქტიკის გაუმჯობესებაში ამ ქმედებაზე პასუხისმგებელი ადამიანები არიან ჩართული;
- პრაქტიკის კვლევა იმ ადამიანების *თვითკრიტიკულ ერთობას* ქმნის, რომლებიც კვლევის პროცესის ყველა ეტაპში მონაწილეობენ და თანამშრომლობენ (დაგეგმვაში, მოქმედებაში, დაკვირვებასა და გააზრებაში). მისი მიზანი ისეთი ადამიანებისგან შემდგარი ერთობების შექმნაა, რომლებსაც აინტერესებთ საკუთარ გარემოებას, ქმედებასა და შედეგს შორის ურთიერთობებზე თავად *მოიპოვონ მეტი ცოდნა* და თავი ინსტიტუციური და პიროვნული მარწუხებისგან *გაითავისუფლონ. იმ მარწუხებისგან,* რომლებიც საკუთარი კანონიერი საგანმანათლებლო და სოციალური ღირებულებებით ცხოვრებას უზღუდავენ;
- პრაქტიკის კვლევა *პროცესის სისტემატური შესწავლაა*, რომელშიც ადამიანები მიზანმიმართულად მოქმედებენ, თუმცა, მზად არიან მოულოდნელობებისთვის და შესაძლებლობებზე რეაგირებენ;
- პრაქტიკის კვლევაში ადამიანები საკუთარი პრაქტიკების *თეორიად ქცევით* არიან დაკავებული. მათ *აინტერესებთ* გარემოებები, მოქმედება და შედეგები. ისინი საკუთარი ცხოვრების გარემოებების, მოქმედებებისა და შედეგების ურთიერთმიმართების *გაგებამდე* მიდიან;
- პრაქტიკის კვლევა მოითხოვს, რომ ადამიანებმა ინსტიტუტების შესახებ თავიანთი პრაქტიკები, მოსაზრებები და დაშვებები ისეთი დამაჯერებელი საბუთების მოაგროვებით *შეამოწმონ,* რომლებიც მათ აქამდე არსებული პრაქტიკების, მოსაზრებების და დაშვებების სიმცდარეში დაარწმუნებს;

- პრაქტიკის კვლევას ხედვის ფართო კუთხე აქვს იმისა, თუ რა ითვლება ემპირიულ საბუთად (ანუ მონაცემად): ის მოიცავს არა მარტო *ჩანაწერების წარმოებას*, რომელიც შეძლებისდაგვარად ზუსტად აღწერს – რა ხდება. . . . არამედ *ჩვენი საკუთარი მსჯელობების მოგროვებასა და ანალიზს, რეაქციებსა და შთაბეჭდილებებს* იმის შესახებ, თუ რა ხდება;
- პრაქტიკის კვლევა მოიაზრებს *პირადი ჟურნალის* წარმოებას, რომელშიც პროცესის წინსვლას და ორი პარალელური პროცესის გააზრებას (რეფლექსიას) ვაფიქსირებთ: რაც საკვლევი პრაქტიკების შესახებ ვისწავლეთ. . . და რაც ამ პრაქტიკების შესწავლის პროცესის (პრაქტიკის) შესახებ ვისწავლეთ;
- პრაქტიკის კვლევა *პოლიტიკური პროცესია*, რადგან მასში ისეთ ცვლილებებს ვახორციელებთ, რომლებიც სხვებზე მოახდენს გავლენას;
- პრაქტიკის კვლევაში ადამიანები *კრიტიკულად აანალიზებენ* სიტუაციებს (კლასებს, სკოლებს, სისტემებს), რომელშიც თავად მუშაობენ: ეს სიტუაციები ინსტიტუციურად არის *სტრუქტურირებული*;
- პრაქტიკის კვლევა *მცირედით იწყებს* – ისეთი ცვლილებებით, რომელთა ცდა ერთ ადამიანსაც კი შეუძლია (მე თვითონ) და უფრო დიდი ცვლილებების მიმართულებით მუშაობს – იდეების ან ინსტიტუტების კრიტიკამდეც კი, რამაც, თავის მხრივ, კლასების, სკოლების ან სისტემის მასშტაბით წარმოებული პოლიტიკისა და პრაქტიკების უფრო ზოგად რეფორმამდეც შეიძლება მიგვიყვანოს;
- პრაქტიკის კვლევა დაგეგმვის, მოქმედების, დაკვირვებისა და გააზრების *მცირე ციკლებით* იწყება, რომლებიც საკითხების, იდეებისა და დაშვებების უფრო ნათლად ჩამოყალიბებაში გვეხმარება ისე, რომ შემდგომი მუშაობის პროცესში ჩართულ და უკვე განსაზღვრულ ერთეულებს უფრო *მძლავრი საკითხვების* გამოკვეთა თავად შეუძლიათ;
- პრაქტიკის კვლევა თანამშრომელთა *მცირე ჯგუფებით* იწყება, მაგრამ მასში ჩართულთა წრე ისე ფართოვდება, რომ თანდათანობით უფრო და უფრო მატულობს იმ ადამიანთა რიცხვი, ვინც კვლევაში მონაწილეობს და ვიზეც საკვლევი პრაქტიკები ახდენს გავლენას.

- პრაქტიკის კვლევა გაუმჯობესების *ჩანაწერების* შექმნის შესაძლებლობას გვაძლევს: ცვლილების პროცესში მყოფი *აქტივობებისა* და *პრაქტიკების* ჩანაწერები;, *სამეტყველო ენასა* და *დისკურსში* მომხდარი ცვლილებების ჩანაწერები (სადაც აღვწერთ, ვხსნით და ვასაბუთებთ ჩვენს პრაქტიკებს); იმ *სოციალურ ურთიერთობებსა და ორგანიზაციის ფორმებში* მომხდარი ცვლილებების ჩანაწერები, რომელიც ახასიათებს და ზღუდავს ჩვენს პრაქტიკებს; *პრაქტიკის კვლევაში* გაწაფულობის შესახებ ჩანაწერები;
- პრაქტიკის კვლევა საშუალებას გვაძლევს, სხვების წინაშე დავასაბუთოთ ჩვენს მიერ წარმოებული საგანმანათლებლო სამუშაო, ვინაიდან შეგვიძლია, ვაჩვენოთ, თუ როგორ მოვიპოვეთ ემპირიული საბუთები, რომ კრიტიკული გააზრება იმის *განვითარებული, შემოწმებული,*ა *კრიტიკულად შესწავლილი* და ლოგიკურად დასაბუთებული საფუძვლის შექმნაში დაგვეხმარა, რასაც ვაკეთებთ.

მიუხედავად იმისა, რომ ეს პრინციპები პრაქტიკის კვლევის ლიტერატურაში დიდი მხარდაჭერით სარგებლობს, ზოგიერთი კომენტარის გაკეთება მაინც საჭიროა. მაგალითად, მის პრინციპებში მკვეთრად არის ხაზგასმული მისი თანამშრომლობითი, კოლაბორაციული ბუნება (მაგალითად, Hill and Kerber 1967). კემისი და მაკტაგარტი (1992: 6) ამას თავად ლევინის შრომიდან იღებენ, როდესაც ჯგუფური გადაწყვეტილებისადმი მის მხარდაჭერაზე საუბრობენ. მაგალითად, ამტკიცებენ, რომ

> ვიზეც დაგეგმილი ცვლილებები ზემოქმედებს, იმათი უპირველესი პასუხისმგებლობა კრიტიკულად ინფორმირებული პრაქტიკის გეზის არჩევაა, რომელიც მოსალოდნელ გაუმჯობესებამდე მიიყვანს, ასევე, პრაქტიკაში ნაცადი სტრატეგიების შეფასება. . . პრაქტიკის კვლევა ჯგუფური აქტივობაა [და] ის არ არის ინდივიდუალისტური. ინდივიდუალიზმში გადაშვება ჯგუფის კრიტიკული დინამიკის დარღვევას ნიშნავს.
>
> (Kemmis and McTaggart 1992: 15, კურსორი ორიგინალურია)

თუმცა, პრაქტიკის კვლევის მხოლოდ ჯგუფურ აქტივობად მიჩნევა შეიძლება ძალიან შემზღუდავი აღმოჩნდეს. ის ინდივიდუალური საქმიანობაც შეიძლება იყოს, როდესაც პრაქტიკის კვლევა – „მასწავლებელი, როგორც მკვლევარი“ –

სიტუაციას ეხება (Stenhouse 1975). უაიტჰედი (Whitehead 1985: 98) პრაქტიკის კვლევის შესახებ აშკარად ინდივიდუალისტური ტერმინებით წერს და ამაზე დაყრდნობით შეგვიძლია ვიფიქროთ, რომ მასწავლებელს შეუძლია ჰკითხოს საკუთარ თავს: „რა არის ჩემთვის პრობლემა?“; „რა არის შესაძლო გადაწყვეტა?“; „როგორ შემიძლია გადაწყვეტის მართვა?“; „როგორ შემიძლია შედეგების შეფასება და შემდგომი მოქმედება?“

პრაქტიკის კვლევის ჯგუფური აქტივობისადმი ერთგულების რამდენიმე წყარო არსებობს. *პრაგმატული* თვალსაზრისით, ოჯა და სმულიანი (Oja and Smulyan 1989: 14) კოლაბორაციული პრაქტიკის კვლევის განხილვისას, აღნიშნავენ, რომ ქცევებისა და დამოკიდებულებების შეცვლა მასწავლებლებისგან უფრო მეტად მოსალოდნელია, თუ ისინი თავად მონაწილეობდნენ კვლევაში, რომელმაც არა მარტო აჩვენა ასეთი ცვლილებების საჭიროება, არამედ დაანახა კიდეც, რომ ამ ცვლილებების განხორციელება შესაძლებელია. ეს „მესაკუთრეობისა“ და „ჩართულობის“ საკითხებია, რომელთა ანალოგი მენეჯმენტის ლიტერატურაში მოიძებნება. არსებული მასალების მიხედვით, ყველაზე კარგად იმას ძალუძს პრობლემის განსაზღვრა და მის მოგვარებაზე მუშაობა, ვინც ყველაზე ახლოსაა მასთან (მაგალითად, Morrison 1998).

იდეოლოგიური თვალსაზრისით, არსებობს მოსაზრება, რომ გადაწყვეტილების მიღებაში უნდა ჩაერთოს ის, ვისაც მოცემული საკითხი აწუხებს. ჩაგრული და მარგინალიზებული ჯგუფების (ვისაც თითქმის არ აქვს ხმის უფლება) ლევინისეულ კვლევას თუ დავუჯერებთ, ეს გასაკვირიც არც არის. ის, რომ აქ შეწყვილებულია იდეოლოგიური და პოლიტიკური დებატი, უფრო მოგვიანებით ფრეირისა (Freire 1970) და ტორესის (Torres 1992: 56) ლათინურ ამერიკაში წარმოებულ კვლევებში გამოჩნდა. ეს უკანასკნელი მონაწილეობითი პრაქტიკის კვლევის რამდენიმე პრინციპსაც გვთავაზობს:

- ის აშკარად გამოკვეთილი სოციალური და პოლიტიკური ჩანაფიქრებით იწყება, რომლებიც საზოგადოებაში დომინირებულ და გაჭირვებულ კლასებთან და ჯგუფებთან არის შეჭიდებული;

- კვლევის პროცესში მოსახლეობა უნდა მონაწილეობდეს, ანუ, კვლევას სოციალური საფუძველი უნდა ჰქონდეს;
- ის ცოდნას სოციალური ტრანსფორმაციის, როგორც მთლიანის, აგენტად/საშუალებად მიიჩნევს, ამიტომ სასტიკად აკრიტიკებს იმ პოზიციებს, სადაც ცოდნა (თეორია) პრაქტიკისგან დამოუკიდებლად არსებულ ერთეულად აღიქმება;
- მისი ეპისტემოლოგიური საფუძველი კრიტიკულ თეორიასა და კვლევაში სუბიექტ-ობიექტის ურთიერთმიმართების მისეულ კრიტიკაში იღებს სათავეს;
- მან უნდა გაზარდოს ინდივიდების, ჯგუფებისა და ერების ცნობიერების ხარისხი.

მონაწილეობითი პრაქტიკის კვლევა არ ნიშნავს, რომ ყველა მონაწილე ერთდროულად უნდა იყოს კვლევაში ჩართული. ეს ნიშნავს მკვლევრის, როგორც ფასილიტატორის, წარმმართველის, ცოდნის მაფორმირებლისა და შემაჯამებლის, ასევე, საკითხების წამომჭრელის (მაგალითად, მოქმედებების შესაძლო შედეგები, სტრუქტურული პირობების ცოდნა) როლის გაცნობიერებას (Weiskopf and Laske 1996: 132 – 3).

აქ ვამტკიცებთ, რომ პრაქტიკის კვლევა დემოკრატიული აქტივობაა (Grundy 1987: 142). დემოკრატიის ეს ფორმა მონაწილეობითია (და არა, მაგალითად, რესპრეზენტაციული), რაც კრიტიკული თეორიის (რომელსაც ქვემოთ განვიხილავთ; ასევე იხილეთ Aronowitz and Giroux 1986; Giroux 1989) ძირითად მახასიათებელს წარმოადგენს. ეს არ არის, უბრალოდ, თეორიის შეცვლის ფორმა, არამედ ძალაუფლებისა და ძალაუფლებრივი ურთიერთობების ფუნდამენტურ საკითხებს ეხება. ვინაიდან მონაწილეებს ძალაუფლებას აძლევს, მოქმედებით კვლევა უფლებამოსილების მინიჭების აქტივობად მიიჩნევა. ელიოტი (1991: 54) ამტკიცებს, რომ უფლებამოსილების ასეთი მინიჭება კოლექტიურ დონეზე უნდა ხდებოდეს და არა – ინდივიდუალურზე, რადგან ინდივიდები ერთმანეთისგან იზოლირებულად კი არ მოქმედებენ, არამედ მათ ორგანიზაციული და სტრუქტურული ძალები აძლევენ ფორმას.

ეს მნიშვნელოვანი საკითხია, ვინაიდან ამ საკითხით იწყება პრაქტიკის კვლევის რამდენიმე ბანაკად გაყოფა (Kemmis 1997: 177). ერთ მხარეს დგანან

პრაქტიკის კვლევის ისეთი დამცველები, როგორიცაა, მაგალითად, ელიოტი (1978; 1991), რომელიც იოსეფ შვაბისა (Joseph Schwab) და დონალდ შიონის (Donald Schön) ტრადიციაზე დგას და აქცენტს რეფლექსიის პრაქტიკაზე აკეთებს. ეს პოზიციის – „მასწავლებელი, როგორც მკვლევარი“ – დამცველი კურიკულუმის კვლევის გამორჩეულად ძლიერი სფეროა (Schön 1983; 1987). მეორე მხარეს დგანან მკლევრები, რომლებიც „კრიტიკული“ პრაქტიკის კვლევის მოდელს უჭერენ მხარს და მათ შორის არიან ქარი და კემისი (1986).

პრაქტიკის კვლევა, როგორც კრიტიკული პრაქსისი

პრაქტიკის კვლევის სფეროში არსებული ლიტერატურის უმეტესობა კრიტიკული თეორიის ფრანკფურტის სკოლას (იხილეთ თავი 1), კერძოდ, ჰაბერმასის შრომას ეფუძნება. ვეისკოპფი და ლასკე (Weiskopf and Laske 1996: 123) პრაქტიკის კვლევას გერმანული ტრადიციის ფარგლებში ათავსებენ, პირდაპირ, როგორც „კრიტიკულ სოციალურ მეცნიერებას“. ცოდნის დადგენის ინტერესების შესახებ ჰაბერმასის ადრეულ შრომებზე (1972, 1974) დაყრდნობით, პრაქტიკის კვლევის სამგვარი კლასიფიკაციაა შესაძლებელი. ამაზე პირველ თავში გვქონდა საუბარი.

გრანდი (Grundy 1987: 154) ამტკიცებს, რომ „ტექნიკური“ პრაქტიკის კვლევა არსებული სიტუაციის უფრო ქმედით და ეფექტურ სიტუაციად გარდაქმნისთვისაა მოწოდებული. ამ თვალსაზრისით, ის „გარსის დონეზე სწავლის“ არგირისისეულ (Argyris 1990) ცნებას უახლოვდება, რომელიც ფუნქციური, ხშირად ხანმოკლე და ტექნიკურია. ის შიონის (1987) „პრაქტიკისას რეფლექსიის“ (Morrison 1995a) ცნებასაც ეხმიანება. ელიოტს (1991: 55) მიაჩნია, რომ ეს მოსაზრება ზღუდავს პრაქტიკის კვლევას, ვინაიდან, განიხილავს რა მასწავლებლებს უფრო ზოგადი ფაქტორებისგან იზოლაციაში, ზედმეტად ინდივიდუალისტურია და უგულებელყოფს კურიკულუმის უფრო ფართო სტრუქტურებს.

ამის საპირისპიროდ, „პრაქტიკული“ პრაქტიკის კვლევა, მათსავე ინფორმირებულ მსჯელობაზე დაყრდნობით, მასწავლებლების პროფესიონალიზმის ამაღლებისთვისაა მოწოდებული (Grundy 1987: 154). ეს სტენჰაუზის (1975) მიერ შთაგონებული მოძრაობის – „მასწავლებელი, როგორც

მკვლევარი“ – საფუძველს ქმნის. ის შიონის (1987) „მოქმედებაზე რეფლექსიის“ ცნებას ჰგავს და გაუმჯობესების მიზნით განხორციელებული, სოციალური სიტუაციების გაგებისა და ინტერპრეტაციის ჰერმენევტიკული აქტივობაა. კინჩელო (Kincheloe 2003: 42) ეხმიანება ამ მოსაზრებას და დასძენს, რომ პრაქტიკის კვლევა რაციონალურობის, ობიექტურობის, ჭეშმარიტებისა და მეთოდოლოგიის პოზიტივისტურ ხედვას უარყოფს, ამავე დროს, უპირატესობას ჰერმენევტიკულ გაგებასა და ემანსიპატორულ პრაქტიკას ანიჭებს. კინჩელოს (2003: 108) თქმით, მოძრაობა „მასწავლებელი, როგორც მკვლევარი“ პოლიტიკური წამოწყებაა და არა ტრივიალური რეცეპტების კრებული – ტექნიკური სამუშაო.

ემანსიპატორული პრაქტიკის კვლევას დეტალური სამოქმედო გეგმა აქვს. ის იმდენადაა პოლიტიკური, რამდენადაც – საგანმანათლებლო. გრუნდი (1987) ამ მოსაზრების სასარგებლო აღწერას გვთავაზობს. იგი ამტკიცებს, რომ ემანსიპატორული პრაქტიკის კვლევა მონაწილეებში იმ სტრუქტურული და ინტერპერსონალური შეზღუდვების უკანონობის გაგების ჩამოყალიბებას ესწრაფვის, რომლებიც მათ დამოუკიდებლობასა და თავისუფლებას აბრკოლებენ (Grundy 1987: 146 – 7). გრუნდის ღრმა რწმენით, ეს შეზღუდვები უკანონო რეპრესიას, დომინირებასა და კონტროლს ეფუძნება. როდესაც მონაწილეები აცნობიერებენ ამ შეზღუდვებს, შებოჭილობიდან და შეზღუდულობიდან თავისუფლებისკენ, დამოუკიდებლობისა და სოციალური სამართლიანობისკენ იწყებენ მოძრაობას.

კინჩელო (2003: 138 – 9) ემანსიპატორული პრაქტიკის კვლევის შვიდეტაპიან პროცესს გვთავაზობს:

1. შინაარსის სისტემის აგება;
2. კვლევის დომინანტური მეთოდებსა და მათ ეფექტებში გარკვევა;
3. შესასწავლი თემის შერჩევა;
4. კვლევის სხვადასხვაგვარი სტრატეგიების მომარაგება;
5. მოგროვებული ინფორმაციის გააზრება;
6. იმ მოუხელთებელი, ნაგულისხმევი თეორიებისა და დაშვებების გაცნობიერება, რომლებიც პრაქტიკას წარმართავენ;

7. სწავლება, როგორც ემანსიპატორული, პრაქსისზე დაფუძნებული აქტის ხედვა.

აქ „პრაქსისი“ გააზრებულად განხორციელებულ მოქმედებად განისაზღვრება, რომელიც მიზნად ემანსიპაციას ისახავს.

ამგვარად, პრაქტიკის კვლევა ინდივიდებსა და სოციალურ ჯგუფებს ძალას მატებს, რომ თავად გააკონტროლონ საკუთარი ცხოვრება წინსვლის, და არა – საერთო ინტერესების დათრგუნვის პირობებში (Habermas 1976). ის ძალაუფლების უკანონო პრაქტიკის გამოწვევით იწყება და, აქედან გამომდინარე, გარკვეული თვალსაზრისით (თუმცა, უფრო პოლიტიკური ხასიათის, ვინაიდან ის ძალაუფლების განზომილებას მოიცავს) „ბირთვის დონეზე სწავლის“ არგირისეულ (1990) ცნებას ჰგავს. იგი მონაწილეებისგან ღირებულებების მოცემულ სისტემებში დაეჭვებას მოითხოვს. გრუნდისთვის (1987) პრაქსისი თეორიასა და პრაქტიკას ეგალიტარული სოციალური წყობის ფარგლებში აერთიანებს; მისთვის პრაქტიკის კვლევას პოლიტიკური პროგრამა აქვს – გაუმჯობესებისკენ, უფრო სამართლიანი ეგალიტარული საზოგადოებისკენ სვლა. ეს, გარკვეულწილად, თანხვდება ლევინის (1946) მოსაზრებას, რომ პრაქტიკის კვლევას თანასწორობისა და თანამშრომლობისკენ, ექსპლუატაციის დასასრულისან და დემოკრატიის ხელშეწყობისკენ მივყავართ (ასევე იხილეთ Hopkins 1985: 32; Carr and Kemmis 1986: 163). ზუბერ-სკერიტს (1996a: 3) მიაჩნია, რომ

> ემანსიპატორული პრაქტიკის კვლევა . . . მათსავე პრაქტიკაში არსებული ძირითადი პრობლემისა თუ საკითხის . . . კოლაბორაციული, კრიტიკული და თვითკრიტიკული კვლევა-ძიებაა, რომელსაც პრაქტიკოსები ახორციელებენ. პრობლემა მათია და გუნდური მუშაობითა და ქვემოთ მოცემული ციკლური პროცესის მეშვეობით მის მოგვარებაზე პასუხისმგებლად და ანგარიშვალდებულად გრძნობენ თავს. ეს პროცესია:
>
> 1. სტრატეგიული *დაგეგმვა*;
> 2. *მოქმედება* ანუ გეგმის შესრულება;
> 3. *დაკვირვება*, შეფასება და თვითშეფასება;
> 4. 1-3 პუნქტებში მიღებული შედეგების კრიტიკული და თვითკრიტიკული *გააზრება* (რეფლექსია) და პრაქტიკის კვლევის შემდეგი ციკლისთვის გადაწყვეტილებების მიღება.

(Zuber-Skerritt 1996a: 3)

ზუბერ-სკერიტი (1996a: 5) ამტკიცებს, რომ პრაქტიკის კვლევა მაშინ არის *ემანსიპატორული*, როდესაც მიზნად არა მარტო ტექნიკურ და პრაქტიკულ გაუმჯობესებასა და მონაწილეების მიერ საკითხის უკეთ გაგებას ისახავს (არსებულ ფარგლებში და ვითარებაში გარდაქმნასა და ცვლილებასთან ერთად), არამედ თავად სისტემის შეცვლასაც, ან იმ პირობების შეცვლას, რომელიც ხელს უშლის სისტემის/ორგანიზაციის სასურველ გაუმჯობესებას. აქ არ არსებობს იერარქია, ეს ღია და „სიმეტრიული კომუნიკაციაა“.

ემანსიპატორული პოზიცია ძალიან სერიოზულად ეპყრობა პრაქტიკის მკვლევრების, როგორც თანასწორუფლებიანთა საზოგადოებაში მონაწილეების, ხედვას. ეს, თავის მხრივ, ჰაბერმასის გვიანდელ შრომებს (1984; 1987; 1990) ეფუძნება, კერძოდ, მის ცნებას – „იდეალური მეტყველების სიტუაცია“. ამ ცნების მიხედვით:

- პრაქტიკის კვლევა გაიგება, როგორც პოლიტიკური პროგრამის მქონე რეფლექსიური პრაქტიკა;
- ყველა მონაწილე (და პრაქტიკის კვლევა მონაწილეობითია) თანასწორუფლებიანი „მოთამაშეა“;
- პრაქტიკის კვლევა აუცილებლობით დიალოგურია – ინტერპერსონალურია და არა – მონოლოგური (ინდივიდუალური);
- კომუნიკაცია თანდაყოლილი, შინაგანი ელემენტია; ის თანასწორთა საზოგადოებაში ხორციელდება: გრუნდი და კემისი (1988: 87) ამას „სიმეტრიულ კომუნიკაციას“ უწოდებენ;
- ვინაიდან თანასწორთა საზოგადოებაშია, პრაქტიკის კვლევა აუცილებლად დემოკრატიულია და ხელს უწყობს დემოკრატიას;
- ძიება კონსენსუსისთვისაა (ხოლო კონსენსუნსი ერთზე მეტ მონაწილეს საჭიროებს) და ამიტომ, კოლაბორაციასა და მონაწილეობას მოითხოვს.

ამ თვალსაზრისით, ემანსიპატორული პრაქტიკის კვლევა ზემოთ მოცემულ მოთხოვნებს აკმაყოფილებს. კემისი და მაკტაგარტი (1992) ამ მოთხოვნებს პრაქტიკის კვლევას უყენებენ, რაც, ფაქტობრივად, საშუალებას გვაძლევს

ვამტკიცოთ, რომ მხოლოდ *ემანსიპატორული* პრაქტიკის კვლევას (სამგვარი ტიპოლოგიით) შეუძლია ეს.

კემისის (1997: 177) აზრით, ორ ბანაკს (რეფლექსიურ პრაქტიკოსებსა და კრიტიკულ თეორეტიკოსებს) შორის განსხვავება პრაქტიკის კვლევის მათეულ ინტერპრეტაციაში ძევს. პირველისთვის პრაქტიკის კვლევა პროფესიული პრაქტიკის ლოკალურ, სავარაუდოდ, კლასის დონეზე გაუმჯობესებაა ინდივიდის შესძლებლობებისა და იმ სიტუაციების ფარგლებში, რომლებშიც ისინი მუშაობენ. მეორე ბანაკისთვის პრაქტიკის კვლევა განათლების ცვლილების, სასკოლო განათლების ცვლილებისა და საზოგადოების ცვლილების უფრო დიდი პროგრამის ნაწილია.

პრაქტიკის კვლევის ძირითად ტერმინი „გაძლიერება? უფლებამოსილების მინიჭებაა“. პირველი ბანაკისთვის უფლებამოსილების მინიჭება დიდწილად ოპერაციების პროფესიულ სფეროს, პროფესიული განვითარების გზით პროფესიული ავტონომიის მიღწევას უკავშირდება. მეორე ბანაკისთვის ის სამართლიან, ეგალიტარულ, დემოკრატიულ საზოგადოებაში ინდივიდის მიერ საკუთარი ცხოვრების კონტროლს ეხება. იმის გარკვევა, ეს უკანასკნელი განხორციელებადია თუ უტოპიური, ამ მოსაზრების კრიტიკოსების საქმეა. სად არის მტკიცებულება იმისა, რომ კრიტიკული პრაქტიკის კვლევა ჯგუფებს უფლებამოსილებას ანიჭებს ან საზოგადოების მაკრო-სტრუქტურებს აფრთხილებს? არის თუ არა კრიტიკული პრაქტიკის კვლევა სოციალურად ტრანსფორმირებადი? საუკეთესო შემთხვევაში, მსაჯულებს იცნობენ; უარეს შემთხვევაში – უბრალოდ არ არიან, რადგან მთელ მსოფლიოში კაპიტალიზმი ეგალიტარიზმზე დომინირებს. აქ ლაპარაკია იმაზე, თუ რამდენად ცდილობს ემანსიპატორული პრაქტიკის კვლევის კონცეფცია პრაქტიკის კვლევის პროგრამის მითვისებას და თუ ცდილობს – ართმევს თუ არა პრაქტიკის კვლევას პრაქტიკოსებს და ამის პრეროგატივას მხოლოდ თეორეტიკოსებისა და აკადემიური კვლევის წრეებს უტოვებს.

ემანსიპატორული პრაქტიკის კვლევის ასეთი ინტერპრეტაციის რამდენიმე კრიტიკა არსებობს (Gibson 1985; Morrison 1995a; Somekh 1995; Grundy 1996; McTaggart

1996; Melrose 1996; Webb 1996; Weiskopf and Laske 1996; Kemmis 1997), მათ შორის ვისმენთ შემდეგ მოსაზრებებს:

- ის უტოპიური და განუხორციელებელია;
- ზედმეტად მაკონტროლებელი და დირექტიულია, პრაქტიკის კვლევის ერთ შაბლონში ჩამწყვდევას ცდილობს – კონფორმიზმისკენ ისწრაფვის;
- ემანსიპაციისა და პრაქტიკის კვლევის და ამ კვლევის წარმოების შესახებ საკუთარ, ვიწრო მოსაზრებაზე დგას;
- თვითკრიტიკული საზოგადოებების სასარგებლოდ, უარყოფს ცალკეული მასწავლებლის, როგორც მკვლევრის მნიშვნელოვნებას: კემისი და მაკტაგარტი (1992: 152) კითხულობენ: „რატომ *უნდა* იყოს პრაქტიკის კვლევა *ჯგუფური* პროცესი?“
- პრაქტიკის კვლევის ასეთი ტიპოლოგია არაქმედითუნარია;
- ის უშვებს, რომ რაციონალური კონსენსუსი მიღწევადია. რაციონალური დებატი ყველა მონაწილეს უფლება-მოსილებას ანიჭებს (ანუ აკნინებს, სათანადოდ ვერ აფასებს ძალაუფლების საკითხს, რომლის თანახმადაც, ყველაზე ინფორმირებულნი უკვე ყველაზე დიდი ძალაუფლების მქონენი არიან). გრუნდი (1996: 111) ამტკიცებს, რომ უკეთესი არგუმენტი იმისია, ვისაც ყველაზე მეტი მტკიცებულება და მიზეზები აქვს. ეს ძალაუფლების მქონეთ უფრო ხელეწიფებათ; ამით ეჭვქვეშ დგება თანასწორუფლებიანობის პირობები;
- ის აზვიადებს კონსენსუსზე ორიენტირებული კვლევის (რომელიც უყურადღებოდ ტოვებს ძალაუფლების კომპლექსურობას) სასურველობას;
- ძალაუფლება მხოლოდ რაციონალობით ვერ გაიფანტება, ან უბრალოდ ვერ გადანაწილდება;
- პრაქტიკის კვლევა, როგორც კრიტიკული თეორია, ამცირებს მის პრაქტიკულ გავლენას და სამეცნიერო საზოგადოებაში ცოდნის კომერციალიზაციით ფარგლავს;
- მოკლებულია კრიტიკის გრძნობას და საკუთარ თავს ეწინააღმდეგება;
- დოგმებისადმი მონური ერთგულებით კონფორმიზმის სტიმულირებას ახდენს;

- გულუბრყვილოდ უყურებს ჯგუფებს და ინდივიდებზე მეტად ჯგუფებს ანიჭებს უპირატესობას, განსაკუთრებით, „ჩვენ ჯგუფს“ („ჩვენიანებს“) და არა – „იმათ ჯგუფს“ (სხვებს);
- თავის მეცნიერულ ხედვას პრივილეგირებულად მიიჩნევს (უარყოფს ობიექტურობას) და აკლია მორიდებულობა;
- კრიტიკული თეორიის ავტორიტეტს პრივილეგირებულად მიიჩნევს;
- ელიტურია, თუმცა ეგალიტარიზმის სამსახურისთვისაა მოწოდებული;
- პრაქტიკის კვლევის არადიფერენცირებულ ხედვას მოიაზრებს;
- პრაქტიკის კვლევის დაქვემდებარებასა და სხვა მიმართულებით წარმართვას ცდილობს.

ეს გამანადგურებელი კრიტიკა გვახსენებს, რომ კრიტიკული პრაქტიკის კვლევა, რომელიც ბოლო დროს საკმაოდ მოცულობითი გახდა, მაინც უკიდურესად პრობლემურია. ის ისეთივე მაკონტროლებელი პროგრამაა, როგორიც ისინი, რომლებზეც თავდასხმას ლამობს (Morrison 1995b). ფაქტობრივად, მელროუზი (1996: 52) მიიჩნევს, რომ ვინაიდან კრიტიკული თეორიაში თავისთავად ძევს ღირებულება, ის უარს ამბობს ნეიტრალურობაზე, აქვს მკაფიო სოციალური პროგრამა, რომელიც კონკრეტულ სიტუაციაში მოქმედი ღირებულებების, ეთიკის, მორალისა და პოლიტიკის გამოკვლევის საფარქვეშ, სინამდვილეში, მიზნად სტატუს ქვოს ტრანსფორმაციას ისახავს.

პრაქტიკის კვლევის გასაგებად და მარტივი სავარჯიშოს სანახავად, მკითხველს ამ წიგნის ელექტრონულ ვერსიას ევთავაზობთ (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/970841536870 – თავი 14, ფაილი 14. 1. doc).

პრაქტიკის კვლევის პროცედურები

პრაქტიკის კვლევის ეტაპების გაანალიზების რამდენიმე გზა არსებობს. ერთ-ერთი მათგანის მიხედვით, პრაქტიკის კვლევა ორ მარტივ ეტაპად შეიძლება დაიყოს: დიაგნოსტირების ეტაპი, როდესაც პრობლემას აანალიზებენ და ჰიპოთეზებს აყალიბებენ; და თერაპიული ეტაპი, როდესაც ცნობიერად

მიმართული ჩარევის ან ექსპერიმენტის მეშვეობით ადგილზევე ამოწმებენ ჰიპოთეზებს. ლევინი (1946; 1948) პრაქტიკის კვლევის პროცესს ოთხ ძირითად ეტაპად წარმოადგენს, ესენია: დაგეგმვა, მოქმედება, დაკვირვება და გააზრება (რეფლექსია).

მისი მოსაზრებით, პრაქტიკის კვლევა ზოგადი იდეით იწყება და არსებულ სიტუაციაზე მონაცემები გროვდება. ამ კვლევა-ძიების წარმატებული შედეგი დადგენილი მიზნის მისაღწევი პრაქტიკის გეგმის შემუშავებაა. ამასთან ერთად ისიც უნდა გადაწყდეს, თუ რა გაკეთდება პირველად. ლევინი აღიარებს, რომ საწყისმა გეგმამ ან იდეამ შეიძლება სახე იცვალოს. განხორციელების ეტაპს თან ახლავს მიმდინარე ფაქტების მონიტორინგი და ჩარევის შეფასება, ანუ, მაფორმირებელი შეფასების აქტი. ამას გეგმის გადასინჯვასა და განხორციელების პროცედურების გაწერამდე მივყავაართ, რასაც, მონიტორინგი და შეფასება მოსდევს. ლევინს (1948: 205) მიაჩნია, რომ ასეთი „რაციონალური სოციალური მენეჯმენტი“დაგეგმვის, პრაქტიკისა და განხორციელებული მოქმედებების შედეგებზე ფაქტების მოძიების სპირალურ პროცესად შეგვიძლია აღვიქვათ.

მიუხედავად იმისა, რომ საკამათოა (მაგალითად, McTaggart 1996: 248), ლევინის შრომის მემკვიდრეობა დიდ გავლენას ახდენს პრაქტიკის კვლევის კემისისა და მაკტაგარტის მიერ შემოთავაზებულ ეტაპებზე (1981):

> პრაქტიკაში პროცესი იწყება იმ ზოგადი იდეით, რომ სასურველია გარკვეული სახის გაუმჯობესება ან ცვლილება. როდესაც მკვლევარი გადაწყვეტილებას იღებს იმის თაობაზე , თუ საიდან დაიწყოს, იგი ჯერ *პრაქტიკის ველს* საზღვრავს, . . . ანუ ბრძოლის ადგილს (და არა ომის). ეს არის გადაწყვეტილება შესაძლებელი ზეპრაქტიკის ადგილის თაობაზე. ზოგადი იდეა (ბრძოლის) ველის პირობების „დაზვერვისკენ“ და მათ შესახებ ფაქტების მოძიებისკენ გვიბიძგებს. ველის თაობაზე გადაწყვეტილების მიღებისა და წინასწარი დაზვერვის შემდეგ, პრაქტიკის მკვლევარი მოქმედების *გენერალური გეგმის* თაობაზე იღებს გადაწყვეტილებას, გენერალურ გეგმას მიღწევად ნაბიჯებად ყოფს და *პრაქტიკის პირველ ნაბიჯს* დგამს. პირველი ნაბიჯის გადადგმამდე, პრაქტიკის მკვლევარი უფრო წინდახედული ხდება და პრაქტიკის პირველი ნაბიჯის *მონიტორინგის* მეთოდს იმუშავებს. მას შემდეგ, რაც პრაქტიკის მონიტორინგით ფაქტების დაფიქსირება შესაძლებელი

ხდება, პირველი ნაბიჯი იდგმება. პირველი ნაბიჯის განხორციელების შემდეგ ახალი მონაცემები შემოედინება და შესაძლებელი ხდება პრაქტიკის ეფექტის აღწერა და *შეფასება*. ამის შემდეგ, გენერალური გეგმა პრაქტიკის ველის შესახებ ახალი ინფორმაციის კუთხით გადაიხედება და პრაქტიკის მეორე ნაბიჯი და მისი მონიტორინგის შესაბამისი პროცედურები დაიგეგმება. შემდეგ ხორციელდება მეორე ნაბიჯი, ხდება მისი მონიტორინგი და შეფასება; და ასე სპირალურად მიმდინარეობს პრაქტიკის, მონიტორინგის, შეფასებისა და ხელახალი დაგეგმვის შემდგომი ნაბიჯებიც.

(Kemmis and McTaggart 1981: 2)

მაკკერნანი (McKernan 1991: 17) თვლის, რომ პრაქტიკის კვლევის ლევინისეული მოდელი სპირალების სერიებია, რომელთაგან თითოეული ანალიზის, ველის დაზვერვის, პრობლემის ხელახალი განსაზღვრის, ჩარევის დაგეგმვის, გეგმის განხორციელების და ჩარევის ეფექტურობის შეფასების ციკლს წარმოადგენს. ებატი (Ebbutt 1985) ამ მოსაზრებას იმასაც ამატებს, რომ მნიშვნელოვანია ციკლებს შორის და თითოეული ციკლის შიდა უკუკავშირი, რომელიც აიოლებს რეფლექსიას. ეს პოზიცია განამტკიცა პრაქტიკის კვლევის ალტრიჩერისა და გსტეტნერის (Altricher and Gstettner 1993: 343) მოდელმა, რომელშიც, მართალია, ოთხი ეტაპი გამოიყოფა: (1) საწყისი წერტილის პოვნა; (2) სიტუაციის გარკვევა; (3) პრაქტიკის სტრატეგიების ჩამოყალიბება და მათი პრაქტიკაში განხორციელება; (4) მასწავლებელის ცოდნის საზოგადოებისთვის გაცნობა. თვლიან, რომ არ არის საჭირო (2) და (3) ეტაპები ერთმანეთის თანმიმდევრული იყოს და ამით, მონაცემების მოგროვების, ანალიზისა და ინტერპრეტაციის ეტაპების ერთმანეთისგან ხელოვნურად გამიჯვნას ერიდებიან.

ზუბერ-სკერიტი (1996b: 84) ემანსიპატორულ (კრიტიკულ) მოქმედებათა კვლევას ციკლურ პროცესად წარმოაჩენს: „(1) სტრატეგიული დაგეგმვა; (2) გეგმის განხორციელება (მოქმედება); (3) დაკვირვება, შეფასება და თვითშეფასება; (4) (1) – (3) ეტაპების შედეგების კრიტიკული და თვითკრიტიკული გააზრება და კვლევის შემდეგი ციკლის თაობაზე გადაწყვეტილებების მიღება“. ორგანიზაციული ცვლილების თეორიისადმი პრაქტიკის კვლევის წარმოსახვით გამოყენებაში იგი იღებს ლევინის (1952) ცნობილ შრომას ველის ანალიზისა და ცვლილების თეორიის შესახებ

(გალღვობა □ მოძრაობა □ ხელახალი გაყინვა), ასევე, ბირისა და მისი კოლეგების (Beer et al. 1990) წარმოებულ "ამოცანაზე სწორების" კვლევას და მათ პრაქტიკის კვლევის თანმიმდევრობას არგებს, რაც ნათლად წარმოაჩენს პრაქტიკის კვლევის მოცემულ ეტაპებს (ჩანართი 14. 1).

მაკნიფი (McNiff 2002: 71) პრაქტიკის კვლევის პროცესის რვაეტაპიან მოდელს გვთავაზობს (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 14, ფაილი 14. 2. ppt):

1. მიმოიხილეთ თქვენი მიმდინარე პრაქტიკა;
2. გამოყავით ის ასპექტი, რომლის გაუმჯობესებასაც ისურვებდით;
3. წარმოიდგინეთ ამისკენ მიმავალი გზა;
4. სცადეთ;
5. დააფიქსირეთ და გაიაზრეთ, რაც მოხდა;
6. გადაახალისეთ გეგმა წინა ეტაპებზე მოპოვებული ინფორმაციისა და მომხდარის გათვალისწინებით და განაგრძეთ;
7. შეაფასეთ მოდიფიცირებული მოქმედება;
8. განგრძეთ მანამ, ვიდრე არ დაგაკმაყოფილებთ თქვენი შრომის კონკრეტული ასპექტი (მაგალითად, გაიმეორეთ ციკლი).

საგორი (Sagor 2005: 4) პრაქტიკის კვლევის ოთხ მარტივ ეტაპს ასახელებს:

1. ხედვისა და მიზნების დაზუსტება;
2. სათანადო თეორიის ფორმულირება;
3. პრაქტიკის განხორციელება და მონაცემების მოგროვება;
4. მონაცემების გააზრება და ინფორმირებული მოქმედებების დაგეგმვა.

კიდევ ერთი მიდგომაა რვასაფეხურიანი მოდელის შემოთავაზება:

1. შეარჩიეთ და შეთანხმდით ერთ საერთო პრობლემაზე, რომელიც უნდა მოგვარდეს;
2. დაადგინეთ პრობლემის (მოთხოვნილების) ზოგიერთი მიზეზი;
3. „ჩამოყარეთ" პრობლემის რამდენიმე შესაძლო პრაქტიკული გადაწყვეტა, რომელიც რეალურ პრობლემას და რეალურ მიზეზზე (მიზეზებზე) იქნება მიმართული;

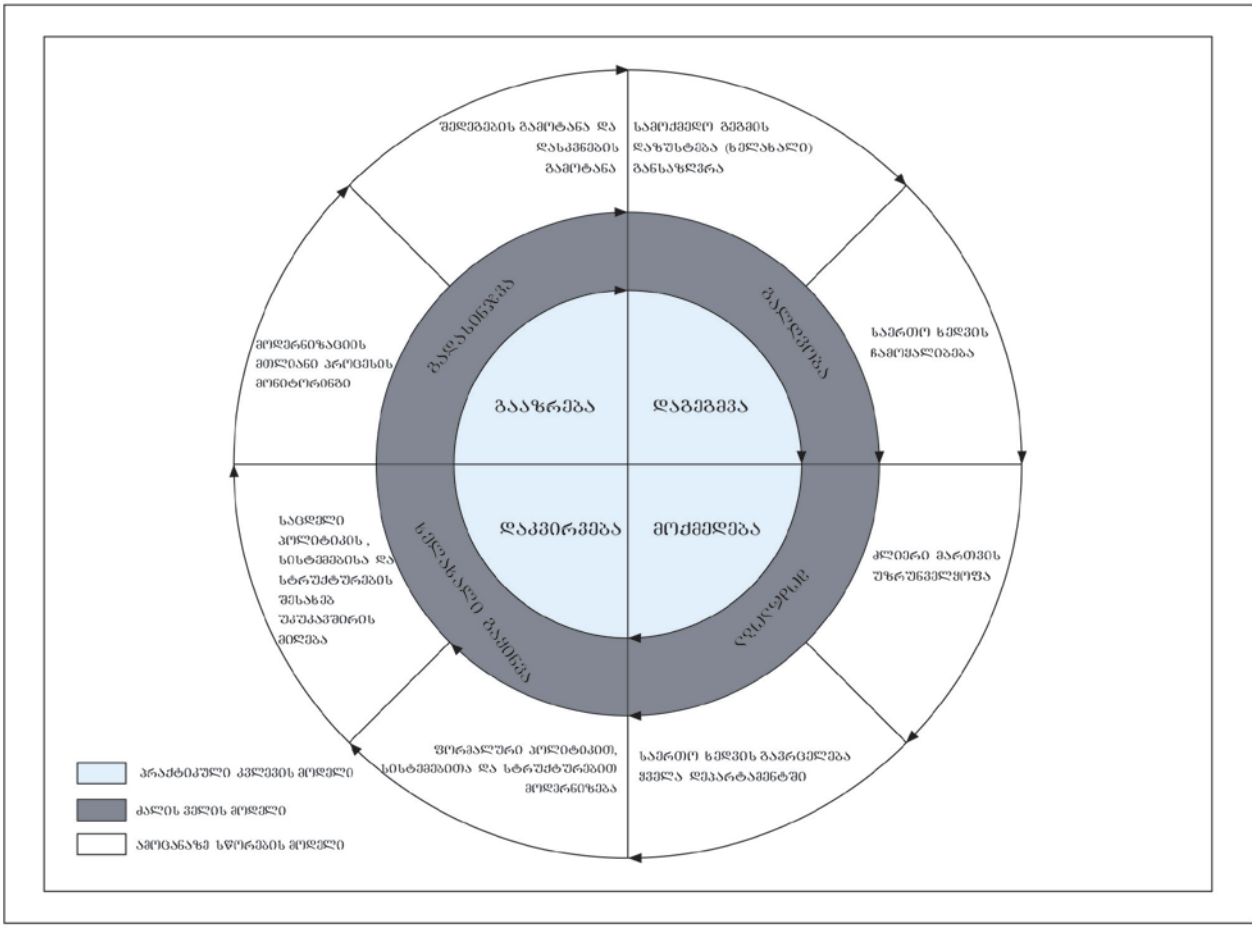
4. შესაძლო პრაქტიკული გადაწყვეტის სხვადასხვა ვარიანტიდან შეარჩიეთ პრობლემის გადაჭრის ერთი გზა, სავარაუდოდ, ის, რომელსაც ყველაზე მისაღებ ან საუკეთესო გადაწყვეტად მიიჩნევთ. დაგეგმეთ, როგორ უნდა განხორციელდეს ის პრაქტიკაში;
5. განსაზღვრეთ „წარმატების კრიტერიუმები“, რომლითაც შეძლებთ, შეაფასოთ, რამდენად ქმედითი აღმოჩნდა შერჩეული გადაწყვეტა პრობლემის მოგვარებისთვის, ანუ, საიდან გეცოდინებათ, წარმატებული გამოდგა თუ არა პრაქტიკაში განხორციელებული არჩეული გადაწყვეტა. გამოყავით ზოგიერთი პრაქტიკული კრიტერიუმი, რომელიც პროექტის წარმატებების ხაირსხზე მიგითითებთ;
6. აამოქმედეთ გეგმა: მონიტორინგი, მორგება და მომხდარის შეფასება;
7. მეხუთე ეტაპზე შემუშავებული კრიტერიუმების მიხედვით შეაფასეთ შედეგი, რათა ნახოთ, რამდენად შედეგიანად მოაგვარა მან პრობლემა ან მოთხოვნილება;
8. შეფასების შედეგების გათვალისწინებით მიმოიხილეთ და დაგეგმეთ, რა უნდა გაკეთდეს შემდეგ.

აქ პრაქტიკის კვლევის ძირითადი ნიშნებია:

- რეალურ, პრაქტიკოსის მიერ იდენტიფიცირებულ, ყოველდღიური პრაქტიკის პრობლემებზე მუშაობს და მათ გადაწყვეტას ცდილობს;
- კოლაბორაციულია და მასწავლებლის ჩართულობას გულისხმობს;
- ეძებს მიზეზებს და ამ მიზეზებზე მუშაობას ცდილობს;
- გადაწყვეტებს თავად კვლევაში ჩართული პრაქტიკოსი გვთავაზობს;
- მოიცავს დივერგენციულ და კონვერგენციულ ფაზებს;
- მასში თავად პრაქტიკოსები გეგმავენ ჩარევას;
- პრაქტიკაში ახორციელებს ჩარევას;
- აფასებს იდენტიფიცირებული პრობლემის გადაჭრაში ჩარევის წარმატებულობას;

ჩანართი 14.1

ემანსიპატორული ძმედების ორგანიზაციული ცვლილებისთვის



წყარო: Zuberk-Skerritt 1996b:99

ამ წიგნის წინა გამოცემებში პრაქტიკის კვლევის რვაეტაპიანი მოდელი გვქონდა წარმოდგენილი, სადაც პრაქტიკის კვლევის წარმოების რამდენიმე მიმართულებისა და ეტაპის გაერთიანება ვცადეთ. პირველი ეტაპი მოიცავს ყოველდღიური სწავლების სიტუაციაში კრიტიკულად მიჩნეული პრობლემის იდენტიფიკაციას, შეფასებასა და ფორმულირება. აქ „პრობლემა“ ფართოდ უნდა გავიგოთ, ისე, რომ მასში შევძლოთ სკოლაში მიღებული პროგრამის ზოგიერთ ასპექტში სიახლის შეტანაა.

მეორე ეტაპი მოიცავს წინასწარ განხილვასა და შეთანხმებას დაინტერესებულ მხარეებს – მასწავლებლებს, მკვლევრებს, მრჩევლებს, სპონსორებს – შორის. მათ შორის, ვინც, სავარაუდოდ, დაასრულებს პროექტის გეგმას. აქ შეიძლება შედიოდეს პასუხგასაცემი კითხვების ფორმულირება

(მაგალითად, „რა პირობებში შეიძლება სასწავლო გეგმის შეცვლით საუკეთესო შედეგების მიღება?“; „რა ფაქტორები აბრკოლებენ სასწავლო გეგმის ცვლილებას?“; „პრაქტიკის კვლევის რომელი ძლიერი მხარეები უნდა გამოვიყენოთ სასწავლო გეგმის შესაცვლელად?“). მკვლევრებმა თავიანთი, როგორც კონსულტანტების (ან ზოგჯერ როგორც პროგრამის ინსტრუქტორების), შესაძლებლობისა და ცოდნის გამოყენებით შეიძლება უფრო კარგად მოახერხონ პრობლემის კვლევის ფოკუსში შემოტანა და, სავარაუდოდ, მიზეზობრივი ფაქტორების განსაზღვრა ან მათ დასადგენად, მიდგომის ალტერნატიული მიმართულებების შემოთავაზება. ეს ხშირად დაწყებული საქმიანობის გადამწყვეტი ეტაპია, რადგან იმ წერტილს წარმოადგენს, სადაც საფუძველი წარმატებას ან მარცხს ეყრება. და საერთოდ, ვიდრე მიზნები, ამოცანები და დაშვებები კვლევის ყველა მონაწილესთვის სრულიად გასაგები არ გახდება და ძირითადი ცნებების როლი კარგად არ გამოიკვეთება (მაგალითად, უკუკავშირი), ადვილად შეიძლება, მარცხი განვიცადოთ.

მესამე ეტაპი გარკვეულ პირობებში შეიძლება კვლევითი ლიტერატურის მიმოხილვას მოიცავდეს, რათა ვნახოთ, რისი აღება და სწავლა შეიძლება სათანდო კვლევებიდან, მათი ამოცანებიდან, პროცედურებიდან და პრობლემებიდან, რომლებსაც ისინი გადააწყდნენ.

მეოთხე ეტაპი დასაწყისში განსაზღვრული პრობლემის საწყისი ფორმულირების სახეცვლილებას ან ხელახალ განსაზღვრას შეიძლება მოიცავდეს. ის ახლა შემოწმებადი ჰიპოთეზის ან მიმართულების მომცემი მიზნების სახით შეიძლება გადმოიცეს. ცვლილების ავტორები ზოგჯერ განზრახ იკავებენ თავს ამოცანებისა და მიზნების დასახვისგან იმ მოსაზრებით, რომ თავად ზღუდავენ პროცესს. ამ ეტაპზევე ხდება პროექტის საფუძველში არსებული დაშვებების ნათლად წარმოჩენა (მაგალითად, სასწავლო გეგმაში ცვლილებების განსახორციელებლად მასწავლებლების დამოკიდებულება, ღირებულებები, უნარ-ჩვევები და მიზნები უნდა შეიცვალოს).

მეხუთე ეტაპი შეიძლება კვლევის პროცედურების შერჩევას შეეხებოდეს – შერჩევას, ადმინისტრირებას, მასალის არჩევას, სწავლებისა და სწავლის

მეთოდებს, რესურსებისა და ამოცანების განლაგებას, თანამშრომლების გადანაწილებას და ა. შ.

მეექვსე ეტაპი შეფასების გამოსაყენებელი პროცედურების არჩევას შეეხება. უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ამ კონტექსტში შეფასება უწყვეტი უნდა იყოს.

მეშვიდე ეტაპი თავად პროექტის (დროის სხვადასხვა პერიოდში) განხორციელებას გულისხმობს. აქ შევა მონაცემების მოგროვების პირობები და მეთოდები (მაგალითად, კვირაში ორჯერ შეხვედრები, ჩანაწერების წარმოება, შუალედური ანგარიშები, საბოლოო ანგარიშები, თვითშეფასებისა და ჯგუფური შეფასების ანგარიშების წარდგენა და ა. შ.), ამოცანების მონიტორინგი და კვლევის ჯგუფისთვის უკუკავშირის მიწოდება, მონაცემების კლასიფიკაცია და ანალიზი.

მერვე და ბოლო ეტაპი მონაცემების ინტერპრეტაციას, დასკვნების გამოტანას და პროექტის ერთიან შეფასებას მოიცავს (იხილეთ Woods 1989). შედეგების განხილვა წინასწარ შეთანხმებული შეფასების კრიტერიუმის ჭრილში მოხდება. განიხილება დაშვებული შეცდომები და წარმოჭრილი პრობლემები. ამის შემდეგ შესაძლებელია პროექტის საბოლოო შეჯამება, სადაც მიმოვიხილავთ პროექტის შედეგებს, გავცემთ რეკომენდაციებს და წინაწარ შეთანხმებულ დაინტერესებულ მხარეთათვის დავისახავთ შედეგების გადაცემის ღონისძიებებს.

როგორც აღვნიშნეთ, ეს ძირითადი ჩარჩოა, რომელშიც და რომლის ირგვლივაც განხორციელდება შემთხვევითი და სპონტანური ხასიათის აქტივობის დიდი ნაწილი. ეს შეიძლება იყოს მასწავლებლების, მკვლევრებისა და მოსწავლეების დისკუსიები; მასწავლებლების ან სკოლების რეგულარული შეხვედრები, სადაც პროცესის პროგრესსა და პრობლემებს განიხილავენ და გაცვლიან ინფორმაციას; შესაძლო რეგიონული კონფერენციები და თანმხლები აქტივობები, რომლებიც გაუმჯობესებულია მიმდინარე მომენტისთვის არსებული აპარატურული და პროგრამული რესურსებით.

ჰოპკინსი (1985), მაკნიფი (1988), ედვარდსი (1990) და მაკნიფი და მისი კოლეგები (1996) პრაქტიკის კვლევის წარმოებისთვის ბევრ პრაქტიკულ რჩევას გვთავაზობენ. მათ შორისაა „დაწყება“, ოპერაციონალიზაცია, დაგეგმვა, მონიტორინგი და ჩარევის დოკუმენტირება, მონაცემების მოგროვება და მათი

გააზრება, შემთხვევის შესწავლის გამოყენება, პრაქტიკის კვლევის შეფასება, ეთიკური საკითხები და ანაგარიშის წარდგენა. მკითხველს ვურჩევთ, რომ გაეცნოს ამ საკითხების შესახებ როგორც შესავალის, ისე პრაქტიკული სახელმძღვანელოების სახით წარმოდგენილ წყაროებს. მაკნიფი (2002: 85 – 7) დამწყები პრაქტიკის მკვლევარს სასარგებლო რჩევებს აძლევს:

- ვიწრო საკითხით შემოიფარგლეთ და ფოკუსი შეინარჩუნეთ;
- კარგად დააზუსტეთ კვლევის საკითხი;
- რეალურისტურად შეაფასეთ, რა შეგიძლიათ. გახსოვდეთ, რომ უფრო დიდი ცვლილება თქვენით იწყება;
- წინდახედულად იმოქმედეთ;
- რეალური ვადები დააწესეთ;
- ჩართეთ სხვები (როგორც მონაწილეები, დამკვირვებლები, შემმოწმებლები, კრიტიკულად განწყობილი მეგობრების ჩათვლით, პოტენციური მკლევარები);
- დაიცავით ეთიკა;
- ყურადღების ცენტრში მოაქციეთ სწავლა და არა – პრაქტიკის შედეგები;
- კვლევის ფოკუსი ხართ თქვენ, სხვებთან ერთად;
- ერიდეთ ბედნიერ დასასრულს;
- გახსოვდეთ პოლიტიკური საკითხები;

მაკნიფი (2002: 98) ამბობს, რომ მნიშვნელოვანია შეფასების კრიტერიუმების დაწესება. წარმატების კრიტერიუმების გარეშე მკვლევარს ვერ ეცოდინება წარმატებულია თუ არა, და რამდენად წარმატებულია პრაქტიკის კვლევა. პრაქტიკის მკვლევრებმა საკუთარ თავს უნდა ჰკითხონ: „საიდან გავიგებთ, მივაღწიეთ თუ არა წარმატებას?“

კემისი და მაკტაგარტი (1992: 25 – 7) პრაქტიკის კვლევის დაწყებისთვის სასარგებლო დაკვირვებებს გვთავაზობენ:

- შეკრიბეთ პრაქტიკის კვლევის ჯგუფი და თავად *მიიღეთ მონაწილეობა* – პრაქტიკის კვლევის შესწავლაში მისაბაძი იყავით;
- დაკმაყოფილდით იმით, რომ მუშაობა *მცირე ჯგუფით* დაიწყოთ;

- *მოემზადეთ*;
- *მცირე მასშტაბით* დაიწყეთ;
- *გაწერეთ დრო;*
- უზრუნველყავით პრაქტიკის კვლევის ჯგუფის *მხარდამჭერი სამუშაო შეხვედრები*;
- იყავით ტოლერანტული და მხარდამჭერი – ელოდეთ„ რომ ადამიანები გამოცდილებიდან ცოდნას მიიღებენ;
- გამოიჩინეთ სიმტკიცე და რუდუნება მონიტორინგის საკითხისადმი;
- საკლასო პრაქტიკისა და სკოლის სტრუქტურების უფრო მსხვილი ცვლილებებისთვის შედარებით ხანგრძლივი გეგმა გაწერეთ;
- იმუშავეთ კვლევის პროცესში იმათ ჩართვაზე, ვინც მოქმედებაშია ჩართული ისე, რომ პასუხისმგებლობა პრაქტიკის კვლევის მთლიან პროცესზე გადაინაწილონ;
- გახსოვდეთ, რომ *საგნების თქვენეული ხედვა* – სამეტყველო ენა და პრაქტიკის მაფორმირებელი შეხედულებები – შეიძლება ისევე საჭიროებდეს შეცვლას, როგორც თქვენი მოქმედებები;
- *დააფიქსირეთ* არა მარტო მონაწილე ჯგუფის, არამედ ყველა თანამშრომლისა და სხვა დაინტერესებული ადამიანების *პროგრესი*;
- თუ აუცილებელია, შემოიღეთ *დაკანონების რიტუალები*, რომლებშიც კონსულტანტებსა და სხვა გარეშე პირებს ჩართავთ;
- დაიტოვეთ პროექტის *დასაწერი* დრო;
- *პროგრესის ანგარიშში* ნათლად წარმოაჩინეთ, რას მიაღწიეთ;
- მთელი კვლევის განმავლობაში გახსოვდეთ *განათლებასა და სკოლაში სწავლას შორის განხვავება*;
- მთელი კვლევის განმავლობაში ჰკითხეთ საკუთარ თავს (და მათ, ვისთანაც მუშაობთ), გეხმარებათ თუ არა პრაქტიკის კვლევა *თქვენი საკუთარი საგანმანათლებლო ღირებულებების განხორციელების დიაპაზონის/ფარგლების* გაფართოვებაში (კურსორი ორიგინალურია).

ამ ჩამონათვალიდან გასაგებია, რომ პრაქტიკის კვლევა პრაქტიკული და თეორიული საკითხების ნაზავია. ის მოქმედებაცაა და კვლევაც.

პრაქტიკის კვლევის წარმოებისას მონაწილეებს ეკლექტური მეთოდოლოგიისა და მონაცემების მოგროვების სხვადასხვა ინსტრუმენტის გამოყენება შეუძლიათ: კითხვარების, დღიურების, ინტერვიუების, შემთხვევის შესწავლის, დაკვირვების მონაცემების, ექსპერიმენტული სქემის, საველე ჩანაწერების, ფოტოსურათების, აუდიო-ვიდეო ჩანაწერების, სოციომეტრიის, რეიტინგის სკალების, ბიოგრაფიებისა და ანგარიშების, დოკუმენტებისა და ჩანაწერების, ერთი სიტყვით, მათ განკარგულებაში ტექნიკების მთელი გამაა (საკითხის განხილვისთვის იხილეთ Hopkins 1985; McKernan 1991; ასევე იხილეთ ამ წიგნის თავები 7 – 21).

პრაქტიკის მკვლევართა ჯგუფში ფოკუსის მიღწევის სასარგებლო გზა ნომინალური ჯგუფის ტექნიკის გამოყენებაა (Morrison 1993). მისი ჩატარება მარტივია და ერთი კონკრეტული შემთხვევის შესახებ მონაცემების შეგროვებისთვის გამოდგება. ამ მიდგომაში ჯგუფის ერთი წევრი დანარჩენებს აწვდის კითხვებს, მოსაზრებებს ან საკითხებს. აქ ოთხეტაპიანი მოდელი შეგვიძლია გამოვიყენოთ:

1. ჯგუფის ლიდერს მოაქვს კითხვები/მოსაზრებები/საკითხები (მაგალითად, სწავლების ან ასე და ამგვარად ორგანიზების პრობლემები, სასწავლო გეგმის ნაწილის ორგანიზებასთან დაკავშირებული საკითხების განსაზღვრა), რომელზეც თითოეულმა მონაწილემ დროის მცირე მონაკვეთში, ყოველგვარი შეწყვეტინების ან სხვებთან გასაუბრების გარეშე თავად უნდა ჩამოწეროს საკუთარი პასუხები, შეხედულებები, რეფლექსიები და მოსაზრებები.
2. პასუხები იწერება და ამის შემდეგ აჩვენებენ დანარჩენებს. ლიდერი *ჯგუფის წევრს* კითხვებზე/მოსაზრებებზე/საკითხებზე მის მიერ შემოთავაზებული პასუხების კომენტირებას სთხოვს, მაგრამ არ ხდება ჯგუფური განხილვა, ანუ, მონაცემების მოგროვება ჯერ ისევ ინდივიდის დონეზე მიმდინარეობს და შემდეგ ეს კომენტარები შენიშვნების სახით იწერება იმ ფურცელზე, სადაც პასუხებია მოცემული. ინდივიდუალური კომენტირების ეს პროცესი,

რომელსაც შემდეგ ყველას აჩენებენ, მეორდება მანამ, ვიდრა კომენტარები არ ამოიწურება.

3. ამ ეტაპზე ლიდერი ჯგუფის წევრებს მიღებული კომენტარებისა და პასუხების დაჯგუფება, ანუ, გარკვეული სტრუქტურით, რიგითა და პრიორიტეტულობის მიხედვით დალაგება მოეთხოვება. ამ მომენტში პროცესის კონტროლი ლიდერიდან მონაწილეებზე გადადის. იწყება ჯგუფური განხილვა, რადგან საჭიროა მნიშვნელობების დაზუსტება და საკითხებისა და პასუხების თანმიმდევრულ, შეჯიდულ ჯგუფებად გაერთიანება; ამის შემდეგ ვადგენთ პრიორიტეტებს.
4. ბოლოს ლიდერი მასალისა და მისი ორგანიზების საკითხის ჯგუფურ განხილვას აწყობს.

ნომინალური ჯგუფის ტექნიკა ჯგუფურ პასუხში ინდივიდის პასუხების ჩართვის შესაძლებლობას იძლევა, ანუ ინდივიდს წვლილი შეაქვს ჯგუფის მიერ მნიშვნელოვანი საკითხების გამოვლენის პროცესში. ეს ტექნიკა ძალიან სასარგებლოა ინდივიდებისგან ინფორმაციის მოსაგროვებლად და ჯგუფისთვის საერთო ფორმით წარსადგენად (პრაქტიკის კვლევა უმეტესად (მაგრამ არა მარტო) ჯგუფური საქმიანობაა), მაგალითად, პრიორიტეტი, მსგავსება და განსხვავება, ზოგადობა და კონკრეტულობა. ის ინდივიდუალური უთანხმოების დაფიქსირების და მისი ჯგუფური პასუხის ფორმირებისა და წარმოჭრილ მნიშვნელოვან საკითხებში გათვალისწინების საშუალებაცაა. გარდა ამისა, ის მოცემულ სიტუაციაში ყველა მონაწილეს თანასწორუფლებიანს ხდის, მაგალითად, დამწყები მასწავლებლის სიტყვას ისეთივე წონა აქვს, როგორიც – მრავალწლიანი გამოცდილების მქონე უფროსი მასწავლებლისას. ეს პროცესი იმით არის მიმზიდველი, რომ შენარჩუნებულია ბალანსი წერასა და ზეპირ განხილვას, დივერგენციისა და კონვერგენციის ფაზებს, ინდივიდუალურ კომენტარებსა და ჯგუფის ურთიერთქმედებას შორის. ის კოლეგიალობის განვითარების კარგი საშუალებაა. ყველა მონაწილეს აქვს ხმის უფლება და ყველას უსმენენ.

ნომინალური ჯგუფის ტექნიკის წერილობითი ანალოგი დელფის ტექნიკაა. მის უპირატესობას ქმნის ის, რომ მონაწილეებს არ *ესაჭიროებათ* ჯგუფის სახით

შეკრება. ეს ტექნიკა განსაკუთრებით გამოდგება ინსტიტუტებში, სადაც ძნელია მთელი ჯგუფის შეხვედრის მოწყობა. მონაცემების მოგროვების პროცესი ბევრი ასპექტით ჰგავს ნომინალური ჯგუფის ტექნიკას. ის სამეტაპიან პროცესად შეგვიძლია განვიხილოთ:

1. ლიდერი მონაწილეებს სთხოვს, წერილობით უპასუხონ კითხვებსა და დებულებებს. ამის გაკეთება შეიძლება ინდივიდუალურ ან მცირე ჯგუფების დონეზე, სადაც მისი უფრო მოქნილად გამოყენება შეიძლება, მაგალითად, დეპარტამენტში, ნებისმიერ ასაკობრივ ჯგუფში.
2. ლიდერი აგროვებს წერილობით პასუხებს და ახარისხებს (შეიძლება პასუხების სიხშირის შესახებ ზოგიერთი რიცხობრივი მონაცემების მოცემა). შემდეგ ეს ანალიზი მონაწილეებს უბრუნდებათ კომენტარებისთვის, შემდგომი განხილვისთვის და საკითხების, პასუხებისა და პრიორიტეტების იდენტიფიცირებისათვის. ამ ეტაპზე რესპონდენტებს *ჯგუფური პასუხიც* მიეწოდებათ (რომელშიც შეიძლება მოცემული იყოს მსგავსებები ან განსხვავებები) და მასზე რეაქციასაც სთხოვენ. ეს პროცედურა ცალკეულ მონაწილეებს საშუალებას აძლევს, დაეთანხმონ ჯგუფის პასუხს (ანუ, თუ ინდივიდუალურ დონეზე არ ეთანხმებოდნენ საკითხს, დაეთანხმონ მთლიანი ჯგუფის პოზიციას) ან დააზუსტონ, რომ არ ეთანხმებიან.
3. ეს პროცესი იმდენჯერ მეორდება, რამდენჯერაც საჭიროა. თუმცა ეს არ ნიშნავს, რომ ლიდერმა უნდა გასაზღვროს წრიული პროცესის დასრულების ოპტიმალური დრო და ადგილი. ამის გაკეთება ჯგუფის შეხვედრაზე შეიძლება, რომელიც დაგეგმილია და გათვალისწინებულია, როგორც ყველა მონაწილისთვის სავალდებულო შეხვედრა. ესე იგი, მონაცემების მოგროვების ბოლო პუნქტი მთლიანი ჯგუფის შეხვედრა იქნება.

ჯგუფური პასუხის მონაწილეებისთვის წარდგენა ტექნიკის პასუხების პოლარიზაციის, ანუ, კონსენსუსისა და განსვლის სფეროების (და ემანსიპატორული პრაქტიკის კვლევა კონსენსუნსისკენ ისწრაფვის) ზუსტად გამოკვეთის მიმართულებით განვითარებაზე მიუთითებს. დელფის ტექნიკა უპირატესობას ანიჭებს სიზუსტეს, პირადულობას, ხმის უფლებასა და კოლეგიალობას. ამ პროცესში, მონაწილის პირადულობის უფლების დაცვის

ფონზე, ითვალისწინებს კონფიდენციალობის, ანონიმურობისა და რელევანტური ინფორმაციის გამჟღავნების საკითხებს. ეს ძალიან გამოგვადგება მონაცემების ფარულად, კულისებს მიღმა მოგროვების საქმეში. მოგროვებული მონაცემები შემდეგ შეიძლება ერთიანად წარმოვადგინოთ ჯგუფის საერთო შეკრებაზე. მკვლევარს აქ უფრო მეტი აქვს გასაკეთებელი მონაცემების მოგროვების, სინთეზირების, დახარისხების, შეჯამების, პრიორიტეტების მიხედვით დალაგებისა და ცირკულირების თვალსაზრისით, ვიდრე ნომინალური ჯგუფის ტექნიკის შემთხვევაში, რომელიც იქვე მუშაობს. როგორც მონაწილეობითი ტექნიკები, ორივე – ნომინალური ჯგუფის ტექნიკაც და დელფის ტექნიკებიც – პრაქტიკის კვლევაში მონაცემების მოგროვებისა და ანალიზისთვის ძალზე მნიშვნელოვანია.

რეფლექსიურობა პრაქტიკის კვლევაში

აქამდე ანალიზი, ძირითადად, რეფლექსიას (გააზრებას) შეეხებოდა, იქნებოდა ეს მოქმედებისას რეფლექცია, მოქმედებაზე რეფლექსია, თუ კრიტიკული რეფლექსია (Morrison 1995a). ამტკიცებენ, რომ რეფლექსია პრაქტიკის კვლევის ყველა ეტაპზე ხორციელდება. ამას გარდა, *რეფლექსიურობის* ცნება ცენტრალურია პრაქტიკის კვლევაში, ვინაიდან მკვლევრები მასში მონაწილეებიც არიან და პრაქტიკოსებიც – ისინი იმ სოციალური სამყაროს ნაწილს წარმოადგენენ, რომელსაც შეისწავლიან (Hammersley and Atkinson 1983: 14). ჰალი (1996: 29) მიიჩნევს, რომ რეფლექსიურობა ემანსიპატორული პრაქტიკის კვლევის განუყოფელი ელემენტი და ეპისტემოლოგიური საფუძველია, რადგან საყრდენად იღებს მოსაზრებას ცოდნის ორგანიზების შესახებ, რომელშიც მონაცემები აუთენტურია და ყველა მონაწილის გამოცდილებას ასახავს. კვლევაში ყველა მონაწილეს დემოკრატიული ურთიერთობა აქვს და მკვლევრის მოსაზრებებს (რომლებიც შეიძლება თეორიაზე იყოს მიბმული) მათ მოსაზრებებთან შედარებით უპირატესობა არ ენიჭება.

რეფლექსიურობის ცნებაში მოთხოვნილია იმ გავლენის გაცნობიერება, რომელსაც „მონაწილე, როგორც მონაწილე და მკვლევარი“ ახდენს კვლევის პროცესზე; გაცნობიერება იმისა, ერთვება თუ არა შესასწავლ სიტუაციაში მათი ღებულებები, დამოკიდებულებები, აღქმები, მოსაზრებები, მოქმედებები,

გრძნობები და ა. შ. (ეს, ალბათ, კონსულტირებაში კონტრ-ტრანსფერს ჰგავს). „მონაწილე, როგორც მონაწილე და მკვლევარი“ საკუთარ თავს ისეთივე კრიტიკული თვალით უნდა დააკვირდეს, როგორც სხვას და კვლევას. ეს საკითხი მეშვიდე თავშია განხილული.

ზოგიერთი პრაქტიკული და თეორიული საკითხი

ამ თავში ბევრი ითქვა დემოკრატიული პრინციპების შესახებ, რომლებიც პრაქტიკის კვლევის მნიშვნელოვანი ნაწილის საფუძველს ქმნიან. ამას რამდენიმე განშტოება აქვს, მაგალითად, ინფორმაციის ნაკადი თავისუფლად უნდა მოძრაობდეს მონაწილეებს შორის და კომუნიკაცია უნდა იყოს ექსტენსიური (Elliott 1978: 356) და ღია, შეუზღუდავი და არაშემზღუდველი – უკეთესი არგუმენტის ძალა ჰაბერმასის „იდეალური მეტყველების სიტუაციაში“. ჰოლი აღნიშნავს, რომ ეს შეიძლება პრობლემური იყოს ზოგიერთ ორგანიზაციაში, (Holl 1984: 100), რადგან პრაქტიკის კვლევა და სკოლები ხშირად განსხვავებულადაა აგებული. სკოლები იერარქიული, ფორმალური და ბიუროკრატიულია, ხოლო პრაქტიკის კვლევა – კოლეგიალური, არაფორმალური, ღია, კოლაბორაციული და სცდება ფორმალურ საზღვრებს. ეს, თავის მხრივ, გვაფიქრებინებს, რომ იმისათვის, რომ პრაქტიკის კვლევა წარმატებული იყოს, სახეზე უნდა გვქონდეს კოლეგიალობის პირობები, მაგალითად, ისეთი, როგორიცაა:

- გადაწყვეტილების მიღების პროცესისადმი მონაწილეობითი მიდგომა;
- გადაწყვეტილების მიღების დემოკრატიული და კონსენსუსური პროცესი;
- საერთო ღირებულებები, რწმენები და მიზნები;
- დისკუსიაში მონაწილეების თანაბარი უფლებები;
- პოლიტიკის განსაზღვრის თანაბარი უფლებები;
- გადაწყვეტილებებში ხმის თანაბარი უფლებები;
- იმ ქვეჯგუფების გადანაწილება, რომლებიც მთლიანი ჯგუფის წინაშე არიან ანგარიშვალდებული;
- საერთო პასუხისმგებლობა და ღია ანგარიშვალდებულება;
- პროფესიონალიზის ფართო ხედვა;

- მსჯელობა და გადაწყვეტილებები არგუმენტის სიძლიერეს ეყრდნობა და არა ამ არგუმენტის დამცველის სამსახურეობრივი პოზიციის სიძლიერეს;
- საერთო გადაწყვეტილებები და პრაქტიკა.

ალბათ, საინტერესოა, რომ მენეჯმენტის თეორიიდან აღებული ეს ნიშნები ასე კარგად ერგება პრაქტიკის კვლევას – პრაქტიკის კვლევა კარგად თავსდება მენეჯმენტის გარკვეულ სტილებს შორის. ფაქტობრივად, ზუბერ-სტერიტი (1996b: 90) ამბობს, რომ ემანსიპატორული კვლევისთვის ძირითადი დაბრკოლებებია:

- შეცდომების აღმოჩენისა და შესწორების გზით სწავლა (და არა – შეცდომების აღმოჩენის, შესწორებისა და სწავლის სტრატეგიის შეცვლის გზით);
- ზედმეტად დამოკიდებულობა ექსპერტებზე, ან უფროსებზე. იმდენად, რომ ითრგუნება დამოუკიდებელი აზრი და გამოხატვის თავისუფლება;
- ორიენტაცია ეფექტურობაზე და არა – კვლევასა და განვითარებაზე (აქ შეიძლება დაემატოს: „და არა – რეფლექსიასა და პრობლემის დაყენებაზე“);
- ოპერაციული და არა – სტრატეგიული აზროვნებისა და პრაქტიკის დომინირება.

ზუბერ-სკერიტი (1996a: 17) ასახელებს ოთხ პრაქტიკულ პრობლემას, რომელსაც პრაქტიკის მკვლევარი შეიძლება შეეჯახოს:

- როგორ უნდა ჩამოვაყალიბოთ მუშაობის მეთოდი, რომელიც საკმარისად ეკონომიკურია მოგროვილი ინფორმაციის რაოდენობის და დამუშავების თვალსაზრისით, რათა პრაქტიკოსმა ის ჩვეულებრივი სამუშაო დატვირთვის პარალელურად, შეზღუდული დროის პირობებში განახორციელოს?
- როგორ უნდა გახდეს პრაქტიკის კვლევის მექანიზმები/ტექნიკები საკმარისად სპეციფიკური, რომ მცირე ზომის კვლევამ პრაქტიკოსი ნამდვილად ახალ აღმოჩენებამდე მიიყვანოს და თავი აარიდოს ბრალდებას, რომ ძალიან მინიმალურია იმისთვის, რომ ვალიდური იყოს, ან ძალიან დამუშავებულია იმისთვის, რომ განხორციელებადი იყოს?

- ზემოთ მოცემული მეთოდები როგორ უნდა გახდეს მართლაც ხელმისაწვდომი მათთვის, ვინც მოისურვებს მათ გამოყენებას იმ კომპეტენციებზე დაყრდნობით, რომელთაც უკვე ფლობენ პრაქტიკოსები?
- რა წვლილის შეტანა შეუძლია ამ მეთოდებს წვდომისა და უნარის რეალურად გაუმჯობესებაში, არსებული კომპეტენციის გარდა, დახარჯული დროისა და ენერგიის სანაცვლოდ (უფრო მკაცრი პროცესი, ვიდრე პოზიტიური კვლევისთვის დამახასიათებელი პროცესია)?

ზუბერ-სკერიტი (1996a) იმასაც ამბობს, რომ პრაქტიკის კვლევის აუდიტორიის საკითხი პრობლემურად გამოიყურება:

> პასუხი კითხვაზე „ვისთვისაა დაწერილი პრაქტიკის კვლევის ანგარიში?“ ისაა, რომ არსებობს სამი აუდიტორია და თითოეული მათგანი ერთნაირად მნიშვნელოვანია. ერთი აუდიტორია იმ კოლეგებისგან შედგება, ვისთანაც ვთანამშრომლობდით კვლევის წარმოებისას. . . . მნიშვნელოვანია, რომ მეორე აუდიტორიასაც ასეთივე მნიშვნელობა მივანიჭოთ. ესენი არიან დაინტერესებული კოლეგები სხვა ინსტიტუტებიდან ან იმავე ინსტიტუტის სხვა სფეროებიდან, ვისთვისაც წარმოდგენილი ნაშორმის საფუძვლში არსებული სტრუქტურა შეიძლება იმ სიტუაციას ჰგავდეს, სადაც ისინი მუშაობენ. . . . მესამე და, ალბათ, ყველაზე მნიშვნელოვანი აუდიტორია ჩვენვე ვართ.
>
> (Zuber-Skerritt 1996a: 26)

ჩვენ უკვე ვნახეთ, რომ სიტუაციის შეცვლაში შეიძლება მონაწილეობდეს მასწავლებელი, ერთ სკოლაში დასაქმებულ მასწავლებელთა ჯგუფი ან თანამშრომლობის საფუძველზე ერთად მომუშავე მასწავლებლები და მკვლევრები. სწორედ ამ ბოლო კატეგორიას, რომელშიც პრაქტიკის კვლევა ერთმანეთს ახვედრებს თავიანთი მიზნებისა და ღირებულებების მქონე ორ პროფესიულ მხარეს, განვიხილავთ ახლა მისი იმთავითვე თანდაყოლილი პრობლემური ბუნების გამო. ორივე მხარე ერთნაირადაა დაინტერესებული განათლების პრობლემით, მაგრამ განსხვავებულად უყურებენ ამ პრობლემას. დადგინდა (მაგალითად, Harlsey 1972), რომ კვლევისთვის ფასი აქვს სიზუსტეს, კონტროლს, გამეორებას და კონკრეტული მოვლენების განზოგადების მცდელობას. სწავლება, მეორე მხრივ, დაინტერესებულია მოქმედებით,

რაღაცეების კეთებით და განზოგადებებს კონკრეტულ აქტებად აქცევს. აქედან გამომდინარე, პრაქტიკისა და კვლევის არათავსებადობა ამ კუთხით, შეიძლება პრობლემის წყაროდ იქცეს (Marris and Rein 1967).

აღსანიშნავია კიდევ ერთი საკითხი, რომელიც ცვლილების შესაძლებლობისადმი, როგორც პრაქტიკის კვლევის შედეგისადმი, დირექტორებისა და მასწავლებლების დამოკიდებულებებს ეხება. მაგალითად, ჰაჩინსონმა და უაიტჰაუზმა (Hutchinson and Whitehouse 1986), რომლებიც მასწავლებლების მცდელობის მონიტორინგს აწარმოებდნენ – თავიანთი სკოლის ფარგლებში კოლაბორაციული ჯგუფი ჩამოეყალიბებინათ – აღმოაჩინეს, რომ სირთულის ერთი წყარო არა მარტო დირექტორებისგან წამოსული წინააღმდეგობა იყო, არამედ (რაც უფრო მნიშვნელოვანია ავტორთა აზრით) – თავად მასწავლებლებისგანაც: ისინი ეწინააღმდეგებოდნენ პრაქტიკის მკვლევრის ინდივიდუალურ და სოციალურ პრაქტიკაზე გულდასმით დაკვირვებას, სავარაუდოდ, მათ შესაცვლელად, მაგალითად, დირექტორის პოლიტიკის შესაბამისად.

დაბოლოს, უინტერი (1982) ყურადღებას ამახვილებს პრაქტიკის კვლევაში მონაცემების ინტერპრეტაციის პრობლემაზე. ის წერს:

> პრაქტიკის კვლევის/შემთხვევის შესწავლის ტრადიციას აქვს მონაცემების *შექმნის*, მაგრამ არა (ჯერჯერობით) – მონაცემების ინტერპრეტაციის ტრადიცია. ჩვენ გვინახავს, როგორ გამოიყენება აღწერის ჟურნალი, დამკვირვებლის საველე ჩანაწერები და ღია კითხვების გამოყენებით წარმოებული ინტერვიუები იმ მოვლენების ასახსნელად, რომლებიც პრაქტიკოსის მიმდინარე პრაგმატულ დაშვებებსა და განსაზღვრებებს *შეხვდებიან*. ჩვენ გვინახავს ამ პროცესის პოტენციური ღირებულება (მასწავლებლის სენსიტიურობის მომატების თვალსაზრისით) და პრობლემა, რომელსაც ის წამოჭრის ინდივიდუალური და კოლექტიური პროფესიული წონასწორობისათვის. არ გვინახავს ის, თუ როგორ შეუძლია ან *როგორ* უნდა გაუმკლავდეს მასწავლებელი ასეთი გზით მოგროვებულ მონაცემებს.
>
> (Winter 1982)

უინტერისთვის (1982) პრობლემაა, როგორ უნდა განხორციელდეს შეზღუდული მონაცემების ინტერპრეტაციული ანალიზი, ანუ, ისეთი მონაცემების

ანალიზი, რომლებსაც ვერ ექნებათ პრეტენზია, ზოგადად, რეპრეზენტაციულობაზე. სხვა სიტყვებით, რაც უნდა ვამტკიცოთ, რომ უნიკალური კონტექსტი გვაქვს, ვალიდობის პრობლემას მაინც გვერდს ვერ ავუვლით.,

დასკვნა

პრაქტიკის კვლევა განიხილება, როგორც მასწავლებლების უფლებებისა და შესაძლებლობების გაფართოების მნიშვნელოვანი საშუალება. თუმცა, წინამდებარე თავში საკამათო იყო ამის შესაძლებლობა.. პრაქტიკის კვლევა, როგორც კვლევის მეთოდი, ექვს ცნებას აერთიანებს:

- პრობლემის დადგენის, ჩარევის დაგეგმვის, ჩარევის განხორციელებისა და შედეგის შეფასების მარტივი ციკლი;
- რეფლექსიური პრაქტიკა;
- პოლიტიკური ემანსიპაცია;
- კრიტიკული თეორია;
- პროფესიული განვითარება;
- მონაწილე პრაქტიკოსის კვლევა.

ის მოქნილი, სიტუაციაზე მოპასუხე მეთოდოლოგიაა, რომელიც სიზუსტეს, აუთენტურობასა და ხმის უფლებას გვთავაზობს. მართალია ეს ასეა, მაგრამ ამ თავში შევეცადეთ, პრაქტიკის კვლევის მიმზიდველი მხარეც გვეჩვენებინა და პრობლემურიც. შეგვიძლია ვიკითხოთ, არის თუ არა პრაქტიკისა და კვლევის ინტეგრირება ოპტიმისტური გზა იმაში დასარწმუნებლად „რომ უკეთესობისკენ მიმართული კვლევა პრაქტიკაზე მოქმედებს, ან არის თუ არა ის რეცესიული ჰიბრიდი.

პრაქტიკის კვლევის შესახებ რამდენიმე ყურადსაღები ვებგვერდი არსებობს:

1. *Action Research International*(ჟურნალი): http://www.scu.edu.au/schools/gem/ar/arihpme/html;
2. პრაქტიკის კვლევის ქსელი: http://www.actionresearch.net;
3. პრაქტიკის კვლევის რესურსები: http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/act_rec.html;
4. პრაქტიკის კვლევის რესურსები: http://www.scu.edu.au/schools/gem/arhome.html;
5. *ARexpeditions* (ჟურნალი): http://www.arexpeditions.montana.edu/docs/about.html;

6. CEL პრაქტიკის კვლევის ცენტრი: http://www.celt.stir.ac.uk/resources/research/action-research-resources.html;
7. პროფესიული პრაქტიკის პრაქტიკის კვლევის ცენტრი (Centre for Action Research in Professional Practice – CARPP): http://www.bath.ac.uk/carpp/;
8. განათლებაში გამოყენებითი კვლევის ცენტრი (Centre for Research in Education – CARE): http://www.uea.ac.uk/care/;
9. *Educational Action Research* (ჟურნალი): http://www.triangle.co.uk/ear/;;
10. სხვა მისამართები: http://www.bath.ac.uk/~edsajw/otherpage.shtml;
11. Parnet (Participative Action Research Network at Cornell University): http://www.parnet.org/;
12. კოლორადოს უნივერსიტეტის პრაქტიკის კვლევის ვებგვერდი: http://carbon.cudener.edu/~mryder/reflect/act_res.html.

ნაწილი მეოთხე

მონაცემების შეგროვებისა და კვლევის სტრატეგიები

წიგნის ამ ნაწილში უფრო დეტალურად განვიხილავთ მონაცემების შეგროვების ინსტრუმენტებს, მათი გამოყენებისა და შედგენის პრინციპებს. ჩვენ მონაცემების შეგროვების შვიდ ძირითად სახეს გამოვყოფთ, რომელთაგან თითოეული, თავის მხრივ, მრავალ ვარიანტს მოიცავს. წიგნის წინა გამოცემებისგან განსხვავებით, აქ ისინი უფრო ვრცლად არის განხილული, განსაკუთრებით დეტალურად არის აღწერილი კითხვარის დიზაინი და ინტერვიუები. ამ ნაწილის მიზანია, მკითხველმა თავად შეძლოს მონაცემების შეგროვების ყველაზე შესატყვისი ინსტრუმენტების შერჩევა და მათი შექმნა. ასევე, აღწერილია ამ ინსტრუმენტების ძლიერი და სუსტი მხარეები, ასე რომ, შესაძლებელია მათი ადეკვატურობისა და *მიზანთან შესატყვისობის* კრიტერიუმის დადგენა. მაშასადამე, ეს ნაწილი არა მარტო ინსტრუმენტების ძირითად პრინციპებს წარმოგიდგენთ, არამედ მათი გამოყენებისთვის საჭირო სანდო, გამოცდილ და პრაქტიკულ რჩევებსაც გთავაზობთ. ეს იმისთვის, რომ მკვლევრებს სასარგებლო და გამოსადეგი ინფორმაციის მოგროვების შესაძლებლობა მიეცეთ.

15 კითხვარები

შესავალი

კითხვარის დიზაინის სფერო ძალიან ფართოა. ამ თავში გთავაზობთ მისი ძირითადი ელემენტების მოკლე მიმოხილვას, ძირითად თემებს, ზოგიერთ მნიშვნელოვან პრობლემურ საკითხსა და მათი გადაწყვეტის გზებს. ეს თავი კითხვარის აგების პროცესის თანმიმდევრობის შესატყვისად არის დალაგებული, რაც, იმედი გვაქვს, გამოადგებათ მკვლევრებს. ქვემოთ ამ თანმიმდევრობას გთავაზობთ:

- ეთიკური საკითხები;
- კითხვარის დაგეგმვის დაწყება:
  - კითხვარის ოპერაციონალიზაცია;
  - სტრუქტურირებული, ნახევრად სტრუქტურირებული და არასტრუქტურირებული კითხვარები.
- კითხვარის დებულებების ტიპები:
  - ღია და დახურული კითხვები;
  - მონაცემების სკალები;
  - მოსაზრებების ან ვარაუდის დაშვებასთან დაკავშირებული რისკები;
  - დიქოტომიური კითხვები;
  - კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხით
  - რანგული რიგი (რანჟირება);
  - რეიტინგის სკალები;
  - მუდმივი ჯამის მქონე კითხვები;
  - თანაფარდობის შესახებ კითხვები;
  - ღია კითხვები;
  - მატრიცული კითხვები;
  - შეჭიდული კითხვები, ფილტრები და განშტოებები.
- სენსიტიური კითხვების დასმა;
- კითხვების შედგენისას დაბრკოლების თავის არიდება;

- კითხვების თანმიმდევრობა:
- მცირე რაოდენობის ვერბალური ერთეულების შემცველი კითხვარები;
- კითხვარის სქემა;
- კითხვარის თანმხლები და შემდგომი წერილები;
- კითხვარის პილოტირება;
- კითხვარის შედგენისას გასათვალისწინებელი პრაქტიკული საკითხები;
- კითხვარის ადმინისტრირება:
  - თვით-ადმინისტრირებადი კითხვარები;
  - საფოსტო კითხვარები.
- კითხვარით მიღებული მონაცემების დამუშავება.

მართალია, მკვლევრებისთვის შეიძლება სასარგებლო აღმოჩნდეს, რომ დასახელებულ საკითხებზე მოცემული თანმიმდევრობით იმუშაონ, მაგრამ სასურველია გარკვეული რეკურსიულობაც (ციკლური განმეორება).

კითხვარი გამოკითხვის მონაცემების შეგროვების ტიპური და სასარგებლო ინსტრუმენტია, რომელიც სტრუქტურირებულ, ხშირად, რიცხობრივ მონაცემებს იძლევა; შესაძლებელია მკვლევრის დაუსწრებლად მისი ჩატარება და გასაანალიზებლადაც უფრო ხშირად მარტივია ხოლმე (Wilson and McLean 1994). ამ მიმზიდველ მხარეებს აბალანსებს ის დრო, რომელიც კითხვარების შექმნას, პილოტირებასა და დახვეწას სჭირდება, რაც, სავარაუდოდ, დაუმუშავებელი და შეზღუდული მოცულობის მონაცემებით ხორციელდება, რომელიც, ალბათ, ნაკლებად მოქნილი პასუხებით იქნა მიღებული (თუმცა, როგორ ვილსონი და მაკლინი (1994: 3) აღნიშნავენ, ეს მიმზიდველიც შეიძლება იყოს). მკვლევარმა უნდა იმსჯელოს და გადაწყვიტოს, რამდენად შეესაბამება მონაცემების შეგროვებისთვის კითხვარის გამოყენება მის მიზნებს. მკვლევარს მოუწევს იმის გადაწყვეტა მონაცემების შესაგროვებლად რამდენად ადეკვატურია კითხვარის გამოყენება და როგორი უნდა იყოს ეს კითხვარი.

ეთიკური საკითხები

კითხვარი ყოველთვის იქნება რესპონდენტის ცხოვრებაში შეჭრა, იქნება ეს იმ დროის თვალსაზრისით, რომელიც კითხვარის შევსებას სჭირდება, საფრთხის

ან კითხვების სენსიტიურობის მხრივ, თუ პირად ცხოვრებაში შესაძლო შეჭრის გამო. კითხვარის რესპონდენტები არ არიან მკვლევრებისთვის მონაცემების პასიური მიმწოდებლები. ისინი კვლევის სუბიექტები არიან და არა – ობიექტები. აქედან რამდენიმე სიტუაცია გამომდინარეობს.

რესპონდენტებს ვერ ვაიძულებთ კითხვარის შევსებას. ისინი შეიძლება წავახალისოთ, მაგრამ კვლევაში მონაწილეობის თუ კვლევის შეწყეტის გადაწყვეტილებას თავად იღებენ. მათი კვლევაში მონაწილეობა შემდეგი ფაქტორებით შეიძლება იყოს განპირობებული:

- მათ *ინფორმირებულ თანხმობაზე* (იხილეთ თავი 2 განათლების სფეროში კვლევის ეთიკის შესახებ);
- მათ *უფლებაზე*, ნებისმიერ დროს *გამოეთიშონ* კვლევას და *არ უპასუხონ* კითხვარის კონკრეტულ დებულებებს;
- კვლევის შესაძლებლობა, გააუმჯობესოს მათი მდგომარეობა (*კეთილდღეობის* საკითხი);
- გარანტია, რომ კვლევა მათ არ ავნებს (*ზიანის არიდების* საკითხი);
- კვლევაში *კონფიდენციალურობის*, *ანონიმურობისა* და *ამოუცნობლობის* გარანტიები;
- კითხვების *საფრთხის* ან კითხვების *სენსიტიურობის* ხარისხი, რამაც რესპონდენტი შეიძლება გადაჭარბებულ ან მწირ პასუხებამდე მიიყვანოს (Sudman and Bradburn 1982: 32 და თავი 3);
- ფაქტორები, რომლებიც თავად კითხვარშია (მაგალითად, კითხვარის საკითხები; რესპონდენტის სათქმელის გაგების უნარი და არა – მკვლევრის პროგრამის განხორციელება), ანუ, კითხვარში მიკერძოებულობის არიდება და ვალიდობისა და სანდოობის უზრუნველყოფა – *მეთოდოლოგიური სიზუსტისა* და *პატიოსნების* საკითხები. მეთოდოლოგიური სიზუსტე ეთიკური და არა მხოლოდ ტექნიკური საკითხია (Morrison 1996c), რესპონდენტს უფლება აქვს, ენდობოდეს კითხვარს და მისგან ვალიდობას ელოდოს;
- რესპონდენტის *რეაქციები*, მაგალითად, რესპონდენტებს ექნებათ რეაქცია, თუ დებულებას შეურაცხმყოფელად, ზედმეტად პირადულად, შეცდომაში

შემყვანად, მიკერძოებულად, მცდარად, გამაღიზიანებლად, წინდაუხედავად, უადგილოდ ან ძნელად გასაგებად მიიჩნევენ.

ეს ფაქტორები კითხვარის გამოყენების ყოველ ეტაპზე მოქმედებენ, ამიტომ ყურადღება უნდა მიექცეს თავად კითხვარს, რესპონდენტებისადმი მიდგომას, მათთვის მიცემულ ახსნა-განმარტებებს, მონაცემების ანალიზსსა და მათ წარმოდგენას.

კითხვარის დაგეგმის დაწყება

დიზაინის ამ მოსამზადებელ ეტაპზე კითხვების თანმიმდევრობის დაგეგმვისას ბლოკ-სქემის ტექნიკა შეიძლება გამოგადგეთ. ამ გზით მკვლევარს შეუძლია წინასწარ განსაზღვროს იმ პასუხების ტიპი და დიაპაზონი, რომელიც მის კითხვებს მოჰყვება. ჩანართში 15.1 წარმოდგენილია ბლოკ-სქემის ილუსტრაცია, რომელიც ინტერვიუს ფორმით ჩატარებულ კომერციულ გამოკითხვაში გამოიყენეს, თუმცა ნათელია, რომ ეს მეთოდი თვითადმინისტრირებადი კითხვარების შემთხვევაში გამოდგება.

სელიცი და მისი თანამშრომლები (Sellitz et al. 1978) მკვლევარს კითხვარის შედგენისთვის საკმაოდ ამომწურავ მითითებებს აძლევენ. მითითებები შეჯამებულია ჩანართში 15.2 (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780425368780 – თავი 15, ფაილი 15. 1. ppt).

საკითხები, რომლებიც აქ განვიხილეთ, მხოლოდ შესავალია. ამ თავში თითოეული მათგანი დაწვრილებით არის განხილული. შესაძლებელია კითხვარის ეტაპობრივი დაგეგმვაც, როგორიცაა:

1. განსაზღვრეთ კითხვარის მიზნები/ამოცანები;
2. განსაზღვრეთ პოპულაცია და შერჩევა (ვინაიდან მათი მახასიათებლების შესახებ კითხვები უნდა ჩართოთ კითხვარის „პირადი ინფორმაცია“-ში);
3. ჩამოაყალიბეთ თემები/კონსტრუქტები/ცნებები/საკითხები, რომელიც უნდა მოიცვას კითხვარმა და განსაზღვრეთ მონაცემები, რომელიც გჭირდებათ კვლევის მიზნების მისაღწევად (ამის გაკეთება შეიძლება თემასთან დაკავშირებული ლიტერატურის ან პილოტირებამდე ჩატარებული კვლევის

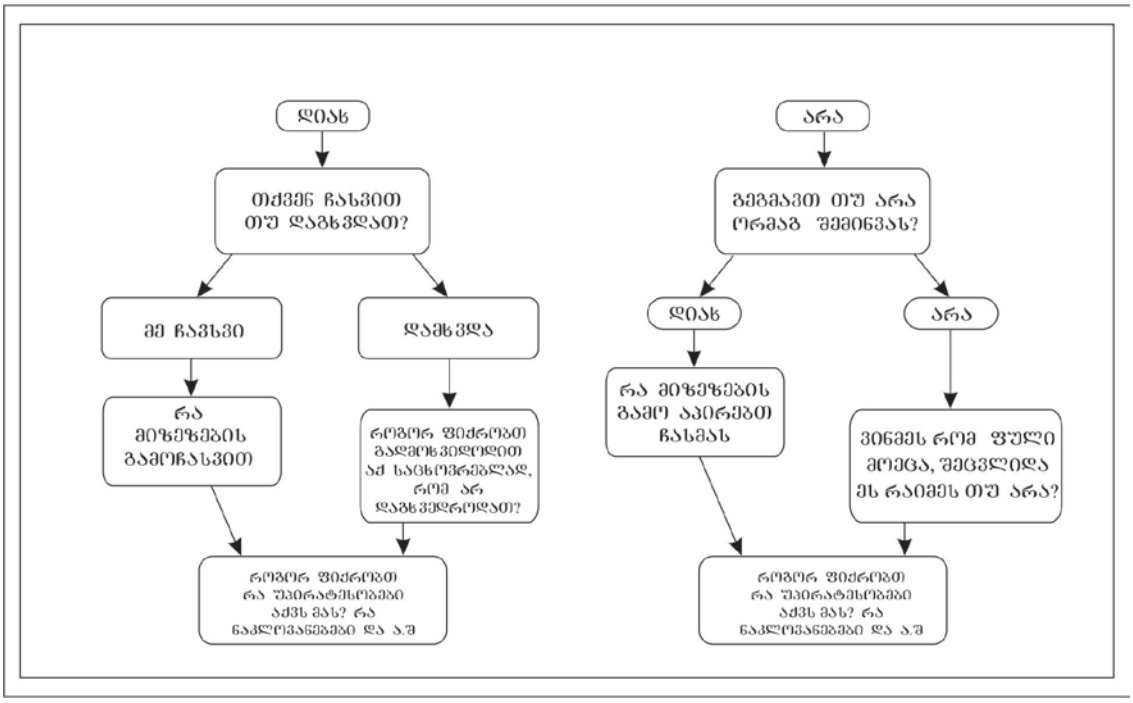
მასალების გამოყენებით, მაგალითად, ფოკუს ჯგუფებით და ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუებით);

4. ჩამოყალიბდით, როგორი საზომები/სკალები/კითხვები/პასუხები გჭირდებათ;
5. დაწერეთ კითხვარის დებულებები;
6. გადაამოწმეთ, რომ (3) პუნქტში დასახელებული ყოველი საკითხი გაითვალისწინეთ, თითოეული მათგანისთვის რამდენიმე დებულება გამოიყენეთ;
7. ჩაატარეთ კითხვარის პილოტირება და შედეგად დახვეწეთ დებულებები;
8. ჩაატარეთ საბოლოო კითხვარი.

ეს ეტაპები მოიცავს რამდენიმე ქვეკომპონენტს, რომელთაც ამ თავში განვიხილავთ.

ჩანართი 15.1

კითხვის დაგეგმვის ბლოკ-სქემის ტექნიკა



წყარო: სოციალური და საზოგადოებრივი დაგეგმვის კვლევა 1972

ჩანართი 15.2

კითხვარის აგების სახელმძღვანელო პრინციპები

ა) გადაწყვეტილებები კითხვის შინაარსის შესახებ

1. აუცილებელია კითხვა? რას გვარგებს?

2. იმ თემას, რომელსაც ეს კითხვა მიეკუთვნება, რამდენიმე კითხვა სჭირდება?
3. აქვთ თუ არა რესპონდენტებს ამ კითხვაზე პასუხისთვის აუცილებელი ინფორმაცია?
4. საჭიროა თუ არა, რომ კითხვა უფრო კონკრეტული, სპეციფიკური და მიახლოებული იყოს რესპონდენტის პირად გამოცდილებასთან?
5. საკმარისად ზოგადია თუ არა კითხვის შინაარსი? თავისუფალია თუ რა იგი ყალბი კონკრეტიკისა და სპეფიციკურობისგან?
6. პასუხები ზოგად დამოკიდებულებებს ხომ არ გამოხატავს? მოჩვენებითი ხომ არ არის მათი კონკრეტულობა?
7. კითხვის შინაარსი მიკერძოებული და ცალმხრივი ხომ არ არის დამაბალანსებელი კითხვების გარეშე?
8. მოგვცემენ თუ არა რესპონდენტები იმ ინფორმაციას, რასაც ვთხოვთ?

ბ) გადაწყვეტილებები კითხვის ვერბალური ფორმულირების შესახებ

1. შეიძლება, რომ კითხვა არასწორად გაიგონ? შეიცავს თუ არა ის რთულ ან დაუზუსტებელ ფრაზებს?
2. გადმოცემული აზრის თვალსაზსირით, ადეკვატურად გამოხატავს თუ არა კითხვა ალტერნატივას?
3. შევყავართ თუ არა კითხვას შეცდომაში ნავარაუდევი დაშვებების ან უხილავი შედეგების გამო?
4. არის თუ არა ფორმულირება მიკერძოებული? ემოციურადაა დატვირთული თუ კონკრეტული კითხვისკენ იხრება?
5. შესაძლებელია თუ არა, რომ რესპონდენტი, ნებისმიერი მოსაზრებით, შეეწინააღმდეგოს კითხვის ფორმულირებას?
6. უკეთეს შედეგს მოგვცემდა თუ არა კითხვის უფრო მეტად პერსონალიზებული ფორმულირება?
7. შეიძლება თუ არა იგივე კითხვის უფრო პირდაპირ ან ოდნავ ირიბად დასმა?

გ) გადაწყვეტილებები კითხვაზე პასუხის ფორმის შესახებ

1. კითხვის დასმის საუკეთესო ფორმაა პასუხის არჩევა (მოკლე პასუხი, ერთი-ორი სიტყვა ან რიცხვი), თავისუფალი პასუხი, თუ მოცემული ჩამონათვალიდან პასუხის არჩევა?

2. თუ პასუხის არჩევა გამოიყენება, როგორი პასუხების შეთავაზება იქნება უპრიანი ამ კითხვისთვის: დიქოტომური, მრავალჯერადი არჩევანის („კაფეტერიის“ კითხვა) თუ სკალის?
3. თუ პასუხების აღნიშნვა გამოიყენება, ადეკვატურად არის თუ არა ყველა მნიშვნელოვანი ალტერნატივა მასში სათანადო თანმიმდევრობით წარმოდგენილი – ისე, რომ ერთმანეთს არ ფარავდნენ ? ზომიერი სიგრძისაა ჩამონათვალი? არის თუ არა პასუხები მიუკერძოებელად და დაბალანსებულად ფორმულირებული?
4. არის თუ არა პასუხის ფორმა მარტივი, განსაზღვრული, ერთგვაროვანი და მიზნის შესატყვისი?

დ) გადაწყვეტილებები კითხვარში კითხვის ადგილის თაობაზე

1. შესაძლებელია თუ არა, რომ კითხვის შინაარსზე მისი წინმსწრები კითხვების შინაარსმა იმოქმედოს?
2. ბუნებრივად მივდივართ თუ არა ამ კითხვამდე? არის თუ არა ეს მართებული, ფსიქოლოგიური თანმიმდევრობა?
3. ინტერესის აღძვრის, საკმარისი ყურადღების მიქცევის, წინააღმდეგობის არიდებისა და ა. შ. თვალსაზრისით, ძალიან ადრე ან ძალიან გვიანი ხომ არ არის ამ კითხვის დასმა?

წყარო: Sallitz et al. 1976

კითხვარის ოპერაციონალიზაცია

კითხვარის ოპერაციონალიზაციისას იღებენ ზოგად მიზანს ან მიზნებს და მათ კონკრეტულ, კვლევად სფეროებად გარდაქმნიან, რომელთა შესახებაც უნდა შეგროვდეს მონაცემები. პირველ რიგში, კითხვარის ზოგადი მიზნები უნდა დაზუსტდეს და სპეციფიკურ, კონკრეტულ ამოცანად ან ამოცანებად ფორმულირდეს. ამგვარად, „რას ფიქრობენ მასწავლებლები საშტატო სამსახურზე“ გაცილებით ბუნდოვანია, ვიდრე ასეთი ფორმულირება: „წარმოებისგან მოუწყვეტლად სასწავლო კურსების შემოღების თაობაზე დაწყებითი და საშუალო სკოლის მასწავლებელების მოსაზრებების დეტალური აღწერა“, ეს უკვე საკმაოდ კონკრეტულია.

კითხვარის ძირითადი მიზნის განსაზღვრისა და დაზუსტების შემდეგ, დაგეგმვის მეორე ფაზაში ცენტრალურ მიზანთან დაკავშირებული, დამხმარე

თემების გამოყოფა და დებულებების სახით ფორმულირება ხდება. ჩვენს მაგალითში დამხმარე საკითხები შეიძლება იყოს საჭირო კურსების ტიპები, მათი შინაარსი, ადგილმდებარეობა, ვადები, დიზაინი და დაფინანსება.

დამხმარე თემების იდენტიფიკაციასა და დებულებებად ფორმულირებას მოსდევს მესამე ფაზა, რომელიც მოიცავს იმ კონკრეტული პირობების ფორმულირებას, რომელსაც თითოეულ ამ საკითხზე მიღებული ინფორმაცია უნდა აკმაყოფილებდეს. მაგალითად, საჭირო კურსების ტიპების შემთხვევაში აუცილებელი იქნებოდა დეტალური ინფორმაცია კურსების ხანგრძლიობის (ერთი შეხვედრა, რამდენიმე შეხვედრა, კვირა, თვე, სემესტრი თუ წელიწადი), სტატუსის (ჯილდოს გარეშე, ჯილდოს გათვალისწინებით, სერტიფიკატი, დიპლომი, კოლეჯის ან უნივერსიტეტის ხარისხი) და ორიენტაციის (თეორიაზე ორიენიტრებული, რაც გულისხმობს ლექციებს, კითხვას და ა. შ., თუ პრაქტიკაზე ორიენტირებული, რაც გულისხმობს სემინარებისა და სასწავლო მასალების შექმნას) შესახებ.

ამის გარდა, როგორც მაგალითში შეამჩნევდით, ინტერესთა ზოგადი სფეროდან თუ მიზნიდან ძალზე კონკრეტულ მახასიათებლებზე გადავედით, რომელთა შესახებაც უკვე შესაძლებელია უშუალო მონაცემების შეგროვება. ვილსონი და მაკლინი (1994 8 – 9) გვთავაზობენ ალტერნატიულ მიდგომას: საკვლევი პრობლემის გამოყოფა, შემდეგ სათანადო ცნებების თუ კონსტრუქტების დაზუსტება, შემდეგ იმის გარკვევა, თუ რა საზომები (თუ შესაძლებელია) ან ემპირიული ინდიკატორები არსებობს მათთვის, ანუ, ამ ცნებებისა თუ კონსტრუქტების შესახებ რელევანტური მტკიცებულებების მისაღებად, მკვლევარს რა სახის მონაცემები სჭირდება; იგულისხმება მათი გამოვლენა, ინტენსიურობა, ძირითადი ნიშნები და განზომილებები, მათი შემადგენელი ძირითადი ელემენტები და ა. შ.).

ამ ორ მიდგომას საერთო ისაა აქვს, რომ ორივე საჭიროდ მიიჩნევს შემდეგი საკითხების განხილვას:

- ნათელია კითხვარის მიზანი;
- გარკვეულია, რა უნდა ჩაიწეროს კითხვარში მიზნის მისაღწევად;
- კითხვარი ამომწურავად ფარავს მასში ჩართულ ელემენტებს;

- მოიცავს ყველაზე შესატყვისი *სახის* კითხვებს (ქვემოთ არის განხილული);
- მისი მიზნებისა და ქვეკითხვების საპასუხოდ ყველაზე შესატყვისი *სახის* მონაცემებს აგროვებს;
- ემპირიულ მონაცემებს მოითხოვს.

სტრუქტურირებული, ნახევრად სტრუქტურირებული და არასტრუქტურირებული კითხვარები

მიუხედავად იმისა, რომ უამრავი სახის კითხვარი არსებობს, გაქვს მარტივი წესი: რაც უფრო დიდია შერჩევის მოცულობა, მით უფრო სტრუქტურირებული, დახურული და რიცხობრივი შეიძლება იყოს კითხვარი, ხოლო რაც უფრო მცირეა შერჩევის მოცულობა – მით ნაკლებად სტრუქტურირებული, უფრო ღია და სიტყვიერი.

მკვლევარს რამდენიმე ტიპის კითხვარის არჩევა შეუძლია – უკიდურესად სტრუქტურირებულიდან არასტრუქტურირებულამდე. თუ დახურული და სტრუქტურირებული კითხვარი გამოიყენება, რომელიც მოდელების დაკვირვებისა და შედარების შესაძლებლობას იძლევა, მაშინ საჭიროა კითხვარის პილოტირება და იმგვარად დახვეწა, რომ საბოლოო ვერსია ყველა იმ სავარაუდო პასუხს მოიცავდეს, რომელთა წინასწარ გათვლაც შესაძლებელია. ასეთ კითხვარზე მუშაობა რთულია კვლევის დასაწყისში, მაგრამ მას შემდეგ, რაც ის ერთხელ აიგება, ანალიტიკური სამუშაო შედარებით სწრაფად მიმდინარეობს. მაგალითად, ორი-სამი თვე შეიძლება დასჭირდეს გამოკითხვის კითხვარის შედგენას, პილოტირებას, დახვეწას და იმ ფორმით ჩამოყალიბებას, რომელიც შესაძლებელს გახდის მიღებული მონაცემების სტატისტიკურ დამუშავებას. თუმცა, ამის სანაცვლოდ შეიძლება სწრაფად გაანალიზდეს. ჩვენ უკვე ვიცით პასუხების კატეგორიები, მონაცემების ბუნება და სტატისტიკური კრიტერიუმები, რომელსაც გამოვიყენებთ. ეს მხოლოდ და მხოლოდ მონაცემების დამუშავების, ხშირად, კომპიუტერული ანალიზის, საქმეა.

ალბათ, მცდარი იქნება კითხვარზე „არასტრუქტურირებულის“ თქმა, რადგან კითხვარის არსი სწორედ ისაა, რომ რესპონდენტებისგან გარკვეული სტრუქტურის მიყოლას მოითხოვს. მიუხედავად ამისა, სრულიად ღია კითხვარსა, რომელიც „დაწერეთ, რაც გსურთ“ შეთავაზებას ჰგავს, და სრულიად დახურულ,

სტრუქტურირებულ კითხვარს შორის ისეთი მნიშვნელოვანი ინტრუმენტი თავსდება, როგორიც ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუა. აქ მოცემულია კითხვები, დებულებები ან პუნქტები და რესპონდენტმა ისე უნდა უპასუხოს, შეარჩიოს პასუხი ან კომენტარი გააკეთოს, როგორც თვითონ მიიჩნევს საჭიროდ. ასეთ კითხვარს აქვს ნათელი სტრუქტურა, თანმიმდევრობა და ფოკუსი, მაგრამ ფორმატი ღიაა და რესპონდენტებს თავიანთი სიტყვებით შეუძლიათ პასუხების გაცემა. ნახევრად სტრუქტურირებულ კითხვარებს აქვთ გეგმა, მაგრამ არა – სავარაუდო პასუხები.

კითხვარის დებულებების ტიპები

ღია და დახურული კითხვები

კითხვარებში კითხვისა და პასუხის რამდენიმე ფორმა არსებობს, მათ შორის, მაგალითად, დიქოტომიური კითხვები, კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხით, რეიტინგის სკალები, მუდმივი ჯამის მქონე კითხვები, სიხშირის მონაცემები, თანაფარდობის მონაცემები და ღია კითხვები. ყველა მათგანი ქვემოთ არის განხილული (ასევე, იხილეთ Wilson 1996). დახურულ კითხვებში მოცემულია პასუხების შესაძლო ვარიანტები, საიდანაც რესპონდენტს სათანადო პასუხის არჩევა შეუძლია. უკიდურესად სტრუქტურირებული, დახურული კითხვების უპირატესობა ისაა, რომ ისინი პასუხების სიხშირეების გამოთვლის შესაძლებლობას იძლევიან, რომლებიც შეიძლება სტატისტიკურად დამუშავდეს და გაანალიზდეს. ისინი შერჩევაში ჯგუფებს შორის შედარებასაც შესაძლებელს ხდიან (Oppenheim 1992: 115). დახურული კითხვის კოდირება და ანალიზი უფრო სწრაფად ხდება, ვიდრე სიტყვიერი მონაცემების (Baily 1994: 118). ისინი ხშირად პირდაპირ საკითხზე ორიენტირებული და, სპეციალურად, უფრო ფოკუსირებულები არიან, ვიდრე – ღია კითხვება. ფაქტობრივად, თითქმის შეუძლებელია, და არც არის აუცილებელი, ხანმოკლე დროში დიდი რაოდენობით სიტყვიერი მასალის დამუშავება.

თუ სპეციფიკური, სიტუაციური შემთხვევის შესწავლაა საჭირო, თვისებრივი, ნაკლებად სტრუქტურირებული, სიტყვიერი და ღია კითხვარები შეიძლება უფრო გამოგვადგეს – მათ კონკრეტული სიტუაციის სპეციფიკის ასახვა შეუძლიათ. როდესაც გაზომვაა განზრახული, რაოდენობრივი მიდგომის გამოყენებაა

საჭირო; როდესაც მდიდარი და პიროვნული მონაცემების მიღებაა საჭირო, იქ სიტყვიერ მასალაზე აგებული, თვისებრივი მიდგომა უფრო გამოსადეგია. ღია კითხვები მაშინ არის სასარგებლო, როდესაც უცნობია შესაძლო პასუხები ან კითხვარი საკითხის შესწავლას ემსახურება (Bailey 1994: 120) ან, როდესაც პასუხების იმდენი შესაძლო ვარიანტია, რომ დახურულ კითხვაში სავარაუდო პასუხების მეტისმეტად გრძელი ნუსხა გამოდის. ღია კითხვები რესპონდენტებს იმდენი პასუხის გაცემის საშუალებას აძლევს, რამდენიც მათ სურთ, და განსაკუთრებით ხელსაყრელი კომპლექსური საკითხების შესასწავლად არის, რომელზედაც მარტივი პასუხების გაცემა შეუძლებელია. ღია კითხვები შეიძლება დებულებების შესაქმნელად გამოვიყენოთ, რომლებიც შემდეგ კითხვარში დახურული კითხვების მასალად გამოდგება (ანუ პრეპილოტირება).

ზოგადად, დახურულ კითხვებზე (დოქოტომიური, კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხით, მუდმივი ჯამის მქონე და რეიტინგის სკალები) პასუხის გაცემა სწრაფად ხდება, მარტივია მათი კოდირება (მაგალითად, კომპიუტერული ანალიზისთვის) და რესპონდენტებს უსამართლოდ არ აჯგუფებს იმის მიხედვით, თუ რამდენად მკაფიოდ აყალიბებენ საოქმელს (Wilson and McLean 1994: 21). თუმცა, მეორე მხრივ, ისინი არ აძლევენ რესპონდენტებს პასუხების კატეგორიებისთვის რაიმე შენიშვნების, შეფასებისა და ახსნის დამატების საშუალებას. ამდენად, არსებობს რისკი, რომ კატეგორიები მიკერძოებული და არაამომწურავი იქნება (Oppenheim 1992: 115).

ღია კითხვები, ერთი მხრივ, მონაწილეებს საკუთარი სიტყვებით თავისუფლად წერის – პასუხების აღწერის, ახსნისა და შეფასების – საშუალებას აძლევს და არ არიან შეზღუდულები პასუხების წინასწარ განსაზღვრული კატეგორიებით. მეორე მხრივ – შეიძლება შეუსაბამო და ჭარბი ინფორმაცია მოგვცენ. ისინი რესპონდენტისთვის შეიძლება იმდენად ღია იყოს, რომ ის ვერ მიხვდეს, თუ რა *სახის* ინფორმაციას ითხოვენ მისგან. მათზე პასუხის გაცემას გაცილებით მეტი დრო შეიძლება სჭირდებოდეს (რამაც დებულებაზე პასუხის გაცემაზე უარი შეიძლება ათქმევინოს) და ამიტომ კითხვარი შეიძლება გრძელი და მოსაწყენი გახდეს. ანალიზის თვალსაზრისით, არ არის მარტივი მონაწილეების მონაცემების ურთიერთშედარება და პასუხების კოდირება და დახარისხებაც

ძნელია (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780425368780 – თავი 15, ფაილი 15. 2. ppt).

ქვემოთ უფრო დაწვრილებით განვიხილავთ სხვადასხვა სახის დახურულ და ღია კითხვებს.

მონაცემების სკალები

კითხვარის შექმნისთვის საჭიროა გაზომვის სისტემის – მონაცემების სკალის – არჩევა. ეს რიცხობრივ მონაცემებს შეეხება და მკითხველს ვურჩევთ, რომ სხვადასხვა სკალაზე შეგროვილი (სახელდების, რიგის, ინტერვალებისა და შეფარდების) მონაცემების ანალიზისა და ამ ანალიზისათვის გამოყენებული სხვადასხვა სტატისტიკის შესახებ ინფორმაცია მეხუთე თავში მოიძიოს. სახელდების სკალის მონაცემები კატეგორიებს აღნიშნავენ, რიგის სკალის მონაცემები – რიგს („მაღლიდან“ „დაბლისკენ“, „თავიდან“ „ბოლოსკენ“, „პატარიდან“ „დიდისკენ“, „სრულად არ ვეთანხმები-დან“ „სრულად ვეთანხმები-მდე“), შეფარდების სკალის მონაცემები – უწყვეტ მნიშვნელობებსა და რეალურ ნულს (მაგალითად, ტესტში მიღებული ქულა, წელიწადში დასწრებების რაოდენობა) (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780425368780 – თავი 15, ფაილი 15. 3. ppt). ქვემოთ გთავაზობთ კითხვების ტიპებსა და მონაცემების დონეებს შორის მიმართებას:

კითხვის ტიპი	*მონაცემების დონე*
დიქოტომიური კითხვები	სახელდების
კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხით	სახელდების
რანგული რიგი	რიგის
რეიტინგის სკალები	რიგის
მუდმივი ჯამის მქონე კითხვები	რიგის
თანაფარდობის შესახებ მონაცემის კითხვები	შეფარდების
ღია კითხვები	სიტყვიერი მონაცემები

მოსაზრებების ან ვარაუდის დაშვებასთან დაკავშირებული რისკები

ხშირად ვარაუდობენ, რომ რესპონდენტს ეცოდინება ან საკუთარი აზრი ექნება მკვლევრისთვის საინტერესო თემაზე. ეს სახიფათო დაშვებაა. ეს განსაკუთრებულად პრობლემურია, როდესაც კითხვარები ბავშვებთან ტარდება, რომელთაც შეიძლება დაწერონ ყველაფერი და არა – არაფერი. ეს ნიშნავს იმას, რომ რესპონდენტებს უნდა მივცეთ შესაძლებლობა, მიუთითონ, რომ არ აქვთ მოსაზრება, მოცემულ კითხვაზე არ იციან პასუხი, ან დაადასტურონ, რომ ფიქრობენ, რომ კითხვა მათ არ შეეხება. ასეთი სიტუაცია ხშირია სოციალურ მეცნიერებაში მომხმარებლის კმაყოფილების გამოკითხვებში, სადაც, მაგალითად, რესპონდენტებს რომელიმე საყოფაცხოვრებო მომსახურების (ელექტროენერგია, გაზი, წყალი, ტელეფონი) შესახებ მთელ რიგ კითხვებზე პასუხის გაცემას სთხოვენ, მათ კი, ამ მომსახურების მიმართ გამოკვეთილი მოსაზრება არა აქვთ. ფაქტობრივად, მომხმარებლებს მხოლოდ ის აინტერესებთ, თუ რამდენად გამართული, სანდო და იაფია მომსახურება, ადვილია გადასახადის გადახდა და რამდენად გვარდება მათი საჩივრების საკითხი.

აქ სიტყვების შერჩევის და მათში ნაგულისხმევი აზრისა და მნიშვნელობის საკითხიც დგება. არსებითია, რომ კითხვის ტიპისდა მიუხედავად, რესპონდენტებს ესმოდეთ კითხვარში გამოყენებული ენა და მასში ნაგულისხმევი მნიშვნელობა. ანალოგიურად, ვინაიდან მკვლევარი დაინტერესებულია კონკრეტული თემით და მის შესახებ გარკვეულ ცოდნასაც ფლობს, არ არსებობს გარანტია იმისა, რომ რესპონდენტიც მის მსგავსად იქნება განწყობილი. რესპონდენტზე კითხვარის გავლენა გულდასმით უნდა იქნას განხილული.

დიქოტომიური კითხვები

სტრუქტურირებულ კითხვარში დახურული კითხვები შედის. დახურული კითხვა რამდენიმე ფორმის შეიძლება იყოს. *დიქოტომიურ* კითხვებზე პასუხია „დიახ“/„არა“, მაგალითად, „როდესმე სასამართლოში თუ დაუბარებიხართ?“, „ბავშვზე ცენტრირებულ მეთოდებთან შედარებით, დიდაქტიკურ მეთოდებს ანიჭებთ უპირატესობას?“ (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780425368780 – თავი 15, ფაილი 15. 4. ppt). დიქოტომიური კითხვა ასე შეიძლება გამოიყურებოდეს:

სქესი (აღნიშნეთ): მამრობითი ☐ მდედრობითი ☐

დიქოტომიური კითხვა რესპონდენტს ახალ საკითხზე გადასასვლელი ბარიერის დაძლევას აიძულებს. ის ზუსტ, ერთმნიშვნელოვან პასუხს მოითხოვს. გარდა ამისა, შესაძლებელია პასუხების სწრაფად კოდირება – პასუხების მხოლოდ ორი კატეგორია იქნება. დიქოტომიური კითხვა შემდგომი კითხვების გადასახარისხებლადაც გამოდგება, მაგალითად, „თუ X კითხვას ‚დიახ' უპასუხეთ, გადადით Y კითხვაზე; თუ X კითხვას ‚არა' უპასუხეთ, გადადით Z კითხვაზე" (ქვემოთ ნახეთ ქვეთავი შეჭიდული კითხვების შესახებ). სუდმენი და ბრედბერნი (Sudman and Bradburn 1982: 89) თვლიან, რომ თუ დიქოტომიურ კითხვებს ვიყენებთ, მაშინ სასურველია, რომ ერთი და იგივე თემის შესახებ ინფორმაციის მისაღებად რამდენიმე ასეთი კითხვა გამოვიყენოთ, რათა შევამციროთ რესპონდენტების „გამოცნობილ" პასუხებთან დაკავშირებული პრობლემები.

მეორე მხრივ, შეიძლება მკვლევარი დაინტერესდეს, მაგალითად, რამდენად რეალურად იძლევა „დიახ"/„არა" პასუხი რაიმე სასარგებლო ინფორმაციას. რესპონდენტებისგან „დიახ"/„არა" სახის არჩევანის გაკეთების მოთხოვნა შეიძლება არაადეკვატური იყოს. შეიძლება უფრო სასარგებლო გამოდგეს პასუხების ჩამონათვალი, მაგალითად, რეიტინგის სკალა, რომელშიც შედარებით ნაკლები რაოდენობის კომპლექსური ან ოდნავ განხვავებული კითხვები იქნება მოცემული, რომლებიც მარტივ „დიახ"/„არა" კითხვას მოითხოვს. „დიახ" ან „არა" შეიძლება არ შეეფერებოდეს სიტუაციებს, რომელთა კომპლექსურობა უკეთ აისახება ისეთ კითხვებში, რომლებიც ახერხებენ ამ კომპლექსურობის დაფიქსირებას. ამასთან, იანგმენი (Youngman 1984: 163) აღნიშნავს, რომ ადამიანს ბუნებრივად ახასიათებს დებულებაზე დათანხმების და არა – მისი უარყოფის ტენდენცია. ეს გვაფიქრებინებს, რომ მარტივმა დიქოტომიურმა კითხვამ რესპონდენტის მიკერძოებულობა შეიძლება გამოიწვიოს. ზოგადად, ადამიანებს უარყოფითად ფორმულირებულ დებულებებზე დათანხმება უფრო უჭირთ, ვიდრე – დადებითად ფორმულირებულ კითხვებზე უარყოფითი პასუხების გაცემა (Weems et al. 2003).

დიქოტომიურ კითხვებთან („დიახ“/„არა“ ტიპის კითხვები) ერთად, კვლევაში დიქოტომიურ ცვლადებზეც შეიძლება ითხოვდნენ ინფორმაციას. ასეთია, მაგალითად, სქესი (მამრობითი/მდედრობითი), სკოლის ტიპი (დაწყებითი/საშუალო), კურსის ტიპი (პროფესიული/არაპროფესიული). ამ შემთხვევებში ორიდან მხოლოდ ერთი კითხვა უნდა აირჩიონ; ეს სახელდების სკალის მონაცემების შეგროვების საშუალებას იძლევა, რომლებიც შემდეგ ხი-კვადრატის, ბინომიალური ტესტის, G-ტესტისა და კროსტაბულაციის გამოყენებით დამუშავდება (მაგალითებისთვის იხილეთ Cohen and Holliday (1996)). დიქოტომიური კითხვები სახელდების სკალის მონაცემებად განიხილება (იხილეთ წიგნის მეხუთე ნაწილი).

კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხით

საკითხის სირთულის გასაგებად მკვლევარს *კითხვების* გამოყენება შეუძლიათ მრავალი არჩევითი პასუხით, სადაც მოცემული დებულების სავარაუდო, შესაძლო პასუხებია წამოდგენილი (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 15, ფაილი 15. 5. ppt). მაგალითად, მკვლევარმა შეიძლება დასვას რიგი კითხვებისა, რომელიც სკოლაში ქიმიის სწავლების ახალ სქემას შეეხება. დებულება ისეთ სავარაუდო პასუხებსაც მოიცავს, როგორიცაა:

ქიმიაში ახალი საშუალო განათლება არის:
(ა) დროის ფლანგვა;
(ბ) ზედმეტი ტვირთი მასწავლებლებისთვის;
(გ) ჩვენი სკოლისათვის შეუფერებელი;
(დ) სასარგებლო დამხმარე სქემა;
(ე) სასარგებლო ძირითადი სქემა მთელი სკოლისთვის;
(ვ) კარგად მოწოდებული და განხორციელებადი.

კატეგორიები უნდა იყოს დისკრეტული (ანუ, არ უნდა იყოს ურთიერთგადამფარავი და უნდა იყოს ურთიერთგამომრიცხავი) და სრულად ფარავდეს ყველა შესაძლო პასუხს. კითხვებს მრავალი არჩევითი პასუხით თან უნდა ახლდეს პასუხის გაცემის ინსტრუქცია, მაგალითად, დაზუსტება – რესპონდენტმა შეთავაზებული ჩამონათვალიდან მხოლოდ *ერთი* პასუხი უნდა

აღნიშნოს (*ერთი პასუხის* ფორმა), თუ *რამდენიმე* პასუხის არჩევა (*მრავალი პასუხის* ფორმა) შეუძლია? დიქოტომიური კითხვების მსგავსად, მრავალი არჩევითი პასუხის მქონე კითხვების კოდირება სწრაფად ხდება და სწრაფადვე გროვდება პასუხები სიხშირეების დასათვლელად. თუ კვლევას შეესაბამება – გამოსადეგი ინსტრუმენტია.

მრავალი არჩევითი პასუხის კითხვების დიზაინი ასეთი შეიძლება იყო:

სწავლების წლების რაოდენობა 1 – 5 ☐ 6 – 14 ☐
15 – 24 ☐ 25 + ☐

რომელ ასაკობრივ ჯგუფს ასწავლით ამჟამად (შეგიძლიათ აღნიშნოთ ერთზე მეტი პასუხი)?

სკოლამდელს ☐
დაწყებითს ☐
საშუალოს ☐
(მეექვსე კლასის გამოკლებით) ☐
მხოლოდ მეექვსე კლასს ☐

როგორც დიქოტომიური კითხვების ანალოგი დიქოტომიური ცვლადებია, ისე მრავალი არჩევითი პასუხის კითხვებსაც მოეპოვებათ თავიანთი ანალოგი *ცვლადის მრავალჯერადი ელემენტების სახით.* მაგალითად, მკვლევარმა შეიძლება იკითხოს, რომელ კლასშია მოსწავლე. დიდ სკოლაში, ასე, ორმოცამდე კლასი იქნება; ანდა მკვლევარს შეიძლება აინტერესებდეს, 16 წლის შემდგომ რომელ პროგრამაშია მოსწავლე ჩართული (მაგალითად, აკადემიური, პროფესიული, ფიზიკური შრომა, არა ფიზიკური შრომა). ამ შემთხვევებში მხოლოდ ერთი პასუხი შეიძლება შეირჩეს. დიქოტომიური ცვლადის მსგავსად, ცვლადის რამდენიმე კატეგორიის, ანუ, ელემენტის ჩამონათვალი (მაგალითად, წევრობის ფორმები ან კურსის არჩევანი) სახელდების სკალის მონაცემების შეგროვების საშუალებას იძლევა, რომელიც ხი-კვადრატის, G-ტესტისა და კროსტაბულაციის გამოყენებით დამუშავდება (Cohen and Holliday 1996). კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხით სახელდების სკალის მონაცემებად განიხილება (იხილეთ წიგნის მეხუთე ნაწილი).

კითხვის სავარაუდო პასუხებში შეიძლება ისეთი კატეგორიების ჩართვა იყოს საჭირო, რომლებიც რესპონდენტს საკუთარი მოსაზრების ყველაზე უკეთ ამასხველი პასუხის გაცემის საშუალებას მისცემენ. აქედან გამომდინარე, იმაში დასარწმუნებლად, რომ კატეგორიები ყოველმხრივი, ამომწურავი და რეპრეზენტაციულია, პილოტური კვლევაა საჭირო. მეორე მხრივ, მკვლევარს შეიძლება მხოლოდ კონკრეტული მახასიათებლები აინტერესებდეს და ამიტომ მხოლოდ მათ შეიტანს სავარაუდო პასუხების ჩამონათვალში.

კითხვები მრავალი არჩეითი პასუხით იშვიათად იძლევა მარტივ სტატისტიკაზე მეტს. კითხვაში შემავალი ზოგიერთი სიტყვა იმთავითვე ბუნდოვანი შეიძლება იყოს. მაგალითად, ზემოთ მოცემულ მაგალითში, რომელიც ქიმიის სწავლებას შეეხებოდა, ბუნდოვანია სიტყვა „სასარგებლო“. იგივე ითქმის სიტყვებზე „შეეფერება“, „განხორციელებადი“ და „ტვირთი“. რესპონდენტებმა, თავიანთი გამოცდილებიდან გამომდინარე, შეიძლება სხვადასხვაგვარად გაიგონ ეს სიტყვები და ამით მონაცემები არაერთმნიშვნელოვანი გახადონ. ერთი რესპონდენტი ქიმიის კურსის სარგებლიანობას ერთ სფეროში შეიძლება ხედავდეს და ამიტომ თქვას, რომ ის სასარგებლოა და (დ) ვარიანტი აღნიშნოს. მეორე რესპონდენტმა კურსის სარგებელი იმავე სფეროში შეიძლება დაინახოს, მაგრამ, რადგან მხოლოდ ამ ერთ სფეროში ხედავს სარგებელს, შეიძლება ნაკლად მიიჩნიოს და, შედეგად, არ აღნიშნოს (დ) ვარიანტი. ანონიმური კითხვარის შემთხვევაში შეუძლებელი იქნება ამ განსხვავებების გამოვლენა.

სხვადასხვა რესპონდენტს რომ სხვადასხვაგვარად ესმის ერთი და იგივე სიტყვები – ეს კითხვარების უმთავრესი პრობლემაა. პასუხებს შორის განსხვავების ხარისხის საჩვენებლად „საყრდენი დებულებები“ (მაგალითად, „სრულიად ვეთანხმები“, „ვეთანხმები“ და ა. შ.) შეიძლება გამოვიყენოთ, მაგრამ არ არსებობს გარანტია იმისა, რომ რესპონდენტი მათ ისევე გაიგებს, როგორც იყო მიწოდებული. ზემოთ მოცემულ მაგალითში შეიძლება არ იდგეს ამის პროვლემა, რადგან მკვლევარს მხოლოდ სარგებლიანობის მაჩვენებელი აინტერესებს იმის ცოდნის გარეშე, თუ რა სფეროებში ხედავენ რესპონდენტები სარგებლიანობას ან რატომ? შემფასებელს შეიძლება მხოლოდ მარტივი

სტატისტიკა აინტერესებდეს (რაც შეიძლება, სტატისტიკური თვალსაზრისით, ძალიან გამოსადეგი იყოს პროგრამის შესახებ დამაჯერებელი მსჯელობისთვის). ამ შემთხვევაში ეს უხეში და სწრაფი სტატისტიკა შეიძლება სრულიად მისაღები იყოს.

ქიმიის პროგრამის თაობაზე ზემოთ განხილულ მაგალითში არა მარტო დებულებებია ბუნდოვანად ფორმულირებული, არამედ პასუხების ჩამონათვალიც არასრულია და ძნელად თუ წარმოაჩენს ქიმიის სქემის ყველა ასპექტს.

პოლიტიკურად შეიძლება მიზანშეწონილიც იყოს, რომ ყოველივე ზემოთქმული ყურადღების მიღმა დარჩეს, რადგან თუ პასუხების არჩევანი შეზღუდულია – კვლევა მიკერძოებული ხდება. მაგალითად, თუ პასუხები მხოლოდ ქიმიის სწავლების სქემის *სარგებლიანობასთან დაკავშირებულ* დებულებებს მოიცავს, შემფასებელს დიდად არ გაუჭირდება იმის დადგენა, რომ ქიმიის სწავლების შემოთავაზებული სქემა სასარგებლოა. უარყოფითად ფორმულირებული დებულებების გამოყენებისთვის თავის არიდებით კვლევა უცილობლად მიკერძოებული გახდება. კითხვების ფორმულირების საკითხი ზემოთ უკვე განვიხილეთ.

მრავალი არჩევითი პასუხის კითხვებისათვის სიტყვების თანმიმდევრობა და დებულებების რიგიც პრობლემას ქმნის. მაგალითად, დილმანი და მისი კოლეგები (2003: 6) აღწერენ გერმანელ მოსწავლეებზე ჩატარებულ კვლევას. მოსწავლეებს სთხოვდნენ, ერთმანეთისთვის შეედარებინათ საშუალო სკოლის თავიანთი მასწავლებლები და შეეფასებინათ, ქალი მასწავლებლები უფრო ემპათიურები იყვნენ თუ მამაკაცები. მათ აღმოაჩინეს, რომ როდესაც მოსწავლეებს სთხოვდნენ, რომ ქალი მასწავლებლები მამაკაცი მასწავლებლებისთვის შეედარებინათ, ისინი ქალ მასწავლებლებს მამაკაცებზე უფრო მაღალ ქულას ანიჭებდნენ, ვიდრე მაშინ, როდესაც მამაკაცი მასწავლებლების ქალ მასწავლებლებთან შედარება მოეთხოვებოდათ. ანალოგიურად, ავტორები აღწერენ კვლევას, რომელშიც ჩოგბურთი ფეხბურთზე ნაკლებ საინტერესოდ იყო მიჩნეული, როდესაც კითხვარში ჯერ ჩოგბურთის ვარიანტი იყო შეთავაზებული და შემდეგ ფეხბურთის და უფრო მეტად საინტერესოდ, როდესაც ჯერ ფეხბურთი იყო დასახელებული და შემდეგ

ჩოგბურთი. ეს კვლევები გვაფიქრებინებს, რომ რესპონდენტები უფრო გვიან მიწოდებულ დებულებებს მათი წინმსწრები დებულებების მიხედვით აფასებენ და არა პირიქით; ისინი უყურადღებოდ ტოვებენ გვიან მიწოდებული დებულებების იმ ასპექტს, რომელიც მათ წინმსწრებ დებულებებში არ ხვდებათ. ეს „პირველობის ეფექტის“ ანუ „რიგის ეფექტის“ შემთხვევაა, როდესაც ნუსხის დასაწყისში მყოფ დებულებებს უფრო მეტი წონა ენიჭება, ვიდრე ნუსხის ბოლოსკენ განთავსებულთ. რიგის ეფექტი ძნელად ემორჩილება მისი შემცირების მცდელობას და პირველობის ეფექტი განსაკუთრებით ძლიერია ინტერნეტ კითხვარებში (Dillman et al. 2003: 22).

რანგული რიგი (რანჟირება)

რანგული რიგის კითხვები მრავალჯერადი არჩევანის კითხვებს ჰგავს იმით, რომ მასშიც მოცემულია ვარიანტები, საიდანაც რესპონდენტი ირჩევს პასუხს, თუმცა, ის უფრო მეტია, ვიდრე მრავალჯერადი არჩევანი. აქ რესპონდენტს პრიორიტეტების მითითება მოეთხოვება. ეს უპირატესობის, პრიორიტეტის, ინტენსიურობისა და ა. შ. *ფარდობითი* ხარისხის დადგენის საშუალებას იძლევა (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 15, ფაილი 15. 6. ppt). რანგული რიგის კითხვაში მოცემულია ფაქტორების ჩამონათვალი და რესპონდენტს მათთვის რანგების მინიჭება (მათი რანჟირება) მოეთხოვება, მაგალითად:

> გთხოვთ, ცარიელ უჯრებში შესაბამისი რიცხვების ჩაწერით მიუთითოთ, ქვემოთ მოცემულ დებულებებს რა უპირატესობას ანიჭებთ. „1“ ნიშნავს ყველაზე მეტ უპირატესობას, „2“ – რიგით მეორე, შედარებით ნაკლებ უპირატესობას და ა. შ.
>
> - სკოლაში არის სათანადო მატერიალური რესურსები. ☐
> - ცვლილებები ყველა მასწავლებლს კარგად აუხსნეს. ☐
> - ცვლილებას მხარს უჭერს მათემატიკოსთა გუნდი. ☐
> - უზრუნველყოფილია თანამშრომელთა აუცილებელი განვითარება. ☐
> - შესაბამისად, გაუმჯობესდა მოსწავლეთა წარმატების დონე. ☐
> - პროექტებს ყველა მასწავლებელი ეთანხმება. ☐
> - ისინი ზრდიან მოსწავლეთა მოტივაციას. ☐
> - მშობლებისთვის მისაღებია ცვლილებები. ☐
> - ისინი ნიჭიერი მოსწავლეების შედეგებს გააუმჯობესებენ. ☐
> - მუშაობა უფრო პრობლემების გადაჭრაზეა ორიენტირებული. ☐

ამ მაგალითში ათი დებულებაა მოცემული. თუ ეს მკვლევრისთვის მიმზიდველად მოსჩანს, ვინაიდან ნათლად შეუძლია რესპონდენტის პრიორიტეტების ერთმანეთისგან გამიჯვნა, თავად რესპონდენტისთვის, ასეთი დახვეწილი განსხვავებების დაფიქსირება, შეიძლება მეტისმეტის მოთხოვნა იყოს. მათ შეიძლება მართლაც არ შეეძლოთ თავიანთი პასუხების ერთმანეთისგან გამიჯვნა, ან უბრალოდ მიაჩნდეთ, რომ შეთავაზებული ვარიანტები არც ისე განსხვავდებიან ერთმანეთისგან. ძალიან გრძელი ნუსხის შეთავაზება შეიძლება დამაბნეველი აღმოჩნდეს. ვილსონის და მაკლინის (1994: 26) აზრით, რესპონდენტებისგან პრიორიტეტების დალაგების მოთხოვნა, თუ ჩამონათვალში ხუთზე მეტი ვარიანტია მოცემული – არარეალისტურია. ზემოთ განხილული ათდებულებიანი დავალების შემთხვევაში, მკვლევარს პრობლემის მოგვარების ორი გზა აქვს. პირველი – დებულებების რაოდენობა ხუთამდე შეამციროს. ამ შემთხვევაში რესპონდენტის დამოკიდებულების ამსახველი პასუხების *დიაპაზონი* და სისრულე საგრძნობლად შემცირდება. ამის ალტერნატიული გზა ათივე დებულების შენარჩუნებაა, მაგრამ, ამ შემთხვევაში, რესპონდენტს მხოლოდ პირველი ხუთი პრიორიტეტის რანჟირება მოეთხოვება. ამ შემთხვევაში ვარიანტების რაოდენობაც უცვლელი რჩება და აღარც დავალებაა დამაბნეველი (თუმცა, მატულობს ანალიზისთვის მონაცემების დახარისხების პრობლემა).

ზემოთ მოცემული მაგალითის უფრო მოკლე ვერსია ასე შეიძლება გამოიყურებოდეს:

- მოსწავლეებს უნდა უხაროდეთ სკოლაში მისვლა. ☐
- მასწავლებლები უფრო ნაკლებ საშინაო დავალებას უნდა იძლეოდნენ. ☐
- მოსწავლეებს სკოლაში საგნების უფრო მდიდარი არჩევანი უნდა ჰქონდეთ. ☐
- მასწავლებლები უფრო მეტ თანამშრომლობით მეთოდებს უნდა იყენებდნენ. ☐
- მოსწავლეებს უფრო ხშირად უნდა ამოწმებდნენ; ასე ისინი მეტს იმეცადინებენ. ☐

რანჟირება სასარგებლოა პასუხების *ხარისხის* მისათითებლად. ამ თვალსაზრისით, პასუხები რეიტინგის სკალებს ემსგავსება, რასაც ქვემოთ განვიხილავთ. რანჟირების კითხვები რიგის სკალის მონაცემებად განიხილება (რიგის სკალის მონაცემების შესახებ იხილეთ წიგნის მეხუთე ნაწილი).

რეიტინგის სკალები

პასუხების ხარისხი და ინტენსივობა და დიქოტომიურ კითხვაზე უარის თქმა კარგად ჩანს *რეიტინგის სკალების* ცნებაში, როგორიცაა ლაიკერტის სკალა, სემანტიკური დიფერენციალის სკალა, თურსტონისა და გატმანის სკალები. ეს მკვლევრისთვის ძალზე გამოსადეგი საშუალებებია, რადგან მიუხედავად იმისა, რომ მათ, იმთავითვე, სენსიტიურობის ხარისხი და პასუხების დეფერენცირება ახასიათებთ, მაინც რიცხობრივ მონაცემებს იძლევიან. ამ თავში პირველ ორ სკალაზე ვისაუბრებთ. დანარჩენების განხილვა შეგიძლიათ ოპენჰეიმთან (1992) იხილოთ. (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368680 – თავი 15, ფაილი 15. 7. ppt). ლაიკერტის სკალა (ეს სკალა 1932 წელს შექმნა და სახელი ავტორის, რენსის ლაიკერტის საპატივცემულოდ ჰქვია.) რესპონდენტს მოცემული კითხვისთვის ან დებულებისთვის პასუხების დიაპაზონს სთავაზობს, მაგალითად:

> რამდენად მნიშვნელოვნად მიგაჩნიათ საშუალო სკოლის მოსწავლეებისთვის სამუშაო ადგილების არსებობა?
> 1 = საერთოდ არა;
> 2 = ძალიან მცირედ;
> 3 = მცირედ;
> 4 – საკმაოდ;
> 5 = სრულად.

> უფასო უმაღლესი განათლება ყველა სტუდენტისთვის ხელმისაწვდომი უნდა იყოს.
> 1 = სრულიად არ ვეთანხმები;
> 2 = არ ვეთანხმები;
> 3 = არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები;
> 4 = ვეთანხმები;
> 5 = სრულიად ვეთანხმები.

ასეთი სკალა შემდეგნაირად შეიძლება გამოიყურებოდეს:

გთხოვთ, უპახუსოთ კითხვას; ამისათვის შესაბამისი რიცხვის ქვეშ აღნიშნეთ მხოლოდ ერთი პასუხი. რიცხვების მნიშვნელობებია:
1 = სრულიად არ ვეთანხმები;
2 = არ ვეთანხმები;
3 = არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები;
4 = ვეთანხმები;
5 = სრულიად ვეთანხმები.

	1	2	3	4	5
გამოცდილ მასწავლებლებს უფრო მეტი	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

გაკვეთილები უნდა ჰქოდეთ.

წარმოდგენილ მაგალითებში ეს კატეგორიები წყვეტილი უნდა იყოს და რესპონდენტის ყველა შესაძლო პასუხის დიაპაზონს მოიცავდეს. მიუხედავად წინა მაგალითში წამოჭრილი ინტერპრეტაციის პრობლემებისა, როდესაც ერთი რესპონდენტის „ვეთანხმები“ მეორის „სრულიად ვეთანხმები“ შეიძლება იყოს და ერთის „სულ მცირედ“, მეორის „მცირედ“-ს ნიშნავდეს, პასუხების სინატიფე, რომელიც რეიტინგის სკალების არსებითი ნიშანია, მათ ძალიან მიმზიდველსა და კვლევისთვის ფართო გამოყენების ინსტრუმენტად აქცევს.

ორივე მაგალითი დამოკიდებულების საზომი ინსტრუმენტის მნიშვნელოვან თვისებას გვიჩვენებს, კერძოდ, სკალის *ერთგანზომილებიანობის* დაშვებას. სკალაზე ერთ ჯერზე მხოლოდ ერთი რამ შეიძლება გაიზომოს (Oppenheim 1992: 187 – 8). სწორედ ეს არის ლაიკერტის (1932) მსჯელობის საფუძველიც.

ძალიან მარტივია დიქოტომიური კითხვის მრავალჯერადი არჩევანის კითხვად გარდაქმნა. მაგალითად, კითხვების “შეგიძლიათ?“, „გაქვთ?“, „ხართ?“. დიქოტომიური სახით დასმის ნაცვლად, ამავე სიტყვების ფორმულირების მარტივი ცვლილებით, გაცილებით ნატიფი რეიტინგის სკალის მიღება შეიძლება. ამისათვის საკმარისია, ზემოთ დასახელებული სიტყვები ჩავანაცვლოთ სიტყვებით „რა ხარისხით?“, „რამდენად შორს?“, „რამდენი?“, „რამდენად ხშირად?“ და ა. შ.

სემანტიკური დიფერენციალი რეიტინგის სკალის ნაირსახეობაა, რომელშიც სკალის ორ ბოლოში ანტონიმი ზედსართავის სახელები თავსდება – ერთი ზედსართავი ერთ ბოლოში და მისი საწინააღმდეგო – მეორე ბოლოში, მაგალითად:

როგორ ფიქრობთ, რამდენად სასარგებლოა ისტორიის ახალი სახელმძღვანელოები?

	1	2	3	4	5	6	7	
სასარგებლო	–	–	–	–	–	–	–	უსარგებლო

რესპონდენტები საკუთარ მოსაზრებას სკალის იმ რიცხვის შემოხაზვით ან აღნიშვნით აფიქსირებენ, რომელიც ყველაზე მეტად გამოხატავს მათ

დამოკიდებულებას. მკვლევრები საკუთარ ტერმინებსა და ანტონიმურ წყვილებს ქმნიან, მაგალითად:

მისაწვდომი . . . . მიუწვდომელი
გულუხვი . . . . . ძუნწი
მეგობრული . . . . მტრული
მზრუნველი . . . . უდარდელი
ყურადღებიანი . . . . უყურადღებო
ბეჯითი . . . . ზარმაცი

ამ ტექნიკის პიონერების, ოსგუდისა და მის თანამშრომლების (Osgood et al. 1957) მოსაზრებით, სემანტიკური დიფერენციალის სკალები სამ სიტუაციაში გამოიყენება: *შეფასების* (მაგალითად, ღირებული-არაღირებული, სასარგებლო-უსარგებლო, კარგი-ცუდი), *ძალის* (მაგალითად, ფართო-მცირე, სუსტი-ძლიერი, მსუბუქი-მძიმე) და *მოქმედების* (მაგალითად, ჩქარი-ნელი, აქტიური-პასიური, მოძრავი-ზანტი) შემთხვევაში.

რეიტინგის სკალებში ხშირად გამოიყენება რამოდენიმე კატეგორია, მაგალითად:

- სრულიად არ ვეთანხმები-არ ვეთანხმები-არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები-ვეთანხმები-სრულიად ვეთანხმები;
- ძალიან იშვიათად-ხანდახან-საკმაოდ ხშირად-ძალიან ხშირად;
- ძალიან მცირე-მცირე-საშუალო-ბევრი-ძალიან ბევრი;
- არასოდეს-ზოგჯერ-ხშირად-ძალიან ხშირად;
- სრულიად უმნიშვნელო-უმნიშვნელო-არც მნიშვნელოვანი, არც უმნიშვნელო-მნიშვნელოვანი-ძალიან მნიშვნელოვანი;
- სრულიად მართალია-ნაწილობრივ მართალი-არ ვიცი-არც ისეთი მართალია-სრულიად არ არის მართალი;
- სრულიად ვეთანხმები-ვეთანხმები-არ ვარ დარწმუნებული-არ ვეთანხმები-საერთოდ არ ვეთანხმები.

დასახელებულ კატეგორიებს შეგვიძლია დავამატოთ „არ ვიცი“ ან „არ მაქვს მოსაზრება“. რეიტინგის სკალები ფართოდ გამოიყენება კვლევაში და სამართლიანადაც, ვინაიდან მოქნილ პასუხებთან ერთად სიხშირეების განსაზღვრის, კორელაციებისა და რაოდენობრივი ანალიზის სხვა ფორმების

გამოყენების შესაძლებლობას იძლევა, ამასთან ერთად, მკვლევარს თავად შეუძლია საზომს მოსაზრებები, რაოდენობა და ხარისხი დაამატოს.

მიუხედავად იმისა, რომ რეიტინგის სკალები კვლევის სასარგებლო ინსტრუმენტია, მკვლევარს მაინც მართებს მისი შეზღუდვების ცოდნა. მაგალითად, მკვლევარმა სენსიტიურობის ხარისხსა და ნატიფობის შესახებ შეიძლება ისეთ მონაცემებზე დაყრდნობით დაასკვნას, რომლებიც რეალურად ასეთი ინფორმაციის არ შეიცავენ. რეიტინგების სკალებთან დაკავშირებით სხვა გასათვალისწინებელი ფაქტორებიც არსებობს, იქნება ეს ლაიკერტისა თუ სემანტიკური დიფერენციალის სკალები:

- კატეგორიებს შორის ინტერვალები არ არის თანაბარი, შესაბამისად, რანგი 4 არც იმაზე მიუთითებს, რომ ის ორჯერ ძლიერია, ვიდრე რანგი 2 და არც იმაზე, რომ ორჯერ მეტად იგრძნობა. ვერ დავასკვნით, რომ ლაიკერტის სკალაზე შეხედულების ინტენსივობა „ძალიან ვეთანხმებისა“ და „არ ვეთანხმების“ შორის შეესაბამება ინტენსივობას „ძალიან არ ვეთანხმებისა“ და „ვეთანხმების“ შორის მიმართებას. ეს მცდარი დასკვნებია. თანაბარი ინტერვალების პრობლემა თურსტონის სკალაზე მოგვარებული არის (Thurstone and Chave 1929; Oppenheim 1992: 190 – 5).
- ვერ შევამოწმებთ, რესპონდენტები სიმართლეს ამბობენ თუ არა. ზოგიერთმა მათგანმა შეიძლება შეგნებულად გააყალბოს საკუთარი პასუხები.
- ვერ გავიგებთ, უნდოდა თუ არა რესპონდენტს რაიმე შენიშვნის ან კომენტარის გაკეთება მოცემულ საკითხთან დაკავშირებით. შეიძლება ისეც მომხდარიყო, რომ რაღაც უფრო მეტი, უფრო მნიშვნელოვანი ყოფილიყო სათქმელი მოცემულ თემაზე, ვიდრე ეს სკალაზე იყო მოცემული, რაც კატეგორიების შეზღუდვის გამო, დაიკარგა. ამ საკითხის გადასაჭრელად საკმარისია პილოტური კვლევის ჩატარება და „სხვა (გთხოვთ, დაასახელოთ)“ კატეგორიის დამატება.
- ბევრი ჩვენგანი აარიდებდა თავს ექსტრემალური პასუხების აღნიშვნას. ხშირად ვცდილობთ, რომ ბევრ ასპექტში ვგავდეთ სხვებს. რეიტინგის სკალების შემთხვევაში ეს იმას ნიშნავს, რომ, შესაძლოა, თავი ავარიდოთ სკალის კონტინუუმის ყველაზე კიდურა პასუხებს და სკალის პუნქტების

არჩევანი სამ შესაძლო ვარიანტზე დავიყვანოთ (5-ქულიან სკალზე). ეს ნიშნავს, რომ, *ფაქტობრივად*, ძალიან მწირი არჩევანი გვექნება. აქედან გამოსავალი უფრო ფართო სკალის შექმნაა, ვიდრე 5-ქულიანისა, მაგალითად, 7-ქულიანის. 7-ქულიან სკალაზე მეტი, უფრო მეტ დეტალიზაციასა და სიზუსტეს ითხოვს, რაც შეიძლება არ შეეფერებოდეს მოცემულ დებულებას, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ მართებულად მივიჩნევთ ზემოთ მოცემულ მსჯელობას იმის თაობაზე, რომ ერთი რესპონდენტის მიერ სკალაზე აღნიშნული ქულა 3, შეიძლება მეორისათვის 4 ქულა იყოს.

- რესპონდენტები 5 ან 7-ქულიანი სკალის შუა ნაწილისკენ გადახრის ტენდენციით ხასიათდებიან (ცენტრალური ტენდენცია). ეს განსაკუთრებით შესამჩნევი აღმოსავლეთ აზიელი რესპონდენტების შემთხვევაშია, სადაც კონფუციანულ კულტურაში „საშუალოს დოქტრინაა“ მიღებული. ამის დაძლევის ერთი გზა სკალაზე ლუწი რაოდენობის პუნქტების გამოყენებაა, სადაც არ არის შუა წერტილი. მეორე მხრივ, შეიძლება შემოგვეკამათონ, რომ, თუ რესპონდენტებს არც ერთი მხარის დათანხმება და შუა წერტილის არჩევა უნდათ, მაშინ მათ ასეთი არჩევანის შესაძლებლობა უნდა მივცეთ.
- აქამდე განხილულ სკალებზე გვქონდა შუა წერტილი: 5-ქულიან სკალაზე ესაა კატეგორია 3, ხოლო 7-ქულიანზე – კატეგორია 4. ამის შესაძლებლობას სკალაზე კენტი პუნქტების გამოყენება იძლევა. თუმცა, სკალის წყვილი პუნქტების გამოყენებისას, მაგალითად, 6-პუნქტიანის, *საჭიროა*, რომ მიუთითოთ, რატომ მიიღეთ ასეთი გადაწყვეტილება.

მაგალითად, დავუშვათ სკოლაში ახალი საშტატო სტრუქტურა დანერგეს და დირექტორი მისი ეფექტურობის მართვის გზებს ეძებს. ექვს ქულიანი სკალის შემთხვევაში, რესპონდენტებს სთხოვდნენ პასუხის მითითებას დებულებაზე:

> სკოლაში ახალი საშტატო სტრუქტურა გუნდური მუშაობის საშუალებას იძლევა მკაფიოდ გამოკვეთილი ჰირიზონტალური მენეჯმენტის პირობებში.
>
> (ერთი ციფრი შემოხაზეთ)

	1	2	3	4	5	6	
სრულიად ვეთანხმები	–	–	–	–	–	–	სრულიად არ ვეთანხმები

ვთქვათ, ერთმა თანამშრომელმა შემოხაზა 1, რვა თანამშრომელმა – 2, თორმეტმა – 3, ცხრამ – 4, ორმა – 5 და შვიდმა –6. ვიანიდან სკალაზე არ იყო შუა წერტილი, მკვლევარს შეუძლია დაასკვნას, რომ რესპონდენტები, რომელთაც 1, 2 და 3 შემოხაზეს, გარკვეულწილად ეთანხმებოდნენ დებულებას, ხოლო ისინი, ვინც 4, 5 და 6 შემოხაზა – არ ეთანხმებოდნენ. ეს ძალიან დაეხმარება, მაგალითად, დირექტორს თანხმობის საჯაროდ გამოცხადებისათვის, როდესაც 21 თანამშრომელი (1+8+12) ეთანხმება მოცემულ დებულებას და 18 (9+2+7) – არა. თუმცა შეგვიძლია, მივუთითოთ, რომ პუნქტმა „საერთოდ არ ვეთანხმები“ – ძალიან ძლიერმა გრძნობამ – შვიდი თანამშრომელი მიიზიდა, რაც არ მოხდა „ძალიან ვეთანხმები“-ის შემთხვევაში, რომელიც მხოლოდ ერთმა თანამშრომელმა აირჩია. უკიდურესი არჩევანი მონაცემების მარტივ შეჯამებაში დაიკარგა.

ამასთან, თუ მკვლევარი მიღებულ ქულებს მხოლოდ ორი შუათანა კატეგორიის (კატეგორიები 3 და 4) მიხედვით დააჯგუფებდა, წარმოდგენილი იქნებოდა 21 თანამშრომელი, ხოლო 9 თანამშრომელი (1+8) 1 და 2 კატეგორიებიდან და 9 თანამშრომელი (2+7) 5 და 6 კატეგორიებიდან გამოირიცხებოდა. 1, 2, 5 და 6 კატეგორიებში გადანაწილებულ თანამშრომელთა რაოდენობის შეკრებით ვიღებთ 18-ს, რაც უფრო ნაკლებია, ვიდრე 21 თანამშრომლის ჯამი ორ შუათანა (3 და 4) კატეგორიაში. ამ გამოთვლით არც ისე ნათლად ჩანს, რომ თანამშრომლები დებულებას მართლაც ეთანხმებოდნენ. ფაქტობრივად, შედარებით დიდი რაოდენობით მიღებული „სრულიად არ ვეთანხმების“ გათვალისწინებით, შეიძლება ვამტკიცოთ, რომ ის თანამშრომლები, რომლებიც, სავარაუდოდ, ჭოჭმანობდნენ (კატეგორიები 3 და 4) და ისინი, ვინც „სრულიად არ ვეთანხმები“ აღნიშნა, ერთად შეკრებილნი, დებულების უაყროფაზე მიუთითებენ და არა – თანხმობაზე.

მონაცემების ინტერპრეტაცია დიდი სიფრთხილით უნდა მოხდეს. მონაცემების მკვლევარის მიზნების შესატყვისად დალაგება შეიძლება ძალიან მაცდუნებელი იყოს, მაგრამ სრულიად უმართებულო. ოქროს წესია, რომ მარტივ, უხეშ მონაცემებს ასეთივე ინტერპრეტაცია მოჰყვება. დახვეწილ სტატისტიკას

დახვეწილი მონაცემები სჭირდება. მონაცემების ინტერპრეტაციით მონაცემები განზრახ არ უნდა დამახინჯდეს. რეიტინგის სკალის კითხვები რიგის სკალის მონაცემებად განიხილება (იხილეთ ნაწილი მეხუთე) და მათთვის მოდალური ქულები და არაპარამეტრული მონაცემების ანალიზი გამოიყენება, თუმცა, ბევრი მაგალითის პოვნა შეიძლება, სადაც ეს წესი დარღვეულია და არაპარამეტრულ მონაცემებზე პარამეტრულისთვის განკუთვნილ სტატისტიკურ მანიპულაციებს ახორციელებენ, რაც დაუშვებელია.

უკვე ითქვა, რომ რეიტინგის სკალების მიმზიდველობას ის განაპირობებს, რომ ისინი, დიქოტომიურ კითხვებთან შედარებით, უფრო სენსიტიური და რესპონდენტისთვის შესატყვისი მონაცემების მიღების მეტ შესაძლებლობას იძლევიან. ეს რეიტინგულ სკალებს განსაკუთრებით სასარგებლოს ხდის რესპონდენტების დამოკიდებულებების, აღქმებისა და მოსაზრებების გასაზომად. მონაცემების შეგროვების ამ მეთოდის აუცილებელი ნაწილია, ამომწურავი და წყვეტილი კატეგორიების შემუშავებისა და დახვეწის მიზნით, პილოტური კვლევის ჩატარება.

შესაძლებელია რიცხობრივი ან სიტყვიერი მონაცემების მომცემი კითხვარების კომპიუტერული პროგრამებით დამუშავება (მაგალითად, შესაბამისად, SPSS ან Ethnograph). თუ მკვლევარი მონაცემების დამუშავებას კომპიუტერული პროგრამით აპირებს, ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ კითხვარის სქემა და კოდირების სისტემა კონკრეტულ პროგრამულ პაკეტს შეესატყვისებოდეს. ინსტრუქციები ისეთი სქემების შესახებ, რომლებიც მონაცემების კომპიუტერში შეყვანას ამარტივებენ, თან ერთვის ხოლმე ასეთ პროგრამულ პაკეტებს.

რეიტინგის სკალები უფრო სენსიტიური ინსტრუმენტებია, ვიდრე დიქოტომიური სკალები, თუმცა მათი სარგებლიანობა მაინც შეზღუდულია, რადგან ფიქსირებული პასუხები აქვთ და რესპონდენტმა შეთავაზებული ვარიანტებიდან ერთი უნდა აირჩიოს. კითხვარი რესპონდენტისათვის უფრო ადეკვატური იქნება, თუ მასში ღია კითხვებს გამოვიყენებთ, ამ კითხვებზე პასუხით რეპოდენტები საკუთარი სიტყვებით საკუთარი მოსაზრების დაფიქსირებას შეძლებენ. ასეთ კითხვებს ოდნავ მოგვიანებით განვიხილავთ.

მუდმივი ჯამის მქონე კითხვები

ასეთი ტიპის კითხვების შემთხვევაში რესპონდენტს მოცემული ქულების (ნიშნების) მოცემულ დებულებებზე გადანაწილებას სთხოვენ (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 15, ფაილი 15. 8. ppt), მაგალითად:

> გთხოვთ, გადაანაწილოთ მოცემული 10 ქულა ქვემოთ მოცემულ იმ დებულებებს შორის, რომლებიც, თქვენი აზრით, ყველაზე ზუსტად აღწერენ თქვენ ქცევას. ეს ქულები თავისუფლად შეგიძლიათ გადაანაწილოთ: შეგიძლიათ გაფანტოთ, მხოლოდ რამდენიმე დებულებას მიანიჭოთ, ან, თუ გსურთ – მხოლოდ ერთ წინადადებას.
>
> შემიძლია ახალი შესაძლებლობებიდან სარგებლის მიღება. []
>
> ნებისმიერ ადამიანთან შემიძლია ეფექტურად მუშაობა. []
>
> იდეების გენერირება ჩემი ერთ-ერთი ძლიერი მხარეა. []
>
> ჩვეულებრივ, შემიძლია ვთქვა, რას ნიშნავს პრაქტიკული მუშაობა. []
>
> ბოლომდე შემიძლია ამოცანების განჭვრეტა. []
>
> სკოლის საკეთილდღეოდ, მზად ვარ არაპოპულარული ვიყო. []

ასეთი დავალება პრიორიტეტების დადგენის, მაღალი და დაბალი შეფასებების შედარებისა და თანაბარი არჩევანის მითითების საშუალებას იძლევა და, რაც მნიშვნელოვანია, რეპოდენტი ამას თავისი ტერმინებით აკეთებს. მან უნდა შეადაროს და აირჩიოს დებულება შეთავაზებული დებულებებიდან. მაგალითად, 10 ქულის განწილება, შეიძლება, პიროვნების მახასიათებლებს შორის გვინდოდეს:

ენაწყლიანი [ ]

კოლეგიალური [ ]

გამრჯე [ ]

ზარმაცი [ ]

მონდომებული [ ]

ყურადღებიანი [ ]

ეს ნიშნავს, რომ რესპონდენტმა თითოეული შეთავაზებული ასპექტის *ფარდობითი* წონა უნდა შეაფასოს და ისე მიიღოს ქულის მინიჭების

გადაწყვეტილება. ამის გაკეთება შეთავაზებული ტერმინებით პიროვნების მთლიანი ბუნების გააზრებას ნიშნავს, რათა შესაძლებელი იყოს საერთო ჯამში იმის დანახვა, რომელი ასპექტია უფრო გამოკვეთილი სხვებთან შედარებით.[1]

ამ მიდგომაში რთულია იმის გადაწყვეტა, თუ რამდენი ქულა უნდა გადანაწილდეს მოცემულ დებულებებზე (მრგვალი რიცხვი, მაგალითად, 10, აადვილებს გამოთვლებს) და რამდენი დებულება უნდა შევთავაზოთ რესპონდენტს. მაგალითად, იმდენივე, რამდენიც გასანაწილებელი ქულაა, თუ მეტი ან ნაკლები? ძალიან მცირე რაოდენობის დებულება ვერ ასახავს საკითხის სირთულეს, ხოლო ძალიან ბევრი დებულება შეიძლება რესპონდენტს ქულების მინიჭების გადაწყვეტილების მიღებას ურთულებდეს. ძალიან მცირე რაოდენობის ქულა შეიძლება არაფრის მომცემი იყოს, მაგრამ, ამის საპირისპიროდ, ძალიან ბევრმა ქულამ და ძალიან ბევრმა დებულებამ რესპონდენტს შეიძლება მარტივ ანგარიშში შეუშალოს ხელი. გირჩევდით, 10-მდე ქულისა და 6-8 დებულების გამოყენებას.

მუდმივი ჯამის მქონე მონაცემები რიგის სკალას ეკუთვნის და ამიტომ მათი დამუშავებისთვის არაპარამეტრული ანალიზი გამოიყენება (იხილეთ წიგნის მეხუთე ნაწილი).

თანაფარდობის შესახებ კითხვები

თანაფარდობის მონაცემებს წიგნის მეხუთე ნაწილში განვიხილავთ. იქვე შეგიძლიათ იხილოთ საჭირო განმარტებებიც (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 15, ფაილი 15. 9. ppt). აქ მხოლოდ იმას ვიტყვით, რომ თანაფარდობის კითხვები უწყვეტ ცვლადებს შეეხება, რომელთაც რეალური ნული აქვთ, მაგალითად,

რამდენი ფული გაქვთ ბანკში? —

რამდენჯერ დაიგვიანეთ სკოლაში? —

რა ნიშანი მიიღეთ მათემატიკის ტესტში? —

რამდენი წლის ბრძანდებით (წლებით)? —

აქ არ არის ფიქსირებული პასუხები ან კატეგორიები და რესპონდენტი მისი ზუსტი მდგომარეობის შესატყვის რიცხობრივ პასუხს წერს, ანუ, მაღალია

სიზუსტის ხარისხი. უფრო მაღალი, ვიდრე მონაცემების *კატეგორიების* შემთხვევაში. ეს საშუალოების, სტანდარტული გადახრების, დიაპაზონისა და ისეთი მაღალი რანგის სტატისტიკური კრიტერიუმების გამოყენების შესაძლებლობას იძლევა, როგორიცაა რეგრესია, ფაქტორული ანალიზი და სტრუქტურული განტოლების მოდელირება (იხილეთ ნაწილი მეხუთე).

თანაფარდობის სკალირების ალტერნატიული ფორმაა, როდესაც რესპონდენტებმა, ვთქვათ, 10 ქულიდან რაღაც ნაწილი კონკრეტულ დებულებას უნდა მიანიჭონ. ეს მეთოდი ბიზნესსა და კომერციაში მომსახურების ხარისხისა და მომხმარებლის კმაყოფილების შესაფასებლად გამოიყენება. ის გეილმა და მორისონმა (2006) განათლებაშიც გამოიყენეს. მაგალითისთვის იხილეთ ჩანართი 15. 3.

ასეთ სკალირებას ხშირად სატელეფონო ინტერვიუებში იყენებენ, რადგან რესპონდენტებისთვის ადვილად გასაგებია. შესაძლებელია იმის მტკიცებაც რომ ეს მეთოდი რეიტინგის სკალის დახვეწილი ფორმაა, მაგრამ ინსტრუქციაში გამოყენებული ტერმინოლოგიის მიხედვით, სრულიად ნათელია, რომ ის შეფარდების სკალის მონაცემებს მოითხოვს.

ჩანართი 15. 3

კითხვარში გამოყენებული 10-ქულიანი შეფასების სკალა

გთხოვთ, თითოეული დებულება შეაფასოთ 1-დან 10-მდე ქულებით, სადაც 10 ნიშნავს საუკეთესოს და 1 – ძალიან ცუდს. გთხოვთ, თითოეული დებულებისთვის შემოხაზოთ შესაბამისი ციფრი.

სწავლება და სწავლა

	ძალიან ცუდი									*საუკეთესო*
1. სკოლაში სწავლებისა და სწავლისთვის დათმობილი ყურადღება	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. გაკვეთილის მომზადების ხარისხი	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. მოსწავლეებზე ზრუნვა, ხელმძღვანელობა და მხარის დაჭერა	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. მასწავლებლის მიერ მოსწავლეების დაინტერესება და გაკვეთილში ჩართვა	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. მასწავლებლის მიერ ისეთი შეფასების სისტემის გამოყენება, რომელიც მოსწავლის	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

სწავლის მაქსიმიზაციისთვის არის მოწოდებული										
6. რამდენად კარგად სწავლობენ მოსწავლეები	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. დისკუსიები და განხილვები, რომელთაც მასწავლებლები სწავლებისა და სწავლის ხარისხის თაობაზე მართავენ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ღია კითხვები

ღია კითხვები ძალზე მიმზიდველი ინსტრუმენტია მცირე ზომის კვლევისთვის ან კითხვარის იმ ნაწილისთვის, სადაც, რიცხვების შემოხაზვისა და პასუხის აღნიშვნების გარდა, რესპონდენტებს გულწრფელ პირად კომენტარებსაც სთხოვენ (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/9780415378680 – თავი 15, ფაილი 15. 10. ppt). კითხვარში უბრალოდ მოცემულია ღია კითხვები და პასუხის ჩასაწერად ადგილია (ან ცარიელი ხაზები) დატოვებული. სწორედ ღია კითხვებზე გაცემულ პასუხებშია ინფორმაციის ის „მარგალიტები“, რომლებიც სხვა შემთხვევაში შეუმჩნეველი დარჩებოდა. გარდა ამისა, ღია კითხვების გამოყენებისას, რესპონდენტის ხელში გაცილებით მეტი პასუხისმგებლობაა მონაცემებზე და საკუთრების მეტი უფლებაც.

კარგი იქნება, მკვლევარი რესპონდენტებს დახმარებასაც თუ შესთავაზებს, ასე მათ უკეთ ეცოდინებათ, რა ტიპის პასუხს ელიან მითგან. მაგალითად, ღია კითხვაში შეიძლება ასეთი მინიშნება იყოს:

- გთხოვთ, აღნიშნოთ ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორები, რომლებიც გადაწყვეტილების მიღებაში თანამშრომლების მონაწილეობის შემცირებას განაპირობებენ.
- გთხოვთ, დაასახელოთ მათემატიკის კურსის ძლიერი და სუსტი მხარეები.
- გთხოვთ, მიუთითოთ სკოლაში უცხო ენის სწავლების გასაუმჯობესებელი ასპექტები.

ეს არ ნიშნავს, რომ ღია კითხვა იმდენად კარგად ვერ აყალიბებს პასუხებს, როგორც რეიტინგის სკალის კითხვა მოაწესრიგებდა. თუმცა, ღია კითხვას შეუძლია აუთენტურობის, სიმდიდრის, პასუხის სიღრმის, გულწრფელობისა და პირდაპირობის დაფიქსირება, რაც როგორც არაერთხელ აღინიშნა ამ წიგნში, თვისებრივი მონაცემების გამორჩეული მახასიათებელია.

ოპენჰეიმის (1992: 56 – 7) მოსაზრებით, დებულება, რომელიც წინადადების დასრულებას მოითხოვს, ღია კითხვის მნიშვნელოვანი დანამატია. მაგალითად:

> გთხოვთ, თქვენი სიტყვებით დაასრულოთ წინადადება:
> ეფექტური მასწავლებელი . . .

ან

> ხელისშემშლელი მოსწავლეები ყველაზე მეტად იმით მაღიზიანებენ, რომ . . .

ღია კითხვებს მონაცემების ორგანიზების პრობლემები ახლავს თან. მაგალითად, თუ მოსაზრებების რიცხვებად გარდაქმნას შევეცდებით (მაგალითად: ამდენი ადამიანი დირექტორის მიერ შეთავაზებული მართვის ახალი გეგმით ამდენად კმაყოფილია), მაშინ, შეიძლება ვამტკიცოთ, რომ კითხვარში, პირველ რიგში, რეიტინგის სკალები უნდა გამოგვეყენებინა. შეიძლება ისეც მოხდეს, რომ მკვლევარმა დაარღვიოს სიტყვიერი მონაცემების ერთ-ერთი ძირითადი პრინციპი – ასეთი მონაცემები არ არის ვალიდური განკუთვნილი გაერთიენებისათვის, ეს ნიშნავს, რომ სიტყვიერ მონაცემებს რაოდენობრივი მონაცემებისთვის განკუთვნილი პრინციპები მივუყენოთ, რომელთაც ერთი პარადიგმიდან (რაოდენობრივი, პოზიტიური მეთოდოლოგია) მეორეში გადასატანად (თვისებრივი, ინტერპრეტაციული მეთოდოლოგია) გამოვიყენებთ.

გარდა ამისა, თუ ჭეშმარიტად ღია კითხვას ვსვამთ, ალბათ, ნაკლებად უნდა ველოდოთ, რომ მიღებული პასუხები იდენტური იქნება და შესაძლებელი გახდება მათი სათანადოდ გაერთიანება. ღია კითხვები ართულებენ რესპონდენტების ურთიერთშედარებას, რადგან მათ შორის შეიძლება ბევრი არაფერი იყოს შესადარებელი. მეტიც, ღია კითხვარის შევსებას გაცილებით მეტი დრო სჭირდება, ვიდრე რეიტინგის სკალაზე აღნიშნვნების გაკეთებას. აქ არა მარტო დროა შეზღუდული, არამედ დაშვებაც, რომ რესპონდენტებს საკმარისად ან ერთნაირად შეეძლებათ საკუთარი აზრების გამოხატვა და მათი ქაღალდზე გადატანა.

პრაქტიკული თვალსაზრისით, რედლაინი და მისი კოლეგები (Redline at el. 2002) აღნიშნავენ, რომ ღია კითხვების შემთხვევაში რესპონდენტებმა შეიძლება

ყურადღება არ მიაქციონ ინსტრუქციებს, ვინაიდან ისინი საკუთარი აზრის გადმოცემით უფრო არიან დაკავებულნი ვიდრე – ინსტრუქციების კითხვით.

მიუხედავად ამ გაფრთხილებებისა, ღია კითხვების პასუხებისთვის დატოვებული სივრცე რესპონდენტებს საშუალებას აძლევს, ნათელი მოჰფინოს მოცემულ საკითხსა თუ პროგრამას. ამგვარად, ღია კითხვარებს ბევრის შემოთავაზება შეუძლია.

მარტიცული კითხვები

მატრიცულია არა თავად კითხვები, არამედ მათი მოწოდების სქემა. მატრიცული კითხვები რამდენიმე კითხვაზე მსგავსი ტიპის პასუხის გაცემის საშუალებას იძლევა, მაგალითად, „ძალიან არ ვეთანხმები“-დან „ძალიან ვეთანხმები“-მდე. მატრიცული სქემით კითხვარში ადგილი იზოგება, მაგალითად:

> გთხოვთ, ქვემოთ მოცემულ დებულებებზე პასუხები შესატყვისი ციფრის ქვეშ აღნიშვნით დააფიქსირეთ. თითო ჯერზე მხოლოდ ერთი ციფრი აღნიშნეთ, სადაც 1 = სულ არა, 2 = ძალიან მცირედ, 3 = ზომიერად, 4 = საკმაოდ, 5 = ძალიან.

რამდენად იყენებთ შეფასებისთვის ქვემოთ ჩამოთვლილ ინსტრუმენტებს?

	1	2	3	4	5
(ა) ფასიან ტესტებს	[]	[]	[]	[]	[]
(ბ) თქვენ მიერ შედგენილ ტესტებს	[]	[]	[]	[]	[]
(გ) მოსწავლეთა პროექტებს	[]	[]	[]	[]	[]
(დ) ესეებს	[]	[]	[]	[]	[]
(ე) მოსწავლეების ნამუშევრებს	[]	[]	[]	[]	[]

ამ მაგალითში ხუთ კითხვას მხოლოდ ხუთ სტრიქონში ვსვამთ, ცხადია, ინსტრუქციებისა და პირობითი აღნიშვნების განმარტების გამოკლებით. კითხვების გადმოცემის ასეთი სქემა სივრცის ეკონომიაა.

მეორე მაგალითი გვიჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება კითხვების მატრიცული სქემით კითხვარში სივრცის დაზოგვა. აქ (იხილეთ ჩანართი 15. 4) დასმულია კითხვები იმ პროლემების სიდიდის შესახებ, რომლებიც კვლევის ჩატარებისას შეიძლება წამოიჭრას და ითხოვენ მონაცემებს იმის თაობაზე, თუ რამდენად

მოგვარებადია ისინი. თითო პრობლემის შესახებ აინტერესებთ მისი მოცულობა (რამდენად დიდია პრობლემა) და მისი მოგვარების ხარისხი (რამდენად შესაძლებელია ამ პრობლემის გადაჭრა). პირველი საკითხისთვის (იგულისხმება პრობლემის სიდიდე), 1 = არანაირი პრობლემა, 2 = მცირე პრობლემა, 3 = ზომიერი პრობლემა, 4 = დიდი პრობლემა, 5 = ძალიან დიდი პრობლემა. მეორე საკითხისთვის (იგულისხმება რამდენად გადაიჭრა პრობლმა), 1 = სრულიად არ მოგვარდა, 2 = მხოლოდ მცირედ მოგვარდა, 3 = საშუალოდ მოგვარდა, 4 = საკმაოდ მოგვარდა, 5 = სრულიად მოგვარდაელი.

ამ მაგალითში 30 კითხვა (15×2) ძალიან მცირე ადგილს იკავებს.

ჩანართი 15. 4.

პრობლემები, რომლებიც კვლევის ჩატარებისას შეიძლება წარმოიქმნას

	პრობლემის სიდიდე (1–5)	პრობლემის მოგვარება 1–5)
1. სკოლებში შესვლის და მასწავლებლებამდე მიღწევის უფლების მიღება.		
2. კვლევის ჩატარების უფლების მიღება (მაგალითად, სკოლის დირექტორისგან).		
3. სკოლის დირექტორის უკმაყოფილება.		
4. ადამიანები განსაზღვრავენ, რა მონაცემი გამოიყენოთ და რა – არა.		
5. შერჩევისთვის საკმარისი მსურველის პოვნა.		
6. სკოლაში „ძალიან ბევრი კვლევაა“, როგორც გარედან შემოსული, ისე შინაური მკვლევარების მიერ ჩატარებული.		
7. სკოლას ან ადამიანებს არ სურთ საკუთარი თავის შესახებ ინფორმაციის გაცემა.		
8. სკოლებს არ სურთ თავიანთ შესახებ ინფორმაციის გამჟღავნება, დაცვის გარანტიის პირობებშიც კი.		
9. სკოლაზე მოქმედი ადგილობრივი პოლიტიკური ფაქტორები.		
10. მასწავლებლების ეშინიათ, რომ დაადგენენ მათ ვინაობას, დაცვის გარანტიის პირობებშიც კი.		
11. მასწავლებლებს ეშინიათ კვლევაში მონაწილეობის (მაგალითად, თუ რამე კრიტიკულს იტყვიან სკოლის ან სხვების შესახებ, შეიძლება სამსახური დაკარგონ).		
12. დატვირთული სამუშაო გრაფიკის გამო მასწავლებლებს არ სურთ კვლევაში მონაწილეობა.		
13. დირექტორი თანამშრომლებთან შეუთანხმებლად იღებს გადაწყვეტილებას, მიიღებენ თუ არა ისინი		

კვლევაში მონაწილეობას.
14. სკოლებს ან ინსტიტუტებს ეშინიათ კრიტიკის ან რეპუტაციის დაკარგვის.
15. კვლევის სენსიტიურობა: საკვლევი საკითხები.

კითხვარის ასეთი სქემა, ერთი მხრივ, რესპონდენტს კითხვებზე პასუხების სწრაფად გაცემის საშუალებას აძლევს. მეორე მხრივ, ეს სქემა სარისკოა, რადგან ასეთმა განლაგებამ რესპონდენტში შეიძლება გარკვეული განწყობა შექმნას („განწყობა პასუხზე“, „პასუხზე ფიქსირება“: Baker 1994: 181), ანუ, რესპონდენტი შეიძლება უბრალოდ, ჩაყვეს კითხვარის სვეტებს და ყველგან ერთი და იგივე ციფრი ჩაწეროს (მაგალითად, 3), ან რეიტინგის სკალაზე ყველგან სამიანი შემოხაზოს. ასეთი პასუხების გამოვლენა პასუხების ტიპის გადათვალიერებით და ანალიზიდან ასეთი პასუხების გამორიცხვით არის შესაძლებელი.

ასეთი ფიქსირებული პასუხების შემცირების ტრადიციული გზაა ზოგიერთი კითხვის ისე შებრუნება, რომ რესპონდენტებს გულდასმით დასჭირდეთ მათი წაკითხვა. თუმცა უიმსი და მისი კოლეგები (Weems et al. 2003) ამტკიცებენ, რომ დადებითად და უარყოფითად ფორმულირებული დებულებების ერთ სკალაზე გამოყენებით არ იზომება ერთი და იგივე საბაზისო თვისებები. ისინი მიუთითებენ, რომ ზოგიერთი რესპონდენტი უარყოფითად ფორმულირებულ დებულებას უარყოფით პასუხს სცემს. უარყოფითად ფორმულირებული დებულებების სანდოობა კი უფრო ნაკლებია, ვიდრე დადებითად ფორმულირებულების და უარყოფითად ფორმულირებულ დებულებებს უფრო ხშირად ტოვებენ უპასუხოდ, ვიდრე დადებითად ფორმულირებულებს. უიმსი და მისი კოლეგები (2003), ეწინააღმდეგებიან შერეული დებულებების გამოყენებას და არგუმენტად აღნიშნავენ, რომ შეუსაბამოდ ფორმულირებულმა დებულებებმა შეიძლება კიდურა პასუხების გაცემა გამოიწვიოს, რაც, თავის მხრივ, მონაცემების სანდოობას ამცირებს. ისინი ამტკიცებენ, რომ ერთ სკალაზე დადებითად და უარყოფითად ფორმულირებული დებულებების შერევით, ვალიდობასაც და სანდოობასაც ვამცირებთ. ისინი, ასევე, ამტკიცებენ, რომ

რესპონდენტებმა შეიძლება ისეთი ყურადღებით არ წაიკითხონ უარყოფითად ფორმულირებული დებულება, როგორც დადებითად ფორმულირებული.

შეჭიდული კითხვები, ფილტრები და განშტოებები

შეჭიდული კითხვები მათ წინმსწრებ კითხვებზეა დამოკიდებული, მაგალითად, „თუ (1) კითხვაზე ‚დიახ' უპასუხეთ, მაშინ გადადით (4) კითხვაზე". წინა კითხვა ფილტრის ფუნქციას ასრულებს. შემდეგი კითხვა შეჭიდულია მასთან და მისი განშტოებაა. ზოგ კითხვარში სიტყვიერად არის მოცემული იმ კითხვის ნომერი, რომელზეც გადამისამართდა რესპონდენტი (მაგალითად, „გადადით კითხვაზე N6"), ზოგში კი სიტყვები ისრით არის ჩანაცვლებული და მიუთითებს შემდეგ კითხვაზე, რომელსაც იმ შემთხვევაში უნდა უპასუხოს რესპონდენტმა, თუ პირველ კითხვას გარკვეული პასუხი გასცა.

შეჭიდული და ფილტრის კითხვები შეიძლება სასარგებლოა მკვლევრისთვის, მაგრამ მათ, შესაძლოა, დააბნიონ რესპონდენტი, რადგან ყოველთვის კარგად არ ჩანს, რა მიმართულებით უნდა წავიდეს რესპონდენტი, კითხვების რომელი რიგი აირჩიოს, ზუსტად სად მთავრება მოცემული განშტოება და მერე საით უნდა წავიდეს. რედლაინმა და მისმა კოლეგებმა (2002) აღმოაჩინეს, რომ რესპონდენტებს განშტოებების ინსტრუქციების უყურადღებოდ დატოვების, მცდარად გაგებისა და არასწორად შესრულების ტენდენციია ახასიათებთ. შედეგად კი უპასუხოდ ტოვებენ მთელ განშტოებას, რომელიც კონკრეტული ქვეშერჩევებისთვისაა განკუთვნილი, რესპონდენტები ტოვებენ მათ და ამიტომ უპასუხოდ ტოვებენ იმ კითხვებს, რომლებზეც, წესით უნდა ეპასუხათ. რედლაინმა და მისმა კოლეგებმა (2002) დაადგინეს, რომ განშტოებების ინსტრუქციების კითხვარში შეტანა უარყოფითად მოქმედებს მის სწორად შევსებაზე.

რედლაინი და მისი კოლეგები (2002: 7) აღნიშნავენ, რომ კითხვაში სიტყვების რაოდენობა გავლენას ახდენს რესპონდენტის უნარზე, მიჰყვეს განშტოების ინსტრუქციებს: რაც უფრო მეტ სიტყვას შეიცავს კითხვა, მით მეტია ალბათობა, რომ რესპონდენტს გამორჩება ის. იგივე ავტორები (2002: 19)

აღნიშნავენ, რომ ხანმოკლე მეხსიერებაში შეიძლება შეინახოს არა უმეტეს შვიდი დებულებისა. ეს კანონზომიერება სატელეფონო გამოკითხვების დებულებების შედგენისას გამოიყენება, სადაც არ არის დებულებების თვალსაჩინოდ დანახვის ან გადამოწმების საშუალება. ასევე, რაც უფრო მეტი იყო სავარაუდო პასუხების რაოდენობა, მით მეტი იყო შეცდომის დაშვების, მაგალითად, განშტოების ინსტრუქციის გამოტოვების, ალბათობაც. ისინი აღნიშნავენ, რომ რესპონდენტები მაშინ უფრო აღიქვამენ განშტოების ინსტრუქციებს, როდესაც ისინი ბოლო ასარჩევ კატეგორიასთან არის მოცემული, განსაკუთრებით კი მაშინ, თუ რესპონდენტები ამ კატეგორიას ირჩევენ.

გარდა ამისა, რედლაინი და მისი კოლეგები (2002: 8) აღნიშნავენ, რომ განშტოებების ინსტრუქციების ჩვეულებრივ დებულებებს შორის მოქცევას, სავარაუდოდ, ორი ტიპის შეცდომა მოყვება თან: ყველა კითხვაზე პასუხის გამოტოვება და მცდარ კითხვებზე პასუხის გაცემა; განშტოების ინსტრუქციის წინა პასუხისაგან დაშორებამაც შეიძლება დააბნიოს რესპონდენტი და ინსტრუქციები არასწორად გაიგოს. რედლაინი და მისი კოლეგები (2002: 17) აღნიშნავენ, რომ „განშტოების ინსტრუქციების ვიზუალური და სიტყვიერი ფორმა მნიშვნელოვანწილად მოქმედებს იმაზე, თუ რამდენად კარგად წაიკითხავენ, გაიგებენ და იმოქმედებენ რესპონდენტები განშტოების ინსტრუქციის მოთხოვნების შესატყვისად“. აქედან გამომდინარეობს, რომ განშტოებების ინსტრუქციების წარმატებით შესასრულებლად მნიშვნელოვანია მათი *გამოკვეთილი ადგილმდებარეობა* და *ვიზუალური ეფექტი*. ავტორები აღიარებენ, რომ რესპონდენტთა უმრავლესობა გაუაზრებლად ტოვებს განშტოების ინსტრუქციებს. ისინი უბრალოდ ვერ ამჩნევენ მათ. რედლაინისა და მისი კოლეგების (2002) აღმოჩენების პრაქტიკული გამოყენება მაშინ იქნება სწორი, თუ ინსტრუქციები იქ განთავსდება, სადაც საჭიროება მოითხოვს და სადაც რესპონდენტი დაინახავს.

გირჩევთ, ფილტრები და განშტოებები კეთილგონიერად და შეზღუდულად გამოიყენოთ. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რესპონდენტებს, ფილტრებისა და მათი შესაბამისი განშტოებების კითხვების ძიებაში, კითხვარის წინ და უკან

ფურცვლა არ მოუხდეთ. ეს საკითხი განსაკუთრებით პრობლემურია ინტერნეტ-გამოკითხვებში, სადაც ეკრანი ერთ ამობეჭდილ გვერდზე გაცილებით პატარაა. განშტოებების პრობლემის დაძლევის ერთი გზაა კითხვარის სექციებად დაყოფა: კონცეპტუალურად ახლოს მდგომი დებულებების გაერთიანება და თითო განშტოების ამ თითო სექციაში მოქცევა.

სენსიტიური კითხვების დასმა

სუდმენი და ბრედბერნი (Sudman and Bradburn 1982: ch.3) ყურადღებას ამახვილებენ კითხვარში სენსიტიური დებულებების გამოყენებაზე. მიუხედავად იმისა, რომ კითხვარის ანონიმურობამ და, ხშირად, მკვლევარისა და რესპონდენტის პირისპირ კონტაქტის არარსებობამ შეიძლება ხელი შეუწყოს სენსიტიურ მასალაზე პასუხების გაცემას, სენსიტიურობისა და საფრთხის თემებს მაინც ვერ ავუვლით გვერდს, რადგან ამან შეიძლება მონაცემების ჩატოვება (ინფორმაციის გაუცემლობა და თავის შეკავება) ან ჭარბი (გაზვიადებულ) პასუხები გამოიწვიოს. ზოგიერთ რესპონდენტს შეიძლება არ სურდეს სენსტიური ინფორმაციის გაცემა განსაკუთრებით მაშინ, თუ ამით საკუთარ თავს ან სხვებს მიეყენებს ზიანს. რატომ უნდა მოუყვნენ პირადული ამბები (მაგალითად, ოჯახური, სკოლის მენეჯერებისა და კოლეგების მოსაზრებები) სრულიად უცხო ადამიანს (Cooper and Schindler 2001: 341)? ასაკი, შემოსავალი, განათლება, სპეციალიზაცია და შეხედულებებიც კი შეიძლება პირადულ და/ან სენსიტიურ საკითხად იქნას მიჩნეული.

სუდმენი და ბრედბერნი (1982: 55 – 6) რამდენიმე მნიშვნელოვან მოსაზრებას გამოთქვამენ პოტენციური საფრთხის შემცველი ან სენსიტიური საკითხების მოგვარებასთან დაკავშირებით, მაგალითად, სოციალურად არასასურველ ქცევაზე (ნარკოტიკების მოხმარება, სექსუალური შეურაცხყოფა, ძალადობრივი ქცევა, დანაშაული, ავადმყოფობა, დასაქმება და უმუშევრობა, ფიზიკური მახასიათებლები, სექსუალური აქტივობა, ქცევა და სექსუალობა, აზარტული თამაშები, ალკოჰოლი, ოჯახური წვრილმანები, პოლიტიკური მრწამსი, სოციალური ტაბუ). ისინი შემდეგ სტრატეგიებს გვთავაზობენ:

- სოციალურად არასასურველი ქცევის, განსაკუთრებით მისი სიხშირის, შესახებ ღია კითხვების გამოყენება უფრო ადეკვატური იქნება, ვიდრე – დახურული კითხვებისა.
- სოციალურად არასასურველი ქცევის, განსაკუთრებით მისი სიხშირის, შესახებ გრძელი კითხვების გამოყენება უფრო ადეკვატური იქნება, ვიდრე – მოკლე კითხვებისა.
- სოციალურად არასასურველი ქცევის გამოვლენის სიხშირის შესახებ მეტ ინფორმაციას მივიღებთ რესპონდენტისთვის ნაცნობი სიტყვების გამოყენების შემთხვევაში.
- ინფორმანტებისგან მიღებული მონაცემების გამოყენებით შეიძლება გაიზარდოს საფრთხის შემცველი ქცევის შესახებ ინფორმაციის მიღების ალბათობა.
- ინფორმაციის მიღების თვალსაზრისით გამართლებულია კითხვის შეგნებულად ისე შედგენა, რომ შემცირდეს სოციალურად სასურველი ქცევის გადაჭარბებულად და არასასურველი ქცევის არასაკმარისად შეფასების ალბათობა.
- სოციალურად არასასურველი ქცევის შემთხვევაში, სასურველია, რომ რესპონდენტს ჯერ ჰკითხოთ, ადრე თუ განუხორციელებია ეს ქცევა და მხოლოდ ამის შემდეგ დაუსვათ ამ ქცევის შესახებ კითხვები. ამის საწინააღმდეგოდ, როდესაც სოციალურად მისაღებ ქცევაზე ეკითხებით, შებრუნებული თანმიმდევრობა შეიძლება უფრო გამართლებული აღმოჩნდეს, ანუ ჯერ აწმყო, მიმდინარე ქცევაზე ჰკითხოთ და შემდეგ – ზოგადზე, ყოველდღიურზე.
- საფრთხის მოხსნისთვის შეიძლება სასარგებლო იყოს სენსიტიური თემის სხვა მეტ-ნაკლებად სენსიტიურ თემებს შორის მოქცევა, რათა რესპონდენტს აჩვენოთ, რომ ეს თემა არც ისე მნიშვნელოვანია.
- გამოიყენეთ სტანდარტული კითხვების დასმის ტექნიკები, მაგალითად, ბარათების დახარისხება, პასუხების დალუქულ კონვერტში ჩადება ან კითხვების რამდენჯერმე გამეორება (ეს ფრთხილად უნდა გაკეთდეს, ისე,

რომ რესპონდენტებმა არ იგრძნონ, რომ „ამოწმებენ“). ამით სანდოობაც გაიზრდება.

- ვალიდობისა და სანდოობის გასაზრდელად რესპონდენტებს დღიურების წარმოება სთხოვეთ.
- ინტერვიუს დასასრულს გაარკვიეთ, რას ფიქრობს რესპონდენტი განხილული საკითხების სენსიტიურობაზე.
- თუ შესაძლებელია, მოიძიეთ მონაცემების განმტკიცების გზები.

სუდმენისა და ბრედბერნის (1982: 86) მოსაზრებით, კითხვები რაც უფრო მტკივნეული და სენსიტიური ხდება, ცხადია, მით მეტ მიკერძოებასა და უნდობლობას უნდა ველოდოთ. ისინი ყურადღებას აქცევენ იმ ფაქტს, რომ ზოგიერთი დემოგრაფიული დეტალი (სახელდების სკალის მონაცემი) რესპონდენტებმა, შესაძლოა, საფრთხის შემცველად მიიჩნიონ (Sudman and Bradburn 1982: 208). პრაქტიკაში ეს დაკვირვება გამოიყენება კითხვარში კითხვების განლაგებისას (ქვემოთ განვიხილავთ). აქ იმის თქმა გვსურს, რომ სენსიტიურობა და საფრთხე რესპონდენტის თვალით უნდა იქნას დანახული და არა – კითხვარის შემქმნელის. ის, რაც მკვლევრისთვის გულუბრყვილო, უწყინარი კითხვაა, რესპონდენტისთვის უაღრესად სენსიტიური ან შეურაცხმყოფელი შეიძლება აღმოჩნდეს. განათლების სფეროში სენსიტიური კვლევის შესახებ ინფორმაცია ამ წიგნის მეხუთე თავშია მოცემული.

კითხვების შედგენისას დაბრკოლების თავის არიდება

მიუხედავად იმისა, რომ კითხვების მრავალი სახესხვაობა არსებობს, კითხვარში კითხვის ჩასმისას რამდენიმე პრობლემა შეიძლება შეგვხვდეს (იხილეთ http://www.routledge.com/texstbooks/9780415368780 – თავი 15, ფაილი 15. 1. ppt):

- ერიდეთ მიმართულების მიმცემ კითხვებს, ანუ კითხვებს, რომლებიც ისეა ფორმულირებული (ან სავარაუდო პასუხების კატეგორიებია მოცემული), რომ რესპონდენტებს გონიათ, ამის მხოლოდ ერთადერთი სწორი პასუხი არსებობს და სხვა პასუხი ან მოეწონებათ, ან – არა. მაგალითად:

უპირატესობას ანიჭებთ აბსტრაქტულ, აკადემიურ კურსებს, თუ მყარად ცხოვრებისეულ, პრაქტიკულ კურსებს, რომლისგანაც რაღაც სარგებელი გექნებათ სწავლების პროცესში?

აქ გირჩევთ, შეამოწმოთ ტერმინების ან ზმნების „დატვირთულობა“.

- ერიდეთ მაღალფარდოვან, ინტელექტუალურ კითხვებს, რესპონდენტებთანაც კი. მაგალითად:

  მიმდინარე პოზიტივისტური-ინტერპრეტაციული დებატის რა კონკრეტული ასპექტების ნახვას ისურვებდით მასწავლებელთა აუდიტორიისთვის განკუთვნილი განვითარების ფსიქოლოგიის კურსში?

როდესაც გამოკითხული შერჩევა პოპულაციის რეპრეზენტაციულია, ჩვეულებრივია, რომ შერჩევის წევრებს გაუგებრად მიაჩნდეთ მკვლევრის სამეტყველო ენა და ის, რაც მას სრულიად გასაგებად ეჩვენება. მაშასადამე, მნიშვნელოვანია გასაგები და მარტივი ენის გამოყენება.

- ერიდეთ რთულ ქვეწყობილ წინადადებებს, მაგალითად:

  გირჩევნიათ ხანმოკლე, ჯილდოს გარეშე კურსები (3, 4 ან 5 შეხვედრა/სესია?) ნახევარდღიანი შესვენებით (მაგალითად, ოთხშაბათს დღის მეორე ნახევარში) და კვირაში ერთსაღამოიანი დასწრებით, რის გზის ხარჯებსაც ანაზღაურებენ, თუ უფრო ხანგრძლივი, ჯილდოს გარეშე კურსი (6, 7 ან 8 შეხვედრა) ერთი სრულდღიანი დასვენებით, თუ დღის ერთ ნახევარში ყოველდღიურ კურსსა და და მეორეში დასვენებას ისურვებდით?

- ერიდეთ გამაღიზიანებელ კითხვებსა თუ ინსტრუქციებს, მაგალითად:

  მუშაობის პარალელურად ოდესმე თუ გაგივლიათ რაიმე სახის კურსი მთელი თქვენი პედაგოგიური მოღვაწეობის მანძილზე?

  თუ ორმოც წელზე მეტის ბრძანდებით და არასოდეს გაგივლიათ ასეთი კურსი, აღნიშნეთ პასუხები არასოდეს და ბებერი.

- ერიდეთ უარყოფის და ორმაგი უარყოფის შემცველ კითხვებს (Oppenheim 1992: 128), მაგალითად:

> რამდენად ხართ დარწმუნებული, რომ არც ერთ იმ მასწავლებელს, რომელსაც სრულ განაკვეთზე, სულ მცირე, ორ წელზე მეტი არ უსწავლებია, სამსახურიდან მოუწყვეტლად შემოთავაზებულ სერტიფიცირებულ კურსებზე არ გაუშვებენ?

ან:

> მიგაჩნიათ, რომ მშობლებისა და მასწავლებლების ასოციაციის გარეშე მასწავლებლები ვერ შეძლებდნენ მშობლებისთვის თავიანთი მოსაზრებების ნათლად გადაცემას?

თუ ამ შემთხვევაში ფიქრობთ, რომ მშობლებისა და მასწავლებლების ასოციაცია *არის* გადამწყვეტი ფაქტორი, რომ მასწავლებლებმა შეძლონ საკუთარი აზრების გამოთქმა, რას უპასუხებდით – „დიახ“-ს თუ „არა“-ს? ასეთი გადაწყვეტილების მიღებისას რესპონდენტი აუცილებლად იყოყმანებს; შესაძლოა, კითხვის გადაკითხვა რამდენჯერმე დასჭირდეს და შედეგად კითხვას უპასუხოდ დატოვებს და შემდეგ შეკითხვაზე გადავა. აქ პრობლემატური ორმაგი – „გარეშე“ და „ვერ შეძლებენ“ – უარყოფაა, რაც აბნევს რესპონდენტს.

- ერიდეთ ძალიან ბევრ ღია კითხვას თვითადმინისტრირებად კითხვარებში. ვინაიდან თვითადმინისტრირებად კითხვარებში ვერ დავაკონკრეტებინებთ რესპონდენტს, რას გულისხმობს კონკრეტულ პასუხსში, ღია კითხვებით ნაკლებად ხერხდება ინფორმაციის მოპოვება (თუმცა, ეს გაფრთხილება გამოირიცხება ინტერვიუს სიტუაციაში). მეტიც, ღია კითხვები ძალიან ბევრ დროს ითხოვს რესპონდენტისგან. რესპონდენტისათვის ძალიან გაურკვეველია ასეთი ინსტრუქცია:

  > გამოიყენეთ გვერდები 5, 6 და 7 და აღწერეთ სამუშაოს პარალელურად შემოთავაზებული კურსებისადმი ზოგადად თქვენი დამოკიდებულება და მათი ღირებულება პრაქტიკოსი მასწავლებლის პროფესიული ცხოვრებისთვის.

- ერიდეთ რეიტინგის სკალების განაპირა პასუხებს, მაგალითად, „არასოდეს“, „ყოველთვის“, „სრულიად“, „სულაც არა“, თუ მათი გამოყენებისთვის მყარი საფუძველი არა გაქვთ. რესპონდენტების უმრავლესობა უარს ამბობს ამ კატეგორიების გამოყენებაზე (Anderson and Arsenault 2001: 174).

- ერიდეთ ასოციაციით გამოწვეულ ზეწოლას, მაგალითად: „ეთანხმებით თქვენს დირექტორს, რომ ბიჭები უფრო ცელქები არიან, ვიდრე გოგონები?“. ამ შემთხვევაში დირექტორზე მითითება უბრალოდ ამოსაღებია.
- ერიდეთ ისეთ დებულებებს, რომელზეც ადამიანებს დათანხმების ან უარყოფის ტენდენცია აქვთ, ანუ, თავისთავად უკვე გარკვეული „ტენდენციური “ კითხვები („საბაზისო განაკვეთის“ პრობლემა, როდესაც პოპულაციის თანდაყოლილი მიკერძოებები შერჩევის შედეგებზე ახდენს გავლენას).

დაბოლოს, ერიდეთ ბუნდოვან კითხვებს ან კითხვებს, რომლთა ინტერპრეტაცია სხვადასხვაგვარად შეიძლება. სიტყვების ბუნდოვანების და ორაზროვნების პრობლემა ძნელად გადასაჭრელია. საუკეთესო შემთხვევაში შესაძლებელია მისი შემცირება და არა – სრულიად აღმოფხვრა. ყველაზე უწყინარი კითხვებიც კი შეიძლება იყოს ორაზროვანი (Youngman 1984: 158 – 9; Morrison 1993: 71 – 2). განვიხილოთ შემდეგი მაგალითები:

თქვენი შვილი რეგულარულად ასრულებს საშინაო დავალებას?

რაც ნიშნავს „რეგულარულად“ – დღეში ერთხელ, კვირაში ერთხელ, სემესტრში ერთხელ თუ კვირაში ერთხელ?

რამდენი მოსწავლეა სკოლაში?

რა იგულისხმება: ირიცხება; ირიცხება, მაგრამ აცდენს; აღნიშნულია, რომ არის, მაგრამ საველე სწავლებაზეა წასული; ამ კონკრეტულ მომენტში თუ ამ კვირაში (და განსხვავებული იქნება დასწრების მაჩვენებლი ორშაბათსა და პარასკევს), თუ აკადემიური წლის პირველ სემესტრსა და აკადემიური წლის ბოლო სემესტრს შორის საშუალო სკოლის მოსწავლეები, რომელთაგან ზოგიერთს სკოლის დატოვება და მუშაობის დაწყება მოუწევს, დანარჩენები კი სახლში იქნებიან და გამოცდებისთვის მოემზადებიან?

რამდენი კომპიუტერი გაქვთ სკოლაში?

რა იგულისხმება: აქვთ, მაგრამ არ მუშაობს; იმათი ჩათვლით, რომლებიც გასაკეთებლად არის სკოლიდან წაღებული; სკოლის საკუთრებაში მყოფი თუ

თანამშრომლებისა და მოსწავლეების საკუთარი კომპიუტერები? სკოლაში ამჟამად არსებული კომპიუტერების ზუსტი რაოდენობა თუ საშუალო?

ამ კვირას გქონდათ ფრანგულის გაკვეთილი?

რას ნიშნავს „კვირა“: სასწავლო კვირის დასაწყისი (ანუ ორშაბათიდან პარასკევის ჩათვლით), გასული კვირადღის (ან ორშაბათის, გააჩნია რელიგიას) შემდეგ, ან თუ კითხვა ოთხშაბათს დაისვა, გასული ოთხშაბათიდან დღემდე; რამდენად ჰგავს ეს კვირა ყველა სხვა კვირას?

თქვენი ასაკი:

15–20

20–30

30–40

40–50

50–60

კატეგორიები არ არის წყვეტილი. ასაკის შესატყვისი გარეგნობის 40 წლის რესპონდენტისათვის სასიამოვნო იქნება, თუ ის საკუთარ თავს 30–40 კატეგორიას მიაკუთვნებს, ან 20 წლის ახალგაზრდა, რომელიც ცდილობს, რომ მოწიფული იყოს, 20–30 კატეგორიას მიაკუთვნებს თავს? კითხვარის შექმნის წესია, რომ კატეგორიები არანაირად უნდა ფარავდნენ ერთმანეთს.

პროფესიული განათლება მხოლოდ ნაკლები უნარების მქონე მოსწავლეებისთვისაა განკუთვნილი, თუმცა, ის ყველათვის ხელმისაწვდომი უნდა იყოს.

ეს, ფაქტობრივად, ორმაგი კითხვაა. როგორ მოიქცეს რესპონდენტი, რომელიც ეთანხმება წინადადების პირველ ნაწილს: „პროფესიული განათლება მხოლოდ ნაკლები უნარების მქონე მოსწავლეებისთვისაა განკუთვნილი“, მაგრამ არ ეთანხმება მის მეორე ნაწილს, ან პირიქით? კითხვარის შექმნის წესია, რომ ერთ ჯერზე მხოლოდ ერთი კითხვა უნდა დავსვათ.

მიუხედავად იმისა, რომ შეუძლებელია კითხვაში სიტყვების რესპონდენტისეული ინტერპრეტაციების გათვალისწინება, მკვლევარი, ცხადია, გაგებით უნდა მიუდგეს ამას და გაითვალისწინოს თანდაყოლილი ორაზროვნება,

მაგრამ მაინც შეინარჩუნოს განცდა, რომ შესაძლებელია ასეთ ორაზროვნებაში ცხოვრება.

იდეალურ კითხვარს იგივე თვისებები აქვს, რაც კარგ კანონს – ზუსტი, ნათელი და პრაქტიკულია, ამცირებს მონაცემების დამუშავებაში შეცდომებს, მოტივაციას აძლევს მონაწილეებს და შეძლებისდაგვარად უზრუნველყოფს მონაწილეების გულწრფელ პასუხებს (Davidson 1970). ოქროს წესი: კითხვები შეძლებისდაგვარად მოკლე უნდა იყოს.

კითხვების თანმიმდევრობა

კითხვარში კითხვების თანმიმდევრობა, გარკვეულწილად, სამიზნე შერჩევაზე (მაგალითად, რა რეაქცია ექნებათ გარკვეულ კითხვებზე), კითხვარის მიზნებზე (მაგალითად, ფაქტების ან მოსაზრებების შეკრება), კვლევის სენსიტიურობასა (მაგალითად, რამდენად პირადული და პოტენციურად შემაწუხებელია საკვლევი თემა) და კითხვარის მთლიან ბალანსზეა (მაგალითად, სად იქნება უკეთესი სენსიტიური კითხვების განლაგება ნაკლებად დამაფრთხობელ კითხვებთან მიმართებით და რამდენი უნდა იყოს თითოეული მათგანი) დამოკიდებული.

კითხვარში კითხვების რიგი მნიშვნელოვანია საწყისმა კითხვებმა შემდეგი კითხვებისთვის გარკვეული ტონი ან განწყობა შეიძლება შეუქმნან რესპონდენტს. მაგალითად, თუ კითხვარი აღიზიანებს ან აბრაზებს რესპონდენტს დასაწყისში, სავარაუდოდ, ვერ მოხერხდება მისი გაღიზიანების ან ბრაზის ჩაცხრობა კითხვარის ბოლოსკენ. როგორც ოპენჰეიმი (1992: 121) შენიშნავს, ყოველი კითხვის უპირველესი მიზანია, რესპონდენტმა ჩვენთან თანამშრომლობა გააგრძელოს.

გარდა ამისა, რესპონდენმა შეიძლება კითხვარის „ნიშნების ამოკითხვა“ დაიწყოს: დებულებებს შორის მსგავსება და თანხვედრა ეძებოს. შედეგად, წინა დებულებებზე გაცემული პასუხები ისევ იმოქმედებს მოგვიანებით გაცემულ პასუხებზე და პირიქით. ჯვარედინი შემოწმებისთვის განკუთვნილმა, კითხვარში გამოყენებულმა მსგავსმა დებულებებმა, ზოგი რესპონდენტი შეიძლება გააღიზიანოს.

კროსნიკმა და ალვინმა (Krosnick and Alwin 1987) „პირველობის ეფექტი“ (რომელიც ზემოთ განვიხილეთ) აღმოაჩინეს, ანუ, რესპონდენტები ჩამონათვალის

თავში მოცემულ დებულებებს ირჩევენ. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია განშტოებების ინსტრუქციებისთვის, სადაც იმის გამო, რომ ინსტრუქცია სიის ბოლოშია მოცემული, შეიძლება იოლად გამოგრჩეთ. კროსნიკმა (1999) ისიც აღმოაჩინა, რომ რაც უფრო რთულია კითხვა, მით მეტია „დამაკმაყოფილებლობის“ ალბათობა, ანუ, ალბათობა იმისა, რომ რესპონდენტი სავარაუდო პასუხების ჩამონათვალიდან პირველივე რაციონალურ პასუხს აირჩევს და ბოლომდე არ ჩაიკითხავს ჩამონათვალს, ყველაზე შესატყვისი ვარიანტის მოსაძებნად.

ალბათ, ძირითადი პრინციპი უნდა იყოს კითხვარის საწყის სტადიაზე გუნება-განწყობილების ფიქსირებისა და კონკრეტული მიმართულებით მოქმედების განწყობის შექმნისთვის თავის არიდება. ამისათვის კარგი იქნება, თუ კითხვარს უსაფრთხო კითხვებით დავიწყებთ. კითხვებით, რომელთაც რესპონდენტი ხალისით უპასუხებს. ამის შემდეგ შეიძლება უფრო პერსონიფიცირებულ/პირად კითხვებზე გადასვლა.

კითხვარის შევსება შეგვიძლია სწავლის პროცესს შევდაროთ: რესპონდენტები კითხვარის შევსებასთან ერთად უფრო და უფრო უშინაურდებიან საკვლევ საკითხს. შესაბამისად, საწყისი კითხვები მარტივი უნდა იყოს, დააინტერესოს და წაახალისოს რესპონდენტი. ეს რესპონდენტს თავდაჯერებულობასა და მოტივაციას შემატებს. რთული კითხვები კითხვარის შუა ნაწილში უნდა განთავსდეს, ხოლო იმისთვის, რომ რესპონდენტმა დასრულებული კითხვარები დააბრუნონ, ბოლო რამდენიმე კითხვა მათთვის კვლავ საინტერესო და წამახალისებელი უნდა იყოს.

კითხვარის ტიპური თანმიმდევრობა ასეთია:

- კითხვარი ფაქტობრივი, უსაფრთხო, კითხვებით დაიწყეთ (რითაც მკვლევარი, ალბათ, შერჩევის შესახებ სახელდების სკალის მონაცემებს მიიღებს, მაგალითად, ასაკობრივი ჯგუფი, სქესი, საქმიანობა, სტაჟი, კვალიფიკაცია და ა. შ.).
- გადადით დახურულ კითხვებზე (მაგალითად, დიქოტომიური, მრავალჯერადი არჩევანის, რეიტინგის სკალები, მუდმივი ჯამის კითხვები) მოცემული დებულებების ან საკითხების შესახებ, რომლებიც პოზიციების,

დამოკიდებულებების, აღქმების და მოსაზრებების ამსახველ პასუხებს იძლევიან.

- შემდეგ გადადით უფრო ღია კითხვებზე (ან, დახურულ კითხვებში გაფანტეთ ღია კითხვები), რომლებიც პოზიციების, დამოკიდებულებების, აღქმებისა და მოსაზრებების შესახებ იძლევიან პასუხებს და ასეთი პასუხების მიზეზებსაც ხსნიან. ეს მიზეზები შეიძლება მოიცავდეს სენსიტიურ ან უფრო პირადულ მონაცემებს.

ამდენად, ობიექტური ფაქტებიდან დასაბუთებულ სუბიექტურ დამოკიდებულებებსა და მოსაზრებებზე, ასევე, სენსიტიურ, პირად მონაცემებზე გადავდივართ. ცხადია, რომ ამისათვის კითხვების თანმიმდევრობა ვერც წყვეტილი იქნება და ვერც – სწორხაზოვანი. მაგალითად, აშკარად უწყინარი კითხვა ასაკის თაობაზე, ზოგიერთი რესპონდენტისთვის შეიძლება შეურაცხმყოფელი აღმოჩნდეს. შემოსავლის შესახებ კითხვას გულგრილად ვერ მიიღებს ახლახან უმუშევრად დარჩენილი რესპონდენტი, ხოლო კითხვა აღმსარებლობის თაობაზე, პირად სფეროში შეჭრის მცდელობად შეიძლება ჩაგეთვალოთ. ფაქტობრივად, ბევრ კითხვარში პირადი ინფორმაციის შესახებ კითხვები კითხვარის სულ ბოლოშია ხოლმე მოცემული.

საქმე ისაა, რომ კითხვარის შემქმნელმა თემების სენსიტიურობა რესპონდენტის თვალით უნდა შეაფასოს, ეს კი დიდწილად სოციოკულტურული განზომილებაა. ამით იმის თქმა გვსურს, რომ კითხვარის *ლოგიკური* მიმდევრობა მისი *ფსიქოლოგიური* მიმდევრობით უნდა იყოს გაშუალებული. ინსტრუმენტი ორივეს – რესპონდენტის და მისი დიზაინერის – თვალით უნდა იქნას განხილული.

ოპენჰეიმის (1992: თავი 7) მოსაზრებით, კითხვარის მთლიან წყობასთან ერთად, ძალზე მნიშვნელოვანია კითხვარის სექციების *შიგნით* კითხვების თანმიმდევრობა. მკვლევარი მიუთითებს, რომ კითხვარის შემქმნელს და *ფილტრების* გამოყენება შეუძლია. ძაბრისებრი პროცესი ზოგადიდან კერძოსკენ ინაცვლებს: ჯერ ზოგადი კონტექსტის ან თემების შესახებ ვსვამთ კითხვებს, შემდეგ კი ამ კონტექსტის ფარგლებში ვაკონკრეტებთ საკითხებს. ფილტრი გარკვეული რესპონდენტების ჩასართველად ან გამოსარიცხად გამოიყენება, ანუ

ვიღებთ გადაწყვეტილებას, რელევანტურია თუ არა მათთვის გარკვეული კითხვები და შემდეგ ვაძლევთ ინსტრუქციას ამის თაობაზე (მაგალითად, რომელი დებულებები გამოტოვონ ან რომელს უპასუხონ). მაგალითად, თუ რესპონდენტები გარკვეულ კითხვაზე პასუხობენ „დიახ“ ან „არა“, მაშინ ისინი აღარ პასუხობენ ამ სექციის ან შემდგომი ნაწილის გარკვეულ კითხვებს.

მცირე ოდენობის ვერბალური დებულებების შემცველი კითხვარები

აქამდე განხილული კითხვარები მთლიანად სიტყვიერ მასალაზე იყო აგებული; ასეთი კითხვარები მრავალ რესპონდენტს შეიძლება უხერხულ მდგომარეობაში აყენებდეს, განსაკუთრებით ბავშვებს. ასეთ სიტუაციაში კითხვარები ან ვიზუალურ ინფორმაციას უნდა მოიცავდეს და რესპონდენტებს მათზე პასუხის გაცემას სთხოვდნენ (მაგალითად, სურათები, ნახატები, დიაგრამები), ან – გარკვეულ პროექციულ ვიზუალურ ტექნიკებს (მაგალითად, ნახატის ან დიაგრამის დახატვა, ორი ურთიერთდაკავშირებული სურათის ხაზით შეერთება, „ღრუბლიან“ სურათზე გამოხატული პერსონაჟის სიტყვების ან ნაფიქრის „ღრუბელში“ ჩაწერა), ანდა – სურათების თანმიმდევრობაზე მოთხრობის შედგენას რესპონდენტის პირადი დამოკიდებულების მიხედვით. აზრი ისაა, რომ კითხვარის ფორმატის სამიზნე შერჩევაზე მორგებისას მასში არავერბალური ტექნიკების ფართოდ გამოყენება შეიძლება გახდეს საჭირო. ეს *ეხება* არა მარტო რესპონდენტების მოზიდვას, არამედ, რაც უფრო მნიშვნელოვანია, რესპონდენტებისთვის კითხვარის ვარგისიანობის, შესაბამისობის საკითხსაც, ესე იგი, სანდოობისა და ვალიდობის საკითხს.

კითხვარის სქემა

კითხვარის გარეგნული მხარე ძალზე მნიშვნელოვანია. ის მარტივად, მიმზიდველად და საინტერესოდ უნდა გამოიყურებოდეს და არ უნდა ტოვებდეს რთულის, ბუნდოვანის, საშიშის და მოსაწყენის შთაბეჭდილებას. შემჭიდროვებულად დაბეჭდილი კითხვარი არ არის მიმზიდველი და მასში ყველაფერი ერთად არის „ჩაყრილი“. უფრო ფართოდ დაბეჭდილი კითხვარი, სადაც კითხვებსა და პასუხებს საკმარისი ადგილი ეთმობა, უფრო სახალისოა რესპონდენტებისათვის. ვერმა და მალიკი (Verma and Mallick 1999: 120) გვირჩევენ,

კითხვარის დასაბეჭდად მაღალი ხარისხის ქალღალდი გამოვიყენოთ, თუ ამის ფინანსური საშუალება გვაქვს.

დილმანმა და მისმა კოლეგებმა (1999) აღმოაჩინეს, რომ რესპონდენები უფრო ნაკლებს ელიან კითხვარის შევსებისგან, ვიდრე რეალურად მოეთხოვებათ. მათი მოლოდინი ასეთია: წაიკითხონ კითხვა, წაიკითხონ პასუხები, აღნიშნონ შესატყვისი პასუხი და შემდეგ კითხვაზე გადავიდნენ. მაგრამ, ბევრი კითხვარი ამაზე გაცილებით მეტს ითხოვს. არსებობს მარტივი წესი: კითხვარი, რაც შეიძლება, მარტივი უნდა იყოს.

მნიშვნელოვანია, რომ რესპონდენტს გავაცნოთ კითხვარის თითოეული სექციის მიზანი, რათა უკეთ გაერკვეს, რას აკეთებს და რისთვის. თუ საკმარისი ადგილი გვაქვს, კარგია, რომ რესპონდენტს ავუხსნათ კითხვარის ყოველი სექციის მიზნებისა და ფოკუსის შესახებ და ისიც, თუ რა მოსაზრებებით ჩავრთეთ ეს დებულბები კითხვარში.

აუცილებელია კითხვების ფორმულირების სიზუსტე და დიზაინის სიმარტივე. რესპონდენტს ზუსტი, გასაგები ინსტრუქციები უნდა მივაწოდოთ: მაგალითად, „დასვით ნიშანი V“ რესპონდენტებს მოსწონთ, ჩახლართული ინსტრუქციები და რთული პროცედურები კი – აფრთხობს. უჯრებში ნიშანი V-ს დასმა, კითხვებზე პასუხების გაცემისას, რესპონდენტთა უმრავლესობისთვის ნაცნობი პროცედურაა, ხოლო კითხვების გასწვრივ, მარჯვნივ მოცემული გადაკოდირებული პასუხების შემოხაზვა შეიძლება დამაბნებელი აღმოჩნდეს და შეცდომებიც გამოიწვიოს. ზოგჯერ შეიძლება რესპონდენტს კითხვარის შევსების მაგალითიც შევთავაზოთ (მაგალითად, დებულების შემოხაზვით, უჯრაში აღნიშვნის გაკეთებით), მაგრამ, ცხადია, უნდა ვერიდოთ, მიწოდებული მაგალითით რესპონდენტს უნებურად კონკრეტული მიმართულების პასუხებისკენ არ ვუბიძგოთ (მაგალითად, შემოდგომი კითხვებისთვის სასურველი პასუხების შეთავაზებით). ვერმა და მალიკი (1999: 121) კითხვარის მნიშვნელოვან პუნქტებზე რესპონდენტის ყურადღების მისაპყრობად განსხვავებული შრიფტის გამოყენებას გვირჩევენ.

დარწმუნდით, რომ კითხვარის ყოველ სექციას მოკლე, ზუსტი და გასაგები ინსტრუქცია აქვს. საფოსტო კითხვარებში ინსტრუქციები იმდენჯერ უნდა

გაიმეოროთ, რამდენჯერაც აუცილებელია, ვინაიდან ყველაფერი იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად კარგად ესმის რესპონდენტს, რას ითხოვენ მისგან; არსებითი მნიშვნელობა ზუსტ, გასაგებ, ერთმნიშვნელოვან, მსხვილად და გამოკვეთილად დაბეჭდილ ინსტრუქციებს ენიჭება.

გასაგებად გადმოცემა და ვიზუალური მხარე კითხვების რაოდენობაზეც ახდეს გავლენას. მაგალითად, ოთხგვერდიან კითხვარში შეიძლება ოთხ სექციად დაყოფილი 60 კითხვა იყოს. რესპონდენტი შეიძლება დააფრთხოს 1-დან 60-მდე გადანომრილმა კითხვებმა, რადგან ჩამონათვალი ძალიან გრძელი მოეჩვენება, ხოლო სექციების 1-დან 4-მდე რიგითი ნომრები კითხვარს ადვილად შესავსებ იერს აძლევს. აქედან გამომდინარე, გასაგები და ლოგიკური რომ იყოს, უმჯობესია კითხვარი დასათაურებულ სექციებად დავყოთ. ამით რესპონდენტს მთლიანი კითხვარის ლოგიკასა და წყობასაც დავანახებთ, რაც კითხვარში გარკვევის საშუალებას მისცემს. ასევე, შეიძლება ყოველი სექციის მოკლე შესავლით დაწყება, და რესპონდენტისთვის სექციის მიზნების ახსნა.

კონკრეტული თემების მიხედვით კითხვების დაჯგუფების ეფექტური საშუალებაა მათი სექციებად დაყოფა და გადანომვრა (მაგალითად, Q9, (ა), (ბ), (გ), . . .). ასე სტრუქტურირებული კითხვარი უფრო პატარა ჩანს, ვიდრე სინამდვილეშია!

აქვე ნათლად უნდა იყოს მითითებული, თუ რესპონდენტს გარკვეული კითხვების ან სექციების გამოტოვება მოეთხოვება (ამ საკითხზე ფილტრების შესახებ ქვეთავში ვისაუბრეთ). თუ მას გარკვეული კითხვების გამოტოვება უწევს, მაშინ მთავარია, კითხვები ან სექციები ისე იყოს დანომრილი, რომ რესპონდენტმა ზუსტად იცოდეს, რომელ კითხვაზე გადავიდეს. აქ ასეთი ინსტრუქცია შეიძლება მივცეთ: „თუ კითხვას N10 უპასუხეთ ‚დიახ‘, მაშინ გადადით კითხვაზე N15, თუ – ‚არა‘, მაშინ გააგრძელეთ კითხვით N11“, ან, მაგალითად: „თუ სკოლის დირექტორი ბრძანდებით, მაშინ უპასუხეთ ამ სექციაში შემავალ კითხვებს, თუ არა – გადადით სექციაზე N3“.

კითხვარის შინაარსის ასე ორგანიზებით რესპონდენტის თანამშრომლობას მაქსიმალურად გაზრდით. მაგალითად, გამოიყენეთ ზოგადი ინტერესის გამომხატველი კითხვები. დარწმუნდით, რომ კითხვარის დასაწყისში მოცემულმა

კითხვებმა რესპონდენტებს არ აფიქრებინოს, რომ ეს კვლევა მათთვის არ ტარდება. დამოკიდებულებების შესახებ კითხვები გაფანტეთ კითხვარში, რათა რესპონდენტებს საკუთარი მოსაზრებების კარგად გამოთქმის და არა – უბრალოდ ქცევის აღწერის – საშუალება მიეცეთ. ასეთი კითხვები ამცირებენ მობეზრებასა და ფრუსტრაციას, ამავე დროს, ღირებულ ინფორმაციას გვაწვდიან.

ფერადი ფურცლები რესპონდენტს ეხმარება, გაერკვეს კითხვარის მთლიან სტუქტურაში. განსხვავებული ფერით დაბეჭდილი ინსტრუქციებიც, რესპონდენტებისათვის შეიძლება მოსახერხებელი იყოს.

მნიშვნელოვანია, რომ კითხვარში, სავარაუდოდ დასაწყისში, ჩართული იყოს შენიშნვა კონფიდენციალობის, ანონიმურობისა და ამოუცნობლობის შესახებ. მაგალითად, უთხარით რესპონდენტებს, რომ არ მოეთხოვებათ სახელების მითითება, მონაცემები იკრიბება და შეუძლებელი იქნება ინდივიდების ამოცნობა მათ მიერ მითითებული ადგილმდებარეობებისა და დეტალების მიხედვით (ანუ შეუძლებელი იქნება მათ მიერ მოწოდებული სახელდებითი სკალის, აღწერითი მონაცემების მიხედვით რესპონდენტების ვინაობის ამოცნობა). თუმცა, ზოგჯერ რესპონდენტებს შეიძლება მაინც სთხოვონ სახელების დაწერა, რათა შესაძლებელი იყოს მათი პოვნა კვლევით გათვალისწინებული შემდეგი ინტერვიუსთვის (Verma and Mallick 1999: 121). ამ შემთხვევაში მაინც აუცილებელია შემდგომი ანონიმურობისა და ამოუცნობლობის გარანტიის მიცემა.

რედლაინი და მისი კოლეგები (2002) მიუთითებენ, რომ სავარაუდო პასუხების იქვე, კითხვის ტექსტის მარჯვნივ განთავსება, პასუხების მიღების შესაძლებლობას ზრდის (ვიზუალური *ლოკაცია*), ხოლო მასალის უფრო თვალსაჩინოდ მოწოდება (მაგალითად, გამსხვილებული შრიფტის ან დიდი ასოების გამოყენებით) – მათი შემჩნევის შესაძლებლობას (*ხილვადობის* საკითხი). ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია განშტოების კითხვებისა და ინსტრუქციებისათვის.

რედლაინი და მისი კოლეგები (2002) იმასაც აღნიშნავენ, რომ გვერდის ბოლოს განთავსებული კითხვები უფრო ხშირად რჩება უპასუხოდ, ვიდრე

გვერდის ზედა ნაწილში მოცემული. ფაქტობრივად, მათ დაადგინეს, რომ რესპონდენტები იოლად ტოვებენ უყურადღებოდ გვერდის ბოლოს მოცემულ ინსტრუქციებს, განსაკუთრებით კი მაშინ, თუ ეს ინსტრუქციები შემდეგ გვერდზე მოცემულ დებულებებს ეკუთვნის. ამიტომ, მნიშვნელოვანია იმის განსაზღვრა, თუ რა უნდა იყოს გვერდის ბოლოს; ეს, სავარაუდოდ, მოცემული თემისთვის ნაკლებად მნიშვნელოვანი დებულებები უნდა იყოს. რედლაინი და მისი კოლეგები (2002) გვირჩევენ, განშტოებების ინსტრუქციები გვერდის ბოლოში არ განვათავსოთ.

დაბოლოს, კითხვარის სულ ბოლოს მოცემულ შენიშვნაში შეგვიძლია: ვთხოვოთ რესპონდენტს, გადაამოწმოს, ხომ არ გამორჩა რომელიმე კითხვა; ვთხოვოთ, დროზე დააბრუნოს შევსებული კითხვარი; მადლობა გადავუხადოთ მონაწილეობისა და თანამშრომლობისათვის და ვაცნობოთ, რომ მონაცემების ანალიზის დასრულების შემდეგ ძირითადი შედეგების მოკლე მიმოხილვას გავუგზავნით.

კითხვარის თანმხლები და შემდგომი წერილები

კითხვარის თანმხლები წერილის მიზანია, რესპონდენტს აცნობოს კვლევის მიზნისა და მნიშვნელოვნების შესახებ, დაარწმუნოს კონფიდენციალობაში და პასუხების გასაცემად წაახალისოს. თანმხლები წერილი შემდეგი შინაარსისა უნდა იყოს:

- აცნობდეს კვლევის დასახელებას;
- წარადგენდეს მკვლევარს: სახელი, გვარი, მისამართი, ორგანიზაცია, საკონტაქტო ტელეფონი/ფაქსი/ელ.ფოსტა. იქვე, აღნიშნული უნდა იყოს, რომ რესპონდენტს არ მოერიდოს მკვლევართან დაკავშირება შემდგომი დეტალებისა და განმარტებებისათვის;
- აცნობდეს კვლევის მიზნებს;
- აცნობდეს კვლევის მნიშვნელობასა და სარგებელს;
- მიუთითებდეს, რატომ შეირჩა მაინცდამაინც ეს რესპონდენტი;
- მიუთითებდეს ნებისმიერ პროფესიულ დახმარებზე, კვლევის დამტკიცებაზე, დაფინანსებაზე ან ნებართვაზე (მაგალითად, უნივერსიტეტის პროფესიული

ასოციაციები, სამთავრობო დეპარტამენტები, აქ შეიძლება ლოგოც გამოიყენოთ);

- აღწერდეს, თუ როგორ უნდა დააბრუნონ რესპონდენტებმა კითხვარი (მაგალითად, თანმხლები მარკიანი და უკანა მისამართიანი კონვერტით, კონკრეტული ინსტიტუტის საფოსტო ყუთში, კონკრეტულ, წერილში დასახელებულ პიროვნებას მიაწოდონ; წაიღებენ თუ არა კითხვარებს – როდის, როგორ და ვინ);
- მიუთითებდეს უკანა მისამართს, რომელზეც უნდა გაიგზავნოს შევსებული კითხვარი;
- მიუთითებდეს, რა უნდა გააკეთოს რესპონდენტმა, თუ გაუჩნდა კითხვები ან რაღაც ვერ გაიგო;
- მითითებული იყოს კითხვარის უკან დაბრუნების თარიღი;
- აღწერილი უნდა იყოს კითხვარის შევსებისათვის გამოყოფილი ნებისმიერი წამახალისებელი;
- არწმუნებდეს კონფიდენციალობაში, ანონიმურობასა და ამოუცნობლობაში;
- მიუთითებდეს, თუ როგორ და ვის მიერ გავრცელდება ან არ გავრცელდება მონაცემები;
- წინასწარ უხდიდეს მადლობას რეპოდენტებს თანამშრომლობისათვის.

ვერმა და მალიკი (1999: 122) გვირჩევენ, რომ სადაც შესაძლებელია, კარგი იქნება წერილის პერსონალიზება ყოველგვარი „ძვირფასო კოლეგავ“, „ძვირფასო ქალბატონო/ბატონო“ და ა. შ. გარეშე – კონკრეტული სახელების მითითებით.

ამ მიზნების გათვალისწინებით, რეკომენდებულია:

- თანმხლებ წერილში მოცემული მიმართვა კონკრეტულ აუტიდორიაზე უნდა იყოს მორგებული. ამგვარად, მასწავლებლების გამოკითხვაში ხაზი უნდა გაესვას კვლევის მნიშვნელოვნებას კონკრეტულად მათი პროფესიისთვის;
- საფოსტო გამოკითხვებში პასუხების სიხშირეზე არ მოქმედებს თანმხლებ წერილში ჩართული პრესტიჟული მხარეების ხელმოწერები, არც ალტრუიზმზე აპელირება და არც ხელით მინაწერები;

- სპონსორის ან იმ ორგანიზაციის სახელი, რომელიც ატარებს კვლევას, მოცემული უნდა იყოს როგორც თანმხლები წერილის სატიტულო ფურცელზე, ისე – მის ტექსტშიც;
- პირდაპირ უნდა იყოს მითითებული რესპონდენტის პასუხების კონფიდენციალობაზე და ახსნილი უნდა იყოს ნებისმიერი სერიული ნორმისა და კოდირების მიზანი;
- დადგენილია, რომ გამოკითხვის წინმსწრები წერილით რესპონდენტებისთვის მომავალი კითხვარის შესახებ შეტყობინება მნიშვნელოვნად მოქმედებს პასუხების სიხშირეზე.

ყველაზე ეფექტურია მოკლე თანმხლები წერილი (არა უმეტეს ერთი გვერდისა). ქვემოთ მოცემულია კითხვარის თანმხლები წერილის მაგალითი, რომელიც მასწავლებლებისთვის და სკოლის ხელმძღვანელი პირებისთვის არის განკუთვნილი:

ძვირფასო კოლეგავ,

სკოლის ეფექტურობის გაუმჯობესება

გთხოვთ, თანდართული მოკლე კითხვარის შევსებით მონაწილეობა მიიღოთ სკოლის ეფექტურობის გაუმჯობესების პროექტში. ეს პროექტი თქვენი სკოლის განვითარების ნაწილია, რომელიც სკოლის ეფექტური მართვისა და მონიტორინგისთვისაა მოწოდებული. ის ხელს შეუწყობს მართვის პროგრამის შეცვლას ისე, რომ კარგად მოერგოს სკოლას. მოცემული კითხვარის მიზანია თქვენი სკოლის სხვადასხვა ასპექტის თავისებურებების, ძლიერი და სუსტი მხარეების გამოვლენა, კერძოდ, იმ ასპექტებისა, რომლებსაც სკოლა, გარკვეულწილად, თავად აკონტროლებს. დიდად დაგვეხმარებით, თუ თანდართულ კითხვარს შეგვივსებთ და შევსებულ ფორმას უკან დამიბრუნებთ. გთხოვთ, კითხვარის შევსებისას ***შეძლებისდაგვარად გულწრფელი იყოთ.***

საჭირო არ არის თქვენი სახელის მითითება, შესაბამისად კითხვარის საშუალებით შეუძლებელი იქნება ინდივიდების ვინაობის დადგენა და პოვნა, ანუ, გარანტირებული იქნება კონფიდელციალობა და ანონიმურობა. თუ გსურთ ამ დოკუმენტის რომელიმე ასპექტის დამატებით განხილვა, გთხოვთ, არ მოგერიდოთ ჩემთან დაკავშირება. ვიმედოვნებთ, რომ შეძლებთ ამ პროექტში მონაწილეობას.

მადლობა

ხელმოწერა

საკონტაქტო ინფორმაცია (მისამართი, ფაქსი, ტელეფონი, ელ. ფოსტა)

კიდევ ერთი მაგალითი ასეთი შეიძლება იყოს:

ძვირფასო კოლეგავ,

განათლების სფეროში ჩასატარებელი კვლევის პროექტი

ვატარებ იმ საკითხების მცირემასშტაბიან კვლევას, რომლებიც განათლების სფეროში მომუშავე მკვლევრებისათვის განსაკუთრებით აქტუალურია. განათლებაში ეს თემა ინტენსიური შესწავლის საგანია და სწორედ ამიტომ განვიზრახე ამ სფეროს შესწავლა.

პირადად თქვენ იმიტომ გთხოვთ კვლევაში მონაწილეობას, რომ სამაგისტრო ან სადოქტორო ნაშრომისთვის თავად გაქვთ ჩატარებული ემპირიული კვლევა. არავის ეცოდინება განათლების სფეროში მომუშავე მკვლევრის პრობლემები ისე, როგორც თქვენ.

თანდართული კითხვარი ჩემი კვლევის ნაწილია. გთხოვთ, რომ მცირეოდენი დრო დაუთმოთ მას.

თუ გსურთ კვლევაში მონაწილეობა, გთხოვთ, შეავსოთ კითხვარი და ნოემბრის ბოლომდე დაუბრუნოთ XXX-ს. კითხვარი შეგიძლიათ მოათავსოთ ჩემი ინსტიტუტის მთავარი კორპუსის საფოსტო ყუთში, გამოგზავნოთ ფოსტით (მარკიანი და უკანა მისამართიანი კონვერტი თან ერთვის) ან ფაქსით ან ელექტრონული ფოსტით კითხვარის შევსება დაახლოებით 15 წუთი დასჭირდება. მასში გამოყენებულია რეიტინგის სკალები და თქვენგან რამდენიმე კომენტარისა და ზოგიერთი პირადი დეტალის მითითებას საჭიროებს. *არ უნდა მიუთითოთ თქვენი სახელი:* ამდენად, შეუძლებელი იქნება თქვენი ამოცნობა და პოვნა. ანონიმურობა და ამოუცნობლობა გარანტირებულია. კვლევის, შედეგების გამოქვეყნებას განათლების ჟურნალში ვაპირებ.

თუ გსურთ კვლევის ნებისმიერი ასპექტის დამატებით განხილვა, გთხოვთ, არ მოგერიდოთ ჩემთან დაკავშირება.

ვიმედოვნებ, შეძლებთ კვლევაში მონაწილეობის მიღებას. ნება მომეცით, წინასწარ გადაგიხადოთ მადლობა თანამშრომლობისთვის, რომელსაც ძალიან ვაფასებ.

გულწრფელად თქვენი,

ხელმოწერა

საკონტაქტო ინფორმაცია (მისამართი, ფაქსი, ტელეფონი, ელ. ფოსტა)

კითხვარების და მათი თანმხლები წერილების დამატებითი მაგალითებისთვის იხილეთ წიგნის თანმხლები ვებგვერდი (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/8679415368780 – თავი 15, ფაილი 15. 1. doc).

კითხვარის პილოტირება

კიდევ ერთხელ უნდა აღვნიშნოთ, რომ კითხვარების შედგენას უპირველესი მნიშვნელობა აქვს და წარმატებული კვლევისთვის გადამწყვეტია მათი წინასწარი შემოწმება (იხილეთ http://www.routledge.com/textbooks/8679415368780 – თავი 15, ფაილი 15. 12. ppt). პილოტურ კვლევას რამდენიმე ფუქნცია აქვს, უპირველეს ყოვლისა, კითხვარის სანდოობის, ვალიდობისა და პრაქტიკულად განხორციელებადობის გაზრდა, ასევე (Oppenheim 1992; Morrison 1993; Wilson and McLean 1994: 47):

- კითხვარის დებულებების, ინსტრუქციებისა და სქემის სიზუსტის შემოწმება;
- კითხვარის დებულებების, კონსტრუქტების ოპერაციონალიზაციისა და კვლევის მიზნების შესახებ კომენტარის მიღება;
- სიტყვების ფორმულირებაში ორაზროვნებისა და სირთულეების აღმოფხვრა;
- სამიზნე აუდიტორიისთვის ტექსტის გაგებადობის დონის შემოწმება;
- კითხვის *ტიპისა* და მისი ფორმატის შესახებ კომენტარის მიღება (მაგალითად, რეიტინგის სკალა, კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხებით, ღია, დახურული და ა. შ.);
- დახურული და მრავალი არჩევითი პასუხის კითხვების სავარაუდო პასუხებისა და კონკრეტული კითხვების შესატყვისობის შესახებ კომენტარების მიღება;
- გამოტოვებული, ზედმეტი და შეუსაბამო დებულებების გამოვლენა;
- შთამაგონებელ/მიმართულების მიმცემ კითხვებზე უკუკავშირის მიღება;
- კითხვარის გარეგნული მხარისა და დიზაინის შესახებ უკუკავშირის მიღება;

- კითხვარის სქემის, სექციებად დაყოფის, გადანომვრისა და დებულებებად დაყოფის შესახებ უკუკავშირის მიღება;
- კითხვარის შევსებისთვის საჭირო დროის გადამოწმება;
- იმის შემოწმება, თუ რამდენად გრძელი, მოკლე, ადვილი ან რთულია კითხვარი;
- ღია კითხვებიდან მიღებული კატეგორიების დახურული კითხვებისთვის (მაგალითად, რეიტინგის სკალების დებულებებისთვის) პასუხების შესაქმნელად გამოყენება;
- იმის დადგენა, თუ რამდენად მამოტივირებელი, არამამოტივირებელი, სენსიტიური, დამაბნეველი, გამაღიზიანებლი, შეურაცხმყოფელი შეიძლება იყოს დებულება;
- ზედმეტი კითხვების გამოვლენა (მაგალითად, კითხვები, რომლებზეც მუდმივად „დიახ“ ან „არა“ პასუხს იძლევიან რესპონდენტები: Youngman 1984: 172) ანუ, ნაკლები დისკრიმინაციული ხარისხის მქონე კითხვები;
- იმის დადგენა, თუ რომელი დებულებებია ძალიან იოლი, რთული, კომპლექსური ან რესპონდენტის გამოცდილებიდან მოწყვეტილი;
- ზოგადად გაუგებარი ან დაუსრულებელი დებულებების (მაგალითად, კითხვებზე მოულოდნელი პასუხებისა და კითხვების ჩატოვების ზოგადი ტენდენციის შესწავლა) გამოვლენა (Varma and Mallick 1999: 120);
- მონაცემების ანალიზისთვის კოდირებისა და კლასიფიცირების სისტემის შემოწმება.

ერთი სიტყვით, როგორც ოპენჰეიმი (1992: 48) შენიშნავს, *ყველაფერი,* რაც კითხვარს შეეხება, პილოტურ კვლევაში უნდა იყოს ჩართული; არაფერი უნდა გამოირიცხოს, შრიფტი და ქაღალდის ხარისხიც კი.

ზემოთ წარმოდგენილი სქემა კონკრეტული სახის პილოტურ კვლევას აღწერს: ისეთს, რომელიც კითხვარის შინაარსსა და ფორმატზე ფოკუსირდება და არა – მონაცემებზე. ზემოთ დასახელებული პუნქტების შესახებ უკუკავშირს კი, მცირე რაოდენობის რესპონდენტებისა და ექსპერტებისგან იღებს.

არსებობს სხვა ტიპის პილოტური კვლევა, რომელიც დებულებების გრძელი ჩამონათვალით იწყება და, სტატისტიკური ანალიზითა და უკუკავშირით, ამცირებს მათ რაოდენობას (Kgaile and Morrison 2006). მაგალითად, მკვლევარმა კითხვარისთვის შეიძლება, ვთქვათ, 120 დებულება შეადგინოს და იმის გაგება უნდოდეს, რომელი დებულება ამოაკლოს. ამ შემთხვევაში პილოტური კვლევა მნიშვნელოვანი ზომისა და საკმაოდ წარმომადგენლობითი რაოდენობის რესპონდენტების შერჩევაზე (50–100) უნდა ჩატარდეს, რითაც რეალური მონაცემები – რიცხობრივი პასუხები – მიიღება. ეს მონაცემები შემდეგი ფაქტორების მიხედვით შეიძლება გააანალიზდეს:

- *სანდოობა*: შეგიძლიათ ამოაკლოთ დაბალი სანდოობის მქონე დებულებები (კრონბახის ალფა შინაგანი შეთანხმებულობისთვის: იხილეთ წიგნის მეხუთე ნაწილი);
- *პარალელურობა*: თუ დებულებები მჭიდროდ კორელირებს ერთმანეთთან, შეიძლება ერთი ან რამდენიმე მათგანის ამოღება. ცხადია, ამით არ უნდა დაიკარგოს კვლევის მნიშვნელოვანი ასპექტები (ანუ, ადამიანის მიერ მიღებული გადაწყვეტილებას სტატისტიკურ ანალიზზე მნიშვნელოვანია);
- *მრავალჯერადი რეგრესია*: შეგვიძლია ამოვაკლოთ ბეტას დაბალი მნიშვნელობის მქონე (იხილეთ მეხუთე ნაწილი) დებულებები, ცხადია, ამით არ უნდა დაიკარგოს კვლევის მნიშვნელოვანი ასპექტები (ანუ, ადამიანის მიერ მიღებული გადაწყვეტილება სტატისტიკურ ანალიზზე უპირატესია);
- *ფაქტორული ანალიზი*: ძირითადი ცვლადების ჯგუფებისა და ზედმეტი დებულებების გამოვლენა (იხილეთ წიგნის მეხუთე ნაწილი).

ასეთი ანალიზის შედეგად გამოვლინდება ტესტიდან ამოსაღები დებულებები, რითაც კითხვარის ზომა შემცირდება. აქ სტატისტიკური ანალიზისთვის სანდო მონაცემების მისაღებად, შესაბამისი ზომისა და რესპრეზენტაციული შერჩევაა საჭირო. თუ რეპონდენტების რაოდენობა ძალიან ცოტაა, საბოლოო კითხვარიდან შეიძლება მნიშვნელოვანი დებულები აღმოჩნდეს ამოღებული.

კითხვარის შედგენისას გასათვალისწინებელი პრაქტიკული საკითხები

კითხვარის შედგენასთან დაკავშირებით აქამდე განხილული საკითხების გათვალისწინებით მთელი რიგი პრაქტიკული რჩევების მოცემა შეგვიძლია:

- ზუსტად განსაზღვრეთ კითხვარის მიზნები (ოპერაციონალიზაცია);
- მოემზადეთ პილოტური კითხვარისთვის დებულებების გენერირებისთვის პრეპილოტური კვლევისთვის და შემდეგ, საბოლოო ვერსიის მისაღებად, პილოტირებულ კითხვარში ცვლილებების შესატანად;
- თუ კითხვარის საპილოტე ვარიანტში ძალიან ბევრი დებულებაა და თქვენ მათი შემცირება გსურთ, მათი რაოდენობა სტატისტიკური ანალიზით ან უკუკავშირით შეამცირეთ და პირველი პილოტური კვლევის შედეგად მიღებული კითხვარის პილოტირების მეორე ეტაპისთვის მოემზადეთ;
- კითხვის ყველაზე შესატყვისი *ტიპი* შეარჩიეთ – დიქოტომიური, არჩევანის, რანჟირება, რეიტინგის სკალები, მუდმივი ჯამის მქონე, თანაფარდობა, დახურული, ღია;
- დარწმუნდით, რომ ყველა დებულება ამომწურავად და ყოველმხრივ იქნა შესწავლილი. შეაჯერეთ შინაარსი და ღრმად და დეტალურად გამოიკვლიეთ ის;
- კონკრეტული დამოკიდებულების, ცნებისა თუ საკითხის გასაზომად რამდენიმე დებულება გამოიყენეთ;
- დარწმუნდით, რომ მიღებული მონაცემები უპასუხებენ კვლევის კითხვას;
- ანალიზის გასაიოლებლად მეტი დახურული კითხვა გამოიყენეთ, ვიდრე – ღია (განსაკუთრებით დიდ შერჩევის შემთხვევაში);
- დააბალანსეთ, რომ საკვლევი საკითხები ამომწურავად იყოს კითხვარში ასახული და კითხვარიც რამდენიმე გვერდიანი არ იყოს, რაც ჩვეულებრივ რესპონდენტების დემოტივაციას იწვევს;
- ერთ კითხვაში მხოლოდ ერთი რამის შესახებ დასვით კითხვა. გამოიყენეთ თითო წინადადება თითო დებულებაში, სადაც ეს შესაძლებელია;
- სავარაუდო პასუხები მარტივი უნდა იყოს;
- არ გამიყენოთ ჟარგონი;
- სადაც კი შესაძლებელია, დებულებები აწმყო დროში დაწერეთ;

- ეცადეთ ერთმნიშვნელოვანი, მკაფიოდ განსაზღვრული და ზუსტი ფორმულირებები გქონდეთ;
- სადაც შესაძლებელია, შეინარჩუნეთ სიმარტივე, სიცხადე და მოკლე ფრაზები;
- მიუთითეთ, რა ტიპის პასუხებია საჭირო ღია კითხვებში;
- შეინარჩუნეთ ბალანსი სითამამესა და ზრდილობას შორის (Oppenheim 1992: 122). უხეში ფრაზა „ოჯახური მდგომარეობა“, სასურველია და უმჯობესია ჩაანაცვლოთ უფრო რბილი და ზრდილობიანი ფორმით: „გთხოვთ, მიუთითოთ, დაქორწინებული ხართ, პარტნიორთან ერთად ცხოვრობთ თუ დაუოჯახებელი ხართ . . .“ ან „მადლიერი დაგრჩენით, თუ მეტყვით, ხართ თუ არა დაოჯახებული, პარტნიორთან ერთად ცხოვრობთ თუ მარტო“.
- დააბალანსეთ ფაქტებისა და მოსაზრებების შესახებ კითხვები (ეს განსაკუთრებით მაშინ, თუ სტატისტიკური კორელაციებისა და ნიშნათა შეუღლების ცხრილების გამოყენებაა საჭირო);
- ერიდეთ მიმართულების მიმცემ კითხვებს;
- ეცადეთ, ერიდოთ საფრთხის შემცველ კითხვებს;
- ნუ დაუშვებთ, რომ რესპონდენტმა იცის პასუხი, აქვს კითხვებზე პასუხის გასაცემად საჭირო ინფორმაცია ან ყოველთვის მართალს იტყვის (ნებსით თუ უნებლიეთ). მაშასადამე, კითხვებში უნდა ჩართოთ კატეგორიები „არ ვიცი“, „შეუსაბამოა“, “არ ვარ დარწმუნებული”, “არც ვეთანხმები და არც არ ვეთანხმები” „არ შეესატყვისება“;
- ერიდეთ კითხვების გადატვირთვას;
- თანაბარი რაოდენობით გქონდეთ უარყოფითი და დადებითი კითხვები (Black 1999: 229);
- გაიაზრეთ, რამდენად კითხვადია კითხვარი და რესპონდენტის წერა-კითხვის უნარი (რამაც შეიძლება მკვლევარი კითხვარის სტრუქტურირებული ინტერვიუს სახით ჩატარებამდე მიიყვანოს);
- სენსიტიური კითხვები მოგვიანებით დასვით, რათა რესპონდენტებში პასუხებზე წინასწარი განწყობა არ შეექმნათ. მაგრამ, არც ისე გვიან, რომ

რესპონდენტს უკვე მობეზრებული ჰქონდეს კითხვებზე პასუხი და კონცენტრაციის უნარი დაკარგული;

- ერთმანეთს შეურიეთ სენსიტიური და არასენსიტიური კითხვები;
- გქონდეთ კითხვარის ძალიან ზუსტი და ნათელი სქემა, რომ ის გასაგები და მიმზიდველი იყოს (ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, თუ კომპიუტერული პროგრამით უნდა დამუშავდეს მიღებული მონაცემები);
- სადაც შესაძლებელია, ერიდეთ დებულების ნაწილის მეორე გვერდზე გადატანას, რადგან რესპონდენტმა შეიძლება იფიქროს, რომ წინა გვერდზე დაწყებული დებულება დამთავრდა; დარწმუნდით, რომ რესპონდენტმა იცის, როგორ დააფიქსიროს თითოეული კითხვის პასუხი, მაგალითად, ხაზი გაუსვას, შემოხაზოს, აღნიშნოს, ჩაწეროს. რესპონდენტს მიეცით კითხვარის გაცნობის ან განხილვის, შევსებისა და დაბრუნების (ან აგროვების, აკრეფის) ინსტრუქციები (საფოსტო კითხვარს თან დაურთეთ მარკიანი და მისამართიანი კონვერტი);
- ჩაატარეთ კითხვარის პილოტირება, გამოიყენეთ მოსალოდნელი ან სამიზნე შერჩევიდან არჩეული რესპონდენტები, რომლებიც არ მიიღებენ მონაწილეობას ძირითად კვლევაში;
- მონაცემების ანალიზის გათვალისწინებით, განსაზღვრეთ მონაცემების რომელ სკალებსა და სახეებს გამოიყენებთ (მაგალითად, სახელდების, რიგის, ინტერვალებისა და შეფარდების);
- გადაწყვიტეთ, როგორ აირიდებთ თავიდან პასუხების გაყალბებას (მაგალითად, კითხვარში ჩართეთ კითხვები, რომლებიც იმავე თემასთან დაკავშირებულ კითხვებს გადაამოწმებს);
- დაკმაყოფილდით, თუ კითხვარების 50 პროცენტზე მიიღებთ პასუხს. გადაწყვიტეთ, რას მოუხერხებთ ჩატოვებულ მონაცემებს, რამდენად მნიშვნელოვანია ეს ჩატოვებული მონაცემები (ამას შეიძლება პრაქტიკული მნიშვნელობა ჰქონდეს სტრატიფიცირებული შერჩევის სტრატასთვის) და რატომ არ შეივსო სრულად და არ დაბრუნდა კითხვარი. მაგალითად, კითხვები ძალიან დამაფრთხობელი თუ ძალიან გრძელი იყო? (ეს, სავარაუდოდ, უნდა ეჩვენებინა პილოტურ კვლევას).

- კითხვარში ჩართეთ თანმხლები ახსნა და მომავალი თანამშრომლობისთვის მადლობა გადაუხადეთ პოტენციურ რესპონდენტს; მიუთითეთ კვლევის მიზნები, ანონიმურობისა და კონფიდენციალურობის დაცვის მექანიზმები, თქვენი ვინაობა და პოზიცია, ვინ ისარგებლებს საბოლოო ანგარიშით;
- თუ კითხვარი სხვამ უნდა ჩაატაროს და არა მკვლევარმა, მაშინ დარწმუნდით, რომ მას სათანადოდ მიეცით ჩატარებისთვის საჭირო ინსტრუქციები და მისთვის ყველაფერი გასაგებია.

ზემოთ მოცემულ საკმაოდ გრძელ ნუსხას თან გასდევს ძირითადი თემა: მკვლევარმა მნიშვნელოვანი ყურადღება უნდა დაუთმოს რესპონდენტებს; მათი თვალით დაინახოს კითხვარი და წარმოიდგინოს, როგორ მიიღებენ რესპონდენტები მას (მაგალითად, მტრულად, ეჭვის თვალით, გამოიჩენენ აპათიურობას-უკმაყოფილებას-გულგაშლილობას, იოლად-რთულად, როგორც მოტივიაციის აღმძვრელს-მოსაწყენს, სწორხაზოვანს-კომპლექსურს და ა. შ.).

კითხვარების ადმინისტრირება

კითხვარის ადმინისტრირების რამდენიმე ხერხი არსებობს:

- თვით-ადმინისტრირება;
- ფოსტით;
- პირპისპირ ინტერვიუ;
- ტელეფონით;
- ინტერნეტით.

აქ მხოლოდ თვით-ადმინისტრირებისა და საფოსტო კითხვარების შემთხვევებს განვიხილავთ. მეთექვსმეტე თავში განხილულია პირირისპირ ინტერვიუ და სატელეფონო ინტერვიუ, ხოლო ინტერნეტ-კითხვარების შესახებ მეცხრე თავში ვისაუბრეთ.

თვით-ადმინისტრირებადი კითხვარები

თვით-ადმინისტრირებადი კითხვარის ორი ტიპი არსებობს: კითხვარები, რომლებიც მკვლევრის თანდასწრებით ივსება და კითხვარები, რომლებსაც

მკვლევრის დაუსწრებლად ავსებენ რესპონდენტები (მაგალითად, სახლში, სამსახურში).

მკვლევრის თანდასწრებით თვით-ადმინისტრირებადი კითხვარები

მკვლვარის თანდასწრება კითხვარის შევსება იმით არის სასარგებლო, რომ რესპონდენტს ნებისმიერი კითხვით და კომენტარით შეუძლია მიმართოს მას. ამასთან, ეს, როგორც წესი, პასუხების მაღალ სიხშირეს უზრუნველყოფს (მაგალითად, როდესაც ტარდება მასწავლებლებთან თანამშრომლების შეკრებაზე, ან ერთი ან მეტი კლასის მოსწავლეებთან). ასევე, უზრუნველყოფს, რომ ყველა კითხვას (მკვლევარს შეუძლია კითხვარი გადამოწმება, სანამ საბოლოოდ ჩაიბარებდეს მას) და სწორად (მაგალითად, რეიტინგის კითხვებში მხოლოდ ერთი პასუხი უნდა იყოს აღნიშნული და არაფერი უნდა იყოს გამოტოვებული) გაეცეს პასუხი. ეს ნიშნავს, რომ კითხვარი სწრაფად და ერთ ჯერზე ივსება, ანუ, ბევრი რესპონდენტისგან ერთდროულად შეიძლება მონაცემების მიღება.

მეორე მხრივ, რესპონდენტები შეიძლება დააფრთხოს მკვლევარის დასწრებამ და ძალდატანების განცდა გაუჩინოს. მათ შეიძლება უხერხულად იგრძნონ თავი კითხვარის შევსებისას და არ დაასრულონ ის, ანდა სულაც არ დაიწყონ. რესპონდენტებს შეიძლება დამატებითი დროც დასჭირდეთ, რომ გაიაზრონ და სრულად შეავსონ კითხვარი, მაგალითად, სახლში და მათ ასეთ შემთხვევაში არ აქვთ ამის საშუალება.

მკვლევრის თანდასწრება მკვლევარს უქმნის დროის პრობლემას: ის უნდა იყოს შეთანხმებულ დროსა და ადგილზე, რაც ასევე დიდ დროსა და ბევრ მოგზაურობას შეიძლება მოითხოვდეს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ მონაცემების მოგროვება გაცილებით მეტ დროს წაიღებს. ასევე, გაფანტული შერჩევის შემთხვევაში, საკმაოდ ძვირი ჯდება მგზავრობა.

მკვლევრის დაუსწრებლად ჩატარებული თვით-ადმინისტრირებადი კითხვარები

მკვლევრის არ ყოფნა სასარგებლოა, რადგან რესპონდენტს საშუალება აქვს თავისით შეავსოს კითხვარი, როცა უნდა და სადაც უნდა: იმდენი დრო დაუთმოს, რამდენიც სჭირდება, ნაცნობ გარემოში იყოს, სადაც არავითარი

საფრთხე და ზეწოლა არ დაემუქრება, რაც სავსებით სავარაუდოა მკვლევრის თანსაწრების შემთხვევაში. ამასთან, მკვლევრის გარეშე კითხვარის შევსება უფრო იაფი შეიძლება დაჯდეს, უფრო ანონიმურია, ვიდრე მკვლევრის თანდასწრებით იქნებოდა. ეს უკანასკნელი, თავის მხრივ, მონაცემებს მეტ-ნაკლებად გულწრფელს ხდის: ალბათ, მკვლევრის თანდასწრებით ძნელია ტყუილის ან ნაწილობრივი სიმართლის თქმა. მის გარეშე კი ადვილია სენსიტიურ თემებზე ძალიან გულწრფელი პასუხების გაცემა.

თუმცა, ამას მეორე მხარეც აქვს: მკვლევარი ვერ უპასუხებს რესპონდენტის სპონტანურად გაჩენილ კითხვებსა თუ პრობლემებს და მათ შეიძლება გამოტოვონ ან თავი დაანებონ დებულებას. რესპონდენტებმა შეიძლება არასწორადაც გაიგონ კითხვები და, შესაბამისად, არასწორად უპასუხონ. მათ შეიძლება მცდარი სურათი მიაწოდონ მკვლევარს, მაგალითად, იმით, რომ უპასუხონ, თუ რა სიტუაცია შეიძლებოდა ყოფილიყო და არა ის, თუ რეალურად რა სიტუაციაა ამჟამად, ან არამართებულად დადებითად ან უარყოფითად აღწერონ სიტუაცია ან საკუთარი თავი. ფაქტობრივად, მკვლევარი ვერ აკონტროლებს იმ გარემოს, რომელშიც რესპონდენტი კითხვარს ავსებს, მაგალითად, დღის დროს, ხმაურს, სხვების თანდასწრებას, ვისთანაც რესპონდენტმა შეიძლება გაარჩიოს კითხვები და პასუხები, კითხვარის შევსებისადმი დამოკიდებულების სერიოზულობას და იმასაც კი, ვინ ავსებს კითხვარს: ნამდვილად ის ადამიანი ვისთვისაც განკუთვნილი იყო კითხვარი?

საფოსტო კითხვარები

ხშირად საფოსტო კითხვარები განათლების სფეროში გამოკითხვების წარმოების საუკეთესო საშუალებაა. დავუშვათ, მკვლევარი საშუალო სკოლებში ახალი სასწავლო პროგრამის დამტიცებისა და გამოყენების შესწავლას აპირებს. სკოლების პოპულაციიდან აღებული გარკვეული შერჩევის გამოკითხვა ძვირი დაჯდებოდა და ბევრ დროსაც წაიღებდა. მეორე მხრივ, საფოსტო გამოკითხვას რამდენიმე აშკარა უპირატესობა ექნებოდა. მეტიც, ფინანსებისა და რესურსების შეზღუდულობის შემთხვევაში, ეს შეიძლება ამ კვლევის განხორციელების ერთადერთი რეალური გზა იყოს.

საფოსტო გამოკითხვების უპირატესობები და ნაკლოვანი მხარეები სხვა (განათლების სფეროსგან განსხვავებული) ვითარებებიდან მომდინარეობს; თუმცა ბევრი მიღებული შედეგი განათლების სფეროს მკვლევარსაც წაადგება. აქ იმ ზოგიერთ საშუალებას განვიხილავთ, რომლითაც განათლების მკვლევარს საფოსტო გამოკითხვებში მაქსიმალური რაოდენობის პასუხების მიღება შეუძლია.

საფოსტო გამოკითხვების შესახებ მითები არ არის ემპირიულ საფუძველს მოკლებული (იხილეთ Hoinville and Jowell 1978). საფოსტო გამოკითხვებში პასუხების სიხშირე ყოველთვის არ არის ინტერვიუს შედეგად მიღებულ პასუხებზე ნაკლები. ხშირად ეს მაჩვენებლები ტოლია და ზოგჯერ აჭარბებს კიდევ ინტერვიუს მაჩვენებელს. კითხვარის მცირე მოცულობაც არ არის პასუხების დამაკმაყოფილებელი სიხშირის საწინდარი. მაგალითად, განათლებულმა, დახვეწილმა რესპონდენტებმა მოკლე კითხვარი მათთვის ნაცნობი კომპლექსური საკითხების ტრივიალურად წარმოჩენის მცდელობად შეიძლება აღიქვან. ჰოინვილი და ჯოუელი (Hoinville and Jowell 1978) საფოსტო გამოკითხვაში პასუხების მიღებაზე მოქმედ რამდენიმე ფაქტორს გამოყოფენ.

- *პირველი გზავნილი* გამოიყენეთ ხარისხიანი კონვერტები, როდესაც შესაძლებელია ადრესატის დაბეჭდილი მისამართითა და სახელით;
- სადაც შესაძლებელია, გამოიყენეთ პირველი კლასის, სწრაფი საფოსტო მომსახურება, მარკიანი და არა – შტამპიანი კონვერტები;
- რესპონდენტის პასუხისთვის კითხვარს თან დაურთეთ პირველი კლასის მარკიანი კონვერტი;
- მოსახლეობა გამოსაკითხად ხუთშაბათი საუკეთესო დღეა კითხვარების დასაგზავნად, ორგანიზაციებისთვის კი ორშაბათი და სამშაბათია რეკომენდებული;
- ყველანაირად ერიდეთ გამოკითხვის დეკემბერში ჩატარებას (დასავლურ სამყაროში კითხვარები საშობაო მისალოცების გროვაში ჩაიკარგება).

კითხვარის საკონტროლო წერილი

იმ ოთხ ფაქტორს შორის, რომელსაც ჰოინვილი და ჯოუელი (1978) ასახელებენ პასუხების სიხშირის გაზრდა ყველაზე მეტად საკონტროლო

წერილს შეუძლია. შეხსენების წერილების მომზადებისას უნდა გვახსოვდეს შემდეგი:

- ყველა წესი, რომელიც თანმხლებ წერილს შეეხება, უფრო მკაცრად ვრცელდება საკონტროლო წერილზე;
- საკონტროლო წერილი კიდევ ერთხელ უნდა უსვამდეს ხაზს კვლევის მნიშვნელობასა და რესპონდენტის მონაწილეობის ღირებულებას;
- ეფექტური ფანდი აღმოჩნდა მიმართვისას მეორე პირის მხოლობითი რიცხვის გამოყენება, წერილის უპასუხოდ დარჩენის შემთხვევაში იმედგაცრუების ელფერის მქონე ქვეტექსტის გამოყენება და გარკვეული გაოცების გამოხატვა იმით, რომ რესპონდენტმა არ ითანამშრომლა თქვენთან;
- საკონტროლო წერილში არსად უნდა იკითხებოდეს და რესპონდენტს არ უნდა რჩებოდეს შთაბეჭდილება, რომ კითხვარის უპასუხოდ დატოვება ნორმალურია, ან რომ მოცემულ კონკრეტულ კვლევაში უამრავი კითხვარი დარჩა უპასუხოდ;
- საკონტროლო წერილს ისევ უნდა ახლდეს თან კითხვარის ასლი და პირველი კლასის მარკიანი და მისამართიანი კონვერტი წერილის უკან დასაბრუნებლად;
- მეორე და მესამე საკონტროლო წერილებს, როგორც წესი, ნაკლები რაოდენობის პასუხები მოჰყვება. ასე რომ, რამდენი ასეთი წერილის გაგზავნაა რეკომენტებული რა და რა შედეგები მოსდევს მას? ძნელია განზოგადება, მაგრამ უნდა გვახსოვდეს შემდეგი: კარგად დაგეგმილ საფოსტო გამოკითხვაში პასუხების სიხშირე, სულ მცირე, 40 პროცენტი უნდა იყოს და შეხსენების კეთილგონიერად გამოყენების პირობებში ეს მაჩვენებელი 70-80 პროცენტამდეც შეიძლება გაიზარდოს. წინასწარი პილოტური კვლევა არაფრის მომცემია პასუხების მოსალოდნელი სიხშირის პროგნოზირების თვალსაზრისით. ძირითად გამოკითხვაში, ზოგადად, სულ მცირე, პასუხების იგივე ან უფრო მეტი რაოდენობა უნდა მივიღოთ, რასაც პილოტური კვლევაში ვიღებთ. მოსახლეობის აღწერებისა და გამოკითხვების სამსახური (The Office of Population Censuses and Surveys) სამი შეხსენების გამოყენების რეკომენდაციას იძლევა, რომელთაც თავდაპირველად

დაბრუნებული პასუხების რაოდენობის დაახლოებით 30 პროცენტით გაზრდა შეუძლია. კითხვარის შემდგომი სამი შეხსენების შედეგად მიღებული პასუხების ტიპური სურათი ასეთია:

- საწყისი გზავნილი 40%
- პირველი შეხსენება +20%
- მეორე შეხსენება +10%
- მესამე შეხსენება +5%
- სულ ჯამში 75%

ბეილი (1994: 163 – 9) აჩვენებს, რომ რესპონდენტს ფოსტითაც შეიძლება შევახსენოთ და ტელეფონითაც. თუ საკონტროლო წერილი იგზავნება, ეს პირველი გზავნილის გაშვებიდან დაახლოებით სამ კვირაში უნდა მოხდეს. მეორე შეხსენებაც სასურველია და ის პირველის გაგზავნიდან ერთი კვირის შემდეგ უნდა გაიგზავნოს. ბეილი (1994: 165) აღწერს კვლევას, რომელიც აჩვენებს, რომ მეორე საკონტროლო წერილით პასუხების სიხშირის 95.6 პროცენტამდე გაზრდაც შესაძლებელია. ამ წერილის გარეშე ეს მაჩვენებელი მხოლოდ 74.8 პროცენტს უდრის. კითხვარის გაგზავნამდე, *წინასწარი* სატელეფონო ზარითაც შეიძლება პასუხების სიხშირის მომატება (8 პროცენტამდე აწევა).

სტიმულები

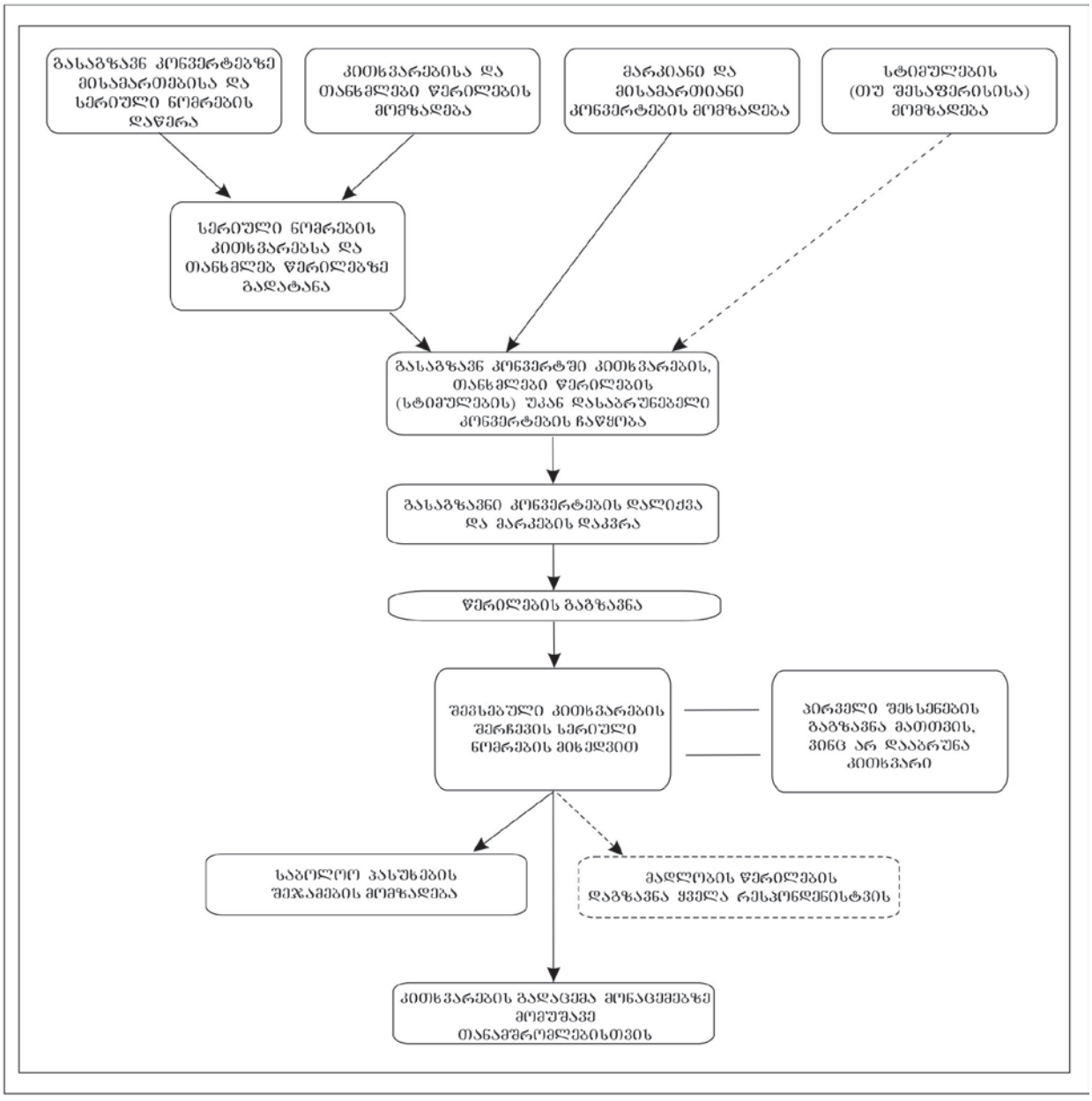
პასუხების გაცემის გაზრდა სტიმულის გამოყენებითაც შეიძლება. მიუხედავად იმისა, რომ ასეთი პრაქტიკა შედარებით იშვიათია დიდ ბრიტანეთში წარმოებულ გამოკითხვებში, მას შეუძლია არსებითად შეამციროს უპასუხოდ დარჩენილი კითხვარების რაოდენობა, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც არჩეული სტიმული თან ახლავს საწყის გზავნილს და არა მაშინ, როდესაც ის მოგვიანებით იგზავნება შევსებული კითხვარის დაბრუნებისთვის გაცემული ჯილდოს სახით. ამ კონკრეტული ფანდის ეფექტურობის ახსნა იმ ვალდებულების გრძნობაში ძევს, რომელიც მიმღებს ექმნება. გულდასმით უნდა შეირჩეს რესპონდენტებისთვის შესატყვისი ტიპის სტიმული. ის მკაფიოდ სიმბოლური ხასიათის უნდა იყოს, არ უნდა აღიქმებოდეს, როგორც რესპონდენტის მიერ გაწერული ძალისხმევის ანაზღაურება და, ჰოინვილისა და

ჯოუელის (1978) თქმით, მაქსიმალურად ნეიტრალური უნდა იყოს. ამ თვალსაზრისით, ისინი გვთავაზოვენ, რომ საფოსტო მარკების შეკვრა და კალმისტრები იაფია, ადვილად ეტევა კითხვარის კონვერტში და იმ ამოცანის შესატყვისია, რომლის შესრულებასაც რესპონდენტს ვთხოვთ.

სხვადასხვა ტიპის საფოსტო გამოკითხვის ვადებისა და თანმიმდევრობის დაგეგმვაში ბლოკ-სქემა დაგეხმარებათ. ერთ-ერთ ასეთ ბლოკ-სქემას ჰოინვილი და ჯოუელი (1978) გვთავაზობენ. სქემა წარმოდგენილია ჩანართში 15. 5. ამ სქემაზე მოცემული მოვლენების დროში უფრო ზუსტად გასაწერად, მკვლევარს შეიძლება ქრონოლოგიური სქემის დამატება დასჭირდეს.

ჩანართი 15.5

საფოსტო გამოკითხვის დაგეგმვის ბლოკ-სქემა



ვალიდობა

აქამდე საფოსტო კითხვარებზე მიღებული პასუხების სიხშირის გაზრდის ტექნიკებზე ვსაუბრობდით და ჯერ არაფერი გვითქვამს ამ კონკრეტული ტექნიკის ვალიდობის შესახებ.

ბელსონის (Belson 1986) მიხედვით, საფოსტო კითხვების ვალიდობა ორი თვალსაზრისით შეგვიძლია განვიხილოთ. პირველი – რესპონდენტი, რომელიც ავსებს კითხვარს, ამას სწორად და ზუსტად აკეთებს თუ არა და – მეორე: ის, ვინც არ დააბრუნა კითხვარი, თუ არ პასუხებს, როგორიც დაბრუნებული პასუხების შემთხვევაში გვაქვს.

სისწორისა და სიზუსტის საკითხი ინტენსიური ინტერვიუს მეთოდით შეიძლება გადამოწმდეს. ეს არის 12 ძირითადი ტაქტიკისგან შემდგარი ტექნიკა, რომელშიც შედის ცნობადობა, დროის რეკონსტრუქცია, ზონდირება და შეკამათება. ამ საკითხებით დაინტერესებულ პირებს შეუძლიათ გაეცნონ ბელსონს (1986: 35 – 8) ნამუშევრებს.

მონაცემების ჩატოვების პრობლემა („მოხალისეს მიკერძოებულობის“ საკითხი, როგორც ბელსონი უწოდებს მას), ნაწილობრივ, მაშინ შეიძლება გაკონტროლდეს, თუ კითხვარები რეგულარულად იგზავნება. ეს პროცესი მოიცავს ინტერვიუერების შემდგომ იმ რესპონდენტებთან დაკავშირებას, რომლებმაც არ დააბრუნეს შევსებული კითხვარები (არარესპონდენტები). ამის შემდეგ ერთმანეთს ვუდარებთ რესპონდენტების და არარესპონდენტების პასუხებს.

კითხვარით მიღებული მონაცემების დამუშავება

დავუშვათ, რომ მკვლევარმა საფოსტო კითხვარების დაგეგმვისთვის მიცემული ყველა რჩევა გაითვალისწინეს და გამოკითხვაში დიდი რაოდენობის სიხშირის პასუხებიც მიიღო. მკვლევრის შემდეგი ამოცანაა მიღებული უამრავი მონაცემის სათანადო ფორმით მოწესრიგება შემდგომი ანალიზისათვის. „მონაცემების მოწესრიგება“, როგორც ამ პროცესს უწოდებენ, ზოგადად, ანალიზისთვის (რომელიც მცირე კვლევის შემთხვევაში ხელით კეთდება, დიდმასშტაბიანი კვლევისას კი – კომპიუტერის გამოყენებით) მონაცემების კოდირებას გულისხმობს. თუმცა, პირველ რიგში, კოდირებამდე საჭიროა კითხვარების გადამოწმება. ამ პროცესს *რედაქტირებას* უწოდებენ.

კითხვარების რედაქტირება რესპონდენტების მიერ დაშვებული შეცდომების გამოვლენასა და გამორიცხვას ნიშნავს. კითხვარებში დაშვებული შეცდომების ხელით გასწორებასთან ერთად, რაზეც ამ ქვეთავში ვსაუბრობთ, მონაცემების

რედაქტირება კომპიუტერითაც ხდება. კომპიუტერული სტრუქტურული შემოწმებისა და ვალიდური კოდირების დიაპაზონის გადამოწმების შესახებ გაეცანით ჰოინვილისა და ჯოუელის (1978: 150 – 5) მასალებს. მოსერი და კალტონი (1977) რედაქტირების სამ ძირითად ამოცანაზე მიუთითებენ:

- *დასრულებულობა*: მოწმდება, ყველა კითხვაზეა გაცემული პასუხი თუ არა. გამოკითხვების უმრავლესობაში ინტერვიუერს ევალება თითოეულ კითხვაზე პასუხის ჩაწერა (კატეგორია „შეუსაბამოა“ ყოველთვის არის მოცემული). ნაკლული პასუხები ზოგჯერ შეიძლება გამოკითხვის სხვა სექციებიდან გადამოწმდეს. უარეს შემთხვევაში, შეიძლება რესპონდენტებთან კიდევ ერთხელ დაკავშირება და ნაკლული ინფორმაციის შევსება.
- *სიზუსტე*: შეძლებისდაგვარად მოწმდება, ყველა კითხვაზე სწორად არის თუ არა პასუხი გაცემული. არაზუსტი პასუხები ინტერვიუერის ან რესპონდენტის უყურადღებობის შედეგია. ზოგჯერ რესპონდენტები მიზანმიმართულად იძლევიან მცდარ პასუხებს. არასწორად აღნიშნული უჯრა, მცდარად შემოხარული კოდი, მარტივი არითმეტიკული შეცდომები – ეს ყველაფერი მონაცემების ვალიდობაზე იმოქმედებს, თუ არ ამოიკრიფება რედაქტირების პროცესში.
- *ერთგვაროვნება*: მოწმდება, ინტერვიუერებმა ერთნაირად აუხსნეს თუ არა რესპონდენტებს ინსტრუქციები და კითხვები. ხანდახან, როდესაც ვერ ახერხებენ რესპონდენტების პასუხების სათანადო ინსტრუქციის მიხედვით ინტერპრეტაციას, ინტერვიუერები ერთსა და იმავე პასუხს სხვადახვა კოდის გასწვრივ იწერენ იმის ნაცვლად, რომ ერთი პასუხი ერთი კოდით აღნიშნონ.

მონაცემების მოწესრიგების უპირველესი ამოცანა *კოდირებაა*, ანუ, გამოკითხვის თითოეული კითხვის თითოეული პასუხისთვის კოდის – ციფრის მინიჭება. ცხადია, გამოკითხვის ყველა კითხვას ვერ გადავიყვანთ კოდურ ციფრში. მაგალითად, ბევრი ღია კითხვა ამ გზით ვერ მოწესრიგდება კომპიუტერული ანალიზისთვის. კოდირება თავად კითხვარის სტრუქტურაში შეიძლება ჩაიდოს ამ შემთხვევაში წინასწარ კოდირებულ პასუხებზე ვლაპარაკობთ. როდესაც კოდირება კითხვარების შევსების შემდეგ ხდება, მაშინ პოსტ-კოდირებული პასუხები გვექნება. წინასწარი კოდირება მისაღებია

დახურული კითხვებისთვის, მაგალითად, მამრობითი – 1, მდედრობითი – 2; ან დაუოჯახებელი – 1, დაოჯახებული – 2, დაოჯახებული, მაგრამ ცალკე ცხოვრობს – 3, განქორწინებული – 4. ისეთი კითხვებისთვის, რომელთა პასუხები წინასწარ უკვე ცნობილია, ზოგადად, წინასწარვე, ინტერვიუს დაწყებამდე იქმნება კოდირების სისტემა. ამიტომ, კოდები პირდაპირ კითხვარში შეიძლება ჩაიბეჭდოს. ღია კითხვებისთვის („რატომ აირჩიეთ ეს კონკრეტული კურსი და არა XYZ?“) კოდირების სისტემა კითხვარების შევსების შემდეგ უნდა შეიქმნას. ამის საუკეთესო გზა კითხვარების შემთხვევითი წესით შერჩევა (10 პროცენტი ან მეტი, თუ დრო იძლევა ამის საშუალებას) და პასუხების სიხშირეების აღნიშვნების (როგორც კოდირების კლასიფიკაციის წინასწარი მონახაზის) შემუშავებაა. კოდირების სისტემის შემუშავების შემდეგ მკვლევარს შეუძლია კიდევ შეამოწმოს მისი ვალიდობა კითხვარების დარჩენილი ნაწილის კოდირებით. ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ კოდირების სისტემა დასაწყისშივე შემუშავდეს. კვლევის შემდგომ ეტაპებზე მისი განვრცობა ან შეცვლა ძვირიცაა და დამღლელიც.

კითხვარების მონაცემების დამუშავებისთვის რამდენიმე პროგრამა არსებობს. ამ წიგნის წერის მომენტისთვის ასეთი პროგრამაა SphinxSurvey. ეს პაკეტი, სხვა ამ ტიპის პაკეტების მსგავსად, მკვლევრებს ტრადიციული ან ელექტრონული კითხვარის შექმნაში, ჩატარება და დამუშავებაში ეხმარება. პასუხების შეტანა სწრაფად არის შესაძლებელი და მონაცემები ავტომატურად მუშავდება, გრაფიკებისა და ცხრილების სახით შეიძლება მიწოდება; ასევე ხელმისაწვდომია სტატისტიკური ოპერაციების ფართო სპექტრი (ამ პაკეტის Plus-ვერსია ღია კითხვებით მიღებული ტექსტის ლექსიკურ ანალიზსაც გვთავაზობს, ხოლო Lexical Edition-ს თვისებრივი მონაცემების ანალიზისთვის დამატებითი ფუნქციებიც აქვს). ამ პროგრამის სადემონსტრაციო, ტიპური ვერსიის ნახვა შეიძლება ინტერნეტში შემდეგ მისამართზე: http://scolari.com.uk.

მიუხედავად იმისა, რომ კოდირებას, ჩვეულებრივ, მკვლევარი აკეთებს, სუდმენი და ბრედბერნი (1982: 149) იმასაც უშვებენ, რომ ვალიდობის გასაზრდელად თავად რესპონდენტებმა გააკეთონ კოდირება. ეს განსაკუთრებით ღირებულია ღია კითხვების შემთხვევაში, თუმცა, ცხადია, ეს გულისხმობს არა

მარტო რესპონდენტების მზაობას, რომ კითხვარის შევსების შემდეგაც მიიღონ კვლევაში მონაწილეობა, არამედ იმასაც, რომ მკვლევარს მათი ვინაობის დადგენა და ამოცნობა შეეძლება, რაც, როგორც ზემოთ აღინიშნა, ეთიკის საკითხია.

16 ინტერვიუ

შესავალი

კვლევაში ინტერვიუს გამოყენება განსხვავებული ხედვის შემოტანას ნიშნავს, სადაც კვლევის სუბიექტები მანიპულირებად არსებებად, ხოლო მონაცემები ინდივიდებისგან მოწყვეტილად კი არ არიან განხილულნი, არამედ ცოდნა ადამიანებს შორის, ხშირად საუბრის მეშვეობით, შექმნილ ფენომენადაა მიჩნეული (Kvale 1996: 11). როგორც კვეილი შენიშნავს (1996: 14), ინტერვიუ – *inter-view* – ორ ან მეტ ადამიანს შორის ორივე (ან მეტი) მხარისთვის საინტერესო თემაზე მოსაზრებების ურთიერთგაცვლის პროცესია. ის ცოდნის შექმნისთვის ადამიანთა ურთიერთქმედებას მიიჩნევს არსებითად და ყურადღებას ამახვილებს კვლევის მონაცემების სოციალური სიტუაციებით განპირობებულობაზე. როგორც მეორე თავში ვთქვით, ცოდნა მონაწილეებს შორის შექმნილ ფენომენად უნდა მივიჩნიოთ, ეს *მონაცემების გენერირებაა* (შექმნა) და არა – *მიღება* (Laing 1967: 53). ინტერვიუ, როგორც ასეთი, არ არის მხოლოდ სუბიექტური ან ობიექტური, ის ინტერსუბიექტურია (Laing 1967: 66). ინტერვიუ მონაწილეებს, იქნება ეს რესპოდენტი თუ ინტერვიუერი, საშუალებას აძლევს, თავიანთი სამყაროს შესახებ მათეული ინტერპრეტაციებით ისაუბრონ და სიტუაციებზე საკუთარი მოსაზრებები გამოთქვან. ამ თვალსაზრისით, ინტერვიუს არ აინტერესებს მხოლოდ უბრალოდ ცხოვრების შესახებ მონაცემების მოგროვება. ის თავად არის ცხოვრების ნაწილი, ადამიანის ცხოვრებაში მისი ჩართულობა გარდაუვალია.

ინტერვიუ მონაცემების შეგროვების მოქნილი ინსტრუმენტია, რომელიც მულტი-სენსორული არხების გამოყენების საშუალებას იძლევა: ვერბალური, არავერბალური, მეტყველებითი და სმენითი. შესაძლებელია ინტერვიუს მსვლელობის გაკონტროლება, თუმცა ამ კონტროლის პირობებშიც კი, სპონტანურობისთვის მაინც რჩება ადგილი; ინტერვიუერს არა მარტო სრული/დასრულებული პასუხების მიღება შეუძლია, არამედ – ღრმა და კომპლექსურ თემებზე პასუხებისაც. ერთი სიტყვით, ინტერვიუ მკვლევარის მძლავრი იარაღია. მეორე მხრივ, მკვლევარს, რომელიც ინტერვიუს იყენებს,

გაცნობიერებული უნდა ჰქონდეს: ინტერვიუს დიდი დრო მიაქვს; ის მოწყვლადია ინტერვიუერის მიკერძოებულობისადმი; ინტერვიუერთან რესპოდენტი შეიძლება უხერხულად გრძნობდეს თავს; რესპოდენტის გადაღლამ შეიძლება ხელი შეუშალოს ინტერვიუს; შეიძლება გაძნელდეს ანონიმურობის დაცვა. ზემოთ ჩამოთვლილი საკითხებიდან ზოგიერთს ამ თავში განვიხილავთ.

ინტერვიუ არ არის ჩვეულებრივი, ყოველდღიური საუბარი (Dyer 1995: 56 – 8). მაგალითად, ყოველდღიური საუბრისგან განსხვავებით, მას კონკრეტული მიზანი აქვს, ხშირად მოიცავს კითხვებს, რომელთაც ინტერვიუერი სვამს. მხოლოდ ინტერვიუერს შეუძლია არცოდნის გამოვლენა (და არა – რესპოდენტს). პასუხები შეძლებისდაგვარად ნათელი და ხშირად დეტალური უნდა იყოს. ინტერვიუ მოწყობილია და არა – ბუნებრივად მიმდინარე სიტუაცია, რაც განასხვავებს მას ყოველდღიური საუბრისაგან. მაშასადამე, მკვლევარის მოვალეობაა, ინტერვიუს პროცესში განსხვავებული „თამაშის წესები“ დააწესოს და შეასრულოს.

ინტერვიუს კონცეფციები

კიტვუდი (Kitwood 1977) ინტერვიუს სამ კონცეფციას ადარებს ერთმანეთს. პირველი კონცეფციის მიხედვით, ინტერვიუ ინფორმაციის გადაცემის მძლავრი საშუალებაა. ის წერს:

> თუ ინტერვიუერი კარგად უძღვება საქმეს (ამყარებს რაპორტს, მისაღები ფორმით სვამს კითხვებს და ა. შ.) და თუ რესპოდენტი გულწრფელი და საკმარისად მოტივირებულია, მაშინ ზუსტი მონაცემების მიღება სავსებით შესაძლებელია. ცხადია, ნებისმიერი სახის მიკერძოებამ შეიძლება იჩინოს თავი ამ სიტუაციაში, მაგრამ გაწაფულ ინტერვიუერს შეუძლია ამის დიდი ნაწილის აღმოფხვრა. ამ კონცეფციის ყველაზე მკვეთრად გამოხატული პოზიცია თანხვდება ფსიქომეტრიკოსთა პოზიციას, რომელთაც, როგორც ჩანს, სჯერათ, რომ არსებობს პიროვნების შედარებით უცვლელი, მყარი „ბირთვი“, რომლის შესახებ ინფორმაციას პიროვნება გარკვეულ პირობებში მოგვცემს. ისეთი მახასიათებლები, როგორიცაა ტყუილი ან სოციალურად სასურველი პასუხების გაცემის ტენდენცია, სადაც შესაძლებელია, უნდა აღმოიფხვრას.
>
> (Kitwood 1977)

ინტერვიუს ასეთი ხედვა, როგორც ჩანს, ფართოდაა გავრცელებული.

ინტერვიუს მეორე კონცეფციის თანახმად, ესაა ურთიერთქმედება (ტრანსაქცია), რომელიც ყველა შემთხვევაში მიკერძოებულია და საჭიროა ამის გაცნობიერება და გაკონტროლება. კიტვუდი (1977) განმარტავს, რომ „ინტერვიუს თითოეული მონაწილე სიტუაციას განსხვავებულად განსაზღვრავს. ამ ფაქტთან გამკლავების საუკეთესო გზა კვლევის დიზაინში კონტროლის ელემენტების შეტანაა, მაგალითად, ინტერვიუერების აყვანა, რომელთაც განსხვავებული მიკერძოებები ექნებათ.“ ინტერვიუ შესანიშნავად გაიგება მოტივაციის თეორიის ჭრილში, რომელიც აღიარებს ადამიანის ქცევის წარმმართველი მთელი რიგი არარაციონალური ფაქტორების არსებობას (ემოციები, არაცნობიერი მოთხოვნილებები და ინტერპერსონალური გავლენები). კიტვუდი (1977) მიუთითებს, რომ ინტერვიუს შესახებ ეს ორივე მოსაზრება ინტერპერსონალური ურთიერთქმედების თანდაყოლილ თვისებებს ითვალისწინებს და მათ „სანდო კვლევის პოტენციურ დაბრკოლებებად მიიჩნევს, რომლებიც უნდა აღმოიფხვრას, გაკონტროლდეს ან, სულ მცირე, რამენაირად – შეიზღუდოს“.

ინტერვიუს მესამე კონცეფციის თანახმად, ეს არის ურთიერთობა, რომელსაც აუცილებლად ბევრი რამ აქვს საერთო ყოველდღიურ ცხოვრებასთან (მაგალითისთვის იხილეთ ჩანართი 16. 1). კიტვუდი (1977) მიიჩნევს, რომ ამ მოსაზრების მიხედვით, საჭიროა არა მიკერძოების აღმოფხვრის ტექნიკის, არამედ ყოველდღიური ყოფითი ცხოვრების თეორიის გამოყენება, რომელიც ინტერვიუს რელევანტურ ნიშნებს ითვალისწინებს. ეს შეიძლება მოიცავდეს როლურ თამაშს, სტერეოტიპების ფორმირებას, აღქმასა და გაგებას. როგორც უოლფორდი (2001: 90) შენიშნავს, „ინტერვიუერი და რესპოდენტი ერთობლივად აგებენ ინტერვიუს“. ინტერვიუ სოციალური გამოცდილებაა და არა უბრალოდ ინფორმაციის გაცვლა და კარგი იქნება, თუ მკლევრებს, ინტერვიუს წარმოებისას, ეს ყოველთვის ემახსოვრებათ.

ჩანართი 16. 1.

ეთნოგრაფი ინტერვიუერის თვისებები

ნდობა

ინტერვიუერსა და რესპოდენტს შორის უნდა არსებობდეს ურთიერთობა, რომელიც კვლევის ფარგლებს სცილდება და ხელს უწყობს მეგობრული კავშირების დამყარებას, ერთად ყოფნის განცდის ჩამოყალიბებას და პირად ეგოზე მაღლა მდგომი საერთო მიზნისკენ ერთობლივ სწრაფვას.

ცნობისმოყვარეობა

უნდა არსებობდეს ცოდნის სურვილი, ადამიანების თვალით დანახული ფაქტებისა და მათი მოსაზრებების ცოდნის, მათი ისტორიების მოსმენისა და გრძნობების აღმოჩენის სურვილი. ეს მოტივაციის აღმძვრელი ძალაა და ამ ძალით ანთებული მკვლევარი წარმატებული ინტერვიუს დაგეგმვასა და ჩატარებასთან დაკავშირებულ ბევრ სირთულეს შეეჭიდება და დასძლევს.

ბუნებრიობა

როგორც დაკვირვების შემთხვევაში უნდა იყოს მკვლევარი თითქმის შეუმჩნეველი, რათა მოვლენები სწორად დაინახოს (ისე, როგორც არის, სხვების თანდასწრების და მოქმედების გავლენებისგან თავისუფალი), ისე ინტერვიუს მიზანიც იმის მიღებაა რასაც რესპონდენტები გულწრფელად და ინტერვიუერისაგან შეუფერადებლად ფიქრობენ.

წყარო: ადაპტირებულია Woods 1986

ამ უკანასკნელი მოსაზრების ერთ-ერთი დიდი დამცველია ქიქორელი (Cicourel 1964). ის ინტერვიუს სიტუაციის ხუთ აუცილებელ თვისებას გამოყოფს, რომლებიც, როგორც წესი, პრობლემურად მიიჩნევა:

- არსებობს ბევრი ფაქტორი, რომელიც აუცილებლად განსხვავებულია სხვადასხვა ინტერვიუში. ეს ფაქტორებია: ურთიერთნდობა, სოციალური დისტანცია და ინტერვიუერის კონტროლი.
- თუ კითხვები ძალიან ღრმაა, რესპოდენტმა შეიძლება უხერხულად იგრძნოს თავი და თავის არიდების ტაქტიკას მიმართოს.
- ორივეს – ინტერვიუერსაც და რესპოდენტსაც შეუძლია მართოს, რა თქვას და რა – არა და თავისთვის დაიტოვოს ის, რისი თქმაც შეეძლო.
- ბევრი შინაარსი, რომელიც ერთისთვის სრულიად გასაგებია, მეორესთვის შეიძლება შედარებით გაუგებარი იყოს, მაშინაც კი, როდესაც რეალური კომუნიკაციის სურვილი არსებობს.

- აქ შეუძლებელია ურთიერთობის ყველა ასპექტის რაციონალურად გაკონტროლება, როგორც ეს ყოველდღიურ ცხოვრებაშია შესაძლებელი.

ამ თვალსაზრისის მომხრეთა პოზიციის თანახმად უმნიშვნელოა, თუ რამდენად დაიცავენ ინტერვიუერები სისტემატურობას და ობიექტურობას. ყოველდღიური ცხოვრების ზემოქმედება მათ მიერ წამოწყებული ნებისმიერი ინტერპერსონალური ტრანსაქციის ნაწილი იქნება. კიტვუდი ასკვნის (1977):

> გამოსავალი შეძლებისდაგვარად ექსპლიციტური თეორიის ქონაა, რომელიც მხედველობაში მიიღებდა სხვადასხვა ფაქტორებს. მათთვის, ვინც ასე ფიქრობს, არ არსებობს ზოგადად, კარგი და ცუდი ინტერვიუ. არსებობს უბრალოდ სოციალური ურთიერთობები. სიკარგე და სიცუდე უფრო პრედიკატებია, ვიდრე თეორიები რომლის ფარგლებშიც ფენომენები აიხსნება.
>
> (Kitwood 1977)

ბარკერი და ჯონსონი (Barker and Johnson 1998: 230) ამტკიცებენ, რომ ინტერვიუ გარკვეული მედიუმია კულტურული ფორმების შესახებ ცოდნის დადგენისა და ჩვენებისათვის, ისევე, როგორც კითხვები, რომლებიც შორს არიან ნეიტრალურობისგან, ყველა მონაწილის კულტურული რეპერტუარით იმართებიან და მიუთითებენ, თუ როგორ ესმით ადამიანებს თავიანთი სოციალური სამყარო და როგორ ესმით ერთმანეთის.[1]

ინტერვიუს მიზნები

ცხოვრების ფართო კონტექსტში ინტერვიუს ბევრი და მრავალფეროვანი მიზანი აქვს, მაგალითად:

- პიროვნების შეფასება გარკვეული თვალსაზრისით;
- თანამშრომლის შერჩევა ან დაწინაურება;
- თერაპიული ცვლილებების ეფექტი, როგორც ეს ფსიქიატრიულ ინტერვიუში ხდება;
- ჰიპოთეზების ჩამოყალიბება და შემოწმება;
- მონაცემების შეგროვება, როგორც ეს გამოკითხვებსა და ექსპერიმენტულ სიტუაციებში ხდება.

- რესპონდენტების მოსაზრებების შერჩევა, როგორც წინასწარ/მოსამზადებელ ინტერვიუებში.

მიუხედავად იმისა, რომ თითოეულ დასახელებულ სიტუაციაში შეიძლება იცვლებოდეს ინტერვიუერისა და რესპოდენტის როლები და განსხვავებული იყოს მასში მონაწილეობის მოტივაცია, მათი საერთო მახასიათებელი ინფორმაციის მაძიებელ და მიმწოდებელ მხარეებს შორის მიმდინარე ურთიერთქმედებაა (ტრანსაქცია).

როგორც კვლევის დამოუკიდებელი, თავისთავადი ტექნიკა, ინტერვიუ სამ მიზანს ემსახურება. პირველ რიგში, ის შეიძლება გამოყენებულ იქნას, როგორც კვლევის მიზნებისთვის საჭირო ინფორმაციის შეგროვების ძირითადი წყარო. როგორც ტუკმენი (Tuckman 1972) აღწერს:

> ვინაიდან ხელმისწვდომს ხდის იმას, რაც „პიროვნებას თავში აქვს“, [ის] შესაძლებელს ხდის იმის შეფასებას, თუ რა იცის ადამიანმა (ცოდნა ან ინფორმაცია), რა მოსწონს ან არ მოსწონს (ღირებულებები და პრიორიტეტები) და რას ფიქრობს (დამოკიდებულებები და რწმენები).
>
> (Tuckman 1982)

მეორე – მისი გამოყენება ჰიპოთეზის შესამოწმებლად ან ახალი ჰიპოთეზის ჩამოსაყალიბებლად შეგვიძლია; ასევე, ცვლადებისა და მიმართებების დადგენაში დამხმარე, ამხსნელ ინსტრუმენტად. მესამე – ინტერვიუ შეიძლება კვლევაში სხვა მეთოდებთან ერთად გამოვიყენოთ. ამასთან დაკავშირებით, კერლინგერი (1970) აღნიშნავს, რომ ის შეგვიძლია, მაგალითად, მოულოდნელი შედეგების გასარჩევად ან ასახსნელად, სხვა მეთოდების გადასამოწმებლად ან რესპოდენტების მოტივაციის და მათი სწორედ ასეთი და არა სხვაგვარი პასუხების მიზეზების სიღრმისეული შესწავლისთვის გამოვიყენოთ.

ვინაიდან ჩვენ, უპირველეს ყოვლისა, ინტერვიუ გვაინტერესებს, როგორც კვლევის მეთოდი და ტექნიკა, ამიტომ მას მხოლოდ სპეციფიკური კვლევის ინსტრუმენტის რანგში განხილვით. ამ თვალსაზრისით, ინტერვიუ შეიძლება იყოს: ფორმალური, როდესაც რესპოდენტს კონკრეტულ კითხვებს უსვამენ და პასუხებს სტანდარტიზებულ ფორმაში იწერენ; ნაკლებად ფორმალური, როდესაც ინტერვიუერს შეუძლია კითხვების თანმიმდევრობისა და

ფორმულირების ცვლა, მათი ახსნა და დამატებითი კითხვების დასმა; სრულიად არაფორმალური, როდესაც ინტერვიუერს შეიძლება მხოლოდ ძირითადი განსახილველი საკითხების სია ჰქონდეს, რომლებზეც საუბრის ფორმატით მსჯელობენ, წინასწარ მომზადებული კითხვების გარეშე. ამის გარდა არსებობს არადირექტიული ინტერვიუ, რომელშიც ინტერვიუერს მეორე ხარისხოვანი როლი აქვს.

კვლევითი ინტერვიუ შეიძლება განისაზღვროს, როგორც „კვლევისთვის საჭირო ინფორმაციის მისაღებად ინტერვიუერის მიერ წამოწყებული ორი ადამიანის საუბარი, რომელსაც ინტერვიუერი კვლევის აღწერის, წინასწარმეტყველების ან ახსნის მიზნებით განსაზღვრული შინაარსისკენ მიმართავს“ (Cannell and Kahn 1968). ეს უჩვეულო მეთოდია იმით, რომ მონაცემებს ინდივიდებს შორის უშუალო ვერბალური ურთიერთქმედების მეშვეობით აგროვებს. ამ თვალსაზრისით, ის განსხვავდება კითხვარისგან, სადაც რესპოდენტს მიწოდებულ კითხვებზე თავისი პასუხების ამა თუ იმ სახით ჩაწერა მოეთხოვება.

ვინაიდან ინტერვიუს მაინც აქვს რაღაც საერთო თვითადმინისტრირებად კითხვართან, მათ ხშირად ადარებენ ერთმანეთს. გარკვეული კუთხით, თითოეულს, მეორესთან შედარებით, თავისი უპირატესობა აქვს. კითხვარის უპირატესობა ისაა, რომ ანონიმურობის გამო უფრო სანდო შეიძლება იყოს, რესპონდენტის გულწრფელობას იწვევს, ინტერვიუსთან შედარებით უფრო ეკონომიურია დროისა და ფულის თვალსაზრისით, შესაძლებელია მისი ფოსტით გაგზავნა. მეორე მხრივ, კითხვარის სუსტი მხარეებია ის, რომ ხშირად გაგზავნილი კითხვარების ძალიან მცირე პროცენტი ბრუნდება უკან, ინტერვიუერს არ შეუძლია უპასუხოს კითხვებს ინტერვიუს მიზნისა და ნებისმიერი გაუგებრობების შესახებ, რომელიც შეექმნება რესპოდენტს, ეს კი ხშირად ხდება, რადგან ერთსა და იმავე კითხვებს სხვადასხვა ადამიანისთვის სხვადასხვა მნიშვნელობა აქვს. თუ მხოლოდ დახურული კითხვები გამოიყენება, მაშინ კითხვარს ის ნაკლი ექნება, რაზეც უკვე ვისაუბრეთ. თუ მხოლოდ ღია კითხვები გამოიყენება, მაშინ რესპოდენტებმა, ამა თუ იმ მიზეზით, შეიძლება არ მოისურვონ პასუხების დაწერა. კითხვარები, ასევე, პრობლემებს უქმნიან წერა-

კითხვის უცოდინარ ადამიანებს; კითხვარები ხშირად ნაჩქარევად ივსება, ხოლო ინტერვიუ შეიძლება რესპოდენტისთვის შესატყვისი ტემპით ჩატარდეს.

ჩანართში 16. 2 წარმოდგენილია ინტერვიუსა და კითხვარის თვისებების შედარებითი ჩამონათვალი. უკვე აღინიშნა, რომ ინტერვიუში უშუალო, პირდაპირი ურთიერთქმედება კვლევის ამ ტექნიკის უპირატესობის წყაროც არის და ნაკლისაც (Borg 1963). ერთი უპირატესობა, მაგალითად, ისაა, რომ ის, მონაცემების შეგროვების სხვა მეთოდებთან შედარებით, უფრო ღრმად ჩაწვდომის საშუალებას გვაძლევს. მეორე მხრივ, ნაკლი შეიძლება იყოს, მაგალითად, ინტერვიუს სუბიექტურობის ტენდენცია და ინტერვიუერის მიკერძოებულობა.

ჩანართი 16. 2.

ინტერვიუსა და კითხვარის თვისებების შედარებითი ჩამონათვალი

საკითხი	*ინტერვიუ*	*კითხვარი*
მონაცემების შეგროვებაში პირადი ჩართულობა	საჭიროებს ინტერვიუერს	საჭიროებს მდივანს
ძირითადი ხარჯი	ინტერვიუერების ანაზღაურება	საფოსტო ხარჯები და ბეჭდვა
პასუხებით კოდირებისა და დამუშავების შესაძლებლობები (პერსონალიზაცია)	ფართო (ექსტენსიური)	შეზღუდული
კითხვების დასმის შესაძლებლობა	ფართო (ექსტენსიური)	შეზღუდული
მოსინჯვის შესაძლებლობები	შესაძლებელია	ძნელია
მონაცემების რედუქციის ფარდობითი სიდიდე	დიდი (კოდირების გამო)	ძირითადად ნუსხის გაკეთებით შემოიფარგლება
რესპოდენტების ტიპური რაოდენობა	შეზღუდულია	ფართო (ექსტენსიური)
მიღებული პასუხების სიხშირე	კარგი	ცუდი
შეცდომის წყაროები	ინტერვიუერი, ინსტრუმენტი, კოდირება, შერჩევა	შემოიფარგლება ინსტრუმენტითა და შერჩევით
მთლიანი სანდოობა	საკმაოდ შეზღუდული	სანდო

აქცენტი წერის უნარზე	შეზღუდული	ფართო (ექსტენსიური)

წყარო: Tuckman 1972

ოპენჰეიმს (1992: 81 – 2) მიაჩნია, რომ ინტერვიუს შემთხვევაში მიღებული პასუხების წილი უფრო მეტია, ვიდრე კითხვარებში, რადგან რესპოდენტები უფრო ჩართულები არიან და, მაშასადამე – მოტივირებულიც. მათ მეტის თქმის შესაძლებლობა აქვთ, ვიდრე აღნიშნულია ხოლმე კითხვარის თანმხლებ წერილში და კითხვარებზე უკეთ უმკლავდებიან უფრო რთულ და ღია კითხვებს.

ინტერვიუს ტიპები

ხშირად ინტერვიუს ტიპების რაოდენობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ კონკრეტულ ადამიანს რა მოცულობის ლიტერატურა აქვს წაკითხული! მაგალითად, ლეკომტი და პრეისლი (1993) ექვს ტიპს ასახელებენ, ესენია: სტანდარტიზებული, სიღრმისეული, ეთნოგრაფიული, ელიტური და ცხოვრების ისტორიის ინტერვიუ და ფოკუს ჯგუფები. ბოგდანი და ბიკლენი (1992) ამ ჩამონათვალს ამატებენ ნახევრად სტრუქტურირებულსა და ჯგუფურ ინტერვიუებს. ლინკოლნი და გუბა (1985), თავის მხრივ, ამატებენ სტრუქტურირებულ ინტერვიუს, ხოლო ოპენჰეიმი (1992: 65) – კვლევით ინტერვიუს.

პატონი (Patton 1980: 206) ინტერვიუს ოთხ ტიპს გამოყოფს: არაფორმალური საუბარი, დაგეგმილი ინტერვიუს მიდგომები, სტანდარტიზებული ღია ინტერვიუ და დახურული რაოდენობრივი ინტერვიუ. პატონი ამ ოთხ ტიპს ნათლად და ზუსტად აღწერს (იხილეთ ჩანართი 16. 3).

ჩანართი 16. 3.

სხვადასხვა ტიპის ინტერვიუს ძლიერი და სუსტი მხარეები

ინტერვიუს ტიპი	*მახასიათებლები*	*ძლიერი მხარეები*	*სუსტი მხარეები*
არაფორმალური საუბრის ტიპის ინტერვიუ	კითხვები უშუალოდ იქ და იმჟამად არსებული კონტექსტიდან წარმოიქმნება და ბუნებრივად	ზრდის კითხვების მოქნილობასა და რელევანტობას; დაკვირვებებზე აიგება და ვითარდება; შეუძლია	სხვადასხვა ადამიანი სხვადასხვა სიტუაციაში განსხვავებულ ინფორმაციას იძლევა. ნაკლებად

	მიმდინარე საუბარში ისმის. წინასწარ არ არის განსაზღვრული კითხვის თემა და ფორმულირება.	მოერგოს სიტუაციებსა და ინდივიდებს.	სისტემური და ყოველმხრივია, თუ გარკვეული კითხვები „ბუნებრივად“ არ გაჩნდა. მონაცემების დალაგება და ანალიზი შეიძლება საკმაოდ რთული იყოს.
დაგეგმილი ინტერვიუს მიდგომები	განსახილველი თემები და საკითხები წინასწარ არის განსაზღვრული გეგმის სახით. ინტერვიუერი პროცესის მსვლელობისას თავად წყვეტს, რა თანმიმდევრობით და ფორმულირებით დაუსვას კითხვები რესპონდენტს.	წინასწარ მომზადებული გეგმა ზრდის მონაცემების ყოვლისმომცველობას და მათ შეგროვებას თითოეული რესპოდენისგან გარკვეულ სისტემურობას სძენს. მონაცემებში ლოგიკური ჩავარდნები წინასწარ განიჭვრეტადია და ჩაკეტილი. ინტერვიუს შერჩენილი აქვს საუბრის ფორმა და სიტუაციურია.	მნიშვნელოვანი და შესამჩნევი თემები შეიძლება უნებლიედ უყურადღებოდ დარჩეს. ინტერვიუს მოქნილობამ კითხვების თანმიმდევრობასა და ფორმულირებაში საბოლოოდ განსხვავებული პასუხები შეიძლება მოგვცეს, რაც ამცირებს მათი შედარების შესაძლებლობას.
სტანდარტიზებული ღია ინტერვიუ	კითხვების ზუსტი ფორმულირება და თანმიმდევრობა წინასწარაა განსაზღვრული. ყველა რესპოდენტს ერთი და იგივე ძირითად კითხვებსუცვლელი თანმიმდევრობით უსვამენ.	რესპოდენტები ერთსა და იმავე კითხვებს პასუხობენ, რაც ზრდის პასუხების შედარების შესაძლებლობას. ინტერვიუში განხილული თემების შესახებ ყოველი რესპოდენტისგან სრული მონაცემები მიიღება. როდესაც რამდენიმე ინტერვიუერი გამოიყენება მცირდება	ნაკლებად მოქნილია კონკრეტულ ინდივიდებთან და გარემოებებთან მიმართებით. კითხვების სტანდარტიზებულმა ფორმულირებამ შეიძლება შეზღუდოს კითხვებისა და პასუხების ბუნებრიობა.

		ინტერვიუერის ეფექტები და მიკერძოებულობა. მკვლევრებს შეფასებისას გამოყენებული ინსტრუმენტების ნახვისა და გადასინჯვის შესაძლებლობას აძლევს.	
დახურული რაოდენობრივი ინტერვიუ	კითხვები და მათი სავარაუდო პასუხები წინასწარაა განსაზღვრული. პასუხები დაფიქსირებულია. რესპოდენტი პასუხს ამ პასუხებიდან ირჩევს.	ადვილია მონაცემების ანალიზი. შესაძლებელია პასუხების პირდაპირ შედარება და შეკრება. მოკლე დროში ბევრი მოკლე კითხვის დასმაა შესაძლებელი.	რესპოდენტებმა თავიანთი გამოცდილება და გრძნობები მკვლევარის მიერ შეთავაზებულ სავარაუდო პასუხების კატეგორიებს უნდა მოარგონ. შეიძლება აღვიქვათ, როგორც უპიროვნო, შეუფერებელი და მექანიკური. რესპოდენტების მიერ ნაგულისხმევი რეალური მნიშვნელობები ან გამოცდილებები შეზღუდული პასუხების არჩევანით შეიძლება დამახინჯდეს.

წყარო: Patton 1980: 206

როგორ უნდა გაიგოს მკვლევარმა ეს სხვადასხვა ტიპი? კვეილი (1996: 126 – 7) სხვადასხვა ტიპის ინტერვიუს რამდენიმე კონტინუუმზე ათავსებს და ამტკიცებს, რომ ინტერვიუები ერთმანეთისგან განსხვავდებიან მიზნის თვალსაჩინოებით, სტრუქტურირებულობის ხარისხით, რამდენადაა კვლევითი ან ჰიპოთეზის შემოწმებაზე მიმართული, აღწერა სურს თუ ინტერპრეტაცია, უფრო

მეტად კოგნიტურ სფეროზეა ორიენტირებული თუ – ემოციებზე. როგორც ჩანს, ძირითად განსხვავებას ინტერვიუს სტრუქტურირებულობის ხარისხი ქმნის, რომელიც თავად ასახავს ინტერვიუს მიზნებს, მაგალითად, მოცემულ საკითხთან დაკავშირებით გარკვეული რაოდენობის რესპოდენტების გრძნობების გენერირება ან კონკრეტული თემის მიმართ უნიკალური, ალტერნატიული ემოციების დაფიქსირება. ლინკოლნისა და გუბას (1985: 269) აზრით, სტრუქტურიებული ინტერვიუ მაშინაა სასარგებლო, როდესაც მკვლევრებმა იციან, რაზე არა აქვთ წარმოდგენა/რა არ იციან და ისეთი კითხვების ფორმულირება შეუძლიათ, რომელთა საშუალებითაც სასურველ ინფორმაციას მიიღებენ. ხოლო არასტრუქტურირებული ინტერვიუ მაშინ გამოდგება, როდესაც მკვლევრებმა არ იციან, რა იმალება მათი ცოდნის მიღმა და ამიტომ ამის თქმას რესპოდენტებს მიანდობენ!

აქ „მიზანთან შესატყვისობის“ საკითხი დგას: რაც უფრო მეტად სურს მკვლევარს სხვადასხვა ადამიანის ან სიტუაციის შესადარებლად საჭირო ინფორმაციის მიღება, მით მეტად სტანდარტიზებული და რაოდენობრვია მისი ინტერვიუ. რაც უდრო მეტად სურს უნიკალური, არასტანდარტიზებული, პერსონიფიცირებული ინფორმაციის მიღება იმის შესახებ, თუ როგორ ხედავენ ინდივიდები სამყაროს, მით მეტად იხრება მკვლევარი თვისებრივი, თავისუფალი, არასტრუქტურირებული ინტერვიუსკენ. ფაქტობრივად, ეს ასეა არა მარტო ინტერვიუს, არამედ მისი წერილობითი ანალოგის – კითხვარის შემთხვევაშიც. ოპენჰეიმი (1992: 86) მიუთითებს, რომ სტანდარტიზაცია *სტიმულის ეკვივალენტობას* უნდა ეხებოდეს, ანუ, ყველა რესპოდენტმა ინტერვიუს კითხვა ერთნაირად უნდა *გაიგოს* და არ უნდა ჩაანაცვლოს სიტყვები იმის გამო, რომ ზოგიერთ რესპოდენტს უჭირს მოცემულის გაგება ან კონკრეტული კითხვები განსხვავებულად და, სავარაუდოდ, არასწორად გაშიფროს. (იქვე დასძენს, რომ როგორც კი კითხვის ფორმულირება შეიცვლება, როგორი მცირეც უნდა იყოს, ის, ფაქტობრივად, სხვა კითხვად იქცევა!)

ოპენჰეიმს (1992: 65) მიაჩნია, რომ კვლევითი ინტერვიუები განსაკუთრებით ევრისტიკული უნდა იყოს და მიზნად ფაქტებისა და რაოდენობების მოგროვებას კი არა, ჰიპოთეზების ჩამოყალიბებას უნდა ისახავდეს. ის აღნიშნავს, რომ

ინტერვიუ ხშირად ემოციურად დატვირთულ თემებს ეხება და ამიტომ, ინტერვიუერისგან ინტერვიუს სიტუაციასთან გამკლავებისა და მართვის უნარებს მოითხოვს. რესპოდენტებმა თავისუფლად და ემოციურად უნდა შეძლოს საუბარი – საკუთარი გამოცდილების პირდაპირ, ხატოვნად, სიღრმისეულად, აუთენტურად და გულწრფელად გადმოცემა.

მორისონი (1993: 34 – 6) ინტერვიუების დასახარისხებლად ხუთ სხვადასხვა განზომილებას იყენებს. პირველის ერთ ბოლოში რიცხვები, სტატისტიკები, ობიექტური ფაქტები და რაოდენობრივი მონაცემებია, ხოლო მეორე ბოლოში – საუბრების ტრანსკრიპტები, კომენტარები, სუბიექტური ანგარიშები, ძირითადად სიტყვიერი, თვისებრივი მონაცემები.

მეორე განზომილების ერთ ბოლოშია დახურული და კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხებით, სადაც რესპოდენტმა უკვე მოცემული, წინასწარ განსაზღვრული ვარიანტებიდან ის ვარიანტი უნდა აირჩიოს, რომელიც მის სათქმელს ყველაზე ზუსტად გამოხატავს. მეორე ბოლოში თავსდება უფრო ღია კითხვები, რომლებიც არ საჭიროებენ პასუხების ნუსხიდან შესატყვისის არჩევას – რესპოდენტებს თავისებურად და თავისი სიტყვებით შეუძლიათ პასუხების გაცემა, ანუ კვლევა ითვალისწინებს მონაწილეების ხედვასა და პასუხებს.

მესამე კონტინუუმის ერთ ბოლოში პასუხების გაზომვის, მათი სხვადასხვა ნაკრების ერთმანეთთან შედარების და პასუხების კორელირების სურვილი დგას იმის გასარკვევად, თუ რამდენმა ადამიანმა თქვა ეს, ან რამდენმა მათგანმა მიანიჭა ამ კონკრეტულ დებულებას ასეთი და ასეთი რანგი. მეორე ბოლოში კონკრეტული სიტუაციის, პიროვნების ან პროგრამის უნიკალურობის/განუმეორებლობის გაგების (რა განასხვავებს მას სხვებისგან), ანუ სიტუაციის ან პასუხის ხარისხის, თვისების ჩაწერის სურვილი დგას.

მეოთხე განზომილების ერთი ბოლოში რიცხვებისა და შეთავაზებული სავარაუდო პასუხების კატეგორიების ფორმალობისა და სიზუსტის სურვილია, როცა მკვლევარმა წინასწარ იცის, რას ეძებს. მეორე ბოლო – უფრო დამყოლი, არაფორმალურია, როცა შედარებით ბუნდოვანი და განუსაზღვრელია, ის, რასაც ეძებენ – ამას მხოლოდ მას შემდეგ გავარკვევთ, როცა აღმოვაჩენთ! მკვლევარი შედის სიტუაციაში და იმაზე რეაგირებს, რაც ხდება.

მეხუთე კონტინუუმის ერთი ბოლო მიღებულ პასუხებში, მოსაზრებებში და ა. შ. რეგულარობების პოვნის მცდელობაა, რაც მიზნად მიღებული მონაცემების განზოგადებას და მიმდინარე პროცესის აღწერას ისახავს. მეორე ბოლო უნიკალურობის, პასუხის თვისებრიობის, სიტუაციის კომპლექსურობის წვდომისა და აღწერის მცდელობაა; კიდევ იმის გაგების მცდელობა, თუ რატომ თქვეს რესპოდენტებმა ის, რაც თქვეს და ეს ყველფერი რესპოდენტების სიტყვებით არის გადმოცემული.

წარმოდგენილი ხუთი კონტინუუმის პოლუსები შემდეგნაირად შეგვიძლია დავაჯგუფოთ:

რაოდენობრივი მიდგომები	*თვისებრივი მიდგომები*
რიცხვები	სიტყვები
წინასწარ განსაზღვრული,	ღია, თავისუფალი, რეაქციული
მოცემული	უნიკალობის დაფიქსირება
გაზომვა	ხანგრძლივი, უწყვეტი
ხანმოკლე, წყვეტილი	გამორჩეული თვისებების
შედარება	დაფიქსირება
კორელირება	ღირებულია თვისებრიობა
სიხშირეები	ინდივიდუალურობა
ფორმალურობა	არაფორმალურობა
ეძებს რაღაცას	ეძებს რაღაცისთვის
რეგულარობები	უნიკალურობა
აღწერა	ახსნა
ობიექტური ფაქტები	სუბიექტური ფაქტები
აღწერა	ინტერპრეტაციის გაკეთება
გარედან შიგნით კვლევა	შიგნიდან გარეთ კვლევა
სტრუქტურირებული	
სტატისტიკური	არასტრუქტურირებული
	ეთნოგრაფიული, გამომვლენი

მარცხენა სვეტი გაცილებით ფორმალურია და უმცირესი დეტალების ჩათვლით წინასწარ არის დაგეგმილი, ხოლო მარჯვენა – ნაკლებად ფორმალურია და წვრილმანები მხოლოდ მას შემდეგ იჩენს თავს, როცა მკვლევარი ადგილზეა. მარცხენა სვეტში მოცემული ინტერვიუები წინასწარ

აწონ-დაწონილია, ანუ, კვლევის დაწყებამდე ზუსტად უნდა იყოს ცნობილი კითხვების ყველა სავარაუდო პასუხი და კატეგორია. ეს, ჩვეულებრივ, მასალის გამოსაცდელად და დასახვეწად პილოტურ კვლევას მოითხოვს. როდესაც ასეა ყველა წვრილმანი დაგეგმილი, მონაცემების ანალიზი შედარებით იოლია, რადგან მონაცემების გასაანალიზებელი კატეგორიები უკვე ცნობილია და ანალიზიც სწრაფად ხდება.

მარჯვენა სვეტში წარმოდგენილი ინტერვიუები უფრო დასასრულისკენ იგეგმება, ანუ, უფრო სწრაფად იწყება კვლევა და გროვდება მონაცემები, ვინაიდან საჭირო არ არის კატეგორიების წინასწარ შემუშავება, ისინი მხოლოდ მონაცემების შეგროვების დასრულების შემდეგ გამოვლინდება. თუმცა, კვლევის პროცესში გაჩენილი საკითხების გამოსავლენად და საბოლოო შედეგების მისაღებად მონაცემების ანალიზი მნიშვნელოვნად მეტ დროს მოითხოვს.

კვეილი (1996: 30) გამოყოფს თვისებრივი ინტერვიუს ძირითად მახასიათებლებს, მათ შორის:

- მონაწილეების ცხოვრებისეული სამყაროს ძირითადი ნიშნების გამოვლენა, გაგება და ინტერპრეტირება;
- ბუნებრივი სამეტყველო ენის გამოყენება თვისებრივი ინფორმაციის მოსაპოვებლად და გასაგებად;
- მონაწილეების ცხოვრებისეული სამყაროს დაწვრილებით აღწერა, ნიუანსების გამოვლენა და შესწავლა;
- ახალი მონაცემებისა და ფენომენებისადმი მიზანმიმართული ღიაობა. უარის თქმა ზედმეტ სტრუქტურირებულობაზე;
- კონკრეტულ იდეებსა და თემებზე ფოკუსირება, ანუ მიმართულების არჩევა, თუმცა ძალიან სტრუქტურირებულობისთვის თავის არიდება;
- მონაწილეთა საარსებო/ყოფითი სიტუაციებისთვის ჩვეული ბუნდოვანებისა და წინააღმდეგობრიობის მიღება, თუ ეს მონაწილეები გულწრფელად ასე ბუნდოვანად და წინააღმდეგობრივად აღიქვამენ იმ სიტუაციას, რომელშიც იმყოფებიან;

- იმ ფაქტის მიღება, რომ ინტერვიუმ თავად მონაწილეები შეიძლება შეცვალოს და ახლებურად გააააზრებინოს საკუთარი გამოცდილება;
- ინტერვიუ განიხილება, როგორც პიროვნებათშორისი ურთიერთობა ყველა იმ თვისებით, რაც ასეთ ურთიერთობას გააჩნია;
- ინტერვიუს ყველა მონაწილისთვის ეს დადებითი და ახლის მიმცემი გამოცდილებაა.

ზემოთ განხილული სხვადასხვა ტიპის ინტერვიუდან შეგვიძლია გამოვყოთ ოთხი ტიპის ინტერვიუ, რომელიც კვლევის ინსტრუმენტად გამოიყენება, ესენია: სტრუქტურირებული, არასტრუქტურირებული, არადირექტიული და ფოკუსირებული ინტერვიუები. *სტრუქტურირებული ინტერვიუს* შინაარსი და პროცედურები წინასწარ არის დადგენილი, რაც ნიშნავს იმას, რომ კითხვების თანმიმდევრობა და ფორმულირება განსაზღვრულია და ინტერვიუერს მასში, პრაქტიკულად, თითქმის არავითარი ცვლილების შეტანის უფლება არა აქვს. თუ ინტერვიუერს ცვლილების შეტანის რაღაც თავისუფლება მაინც აქვს, ესეც წინასწარაა განსაზღვრული. მაშასადამე, ასეთი ინტერვიუ შეგვიძლია დახურულ სიტუაციად მივიჩნიოთ. ამ მხრივ, სრულიად საპირისპირო ვითარება გვაქვს *არასტრუქტურირებული ინტერვიუს* შემთხვევაში – ეს არის ღია, თავისუფალი და მოქნილი სიტუაცია. როგორ კერლინგერი (1970) აღნიშნავს, მიუხედავად იმისა, რომ ასეთი ინტერვიუს დროს დასმული კითხვები კვლევის მიზნითაა განსაზღვრული, მათი შინაარსი, თანმიმდევრობა და ფორმულირება მთლიანად ინტერვიუერის ხელშია. თუმცა, ეს არ ნიშნავს, რომ არასტრუქტურირებული ინტერვიუ უფრო შემთხვევითი საქმეა მასაც, თავისებურად, გულმოდგინე დაგეგმვა სჭირდება.

არადირექტიული ინტერვიუ, როგორც კვლევის ტექნიკა, თერაპიული ანუ ფსიქიატრიული ინტერვიუდან მომდინარებს. მისი ძირითადი თვისებაა მინიმალური მითითებები და კონტროლი ინტერვიუერის მხრიდან, ასევე, რესპოდენტის პრაქტიკულად სრული თავისუფლება, იმდენად შეუბოჭავად და სპონტანურად გამოხატოს საკუთარი გრძნობები, რამდენადაც სურს ან შეუძლია. მოსერი და კალტონი (1977: 297) ამტკიცებენ, რომ საჭიროა რესპოდენტების წახალისება, რომ ილაპარაკონ საკვლევი თემის (მაგალითად, საკუთარი თავის

შესახებ) შესახებ და თავად წაიყვანონ ინტერვიუ, რომელსაც მხოლოდ მცირე ოდენობის წინასწარ განსაზღვრული კითხვები ან ჩარჩო აქვს. ინტერვიუერმა ხელი უნდა შეუწყოს და დაეხმაროს რესპოდენტს საუბარში, აუცილებლობის შემთხვევაში სიზუსტისკენ მოუწოდოს, მოთხოვოს ახსნა, საუბარი ინტერპრეტაციებისკენ, პერიფრაზირებისა და შეჯამებისკენ მიმართოს და ამავე დროს, ნაამბობი გადაამოწმოს, განსაკუთრებით მაშინ, თუ თემა რთული და ბუნდოვანია.

ინტერვიუს სიტუაციაში ინტერვიუერის მხრიდან უფრო მეტი კონტროლის შემოტანას *ფოკუსირებულ ინტერვიუმდე* მივყავართ. მისი განმასხვავებელი ნიშანია კონკრეტული მოცემული სიტუაციის შესახებ, რომელშიც რესპოდენტი იმყოფებოდა და ინტერვიუერს ჯერ კიდევ ინტერვიუმდე ჰქონდა გაანალიზებული, რესპოდენტის სუბიექტურ პასუხებზე თუ ფოკუსირება. ამგვარად, ინტერვიუერს შეუძლია ინტერვიუთი მიღებული მონაცემების ინტერვიუმდე ჩამოყალიბებული ჰიპოთეზის დასადასტურებლად ან უარსაყოფად გამოყენება. როგორც მერტონი და კენდელი (Merton and Kendall 1946) ხსნიან:

> ჩვეულებრივი სიღრმისეული ინტერვიუს დროს მკვლევარს შეუძლია ინფორმანტებს თავიანთი გამოცდილების გაზიარება სთხოვოს. თუმცა, ფოკუსირებულ ინტერვიუში, საჭიროების შემთხვევაში, ინტერვიუერს შეუძლია უფრო მეტად აქტიური იყოს: უფრო ღიად და გასაგებად უთხრას რესპოდენტს, თუ რა სახის პასუხების მოსმენა სურს მისგან ან თავად მიაწოდოს წინასწარ გამზადებული სავარაუდო პასუხები. ნებისმიერ შემთხვევაში, ამის შედეგად, როგორც წესი, ინფორმანტების მხრიდან კონკრეტული პასუხები მიიღება.
>
> (Merton and Kendall 1946)

შემდეგ თავში უფრო დაწვრილებით განვიხილავთ არადირექტიულ და ფოკუსირებულ ინტერვიუებს.

კვლევის პროცედურების დაგეგმვა ინტერვიუს გამოყენებით

კვეილი (1996: 88) ინტერვიუს გამოყენებით კვლევის შვიდ ეტაპს აღწერს, რომელიც ამ ტიპის კვლევის დასაგეგმად შეიძლება გამოვიყენოთ. ეს ეტაპებია: თემის განსაზღვრა, დაგეგმვა, ინტერვიუს ჩატარება, ტრანსკრიპტის მომზადება,

ანალიზი, გადამოწმება და ანგარიშის დაწერა. ქვემოთ სწორედ ამ თანმიმდევრობით წარმოგიდგენთ ინტერვიუს მეთოდს.

თემის განსაზღვრა

ინტერვიუს მოსამზადებელ ეტაპზე კვლევის მიზანი უნდა განისაზღვროს. ამის გაკეთება კვლევის თეორიული საფუძვლის, ზოგადი მიზნების, პრაქტიკული ღირებულებისა და ინტერვიუს მეთოდის არჩევის მიზეზების მოხაზვით შეიძლება. ამას მოჰყვება კვლევის ზოგადი მიზნების უფრო დეტალური და კონკრეტული ამოცანების სახით ჩამოყალიბება. ეს ყველაზე მნიშვნელოვანი ეტაპია, ვინაიდან კვლევის კითხვებზე გასაცემი პასუხებისთვის სათანადო სახის მონაცემების მიღება მხოლოდ მას შემდეგ გახდება შესაძლებელი, როცა ამოცანები ყურადღებით გვექნება ჩამოყალიბებული.

დაგეგმვა

შემდეგ მოდის თავად ინტერვიუს დაგეგმვა. აქ შედის კვლევის ამოცანების კითხვებად ფორმულირება, რომლებიც ინტერვიუს ძირითად ღერძს შექმნის. ეს ისე უნდა გაკეთდეს, რომ კითხვები ადეკვატურად ასახავდეს იმას, რის აღმოჩენასაც ცდილობს მკვლევარი. ამას, ჩვეულებრივ, კვლევისთვის საჭირო ცვლადების ჩამოწერით იწყებენ. როგორც ერთ-ერთი ავტორი ამბობს, „ინტერვიუს კითხვების ფორმულირებისას პირველი ნაბიჯი *ცვლადების სახელდებაა*. თქვენი ცვლადები სწორედ ისაა, რის გაზომვასაც ცდილობთ. ისინი გეტყვიან, საიდან უნდა დაიწყოთ“ (Tuckman 1972).

რეალური ინტერვიუს კითხვების მომზადებამდე, სასურველია, გარკვეული დრო კითხვის ფორმატსა და პასუხის ფორმის მოფიქრებას დაეთმოს. კითხვის ფორმატის არჩევა, მაგალითად, ქვემოთ ჩამოთვლილ ერთ ან მეტ ფაქტორზეა დამოკიდებული:

- ინტერვიუს ამოცანები;
- განსახილველი თემის ბუნება;
- რა აინტერესებს ინტერვიუერს – ფაქტები, მოსაზრებები თუ დამოკიდებულებები;
- სურს თუ არა მკვლევარს კონკრეტულობა ან სიღრმე;

- რესპონდენტის განათლების დონე;
- რა სახის ინფორმაციის მიღებას მოელის მკვლევარი;
- ესაჭიროება თუ არა სტრუქტურირება რესპონდენტის აზრებს; რესპონდენტის მოტივაციის დონის შეფასება;
- თავად ინტერვიუერს რამდენად კარგად ესმის რესპონდენტის სიტუაცია;
- რესპონდენტთან რა სახის ურთიერთობის დამყარებას შეიძლება მოელოდეს ინტერვიუერი.

თუ ამ საკითხებზე წინასწარ იფიქრებს, მკვლევარი შეძლებს გადაწყვიტოს, როგორი კითხვები გამოიყენოს: ღია და/ან დახურული, პირდაპირი და/ან არაპირდაპირი, კონკრეტული და/ან ზოგადი და ა. შ.

ინტერვიუს დაგეგმვა

კვლევითი ინტერვიუს გეგმის შედგენისას სამი სახის დებულებებს იყენებენ (იხილეთ Kerlinger 1970). პირველი, „ფიქსირებული ალტერნატივები“ რესპოდენტს ორი ან მეტი ვარიანტიდან არჩევის საშუალებას აძლევს. ყველაზე ხშირად დიქოტომიური დებულებები გამოიყენება, რომელიც პასუხების მხოლო ორ ვარიანტს სთავაზობს, მაგალითად, „დიახ-არა“ და „ვეთანხმები-არ ვეთანხმები“. ზოგჯერ გამოიყენება მესამე ვარიანტიც, როგორიცაა „არ გადამიწყვეტია“ და „არ ვიცი“ (იხილეთ http://www.routledge.com.textbooks.9780415378680 – თავი 16, ფაილი 16. 1. oc).

მაგალითი: როგორ ფიქრობთ, გამოცდების შედეგების გამოქვეყნება ეწინააღმდეგება სკოლის ინტერესებს?
დიახ
არა
არ ვიცი

კერლინგერი (1970) ფიქსირებული ალტერნატივების დადებით და უარყოფით მხარეებს გამოყოფს. მათი დადებითი მხარეა, მაგალითად, გაზომვისას მეტი ერთგვაროვნება და, მაშასადამე, მეტი სანდოობაც, რადგან რესპოდენტმა თავიანთი პასუხები შეთავაზებულ ვარიანტებს უნდა მოარგონ, რაც გაცილებით ამარტივებს კოდირებას.

უარყოფით მხარეებია, მაგალითად, ზედაპირულობა; იმ რესპოდენტების გაღიზიანება, ვინც ვერ მოახერხებს თავისი პასუხის შეთავაზებულ ვარიანტებზე მორგებას; შეუფერებელი პასუხების ფორსირების შესაძლებლობა იმიტომ, რომ არჩეული ვარიანტი, შესაძლოა, პასუხის არცოდნას ფარავდეს, ან რესპოდენტმა შეიძლება ისეთი ვარიანტი აირჩიოს, რომელიც ზუსტად არ ასახავს რეალურად არსებულ ფაქტებს. თუმცა, ეს დაძლევადი პრობლემაა, თუ დებულებები ყურადღებით დაიწერება, შერეული იქნება ღია კითხვებთან და ინტერვიუს მსვლელობისას ინტერვიუერი დამაზუსტებელ შეკითხვებს დასვამს.

მეორე – „ღია დებულებები“, კერლინგერისეული ლაკონური განმარტებით, რესპოდენტის პასუხებისთვის ათვლის წერტილს უზრუნველყოფს, მაგრამ მინიმალურად ზღუდავს პასუხებსა და მათი გამოხატვის ფორმას“. რესპოდენტის პასუხებს მხოლოდ კითხვის თემა განსაზღვრავს, რომელიც საკვლევი პრობლემითაა განპირობებული; პასუხების შინაარსის ან პასუხის გაცემის ფორმის თვალსაზრისით, სხვა არავითარი შეზღუდვა არ არსებობს.

მაგალითი: როგორი ტელეგადაცემების ყურება გირჩევნიათ?

ღია კითხვებს მთელი რიგი უპირატესობები აქვთ: პირველ რიგში, აღსანიშნავია მათი მოქნილობა; ინტერვიუერს ისეთი კითხვების დასმის საშუალება ეძლევა, რომ მას, სურვილის შემთხვევაში, მეტი სიღრმეების წვდომა და/ან ყველა გაუგებარი, ბუნდოვანი საკითხის გარკვევა შეუძლია; ინტერვიუერს რესპოდენტის ცოდნის საზღვრების დადგენის საშუალებას აძლევს; ხელს უწყობს თანამშრომლობისა და რაპორტის დამყარებას; ინტერვიუერს რესპოდენტის რწმენის რეალურად შემოწმების შესაძლებლობას აძლევს. ღია სიტუაციებმა შეიძლება მოულოდნელი და წინასწარ გაუთვლელი პასუხები მოიტანოს, რამაც ისეთი მიმართებებისა და ჰიპოთეზებისკენ უბიძგოს მკვლევარს, რომლებზეც მანამდე არ უფიქრია. ღია კითხვის კონკრეტული სახეობა „ძაბრისებრი“ კითხვაა, რაზეც ადრე უკვე ვისაუბრეთ. გავიხსენოთ, რომ ეს ტექნიკა უფრო ზოგადი კითხვით ან დებულებით იწყება და შემდეგ უფრო კონკრეტულ კითხვამდე ვიწროვდება. კერლინგერი (1970) სირსისა და მისი კოლეგების (Sears et al. 1957) კვლევიდან იღებს ამის მაგალითს:

> რა თქმა უნდა, ყველა ბავშვი ტირის. ზოგი დედა ფიქრობს, რომ თუ ბავშვი ყოველ ატირებაზე ხელში აიყვანე – უეჭველდ, გააფუჭებ. სხვებს მიაჩნიათ, რომ ბავშვი დიდხანს არ უნდა ატირო. თქვენ რას ფიქრობთ? როგორ უნდა მოიქცეთ ღამით?
>
> (Sears et al. 1957)

მესამე, „სკალა“, როგორც უკვე ვნახეთ, ვერბალური დებულებების ნაკრებია, რომელსაც რესპოდენტი გარკვეული ხარისხის დათანხმებით ან არდათანხმებით პასუხობს. ყოველი პასუხი ფიქსირებული ვარიანტების მქონე სკალაზე აღინიშნება. ამ ტექნიკის ღია კითხვებთან ერთად გამოყენება შედარებით ახალი პრაქტიკაა და ნიშნავს, რომ სკალაზე მინიჭებული ქულები ღია კითხვებით მიღებული პასუხებით შეიძლება გადამოწმდეს.

> *მაგალითი*: 14 წლის და მეტი ასაკის ახალგაზრდებისათვის სკოლაში სწავლა ნებაყოფლობითი უნდა იყოს:
>
> სრულიად ვეთანხმები, ვეთანხმები, არ გადამიწყვეტია, არ ვეთანხმები, საერთოდ არ ვეთანხმები.

ამ შემთხვევაში შესაძლებელია სკალის რომელიმე სახეობის გამოყენება. ეს შეიძლება იყოს დამოკიდებულების სკალა, რანჟირება, რეიტინგის სკალა და ა. შ. ამ თემას კიდევ დავუბრუნდებით.

ინტერვიუსთვის კითხვების ფორმულირებისას ყურადღება მიაქციეთ შემდეგს: (Arksey and Knight 1999: 93 – 5):

- გამოყენებულ ლექსიკას (შეეცადეთ მარტივი იყოს);
- ცრურწმენების შემცველი ენის გამოყენებას;
- ბუნდოვანებასა და უზუსტობას;
- მიმართულების მიმცემ კითხვებს (გადასაწყვეტია, გამართლებულია თუ არა მათი გამოყენება კონკრეტულ სიტუაციაში);
- რამდენიმე კითხვის შემცველ კითხვებს (ერთ ჯერზე რამდენიმე რამის კითხვას);
- კითხვებს, რომლებიც რაღაც დაშვებებს მოიაზრებენ (მაგალითად, სამსახურში მანქანით დადიხართ?);

- ჰიპოთეტურს ან სპეკულაციურ კითხვებს;
- სენსიტიურ ან პირად კითხვებს (გადაწყვიტეთ, დასვათ თუ არა);
- დაშვებას, რომ რესპოდენტს აქვს ის ცოდნა/ინფორმაცია, რასაც სთხოვთ;
- გახსენებას (რამდენად ადვილია ან ძნელი რესპოდენტისთვის იმის გახსენება, რასაც სთხოვთ).

კითხვის ფორმატი

ახლა ინტერვიუსთან ასოცირებული კითხვების სახეებსა და პასუხის ფორმებზე ვისაუბროთ:. პირველ რიგში, განსახილველია კითხვის ფორმატი: რა ფრაზებით უნდა ჩამოვაყალიბოთ კითხვა ან როგორ უნდა დავალაგოთ ფრაზები (იხილეთ Wilson 1996)? ტუკმენი (1972) ოთხ ასეთ ფორმატს ასახელებს. კითხვები, მაგალითად, შეიძლება იყოს პირდაპირი ან არაპირდაპირი ფორმით ჩამოყალიბებული. ასე მაგალითად, ინტერვიუერმა შეიძლება ჰკითხოს მასწავლებელს, მოსწონს თუ არა სწავლება. ეს პირდაპირი კითხვა იქნება. ამის საპირისპიროდ, ინტერვიუერმა შეიძლება არაპირდაპირი მიდგომა აირჩიოს და ზოგადად განათლების სისტემის და სკოლების ფუნქციონირების მიმართულებების შესახებ რესპოდენტის მოსაზრებით დაინტერესდეს. ამ კითხვაზე მიღებულ პასუხებზე დაყრდნობით, ის შეძლებს დაასკვნას, რას ფიქრობს მასწავლებელი თავის სამსახურზე. ტუკმენი (1972) განმარტავს, რომ ვინაიდან კითხვების მიზანი ნაკლებად ნათელია, არაპირდაპირი მიდგომით უფრო მეტადაა შესაძლებელი გულწრფელი და ღია პასუხების მიღება.

არსებობს ისეთი კითხვებიც, რომლებიც ზოგად ან კონკრეტულ საკითხებს შეეხება. როდესაც ბავშვებს ვეკითხებით, რას ფიქრობენ მასწავლებლების გამოყენებულ სწავლების მეთოდებზე, ეს ზოგადი ანუ არასპეფიციკური კითხვა იქნება; ხოლო თუ მათ ვკითხავთ, რას ფიქრობენ ისინი თავიანთ მასწავლებელზე, როგორც მასწავლებელზე, მაშინ ეს კონკრეტული (სპეფიციკური) კითხვა იქნება. ასევე, არსებობს კითხვების რიგი, რომელიც ძაბრის პრინციპით მუშაობისას გამოიყენება და ზოგადიდან კერძოსკენ ინაცვლებს. ტუკმენი (1972) წერს: „კონკრეტულმა კითხვებმა, პირდაპირი კითხვების მსგავსად, რესპოდენტი შეიძლება უფრო ფრთხილი ან ჩაკეტილი გახადოს და მან ნაკლებად გულწრფელი პასუხები მოგვცეს. ზოგად კითხვებს

შეიძლება შემოვლითი გზით მივყავდეთ სასურველ ინფორმაციამდე, მაგრამ ეს ნაკლებად საგანგაშო იყოს რესპოდენტისთვის“.

კითხვების კიდევ ერთი დიფერენციაციაა კითხვები, რომლებიც ფაქტობრივ პასუხებს მოითხოვენ და კითხვები, რომელთა პასუხებიც მოსაზრებებს გამოხატავენ. თუ ადამიანებს ვეკითხებით, რომელ პოლიტიკურ პარტიას უჭერენ მხარს, ეს ფაქტობრივი კითხვაა, ხოლო თუ ვკითხავთ, რას ფიქრობენ ისინი არსებული მთავრობის საგარეო პოლიტიკის შესახებ, მაშინ „მოსაზრების კითხვასთან“ გვექნება საქმე. თუმცა, ორივე ტიპის კითხვამ შეიძლება იმაზე ნაკლები ინფორმაცია მოგცეს, ვიდრე სინამდვილეშია: პირველი ყოველთვის არ იძლევა ფაქტობრივ პასუხებს და არც მეორე გულწრფელ მოსაზრებებს. ორივე შემთხვევაში, თუ კითხვებს ფრთხილად და ყურადღებით შევადგენთ , უზუსტობა და მიკერძოებულობა შეიძლება მინიმუმამდე დავიყვანოთ.

კითხვების დახარისხების რამდენიმე გზა არსებობს, მაგალითად (Spradley 1979; Patton 1980):

- აღწერითი კითხვები;
- კითხვები გამოცდილების შესახებ;
- კითხვები ქცევის შესახებ;
- კითხვები ცოდნის შესახებ;
- კონსტრუქტის მაფორმირებელი კითხვები;
- საკონტრასტო/კონტრასტული კითხვები (როდესაც რესპოდენტს ორი რაღაცის შედარება მოეთხოვება);
- კითხვები გრძნობების შესახებ;
- სენსორული კითხვები (კითხვები შეგრძნებების შესახებ);
- კითხვები კონტექსტის შესახებ;
- დემოგრაფიული კითხვები.

ზემოთ ჩამოთვლილი სახეები კითხვების *შინაარსს* შეეხება. კვეილი (1996: 133 – 5) გვთავაზობს ჩამონათვალს, რომელსაც *პროცესის* კითხვები შეიძლება ვუწოდოთ. ეს კითხვებია, რომლებიც:

- წარადგენენ თემას ან ინტერვიუს;

- ანვითარებენ თემას ან იდეას;
- მეტად აზუსტებენ ინფორმაციას ან პასუხს;
- რესპოდენტს დაკონკრეტებასა და მაგალითების მოტანას სთხოვენ;
- პირდაპირ ითხოვენ ინფორმაციას;
- არაპირდაპირ ითხოვენ ინფორმაციას;
- რესპოდენტის პასუხების ინტერპრეტაციას ახდენენ.

იმასაც აღვნიშნავთ, რომ რესპოდენტებს შეიძლება ერთი და იგივე რამ ან კითხვის სახით მივაწოდოთ ან – დებულების. ამ შემთხვევაში პასუხიც შესაბამისი ფორმით უნდა მოვთხოვოთ, მაგალითად:

კითხვა: როგორ ფიქრობთ, საშინაო დავალების შესრულება 11-16 წლის მოსწავლეებისთვის სავალდებულო უნდა იყოს?

დებულება: საშინაო დავალების შესრულება სავალდებულო უნდა იყოს 11-16 წლის მოსწავლეებისთვის.

ვეთანხმები არ ვეთანხმები არ ვიცი

პასუხის ფორმა

ვინაიდან კითხვის დასმის სხვადასხვა ფორმა არსებობს, ბუნებრივია, რომ მათზე პასუხების გაცემის გზებიც სხვადასხვაგვარია. ამ ქვეთავში პასუხის სხვადასხვა ფორმებს განვიხილავთ. ტუკმენი (1972), საერთო ჯამში, შვიდ ასეთ ფორმას გვთავაზობს.

პირველია *არასტრუქტურირებული პასუხი*, რომელიც რესპოდენტს საკუთარი მოსაზრების შესაბამისი პასუხის გაცემის საშუალებას აძლევს, ე.ი. – რაც მოესურვება.

მაგალითი: რატომ არ ჩააბარეთ უნივერსიტეტში?

ამის საპირისპიროდ, *სტრუქტურირებული პასუხი* რამენაირად შეზღუდავდა მათ.

მაგალითი: შეგიძლიათ დამისახელოთ ორი მიზეზი, რის გამოც არ ჩააბარეთ უნივერსიტეტში?

მართალია ინტერვიუერი ნაკლებად აკონტროლებს არასტრუქტურირებულ პასუხს, მაგრამ არსებობს გარანტია იმისა, რომ რესპოდენტებს სრული

პასუხების მოსაცემად აბსოლუტური თავისუფლება ექნებათ, ისეთ პასუხებს გაგვცემენ, როგორიც თავად სურთ და არავინ შეზღუდავს მათ დასმული კითხვის თავისებურებით. არასტრუქტურირებული პასუხის ძირითადი ნაკლი მისი რაოდენობრივად გამოსახვის საკითხია. ასეთი პასუხებით მიღებული მონაცემების კოდირება და დათვლა უფრო რთულია, ვიდრე – სტრუქტურირებული პასუხებით მიღებულის.

შესავსები/ჩასაწერი პასუხები რესპოდენტისგან პასუხის ჩამოყალიბებას გულისხმობს და არა – არჩევას, თუმცა ეს პასუხი ხშირად ერთი სიტყვით ან ფრაზით შემოიფარგლება ხოლმე.

მაგალითი: ამჟამად რას საქმიანობთ?

ან

რამდენი ხანია, რაც ამ მისამართზე ცხოვრობთ?

შესავსები/ჩასაწერი და არასტრუქტურირებული პასუხები ერთმანეთისგან ხარისხით განსხვავდება.

ცხრილის ფორმის პასუხები შესავსებ/ჩასაწერ პასუხებს ჰგავს, მაგრამ უფრო სტრუქტურირებულია – შეიძლება ითხოვდეს სიტყვებს, რიცხვებს ან ფრაზებს, მაგალითად:

უნივერსიტეტი	საგანი	ხარისხი	თარიღი	
			-დან	-მდე

ამგვარად, ეს კომპლექსური ინფორმაციის ჩაწერის მოსახერხებელი და კომპაქტური საშუალებაა.

სკალირებული პასუხი გრადაციის მიხედვითაა სტრუქტურირებული. რესპოდენტებს შეთავაზებული ვარიანტებიდან მოცემულ დებულებაზე პასუხის ჩაწერა მოეთხოვება.

მაგალითი: რა შანსი გაქვთ, რომ მომავალ ხუთ წელიწადში მაღალი რანგის მენეჯერის პოზიციას მიაღწიოთ?

ძალიან დიდი საკმაოდ კარგი მცირე ძალიან მცირე

ტუკმენი (1972) ყურადღებას იმ ფაქტზე ამახვილებს, რომ არასტრუქტურირებული პასუხებისგან განსხვავებით (რომლებიც მონაცემებად მათი გამოყენებისათვის ჯერ კოდირებას საჭიროებენ), სკალირებული პასუხები გამოყენებისა და ანალიზისთვის მზა მონაცემების სახით იკრიბება.

რანჟირების პასუხები გვაქვს, როდესაც რესპოდენტს სიტყვებისთვის, ფრაზებისთვის ან დებულებებისთვის, კონკრეტული კრიტერიუმის მიხედვით, რანგების მინიჭება მოეთხოვება.

მაგალითი: მიანიჭეთ რანგი ქვემოთ ჩამოთვლილ თითოეულ პირს იმის მიხედვით, თუ რამდენად კარგ მრჩევლად მიგაჩნიათ იგი, როცა კლასში წარმოქმნილ პრობლემებთან დაკავშირებული ან სხვა რაიმე რჩევა გჭირდებათ. გამოიყენეთ 1-დან 5-მდე ციფრები, სადაც ციფრი 1 საუკეთესო, სასარგებლო მრჩეველს აღნიშნავს.

სასწავლო პროცესის ზედამხედველი

საგნის ზედამხედველი

მასწავლებელი

დირექტორი

სხვა მოსწავლე

რანჟირებული მონაცემების გაანალიზება შესაძლებელია ყველა რესპოდენტის მიერ მინიჭებული რანგების შეკრებით, რითაც მოცემული ალტერნატივების ჯამურ რანჟირებას მივიღებთ.

პასუხების საკონტროლო ნუსხა/ჩამონათვალი რესპოდენტის მიერ შეთავაზებული პასუხების ვარიანტებიდან ერთის არჩევას მოითხოვს. ასეთ ჩამონათვალში არ არის მოცემული კონტინუუმზე დალაგებული დებულებები, პასუხები სახელდებით კატეგორიებს წარმოადგენენ.

მაგალითი: კოლეჯში ყოფნისას ყველაზე მეტად კმაყოფილი ვარ

სოციალური ცხოვრებით;

დამოუკიდებელი მეცადინეობით;

ლექციებზე სიარულით;

კოლეჯში არსებული საზოგადოებებით;
სემინარზე თხზულების ჩაბარებით.

ასეთი პასუხი უფრო ნაკლებ ინფორმაციას გვაძლევს, ვიდრე ზემოთ განხილული სხვა სახის პასუხები.

და ბოლოს, *კატეგორიული პასუხი*, რომელიც ჩამონათვალს ჰგავს, მაგრამ უფრო მარტივია, რადგან რესპოდენტს მხოლოდ ორ ალტერნატივას სთავაზობს.

მაგალითი:

მატერიალური მდგომარეობის გაუმჯობესება უფრო აბედნიერებს ადამიანებს.
ჭეშმარიტია მცდარია

ან

ომი რომ დაწყებულიყო, მზად იქნებოდით სამშობლოსთვის საბრძოლველად?
დიახ არა

რესპოდენტების ერთნაირი პასუხების დაჯამებით სახელდების სკალის მონაცემებს მივიღებთ.

ზოგადად, პასუხის ფორმის არჩევას საკვლევი ინფორმაციის სახე და მისი მიღების საშუალებები განაპირობებენ. პასუხების ფორმის არჩევის პარალელურად მონაცემების ანალიზის ფორმებიც უნდა შეირჩეს, რათა ინტერვიუერი დარწმუნებული იყოს, რომ მონაცემები მის მიზნებს უპასუხებენ და ანალიზიც სათანადოდ მომზადებული ექნება. ჩანართში 16. 4 შეჯამებულია პასუხების ფორმებისა და მონაცემების ტიპების ურთიერთმიმართება.

ჩანართი 16. 4.

პასუხის ფორმის შერჩევა

პასუხის ფორმა	*მონაცემის ტიპი*	*ძირითადი უპირატესობები*	*ძირითადი ნაკლოვანებები*
შევსება/ჩაწერა	სახელდების	ნაკლებად მიკერძოებული, პასუხების მეტი მოქნილობა	შედარებით რთულია ქულების მინიჭება
სკალირებული	ინტერვალების	ადვილია ქულების მინიჭება	მოითხოვს დროს, შეიძლება მიკერძოებული იყოს

რანჟირება	რიგის	ადვილია ქულების მინიჭება; აიძულებს განსხვავებას	რთულია შესასრულებლად
ჩამონათვალი ან კატეგორიული	სახელდების (შეჯამებისას შეიძლება ინტერვალები გაჩნდეს)	ადვილია ქულების მინიჭება, მარტივია პასუხის გაცემა	ნაკლებ მონაცემს და მცირე რაოდენობის მოსაზრებებს იძლევა

წყარო: Tuckman 1972

მას შემდეგ, რაც გასაზომი ან შესასწავლი ცვლადები განისაზღვრება, შესაძლებელი ხდება მათი ამსახველი კითხვების ფორმულირება. თუ, მაგალითად, ერთ-ერთი ცვლადი სოციალური განათლების ახალი პროექტია, რომელიც ბოლო დროს გამოსცადეს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის 15 წლის მოსწავლეებზე, ერთ-ერთი შესაძლო კითხვა ასეთი იქნება: „ფიქრობთ, პროექტმა იმოქმედა მოსწავლეებზე?“ ან ნაკლებად პირდაპირ: „ფიქრობთ, რომ ბავშვებს ძალიან დიდი ან ძალიან მცირე პასუხისმგებლობა დააკისრეს?“ მნიშვნელოვანია, გახსოვდეთ, რომ კითხვარში კითხვის დასმისა და პასუხების რამდენიმე ფორმის გამოყენება შეგიძლიათ. საბოლოო შედეგი ზემოთ ჩამოთვლილ ფაქტორებზე იქნება დამოკიდებული – კვლევის ამოცანებზე და ა. შ.

როდესაც ინტერვიუ საველე კვლევის ნაწილია, რომელშიც გარკვეული რაოდენობის გავარჯიშებული ინტერვიუერი მონაწილეობს, ცხადია, აუცილებელია სათანადო ინსტრუქციების მიცემა როგორც რესპოდენტებისთვის, ისე – ინტერვიუერებისთვის.

ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუსთვის კითხვების ფორმულირებისას, ასევე, განხილულ უნდა იქნას მინიშნება/მოსინჯვა და ჩაძიება/ჩაღრმავება (Morrison 1993: 66). მინიშნებები/მოსინჯვა ინტერვიუერს თემებში ან კითხვებში გარკვევის საშუალებას აძლევს, ჩაძიება/ჩაღრმავება კი – რესპოდენტებს პასუხების გავრცობის, დაზუსტების ან შეფასების შესაძლებლობას აძლევს. ამ გზით რესპოდენტებისგან შეგვიძლია მივიღოთ უაღრესად მრავალფეროვანი, ღრმა და გულწფელი პასუხები, რაც წარმატებული ინტერვიუს დამახასიათებელი ნიშნებია (ასევე, იხილეთ Patton 1980: 238). ჩაძიება/ჩაღმავება

შეიძლება მოვახდინოთ, უბრალოდ, „რატომ“ კითხვებით, კითხვის გამეორებით, პასუხის კითხვის ტონის გამეორებით, ინტერესისა და გაგების დემონსტრირებით, დაზუსტებაზე მინიშნებით ან შემდგომი ახსნა-განმარტების მოთხოვნით ან, უბრალოდ – სიჩუმით.

ამგვარად, ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუს გეგმა (სადაც დაწერილია თემები და ღია კითხვები, მაგრამ კითხვების კონკრეტული თანმიმდევრობა და ფორმულირება თითოეული რესპოდენტის შემთხვევაში ინდივიდუალურია) შეიძლება მოიცავდეს:

- განსახილველ თემას;
- თითოეული თემის შესახებ დასასმელ შესაძლო კონკრეტულ კითხვებს;
- თითოეულ თემაში განსახილველ საკითხებს, შესაძლო პასუხებითურთ;
- თითოეული თემისთვის, საკითხისა და კითხვისთვის განკუთვნილ მოსინჯვასა და ჩაღრმავებას.

ეს თავი არასრული იქნება, თუ კითხვის ტიპებზე საუბრისას არაფერს ვიტყვით შერჩევაზე, ვინაიდან ინტერვიუს დაგეგმვისას აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ, ვინ იქნება რესპოდენტი, ვითვის არის განკუთვნილი ინტერვიუერის კითხვები. დამწყები მკვლევარები ხშირად კითხულობენ: „რამდენი ინტერვიუ მჭირდება?“ და ამაში გულისხმობენ ადამიანთა რაოდენობასაც და თითოეულთან ჩასატარებელი ინტერვიუების რიცხვსაც. ამასთან დაკავშირებით გთავაზობთ კვეილის (1996: 101) რჩევას, რომელიც ჩვენსას ეხმიანება: ინტერვიუ იმდენ ადამიანთან უნდა ჩატარდეს, რამდენიც საძიებელი ინფორმაციის მოსაპოვებლად იქნება საჭირო. არ არსებობს მარტივი წესი ან/და მზა რეცეპტი, ვინაიდან რესპოდენტთა რაოდენობა ინტერვიუს მიზანზეა დამოკიდებული, მაგალითად, არის თუ არა ინტერვიუს მიზანი განზოგადება, სიღრმისეული, ინდივიდუალური მონაცემების მოპოვება თუ პასუხების გარკვეული დიაპაზონის მიღება. შერჩევის საკითხებთან დაკავშირებით გირჩევთ, კიდევ ერთხელ გადახედოთ წიგნის მეოთხე თავს. თუმცა, აქვე ვიტყვით, რომ ინტერვიუერი დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ შერჩეული რესპოდენტები მას საჭირო ინფორმაციას მიაწვდიან, ანუ მათ აქვთ ეს ინფორმაცია.

ინტერვიუს ჩატარება

შემდეგი ეტაპია ინტერვიუს მომზადება და ჩატარება. როდესაც თავად ინტერიუერები არიან კვლევის ინიციატორები, ისინი ზუსტად არჩევენ თავიანთ რესპოდენტებს. როდესაც ინტერვიუერებს ქირაობენ, მათ, სავარაუდოდ, აძლევენ იმ პირების სიას, რომელთაც უნდა დაუკავშირდნენ. ტუკმენი (1972) მოკლედ მიმოიხილავს პროცედურებს, რომლებიც თავად ინტერვიუს პროცესში ხორციელდება. ის წერს, რომ ინტერვიუერმა რესპოდენტს უნდა გააცნოს ინტერვიუს ბუნება ან მიზანი, იყოს გულწრფელი, მაგრამ არა – მიკერძოებული, უნდა ეცადოს, რომ მონაწილეს თავი უსაფრთხოდ აგრძნობინოს, გაუადვილოს ლაპარაკი, აუხსნას, თუ როგორ მიმდინარებს ინტერვიუ (რა ხდება და რა როგორ, ინტერვიუს სტრუქტურა და ორგანიზაცია) და როგორ შეიძლება პასუხების ჩაწერა (და ამის ნებართვის აღება). ამასთან, ინტერვიუს მსვლელობისას უნდა დააკვირდეს ყველა ამ პროცესს. ინტერვიუს დროს არ უნდა გამოვლინდეს ინტერვიუერის მიკერძოებულობა და ღირებულებები, მან, ასევე, თავი უნდა აარიდოს შეფასებებსა და საყვედურებს. ინტერვიუერმა უნდა წარმართოს და მიმართულება მისცეს რესპონდენტებს, თუ ისინი გაურბიან თემას, მაგრამ ეს ზომიერებისა და ზრდილობის ფარგლებში უნდა გააკეთოს.

არსებითი მნიშვნელობა აქვს, სულ გვახსოვდეს ის ფაქტი, რომ ინტერვიუ სოციალური, პიროვნებათშორისი ურთიერთობაა და არა – უბრალოდ მონაცემების შეგროვება. კეილის (1996: 125) მიაჩნია, რომ ინტერვიუ ურთიერთქმედების დაუწერელ სცენარს მიჰყვება, წესებს, რომლებიც მხოლოდ მაშინ იჩენენ თავს, როცა საქმე დარღვევასთან გვაქვს. მაშასადამე, ინტერვიუერმა ძალ-ღონე არ უნდა დაიშუროს ფრთხილი და სენსიტიური ინერვიუს ჩასატარებლად. კვეილი (1996: 147) იქვე დასძენს, რომ ვინაიდან მკვლევარი კვლევის ინსტრუმენტია, კარგი ინტერვიუერი საკვლევი თემის მცოდნეცაა და ურთიერთობებისა და კომუნიკაციების ექსპერტიც. მას სათანდო ატმოსფეროს შექმნა მოუწევს, სადაც მონაწილე თავს უსაფრთხოდ იგრძნობს და თავისუფლად ილაპარაკებს. ეს რამდენიმე დონეზე ხდება.

მაგალითად, საჭიროა ინტერვიუს *კოგნიტური* ასპექტის მოგვარება: უზრუნველყოფა და დარწმუნება იმაში, რომ ინტერვიუერმა საკმარისად იცის საკვლევი თემა იმისათვის, რომ ინტერვიუ ინფორმირებულობის ატმოსფეროში

ჩაატაროს და არ დააფრთხოს რესპონდენტი, თუ მას საკმარისი ცოდნა არ აქვს. ეს განსაკუთრებით პრობლემურია ბავშვების ინტერვიუირების შემთხვევაში, – აღნიშნავენ საიმონსი (1982) და ლუისი (1992), რომლებიც მიუთითებენ, რომ ბავშვები იტყვიან ნებისმიერ რამეს, მაგრამ არ იქნებიან ჩუმად (ანუ იტყვიან რამეს და არა – არაფერს) და ამით შეამცირებენ მონაცემების მოსალოდნელ სანდოობას. ინტერვიუერი ფხიზლად უნდა იყოს და ახსოვდეს, რომ რესპოდენტები ყოველთვის არ არიან ისეთები, როგორებიც ჩანან. ისინი შეიძლება მცდარ ინფორმაციას იძლეოდნენ, იტყუებოდნენ, თავს არიდებდნენ თემებს, მოჰქონდეთ და წინ წევდნენ თავიანთვის სასურველ თემებს (Walford 2001: 91), ქულებს იწერდნენ და ბოროტი განზრახვა ჰქონდეთ.

ასევე მუდმივად უნდა გვახსოვდეს *ეთიკის* ნორმები და უზრუნველვყოთ, მაგალითად, ინფორმირებული თანხმობა, რესპონდენტების კეთილდღეობა და ზიანის თავიდან არიდება (ინტერვიუმ კი არ უნდა ავნოს რესპონდენტს, არამედ, სარგებელი უნდა მოუტანოს მას). ეთიკის საკითხებს შორის, მხედველობაში უნდა მივიღოთ ისიც, თუ რა ჩაითვლება მონაცემად, მაგალითად, ხშირად ხდება, რომ აუდიო ჩამწერის ან კამერის გამორთვის შემდეგ გამოჩნდება ხოლმე ნამდვილი „მარგალიტები“, ან ადამიანებს „ისე“ უნდათ ხოლმე რაღაცის თქმა. ასეთი ინფორმაციის სტატუსი წინასწარ, ინტერვიუს დაწყებამდე უნდა დაზუსტდეს. ინტერვიუირების ეთიკურ ასპექტებს ამ თავში მოგვიანებით განვიხილავთ.

ამას გარდა, ყურადღება უნდა მიექცეს ინტერვიუს *ინტერპერსონალურ, ინტერაქციულ, კომუნიკაციურ* და *ემოციურ* ასპექტებს. მაგალითად, ინტერვიუერი და რესპოდენტი არავერბალურად, სახის გამომეტყველებებითა და სხეულის პოზით ურთიერთობენ. ისეთი წვრილმანი, როგორიც ჯდომისას პოზის შეცვლაა, იმ მნიშვნელობის მატარებელი შეიძლება იყოს, რასაც მკვლევარი მოისურვებს, იქნება ეს რისხვა, მოწყენილობა, დათანხმება, არდათანხმება და ა. შ. ინტერვიუირებისას ინტერვიუერი „აქტიური მოსმენის“ ერთგული უნდა დარჩეს.

გარდა ამისა, ინტერვიუერის პასუხისმგებლობა რესპოდენტთან კარგი რაპორტის დამყარება და შენარჩუნებაა. ამაში მოიაზრება, რომ ინტერვიუერი

უნდა იყოს ზრდილობიანი, არ უნდა აფრთხობდეს რესპონდენტს, გარკვეული ზომით მეგობრული და პიროვნებაზე ორიენტირებული, მაგრამ არა – ძალიან ასერტიული. ასევე, აქ შედის რესპოდენტის პატივისცემა, მაგალითად, ზოგ მათგანს შეიძლება უნდოდეს ან არ უნდოდეს, რომ სახელით, გვარით ან წოდებით მიმართონ; ჩაცმულობა – ძალიან თავისუფალი სტილის ჩაცმულობა შეიძლება არ იწვევდეს ნდობას. რაპორტისთვის, ასევე, საჭიროა რესპოდენტისთვის გასაგებად, ზუსტად და დადებითად ინტერვიუს მიზნის, სავარაუდო ხანგრძლივობის, ხასიათის, მიმდინარეობისა და შინაარსის თაობაზე ინფორმაციის მიწოდება; მისთვის კითხვების დასმის შესაძლებლობის მიცემა; მისი ნებისმიერი ემოციისადმი სენსიტიურობა; გაღიზიანების, კრიტიკის ან მოუთმენლობის ნებისმიერი გამოვლინებისგან თავის შეკავება და ინტერვიუს შემდეგ რესპოდენტის იმაზე უკეთეს ხასიათზე დაყენება (ყოველ შემთხვევაში უარესზე არა), ვიდრე ინტერვიუს დაწყებამდე იყო. ამისათვის საჭიროა, რომ ინტერვიუერმა რესპოდენტის ადგილზე წარმოიდგინოს საკუთარი თავი და იგრძნოს, რას ნიშნავს რესპოდენტის სკამზე ჯდომა. რაპორტი არ ნიშნავს რესპოდენტის „მოწონებას“ (Dyer 1995: 62); ის სიტუაციის სენსიტიურად და პროფესიულად მართვას ნიშნავს.

ინტერვიუერის პასუხისმგებლობაში სიტუაციის *დინამიკის* განხილვაც შედის, მაგალითად, როგორ მიდის საუბარი, რამდენად მოტივირებულია რესპოდენტი, რომ საკუთარ აზრებზე, გრძნობებსა და გამოცდილებაზე ისაუბროს, როგორ დაიძლიოს ინტერვიუს დროს (სადაც, ჩვეულებრივ, ინტერვიუერი განსაზღვრავს ინტერვიუს სიტუაციას, თემას, ქცევას, დაწყებას, მსვლელობასა და დასრულებას) ძალთა ასიმეტრიის პრობლემები (Kvale 1996: 126). როგორც კვეილი აღნიშნავს, ინტერვიუ, ჩვეულებრივ, არ არის ორი თანასწორი მონაწილის ურთიერთგაგება. მიუხედავად ამისა, მნიშვნელოვანია, რომ ინტერვიუ ვითარდებოდეს, რაც , ინტერვიუერმა უნდა განსაზღვროს, მაგალითად, იმით, რომ ზუსტად თქვას, რისი მიღება უნდა; ის კითხვები დასვას, რომელიც საჭირო მონაცემებს მისცემს; ინტერვიუს პროცესში რესპოდენტისთვის სათანადო ვერბალური და არავერბალური უკუკავშირის

მიცემა. დინამიკის საკითხებში ისიც კი შედის, თუ როდის უნდა გაჩუმდეს ინტერვიუერი (Kvale 1996: 135).

უაიტმა (Whyte 1982) ინტერვიუერის „დირექტიულობა“ 6-ქულიან სკალაზე განათავსა, სადაც 1 = მცირედ დირექტიული და 6 = ძალიან დირექტიული:

1. წახალისების მანიშნებლების გამოყენება;
2. ინფორმანტის გამონათქვამების ასახვა;
3. ინფორმანტის ბოლო გამონათქვამის დაზუსტება;
4. ინფორმანტის ბოლოს წინა გამონათქვამის დაზუსტება;
5. ინფორმანტის მიერ ინტერვიუში ადრე გამოთქმული იდეის დაზუსტება;
6. ახალი თემის შემოტანა.

ეს არ ნიშნავს, რომ ინტერვიუერი არ უნდა იყოს ძალიან დირექტიული ან არასაკმარისად დირექტიული. სინამდვილეში, კონფრონტაციის სიტუაციაში შეიძლება გაცილებით მეტად სასარგებლო ინფორმაციის მოპოვება იყოს შესაძლებელი, ვიდრე – არაკონფრონტაციულში. ამასთან, შეიძლება კვლევის ინტერესებში შედიოდეს, რომ ინტერვიუ უკიდურესად გაკონტროლებული იყოს, რაც შემდგომში გააიოლებს მონაცემების ანალიზს. მაგალითად, თუ ანალიზის ეტაპზე პასუხების კატეგორიზირება და კლასიფიცირებაა საჭირო, მაშინ ინტერვიუერისთვის, შესაძლოა, სასარგებლო იყოს, რომ ინტერვიუს პროცესში დააზუსტოს მნიშვნელობები და მათი კლასიფიციკაციაც კი შესთავაზოს რესპოდენტს (იხილეთ Kvale 1996: 130).

პატონის (1980: 210) აზრით, მნიშვნელოვანია რესპოდენტის მოტივაციის შენარჩუნება, შესაბამისად, ინტერვიუერმა არ უნდა დაუშვას რესპოდენტის მოწყენილობა, ამისათვის, მაგალითად, მინიმალური რაოდენობის დემოგრაფიული და კონტექსტის შესახებ კითხვები დასვას. *ინტერპერსონალური* და *ინტერაქციული* ელემენტების საკითხი კიდევ უფრო შორს მიდის და მოსაუბრეთა სამეტყველო ენას შეეხება, მაგალითად, იმას, რომ მკვლევარის აკადემიური ენა ინტერვიუერის ყოფით, მისთვის გასაგებ და არასალიტერატურო სამეტყველო ენას უნდა შეესაბამებოდეს, რათა მდიდარი აღწერები და აუთენტური მონაცემები იქნას მიღებული. პატონი (1980: 225) ხაზს უსვამს სიზუსტეს კითხვების დასმისას და მისი აზრით, ამაში იგულისხმება, რომ

ინტერვიუერმა უნდა გაარკვიოს, რა ტერმინებს იყენებენ რესპოდენტები მოცემულ თემაზე საუბრისას, რა ტერმინებით ესაუბრებიან ერთმანეთს და თავი აარიდოს აკადემიურ/სამეცნიერო ჟარგონს. აქ საქმე მხოლოდ იმას კი არ ეხება, რომ ინტერვიუერის ენა გასაგები უნდა იყოს რესპოდენტებისთვის, არამედ იმასაც, რომ ის ბუნებრივად უნდა ეწყრმოდეს მათ კონტექსტს და მისი ნაწილი გახდეს. ისე, რომ რესპოდენტები თავს კომფორტულად გრძნობდნენ.

კიდევ უფრო შორს შეგვიძლია წავიდეთ და ვთქვათ, რომ ინტერვიუზე გავლენას მოახდენს ინტერვიუერისა და რესპოდენტის ასაკი, სქესი, რასა, კლასი, ჩაცმულობა და მეტყველება. ბეილი (1994: 183) აღნიშნავს, რომ ბევრი ინტერვიუერი საშუალო კლასის, ოფისში დასაქმებული ქალბატონია და მათ რესპოდენტებს შეიძლება არ ჰქონდეთ არც ერთი ზემოთ დასახელებული მახასიათებელი. ბეილი (1994: 189 – 2) აღნიშნავს, რომ ქალი ინტერვიუერები უფრო გულწრფელ პასუხებს იღებენ, ვიდრე – მამაკაცები; იმასაც ამბობს, რომ თეთრკანიანი ინტერვიუერის შავკანიან რესპოდენტთან მუშაობის შედეგები განსხვავდება იმ შედეგებისგან, როცა ორივე – ინტერვიუერიც და რესპოდენტიც – შავკანიანია. ამასთან, ის ამბობს, რომ უმჯობესია ისეთი ინტერვიუერების აყვანა, რომლებიც რომელიმე კონკრეტულ ჯგუფს არ მიეკუთვნებიან ან თავი უნდა შეიკავონ ჩაცმულობაში კონტრკულტურის ელემენტების (მაგალითად, ბეჭდების, ლითონის აქსესუარების) ხმარებისაგან (გვ. 185), ვინაიდან ამით შეიძლება ინტერვიუ მიკერძოებული გახადონ. ამის სანაცვლოდ, ინტერვიუერების ჩაცმულობა ნაკლებად თვალში საცემი და უფრო მოკრძალებული უნდა იყოს, და შეესაბამებოდეს მოლოდინს, რომელიც რესპოდენტებს ინტერვიუერის გარეგნობის შესახებ აქვთ, ასევე, ინტერვიუერის გარეგნულმა იერმა ეჭვიც არ უნდა აღძრას მისი როლის ლეგიტიმურობაზე. აქ შეგვიძლია დავამატოთ, რომ ძალაუფლების მქონე ადამიანები შეიძლება ელოდნენ, რომ მათი ინტერვიუერი მაღალი თანამდებობის მქონე ადამიანი იქნება, ამიტომ უფრო მოსალოდნელია, რომ მათთან ინტერვიუ უფრო მაღალი სტატუსის მქონე ინტერვიუერებს ანდონ. ეს საკითხი დაწვრილებითაა განხილული წიგნის მეხუთე თავში.

ასევე, გასააზრებელია ინტერვიუს კითხვების *თანმიმდევრობა* და *ფორმულირება*, მაგალითად, იმის უზრუნველყოფა, რომ უფრო მატივი და ნაკლებად დამაფრთხობელი, არაწინააღმდეგობრივი კითხვები ინტერვიუს დასაწყისში დაისვას, რათა რესპოდენტებმა თავი მშვიდად იგრძნონ (იხილეთ Patton 1980: 210 – 11). ეს შეიძლება ნიშნავდეს, რომ „რა“ კითხვები წინ უძღვოდეს უფრო ღრმა და რთულ „როგორ“ და „რატომ“ კითხვებს, თუმცა, როგორც პატონი (1980: 211) გვახსენებს, ცოდნის შესახებ, ანუ „რა“ ტიპის კითხვებმაც შეიძლება შეაშინოს რესპოდენტი. ინტერვიუერის კითხვები სწორხაზოვანი და მოკლე უნდა იყოს, თუმცა ასეთი არ უნდა იყოს მათზე პასუხები (Kvale 1996: 132). ინტერვიუერმა რეპოდენტისთვის დასასმელი კითხვების ტიპიც უნდა გაიაზროს და განსაზღვროს. ამაზე ზემოთ უკვე ვისაუბრეთ.

ინტერვიუს პროცესში რამდენიმე პრობლემა წამოიჭრება, რომელთა განჭვრეტა და, სავარაუდოდ, აღკვეთაც შესაძელებელია, რაც ინტერვიუს კომფორტულად წაყვანის საშუალებას იძლევა, მაგალითად (იხილეთ Field and Morse 1989):

- გარედან ხელის შემშლელი ფაქტორების არიდება (მაგალითად, ტელეფონის ზარები, კარზე დაკაკუნება და ა. შ.);
- ყურადღების გამფანტავი გამღიზიანებლების შემცირება;
- ინტერვიუერებსა და რესპოდენტებში „სცენის შიშის“ მინიმუმამდე დაყვანა;
- უხერხული და უადგილო კითხვების დასმისაგან თავის შეკავება;
- თემიდან თემაზე გადახტომა;
- რჩევების მიცემა და მოსაზრებების გამოთქმა (და არა – აქტიური მოსმენა);
- ინტერვიუს ძალიან ადრე შეჯამება ან ძალიან სწრაფად დასრულება;
- ძალიან ზედაპირულობა;
- სენსიტიურ საკითხებთან გამკლავება (მაგალითად, სამართლებრივი, პიროვნული, ემოციური).

არკსი და ნაიტი (Arksey and Knight 1999:53) მიიჩნევენ, რომ ინტერვიუერი უნდა

- დაინტერესებული ჩანდეს;
- სტრუქტურირებული ინტერვიუს შემთხვევაში მიჰყვებოდეს გეგმას;

- არ მიანიშნებს რესპონდენტს მისი პასუხების მოწონების შესახებ;
- მზად იყოს კითხვების გამეორებისთვის, თუ ამას რესპოდენტი ითხოვს;
- მზად იყოს შემდეგ კითხვაზე გაღიზიანების გარეშე გადასასვლელად, თუ რესპოდენტი ამბობს, რომ არ სურს ან არ შეუძლია ამ კითხვაზე პასუხის გაცემა;
- დარწმუნდეს, რომ ესმის პასუხი. აუცილებლობის შემთხვევაში, გადაამოწმოს (მაგალითად, „სწორად გავიგე, რომ იმის თქმა გინდოდათ, თითქოს . . . “);
- როდესაც რესპოდენტის მიერ მოცემული პასუხი არაადეკვატურია, მაგრამ ინტერვიუერი გრძნობს, რომ მას უფრო მეტი აქვს სათქმელი, მადლობა გადაუხადოს რესპოდენტს და დააყოლოს: „...და შეგიძლიათ მითხრათ...“;
- აცადოს რესპოდენტს პასუხის გაცემა (მის ნაცვლად არ დაიწყოს პასუხის გაცემა).

ზემოთ აღნიშნულის გარდა, არსებობს ინტერვიუს ჩაწერის საკითხი. მაგალითად, აუდიოჩამწერი შეიძლება არ იყოს თვალში საცემი, მაგრამ შეზღუდოს რესპოდენტი. ვიდეოჩანაწერით უფრო ზუსტი მონაცემების მიღებაა შესაძლებელი, მაგრამ აშკარა ზედამხედველობამ შეიძლება კიდევ უფრო მეტად შეზღუდოს რესპოდენტი. მერტონი და მისი კოლეგები (1956) „მაგარი რაღაცეების“ ჩაწერაზე საუბრობენ. რესპოდენტები შეიძლება ნაკლებად დაფრთხნენ, თუ ინტერვიუს ჩასაწერად ინტერვიუერი არავითარ მექანიკურ საშუალებას არ გამოიყენებს და მონაცემების სანდოობა მხოლოდ მისი მეხსიერების იმედზე რჩება. ალტერნატიული გზაა ინტერვიუს *მსვლელობის დროს პასუხების* ჩაწერა, მაგრამ ეს შეიძლება ძალიან დამაფრთხობელი აღმოჩნდეს ზოგი რესპოდენტისთვის. საქმე ისაა, რომ ეს გარიგებაა მაქსიმალურად ბევრი მონაცემის მოპოვებასა და ისეთი საშიში გარემოს შექმნას შორის, რომელიც ინტერვიუს შესაძლებლობების გამოყენებას დააბრკოლებს.

ამ სიტუაციაში შეიძლება ითქვას, რომ ინტერვიუ, როგორც სოციალური მოვლენა, უნდა ითვალისწინებდეს უამრავ სხვა, სავარაუდოდ, არაკოგნიტურ, ყოველდღიური ქცევის შემადგენელ ფაქტორს. შესაბამისად, „იდეალური“

ინტერვიუ რამდენიმე „ხარისხის კრიტერიუმს“ უნდა აკმაყოფილებდეს (Kvale 1996: 145):

- რესპოდენტის პასუხების სპონტანურობის, სიმდიდრის, სპეციფიკურობისა და რელევანტურობის ხარისხი;
- რაც უფრო მოკლეა ინტერვიუერის კითხვები და რაც უფრო გრძელია რესპოდენტის პასუხები, მით უკეთესი;
- რამდენად მიჰყვება ინტერვიუერი და აზუსტებს პასუხების შესაბამისი ასპექტების მნიშვნელობებს;
- იდეალური ინტერვიუ მეტწილად ინტერპრეტირდება ინტერვიუს როცესში;
- ინტერვიუერი რესპოდენტის პასუხების საკუთარი ინტერპრეტაციების გადამოწმებას ინტერვიუს პროცესშივე ცდილობს;
- ინტერვიუ „თვით-გადმოცემადია“ – ეს არის საკუთარი თავის შესახებ ამბავი (ამბავი საკუთარ ამბავზე) და დამატებით აღწერასა და ახსნას პრაქტიკულად არ საჭიროებს.

ადამიანებმა შეიძლება უარი თქვან ინტერვიუს მიცემაზე (Bailey 1994; 186 – 7; Cooper and Schindler 2001: 301), მაგალითად, შეიძლება:

- არ ასახელებდნენ უარის მიზეზს;
- მტრულად იყვნენ განწყობილი, რადგან ინტერვიუს საკუთარ სამყაროში შეჭრად აღიქვამდნენ;
- ანტიავტორიტარული გრძნობებით იყვნენ განმსჭვალული;
- მიაჩნდეთ, რომ გამოკითხვები დროის გაფლანგვაა;
- უცხო ენაზე ლაპარაკობდნენ;
- მომენტალურად უარყოფითად განეწყონ ინტერვიუერის მიმართ;
- მოიმიზეზონ ზედმეტად დაკავებულობა;
- თავს უხერხულად ან უმეცრად გრძნობდნენ;
- არ მოსწონდეთ საკვლევი თემა;
- ეშინოდეთ კვლევაში მონაწილეობის შედეგების;

- თავს არაადეკვატურად გრძნობდნენ, ან გრძნობდნენ, რომ არ იციან სწორი პასუხი.

ამ ფაქტორების დაძლევა ინტერვიუერის საქმეა, თუმცა, იქვე უნდა აცნობიერებდეს რესპოდენტის ქმედების სრულ კანონიერებას და ამ შემთხვევაში აღარ უნდა სცადოს ინტერვიუს ჩატარება. მნიშვნელოვანია, რომ მან ინტერვიუ დადებით, სასიამოვნო და სასარგებლო გამოცდილებად აქციოს და მონაწილეები კვლევისთვის მათი წვლილის ღირებულებასა და თემის მნიშვნელოვნებაში დაარწმუნოს. თუ რესპოდენტი და ინტერვიუერი მკვეთრად განსხვავდებიან ერთმანეთისგან (მაგალითად, სქესით, ასაკით, ეთნიკური მიკუთვნებულობით, რასით, სოციალური სტატუსით, კლასით), მაშინ სასურველია, სხვა ინტერვიუერმა სცადოს ინტერვიუს ჩატარება.

აქამდე ვუშვებდით, რომ ინტერვიუს მხოლოდ ერთი ინტერვიუერი ატარებს. არსებობს არგუმენტი ინტერვიუზე ერთზე მეტი ინტერვიუერის დასწრების სასარგებლოდ; არა მარტო იმიტომ, რომ ჩაიწეროს ან იმას დააკვირდეს, რაც მეორე, რესპოდენტით დაკავებულ ინტერვიუერს შეიძლება გამოეპაროს (და ეს როლები ინტერვიუს დროს ნათლად უნდა ეცნობოს და განემარტოს რესპოდენტს), არამედ იმიტომაც, რომ ერთობლივად წაიყვანონ ინტერვიუ. ერთობლივი ინტერვიუ ორგვარი შეიძლება იყოს: ჯვარედინი გადამოწმება და ერთმანეთის შევსება, რაც უფრო სრულსა და სანდოს ხდის ჩანაწერს. ის, ასევე, საშუალებას იძლევა, რომ ერთი ინტერვიუერი დააკვირდეს არავერბალურ მახასიათებლებს, როგორიცაა, მაგალითად, ძალაუფლებისა და სტატუსის მანიშნებლები და სოციალური დინამიკა; ასევე, თუ ინტერვიუს ერთზე მეტი რესპოდენტი ესწრება, ის აკვირდება რესპოდენტებს შორის ურთიერთობას, მაგალითად, როგორ ამხნევებენ, ზემოქმედებენ, ავსებენ, ეთანხმებიან და არ ეთანხმებიან ან ეწინააღმდეგებიან ერთმანეთს, მათ შორის ძალაუფლების გადანაწილებას და ა. შ.

მეორე მხრივ, ერთზე მეტი ინტერვიუერის მუშაობას თავისი სირთულეებიც ახლავს. მაგალითად, ორი ინტერვიუერის როლი შეიძლება გაუგებარი იყოს რესპოდენტებისთვის (ინტერვიუერის საქმეა, რომ გააგებინოს) ან აშინებდეს ერთზე მეტი ინტერვიუერის თანდასწრება. მკვლევარმა გულდასმით უნდა აწონ-

დაწონოს ერთზე მეტი ინტერვიუერის ყოლის ძლიერი და სუსტი მხარეები და განსაზღვროს მათი როლები.

ჩანართში 16. 5 მოცემულია მითითებები, თუ როგორ უნდა მოიქცეს ინტერვიუერი ინტერვიუს მსვლელობისას.

ინტერვიუერები გულისხმიერებით უნდა ეკიდებოდნენ ინტერვიუზე საკუთარ გავლენას. მაგალითად (Cooper and Shindler 2001: 307), მათ შეიძლება; ვერ შეძლონ თანამშრომლობის უზრუნველყოფა ან პროცედურების დაცვა, შეუფერებელი გარემო შექმნან (ფიზიკური, კოგნიტური, პიროვნებათშორისი), რესპოდენტებზე ზედმეტი გავლენა ან ზეწოლა მოახდინონ ან სელექციურად ჩაიწერონ მონაცემები. სანდოობის საკითხები წიგნის მეექვსე თავშია განხილული.

ჩანართი 16. 5.

ინტერვიუს ჩატარების სახელმძღვანელო პრინციპები

- ინტერვიუ ინტერპერსონალური პროცესია;
- ერიდეთ ფრაზას „მინდა ვიცოდე. . .“; რესპოდენტი პატივს გდებთ და დაკითხვაზე არ არის;
- როგორ უნდა მიჰყვეთ კითხვებს/პასუხებს;
- როგორ უნდა მოახერხოთ, რომ ადამიანებმა თემიდან არ გადაუხვიონ და ინტერვიუ გაგრძელდეს;
- როგორ გამოვხატოთ პატივისცემა;
- ჯგუფური ინტერვიუს შემთხვევაში, როგორ უნდა გაანაწილოთ ყურადღება, როგორც ინტერვიუერმა და ყველა რესპოდენტს მისცეთ სიტყვა – ყველას ჰქონდეს საკუთარი აზრის გამოთქმის შანსი;
- ჯგუფური ინტერვიუს დროს ყველას სთხოვთ თუ არა, რომ დასმულ კითხვას უპასუხონ?
- თუ ერთზე მეტი ინტერვიუერია, რა როლს ასრულებს „მდუმარე“ ინტერვიური; იცის თუ არა რესპოდენტმა მათი როლების შესახებ?
- ვინ ვის უყურებს;
- თუ საათზე დახედვა გჭირდებათ, ამას დანარჩენების გასაგონად ხმამაღალი კომენტარიც მიაყოლეთ;

- შეეცადეთ, რომ არ ჩაიხედოთ ინტერვიუს გეგმაში. თუ მაინც გჭირდებათ ამის გაკეთება, მაშინ დანარჩენების გასაგონად ხმამაღალი კომენტარი გააკეთეთ (მაგალითად, „ნება მიბოძეთ, შევამოწმო, ყველა საკითხი გავიარეთ თუ არა, რაც მინდოდა“);
- ერიდეთ საწერი კალმის მუქარის იარაღად გამოყენებას, რესპოდენტზე კალმით მინიშნებას;
- გაიაზრეთ თქვენი არავერბალური კომუნიკაცია, თვალების კონტაქტი, შფოთვის ნიშნები, პატივისცემის გამოხატვა;
- აცადეთ ადამიანებს ფიქრი – არ დაარღვიოთ სიჩუმე;
- რამდენიმე ინტერვიუერის შემხვევაში, როგორ უნდა გადასცეს სიტყვა ერთმა ინტერვიუერმა მეორეს და მეორემ – მესამეს;
- როგორ მივცეთ რესპოდენტს უკუკავშირი და გამოვხატოთ თანხმობა;
- უნდა ჩაიწეროთ თუ არა პასუხები – როგორ მიიღებს ამას რესპოდენტი?
- საკუთარი თავი რესპოდენტის ადგილას წარმოიდგინეთ, მის ტყავში იგრძნენით თავი;
- რა შედეგი მოჰყვება თვალების კონტაქტის დაკარგვას ან მის ხანგრძლივად გამოყენებას?
- იფიქრეთ თქვენი სხეულის პოზაზე – არც ძალიან უკან გადაიხაროთ და არც ზედმეტად გამოხატოთ მუქარა;
- რა ინტერპრეტაცია უნდა მისცეთ და როგორ უნდა გაუმკლავდეთ სიჩუმეს/დუმილს;
- თუ შესაძლებელია, შეეცადეთ, რომ რესპონდენტის მიღმა არ იხედებოდეთ;
- შეეცადეთ, რომ სიტყვა არ შეაწყვეტინოთ რესპოდენტს;
- ერიდეთ რესპოდენტის პასუხების შეფასებას და განკიცხვას;
- ინტერვიუერმა უნდა შეაჯამოს და გამოკვეთოს საკითხები და მათზე ააგოს ინტერვიუ – ეს რესპოდენტისადმი პატივისცემის გამოხატვაა;
- როგორ მივანიშნოთ ადამიანებს, რომ მიიღებთ იმას, რასაც გეუბნებიან და როგორ ავარიდოთ თავი მათ განსჯას;
- აკონტროლეთ დრო – ინტერვიუ არ უნდა იყოს ძალიან ხანგრძლივი, რომ მოსაწყენი გახდეს;
- ინტერვიუს ბოლოს რესპოდენტებს მიეცით რაიმე კომენტარის დამატების საშუალება და მადლობა გადაუხადეთ ყველას;

- დაგეგმეთ, როგორ გადასცემთ კითხვებს შემდეგ ინტერვიუერს;
- როგორ განვალაგოთ სკამები და მაგიდები. გაქვთ თუ არა მაგიდები: ისინი ბარიერს შექმნიან თუ დაცვის ფუნქცია ექნებათ?
- განსაზღვრეთ, ვინ აკონტროლებს მონაცემებს და როდის გადადის მონაცემებზე კონტროლი რესპოდენტიდან ინტერვიუერზე;
- რა უნდა მოუხერხოთ „ისე“, „არაჩანაწერითვის“ მოწოდებულ ინფორმაციას;
- „მართეთ“ ინტერვიუ, საქმის კურსში იყოლიეთ რესპოდენტი – რა ხდება და საით მიდის სიტუაცია;
- ცვალეთ თქვენი ხმის ტონი/სიმაღლე და ინტონაცია;
- ერიდეთ საკუთარი მოსაზრებების გამოთქმას, იყავით ნეიტრალური;
- ვინ უფრო მეტს მუშაობს – ინტერვიუერი თუ რესპოდენტი?
- ვინ უფრო მეტს საუბრობს – ინტერვიუერი თუ რესპოდენტი?
- თუ სიტუაციაში ერთზე მეტი ინტერვიუერია, როგორ მოვახერხოთ, რომ ერთმა მეორეს ხელი არ შეუშალოს;
- იფიქრეთ მინიშნებებსა და შეხსენებებზე;
- როგორ მოვიქცეთ ადამიანებთან, რომლებიც ცოტას ლაპარაკობენ?
- გაითვალისწინეთ სოციალური (და ფიზიკური) მანძილი ინტერვიუერსა და რესპოდენტს (რესპოდენტებს) შორის;
- გაიაზრეთ, როგორ უნდა განლაგდეს ავეჯი წრიულად, ოვალურად, სწორ ხაზზე თუ რაიმე სხვა?
- გააკეთეთ შესავალი, რომლითაც რესპოდენტისთვის ნათელი გახდება, როგორ წარიმართება ინტერვიუ და როგორ შეუძლია მას პასუხების გაცემა (მაგალითად, ლაპარაკის დაწყება);
- დარწმუნდით, რომ დროდადრო აჯამებთ და აყალიბებთ მიმდინარე საკითხებს;
- როგორ მოვიქცეთ რესპოდენტებთან, რომლებმაც თქვენზე მეტი იციან განსახილველი თემის შესახებ?
- რა სიტუაცია გაქვთ: მამაკაცი ინტერვიუერები და ქალი რესპოდენტები თუ პირიქით (იფიქრეთ ინტერვიუერისა და რესპოდენტის ასაკზე, სქესზე, რასობრივ კუთვნილებაზე და ა. შ.)?
- რესპოდენტებს პერიოდულად მიეცით უკუკავშირი;
- რას აკეთებს ინტერვიუ ისეთს, რასაც კითხვარით ვერ მოვახერხებდით?

- თუ სტატუსები განსხვავებულია, ნუ ეცდებით ინტერვიუს პროცესში მათ შეცვლას;
- დაგეგმეთ, რას მოიმოქმედებთ, თუ რესპოდენტი თავისკენ მიიტრიალებს მაგიდას და შეეცდება, რომ თავად იყოს ინტერვიუერი;
- დაგეგმეთ, რას მოიმოიქმედებთ აგრესიულ ან გაბრაზებულ რესპოდენტთან;
- დაგეგმეთ, რას მოიმოქმედებთ, თუ ძალაუფლების მქონე რესპოდენტები არ პასუხობენ თქვენს შეკითხვებს. იქნებ, უნდა თქვათ, რომ კარგად ვერ გაიგეთ და დაზუსტება სთხოვოთ, ანუ, რომ ეს თქვენი ბრალია;
- ძალიან კარგად მომზადებული იყავით; ისე, რომ არ დაგჭირდეთ გეგმაში ჩახედვა;
- კარგად უნდა იცოდეთ თემა;
- თუ ადამიანები სწრაფად ლაპარაკობენ, შეეცადეთ, შეანელებინოთ ტემპი;
- თქვენი, როგორც ინტერვიუერის პასუხისმგებლობაა, ინტერვიუს სათანადოდ წარმართვა.

მნიშვნელოვანია, რომ ინტერვიუერმა რესპოდენტს აუხსნას ინტერვიუს მიზანი, მასშტაბი, ხასიათი და მიმდინარეობა, როგორ გამოიყენებენ მონაცემებს, ეთიკური საკითხები, ინტერვიუს სავარაუდო ხანგრძლივობა, ანუ, სრულად აუხსნას „თამაშის წესები“ ისე, რომ რესპოდენტს აღარ დარჩეს ეჭვები იმის თაობაზე, თუ რა მოხდება ინტერვიუს დროს ან მისი დასრულების შემდეგ. მნიშვნელოვანია, რომ ინტერვიუერმა რესპოდენტს სათანადოდ და სრულად წარუდგინოს თავი (პირადობის მოწმობის ჩვენებითაც კი). ინტერვიუერმა სათანადოდ უნდა შეამზადოს სიტუაცია, მაგალითად, თქვას, რომ არ არსებობს სწორი და არასწორი პასუხები, ზოგი საკითხი შეიძლება ღრმა იყოს, მაგრამ ეს არ არის გამოცდა, რომ რესპონდენტის მხრიდან დასაშვებია კითხვების დასმა და ინტერვიუს შეწყვეტა, გარკვევით აიღოს ინტერვიუს ჩაწერის უფლება. ინტერვიუს მსვლელობისას, ასევე, მნიშვნელოვანია, რომ რესპოდენტმა უფრო მეტი ილაპარაკოს, ვიდრე ინტერვიუერმა; ინტერვიუერმა ყურადღებით მოუსმინოს და დაანახოს რესპოდენტს, რომ ყურადღებით უსმენს; ინტერვიუერმა აჩვენოს, რომ სიამოვნებს და მშვიდად გრძნობს თავის ინტერვიუს სიტუაციაში.

ტრანსკრიპტის გაკეთება

ტრანსკრიპტის გაკეთება ინტერვიუს გადამწყვეტი ეტაპია, რადგან ამ დროს შეიძლება მასობრივად დაიკარგოს მონაცემები, დაირღვეს და შემცირდეს მათი სირთულე. ყველგან ვამბობდით, რომ ინტერვიუ სოციალური ურთიერთქმედებაა და არა – უბრალოდ მონაცემების შეგროვების პროცესი. ტრანსკრიპტის გაკეთების პრობლემა ისაა, რომ ის მხოლოდ მონაცემების ჩაწერაა და არა – სოციალური ურთიერთქმედების. ფაქტობრივად, ეს პრობლემა შეიძლება მონაცემების შეგროვების ეტაპზე დაწყებულიყო, მაგალითად, აუდიოჩანაწერი შერჩევით გაკეთდა, მასში გაიცხრილა მნიშვნელოვანი კონტექსტუალური ინფორმაცია, უარყოფილი იქნა ინტერვიუს ვიზუალური და არავერბალური ასპექტები (Mishler 1986). სინამდვილეში არავერბალური კომუნიკაცია უფრო მეტ ინფორმაციას იძლევა, ვიდრე – ვერბალური. მორისონი (1993: 63) აღწერს ავტოკრატული დირექტორის შემთხვევას, რომელიც კოლეგიალობისა და დემოკრატიული გადაწყვეტილების მიღების ღირებულებების ღირსებებზე საუბრისას თავს გამალებით აქეთ-იქით აქნევდა და ხელის მოძრაობით თითქოს თავიდან იშორებდა თემას და საუბრის შეწყვეტაზე მიანიშნებდა. აუდიო ჩანაწერის ვიდეო ჩანაწერით შეცვლა უფრო მდიდარ მასალას და არავერბალური კომუნიკაციის დაფიქსირების საშუალებას იძლევა, მაგრამ ამის ანალიზს ძალიან დიდი დრო მიაქვს.

ტრანსკრიპტში გარდაუვალია ორიგინალური ურთიერთქმედების მონაცემების დაკარგვა. ეს პრობლემა კიდევ უფრო ღრმავდება, როდესაც ტრანსკრიპტის გაკეთებისას ერთი ტიპის წესების სისტემა (ზეპირი და ინტერპეტსონალური) მეორე, მისგან ძალზე განსხვავებულ სისტემად გარდაიქმნება (წერილობითი ენა). როგორც კვეილი (1996: 166) ამბობს, პრეფიქსი „ტრანს“ მგდომარეობის ანუ ფორმის ცვლილებაზე მიუთითებს, შესაბამისად, ტრანსკრიპტი ინფორმაციის შერჩევითი ტრანსფორმაციაა. მაშასადამე, არარეალისტური იქნება იმის მტკიცება, რომ ტრანსკრიპტში მონაცემები *ინტერპრეტირებული* არ არის. როგორ კვეილი (1996: 167) შენიშნავს, ტრანსკრიპტი შეიძლება გაუმჭვირვალე ეკრანად იქცეს მკვლევარსა და ორიგინალურ ცოცხალ ინტერვიუს შორის.

აქედან გამომდინარე, შეუძლებელია, არსებობდეს ერთადერთი „სწორი“ ტრანსკრიპტი. აქ საკითხი ასე დგას: რამდენად და როგორ გამოადგება

ტრანსკრიპტი კვლევას. ტრანსკრიპტები დაცლილია კონტექსტისგან, მოწყვეტილია დროსა და სივრცეს, სიტუაციის დინამიკას, ცოცხალ ფორმას და წყაროს სოციალურ, ინტერაქციულ, დინამიკურ და ფლუიდურ განზომილებებს; ერთი სიტყვით, გაყინულია.

არ არის აუცილებლი, რომ ტრანსკრიპტში სიტყვები ისეთივე მყარი და ერთმნიშვნელოვანი იყოს, როგორიც ინტერვიუს სოციალურ გარემოში იყო. სქორიჩის (Scheurich 1995: 240) აზრით, სანდოობის მიღწევის ტრადიციული პროცედურებიც კი არაადეკვატურია აქ – კითხვების, ინტერვიუერის, რესპოდენტის, დროისა და ადგილის უცვლელად შენარჩუნება არ არის სტაბილური და ცალსახა მონაცემების გარანტი. მიშლერის (1991: 260) აზრით, მონაცემები და სამეტყველო ენასა და მნიშვნელობებს შორი მიმართება კონტექსტუალურია, კონტექსტითაა განსაზღვრული; ისინი არასტაბილურია, ცვალდებადი და უსასრულო ინტერპრეტაციას ექვემდებარება.

ჩვენ ტრანსკრიპტების წინააღმდეგი კი არ ვართ, არამედ მხოლოდ ვაფრთხილებთ მკვლევრებს, რომელთაც ჰგონიათ, რომ ტრანსკრიპტში არის ყველაფერი, რაც ინტერვიუს დროს მოხდა. მკლევარს სხვადასხვა *სახის* ინფორმაციის აუდიო ჩანაწერის გაკეთება შეიძლება მოუხდეს, მაგალითად:

- რა ითქვა;
- მოსაუბრის (მოსაუბრეების) ხმის ტონი (მაგალითად, უხეში, სანდომიანი, წამახალისებელი);
- ხმის მოდულაცია (მაგალითად, აწევა-დაწევა, კითხვის ინტონაცია თუ დებულება, ხმის დაწევა თუ პაუზა, შემაჯამებელი თუ ძიებითი ტონი, საუბრის მიმართულების წამოწყება და დასრულება);
- მოსაუბრის მიერ გაკეთებული აქცენტები;
- პაუზები (ხანმოკლედან ხანგრძლივამდე) და დუმილი (ხანმოკლედან ხანგრძლივამდე);
- შეწყვეტინებები;
- მოსაუბრის (მოსაუბრეთა) გუნება-განწყობილება (მაგალითად, აგზნებული, გაბრაზებული, დამთმობი, მოწყენილი, ენთუზიასტური, მონდომებული, ბედნიერი, უკმაყოფილო);

- საუბრის ტემპი (ნელიდან სწრაფამდე, ნაჩქარევიდან აუჩქარებლამდე, მერყევიდან თავდაჯერებულობამდე);
- რამდენი ადამიანი ლაპარაკობს ერთდროულად;
- მოსაუბრე უწყვეტად ლაპარაკობს თუ მოკლე ფრაზებით;
- ვინ ვის ელაპარაკება;
- გაურკვეველი მეტყველება;
- სხვა მოვლენები, რომლებიც ინტერვიუს პარალელურად ხდებოდა და ახსენდება მკვლევარს.

თუ ვიდეოჩანაწერის ტრანსკრიპტი გვაქვს, მაშინ ეს მკვლევარს, აუდიო ჩანაწერში აღნიშნული ყველა მახასიათებლის გარდა, დამატებით არავერბალური კომუნიკაციის განხილვის საშუალებას აძლევს. საქმე ისაა, რომ ხშირად უმართებულოა ტრანსკრიპტში მხოლოდ ნათქვამი სიტყვების შეტანა. მნიშვნელოვანია სხვა მონაცემებიც. ცხადია, როგორც კი მონაცემები ჩაიწერება, უკვე ინტრპრეტაციასთან გვაქვს საქმე (რას ნიშნავს გრძელი პაუზა? მოკლე? მართლა გახარებული იყო რესპოდენტი, თუ უბრალოდ თავს აჩვენებდა? რამ განაპირობა ასეთი და ასეთი კითხვა ან პასუხი? რატომ ატირდა რესპოდენტი მოულოდნელად?). როგორც კვეილი (1996: 183) აღნიშნავს, ინტერვიუერი უბრალოდ კი არ აგროვებს რესპოდენტების გამონათქვამებს, არამედ ისინი, სინამდვილეში, მათი თანააავტორები არიან.

ანალიზი

მას შემდეგ, რაც მონაცემები შეგროვდება, მკვლევარი შემდეგ ეტაპზე გადადის და ეს არის მონაცემების ანალიზი, რაც ხშირად მათი გარკვეული ფორმით კოდირებას ან ქულების მინიჭებას გულისხმობს. თვისებრივი მონაცემების შემთხვევაში ანალიზი თითქმის უცილობლად ინტერპრეტაციულია, ამიტომ მონაცემთა ანალიზი ნამდვილად არ არის არსებულის სრული და ზუსტი წარმოდგენა (როგორც რაოდენობრივ, პოზიტივისტურ ტრადიციაში), არამედ მკვლევრისა და კონტექსტისგან დაცლილი მონაცემების უფრო ასახვითი (რეფლექსიური), რეაქციული ურთიერთქმედებაა, რაც, იმთავითვე, სოციალური ურთიერთქმედების უკვე ინტერპრეტირებული ვერსიაა. მონაცემთა ანალიზისას

დიდ ძალისხმევას მოითხოვს წონასწორობის შენარჩუნება, ერთი მხრივ, ინტერვიუს მთლიანობის შენარჩუნებასა და, მეორე მხრივ, გაანალიზების მიზნით მონაცემების დანაწევრებისა და ფრაგმენტაციის (მათი შემადგენელ ელმენტებად დაშლის და ამით მთლიანის სინერგიის დაკარგვისკენ) საჭიროებას შორის. ინტერვიუს სიტუაციაში კი ხშირად მთლიანი უფრო მეტია, ვიდრე მისი შემადგენელი ნაწილების ჯამი. მონაცემთა ანალიზში რამდენიმე ეტაპის გამოყოფა შეიძლება, მაგალითად:

- მნიშვნელობების ბუნებრივი ერთეულების შექმნა;
- მნიშვნელობების ამ ერთეულების დაჯგუფება, დახარისხება და მოწესრიგება;
- ინტერვიუს შინაარსის აღსაწერად ნაამბობის დალაგება (ნარატივის სტრუქტურირება);
- ინტერვიუს მონაცემების ინტერპრეტაცია.

არსებობს შედარებით ზოგადი ეტაპები. მაილსი და ჰაბერმანი (Miles and Huberman 1994) ტრანკრიპტის და ინტერვიუს მონაცემებიდან აზრის გამოტანის თორმეტ ტაქტიკას გვთავაზობენ:

- ხდომილობის (იდეების, თემების, მონაცემის, სიტყვების) სიხშირეების დათვლა;
- ტენდენციებისა და თემების (გეშტალტების) გამოყოფა, რომლებიც შეიძლება განმეორებადი თემებიდან და მიზეზებიდან ან ახსნებიდან და კონსტრუქტებიდან მომდინარეობდნენ;
- დამაჯერებლობის გათვალისწინება: მონაცემებში საღი აზრის დაჭერა, დასკვის გასაკეთებლად ცოდნაზე დამყარებული ინტუიციის გამოყენება;
- დაჯგუფება: ცალკეული ერთეულების კატეგორიებად, ტიპებად, ქცევებად და კლასებად გაერთიანება;
- მეტაფორების გამოყენება: ფიგურალური და კონოტაციული და არა – სიტყვა-სიტყვითი და დენოტაციული – ენის გამოყენება, მონაცემების გაცოცხლება და ამით მონაცემების რედუქცია, ტენდენცების გამოკვეთა და მონაცემების თეორიასთან დაკავშირება;

- ცვლადების გახლეჩვა იდეების დამუშავების, დიფერენცირებისა და „გაშლის“ მიზნით, ანუ, მონაცემთა ინტეგრაციისა და საზღვრების წაშლისთვის თავის არიდება;
- კონკრეტულის ზოგადში გაერთიანება, „მუდმივი შედარების“ გლასერისეული (1978) ცნების მსგავსად (იხილეთ ამ წიგნის მეექვსე თავი) – ძირითადი ცნებების გამოკვეთა;
- ფაქტორების გამოყოფა: დიდი რაოდენობით ცვლადების მცირე რაოდენობის (ხშირად) არადაკვირვებად ჰიპოთეტურ ცვლადებში გაერთიანება;
- ცვლადებს შორის მიმართებების გამოვლენა და დაფიქსირება;
- შუალედური ცვლადების აღმოჩენა: სხვა ცვლადების მოძებნა, რომლებიც, როგორც ჩანს, „აბრკოლებენ“ ცვლადებს შორის მოსალოდნელი მყარი კავშირის ახსნას;
- ემპირიული მტკიცებულებების ლოგიკური ჯაჭვის აგება: მიზეზ-შედეგობრიობის შემჩნევა და დასკვნების გაკეთება;
- კონცეპტუალური/თეორიული თანმიმდევრულობის უზრუნველყოფა: ფენომენების ასახსნელად მეტაფორებიდან კონსტრუქტებზე და ბოლოს თეორიებზე გადანაცვლება.

მონაცემთა ასეთი ანალიზი კერძოდან ზოგადისკენ გადანაცვლების სასარგებლო, თუმცა, ალბათ, პოზიტივისტური ელფერის მიდგომაა. მაილსისა და ჰაბერმანის (1994) შემოთავაზებული ტაქტიკების გამოყენებისას მნიშვნელოვანია, რომ ისინი ინტერვიუში მიღებული პასუხების კოდირებას, ნაწილობრივ, მონაცემების რედუქციით ებმის, როდესაც, ჩვეულებისამებრ, გადატვირთული თვისებრივი მონაცემების შემცირება ხდება.

კერლინგერის (1970) განმარტებით, კოდირება ანალიზის მიზნით კითხვებზე პასუხებისა და რესპოდენტის მიერ მოწოდებული ინფორმაციის უფრო სპეციფიკურ, კონკრეტულ კატეგორიებად გარდაქმნაა. როგორც ვნახეთ, ბევრი კითხვა წინასწარაა კოდირებული, ანუ ყოველი პასუხი უშუალოდ და პირდაპირ, ობიექტურად შეიძლება გამოისახოს ქულით. წინასწარ კოდირებული კითხვების მაგალითია რეიტინგის სკალები და პასუხების ჩამონათვალი. კოდირება

მონაცემთა ნაკრებისთვის კატეგორიის, "სამარკო ნიშნის" მინიჭებაა, რომელიც ან წინასწარ არის განსაზღვრული, ან მიღებული მონაცემების შესაბამისად შეირჩევა.

კოდირების საკითხს დაწვრილებით წიგნის 23-ე თავში განვიხილავთ.

კონტენტ ანალიზი კითხვასა და შეფასებას მოიცავს. ბრენერი და მისი კოლეგები (Brenner et al. 1985) ღია კითხვებით მიღებული მონაცემების კონტენტ ანალიზის ცამეტ ეტაპს აღწერენ:

1. ბრიფინგი: პრობლემისა და მისი კონტექსტის დაწვრილებით გაცნობა;
2. შერჩევა: სამიზნე შერჩევებში შემავალი ადამიანების შერჩევა (იხილეთ თავი 4);
3. ასოცირება: სხვა, უკვე შესრულებულ სამუშაოსთან;
4. ჰიპოთეზების ჩამოყალიბება;
5. ჰიპოთეზების შემოწმება;
6. შეგროვილ მონაცემებში ყველა არსებული მიმნიშნებლის მოძიება;
7. კატეგორიზაცია: რომლის დროსაც კატეგორიები და მათი დასახელებები კვლევის მიზანს უნდა ასახავდნენ; ისინი ამომწურავი და ურთიერთგამომრიცხავი უნდა იყოს;
8. ინკუბაცია: მონაცემების გააზრება და ინტერპრეტაციებისა და მნიშვნელობების ფორმირება;
9. სინთეზი: კოდირების საფუძვლების მიმოხილვა და გამოკვეთილი ტენდენციებისა და თემების იდენტიფიცირება;
10. გაცხრილვა: მონაცემების იმგვარად გააზრება, ამოჭრა და ხელახალი ინტერპრეტაციაც კი, რომ შესაძლებელი იყოს მათი გასაგებად და გამართულად დაწერა;
11. ინტერპრეტაცია: მონაცემებისთვის აზრის მიცემა;
12. დაწერა: ხდომილობის გასაგებად აღწერა; გრძნობების მიმართულებისა და ინტენციურობის დასაბუთება; გაცნობიერება იმისა, თუ რა არ ითქვა და რა ითქვა (დუმილის შემთხვევები); მკითხველისთვის და რესპოდენტისთვის დუმილზე მითითება (Brenner et al. 1985: 140 – 3);
13. ხელახლა გააზრება.

ბრენერისა და მისი კოლეგების (1985: 144) აზრით, ეს პროცესი მკვლევრებისგან 13 ფაქტორის გათვალისწინებას მოითხოვს, ესენია:

1. კვლევის მოკლე აღწერის სრულად გაგება;
2. კვლევის პროექტთან შერჩევის შესატყვისობის შეფასება;
3. მოცემულ პრობლემასთან დაკავშირებული საკუთარი გამოცდილების გახსენება, წარსულში მინიშნებების ძიება;
4. შემოწმებადი ჰიპოთეზების, როგორც კონტენტ ანალიზის საფუძვლის, ჩამოყალიბება (ავტორები ამას „ცნებების სახელმძღვანელოს" უწოდებენ);
5. ჰიპოთეზების შემოწმება ინტერვიუს და ანალიზის მთელი პროცესის მანძილზე;
6. მონაცემების ფარგლებში დარჩენა მთელი კვლევის მანძილზე;
7. „ცნებების სახელმძღვანელოში" მონაცემების კატეგორიებად გაერთიანება, დასახელებებისა და კოდების შექმნა;
8. დაწერამდე მონაცემების გააზრება და „გადახარშვა";
9. ძირითადი ცნებების ძიების პროცესში „ცნებების სახელმძღვანელოში" შეტანილი მონაცემების სინთეზი;
10. მონაცემების ამორჩევა, სელექციურობა აუცილებელია, რადგან შეუძლებელია რაც მოხდა ყოველივე იმის აღწერა;
11. მონაცემების ინტერპრეტაცია, მათი მნიშვნელობებისა და აზრის გაგება;
12. ანგარიშის დაწერა;
13. მასალის ხელახალი გააზრება და დაწერა: მიაღწია თუ არა კვლევამ დასახულ მიზნებს?

ჰიჩნერი (Hycner 1985) ინტერვიუს მონაცემების ფენომენოლოგიური ანალიზისას შესასრულებელ პროცედურებს აღწერს. წიგნის პირველ თავში ვნახეთ, რომ ფენომენოლოგები უშუალო გამოცდილების შესწავლის მომხრენი არიან, რომელსაც თავისთავადი ღირებულება აქვს და ქცევას გამოცდილების ფენომენით განპირობებულად მიიჩნევენ და არა – რაიმე გარეგანი, ობიექტური ან ფიზიკურად აღწერილი რეალობით. ჰიჩნერი (1985) მიუთითებს, რომ ფენომენოლოგები კვლევის მეთოდების კონკრეტულ ეტაპებზე ფოკუსირებას ეწინააღმდეგებიან, ვინაიდან ეჭვობენ, რომ ამით ძალიან დაკონრეტებული და

მატერიალური თვისებებით აღიჭურვებიან. თუმცა, ჰიჩნერის დასახელებული ეტაპები მონაცემების ანალიზის ისეთ გზას გვთავაზობს, რომელიც ამ ეჭვს ამცირებს. როგორც თავად ავტორი ამბობს, მისი სახელმძღვანელო პრინციპები „ფსიქოლოგიის მაგისტრატურის სტუდენტებისთვის ფენომენოლოგიური კვლევის წლობით სწავლების გამოცდილებასა და იმის მცდელობაზე აიგო, რომ მართალი ყოფილიყო ინტერვიუს მონაცემების ფენომენისადმი და თან კონკრეტული მიმართულებაც მიეცა“ (Hycner 1985). საბოლოო ჯამში, შემდეგი 15 სახელმძღვანელო პრინციპი შემოგვთავაზა:

- *ტრანსკრიპტის გაკეთება*: ინტერვიუს ჩანაწერის ტრანსკრიპტის გაკეთება, არა მხოლოდ პირდაპირი ნათქვამების ჩანიშვნა, არამედ არავერბალური და პარალინგვისტური კომუნიკაციისაც;
- *ფრჩხილებში ჩასმა და ფენომენოლოგიური რედუქცია*: ჰიჩნერისთვის ეს ნიშნავს „მკვლევარისეული, შეძლებისდაგვარად ბევრი მნიშვნელობისა და ინტერპრეტაციის გამორიცხვას (ფრჩხილებში ჩასმა) და განუმეორებელი (უნიკალური) ინდივიდის, რომლისგანაც ინტერვიუ ავიღეთ, სამყაროში შესვლას“ (Hycner 1985). ამგვარად, მკვლევარი ინტერვიუერის ნათქვამის გაგებას იწყებს და არა იმისას, რის თქმასაც მისგან მოელის.
- *ინტერვიუს მოსმენა ერთიანი წარმოდგენის შესაქმნელად*: აქ იგულისხმება მთლიანი ჩანაწერის რამდენჯერმე მოსმენა და ტრანსკრიპტის რამდენჯერმე გადაკითხვა, მოგვიანებით შექმნილი მნიშვნელობის კონკრეტული ერთეულებისა და თემების კონტექსტის გასაგებად.
- *ზოგადი მნიშვნელობის ერთეულების აღწერა*: აქ შედის მონაწილის ნაგულისხმები აზრის დასადგენად ვერბალური და არავერბალური ჟესტების დეტალური და სკრუპულოზური შესწავლა. „ეს არის მონაწილის ნათქვამის კრისტალიზაცია და განხილვა და კვლავ... მისი, რაც შეიძლება მეტი, პირდაპირი ნათქვამის გამოყენებით“ (Hycner 1985). (ჰიჩნერის მაგალითისთვის იხილეთ ჩანართი 16. 6. ეს არის გაოცებისა და თრთოლვის ამსახველი ტრანსკრიპტის მეორე გვერდი. წინა გვერდზე მონაწილე საუბრობდა შემთხვევაზე, რომლის მიხედვითაც თავად და მისმა მეგობარმა გოგონამ

შვებულება მთაში გაატარეს. მოცემული სცენა გაოცების საწყის ემოციას აღწერს).

- *კვლევის კითხვის შესატყვისი აზრის ერთეულების აღწერა*: ზოგადი მნიშვნელობის ერთეულების გამოკვეთის შემდეგ, ისინი კვლევის კითხვის შესატყვისი აზრის ერთეულებამდე დაიყვანება. ჰიჩნერის კვლევის შემთხვევაში, საწყისი 18 ერთეული (იხილეთ ჩანართი 16. 6) კვლევის კითხვის შესატყვისი აზრის 13 ერთეულზეა დაყვანილი (იხილეთ ჩანართი 16. 7).
- *რელევანტური (შესატყვისი) აზრის გადასამოწმებლად დამოუკიდებელი შემფასებლების გავარჯიშება*: შედეგების გადამოწმება შესაძლებელია იმ მკვლევართა გამოყენებით, რომლებიც ზემოთ აღწერილ პროცესებში არ მონაწილეობდნენ. ასეთი ტიპის კვლევაში გამოცდილ სტუდენტებთან მუშაობის გამოცდილებიდან ჰიჩნერი იმაზეც მიუთითებს, რომ მიღებულ შედეგებს შორის იშვიათად, მაგრამ მაინც შეიმჩნევა მნიშვნელოვანი განსვლა.

ჩანართი 16. 6

ზოგადი მნიშვნელობის ერთეულების აღწერა

[1]ვუმზერდი მარის და [2]უეცრად ვიგრძენი, რომ [3]ისე ვუმზერდი, როგორც არასოდეს არავისთვის მიმზერია და [4]ჩემი თვალები თითქოს რაღაცნაირად მიეჯაჭვა მას და მე [5]მივხვდი, რომ რაღაც ამაღელვებელი ხდებოდა, ამის მიზეზი კი იყო მისი კითხვა: „რას აკეთებ“ [6]და მე უბრალოდ ვუპასუხე: „გიყურებ“. [7]და, აი, ასე ვისხედით იქ და [8]ის რაღაცნაირად იჯდა და მიყურებდა როგორ მივშტერებოდი და [9]მან რაღაც უცნაური უხერხულობა იგრძნო, მაგრამ [10]მაინც ჯიუტად იმეორებდა: „კი, მაგრამ რა ხდება“, [11]თუმცა, სინამდვილეში არ სურდა პასუხის მოსმენა; [12]უბრალოდ, ჰყოფნიდა უნარი და საშუალებას მაძლევდა, მეგრძნო ეს. [13]ბევრი რამ კი ხდებოდა. [14]ვერ მივხვდი, რა იყო ეს. [15]უბრალოდ ვიჯექი იქ, [16]*ვერ ვინძრეოდი*, [17]არ მინდოდა განძრევა, [18]მხოლოდ ის მინდოდა, რომ ასე უსასრულოდ მეცქირა მისთვის.

[1]უმზერდა მარის;

[2]უცბად იგრძნო;

[3]ისე უმზერდა მას, როგორც არასოდეს არავისთვის უმზერია;

[4]მისი თვალები თითქოს რაღაცნაირად მიეჯაჭვა მას;
[5]მიხვდა, რომ რაღაც ამაღელვებელი ხდებოდა, როდესაც მან ჰკითხა: „რას აკეთებ“;
[6]მან უბრალოდ უპასუხა: „გიყურებ“;
[7]ორივე ასე იჯდა იქ;
[8]ის რაღაცნაირად იჯდა და უყურებდა, როგორ მიშტერებოდა მას;
[9]მან რაღაც უცნაური უხერხულობა იგრძნო;
[10]მაინც ჯიუტად იმეორებდა: „კი, მაგრამ რა ხდება“;
[11]არ ეტყობოდა, რომ სურდა პასუხის მოსმენა;
[12]მას ეყო უნარი და საშუალებას მისცა, რომ ეგრძნო ეს;
[13]ბევრი რამ ხდებოდა;
[14]ვერ მიხვდა, რა ხდებოდა.
[15]უბრალოდ აგრძელებდა იქ ჯდომას;
[16]მას *არ შეეძლო განძრევა*;
[17]არ უნდოდა განძრევა;
[18]მხოლოდ უნდოდა, რომ ასე უსასრულოდ ეცქირა მისთვის.

წყარო: Hycner 1985

ჩანართი 16. 7

შესატყვისი მნიშვნელობის ერთეულები

[1]უმზერდა მარის;
[2]უცბად იგრძნო;
[3]ისე უმზერდა მას, როგორც არასოდეს არავისთვის უმზერია;
[4]მისი თვალები თითქოს რაღაცნაირად მიეჯაჭვა მას;
[5]მივხვდა, რომ რაღაც ამაღელვებელი ხდებოდა, როდესაც მან ჰკითხა: „რას აკეთებ“;
[6]მან უბრალოდ უპასუხა: „გიყურებ“;
[7]ორივე ასე იჯდა იქ;
[12]მას ეყო უნარი და საშუალებას მისცა, რომ ეგრძნო ეს;
[13]ბევრი რამ ხდებოდა;
[14]ვერ მიხვდა, რა ხდებოდა.
[15]უბრალოდ აგრძელებდა იქ ჯდომას;
[16]მას *არ შეეძლო განძრევა*;

[18]მხოლოდ უნდოდა, რომ ასე უსასრულოდ ეცქირა მისთვის.

წყარო: Hycner 1985

- *ზედმეტი აზრების ამოკლება*: ამ ეტაპზე მკვლევარი ამოწმებს შესატყვისი მნიშვნელობების ჩამონათვალს და შლის მათ, რომლებიც აშკარად ზედმეტია დანარჩენებთან შედარებით.
- *შესატყვისი აზრის ერთეულების დაჯგუფება*: მკვლევარი ცდილობს, დაადგინოს, შესატყვისი აზრის ერთეულები ბუნებრივად ხომ არ ჯგუფდებიან; ხომ არ არის რაიმე საერთო თემა ან არსი, რომელიც აერთიანებს შესატყვისი აზრის სხვადასხვა ცალკეულ ერთეულს. ჩანართში 16. 8 ასეთი დაჯგუფების მაგალითია მოცემული.

ჩანართი 16. 8

შესატყვისი მნიშვნელობის ჯგუფები

I. *მარის ცქერის ამაღელვებლობა*:
   ა) მარის იმისგან სრულიად განსხვავებულად უმზერდა, ვიდრე ოდესმე ვინმესთვის უმზერია . [1, 3]
   ბ) მისი თვალები თითქოს რაღაცნაირად მიეჯაჭვა მას.[4]
   გ) მიხვდა, რომ რაღაც ამაღელვებელი ხდებოდა, როდესაც მან ჰკითხა: „რას აკეთებ“. [5]
   დ) ის (უბრალოდ) უყურებდა მას. [6]
   ე) ბევრი რამ ხდებოდა.[13]
   ვ) მხოლოდ უნდოდა, რომ ასე უსასრულოდ ეცქირა მისთვის. [18]

II. *მიხვედრა*:
   ა) უცბად იგრძნო. [2] (თითქმის შეეჭრაო შიგნით)
   ბ) მიხვდა, რამდენად ამაღელვებელი იყო ეს (მისი შეკითხვის მეშვეობით). [5]
   გ) ბევრი რამ ხდებოდა და მან არ იცოდა, რა იყო ეს [13, 14] (გაცნობიერების რითმი).

III. *იმის გაგრძელება, რაც ხდებოდა*:
   ა) ორივე უბრალოდ (ისევ) იჯდა იქ. [7]
   ბ) ის აგრძელებდა ჯდომას. [15]

IV. *განძრევის უნარის არქონა*:

ა) არ შეეძლო განძრევა [16] (ნებელობის საკითხი).

ბ) არ უნდოდა განძრევა [17] (არ სურდა, რომ განძრეულიყო).

V. *ინტერპერსონალური განზომილება*:

ა) მარის იმისგან სრულიად განსხვავებულად უმზერდა, ვიდრე ოდესმე ვინმესთვის უმზერია . [1, 3]

ბ) მისმა კითხვამ გააცნობიერებინა, თუ რამდენად ამაღელვებელი იყო ეს. [5]

გ) მან მხოლოდ თქვა: „გიყურებ“. [6]

დ) ორივე უბრალოდ იჯდა იქ. [7]

წყარო: Hycner 1985

- *აზრის ჯგუფებიდან თემების განსაზღვრა*: მკვლევარი აზრის ყველა ჯგუფს სწავლობს, რათა დაადგინოს, ხომ არ არის ყველა ამ ჯგუფის არსის გამომხატველი რაიმე ერთი (ან მეტი) ცენტრალური თემა (თემები).
- *თითოეული ცალკეული ინტერვიუს შეჯამების დაწერა*: ჰიჩნერის (1985) მიაჩნია, რომ ამ დროს სასარგებლოა ინტერვიუების ტრანსკრიპტებთან დაბრუნება და ინტერვიუს შეჯამებაში მონაცემებიდან ამოღებული თემების ჩართვა.
- *შეჯამებითა და თემებით რესპონდენტთან დაბრუნება და მეორე ინტერვიუს ჩატარება*: ეს არის გადამოწმება, თუ რამდენად სწორად და სრულად იქნა გაგებული პირველი ინტერვიუს არსი.
- *თემებისა და შეჯამების მოდიფიცირება*: მეორე ინტერვიუთი მოპოვებული ახალი მონაცემებით აღჭურვილი მკვლევარი ყველა მონაცემს მთლიანობაში განიხილავს და საჭიროების შემთხვევაში ცვლის ან ამატებს თემებს.
- *ყველა ინტერვიუსთვის საერთო ანუ ზოგადი და უნიკალური თემები გამოყოფა*: ახლა მკვლევარი ინტერვიუთა უმეტესობისთვის საერთო თემებს და ინდივიდუალურ ვარიაციებს ეძებს. პირველი ნაბიჯი იმის ნახვაა, არსებობს თუ არა თითქმის ყველა ინტერვიუსთვის საერთო თემა, ხოლო მეორე – არის თუ არა მხოლოდ ერთი ინტერვიუსთვის დამახასიათებელი ან ინტერვიუთა უმცირესობისთვის სპეციფიკური თემები.

- *თემების კონტექსტუალიზება*: ამ დროს სასარგებლოა თემების იმ კონტექსტში ან გარემოში დაბრუნება, საიდანაც წარმოიქმნა ისინი;
- *კრებითი (კომპოზიტური) შეჯამება*: ჰიჩნერი (1985) სასარგებლოდ მიიჩნევს ყველა ინტერვიუს კრებითი შეჯამების დაწერას, სადაც ზუსტად და უშეცდომოდ იქნება გადმოცემული საკვლევი ფენომენის არსი. „ასეთი კრებით შეჯამებაში, ზოგადად, ‚სამყარო' აღწერილია ისე, როგორც მონაწილეები განიცდიან მას. ასეთი შეჯამების ბოლოს მკვლევარს შეიძლება მნიშველოვან ინდივიდუალურ განსხვავებებზეც სურდეს რამდენიმე სიტყვის თქმა" (Hycner 1985).

ამ პროცედურასთან დაკავშირებული საკითხები დაწვრილებით ჰიჩნერის (1985) სტატიის მეორე ნაწილშია განხილული.

გადამოწმება

წიგნის მეხუთე თავში დაწვრილებითაა განხილული ინტერვიუთი მოპოვებული მონაცემების სანდოობის, ვალიდობისა და განზოგადებადობის საკითხები, ამიტომ მათ აქ აღარ გავიმეორებთ. გირჩევთ, მეხუთე თავის მხოლოდ ამ ნაწილს კი არ გადახედოთ, არამედ მთელ თავს. კვეილი (1996: 237) ამბობს, რომ ინტერვიუთი ჩატარებული კვლევის ვალიდაცია, ამ თავის დასაწყისში დასახელებულ, შვიდივე ეტაპზე უნდა მოხდეს. მაგალითად:

- კვლევას მყარი თეორიული საფუძველი უნდა ჰქონდეს და უნდა არსებობდეს ლოგიკური კავშირი ასეთ თეორიასა და კვლევის კითხვებს შორის;
- კვლევის დიზაინის ყველა ასპექტი სანდო ან სარწმუნო და მყარი უნდა იყოს;
- მონაცემები ზუსტი, სანდო და ვალიდური უნდა იყოს (თანმიმდევრულობისა და სანდოობის გადამოწმებით);
- ზეპირი მონაცემების წერილობითი სახით წარმოდგენისას უცვლელი უნდა დარჩეს ინტერვიუს სიტუაციის ძირითადი მახასიათებლები;
- მონაცემთა ანალიზი მონაცემების სისწორეს უნდა აჩვენებდეს;

- ვალიდაციის პროცედურები შესაბამისი უნდა იყოს და დროულად უნდა იქნას გამოყენებული;
- ანგარიში მიუკერძოებლად უნდა იყოს დაწერილი და ეს მკითხველებმა უნდა დაინახონ.

მთავარია, რომ არ არსებობს ვალიდობის ერთი კონკრეტული კანონი. სახელმძღვანელო პრინციპი უნდა იყოს მიზნისთვის შესატყვისობის უზრუნველყოფა ეთიკური კვლევის ჩარჩოში, სადაც სხვადასხვა სახის ინტერვიუთი ჩატარებული (მაგალითად, სტრუქტურირებული–არასტრუქტურირებული, თვისებრივი–რაოდენობრივი, განზოგადებადი–უნიკალური, აღწერითი–კვლევითი, პოზიტივისტური–ეთნოგრაფიული, წინასწარ დაგეგმილი–რეაქციული) კვლევისთვის სხვადასხვაგვარი ვალიდობის საკითხი წამოიჭრება.

ანგარიშის დაწერა

ანგარიშის ფორმას, გარკვეულწილად, ინტერვიუს ბუნება განაპირობებს. მაგალითად, სტანდარტიზებული, სტრუქტურირებული ინტერვიუ შეიძლება რაოდენობრივ მონაცემებს იძლეოდეს, რომელიც კომპაქტურად ცხრილებითა და გრაფიკებით შეიძლება გადმოვცეთ, ხოლო თვისებრივი, სიტყვიერი, ღია კითხვებით მიმდინარე ინტერვიუ სიტყვიერ ანგარიშებს მოგვცემს, რომელიც გაცილებით მეტ ადგილს დაიკავებს.

კვეილი (1996: 263 – 6) ანგარიშის რამდენიმე ნაწილს გვთავაზობს:

- შესავალი, სადაც წარმოდგენილია ძირითადი თემები და შინაარსები;
- მეთოდოლოგიისა და მეთოდების მიმოხილვა (დიზაინით დაწყებული და ინტერვიუირებით დასრულებული, ტრანსკრიპტის მომზადება და ანალიზი);
- შედეგები (მონაცემთა ანალიზი, ინტერპრეტაცია და დასაბუთება);
- განხილვა.

თუ ანგარიში დიდწილად რიცხობრივია, მაშინ გრაფიკები და ცხრილები გამოგადგებათ. თუ ინტერვიუ სიტყვებით უფრო კარგად არის გადმოცემული, ვიდრე რიცხვებით, მაშინ მკვლევარს კონკრეტული ციტატების ტექსტში ჩართვია მოუწევს. ამასთან დაკავშირებით, კვეილს (1996: 266) მიაჩნია, რომ პირდაპირი

ნათქვამები ანუ ციტატები ჩართული უნდა იყოს და ძირითად ტექსტს უკავშირდებოდეს, თუმცა, მასთან ბალანსს ინარჩუნებდეს, უნდა ერგებოდეს კონტექსტს და თან ახლდეს კომენტარები და ინტერპრეტაცია. მონაცემი უნდა იყოს განსაკუთრებით ზუსტი, სასარგებლო და „საუკეთესო“ („მარგალიტები“!), მითითებული უნდა იყოს, როგორ მოხდა მისი რედაქტირება და ანგარიშის ბუნებრივ წერილობით სტრუქტურაში ჩართვა.

ინტერვიუს მონაცემების მაგალითები იხილეთ წიგნის თანმხლებ ვებ-გვერდზე (http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 16, ფაილი 16. 2. doc და http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 16, ფაილი 16. 3. doc).

ჯგუფური ინტერვიუ

ინტერვიუს მეთოდოლოგიის ფარგლებში ერთ-ერთი ტექნიკა, რომელიც განსაკუთრებით მზარდი პოპულარობით სარგებლობს, ჯგუფური ინტერვიუა. უატსი და ებატი (Watts and Ebbutt 1987), მაგალითად, ჯგუფური ინტერვიუს, როგორც განათლების სფეროში მონაცემების შეგროვების საშუალების, უპირატესობებსა და ნაკლოვან მხარეებს განიხილავენ. მათ მიერ დასახელებულ უპირატესობათა რიცხვში შედის დისკუსიის წამოწყების შესაძლებლობა და ამით ფართო დიაპაზონის მონაცემთა მოპოვება. ისინი მიუთითებენ, რომ „ასეთი ინტერვიუ სასარგებლოა . . . როდესაც ადამიანთა ჯგუფი გარკვეული დროის მანძილზე ან საერთო მიზნის მისაღწევად ერთად მუშაობს, ანდა მაშინ, როცა ჯგუფში მნიშვნელოვანია, იცოდნენ, თუ რას ამბობენ ჯგუფის დანარჩენი წევრები“ (Watts and Ebbutt 1987). ჯგუფურ ინტერვიუს გაცილებით მეტი ინფორმაციის მოცემა შეუძლია, ვიდრე – ინდივიდუალურს. ბოგდანი და ბიკლენი (1992: 100) ამატებენ, რომ ჯგუფური ინტერვიუები შეიძლება გამოსადეგი იყოს იმ იდეების მოსაძიებლად, რომელზეც შემდგომში ინდივიდუალური ინტერვიუები ჩატარდება. მათ პრაქტიკული და ორგანიზაციული უპირატესობებიც აქვთ. დასახული მიზნისთვის მასწავლებლებს, მინიმალური ძალისხმევით, უკვე არსებული ჯგუფების გამოყენება შეუძლიათ. ჯგუფური ინტერვიუები ხშირად უფრო სწრაფად მიმდინარეობს, ვიდრე – ინდივიდუალური და ამიტომ დროც იზოგება. ასევე, მათ სხვადასხვა მოსაზრებების მქონე ადამიანების ან სხვადასხვა კოლექტივის წარმომადგენელთა შეკრება შეუძლიათ.

არკსისა და ნაიტის (Arksey and Knight 1999: 76) აზრით, ერთზე მეტი ინტერვიუერის ყოლა ორი სახის პროცესს უკავშირდება – ჯგუფურ გადამოწმებასა და ერთმანეთის ნათქვამების შევსებას, რაც უფრო სრულ და სანდო ჩანაწერს მოგვცემს. იმის ნახვა და გამოვლენაც შესაძლებელია, თუ როგორ უდგანან მონაწილეები ერთმანეთს მხარში, ზემოქმედებენ, ავსებენ, ეთანხმებიან და არ ეთანხმებიან ერთმანეთს და რა ურთიერთობები აქვთ. მეორე მხრივ, ერთი რესპოდენტი შეიძლება მეორეზე (სხვებზე) დომინანტური იყოს (განსკუთრებით მაშინ, თუ ერთი რესპოდენტი მამაკაცია და მეორე – ქალი: Arksey and Knight 1999: 76). გარდა ამისა, არკსი და ნაიტი მიიჩნევენ, რომ ინტერვიუს პროცესში შეიძლება ანტაგონიზმმა იჩინოს თავი, ადამიანები შეიძლება გაჩუმდნენ სხვების თანდასწრებით, განსაკუთრებით მაშინ, თუ ეს სხვები მათი კოლეგები არიან ან თემაა სენსიტიური. ავტორები იმასაც ამბობენ, რომ გულწრფელი, პირადი პასუხების გაცემის ნაცვლად, რესპოდენტებს შეიძლება უფრო ფორმალური, „საზოგადოებისთვის ღია ხაზით“ კომუნიკაცია შევთავაზოთ და ისიც შეიძლება მოხდეს, რომ მონაწილეები წინასწარ შეთანხმდნენ კონკრეტული ინფორმაციის გაუცემლობაზე. უატსი და ებატი (1987) აღნიშნავენ, რომ ჯგუფური ინტერვიუ ნაკლებად სასარგებლოა პიროვნულ თემებზე საუბრისას ან ისეთ ვითარებაში, სადაც მკვლევარს ჯგუფის მხოლოდ ერთ კონკრეტულ წევრთან აქვს შემდგომი დამაზუსტებელი კითხვები. როგორც ისინი ამბობენ, „ჯგუფის დინამიკა ვერ მოგვცემს ასეთ მონაცემებს“ (Watts and Ebbutt 1987). ჯგუფურმა ინტერვიუმ შეიძლება „ჯგუფური აზროვნება“ გამოიწვიოს, რამაც, თავის მხრივ, ჯგუფის სხვა წევრების თანდასწრებით საკუთარი აზრის გამოხატვისგან თავი შეაკავებინოს განსხვავებული აზრის მქონე ინდივიდებს. ლიუსი (Lewis 1992) ჯგუფური ინტერვიუს პასუხების კოდირების პრობლემასაც ეხება. ამ თემის უფრო დაწვრილებით განხილვისა და მასში ჩართული პროცედურების შესახებ იხილეთ შემდეგი ნაშრომები: Simons (1982), Hedges (1985), Watts and Ebbutt (1987), Breakwell (1990), Spencer and Flin (1990), Lewis (1992) და Arksey and Knight (1999).

ჯგუფური ინტერვიუს რამდენიმე საკითხია მოსაგვარებელი, მაგალითად:

- ჯგუფური ინტერვიუს პროცესში, როგორც ინტერვიუერმა, როგორ უნდა გადაანაწილოთ ყურადღება და მოისმინოთ რესპოდენტების პასუხები; ამასთან, ყველა რესპოდენტს მისცეთ ლაპარაკისა საშუალება;
- ჯგუფური ინტერვიუს სიტუაციაში ყველას სთხოვთ, რომ გიპასუხონ კითხვაზე?
- როგორ მოექცეთ მათ, ვინც ძალიან ჩუმია, ხმაურიანია, მხოლოდ თვითონ ლაპარაკობს, კამათობს და არ ეთანხმება სხვებს?
- რა მოხდება, თუ ადამიანები გაგიბრაზდებიან ან ერთმანეთს გააბრაზებენ?
- როგორ მოახერხებთ ზრდილობიანი ფორმით ადამიანების დაწყნარებას ან გაჩუმებას;
- როგორ მოუვლით იმ ფაქტს, რომ ადამიანები მეტ-ნაკლებად ენაწყლიანები არიან?
- როგორ მოახერხებთ, რომ რესპოდენტებმა რიგ-რიგობით ილაპარაკონ (თუ შეეფერება სიტუაციას)?
- დაუსვამთ თუ არა კითხვებს დასახელებულ პირებს?
- როგორ უნდა გიპასუხონ ადამიანებმა ძალდაუტანებლად?
- რა უნდა მოუხერხოთ ერთსა და იმავე კითხვაზე მიღებულ სრულიად განსხვავებულ პასუხებს?
- რატომ შეკრიბეთ ეს კონკრეტული პირები?
- გინდათ, რომ რესპოდენტებმა კონკრეტული თანმიმდევრობით გიპასუხონ?
- რას მოიმოქმედებთ, თუ ჯგუფურ ინტერვიუზე მეტად გამოცდილები ყოველთვის პირველები გაგცემენ პასუხს?
- როგორც ინტრვიუერი, ყურადღებით იყავით, რომ ჯგუფში შეამჩნიოთ ისინი, ვისაც რაღაცის თქმა სურს.

კარგად უნდა გვახსოვდეს, რომ ჯგუფური ინტერვიუს დროს ანალიზის ერთეული მთელი ჯგუფის მოსაზრებაა და არა – ცალკეული წევრების. გვაინტერესებს კოლექტიური ჯგუფური პასუხი მაშინაც კი, თუ მთელი რიგი პასუხებისა განსხვავებულია. ამით მიიღწევა ის, რომ ჯგუფის არც ერთი წევრი

არ არის უსამართლოდ მარგინალიზებული, დადანაშაულებული ან განდევნილი განსხვევებული აზრის გამო.

ჯგუფური ინტერვიუ მაშინაც გამოსადეგია, როდესაც ბავშვებთან გვიწევს მუშაობა; ქვემოთ სწორედ ამ საკითხზე გვექნება საუბარი.

ინტერვიუ ბავშვებთან

მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვების სამყარო მათივე თვალით დავინახოთ და არა – მოზრდილის თვალით. ბავშვები განსხვავდებიან მოზრდილებისგან კოგნიტური და მეტყველების განვითარებით, ყურადღებითა და კონცენტრაციის თავისებურებებით, გახსენების უნარით, ცხოვრებისეული გამოცდილებით, იმით, თუ რას აღიქვამენ მნიშვნელოვნად, სტატუსითა და უფლებებით (Arksey and Knight 1999: 116), – ეს ყველაფერი ზემოქმედებს ინტერვიუზე. არკსი და ნაიტი (1999: 116 – 18) მიუთითებენ, რომ მნიშვნელოვანია: ბავშვების ნდობის მოპოვება, რათა სწრაფად იგრძნონ თავი უსაფრთხოდ და თავდაჯერებულად; მწვავედ რეაგირებისგან თავის შეკავება (მაგალითად, თუ ბავშვს ყურადღება გაეფანტა); ინტერვიუსთვის უსაფრთხო და სასიამოვნო საქმიანობის სახის მიცემა; მარტივი და ბავშვის ენის გამოყენება; მისი ასაკისთვის შესაფერისი კითხვების დასმა; „აქ და ამჟამად“ კონტექსტის შენარჩუნება; ძალიან პატარებთან (მაგალითად, 5 წელზე პატარებთან) „რატომ“, „როდის“ და „როგორ“ კითხვებისგან თავის შეკავება; დარწმუნება იმაში, რომ ბავშვებს (ხშირად უფროსი ასაკის ბავშვებს) ესმით აბსტრაქტული კითხვები; მოსაფიქრებელი დროის მიცემა და ინტერვიუს დროს მეთოდებისა და აქტივობების (მაგალითად, ხატვა, თამაში, წერა, ლაპარაკი, თამაშები, ნახატების, გაზეთების, სათამაშოების ან ფოტოსურათების გამოყენება) კომბინირება.

ბავშვებთან ჯგუფური ინტერვიუ იმიტომ შეიძლება იყოს სასარგებლო, რომ ჯგუფურ ურთიერთქმდებას უწყობს ხელს და არ მოითხოვს უბრალოდ უფროსის კითხვებზე პასუხების გაცემას. ჯგუფური ინტერვიუ ბავშვისთვის შეიძლება ნაკლებად შემაშინებელი იყოს, ვიდრე – ინდივიდუალური. ედერისა და ფინგერსონის (Eder and Fingerson 2003: 34) აზრით, ბავშვების ინტერვიუირებისას მნიშვნელოვნად მოქმედებს უფლებებისა და სტატუსის დინამიკა. მათ ცოტა რამ თუ აქვთ მოზრდილებთან საერთო.

მეიოლი (Mayall 1999) გვთავაზობს, რომ ბავშვები „უმცირესობა ჯგუფად“ განვიხილოთ, იმ თვალსაზრისით, რომ მათ არ აქვთ ძალაუფლება და ვერ აკონტროლებენ საკუთარ ცხოვრებას. თუ ეს ასეა, მაშინ მნიშვნელოვანია, რომ მათთვის უზრუნველყოფილი იყოს ხმის უფლება და ინტერვიუს გარემო, სადაც თავს კომფორტულად იგრძნობენ. ჯგუფური ინტერვიუ ისეთი გარემოა, რომელიც შეძლებისდაგვარად ბუნებრივ გარემოსთან მიახლოებულ ვითარებაში ტარდება. ედერი და ფინგერსონი (2003: 45) აღნიშნავენ ბავშვების ჯგუფში მაღალი სტატუსის მქონე ბავშვის ინტერვიუერად გამოყენების წარმატებულ შემთხვევებს.

ბავშვების ჯგუფური ინტერვიუირება მათ საშუალებას აძლევს, ერთმანეთი გამოიწვიონ და ისე ჩაერთონ ინტერვიუში, როგორც პირისპირ (უფროსი – ბავშვი ინტერვიუს შემთხვევაში) ვერ შეძლებდნენ და ილაპარაკონ ბუნებრივად, როგორც ერთმანეთს ელაპარაკებიან ხოლმე. მაგალითად, ლუისმა (1992) აღმოაჩინა, რომ ჯგუფური ინტერვიუს შემთხვევაში 10 წლის ბავშვები უკეთ იგებდნენ, რა პრობლემები ჰქონდათ სწავლაში და რა უჭირდათ ყველაზე მეტად. ეს მიიღწეოდა იმით, რომ კამათობდნენ და განიხილავდნენ ერთმანეთის იდეებს და ერთმანეთს განსახილველად ახალ მოსაზრებებს სთავაზობდნენ. გარდა ამისა, თუ ინტერვიუ უფრო რუტინული, ყოველდღიური აქტივობის შემადგენელი ნაწილია, ის ნაკლებად ხელოვნური ხდება, რადგან შეიძლება თამაშს (მაგალითად, თოჯინებისა და სურათების გამოყენებით) დაემსგავსოს. მაგალითად, „ჩვენე და თქვი“ თამაშის ან ჯგუფური დისკუსიის ნაწილი შეიძლება იყოს. მთავარია, ინტერვიუ რაც შეიძლება არაფორმალური გახდეს. რა თქმა უნდა, ზოგჯერ უკეთესია ფორმალურ ჩარჩოებში მოქცეული სესია, რათა ბავშვებს სიტუაციის მნიშვნელოვნების განცდა ჰქონდეთ და დადებითად განეწყონ. ერთნაირად ღირებულია არაფორმალური და ფორმალური ინტერვიუ, თუმცა პირველი უფრო პატარებთან არის რეკომენდებული, მეორე – უფროსი ასაკის ბავშვებთან.

მიუხედავად იმისა, რომ ჯგუფური ინტერვიუ ბევრი ბავშვისთვის შეიძლება ძალიან სასურველი იყოს, ინდივიდუალური ინტერვიუც არანაკლებ ღირებულია. მაგალითად, ედერი და ფინგერსონი (2003: 43 – 4) ინდივიდუალური ინტერვიუს მნიშვნელობას და ღირებულებას მოზარდებთან მიმართებაში

განიხილავენ. განსაკუთრებით მაშინ, თუ საქმე სენსიტიურ თემებს შეეხება, მაგალითად, ურთიერთობებს, ოჯახს, სხეულთან დაკავშირებულ საკითხებს, სექსუალობას და სიყვარულს. ისინი განიხილავენ მაგალითებს, რომლებშიც განსხვავებული შედეგები მიიღეს ერთი და იგივე თემაზე ერთსა და იმავე ინდივიდებთან ჩატარებულ ინდივიდუალურ და ჯგუფურ ინტერვიუებში. ინდივიდები უფრო ღირებულად პირისპირ საუბარს მიიჩნევდნენ.

ბავშვებთან ინტერვიუში, ერთი ტიპის პასუხების თავიდან ასაცილებლად, ჯობია ღია კითხვები გამოვიყენოთ. მეორე სტრატეგიაა პროექციის ტექნიკის გამოყენება, როდესაც პირდაპირი კითხვების დასმის ნაცვლად, ინტერვიუერს შეუძლია ბავშვებს სურათი ან სურათების ნაკრები აჩვენოს და შემდეგ პასუხების გაცემა სთხოვოს. ნაჩვენებ სურათზე ბავშვმა შეიძლება ჯერ მასზე გამოსახული პერსონაჟის რასობრივ კუთვნილებას მიაქციოს ყურადღება და შემდეგ მის სქესს, რაც გვაფიქრებინებს, რომ მისთვის რასა უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე – სქესი. ამით თავს ვარიდებთ პირდაპირ კითხვას და შეიძლება შევამციროთ მიკერძოებული პასუხის ალბათობა, რაც იმით იქნებოდა გამოწვეული, რომ რესპოდენტი კითხვაში დაიწყებდა ინტერვიუერისთვის სასურველი პასუხის მინიშნებების ძიებას. პროექციის სხვა ტექნიკებია თოჯინების ან მარიონეტების, ფოტოსურათების ან კონკრეტული სცენების გამოყენება, რომელზეც რესპოდენტი კომენტარებს გააკეთებს (მაგალითად, რა ხდება? რა უნდა გვექნა?) და ტექნიკა „აბა, გამოიცანი ვინ“ (Wragg 2002: 157) (რომელსაც ადამიანები კონკრეტულ აღწერილობას არგებენ).

თუმცა, საიმონსი (1992), ლუისი (1992), ბეილი (1994: 447 – 9) და ბრიქუელი (2000: 245 – 6) ბავშვების ინტრვიუირების სირთულეებზე და მათი დაძლევის გზებზე საუბრობენ:

- ადვილია ბავშვების ყურადღების გაფანტვა (მაგალითად, ზოგ ინტერვიუერს სათამაშოები ან სურათები აქვს და ამით იქცევს ბავშვების ყურადღებას);
- ეცადეთ, რომ ბავშვებმა მკვლევარი ავტორიტეტულ ფიგურად არ აღიქვან (მაგალითად, მასწავლებლად, მშობელად ან მაღალი პოზიციის მქონე მოზრდილად);

- გაიგეთ, რას გულისხმობენ ბავშვები და რას ამბობენ (განსაკუთრებით ძალიან პატარების შემთხვევაში);
- მოკლე დროში ბევრი ინფორმაცია მოაგროვეთ, ბავშვების ყურადღების ხანგრძლივობა შეზღუდულია;
- გაარკვიეთ რეალურად რას ფიქრობენ და გრძნობენ ბავშვები და არა ის, თუ, მათი აზრით, რისი მოსმენა უნდა მკვლევარს;
- ეცადეთ, რომ ინტერვიუს სიტუაცია ბავშვმა გამოცდად ან შემოწმებად არ აღიქვას;
- შეინარჩუნეთ ინტერვიუს რელევანტურობა;
- დაძლიეთ უმცროსი ასაკის ბავშვებში უფროსთან შეწინააღმდეგების და თავის გამოჩენის სურვილის არქონა;
- ინტერვიუში ჩართეთ უთქმელი და მერყევი ბავშვები;
- ბავშვების მასწავლებელი გარეთ გაუშვით;
- მიაქციეთ ყურადღება და უპასუხეთ ბავშვს, რომელიც ამბობს რაღაცას და მერე მაშინვე ამბობს, რომ, ნეტა, არ ეთქვა ეს;
- ბავშვებისგან მართალი, გულწრფელი პასუხები მიიღეთ და არა უბრალოდ ინტერვიუს სიტუაციაზე გაცემული პასუხები;
- გასცდით ინსტიტუციურ, დირექტორისთვის განკუთვნილ ან „მოსალოდნელ“ პასუხებს;
- შეეცადეთ, ბავშვები თემის ფარგლებში დარჩნენ;
- ერიდეთ, რომ ბავშვებმა უკიდურესი ან დესტრუქციული პოზიცია დაიკავონ ერთმანეთის მოსაზრებების მიმართ;
- გამოიყენეთ სათანადო სამეტყველო ენა;
- ეცადეთ, რომ ინტერვიუ „ტვინის გამბურღველი“არ იყოს;
- გაითვალისწინეთ ბავშვების სუსტი მეხსიერება;
- ერიდეთ, რომ ბავშვები ძალიან არ კონცენტრირდნენ კონკრეტულ მახასიათებლებზე ან სიტუაციებზე;

- ერიდეთ სიტუაციებს, რომლებშიც ბავშვი ყველაფერზე „კის“ იტყვის („მდუმარე თანხმობა“), მაგალითად, „კი/არა“ ტიპის კითხვებისთვის თავის არიდებით და ღია კითხვებისთვის უპირატესობის მინიჭებით;
- გაითვალისწინეთ სიტუაციები, რომლებშიც ბავშვი ნებისმიერ რამეს იტყვის, ოღონდ გასიამოვნოთ;
- დაძლიეთ ზოგიერთი ბავშვისთვის დამახასიათებელი ტენდენცია, თქვას „არ ვიცი“, მხრები აიჩეჩოს და ისევ დადუმდეს;
- დაძლიეთ პრობლემა, რომ ზოგიერთი ბავშვი ნებისმიერ რამეს იტყვის, ოღონდ არ იგრძნოს, რომ „არ აქვს“ პასუხი;
- გაითვალისწინეთ საუბარში დომინანტური ბავშვების პრობლემა;
- შეეცადეთ, რომ ბავშვებმა მეგობრების წინაშე ძალიან დაუცველად არ იგრძნონ თავი;
- ეცადეთ, რომ ბავშვებმა უხერხულად არ იგრძნონ თავი ან არ შეშინდნენ (ამის მოგვარება, სავარაუდოდ, ბავშვების მეგობრების ჯგუფში მოთავსებით შეიძლება).
- შეეცადეთ ბავშვებმა არ იცრუონ.

ცხადია, რომ ეს პრობლემები მარტო ბავშვებს არ ეხება. ისინი უფროსების ჯგუფური ინტერვიუს შემთხვევაშიც მართებულია. ჯგუფური ინტერვიუ მართვას და ოთახის ისე მოწყობას მოითხოვს, რომ ყველა ყველას ხედავდეს. ჯგუფის ზომა ასევე მნიშვნელოვანი საკითხია. ძალიან მცირე ჯგუფის შემთხვევაში, ინტერვიუს მთელი ტვირთი ცალკეულ ინდივიდებზე გადადის, ძალიან დიდი ჯგუფი კი ნაწევრდება და ფოკუსი იკარგება. ლუისი (1992) მიუთითებს, რომ ექვსი-შვიდი მონაწილე ოპტიმალური ზომაა, თუმცა, უმცროსი ასაკის ბავშვების შემთხვევაში, ჯგუფი უფრო მცირე შეიძლება იყოს. ინტერვიუს ხანგრძლივობა, უმეტეს შემთხვევაში, არ უნდა აღემატებოდეს თხუთმეტ წუთს და სასარგებლო იქნება ყურადღების გამფანტავი გამღიზიანებლების მინიმუმამდე დაყვანა. ასევე, მნიშვნელოვანია მარტივი სამეტყველო ენა, ყოველგვარი ბუნდოვანებისა და ორაზროვნების გარეშე (მაგალითად, მეტაფორებისთვის თავის არიდება).

ფოკუს ჯგუფები

დღეს განათლების სფეროს კვლევაში ნელ-ნელა იზრდება ფოკუს ჯგუფების, როგორც ჯგუფური ინტერვიუს, ერთ-ერთი ფორმის გამოყენებაც, თუმცა არც ისე ინტენსიურად, როგორც მაგალითად, ბიზნესისა და პოლიტიკურ წრეებში. ფოკუს ჯგუფები ჯგუფური ინტერვიუს ფორმაა, თუმცა, არა ინტერვიუერსა და ჯგუფს შორის გამართული კითხვა-პასუხის თვალსაზრისით, არამედ – ჯგუფურ ურთიერთქმედების, რომელიც მკვლევარის მიერ შეთავაზებულ თემას განიხილავს (Morgan 1988: 9) და ინდივიდუალურ მოსაზრებას კი არ გვაძლევს, არამედ – კოლექტიურს. მაშასადამე, მონაწილეები ერთმანეთთან ურთიერთქმედებენ და არა – ინტერვიუერთან. მათ შეუძლიათ მოსაზრებების გამოთქმა და ძირითადად თავიანთი განრიგით (არა მკვლევრის) მუშაობა. სწორედ ჯგუფის *ურთიერთქმედების* (ინტერაქციის) შედეგად გროვდება მონაცემები. ფოკუს ჯგუფი ხელოვნური, შექმნილი გარემოა, სადაც კონკრეტული თემის ან საკითხის განსახილველად სპეციალურად არჩეული სექტორის წარმომადგენლები არიან შეკრებილნი და ჯგუფური ურთიერთქმედება მონაცემებსა და შედეგებს იძლევა. ეს ხელოვნურობა ფოკუს ჯგუფის სიძლიერეცაა და სისუსტეც: მიუხედავად იმისა, რომ არაბუნებრივი გარემოა, ძალზე ფოკუსირებულია კონკრეტულ საკითხზე და ამიტომ ისეთ მიგნებებს იძლევა, როგორსაც პირდაპირი ინტერვიუთი ალბათ ვერ მივიღებდით. ფოკუს ჯგუფი ეკონომიურია დროის თვალსაზრისით – დროის მცირე მონაკვეთში დიდი რაოდენობით მონაცემები გროვდება, მაგრამ, საერთო ჯამში, ეს ინფორმაცია მაინც უფრო ნაკლებია, ვიდრე იგივე რაოდენობის ადამიანებთან ინდივიდუალური ინტერვიუების ჩატარების შემთხვევაში მიღებული (Morgan 1988: 19).

ფოკუს ჯგუფები (Krueger 1988; Morgan 1988; Bailey 1994: 192 – 3; Robson 2002: 284 – 5) გამოდგება შემდეგი მიზნებისათვის:

- კონკრეტულ საინტერესო სფეროზე ორიენტირებისთვის;
- შემდგომი ინტერვიუებისთვის და/ან კითხვარებისთვის თემების, საკითხებისა და გეგმების შემუშავებისათვის;

- ჯგუფისგან მიღებულ მიგნებებსა და მონაცემებზე აგებული ჰიპოთეზების ჩამოყალიბებისათვის;
- პოპულაციის სხვადასხვა ქვეჯგუფების მონაცემების გაერთიანებისა და შეფასებისთვის;
- თვისებრივი მონაცემების მოგროვებისთვის;
- მონაცემების სწრაფად და იაფად შეგროვებისთვის;
- დამოკიდებულებების, ღირებულებებისა და მოსაზრებების შესახებ მონაცემების შეგროვებისთვის;
- იმისათვის, რომ მონაწილეებს საკუთარი სიტყვებით საუბრის შესაძლებლობა მიეცეთ;
- ჯგუფების (და არა – ინდივიდების) წასახალისებლად ხმამაღლა გამოთქვან საკუთარი მოსაზრებები;
- წერა-კითხვის უცოდინარი მონაწილეების წასახალისებლად;
- საკითხების უფრო კარგად შესწავლისთვის , ვიდრე ეს გამოკითხვაში მოხერხდებოდა;
- უკვე ჩატარებული კვლევებიდან უკუკავშირის მისაღებად.

ფოკუსი ჯგუფები შეიძლება სასარგებლო იყოს ინტერვიუს, კითხვარის, დაკვირვებისა და ა. შ. უფრო ტრადიციულ ფორმებთან ტრიანგულაციისათვის (გაერთიანებისათვის). ფოკუს ჯგუფების ჩატარებისას გასათვალისწინებელია რამდენიმე საკითხი:

- ერთ თემაზე ჩასატარებელი ფოკუს ჯგუფების რაოდენობის განსაზღვრა (ერთი ჯგუფი არ არის საკმარისი, ვინაიდან ასე მკვლევარი ვერ გაიგებს, მიღებული შედეგი უნიკალურია და მხოლოდ ამ ჯგუფს ახასიათებს თუ არა);
- ჯგუფის წევრების რაოდენობის განსაზღვრა (ძალიან ცოტა მონაწილის შემთხვევაში ჯგუფის შიდა დინამიკა არათანაზომიერი იქნება, ხოლო ძალიან დიდი ჯგუფის მართვა ძნელია). მორგანს (1988: 43) მიაჩნია, რომ ფოკუს ჯგუფისთვის ოპტიმალური რაოდენობა 4-დან 12-მდე მონაწილეა.
- მონაწილეებს საშუალება უნდა მიეცეთ, რომ სურვილის შემთხვევაში შეხვედრას აღარ დაესწრონ. მორგანს (1988: 44) მიაჩნია, რომ ჯგუფისთვის

რეალურად საჭიროზე დაახლოებით 20 პროცენტით მეტი მონაწილე უნდა შეირჩეს.

- მონაწილეები ყურადღებით უნდა შეირჩეს იმ პრინციპით, რომ ყოველ მათგანს მოთხოვნის შესაბამისი მახასიათებელი ჰქონდეს, ან ჯგუფს ჰქონდეს მოცემულ სფეროში ერთგვაროვანი გამოცდილება. წინააღმდეგ შემთხვევაში დისკუსიას ფოკუსი დაეკარგება ან არარეპრეზენტაციული გახდება. შერჩევა წარმატებული ფოკუს ჯგუფის მთავარი გასაღებია.
- დარწმუნებული უნდა იყო, რომ მონაწილეებს რაღაც აქვთ სათქმელი და ლაპარაკისთვის საკმარისად კომფორტულად გრძნობენ თავს.
- შეხვედრების ისე წარმართვა, რომ დაბალანსებული იყოს დირექტიულობა და განსახილველი თემიდან გადახვევა, ანუ შეხვედრა თავისუფალი უნდა იყოს, მაგრამ არ უნდა გასცდეს თემას.

ბავშვებთან ზემოთ განხილული ჯგუფური ინტერვიუსგან განსხვავებით, ფოკუს ჯგუფები უფრო წარმატებით მუშაობს, თუ ჯგუფის წევრები არ იცნობენ ერთმანეთს, ვიდრე მაშინ, როცა ჯგუფი მეგობრებისგან შედგება; ცხადია, გამონაკლისია ის შემთხვევები, როდესაც მეგობრობა ჯგუფის დისკუსიის მნიშვნელოვანი საკითხია (მაგალითად, როდესაც ჯგუფში მეგობრებისთვის ჩვეული სასაუბრო თემა განიხილება).

ცხადია, ფოკუს ჯგუფებსაც აქვს თავისი ნაკლი. მაგალითად, ისინი, ძირითადად, არ იძლევიან რიცხობრივ, დათვლად ან განზოგადებად მონაცემებს; შეიძლება რთული იყოს ფოკუს ჯგუფით მოპოვებული მონაცემების ლაკონური ანალიზი; მცირეა მონაწილეთა რაოდენობა; უფრო ნაკლებ ინფორმაციას იძლევიან, ვიდრე გამოკითხვები; ჯგუფური დინამიკის შედეგად ზოგი მონაწილე შეძლება გაირიყოს, ზოგი კი – დომინირებდეს დისკუსიაში (მაგალითად, სტატუსებში განსხვავებამ შეიძლება გავლენა იქონიოს); შეიძლება შეზღუდული იყოს განხილული თემების რაოდენობა; შესაძლებელია შიდა ჯგუფური უთანხმოებისა და კონფლიქტების წარმოქმნაც კი; უთქმელ წევრებს შეიძლება ხმის უფლება წაერთვათ; მონაცემები, საერთო ჯამში, შეიძლება ნაკლებად სანდო იყოს.

მიუხედავად იმისა, რომ დიდი შესაძლებლობები აქვს, ფოკუს ჯგუფები, როგორც ჯგუფური ინტერვიუს ცალკეული სახე, ჯერ კიდევ არ არის დამკვიდრებული საგანმანათლებლო წრეში ისე, როგორც სხვა სფეროებში. ფოკუს ჯგუფები მკვლევრის მხრიდან ოსტატურ ფასილიტაციასა და მართვას საჭიროებენ.

არადირექტიული ინტერვიუ და ფოკუსირებული ინტერვიუ

არადირექტიული ინტერვიუ ფსიქიატრიული და თერაპიული პრაქტიკიდან მოდის და ისეთ სიტუაციაში ტარდება , რომელშიც თავად რესპოდენტები არიან შეხვედრის ინიციატორები, ისინი განსაზღვავენ ურთიერთქმედების მიმართულებასა და დამოკიდებულებებს. ასეთი სიტუაცია სტრუქტურირებული ინტერვიუს სრულიად საპირისპიროა, სადაც, როგორც უკვე ვნახეთ, ინტერვიუერის დომინანტური როლი „ვალდებულებების ასიმეტრიულობაში იჩენს თავს“ (Kitwood 1977). დადგენილია, რომ ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ტექნიკაა, ვინაიდან რესპოდენტის უფრო სიღრმისეულ დამოკიდებულებებამდე და აღქმებამდე აღწევს და თან თავისუფალია ინტერვიუერის მიკერძოებულობისგან. ამ თავში მოკლედ განვიხილავთ თერაპიული ინტერვიუს მახასიათებლებს და შემდეგ სოციალური და განათლების მეცნიერებებში მისი, როგორც კვლევის ინსტრუმენტის, სარგებლიანობაზე ვისაუბრებთ.

დღეს მიიჩნევენ, რომ არადირექტიული ინტერვიუ ფროიდის ნოვატორული შრომებიდან და მისი წინამორბედი ანალიტიკოსებიდან მოდის. ფროიდის ბაზისური აღმოჩენა იყო, რომ თუ თერაპევტი გარკვეულ პირობებს შექმნის და პაციენტებს თავიანთი პრობლემების შესახებ კონკრეტული ფორმით საუბრის საშუალებას მისცემს, ქცევა შეიძლება სხვადასხვაგვარად შეიცვლოს. შექმნილი ტექნიკა პაციენტებისგან უკიდურესად პირადი ინფორმაციის მისაღებად გამოიყენებოდა ისე, რომ გაზრდილიყო მათი თვითცნობიერება და გაუმჯობესებულიყო თვითანალიზის უნარი. ასე ისინი უკეთ შეძლებდნენ საკუთარი თავისთვის დახმარებას. როგორც მაჯი (Madge 1965) შენიშნავს, ამ ტექნიკებმა უდიდესი გავლენა მოახდინეს ინტერვიუირების თანამედროვე ტექნიკებზე, განსაკუთრებით კი მათ, რომლებიც უფრო ღრმად ჩადიან პიროვნების სამყაროში და ნაკლებ რაოდენობრივია.

დღეისათვის თერაპიული ინტერვიუს ყველაზე გამორჩეული დამცველი კარლ როჯერსია. მან განსხვავებულ ვითარებებში გადაამოწმა თერაპიული ინტერვიუს ეფექტურობა. საკუთარი კლინიკური კვლევების ანალიზზე დაყრდნობით, მან გამოყო თერაპიული პროცესისთვის დამახასიათებელი ეტაპები, რომელთაგანაც პირველია კლიენტის გადაწყვეტილება, დახმარებისთვის

სხვას მიმართოს. კლიენტს ხვდება კონსულტანტი, რომელიც მეგობრული და ღია, მაგრამ არა – დიდაქტიკურია. შემდეგი ეტაპი იწყება მაშინ, როცა კლიენტი საკუთარი მტრული, კრიტიკული და დესტრუქციული გრძნობების გამოხატვას იწყებს. კონსულტანტი ამას იღებს, აღიარებს და აზუსტებს. შემდგომში ეს ანტაგონისტური იმპულსები, გამონაკლისების გარეშე, იხარჯება და ადგილს უთმობს პოზიტიური გრძნობების პირველ გამოხატულებას. კონსულტანტი ანალოგიურად იღებს მათ მანამ, სანამ უეცარი და სპონტანური „ინსაიტი და თვითწვდომა არ დაეუფლება“ (Rogers 1942) კლიენტს. ინსაიტთან ერთად მოდის ქცევის შესაძლო მიმართულებების ხედვა და გადაწყვეტილებების მიღების იმპულსი. პრაქტიკული ტერმინებით რომ ვთქვთ, კლიენტი კონსულტანტზე დამოკიდებულებისგან ითავისუფლებს თავს.

როჯერსი (1945) ასახელებს ინტერვიუერის რამდენიმე თვისებას, რომელსაც ის არსებითად მიიჩნევს: ინტერვიუერი თავის საქმიანობას მიმღებლობასა და ნებადართულობაზე აგებს; ის აღიარებს, რომ თავად კლიენტია პასუხისმგებელი იმ სიტუაციაზე, რომელშიც ის იმყოფება; ინტერვიუერი საშუალებას აძლევს კლიენტებს, რომ მათ თავისებურად და თავისი სიტყვებით ახსნან პრობლემა; ინტერვიუერი არაფერს აკეთებს ისეთს, რაც კლიენტის დაცვის მექანიზმებს აამუშავებდა.

ასეთია თერაპიულ გარემოში არადირექტიული ინტერვიუს ძირითადი მახასიათებლები. მაგრამ, რა სარგებელი აქვს მას, როგორც უბრალოდ კვლევის ტექნიკას სოციალურ და განათლების სფეროში? თერაპიული ინტერვიუ ხასიათდება მთელი რიგი ნიშნებით, რომლებიც შეიძლება სრულიად არაადეკვატური იყოს სხვა გარემოში: მაგალითად, როგორც ვნახეთ, ინტერვიუს ინიციატორი რესპოდენტია, რომელსაც გარკვეული სიმპტომისგან თავის დაღწევა სურს; ინტერვიუერი, ძირითადად, დახმარების წყაროა და არა – ინფორმაციის შემქმნელი; კონკრეტული ინტერვიუ თერპიული გამოცდილების ნაწილია; ინტერვიუს მიზანი პიროვნების ქცევისა და შინაგანი ცხოვრების შეცვლაა და მისი წარმატებულობა ამით განისაზღვრება; განსახილველი თემების თვალსაზრისით, არავითარი შეზღუდვა არ არსებობს.

მკვლევარს განსხვავებული პრიორიტეტები აქვს და რაც თერაპიულ კონტექსტში უპირატესობად ითვლება, იმავე ტექნიკის კვლევის მიზნებისთვის გამოყენებისას შეიძლება დაბრკოლებად იქცეს მაშინაც კი, თუ მკვლევარი დადებითადაა განწყობილი არადირექტიული ინტერვიუს მიმართ. როგორც მაჯი (1965) წერს, იზრდება მათი რიცხვი, ვისაც

> სურს, რომ არადირექტიულ ტექნიკაში მაღალი ხარისხიც შეინარჩუნოს და ეკონომიური და საკმაოდ ზუსტი მეთოდი შექმნას. ეს იმიტომ, რომ ჰქონდეს გარკვეული შედეგი და არა უბრალოდ განკურნებული სულების რაზმი.
>
> (Madge 1965)

ამის ერთ-ერთი მცდელობა შეგვიძლია მოვიძიოთ მერტონისა და კენდელის (1946) პროგრამაში, სადაც მათ *ფოკუსირებული ინტერვიუ* შექმნეს. ამ ტექნიკაში, არადირექტიულობის პრინციპის დაცვის ფონზე, ინტერვიური მეტად აკონტროლებს დასმული კითხვების სახეებს და დისკუსიის შემოფარგვლას რესპოდენტის გამოცდილების გარკვეული ასპექტებით ცდილობს.

ფოკუსირებული ინტერვიუ რამდენიმე ასპექტით განსხვავდება კვლევითი ინტერვიუს სხვა ტიპებისგან, რომელთა შორისაც მერტონი და კენდელი (1946) შემდეგს ასახელებენ:

- ცნობილია, რომ რესპოდენტები გარკვეულ სიტუაციაში იმყოფებოდნენ, მაგალითად, მათ შეიძლება უყურეს კონკრეტულ ტელეგადაცემას, ნახეს ფილმი, წაიკითხეს წიგნი ან სტატია, ან სოციალური სიტუაციის მონაწილენი გახდნენ.
- კონტენტ ანალიზის გამოყენებით წინასწარ ანალიზდება სიტუაციის ის ელემენტები, რომლებსაც მკვლევარი მნიშვნელოვნად მიიჩნევს. ამგვარად, მას აქვს ამ გამორჩეული ელემენტების მნიშვნელობისა და ეფექტების შესახებ ჰიპოთეზები.
- ამ ანალიზის საფუძველზე მკვლევარი ინტერვიუს გზამკვლევს გეგმავს. მასში მოცემულია კვლევის ძირითადი სფეროები და ჰიპოთეზები, რომლებიც განსაზღვრავენ მოსაპოვებელი მონაცემების რაგვარობასა და რელევანტურობას.

- თავად ინტერვიუ იმ ადამიანების სუბიექტურ გამოცდილებებზეა ფოკუსირებული, ვინც მკვლევრისთვის საინტერესო სიტუაციაში იმყოფებოდა. მათი პასუხები მკვლევარს ჰიპოთეზების ვალიდობის შემოწმების საშუალებასაც აძლევს და ამ სიტუაციაზე მოსალოდნელი რეაქციების დადგენისაც. ასევე, ხელს უწყობს ახალი ჰიპოთეზების ჩამოყალიბებას.

აქედან ნათელი ხდება, რომ ფოკუსირებული ინტერვიუს განმასხვავებელი ნიშანი მკვლევრის მიერ იმ სიტუაციის წინასწარი ანალიზია, რომელშიც სუბიექტები უკვე იმყოფებოდნენ. მერტონი და კენდელი ამ პროცედურის უპირატესობებს დამაჯერებლად აყალიბებენ:

> სიტუაციის წინასწარი ცოდნა აშკარად ამცირებს მკვლევრის წინაშე მდგარ ამოცანას, ვინაიდან ინტერვიუს მსვლელობისას არ დგას სიტუაციის ობიექტური ბუნების დადგენის საჭიროება. წინასწარი კონტენტ ანალიზით აღჭურვილ მკვლევარს სწრაფად შეუძლია შემთხვევის შესახებ ობიექტური ფაქტებისა და სიტუაციის სუბიექტური განსაზღვრებების ერთმანეთისგან გარჩევა. ამგვარად, ის მომზადებულია „სელექციური პასუხებისთვის“. როდესაც ობიექტური სიტუაციის ცოდნით აღჭურვილ ინტერვიუერს შეუძლია სიმბოლური ან ფუნქციური დუმილის, „დამახინჯებების“, თავის არიდებების ან ბლოკირების ამოცნობა, ის უფრო მომზადებულია არის ყოველივე ამის მნიშვნელობების გამოსაკვლევად.
>
> (Merton and Kendel 1946)

იმის მოსაპოვებლად, რასაც მერტონი და კენდელი (1946) „მნიშვნელოვან მონაცემებს“ უწოდებენ, ინტერვიუერებმა მიმდინარე ინტერვიუს უწყვეტი შეფასების უნარები უნდა განივითაროონ. ამისათვის მათ დაადგინეს კრიტერიუმები, რომლითაც პროდუქტული და არაპროდუქტული ინტერვიუს ერთმანეთისგან განსხვავება შეიძლება. ამ კრიტერიუმების მოკლე ჩამონათვალი ქვემოთ არის წარმოდგენილი:

- *არადირექტიულობა*: ინტერვიუერი მინიმალურად უნდა მართავდეს სიტუაციას;
- *კონკრეტულობა*: სიტუაციის რესპოდენტებისეული განსაზღვრებები სრული და კონკრეტული უნდა იყოს;
- *დიაპაზონი და დაფარვის არე*: ინტერვიუმ მაქსიმალური უნდა გახადოს რესპონდენტის მხრიდან მოგონებების სტიმულირება და გაცემული პასუხები.

- *სიღრმე და პიროვნული კონტექსტი*: ინტერვიუმ უნდა გამოავლინოს რესპოდენტების პასუხების აფექტური და ღირებულებითი მნიშვნელობები, რათა განსაზღვროს, მოცემულ გამოცდილებას არსებითი მნიშვნელობა ჰქონდა მათთვის, თუ – პერიფერიული. მან რელევანტური პიროვნული კონტექსტი, იდიოსინკრეზული ასოციაციები, რწმენები და იდეები უნდა გამოავლინოს.

სატალეფონო ინტერვიუ

უკვე დიდი ხანია, რაც სატელეფონო ინტერვიუ მონაცემების შეგროვების მნიშვნელოვან მეთოდად აღიარეს და ეს გამოკითხვებში გავრცელებული პრაქტიკაა; თუმცა, როგორც არკსი და ნაიტი (1999: 79) განმარტავენ, სატელეფონო ინტერვიუ არ აღიქმება ინტერვიუდ, ვინაიდან ორივე მხარე მოკლებულია კომუნიკაციის რამდენიმე არხს და პოზიტიური ურთიერთობის (მაგალითად, არავერბალურის) დამყარების შესაძლებლობას. ქვემოთ სწორედ ამ საკითხს განვიხილავთ. დიკერი და ჯილბერტი (Dicker and Gillbert 1988), ნიასი (Nias 1991), ოპენჰეიმი (1992), ბორგი და გალი (1996), შაჰნესი და მისი კოლეგები (Shaughnessy et al. 2003) და შაი (Shuy 2003) სატელეფონო ინტერვიუს რამდენიმე მიმზიდველ მხარეზე მიუთითებენ:

- ზოგჯერ ის უფრო იაფი და სწრაფია, ვიდრე პირისპირ ინტერვიუ;
- მკვლევრებს უფრო ფართოდ გაფანტული პოპულაციიდან აძლევს რესპოდენტების არჩევის საშუალებას, ვიდრე მოგზაურობითა და რესპოდენტებთან შეხვედრის შემთხვევაში შეირჩეოდა;
- არ სჭირდება მგზავრობის ხარჯი;
- განსაკუთრებით გამოსადეგია მოკლე გამოკითხვებში;
- უკეთაა დაცული რესპოდენტების ანონიმურობა, ვიდრე პირისპირ ინტერვიუს შემთხვევაში;
- გამოსადეგია სტრუქტურირებულ კითხვარზე პასუხების სწრაფად მისაღებად;
- უფრო მარტივია მონიტორინგი და ხარისხის კონტროლი, ვინაიდან ინტერვიუები ცენტრალიზებულად ტარდება. მეტია გარანტია, რომ ინტერვიუერი სათანადოდ ჩაატარებს ინტერვიუს;

- შემცირებულია ინტერვიუერის ეფექტი;
- ინტერვიუს პროცედურა უფრო მეტად ერთგვაროვანია, ხოლო კითხვები – უფრო სტანდარტიზებული;
- ინტერვიუერი უფრო მეტად აკონტროლებს ინტერვიუს;
- მიღებული შედეგები რაოდენობრივია;
- უფრო სწრაფად ტარდება, ვიდრე პირისპირ ინტერვიუ იმიტომ, რომ რესპოდენტები, ჩვეულებისამებრ, სულ ბევრი, 15-წუთიანი სატელეფონო საუბრისთვის არიან მზად;
- დარეკვის ხარჯები იმდენად მცირეა, რომ შესაძლებელია რამდენჯერმე დარეკვა და ამით სანდოობისა და კონტაქტის გაუმჯობესება;
- ბევრ ჯგუფთან, განსაკუთრებით დაკავებულ, საქმიან ადამიანებთან მათთვის მოსახერხებელ დროს შეიძლება დაკავშირება, ვიდრე ეს მათთან მისვლის საჭიროების შემთხვევაში იქნებოდა შესაძლებელი;
- უფრო უსაფრთხოა მათი ჩატარება, რადგან, მაგალითად, არ მოითხოვს საშიშ ადგილებში, საფრთხის შემცველ დასახლებებში სიარულს;
- მათი გამოყენება სენსიტიური მონაცემების შესაგროვებლად შეიძლება, ვინაიდან უხერხული, შეურაცხმყოფელი ან რთული თემების შესახებ პირისპირ დასმული კითხვები საფრთხის შემცველად შეიძლება აღიქმებოდეს, რაც გამორიცხულია ამ შემთხვევაში;
- არ არის დამოკიდებული რესპოდენტის წერა-კითხვის უნარზე (როგორც, მაგალითად, კითხვარები);
- ტელეფონით დასმულ კითხვებზე პასუხების მისაღებად ნაკლები ზეწოლა ხორციელდება რესპოდენტზე და, ჩვეულებრივ, ინტერვიუერი ასრულებს საუბარს და არა – რესპოდენტი;
- მიღებული პასუხების წილი უფრო მეტია, ვიდრე, მაგალითად, კითხვარებში.

ცხადია, ეს საკითხი არც ისე მარტივია, როგორც ამტკიცებენ, ვინაიდან არსებობს მთელი რიგი პრობლემებისა, რომლებიც სატელეფონო ინტერვიუს უკავშირდება, მაგალითად (ასევე, იხილეთ თავი 6);

- ძალიან ადვილია, რომ რესპოდენტმა უბრალოდ დაკიდოს ყურმილი;

- მონაწილეობის მოტივაცია შეიძლება უფრო ნაკლები იყოს, ვიდრე პირისპირ ინტერვიუში;
- შეიძლება ჰქონდეს შერჩევის პრობლემა, ვინაიდან ან ყველას არ აქვს ტელეფონი (და ეს ხშირად დაბალი შემოსავლის შინამეურნეობებია, ალბათ, სწორედ ის ხალხი, ვინც მკვლევრის სამიზნეს წარმოადგენს), ან უბრალოდ არ ესმის (მაგალითად, ხანშიშესული ადამიანები, ისინი, ვისთვისაც ინტერვიუერების ენა უცხო ენაა და ვისაც სმენის სირთულეები აქვს);
- ნაკლები პასუხები მიიღება დასვენების დღეებში, შაბათ-კვირას;
- სატელეფონო ინტერვიუს სტანდარტიზებულმა ფორმატმა შეიძლება ხელი შეუშალოს ან სიღრმისეული პასუხების მოცემას;
- ზოგ ადამიანს არ უყვარს ტელეფონი, რაც ზოგჯერ ფობიად ყალიბდება და შეუძლებელს ხდის მისგან პასუხების მიღებას ან კვლევაში მონაწილეობას. რესპოდენტებმა შეიძლება არ გაამჟღავნონ ინფორმაცია, რადგან არ იყვნენ (მიუხედავად დაპირებებისა) კონფიდენციალობაში დარწმუნებული;
- რესპოდენტებს შეიძლება არ სურდეთ ტელეფონზე საუბრისთვის დიდი დროის დახარჯვა, ამიტომ სატელეფონო ინტერვიები უფრო ხანმოკლეა ხოლმე, ვიდრე ინტერვიუს სხვა ფორმები;
- ყურადღების კონცენტრაცია პირისპირ ინტერვიუსგან განსხვავებულია ;
- ინტერვიუერი უნდა იყოს ფხიზლად, ფოკუსირებული, ძალიან ყურადღებით უნდა მოუსმინოს და უპასუხოს რესპონდენტს. ეს ძალიან დამღლელია;
- კითხვები დახურული, ფიქსირებული და მარტივია;
- შეზღუდულია კითხვის კომპლექსურობა (არ არის რეკომენდებული რთული ქვეწყობილი წინადადებების გამოყენება);
- სავარაუდო პასუხების კატეგორიები ძალიან მარტივი უნდა იყოს. წინააღმდეგ შემთხვევაში, რესპოენტებს დაავიწყდებათ, რა თქვეს;
- ბევრი რესპოდენტის (ოპენჰეიმის მიხედვით (1992: 97), 25 პროცენტამდე) ტელეფონის ნომერი არ იქნება სატელეფონო ცნობარში;

- რესპოდენტებმა შეიძლება არ გაამჟღავნონ მნიშვნელოვანი ინფორმაცია ან მოიტყუონ, რადგან არავერბალური ქცევა, რომელიც ხშირად თან ახლავს ამას, ინტერვიუერის მხედველობის მიღმა რჩება;
- ხშირად, არავერბალური მანიშნებლების გარეშე უფრო ძნელია სრულიად უცხო ადამიანთან ტელეფონით ურთიერთობა, ვიდრე – პირისპირ;
- რესპოდენტები ბუნებრივად ეჭვიანები არიან (მაგალითად, ეჭვის თვალით უყურებენ, თუ ვიღაც რეკავს და მათთვის რაღაც პროდუქტის მიყიდვას ცდილობს);
- ზოგი რესპოდენტი გრძნობს, რომ სატელეფონო ინტერვიუ კითხვების დასმისა და ინტერვიუერის მიერ განოთქმული მოსაზრების უარყოფის ნაკლებ საშუალებას აძლევს მას;
- რესპოდენტს შეიძლება რაიმემ ყურადღება გაუფანტოს (მაგალითად, ჩართულმა ტელევიზორმა, ბავშვის ტირილმა, ძაღლის ყეფამ, სხვების იქ ყოფნამ);
- ინტერვიუს დროს რთულია პასუხების ჩანიშნვა ან ჩაწერა.

მიუხედავად ზემოთ თქმულისა, საიკსი და ჰოინვილი (Sykes and Hoinville 1985) და, ასევე, ბორგი და გალი (1996) მიიჩნევენ, რომ სატელეფონო ინტერვიუ თითქმის იმავე პროპორციით წვდება ბევრ სამიზნე პოპულაციას, როგორითაც „სტანდარტული“ ინტერვიუ, ანუ, პასუხების დაახლოებით იმდენივე წილს იღებს და „სტანდარტული“ ინტერვიუს მონაცემებთან შედარებად (თანაზომიერ) ინფორმაციას იძლევა. ეს ხშირად მხოლოდ მისი ხარჯის ნაწილის ფასად ხდება. პასუხების მიღების მაჩვენებელის საკითხი შემდეგ ავტორებთანაა განხილული: Weisberg et al. (1996: 122) და Shuy (2003: 181), რომლებიც ამბობენ, რომ სატელეფონო ინტერვიუებს ეს მაჩვენებელი უფრო დაბალი აქვთ.

ჰარვის (1988), ოპენჰეიმისა (1992) და მილერის (1995) აზრით: პირველი – ზედმიწევნით უნდა დაიგეგმოს სატელეფონო ინტერვიუს დრო და ხანგრძლიობა (ჩვეულებრივ, ის უფრო მოკლე და სწრაფია, ვიდრე პირისპირ ინტერვიუ); ინტერვიუს დროის შესათანხმებლად შეიძლება საჭირო იყოს რესპოდენტთან წინასწარ დარეკვა. მეორე – ინტერვიუერს მომზადებული უნდა ჰქონდეს ზუსტი მინიშნებები და ჩაძიებები, ჩვეულებრივზე მეტი რაოდენობის დახურული და

ნაკლებად კომპლექსური კითხვები იმ შემთხვევისთვის, თუ რესპონდენტი დადუმდება. მესამე – თუ მისი შესაძლებლობები გაცნობიერებულია, მაშინ ინტერვიუსთვის მომზადება სჭირდება ორივეს – ინტერვიუერსაც და რესპონდენტსაც. მეოთხე – შერჩევა დეტალურადაა გასააზრებელი და მოსაფიქრებელი, მაგალითად, შემთხვევითი რიცხვები იქნება გამოყენებული თუ რაიმე ფორმის სტრატიფიცირებული შერჩევა. თუმცა, ზოგადად, „სტანდარტულ“ ინტერვიუსთან დაკავშირებული ბევრი საკითხი ზუსტად ისევე ეხება სატელეფონო ინტერვიუს (ასევე, იხილეთ თავი 4).

ქვემოთ აღწერილ სიტუაციებში სატელეფონო ინტერვიუზე ბევრად უფრო მოხერხებული შეიძლება პირისპირ ინტერვიუ იყოს (Weisberg et al. 1996: 122; Shuy 2003: 179 – 82):

- ინტერვიუერს რთული საკითხების ან სენსიტიური კითხვების დამატება სურს;
- ბუნებრივ კონტექსტში უფრო მეტი სიზუსტე შეიძლება მივიღოთ;
- უფრო ღრმა და თვით-გენერირებული პასუხებია საჭირო (ანუ სადაც კითხვა არ აწესებს პასუხის ჩარჩოებს);
- საკითხებს დაკონკრეტება და მიყოლა, ღრმა რეფლექსია და, შესაბამისად, მეტი დრო სჭირდება;
- როდესაც ინტერვიუერისა და რესპოდენტის უფლება-მოსილებების მეტად გათანაბრება სურთ;
- როდესაც ასაკოვანი, სმენა-დაქვეითებული ადამიანებისა და უცხოელების (ვისთვისაც ინტერვიუს წარმოების ენა არ არის მშობლიური) ინტერვიუირება იგეგმება.

სატელეფონო ინტერვიუების შემთხვევაში ხშირია გარე მომსახურების გამოყენებაც, რასაც თავისი უპირატესობებიც აქვს და ნაკლიც. ერთი მხრივ, ამით მკვლევარი თავისუფლდება დამატებითი დატვირთვისგან არა მარტო გამონთავისუფლებული დროის თვალსაზრისით, არამედ იმითაც, რომ 15 წუთიანი სატელეფონო ინტერვიუ შეიძლება უფრო დამღლელი იყოს, ვიდრე იმავე ხანგრძლიობის პირისპირ ინტერვიუ, სადაც უფრო მეტი სოციალური და არავერბალური ურთიერთქმედებაა შესაძლებელი. მეორე მხრივ, გარე

მომსახურებით განხორციელებულ სატელეფონო კვლევაში უზრუნველყოფილია ინტერვიუს პროცესის, კითხვების შინაარსისა და პასუხების შეტანის სტანდარტიზაცია; ასევე, შემოწმებულია, რომ ინტერვიუები ნამდვილად ჩატარდა და პასუხები არ არის გაყალბებული.

სატელეფონო ინტერვიუს ჩატარებისას მნიშვნელოვანია შემდეგი საკითხებისთვის ყურადღების მიქცევა და განხილვა:

- ექნებათ თუ არა ადამიანებს ის ინფორმაცია, რომელით გჭირდება? ვის უნდა ელაპარაკოთ ტელეფონზე? თუ ზარზე მოპასუხე თქვენთვის გამოსადეგი რესპოდენტი არ არის, მაშინ ვინმე სხვას უნდა დაელაპარაკოთ.
- საჭიროა ინტერვიუს გეგმის პილოტირება, ინტერვიუერთა მომზადება და გავარჯიშება, რთული/სენსიტიური/გამადიზიანებელი/პირადი, საყოყმანო და ადვილად საპასუხებელი კითხვების გამოვლენა; ასევე, იმ კითხვების განსაზღვრა, რომელთაც ახსნა-განმარტებები დასჭირდება.
- რამდენიმე კითხვისთვის ერთი და იგივე, მარტივი სავარაუდო პასუხების კატეგორიები შეარჩიეთ. ასე რესპოდენტი იოლად დაიმახსოვრებს მათ და იოლად გიპასუხებთ.
- თუ რაიმე სახის პირადი ინფორმაცია გჭირდებათ, საფრთხის შეგრძნების შესამცირებლად, შესაბამისი კითხვები ინტერვიუს ბოლოსთვის შემოინახეთ.
- შეეცადეთ, რესპოდენტს არ დაუსვათ 35 კითხვაზე მეტი და არაუმეტეს 15 წუთის განმავლობაში. სასურველია, 10 წუთში ჩაეტიოთ.
- ინტერვიუს დაწყებამდე რესპოდენტთან გაარკვიეთ, აქვს თუ არა დრო პასუხების გასაცემად და თქვენთვის საინტერესო ინფორმაცია (ანუ, არიან თუ არა შესატყვისი რესპოდენტები). თუ ისინი არ არიან სათანადო რესპოდენტები, მაშინ ჰკითხეთ, არის თუ არა ვინმე იქვე, ვინც აკმაყოფილებს ინტერვიუერის მოთხოვნებს და შეუძლია პასუხების გაცემა, ან შეეცადეთ ხელმეორედ დარეკვაზე შეუთანხმდეთ იმ დროისთვის, როცა სათანადო ადამიანი ხელმისაწვომი იქნება. ყველაზე შესატყვის პიროვნებასთან ითხოვეთ საუბარი.
- ილაპარაკეთ მარტივი ენით და თემასთან დაკავშირებით, ერიდეთ ჟარგონსა და დამაბნეველ ფრაზებს.

- ხმის მიხედვით უნდა შეძლოთ რესპოდენტის სქესის განსაზღვრა, ანუ არ უნდა გჭირდებოთ ამის კითხვა.
- სავარაუდო პასუხების მარტივი კატეგორიები გამოიყენეთ (მაგალითად, 10 ქულის გადანაწილება, „ძალიან ვეთანხმები“–„ძალიან არ ვეთანმები“, 1-დან 5-მდე სკალა და ა. შ.).
- პირდაპირი პირადული კითხვების ნაცვლად (იმ გამონაკლისის გარდა, როცა დარწმუნებული ხართ პასუხში), მაგალითად, ასაკის ან შემოსავლის შესახებ, ჰკითხეთ ჯგუფების შესახებ, მაგალითად, რომელ ასაკობრივ ჯგუფს (და ჩამოუთვალეთ ასაკობრივი ჯგუფები) ან რა შემოსავლის მქონეთა ჯგუფს (და ჩამოუთვალეთ) მიეკუთვნებიან.

სატელეფონო ინტერვიუ სასარგებლოა, მაგრამ გამოცდილება სჭირდება.

ეთიკური საკითხები ინტერვიუს ჩატარების პროცესში

ინტერვიუს ეთიკური განზომილება აქვს. ის პიროვნებათშორის ურთიერთქმედებას ეხება და ადამიანების მდგომარეობის შესახებ იძლევა ინფორმაციას. მიუხედავად იმისა, რომ აქ სამი ეთიკური საკითხის – ინფორმირებული თანხმობის, კონფიდენციალობისა და ინტერვიუს შედეგების– გამოყოფა შეიძლება, მაინც საჭიროა ამ თემის გავრცობა, ვინაიდან თითოეული ეს საკითხი ნამდვილად არ არის უპრობლემო (Kvale 1996: 111 – 20). მაგალითად, ვინ უნდა მოგვცეს ინფორმირებული თანხმობა (მაგალითად, მონაწილეებმა, მათმა უფროსებმა), ვისთვის და რისთვის? რამდენი ინფორმაცია უნდა მიაწოდონ და ვის? როგორ განისაზღვრება პირადი და საზოგადოებისთვის კუთვნილი კანონიერი ცოდნა? როგორ შეიძლება დაეხმაროს ან, პირიქით, ავნოს კვლევამ რესპოდენტებს? შედის თუ არა ინტერვიუერის მოვალეობებში კვლევის მონაცემების გამოყენების შესაძლო საზიანო შედეგები, თუ უკანონოდ აიღებს ხელში ინტერვიუს მართვის სადავეებს?

ძნელია მოუქნელ და მყარ ეთიკურ წესებზე საუბარი, ვინაიდან თავისთავად ცხადია, რომ ეთიკური საკითხები საკამათოა. მიუხედავად ამისა, შესაძლებელია ეთიკის შესახებ ზოგიერთი კითხვა წამოიჭრას, რომელზე პასუხებიც ინტერვიუს დაწყებამდე უნდა იყოს ცნობილი:

- რესპოდენტისგან მიღებულია თუ არა ინფორმირებული თანხმობა?
- ეს წერილობით გაკეთდა თუ ზეპირად?
- კვლევამდე რა მოცულობის ინფორმაცია უნდა მიეწოდოთ რესპოდენტებს?
- როგორ უნდა მიაწოდოთ რესპოდენტებს ადეკვატური ინფორმაცია, თუ ინტერვიუ კვლევითია?
- განემარტათ თუ არა მონაწილეებს კვლევის შესაძლო შედეგები?
- გარანტირებულია თუ არა, რომ კვლევა არ ავნებს მონაწილეებს (და სხვებს)?
- რამდენად გადაწონის კვლევით მიღებული პოტენციური სარგებელი მის მიერ მიყენებულ პოტენციურ ზიანს და რამდენად ამართლებს ეს კვლევას?
- რა სარგებელს მოუტანს კვლევა მონაწილეებს?
- ვინ ისარგებლებს კვლევით?
- იღებს თუ არა რესპოდენტი იმდენს, რამდენსაც კვლევაში გასცემს?
- გარანტირებულია თუ არა კონფიდენციალობა, ანონიმურობა, ამოუცნობლობა უნდა შეინიღბოს თუ არა მონაწილეთა ვინაობა?
- ინტერვიუს პროცესში როგორ ხდება მონაცემების დაცვა(Data Protection Act 1984)?
- ვის მიუწვდება ხელი მონაცემებზე?
- რა გაკეთდა იმისათვის, რომ ინტერვიუ სათანადოდ და უსაფრთხოდ ჩატარდეს?
- როგორ გადამოწმდება მონაცემები და ტრანსკრიპტები და ვინ გააკეთებს ამას?
- ვინ ნახავს კვლევის შედეგებს? დაიფარება თუ არა კვლევის რომელიმე ნაწილი? ვის ეკუთვნის მონაცემები? რა მომენტში გადადის მონაცემებზე საკუთრების უფლება რესპოდენტიდან ინტერვიუერზე? აქვთ თუ არა რესპოდენტებს ვეტოს დადების უფლება იმაზე, რაც ქვეყნდება? ვის უნდა მიუწვდებოდეს ხელი სენსიტიურ მონაცემებზე (მაგალითად, უნდა გაიცეს თუ არა ბავშვზე ძალადობის ან ნარკოტიკების მიღების შესახებ სენსიტიური ინფორმაცია მშობლის ან პოლიციის თანხმობის გარეშე)?

- რამდენად უნდა დომინირებდეს მკვლევარის საკუთარი გეგმები და მოსაზრებები? რა მოხდება, თუ მკვლევარი რესპოდენტისგან განსხვავებულ ინტერპრეტაციას გააკეთებს? უნდა გააგებინონ თუ არა ეს რესპოდენტებს მაშინაც კი, თუ მათ ინტერპრეტაცია არ უთხოვიათ?

ეს ჩამონათვალი არავითარ შემთხვევაში არ არის სრული და მარტო კვლევითი ინტერვიუსთვის არ არის განკუთვნილი, თუმცა, კარგად ერგება ამ სიტუაციას. ეთიკური საკითხების შესახებ დაწვრილებითი მსჯელობა ამ წიგნის მეორე თავშია მოცემული.

ინტერვიუს შემთხვევაში ინტერვიუერის უსაფრთხოების საკითხიც მოსაგვარებელია. მაგალითად, შეიძლება მნიშვნელოვანი იყოს, რომ ინტერვიუერს ვინმე ახლდეს, დაიბაროს, სად მიდის, წაიყვანოს მეგობარი, აჩვენოს საიდენტიფიკაციო ბარათი, იქონიოს მობილური ტელეფონი, შეისწავლოს მიდამო, იცოდეს, როგორ მოექცეს ავ ძაღლებს, გამოიყენოს ყველაზე მოსახერხებელი ტრანსპორტი. უდავოდ სამწუხარო ბრალდებებია საზოგადოების მიმართ, რომ ეს საკითხები მოსაგვარებელია, მაგრამ, ეს ასეა.

17 ანგარიშები

შესავალი

ამ თავში წარმოდგენილი მასალის დიდი ნაწილი ინტერპრეტაციული, ეთნოგრაფიული პარადიგმიდან იღებს სათავეს, რომელიც სიტუაციის მონაწილეების თვალით დანახვისკენ, მათი ინტენციების, ხშირად კომპლექსური სიტუაციების მათეული ინტერპრეტაციების, მნიშვნელობების მათეული სისტემებისა და ბუნებრივად მიმდინარე ურთიერთქმედების დინამიკის წვდომას ცდილობს. ეს „სიღრმისეული აღწერის“ გირცისეულ (1973b) ცნებას უახლოვდება. საკითხს რამდენიმე ნაწილად განვიხილავთ: პირველ რიგში, ეთოგენური მიდგომის მახასიათებლებს აღვწერთ; მეორე, ანგარიშების მიღების, გაანალიზებისა და აუთენტიფიკაციის პროცედურებს განვიხილავთ; მესამე – თვისებრივი ანგარიშის გამოყენებასა და მათთან დაკავშირებულ ქსელურ ანალიზსა და დისკურსის ანალიზს გაგაცნობთ; მეოთხე შეეხება რაოდენობრივი და თვისებრივი ანგარიშების გამოყენებას და ბოლოს, ეთოგენური მიდგომების ძლიერ და სუსტ მხარეებს მიმოვიხილავთ. ვაცნობიერებთ, რომ ენის სფერო და ენის გამოყენება ძალიან ფართოა და თავს „უცოდინრობის ოპტიმიზმით“ (Edwards 1976) ვიმართლებთ. აქ ვცდილობთ, მკვლევრებს კვლევისთვის მონაცემების შეგროვებაში ანგარიშების გამოყენების ზოგიერთი მნიშვნელოვანი გზა ვუჩვენოთ.

მიუხედავად იმისა, რომ ყოველი ჩვენგანი თავისებურად ვხედავთ სამყაროს, ჩვენ საკუთარ გამოცდილებაზე საუბარი და სხვებისათვის გაზიარება შეგვიძლია. ერთმანეთისათვის ქცევების ახსნა შეიძლება განვიხილოთ, როგორც მოქმედებების ანგარიში, რომლითაც ისინი სხვებისთვის გასაგები და დასაშვები ხდება. ამგვარად, ფრაზა „ძალიან დიდი ბოდიში, მაპატიეთ, არ მინდოდა, რომ დაგჯახებოდით“, სოციალური შინაარსის ახსნის მარტივი მაგალითია, რომელშიც ამ ფრაზის მთქმელი დაჯახებას განსაზღვრული ქცევის მიღმა ათავსებს და ამით ანეიტრალებს მას, თან ამას მეორე ადამიანს ისე აგებინებს, რომ აშკარაა, ეს მისთვის მიუღებელი საქციელია; შედეგად, ასეთ სიტუაციაში დაჯახება შეურაცხმყოფ საქციელად აღარ აღქმება (Harré 1978).

მოქმედებების ახსნა ცხოვრების ისეთ დიდ მონაკვეთებში, რომელთაც სოციალური ეპიზოდები ეწოდება, მონაწილეობითი ფსიქოლოგიის ცენტრალური საზრუნავია, რომელიც ფოკუსირდება აქტორების განზრახვებზე, მათ რწმენებზე, თუ რა სახის ქცევები მისცემენ დასახული მიზნების მიღწევის შესაძლებლობას და ამ ქცევების წამმართველი წესების ცოდნაზე. ამ თეორიულ ჩარჩოში ჩატარებულ კვლევებს „ეთოგენურს“ უწოდებენ. ამ ზედსართავ სახელში მოიაზრება ადამიანი – პიროვნება ანუ დამგეგმავი, თვითდაკვირვებადი აგენტი, რომელიც აცნობიერებს საკუთარ მიზნებსა და მიზანმიმართულად გეგმავს მისი მიღწევის გზებს. ეთოგენური კვლევები სოციალური ქცევის შესწავლის კიდევ ერთი მიდგომაა. მათი მეთოდები მკვეთრად უპირისპირდება განათლების სფეროში ტრადიციულად გამოყენებული მეთოდების უმრავლესობას, რომელზეც პირველ თავში უკვე ვისაუბრეთ. ანგარიშების მიღებისა და ანალიზის განხილვამდე, აუცილებელია უფრო დეტალურად გავეცნოთ ეთოგენურ მიდგომას. ამის გაკეთებას ეთოგენური მიდგომის ერთ-ერთი თვასაჩინო წარმომადგენლის, რომ ჰარეს (Rom Harré 1974; 1976; 1977a; 1977b; 1978) ნაშრომების საფუძველზე შევეცდებით.

ეთოგენური მიდგომა

ჰარე (1978) ეთოგენური მიდგომის ხუთ ძირითად პრინციპს გამოყოფს. ეს პრინციპები განხილულია ჩანართში 17. 1.

ჩანართი 17. 1.

ეთოგენური მიდგომის პრინციპები

- მკაფიოდ იმიჯნება ერთმანეთისგან *სინქრონული ანალიზი*, რომელიც დროის ნებისმიერ მომენტში არსებული სოციალური პრაქტიკისა და ინსტიტუტების ანალიზს წარმოადგენს და *დიაქრონული ანალიზი*, რომელიც იმ ეტაპებისა და პროცესების ანალიზია, რომლითაც შეიქმნა და უარიყო, შეიცვალა და ახორციელებენ ცვლილებებს სოციალური პრაქტიკები და ინსტიტუტები. ანალიზის ვერც ერთი ეს ტიპი ვერ მიგვიყვანს უნივერსალური ფსიქოლოგიური პრინციპების ან კანონების აღმოჩენამდე.
- სოციალურ ურთიერთქმედებებში დაშვებულია, რომ მოქმედება ინტერსუბიექტური ერთეულებისთვის აზრის მინიჭების მეშვეობით ხორციელდება. მაშასადამე,

ეთოგენური მიდგომა კონცენტრირდება *აზრის სისტემაზე* ანუ ერთიან მიმდევრობაზე, რომლითაც ეპიზოდში სოციალური აქტი მიიღწევა. მაგალითად, განვიხილოთ კოცნის აქტი კონკრეტულ ეპიზოდებში, როგორიცაა სახლში წასვლისას მეგობართან დამშვიდობება, აღლუმი და შეხვედრა გეთსამანიის ბაღში.

- ეთოგენურ მიდგომას მოქმედების თანმხლები მეტყველება აინტერესებს. მეტყველების მიზანია მოქმედება გასაგები და მისაღები გახადოს მიმდინარე, შეთანხმებული მოქმედების ერთიან ჯაჭვში იმ დროსა და ადგილზე, როდესაც და სადაც ის ხდება. ესაა მეტყველება, რომლითაც განხორციელებული მოქმედების შესახებ ხდება *ანგარიშგება*. იმდენად, რამდენადაც ანგარიშები სოციალური შინაარსის მატარებელია, შესაძლებელია *ანგარიშის შესახებ ანგარიშის* წარმოება.
- ეთოგენური მიდგომა ეყრდნობა რწმენას, რომ ადამიანები ისეთები არიან, როგორსაც მათ მათი სამეტყველო ენა, ტრადიციები, ნაგულისხმევი და თვალსაჩინო ცოდნა ასწავლის.
- მაშასადამე, უნარები, რომლებიც ეთოგენურ კვლევებში გამოიყენება, სოციალური სამყაროს სადი აზრის პოზიციიდან ხედვას ეყრდნობა. ამიტომ პოეტისა და მწერალის მოქმედებები უკეთესი მოდელია ეთოგენური მიდგომის ფარგლებში მომუშავე მკვლევრისთვის, ვიდრე ის, რაც ფიზიკური მეცნიერების წარმომადგენელმა შეიძლება შესთავაზოს მას.

წყარო: ადაპტირებულია Harré 1978

ანგარიშებისა და ეპიზოდების მახასიათებლები

ანგარიშებისა და ეპიზოდების განხილვა, რომელსაც ახლა გთავაზობთ, ეთოგენური მიდგომის ზემოთ წარმოდგენილ პრინციპებში მოცემული იდეების განვითარებაა.

უკვე აღვნიშნეთ, რომ ანგარიში სოციალური ეპიზოდის კონტექსტში უნდა იქნას განხილული. თავად ეპიზოდი საკმაოდ ზოგადი ცნებაა და შეიძლება განისაზღვროს, როგორც სოციალური ცხოვრების ნებისმიერი დალაგებული, ფრაგმენტი. ვინაიდან ეპიზოდი ცხოვრების ბუნებრივი ნაწილია, მას ხშირად აქვს თვალსაჩინო დასაწყისი და დასასრული და მისი შემადგენელი მოქმედებების მიმდევრობას მონაწილისთვის გარკვეული აზრი აქვს. ამგვარად,

ეპიზოდები ერთმანეთისგან შეიძლება ხანგრძლივობით განსხვავდებოდნენ და ცხოვრების უთვალავ ასპექტს ასახავდნენ. 7 წლის ასაკში დაწყებით სკოლაში შესვლა და 11 წლის ასაკში დამთავრება ვრცელი ეპიზოდია. ცნობილ პოლიტიკოსთან ორწუთიანი სატელევიზიო ინტერვიუ სხვა ეპიზოდი იქნება. ეპიზოდის შინაარსი, რომელიც აინტერესებს ეთოგენური მიდგომის ფარგლებში მომუშავე მკვლევარს, მოიცავს არა მარტო თვალსაჩინო ქცევას, როგორიცაა ჟესტები და მეტყველება, არამედ ეპიზოდის მონაწილეთა აზრებს, გრძნობებსა და განზრახვებსაც. „მეტყველება“, რომელიც ამ აზრების, გრძნობებისა და განზრახვების გამოხატულებაა, სიტყვის ყველაზე ფართო მნიშვნელობის კონტექსტში უნდა გავიგოთ. ამგვარად, ანგარიშები შეიძლება იყოს პირადი ჩანაწერები ყოველდღიურ ცხოვრებაში მომხდარი მოვლენების შესახებ, მეზობლებთან საუბრების ჩანაწერები, მეგობრებისთვის მიწერილი წერილები და დღიურები. ანგარიშების ფუნქცია ჩვენი წარსულის, აწმყოსა და მომავალის მოქმედებების ახსნაა.

თუკი ანგარიშები აუთენტურია, იმასაც ნიშნავს, რომ არ არსებობს მიზეზი, თუ რატომ არ უნდა გამოვიყენოთ ისინი ადამიანების მოქმედებების ახსნის მეცნიერულ ინსტრუმენტად.

ანგარიშების მოპოვების, ანალიზისა და გადამოწმების პროცედურები: ერთი მაგალითი

ბრაუნისა და საიმის (Brown and Sime 1977) მიერ შემოთავაზებული ანგარიშების მოგროვების მეთოდი შეჯამებულია ჩანართში 17. 2. ის მოიცავს ინფორმანტებისადმი ყურადღებას, ანგარიშების შეგროვებას, ანგარიშების ტრანსფორმაციასა და მკვლევრების ანგარიშებს; ასევე, თითოეული დასახელებული ელემენტისათვის კონტროლის პროცედურებს აწესებს.

ჩანართი 17. 2.

ანგარიშების შეგროვება

კვლევის სტრატეგია	*კონტროლის პროცედურა*
ინფორმანტები	

- მკვლევრის ინტერესის სფეროში შემავალი ეპიზოდებისა და მონაწილე ჯგუფების განსაზღვრა;
- ეგზემპლარების იდენტიფიკაცია;
- ცალკეული ინფორმანტების შერჩევა.
- ეპიზოდისა და მონაწილე ჯგუფების არჩევის საფუძველი;
- პოტენციური ინფორმანტების ჩართულობის ხარისხი;
- ინდივიდებთან დაკონტაქტება მონაწილეობისთვის მოტივის, კომპეტენტურობისა და ქცევის დასადგენად.

ანგარიშების შეგროვების სიტუაცია

- სამოქმედო ადგილის განსაზღვრა;
- ანგარიშის ჩაწერა;
- ანგარიშის შესატყვისობის კონტროლი;
- ანგარიშის გადამოწმება;
- ინტერვიუერისა და რესპოდენტის როლების განსაზღვრა;
- ანგარიშის შემდგომი გადამოწმების.
- სამოქმედო ადგილის კონტექსტის ეფექტები/შედეგები;
- ანგარიშის დოკუმენტირებისას შესატყვისობა და სიზუსტე;
- ანგარიშების გეგმა;
- მოლაპარაკება და შინაგანი შეთანხმებულობა;
- მიმართულების ხარისხი;
- დასაბუთება.

ანგარიშების ტრანსფორმაცია

- სამუშაო დოკუმენტაციის უზრუნველყოფა;
- მონაცემების შემცირების ტექნიკა.
- ტრანსკრიპტის სანდოობა. კოდირების სანდოობა;
- სტატისტიკური და კონტენტ ანალიზის შესატყვისობა.

მკვლევრების ანგარიშები

- ანგარიში ანგარიშის შესახებ: შეჯამება, მიმოხილვა, ინტერპრეტაცია.
- კვლევის ოპერაციების, გამოკვლევის სქემისა და თეორიის აღწერა.

წყარო: Brown and Sime 1981: 163

ანგარიშების მოპოვების, ანალიზისა და გადამოწმების პრობლემების კარგი ილუსტრაციაა განათლების სფეროში წარმოებული ორი კვლევა, რომელთაგან პირველი უფროსი ასაკის გოგონებისა და ვაჟების ღირებულებებს შეეხება, ხოლო მეორე დაწყებით კლასებში კომპიუტერებთან მუშაობისას მოსწავლეებისა და მასწავლებელების აქტივობებზე ფოკუსირდება.

კიტვუდმა (1977) შექმნა გამოცდილების შერჩევის მეთოდი – ესაა ანგარიშების შეგროვებისა და ანალიზის თვისებრივი მეთოდი, რომელიც ჩაწერილ

ინტერვიუებს ეფუძნება. ეს ინტერვიუები, თავის მხრივ, მკვლევრის მიერ ნაკარნახევ 15 სიტუაციაზეა აგებული. იხილეთ ჩანართი 17. 3.

ჩანართი 17. 3.

გამოცდილების შერჩევის მეთოდის გამოყენება

ქვემოთ მოცემულია 15 სხვადასხვა სიტუაცია, რომელშიც ადამიანთა უმრავლესობა ერთხელ მაინც მოხვედრილა. შეეცადეთ, გაიხსენოთ ბოლო ერთი წლის მანძილზე თქვენს ცხოვრებაში მომხდარი ისეთი ამბები (ან რაც ახლა ხდება), რომელიც ქვემოთ მოცემულ რომელიმე სიტუაციას ერგება. შემდეგ აირჩიეთ ათი დებულება, რომელიც თქვენთვის ყველაზე მნიშვნელოვან საკითხებს, მთავარ ინტერესებს, საზრუნავსა და თქვენი ცხოვრების სხვადასხვა ასპექტებს ეხება. შეხვედრისას თქვენ შერჩეულ სიტუაციებზე ვისაუბრებთ. მანამდე შეეცადეთ, შეძლებისდაგვარად ზუსტად გაიხსენოთ, რა მოხდა, რა მოიმოქმედეთ თქვენ და რა გააკეთეს სხვებმა, როგორ გრძნობდით თავს და რას ფიქრობდით. შეეცადეთ, რაც შეიძლება ნათლად და ზუსტად გაიხსენოთ. თუ გსურთ, ჩაიწერეთ კიდეც, რომ გახსოვდეთ სიტუაცია.

1. როდესაც მოხდა გაუგებრობა თქვენსა და მეორე ადამიანს (ან ადამიანებს) შორის...
2. როდესაც მართლაც კარგად იყავით ადამიანებთან...
3. როდესაც მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილება უნდა მიგეღოთ...
4. როდესაც რაღაც ახალი აღმოაჩინეთ საკუთარი თავის შესახებ...
5. როდესაც გაბრაზებული, გაღიზიანებული ან აღშფოთებული იყავით...
6. როდესაც ისე მოიქეცით, როგორც ამას თქვენგან მოელოდნენ...
7. როდესაც თქვენმა ცხოვრებამ მიმართულება შეიცვალა...
8. როდესაც იგრძენით, რომ რაღაც კარგად გააკეთეთ...
9. როდესაც მხოლოდ საკუთარი თავის ამარა იყავით, თითქმის არავინ გიჭერდათ მხარს...
10. როდესაც „შეგრჩათ“ ნამოქმედარი, ვერავინ გაიგო...
11. როდესაც სერიოზული შეცდომა დაუშვით...
12. როდესაც ბოლოს იგრძენით, რომ სწორად მოიქეცით...
13. როდესაც საკუთარმა თავმა იმედი გაგიცრუათ...
14. როდესაც სერიოზულად შეეჯახეთ სხვა ადამიანს ან უთანხმოება მოგივიდათ მასთან...
15. როდესაც სერიოზულად შეხედეთ რაღაცას, რაც მანამდე არაფრად მიგაჩნდათ...

წყარო: ადაპტირებულია Kitwook 1977

ვინაიდან გამოცდილების შერჩევის მეთოდი არ იყენებს კითხვით ფორმას, ამიტომ მიღებული მასალა ნაკლებად ორგანიზებულია, ვიდრე კარგად სტრუქტურირებული ინტერვიუთი მიღებული მონაცემები. ამიტომ ცალკეული ანგარიშების წარმატებით გამოყენებისთვის მკვლევარმა ძალიან კარგად უნდა იცოდეს ინტერვიუს შინაარსი და სავარაუდო ინტერპრეტაციული სქემების თანდათანობით ფორმირების უნდა იმუშაოს. სქემები კვლევის მსვლელობის პროცესში შეიცვლება. მკვლევარი მათ დაადასტურებს ან უარყოფს. კიტვუდი ფირზე ჩაწერილი ანგარიშების დამუშავების რვა მეთოდს გამოყოფს. პირველი ოთხი მეთოდი საკმაოდ ახლოს დგას კითხვარების დამუშავების მეთოდებთან, დანარჩენი ოთხი კი, ზემოთ მოცემულ ეთოგენურ პრინციპებს უფრო შეესაბამება.

- *არჩევანის მთლიანი ხასიათი*: სხვადასხვა დებულებების არჩევის სიხშირე მონაწილეების, როგორც ჯგუფის, შესახებ გარკვეული ზედაპირული განზოგადების საშუალებას იძლევა. ყველაზე ბევრის მომცემი შეიძლება ყველაზე ნაკლებად და მეტად პოპულარული დებულებების ანალიზი იყოს.
- *მსგავსებები და განსხვავებები*: იგივე, პირველ მეთოდში გამოყენებული, ტექნიკით შესაძლებელია მონაწილეების გარკვეული მახასიათებლის (მახასიათებლების), მაგალითად, ასაკის, სქესის, განათლების დონისა და ა. შ. მიხედვით ხელთ არსებულ ანგარიშებში მსგავსებებისა და განსხვავებების შესწავლა.
- *დებულებების დაჯგუფება*: ზოგიერთი მიზნისთვის შეიძლება მოსახერხებელი იყოს მსგავსი თემების კატეგორიებში გაერთიანება. მაგალითად, ჩანართში 17. 3 დებულებები 1, 5 და 14 განეკუთვნება კატეგორიას „კონფლიქტი“, ხოლო დებულებები 4, 7 და 15 – „პიროვნულ ზრდასა და ცვლილებას“.
- *შინაარსის კატეგორიზაცია*: ცალკეული დებულების მთლიან შერჩევასთან მიმართებაში განიხილავენ და გარკვეული კატეგორიების გამოყოფას ცდილობენ, რომელშიც მთელი მასალა გაერთიანდება. ანალიზი ყველაზე ეფექტურია, როდესაც ორი ან მეტი მკვლევარი ერთად მუშაობს –

თითოეული მათგანი დამოუკიდებლად ქმნის კატეგორიების სისტემას და შემდეგ ყველა, არსებული ვარიანტის ერთობლივად განხილვის შედეგად, კატეგორიების საბოლოო სისტემაზე თანხმდება.

- *თემის კვალდაკვალ მიყოლა*: ამ ტიპის ანალიზი სცდება დებულებებში ნაგულისხმევ საკმაოდ ხელოვნურ საზღვრებს და მიზნად ისახავს კონკრეტული თემის შესახებ შეძლებისდაგვარად მეტი რელევანტური მონაცემის მოგროვებას, განურჩევლად იმისა, თუ ინტერვიუს მასალაში სად გვხვდება ის. ეს საკმაოდ რთული მეთოდია, ვინაიდან შინაარსის ზედმიწევნით ცოდნას მოითხოვს და ინტერვიუს ჩანაწერის ნაბიჯ-ნაბიჯ, რამდენჯერმე გარჩევას საჭიროებს. ამ გზით მოგროვილი მონაცემები ზემოთ, მეოთხე მეთოდში მოცემული მიმართულებით შეიძლება გაანალიზდეს.
- *გამოტოვებების შესწავლა*: მკვლევარი შეიძლება დარწმუნებით მოელოდეს ინტერვიუს მსვლელობისას კონკრეტული საკითხების წამოჭრას. ზოგიერთი მათგანის არ არსებობა შეიძლება უაღრესად მნიშვნელოვანი იყოს. მოსალოდნელი თემის გამოტოვების ფაქტის სათანადო შესწავლის შედეგად შესაძლებელი უნდა იყოს მისი გამოტოვების მართებულად ახსნა.
- *სოციალური ცხოვრების-სამყაროს რეკონსტრუქცია*: ამ მეთოდის გამოყენება იმ ადამიანთა ანგარიშების დამუშავებისას შეიძლება, რომელთა ცხოვრებასაც რაღაც აერთიანებს, მაგალითად, მეგობრების წრე. მეთოდის მიზანია, ინტერვიუს დროს მოწოდებული ფრაგმენტული მასალის ანალიზით, მონაწილეთათვის საერთო სამყაროს გარკვეული ფორმით რეკონსტრუქცია. მკვლევარი რეალობაში ორიენტირების ძირითადი სტილის, მიზნისა და აღქმულის საზღვრების გარკვევას ცდილობს.
- *ჰიპოთეზების წამოყენება და შემოწმება*: აუდიოჩანაწერების ანალიზისას მკვლევარს შეიძლება ახალი ჰიპოთეზები გაუჩნდეს და იმაზე მეტი გააკეთოს, ვიდრე მაშინ, თუ ამ ჰიპოთეზებს, უბრალოდ, კვლევის სავარაუდო შედეგად წარდგენდა. მას თავისუფლად შეუძლია მონაცემებზე ჰიპოთეტურ-დედუქციური მეთოდის გამოყენება. იგულისხმება ჰიპოთეზების შეძლებისდაგვარად მკაფიოდ და ზუსტად ფორმულირება, მათგან ლოგიკურად გამომდინარე დასკვნების დამუშავება და ანგარიშის

მონაცემებით მათი გადამოწმება. თუ ეს მონაცემები ძალიან ფრაგმენტულია, მკვლევარმა შეიძლება მოიფიქროს, რა სახის ემპირიული მტკიცებულებებია აუცილებელი ჰიპოთეზების უფრო სრულად შესამოწმებლად და იმავე კვლევის ფარგლებში, ამის შემდეგ წარმოებულ ინტერვიუებს იგი სათანადო მონაცემების მოსაპოვებლად გამოიყენებს.

აღსანიშნავია კიტვუდის (1977) მიერ შემოთავაზებული ანგარიშების შეგროვებისა და ანალიზის (რომელსაც ქვემოთ განვიხილავთ) სუსტი მხარეებისგან თავის არიდების ზომები. უპირველეს ყოვლისა, ის მკვლევრების ურთიერთგადამოწმებას ანუ ჯვარედინ შემოწმებაზე საუბრობს, რაც თავად ინტერვიუებში არსებული სისტემატური, მაგრამ შეუმჩნეველი, მიკერძოებისგან თავდაცვის საშუალებაა. მეორე, ის გვირჩევს წევრების ტესტირებას, ანუ იმას, რომ ჩვენი ჰიპოთეზები და მოუგვარებელი ჰრობლემები თავად მონაწილეებს ან იგივე/მსგავს სიტუაციაში მყოფ ადამიანებს გავაცნოთ და მათი კომენტარები მოვისმინოთ. მხოლოდ ასე დავარწმუნებთ ადამიანებს, რომ რომ გვესმის მოქმედებების მათეული ახსნა და საფუძველი. ვინაიდან ყოველთვის შეიძლება მონაწილის გულისხმიერებამ და გაწეულმა სამსახურმა შედეგი გამოიღოს და ჩვენი, როგორც მკვლევრის, თეორიული მსჯელობები დაადასტუროს, ყველანაირად უნდა ვეცადოთ მონაწილემ დაიჯეროს, რომ მხოლოდ მისი თვალით დანახული ჭეშმარიტების გაგება გვინდა და ერთნაირად გაგვეხარდება, მცდარი აღმოვჩნებით ჩვენ თუ მართალი.

მასწავლებლისა და მოსწავლეებისგან მიღებული რაოდენობრივი და თვისებრივი მონაცემების გადამოწმებისთვის ბლესმა და კოჰენმა (1990) კლასზე დაკვირვების რამდენიმე მკვლევრის მიერ გაკეთებული ჩანაწერების ვალიდაციის სწორედ ზემოთ აღნიშნული ორი მეთოდი გამოიყენეს. ამგვარად, ჯვარედინი გადამოწმებისას, დაკვირვების სეანსების დროს კონკრეტული კომპიუტერული აქტივობების ხანგრძლივობისა და დიაპაზონის შესახებ საბოლოო ანგარიშების მისაღებად, ერთმანეთს შეადარეს და გააანალიზეს მკვლევრებისა და მათი ასისტენტების მიერ მომზადებული დაკვირვების ცხრილები. რაც შეეხება მეორე მეთოდს, მონაწილეთა კომენტარები მას შემდეგ მიიღეს, რაც ინტერვიუს მონაცემების ინტერპრეტაციები კვლევაში მონაწილე მასწავლებლებს გააცნეს.

ანალოგიურად, გარკვეულ თვითანგარიშის სკალებზე მოსწავლეების ქულები ინდივიდუალურად განიხილეს რესპოდენტებთან, რათა დაწმუნებულიყვნენ, რომ ბავშვებმა ესა თუ ის ქულა ნამდვილად კომპიუტერთან მუშაობის უნარების მიხედვით დაიწერეს.

თვისებრივი მონაცემების ქსელის ანალიზი

თვისებრივი მონაცემების ანალიზისთვის წარმატებით გამოიყენება კიდევ ერთი ტექნიკა, რომელსაც მისი შემქმნელები „ქსელის სისტემურ ანალიზს“ უწოდებენ (Bliss et al. 1983). ითვალისწინებენ რა ხელოვნური ინტელექტის სფეროს მიღწევებს, ბლისი და მისი კოლეგები მოცემულ სფეროში ინდივიდის ცოდნის შინაარსისა და სტრუქტურის აღსაწერად „მიმართებების ქსელის“ ცნებას იყენებენ.

ქსელის ანალიზი, ძირითადად, კატეგორიების ზედმიწევნით დამუშავებული სისტემის შექმნას გულისხმობს, რაც თვისებრივი მონაცემების კლასიფიკაციითა და საკვლევი მასალის კომპლექსურობისა და სინატიფის დაცვით ხორციელდება. აღნიშნული ტექნიკა არსებული კატეგორიების ურთიერთდამოკიდებულების მაჩვენებელი, ქსელისმაგვარი სტრუქტურების შესაქმნელად გამოიყენება. ქსელის მოხაზვა კოგნიტური რუკების შედგენას ჰგავს.[1] ამის მაგალითის ნახვა ბლისისა და მისი კოლეგების ნაშრომშია შესაძლებელი (1983).

როგორია კარგი ქსელი?

ბლისი და მისი თანაავტორები (1983) მიუთითებენ, რომ კონკრეტული ქსელის თვისებების კრიტერიუმების ერთადერთი ამომწურავი დახასიათება ვერ იარსებებს. თუმცა, ისინი ცდილობენ ქსელისთვის დამახასიათებელი რამდენიმე ისეთი ფაქტორის გამოყოფას, რომლის წყალობითაც სტანდარტების ნებისმიერი განხილვისას ქსელს საკმაოდ ადეკვატურად მიიჩნევენ.

პირველი–აღწერის ნებისმიერი სისტემა ვალიდური და სანდო უნდა იყოს: ვალიდური იმ მხრივ, რომ ის გარვეული სახით შეესატყვისება რეალობას და ამ ფარგლებში საკმარისად დასრულებული და ქმედითია, ხოლო სანდო იმ მხრივ, რომ ადამიანები რაღაც მისაღებ დონეზე მაინც თანხმდებიან, როგორ გამოიყენონ ქსელის სისტემა მონაცემების აღსაწერად.

მეორე–ქსელის აღწერას უნდა ჰქონდეს ისეთი თვისებები, როგორიცაა სიზუსტე, დასრულებულობა და თვითშეთანხმებულობა, რაც შემდეგ კრიტერიუმს – „ქსელის ვარგისიანობას“ – უკავშირდება. მესამე მახასიათებელს, რომელიც ქსელს უნდა ჰქონდეს, „სწავლის უნარიანობას“ უწოდებენ. ანალიზის ტერმინების სხვებისთვის, მაგალითად, ავტორებისთვის გადაცემას ცენტრალური მნიშვნელობა ენიჭება. შესაბამისად ლოგიკურია, რომ ბევრი რამ არის დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად ადვილი ან ძნელია სხვებისთვის მისი სწავლება. კარგი ქსელის მეოთხე ასპექტია მისი „შემოწმებადობა“. ბლისი და მისი კოლეგები (1983) შემოწმებადობის ორ ფორმას გამოყოფენ: პირველი ქსელის, როგორც „თეორიის“, მონაცემებით შემოწმებას ეხება, მეორე – ქსელში მონაცემების „თეორიით“, ანუ მოლოდინით შემოწმებას.

დაბოლოს, ტერმინები „ექსპრესიულობა“ და „დამაჯერებლობა“ ქსელის სტრუქტურის შექმნისას გამოყენებული სამეტყველო ენის თვისებებს ეხება. ამასთან დაკავშირებით, ავტორები ასეთ რჩევას გვაძლევენ: „*კოდირება*, რომელიც ისეთივე სასარგებლოა, როგორც ექსპრესიული კოდირების სტილი, გულმოდგინედ გამოყოფილი აბზაცები ან ტექსტში გამოყენებული ფრჩხილები, *რეალურად იმაზე მეტს არაფერს გვიჩვენებს, რასაც ქსელი გამოყოფს და აღწერს*“ (Vliss et al. 1983, კურსორი ჩვენია).

ამრიგად, როგორც ჩანს, ქსელის ანალიზს განათლების სფეროს კვლევაში სასარგებლო როლის შესრულება შეუძლია. იგი თვისებრივი კვლევისთვის დამახასიათებელ უამრავ კომპლექსურ ანგარიშებთან გამკლავების ტექნიკას გვთავაზობს.

დისკურსის ანალიზი

დისკურსის მკვლევრები ჩვეულებრივ საუბარსა და ყოფით ახსნებს და მათში ასახულ სოციალურ ქმედებებს შეისწავლიან. დისკურსის მონაცემების შეგროვებით, მათი ტრანსკრიპტების გაკეთებითა და გაანალიზებით მკვლევრისთვის საინტერესო ფენომენის გარკვეული სახის „ბუნებრივი ფსიქოლოგიური ისტორია“ იქმნება (Edwards and Potter 1993). დისკურსი შეიძლება განხილულ იქნას, როგორც ლინგვისტური მასალის ნაკრები, რომელსაც თანმიმდევრული სტრუქტურა და შინაარსი აქვს და ადამიანებს სოციალურ

კონტექსტებში აზრის/მნიშვნელობის ჩამოყალიბების საშუალებას აძლევს. აზრის ჩამოყალიბებაზე ხაზგასმა მიუთითებს, რომ დისკურსის ანალიზის ხედვა მოქმედებაზეა ორიენტირებული (Coyle 1995: 245).

გარდა ამისა, დისკურსზე და მეტყველების აქტზე ფოკუსი ამ სტილის კვლევას ჰაბერმასისეულ კრიტიკულ თეორიასთან აკავშირებს, რომელზეც წიგნის დასაწყისში ვისაუბრეთ. ჰაბერმასი ამტკიცებს, რომ გამონათქვამი არასოდეს არის უბრალოდ კონტექსტიდან ამოვარდნილი წინადადება (Habermas 1970: 368), მისი აზრი იმ ინტერსუბიექტური კონტექსტიდან გამომდინარეობს, რომელშიც ის გამოითქმება. მეტყველების სიტუაციას ორმაგი სტრუქტურა აქვს: პროპოზიციული, ანუ ინფორმაციული შინაარსი (ლოკუციური ასპექტი – რა ითქვა) და მოქმედებითი შინაარსი (ილოკუციური და პერლოკუციური ასპექტები – რა გაკეთდა, ანუ რა მიიღწა გამონათქვამით). ჰაბერმასისთვის (1979; 1984) ყოველი გამონათქვამი კანონიერების, ჭეშმარიტების, მართებულობისა და გულწრფელობისა კრიტერიუმებს უნდა აკმაყოფილებდეს, უნდა იყოს გასაგები. „იდეალური მეტყველების გარემოს“ მისეული ცნების მიხედვით, მეტყველება, ჩვენს შემთხვევაში, დისკურსი, შესაძლებლობების გაფართოებისკენ უნდა ისწრაფვოდეს და არ უნდა იყოს განდევნის ან იდეოლოგიური დამახინჯების საგანი. ჰაბერმასის იდეალური მეტყველების სიტუაციას რამდენიმე პრინციპი მართავს, რომელშიც შედის მონაწილეების ურთიერთგაგება, დისკურსში შესვლის თავისუფლება, მეტყველების აქტების გამოყენების თანაბარი უფლება, რომელიმე მხარის დომინირების გარეშე მიმდინარე საუბარი, მხოლოდ დისკუსიით მიღწეული კონსენსუსი და მხოლოდ არგუმენტების ძალა (და არა – საუბარში ჩართულთა ძალაუფლებრივი პოზიციები). ამრიგად, ჰაბერმასისთვის დისკურსის ანალიზის მიზანია იდეოლოგიის კრიტიკის (იხილეთ თავი 1) მეშვეობით იმ ფარული, რეპრესიული ძალების გამოვლენა, რომლებიც „სისტემატურად ამახინჯებენ“ კომუნიკაციას. ჰაბერმასისგან შეგვიძლია ავიღოთ დომინანტური გავლენების გამოაშკარავებისა და კითხვების დასმის საჭიროება არა მარტო დისკურსებით, რომელსაც მკვლევრები სწავლობენ, არამედ იმ დისკურსებითაც, რომელსაც თავად ქმნიან მკვლევრები.

სხვადასხვაგვარმა განვითარებამ დისკურსის ანალიზში მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა ბავშვების აზროვნების პროცესის გაგებაში იმით, რომ ეჭვქვეშ დააყენა მოსაზრება (და ეს მოსაზრება დღესაც გავცელებულია საგანმანათლებლო წრეებში), რომ „ბავშვი განცალკევებული ორგანიზმია, რომელიც ყოველი ახალი ეტაპის დაუფლების შემდეგ, სამყაროს ზოგადი მოდელებს თანამიმდევრობით აგებს“ (Edwards 1991). ნაცვლად იმისა, რომ ბავშვების ენა მათი შინაგანი კოგნიტური სამყაროს ასახვად მიიჩნიოს და ცვლადების მთელი ნაკრების გაკონტროლებით ექსპერიმენტულად შეისწავლოს, დისკურსის ანალიზი ამ ენას მოქმედებად, „გამოვლენილ დისკურსიულ პრაქტიკად“ მიიჩნევს.

ედვარდსს (1993) მაგალითად მოჰყავს სათბურის მოვლილი მცენარეების სანახავად მისული ხუთი წლის ბავშვებისა და მათი მასწავლებლის მიერ მოწოდებული დისკურსის მონაცემები. მისი ანალიზი აჩვენებს, თუ როგორ წვდებიან ბავშვები მოზრდილის მოსმენილი სიტყვების მნიშვნელობებს და იმ სიტუაციებს, რომლებშიც გამოიყენება ეს სიტყვები. მოზრდილები (ამ შემთხვევაში მასწავლებელი), თავის მხრივ, მოსწავლეების ნალაპარაკევიდან იგებენ არა მარტო იმას, რისი თქმაც სურდათ ბავშვებს, არამედ იმასაც, თუ რა შეეძლოთ ან უნდა ეგულისხმათ. ჩანართში 17. 4 წარმოდგენილია ის, რასაც ედვარდსი „იდეების დისკურსიულ შერჩევას“ (Edwards 1991) უწოდებს.

ჩანართი 17. 4

ბავშვების სალაპარაკო ცნებები

81	სალი	მოჭრილ ყლორტებს მცენარეებთან გაზრდა შეუძლიათ.
82	მასწავლებელი	[იწერს] „მოჭრილ ყლორტებს შეუძლიათ გაზრდა–“ მცენარეებზე „მცენარეებთან“-ის ნაცვლად შეგიძლია თქვა „მცენარეებად გაზრდა შეუძლიათ“.
83		
84	სალი	= თქვენ კრისი დაწერეთ.
85	მასწავლებელი	უი.. მადლობა! თავიდან დავწერ. „მოჭრილ ყლორტებს მცენარეებად გაზრდა შეუძლიათ.“ ესეც კარგია. რა არის მოჭრა, ქრისტინა?
86		
87		
88	ქრისტინა	მოჭრა... ჰმ... არ ვიცი.
89	მასწავლებელი	სალის გარდა, ვინ იცის რა არის მოჭრა? სემ!
		ეს არის, როცა რაღაცას მოჭრი–, როცა მოჭრი მცენარის

90	სემი	ნაწილს.
91		ზუსტად, და როცა მცენარის ნაწილს მოჭრი, რას იზამ, რომ ის გაიზარდოს? თუ დატოვებ
92	მასწავლებელი	მას –
93		მიწაში ჩადებ.
94		
95	X	კარგი, ზოგჯერ შეგიძლია, რომ ის მიწაში ჩადო.
96	მასწავლებელი	და დარგო მაგრამ რა –, მოიცა, კიდევ სად შეგიძლია ჩადო ის?
97	Y	
98	მასწავლებელი	ჩადო ქოთანში?
99	სემი	ქოთანში, მიწით, ან. . .? კიდევ არის სხვა გზა.
100	მასწავლებელი	მე ვიცი ეგ სხვა გზა. =
101	სალი	= მოიცა. სემ, შენ იცი? არა? =
102	მასწავლებელი	ტალახში.
103	სემი	არა, ტალახთან მას არაფერი აქვს საერთო –. ის არ არის მყარი. ის სითხეა. რა
104	მასწავლებელი	სითხე -,
105		წყალი.
106	მერედიტი	სწორია [. . .].
107	მასწავლებელი	

წყარო: Eswards 1993

დისკურსის ანალიზი ტექსტური მასალის გულდასმით, ყურადღებით კითხვას და ლინგვისტურ მტკიცებულებაზე დაფუძნებულ ინტერპრეტაციას საჭიროებს. დისკურსის და დისკურსის ანალიზის დასკვნითი და ურთიერთქმედებითი ასპექტები მკვლევრისგან სამეტყველო ენის ნიუანსებისადმი უაღრეს მგრძნობელობას მოითხოვს (Coyle 1995: 247). დისკურსის ანალიზში, როგორც ზოგადად, თვისებრივი მონაცემების ანალიზში (Miles and Huberman 1984), მკვლევარს ანალიზის ადრეულ ეტაპზე კოდირების გამოყენება, ანუ, შესასწავლი ტექსტური მასალისთვის კოდების მინიჭება შეუძლია (Parler 1992; Potter and Wethrall 1987). ეს მას დისკურსის პატერნებისა და ფართო სფეროების გამოვლენის საშუალებას აძლევს. ამის შემდეგ მკვლევარს შეუძლია ხელახლა გადაათვალიეროს ტექსტი დისკურსის მიზნების, ფუნქციებისა და შედეგების

გამოსავლენად (დისკურსის მეტყველების აქტის ფუნქციების შესწავლა, მაგალითად, ინფორმაციის მიწოდება, დარწმუნება, დადანაშაულება, აკრძალვა, წახალისება და ა. შ.). დისკურსში *ალტერნატიული ახსნებისა* და *ცვალებადობის ხარისხის* ძიებით შესაძლებელია ალტერნატიული ინტერპრეტაციების გამორიცხვა და იმის ზუსტად ისე გაგება, როგორც რეალურად მოხდა დისკურსის სოციალურ კონტექსტში.

დისკურსის ანალიზის კლასში სწავლის პროცესის გასაგებად გამოყენების კარგი მაგალითია ედვარდსისა და მერკერის (1987) კვლევა. იმის ნაცვლად, რომ კლასში ნალაპარაკები ბავშვების აზროვნების პროცესის მტკიცებულებად მიეჩნიათ, მკვლევრება ის იკვლიეს, როგორც

> კონტექსტის მქონე დიალოგი მასწავლებელთან. თავად დისკურსი საგანმანათლებლო რეალობაა და საკვლევია, თუ როგორ ქმნიან მასწავლებელი და ბავშვები ერთობლივ ანგარიშს, სასწავლო პროგრამაში მისაღები ცოდნის და კლასში მიმდინარე პროცესის ერთობლივი ინტერპრეტაციის ჩარჩოს.
>
> (Edwards 1991)

ედვარდსი (1991) ასკვნის, რომ მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის არსებული როგორც კოგნიტური (ცოდნის თვალსაზრისით), ისე – ურთიერთქმედების (ძალაუფლების თვალსაზრისით) ასიმეტრია სხვადასხვა დისკურსიულ პატერნებსა და ფუნქციებს განაპირობებს. ფაქტობრივად, ედვარდსს (1980) მიაჩნია, რომ მასწავლებელი კლასში მიმდინარე საუბარს ძალიან ეფექტურად აკონტროლებს იმით, რომ ავლენს ძალაუფლების ასიმეტრიას და ეუბნება მოსწავლეებს, როდის ილაპარაკონ, რაზე ილაპარაკონ და რამდენად კარგად ილაპარაკეს.

დისკურსის ანალიზს უსისტემობის (Coyle 1995: 256), სოციალური რეალობის ლინგვისტურ კონსტრუქციაზე ხაზგასმის და ანალიზის პროცესში ყურადღების გასაანალიზებელი მასალიდან თავად ანალიზზე გადატანის, ანუ, ფენომენის თვითმყოფადობის დაკარგვის რისკის გამო აკრიტიკებენ. დისკურსის ანალიზი დისკურსის მატერიალიზაციის რისკის წინაშე დგას. არ უნდა დაგვავიწყდეს ის ფაქტი, რომ დისკურსის ანალიზი თავად არის ტექსტი და, თავის მხრივ, მისი

მნიშვნელობისა და დასკვნების თვალსაზრისით შეიძლება გაანალიზდეს, რაც რეფლექსიურობის მაღალ ხარისხს ითხოვს (Ashmore 1989).[2]

ედვარდსი და ვესტგეიტი (1987) აღიარებენ, რომ ბოლო პერიოდში არსებითი ნაბიჯები გადაიდგა საკლასო დიალოგების კვლევისადმი მიდგომების განვითარებაში. ზოგი მეთოდი მონაწილეებს საუბარზე იწვევს, ზოგი კი ელის, რომ მათ თავად დაიწყონ ლაპარაკი. ნებისმიერ შემთხვევაში, განურჩევლად იმისა, თუ როგორ იწყება საუბარი, მის ჩასაწერად დახვეწილი აუდიო/ვიდეო ტექნიკა გამოიყენება. შემდეგ ხდება ჩაწერილი დიალოგის მოსმენა, გარჩევა და გააზრება. ამასთან, ამ მოსმენას, გარჩევასა და გააზრებას, როგორც წესი, მკვლევრები აკეთებენ. სწორედ მკვლევრები არიან ისინი, ვინც, ჩვეულებრივ, დისკუსიაში მონაწილეთა მიზანმიმართულობის ინტერპრეტაციის მეშვეობით კლასში მიმდინარე საუბრის „სტრიქონებს შორის“ და „ჩავარდნებს შორის“ კითხულობენ (O’Neill and McMahon 1990).

სოციალური ეპიზოდების ანალიზი

სოციალური ქცევის ბუნებრივი ერთეულის – „სოციალური ეპიზოდის“ – კვლევის ძირითადი პრობლემა თავად ამ ცნების თანმხლები ბუნდოვანება და ადეკვატური ტაქსონომიის არარსებობაა, რომლითაც შესაძლებელი იქნებოდა ემპირიულად დათვლადი მახასიათებლებლების მიხედვით ურთიერთქმედებათა რიგის კლასიფიკაცია. ამ სფეროში რამდენიმე რაოდენობრივი კვლევა განხორციელდა, მაგალითად, მაკქუიტი (McQuitty 1957), მაგნუსონი (Magnusson 1971) და ეკეჰამერი და მაგნუსონი (Ekehammer and Magnusson 1973), ფაქტორულ ანალიზსა და კავშირების ანალიზს იყენებენ, ხოლო პივერსი და სექორდი (Peevers and Secord 1973), სექორდი და პივერსი (Secors and Peevers 1974) და ფორგასი (Forgas) – მრავალგანზომილებიან სკალირებასა და კლასტერულ ანალიზს.

ანგარიშების შეგროვება განათლების სფეროს კვლევაში: მაგალითი

„თავისუფალი კომენტარების“ მეთოდი, რომელსაც სექორდი და პირვესი (1974) გვთავაზობენ ადამიანების ქცევის ახსნის კვლევისთვის, ეთნოგრაფის ერთ-ერთი ძირითადი იარაღია. ეთნოგრაფიული კვლევის ქვემოთ მოცემულ

მაგალითში ზედაპირული მონაცემის მიღმა გასვლისა და უფრო ღრმა, დაფარული პატერნების ძიების მცდელობა შეგიძლიათ დაინახოთ. ისინი, მხოლოდ მაშინ ვლინდებიან, როცა ყურადღება ექცევა იმას, თუ როგორ ახდენენ ჯგუფის წევრები მათ ცხოვრებაში მიმდინარე მოვლენების ინტერპრეტაციას.

ჰითი: „კითხვები სახლსა და სკოლაში“

ჰითის (Heath 1982) კვლევამ, რომელიც აშშ-ის სამხრეთით შავკანიან ბავშვებსა და მათ თეთკანიან მასწავლებლებს შორის არსებულ გაუგებრობას შეეხებოდა, გამოააშკარავა მასწავლებლების დაშვებები, რომ ამ მოსწავლეებს ისეთივე რეაქციები ექნებოდათ სამეტყველო ენის ჩვეულ, რუტინულ მოხმარებასა და ცოდნისა და უნარების ფორმირებისთვის ენის გამოყენებაზე, როგორც სხვა ბავშვებს (თავიანთი საკუთარი შვილების ჩათვლით). კერძოდ, ჰითს სურდა, გაეგო, თუ რატომ არ რეაგირებდნენ ეს კონკრეტული ბავშვები სხვების მსგავსად. მისი კვლევა ორივე, ბავშვების მშობლებისა და მასწავლებლებისგან, ახნა-განმარტების მიღებას მოიცავდა. „ჩვენ ისე არ ველაპარაკებით ჩვენს ბავშვებს, როგორც თქვენ“, – თქვეს მშობლებმა, როდესაც ბავშვების ქცევის შესახებ ჰკითხეს. როგორც ჰითმა შეამჩნია, ამ ბავშვებს მოზრდილები არ აღიქვამდნენ ინფორმაციის გამცემებად ან საუბრისთვის შესატყვის პარტნიორებად. ეს არ ნიშნავს, რომ ბავშვები საერთოდ გამოირიცხებოდნენ სამეტყველო აქტივობიდან. ისინი, ფაქტობრივად მონაწილეობდნენ მეტყველების პროცესში, რომელსაც ჰითი სტილისტურს, საუბარში ჩართულთა და თემების თვალსაზრისით მდიდარს უწოდებს; თუმცა, მკვლევარმა აღმოაჩინა, რომ კითხვების დასმის მასწავლებლებისთვის დამახასიათებელი სტილი „იყო საგნების თვისებების კონტექსტიდან, კერძოდ, წიგნების კონტექსტიდან ამოგლეჯა და მათთვის დედოფლების, ელფების, პოლიციის, წითელი ვაშლების და ა. შ. დარქმევა“ (Heath 1982). მშობლები არ უსვამდნენ თავიან შვილებს ასეთ კითხვებს და ბავშვებს მათგან თავის დაძვრენის საკუთარი მეთოდები ჰქონდათ შემუშავებული, რაც კარგად არის ილუსტრირებული ჩანართში 17. 5.

ჩანართი 17. 5.

„საკუთარ თავზე საუბარი ძნელია”

ეს კომენტარი 9 წლის ბიჭმა თავისი მასწავლებლის მიმართ გააკეთა, როდესაც იგი მისგან ახლახან წაკითხული მოთხრობის შესახებ დასმულ კითხვებზე პასუხის გაცემას მოითხოვდა.

მასწავლებელი: რაზეა მოთხრობა?
ბავშვები: (სიჩუმე)
მასწავლებელი: ჰმ... მოდით... ვისზე გვიყვებიან მოთხრობაში?
ბავშვები: (სიჩუმე)
მასწავლებელი: ვინაა მთავარი გმირი? . . . *როგორი* მოთხრობაა ეს?
ბავშვი: ვერავინ ილაპარაკებს იმეებზე, რაც თავიანთი თავის შესახებაა.

ბავშვი ამბობდა: „არ არსებობს, არავის შეუძლია ისეთ რამეებზე ლაპარაკი (და კითხვების დასმა), რაც თავიანთი თავის შესახებაა.“

წყარო: ადაპტირებულია Heath 1982

ჰითმა (1982) მშობლებისგან და მასწავლებლებისგან მოიპოვა ბავშვების ქცევისა და კომუნიკაციის აშკარა „პრობლემების“ ანგარიშები (იხილეთ ჩანართი 17. 6). ანგარიშების მისეული ანგარიში კლასში გაკვეთილებზე და ზოგიერთი მასწავლებლის სახლში დაკვირვებიდან და მონაწილეობიდან მომდინარეობს. კერძოდ, ის ფოკუსირდებოდა იმაზე, თუ როგორ „ეუფლებოდნენ ბავშვები ენას თავიანთი მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად, კითხვების დასასმელად, ინფორმაციის გადასაცემად და მათ ირგვლივ მყოფთა დასარწმუნებლად, რომ მათ ეფექტურად შეუძლიათ კომუნიკაცია“ (Heath 1982). ამან მასტრაქტონების, სამხრეთული თემის, სადაც აღწერილი კვლევა მიმდინარეობდა, ცხოვრების წესის უფრო ფართო და ინტენსიური კვლევისკენ უბიძგა. იგი ამბობს, რომ მას საშუალება ჰქონდა, მრავალფეროვანი სიტუაციებიდან და კონტექსტებიდან მოეპოვებინა მონაცემები, ხანგრძლივად და სხვადასხვა კონტექსტში დაკვირვებოდა ბავშვებს, ჩაეწერა გამოყენებული სამეტყველო ენა, ამ ენის გამოყენების სოციალური კონტექსტები და მონაწილეთა კომუნიკაციური უნარები.[3]

ჩანართი 17. 6.

მშობლები და მასწავლებლები: ბავშვების კომუნიკაციური კომპეტენტურობის შესახებ განსხვავებული მოსაზრებები

მშობლები

მასწავლებლები არ მოუსმენენ. ჩემი შვილი ძალიან შეშინებულია იმისათვის, რომ ილაპარაკოს. იმიტომ, რომ არავინ მოქმედებს მისთვის ნაცნობი წესებით. სახლში ვერ ვაჩუმებ, იმდენს ლაპარაკობს.

ქ-ნი დევისი ჩივის, რომ ნედი არ პასუხობს მის კითხვებს. ნედი ამბობს, რომ ის სულელურ კითხვებს უსვამს, რომლებზე პასუხებიც თავადვე იცის.

მასწავლებლები

აშკარაა, რომ მათ ყველაზე მარტივ კითხვებზეც კი არ შეუძლიათ პასუხის გაცემა.

ისიც კი ვიფიქრე, რომ ზოგ მათგანს სმენის პრობლემა ჰქონდა. ისე იქცევიან, თითქოს არც კი ესმით ჩემი დასმული შეკითხვები, პასუხად გამორეცხილი თვალებით მომჩერებიან. თუმცა, როცა რაღაცას ვამბობ ან მათთვის საინტერესო ამბავს ვყვები, ვატყობ, რომ ესმით ჩემი.

კლასში ისინი უმარტივეს კითხვებსაც კი ვერ პასუხობენ, მაგრამ ეზოში, სათამაშო მოედანზე უპრობლემოდ შეუძლიათ ბურთით თამაშის წესების ახსნა ან კონკრეტული სახის ხუმრობის აღწერა. შესაბამისად, ვიცი, რომ შეუძლებელიათ იყვნენ უტყვები, როგორც გაკვეთილზე.

ხანდახან, როცა ვუყურებ მათ და კითხვას ვუსვამ, მგონია, კედელს ველაპარაკები, რომელსაც ვერაფერს შევაგნებინებ. რაღაცაშია აქ საქმე. რამდენი კითხვაც არ უნდა დავსვა, არასოდეს ვარ დარწმუნებული, რომ კედლის მიღმა გავაღწიე და გავარკვიე, იქ რა არის.

წყარო: ადაპტირებული Heath 1982

ანგარიშების მოგროვებასთან და ანალიზთან დაკავშირებული პრობლემები

დღესდღეობით სოციალურ მეცნიერებაში, ზოგადად, აღიარებულია ადამიანებისთვის იმ მოვლენებისა და მოქმედებების აზრის მნიშვნელოვნება, რომელშიც ისინი ჩართულნი არიან. თუმცა, ეთოგენური პოზიციის, აქტიური კვლევის ტექნიკების თვალსაზრისით, პრაქტიკული გამოყენება ჯერ ისევ პრობლემურია. მენზელი (1978) ეთოგენური მიდგომის მთელ რიგ ბუნდოვან მომენტებსა და ნაკლოვან მხარეებს განიხილავს და მსჯელობის ამოსავალ წერტილად იმ ფაქტს იღებს, რომ ერთსა და იმავე ქცევას მრავალგვარი

მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს. მისი აზრით (1978), ქცევათა დიდ ნაწილს შეიძლება მიეწეროს მნიშვნელობა და, ამასთან, ერთდროულად ერთზე მეტი მნიშვნელობა შეიძლება იყოს ვალიდური. მაშასადამე, ამტკიცებს იგი, არამართებულია აქტის ერთი კონკრეტული მნიშვნელობის განსაზღვრის მოთხოვნა. ვერც იმას ვიტყვით, რომ აქტის ინტერპრეტაცია დასრულდა, როდესაც მკვლევარმა მისი ერთი მნიშვნელობა განსაზღვრა ან ის ერთი მნიშვნელობა დაადგინა, რომლითაც დაკმაყოფილდა და ჭეშმარიტად მიიჩნია.

მეორე პრობლემა, რომელზეც მენზელი (1978) საუბრობს, აქტორებისეულ მნიშვნელობებს, როგორც მიკერძოების წყაროებს, შეეხება. ის კითხულობს: რამდენად ცენტრალური ადგილი უნდა დაიკავონ აქტორებისეულმა მნიშვნელობებმა მოვლენების ახსნების ფორმულირებაში? ყოველთვის მხოლოდ ამ მსჯელობებით უნდა ხელმძღვანელობდეს თუ არა მკვლევარი? ამის გაკეთება პოტენციურ ახსნათა მთელი დიაპაზონის იგნორირების ტოლფასი იქნებოდა, რომელთა განხილვიდან გამოთიშვა სულ რამდენიმე მკვლევარს თუ ენდომებოდა.

ეს შორს მიმავალი შედეგების მქონე, რთული და ძნელად მოგვარებადი საკითხებია. რა გამოსავალს გვთავაზობს მენზელი (1978)? პირველ რიგში, როდესაც გვაინტერესებს, რას ნიშნავს აქტები და სიტუაციები, უნდა დავაკონკრეტოთ – „ვისთვის“. მეორე – მკვლევრებმა უნდა გააკეთონ არჩევანი და პასუხისმგებლობა აიღონ აქტებისთვის მინიჭებულ მნიშვნელობებზე. გარდა ამისა, პრობლემის ფორმულირებაში აქტების ჩვენეული, როგორც მკვლევრების, მნიშვნელობაც უნდა იყოს გათვალისწინებული. მესამე – ახსნები აქტების თავად აქტორისეულ მნიშვნელობებს უნდა ითვალისწინებდეს, მაგრამ არ არის აუცილებელი, რომ ამ მნიშვნელობების ირგვლივ კონცენტრირდებოდეს.

მენზელი (1978) აცხადებს, რომ სოციალური ეპიზოდის შესახებ გარე დამკვირვებლის მიერ წამორგენილი ანგარიში იმ ახსნებთან ერთადაა სასარგებლო, რომელიც თავად მონაწილებმა შეიძლება მისცენ ამ მოვლენას. მსგავსი არგუმენტი მოიაზრება საკლასო გარემოს ობიექტური, სისტემატური დაკვირვების მაკინტირისა და მაკლეოდისეულ დასაბუთებაში (McIntyre and Macleod 1978). ეს შემთხვევა წარმოდგენილია ჩანართში 17. 7.

ჩანართი 17. 7

საკლასო გარემოში ობიექტური სისტემატური დაკვირვების დასაბუთება

როდესაც სმითი შეხედავს ჯონს და იტყვის: „ჯონ, რატომ გაიხსნა ნივთიერება სითხეში?“ (სავარაუდოდ, ხმის გარკვეული ინტონაციით) და შემდეგ მდუმარედ შეხედავს ჯონს (ალბათ, სახის გარკვეული გამომეტყველებით), დამკვირვებელს ამ მოვლენის კატეგორიზება ერთმნიშვნელოვნად შეუძლია: „სმითი კითხვას უსვამს ჯონს და მოითხოვს სითხეში მომხდარი დიფუზიის ახსნას“. სმითმა იგივე მოვლენა შეიძლება აღწეროს, როგორც „ჯონისთვის ცოდნის გამოვლენის საშუალების მიცემა“, ხოლო ჯონისთვის იგივე მოვლენა შეიძლება იყოს „სმითი ცდილობს გამაღიზიანოს“. მაგრამ ნებისმიერ მათგანს რომ უარეყო დამკვირვებლის აღწერის ვალიდობა, ისინი უბრალოდ არ იქნებოდნენ მართალი, ვინაიდან დამკვირვებელი იმას აღწერს (ყოველ შემთხვევაში, ნაწილობრივ მაინც), რასაც მომხდარი ქცევა აღნიშნავს. აქ არაფერია ნათქვამი კლასში კომუნიკაციის ეფექტურობის შესახებ დაშვებებზე, მაგრამ უშვებენ, რომ . . . კომუნიკაცია დამოკიდებულია ტრადიციული მნიშვნელობების სისტემაზე, რომელიც უფრო ფართო კულტურაშია ხელმისაწვდომი. უფრო ფუნდამენტურად, ეს ინტერპრეტაცია გულისხმობს, რომ სისტემატური დამკვირვებელი კლასში მიმდინარე მოვლენების ობიექტურ რეალობაზეა კონცენტრებული (ანუ, თუ გვირჩევნია, საერთო ინტერსუბიექტურ რეალობაზე). ეს არ ნიშნავს, რომ მონაწილეებისთვის უმნიშვნელოა მოვლენების სუბიექტური მნიშვნელობები; არამედ მხოლოდ იმას, რომ ისინი მიუღებელია დამკვირვებლისთვის და *არ არსებობს საკლასო აქტივობის ობიექტური რეალობა, რომელიც არ არის დამოკიდებული ამ მნიშვნელობებზე* [ხაზგასმა ჩვენია].

წყარო: McIntyre and Macleod 1978

ეთოგენური მიდგომის ძლიერი მხარეები

განათლების სფეროს მკვლევრისთვის ეთნოგრაფიული მიდგომის უპირატესობა სოციალური ეპიზოდების ანგარიშების ანალიზის მეშვეობით მიღებულ გამორჩეულ მიგნებებაში გამოიხატება. ანგარიშების შესწავლით მიღებული სარგებელი ნათლად გამოჩნდება, თუ ეთნოგრაფიულ კვლევას განათლების სფეროში გამოყენებულ ისეთ უფრო ტრადიციულ ტექნიკას შევადარებთ, როგორიც, მაგალითად, გამოკითხვაა (განვიხილეთ მეცხრე თავში).

სწორად ამტკიცებენ ეთნოგრაფიულად ორიენტირებული მკვლევრები, რომ გამოკითხვის ისეთი ტექნიკები, როგორიცაა კითხვარი, თავისთავად სწორედ

ისეთ რაღაცეებს მოიაზრებენ, რაც განათლების სფეროს კვლევაში პრობლემურად უნდა მივიჩნიოთ. ძალიან ხშირად, ფენომენები, რომლებიც ყურადღების ცენტრში უნდა იყვნენ, თავისთავად მოცემულებად აღიქმებიან ანუ მათ კვლევის საწყის წერტილად მიიჩნევენ და არა – მკვლევარის ინტერესის ცენტრად და არაფერს აკეთებენ იმის გასარკვევად, თუ როგორ წარმოიქმნენ ფენომენები ან როგორ მოიპოვეს პირველხარისხოვანი მნიშვნელობა. მაგალითად, განათლების სფეროში შესრულებულ უამრავ კვლევაში დადგენილია სკოლაში დისციპლინარული დარღვევის შემთხვევები და ხანგრძლიობა; თუმცა, მისი სიხშირისა და ტიპისგან განსხვავებით, შედარებით მოგვიანებით დაიწყეს გაკვეთილის არევის მიზეზის ინტენსიური კვლევა. გამოკითხვისგან განსხვავებით, რომელიც კროს-სექციური ტექნიკაა და დროის ერთ მომენტში აგროვებს მთელ მონაცემებს, ეთნოგრაფიული კვლევა მიმდინარე, უწყვეტ დაკვირვებას იყენებს, რომელიც პროცესზე ფოკუსირდება და არა – პროდუქტზე. ამგვარად, ეთნოგრაფი მკვლევარის ყურადღება სკოლაში მიმდინარე დევიაციურმა პროცესმა უნდა მიიპყროს და არა – n ტიპის სკოლებში k ტიპის უნარების მქონე ბავშვების ცუდად მოქცევის სიხშირემ და ტიპმა.

ნაამბობის შესახებ

განათლების კვლევაში შედარებით უყურადღებოდ მიტოვებული მიმართულებაა ნაამბობის სფერო და ამბების თხრობა. ბაუმანის (1986: 3) აზრით, ნაამბობი იმ მნიშვნელობებზე, ფორმებისა და ფუნქციებზე ზეპირმეტყველებაა, რომლებიც სიტუაციურად დამკვიდრებულია მოქმედებისთვის მნიშვნელობის მიმცემ კულტურულ კონტექსტში, სცენებსა და მოვლენებში. ეს გვახსენებს ბრუნერს (1986), რომელიც განათლების სფეროში კვლევის ინტერპრეტაციულ მიდგომას ეხმიანება; ის მოქმედებების დიდ ნაწილს „ნაამბობ ტექსტად“ მიიჩნევს მის მოქმედი პირებთან ერთად, რომლებიც სიტუაციებს აზრს მონათხრობით აძლევენ. განათლების სფეროში კვლევის მეთოდებს შორის ნაამბობს კანონიერი ადგილი უჭირავს (Parsons and Lyons 1979). ჯოუნსი (1990), ქროუ (1992), დანინგი (1993) და თოდი (1997) მათ ინტერვიუს უთანაბრებენ, როგორც კვლევისთვის მტკიცებულების წყაროს. თოდი (1997: 331) მიიჩნევს, რომ ნაამბობები, როგორც ინტერვიუს გაფართოვება, ბიოგრაფიების მსგავსად, ძალზე

აუთენტური და ცოცხალი მონაცემებია. იგი ამტკიცებს, რომ ეს „პრაქტიკოსთა აზროვნებამდე მიღწევის უნიკალური მეთოდია და მას ანალოგი არ მოეძებნება“. თოდი (1997: 333 – 4) აღწერს ნაამბობთა შესახებ არაჩვეულებრივ ანგარიშს, როგორც მონაცემების წყაროს განათლების მენეჯმენტის კვლევისთვის და უმცროსი ასაკის ბავშვებისგან მონაცემების მოგროვებისთვის.

თოდი (1997: 331) გვიჩვენებს, თუ როგორაა შესაძლებელი ნაამბობის გაანალიზება, მაგალითად, ისეთი ტრადიციული ტექნიკების გამოყენებით, როგორიცაა შინაარსის კატეგორიზირება და კოდირება, თემებად დაყოფა და ცნებების ფორმულირება. ამ თვალსაზრისით, ნაამბობი პირველადი და მეორადი დოკუმენტური მტკიცებულებების (მაგალითად, შეთხვევის შესწავლის, ბიოგრაფიის) გვერდით იკავებს ადგილს. ნაამბობთა გამოყენება შესაძლებელია პოსტ-ფაქტუმ კვლევებში, ისტორიულ კვლევაში, ანგარიშებსა ან მოქმედების კვლევაში. ერთი სიტყვით, ისინი მკვლევარისთვის ხელმისაწვდომი კვლევის ყოველდღიური ინსტრუმენტების, ნაწილია. ზეპირი ისტორიების, როგორც კვლევის ლეგიტიმური ტექნიკის, სოციალურ კვლევაში გამოყენების აღმასვლა განათლების სფეროში ჩანს კვლევას შეეხება. მიუხედავად იმისა, რომ ზეპირი ისტორიები გადასამოწმებლად შეიძლება პრობლემური იყოს (გადამოწმება მხოლოდ იმ შემთხვევებშია შესაძლებელი, თუ თხრობაში გადმოცემულ მოვლენებს სხვა ადამიანებიც ეწრებოდნენ, რომლებიც შეძლებენ დადასტურებას), მთხრობელის მძლავრი სუბიექტური ჩართულობის გამო, მონათხრობი ამბები მკვლევარს აუთენტური, მდიდარი და „საპატიო“ მონაცემების შეგროვების საშუალებას აძლევს (Bauman 1986).

18 დაკვირვება

შესავალი

დაკვირვების, როგორც კვლევის პროცესის, გამორჩეული ნიშანი ბუნებრივად შექმნილ სოციალურ სიტუაციებში „ცოცხალი“ მონაცემების შეგროვების შესაძლებლობაა. ასე მკვლევარს შეუძლია, უშუალოდ ადევნოს თვალი ადგილზე მიმდინარე მოვლენას და არ დაეყრდნოს მეორად (სხვისგან მოწოდებულ) ანგარიშებს. მყისიერი გაცნობიერების ან უშუალო შემეცნების კვლევის ძირითად მოდელად გამოყენებას გაცილებით ვალიდური ანუ აუთენტური მონაცემების მოცემა შეუძლია, ვიდრე ნებისმიერ სხვა გაშუალებულ ან დასკვნით მეთოდს. ეს დაკვირვების განსაკუთრებული სიძლიერეა. მას სხვა მიმზიდველი მახასიათებლებიც აქვს. როგორც რობსონი (2002: 310) ამბობს, ადამიანების ნამოქმედარი შეიძლება განსხვავდებოდეს ამავე ნამოქმედარის შესახებ მათივე მონაყოლიდან, დაკვირვება კი რეალობის შემოწმების შესაძლებლობას იძლევა. ის მკვლევარს ყოველდღიურ ქცევაზე სხვა თვალით დაკვირვების საშუალებასაც აძლევს, რომელიც სხვა შემთხვევაში შეიძლება ბუნებრივ და მოსალოდნელ ქცევად მიჩნეულიყო, ან შეუმჩნეველი დარჩენილიყო (Cooper and Schindler 2001: 374). ეს მიდგომა მონაცემთა ჩასაწერად კარგად მოწესრიგებულ ცხრილებს იყენებს, რითაც თავიდან გვაცილებს ისეთ პრობლემებს, რომელთაც დაკვირვების აქტსა და ჩასაწერ მოვლენას შორის არსებული დროის ინტერვალი იწვევს, მაგალითად, შერჩევითი ან მცდარი მოგონება. და ბოლოს, პროცედურული თვალსაზრისით, ზოგ მონაწილეს შეიძლება დამკვირვებლის არსებობა ერჩიოს ჩაძიებულ, დროის დამკარგავ ინტერვიუსა თუ გამოკითხვას.

დაკვირვება შესაძლებელია ისეთ *ფაქტებზე*, როგორიცაა კლასში წიგნების რაოდენობა, კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა და მოცემულ დროს ბიბლიოთეკაში შესულ მოსწავლეთა რაოდენობა. დაკვირვება შესაძლებელია კლასში მიმდინარე *მოვლენებზეც*, მაგალითად, მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის საუბრის ხანგრძლიობა, მოსწავლეებს შორის სხვადასხვა თემაზე საუბრისა და ერთობლივი ჯგუფური მუშაობის ხანგრძლიობა. გარდა ამისა,

დაკვირვებისას კონცენტრაცია შესაძლოა ისეთ *ქცევებზე* ან თვისებებზე გაკეთდეს, როგორიცაა მასწავლებლის კეთილგანწყობა, მოსწავლეებს შორის აგრესიული თუ ასოციალური ქცევის ხარისხი.

აქ უჩინარი კონტინუუმი შეგვიძლია დავინახოთ რეალური ფაქტების დაკვირვებიდან სიტუაციის მკვლევარისეულ ინტერპრეტაციამდე და შეფასებამდე, რომელშიც იწერება დაკვირვების შედეგები. უშუალოდ დაკვირვების პროცესში ბუნდოვანია რა ითვლება მონაცემად, ვინაიდან ის, თუ რას ვაკვირდებით, დამოკიდებულია როდის, სად და რამდენ ხანს ვაკვირდებით, ასევე, რამდენი დამკვირვებელია და როგორ ვაკვირდებით. ის დამოკიდებულია იმაზეც, თუ რას მივიჩნევთ ძირითადი, ფარული (ლანეტნური) კონსტრუქტის მტკიცებულებად ან მის ჩამნაცვლებლად. ზემოთ მოცემულ მაგალითში ის, თუ რა ითვლება ასოციალური ქცევის მტკიცებულებად, ვალიდურ და სანდო ოპერაციულ განსაზღვრებას საჭიროებს. დამკვირვებელმა უნდა გადაწყვიტოს, „რა არის დაკვირვების ინდიკატორი“, მაგალითად: სკოლის ბიბლიოთეკაში წიგნის ცვეთა მისი პოპულარობის მაჩვენებელია, მკითხველების უყურადღებობის თუ მოსწავლეთა დესტრუქციული ქცევის? შედეგის მიხედვით ვერ დავასკვნით მიზეზზე, დაკვირვების მონაცემიდან – განზრახვაზე და რეაქციიდან – სტიმულზე.

დაკვირვების მონაცემები კონტექსტზეა დამოკიდებული და ძლიერი ეკოლოგიური ვალიდობითაც გამოირჩევა (Moyles 2002). ეს მკვლევარს საშუალებას აძლევს, ჩაწვდეს პროგრამების კონტექსტს, უფრო ღია და ინდუქციური იყოს, დაინახოს სხვა შემთხვევაში უნებურად შეუმჩნევლად დარჩენილი მოვლენები და საგნები, აღმოაჩინოს, ის, რაზეც მონაწილეებმა შეიძლება ვერ შეძლონ ღიად საუბარი ინტერვიუს პროცესში, გასცდეს აღქმით მოპოვებულ მონაცემებს (მაგალითად, მოსაზრებებს ინტერვიუში) და პიროვნულ ცოდნამდე მიაღწიოს. ვინაიდან დასაკვირვებელი შემთხვევები ნაკლებად პროგნოზირებადია, მონაცემების შეგროვების ამ მეთოდში ყოველთვისაა გარკვეული სიახლე, რაც ხშირად აკლია სხვა მეთოდებს, მაგალითად, კითხვარებს ან ტესტებს.

მკვლევარს დაკვირვების (Morrison 1993: 80) გამოყენებით მონაცემების შეგროვება შეუძლია:

- *ფიზიკური გარემოს* შესახებ (მაგალითად, ფიზიკური გარემო და მათი მოწყობა).
- *ადამიანური გარემოს* შესახებ (მაგალითად, ადამიანთა გაერთიანება, დასაკვირვებელი ჯგუფების შემადგენლობა და მახასიათებლები ან ინდივიდების მახასიათებლები, მაგალითად, სქესი და სოციალური კლასი).
- *ინტერაქციული გარემოს* შესახებ (მაგალითად, მიმდინარე ურთიერთქმედებები, ფორმალური, არაფორმალური, დაგეგმილი, დაუგეგმავი, ვერბალური, არავერბალური და ა. შ.).
- *პროგრამული გარემოს* შესახებ (მაგალითად, რესურსები და მათი მოწყობა, პედაგოგიური სტილი, სასწავლო პროგრამები და მათი სტრუქტურა.

გარდა ამისა, დაკვირვების მონაცემები შეიძლება სასარგებლო იყოს არავერბალური ქცევის, ბუნებრივ ან ხელოვნურ სიტუაციებში მიმდინარე ქცევის და ლონგიტუდური ანალიზის ჩასაწერად (Bailey 1994: 244). მეორე მხრივ, ბუნებრივ გარემოში დაკვირვებაზე კონტროლის ნაკლებობამ დაკვირვება შეიძლება ნაკლებად სასარგებლო გახადოს, ვინაიდან მას თან ახლავს გაზომვის სირთულეები, მცირე შერჩევასთან დაკავშირებული პრობლემები, დასაკვირვებელ გარემოში შეღწევის უფლების მოპოვების სიძნელეები და ანონიმურობის შენარჩუნების პრობლემა (Bailey 1994: 245 – 6). დაკვირვება შეიძლება მძლავრი საკვლევი იარაღი იყოს, მაგრამ მასაც აქვს თავისი სირთულეები, რაზედაც ამ თავში ვისაუბრებთ.

პატონის (1990: 202) აზრით, დაკვირვების მონაცემები მკვლევარს სიტუაციის დანახვისა და გაგების საშუალებას უნდა აძლევდეს. მკვლევრის ხელთაა დაკვირვების ნაირსახეობები არასტრუქტურირებულიდან სტრუქტურირებულ დაკვირვებამდე და დაუგეგმავიდან წინასწარ დაგეგმილამდე. *ძლიერ სტრუქტურირებული* დაკვირვებისას წინასწარ არის ცნობილი რას აკვირვებიან (ანუ წინასწა დაგეგმილი დაკვირვება) და ამიტომ კვლევის დაწყებამდე აქვთ განსაზღვრული დასაკვირვებელი კატეგორიები. *ნახევრად სტრუქტურირებული* დაკვირვებისას წინასწარ კი არსებობს დაკვირვების საკითხების ნუსხა, მაგრამ

ნაკლებად დაგეგმილი ანუ ნაკლებად სისტემატური მონაცემების შეგროვება სწორედ ამ საკითხების შესასწავლად ხდება, შედარებით ნაკლებად მოწესრიგებული და სისტემური სახით. *არასტრუქტურირებული* დაკვირვებისას ნაკლებად იციან, რას ეძებენ, ამიტომ უწევთ სიტუაციაში შესვლა და იმის განსაზღვრა, თუ რა ხდება, რამდენად მნიშვნელოვანია ეს კვლევისთვის. სტრუქტურირებული დაკვირვებისას უკვე წინასწარ აქვთ ჰიპოთეზები და დაკვირვების მონაცემები მათ დასადასტურებლად ან უარსაყოფად გამოიყენება. რაც შეეხება ნახევრად სტრუქტურირებულ, განსაკუთრებით კი, არასტრუქტურირებულ დაკვირვებას, ისინი ჰიპოთეზების ჩამოსაყალიბებლად უფრო ამოწოდებული ვიდრე – მათი შემოწმებისთვის. ნახევრად სტრუქტურირებული და არასტრუქტურირებული დაკვირვებების შემთხვევაში, ჯერ დაკვირვების მონაცემებს განიხილავენ და შემდეგ იწყებენ დაკვირვებული ფენომენის ახსნას.

მართალია, შეიძლება იმის მტკიცება, რომ ყველა ტიპის კვლევა, ზოგადად, მონაწილის დაკვირვების გარკვეული ფორმაა, ვინაიდან ვერ შევისწავლით სამყაროს, თუ მისი ნაწილი არ ვიქნებით (Adler and Adler 1994), გოლდი (Gold 1958) დაკვირვებაში მკვლევრის როლის კარგად ნაცნობ, კონტინუუმზე მოცემულ, კლასიფიკაციას გვთავაზობს. აქ ერთ ბოლოში მკვლევარი სრულად მონაწილეა, რასაც მოსდევს მონაწილე, როგორც დამკვირვებელი, შემდეგ – დამკვირვებელი, როგორც მონაწილე და ბოლოს მოცემულია მკვლევარი, როგორც სრული დამკვირვებელი (იხ. http://www.routledge.com/testbooks /9780415368780 – თავი 18, ფაილი 18. 1. ppt). ამგვარად, ესაა კონტინუუმი სრული მკვლევრის მონაწილეობის სიტუაციიდან სრულ განცალკევებულობამდე, რომლის შუა წერტილში დაბალანსებულია მკვლევრის ჩართულობა, სიახლოვე და დისტანცია, ნაცნობობა და უცნობობა. სრული დამკვირვებლის შემთხვევაში ტიპურია ცალმხრივი სარკის (ჰეზელის მინის), ვიდეო-აუდიო ჩანაწერისა და ფოტოების გამოყენება, ხოლო სრული მონაწილეობა მკვლევრისგან ჯგუფის წევრის როლის მორგებას ითხოვს (იხილეთ http://www.routledge.com/testbooks /9780415368780 – თავი 18, ფაილი 18. 2. ppt).

ტრადიციულად, დაკვირვება ჩაურევლობით ხასიათდება (Adler and Adler 1994: 378), როდესაც მკვლევრები არ ცდილობენ სიტუაციით ან სუბიექტებით მანიპულირებას, არაფერს ეკითხებიან მათ და არც „ახალ პროვოკაციებს“ ქმნიან მიზანმიმართულად (Adler and Adler 1994: 378). რაოდენობრივ კვლევას ვიწრო ფოკუსი აქვს: დასაკვირვებელ მოვლენას ერთწუთიან ფრაგმენტებად ყოფენ, რომელიც შემდგომში ცვლადის სახით ერთიანდება. ამის საპირისპიროდ, თვისებრივ კვლევას მკვლევარი დასაკვირვებელი სამყაროს ფენომენოლოგიურ კომპლექსურობაში შეჰყავს, სადაც დროთა განმავლობაში, გაშლილი სიტუაციების, კავშირების, მიზეზებისა და კორელაციების დაკვირვებაა შესაძლებელი. თვისებრივი მკვლევარი მოვლენების დინამიკური ბუნების ასახვას, დროში ცვალებადი ტენდენციებისა და პატერნების მოძიებას ესწრაფვის.

თუ წინასწარ ვიცით, რისი დაკვირვება გვინდა, ანუ, თუ დაკვირვების მიზანია ელემენტების გამოჩენის, მათი არსებობისა და სიხშირის აღრიცხვა და შესაძლოა სიტუაციების ერთმანეთთან შედარება, მაშინ დროის ეკონომიის თვალსაზრისით, უფრო მიზანშეწონილი იქნება წარმოება დაკვირვების წინასწარ მომზადებული ცხრილებით. მეორე მხრივ, თუ გვინდა სიტუაციის გაგება და მისი შემადგნელი ელემენტების „გამოვლენა“ იმაზე ფიქრის გარეშე, თუ როგორ განსხვავდებიან სიტუაციები ერთმანეთისგან, მაშინ ნაკლებად სტრუქტურირებული დაკვირვება იქნება მოსახერხებელი.

სტრუქტურირებული დაკვირვების მომზადებას ბევრი დრო სჭირდება, მაგრამ, ვინაიდან კატეგორიები წინასწარაა გამოყოფილი, მიღებული მონაცემების ანალიზი საკმაოდ სწრაფად ხდება; ხოლო არასტრუქტურირებული მიდგომისას კვლევა სწრაფად მზადდება, თუმცა მონაცემების ანალიზს გაცილებით მეტი დრო სჭირდება. პირველი მიდგომა მკვლევრის გეგმის მიხედვით მიმდინარეობს და ამიტომ შეიძლება უყურადღებოდ დარჩეს ზემოთ ჩამოთვლილი ოთხი გარემოდან რომელიმეს ასპექტები, თუ ისინი დაკვირვების ცხრილში არ იქნება წინასწარ შეტანილი, ანუ, ეს მიდგომა სელექციურად უდგება სიტუაციებს. მეორე მხრივ, მეორე მიდგომა მონაწილეების გეგმას მიჰყვება, ანუ, იმაზე რეაგირებს, რასაც ხედავს და, მაშასადამე, იმთავითვე ადეკვატურია არსებულ

სიტუაციასთან. დაკვირვების სელექციურობა *სიტუაციიდან* მომდინარეობს და არა – *მკვლევრისგან*, იმ თვალსაზრისით, რომ, მან წინასწარ არ იცის ამ საკითხების წამოჭრის შესახებ. სტრუქტურირებული დაკვირვება ჰიპოთეზების შემოწმებისთვის გამოდგება, არასტრუქტურირებული კი სიტუაციის მდიდარ აღწერას იძლევა, რამაც, თავის მხრივ, ჰიპოთეზების ჩამოყალიბებამდე შეიძლება მიგვიყვანოს. ფლიკის (1998: 137) აზრით, დაკვირვება ხუთ სხვადასხვა განზომილებაში უნდა განვიხილოთ:

- სტრუქტურირებული, სისტემატური და რაოდენობრივი დაკვირვება – არასტრუქტურირებული, უსისტემო და თვისებრივი დაკვირვება;
- მონაწილის დაკვირვება – არამონაწილის დაკვირვება;
- ღია დაკვირვება – ფარული დაკვირვება;
- დაკვირვება ბუნებრივ გარემოში – დაკვირვება არაბუნებრივ, ხელოვნურ გარემოში (მაგალითად, „ლაბორატორიის“ ან გამოგონილ სიტუაციაში);
- თვითდაკვირვება – სხვათა დაკვირვება.

კუპერსა და შინდლერს (2001: 375) მიაჩნიათ, რომ დაკვირვება სამ განზომილებაში შეგვიძლია განვიხილოთ:

- უშუალოა დაკვირვება თუ არა: უშუალო დაკვირვება მკვლევრის სიტუაციაში ყოფნას მოითხოვს, ხოლო გაშუალებული ანუ არაპირდაპირი დაკვირვებისთვის ჩამწერი აპარატურაც საკმარისია (მაგალითად, ვიდეო კამერები).
- ღია ან ფარული დაკვირვება: როდესაც მკვლევარი შენიღბულია (მაგალითად, ცალმხრივი სარკის მიღმა და ფარული კამერით), ნაწილობრივაა შენიღბული (ანუ ხედავენ, მაგრამ არ იციან, რომ დამკვირვებელია), თუ ცნობილია (ანუ იციან, რომ მკვლევარია).
- დამკვირვებლის მიერ აღებული როლი (მონაწილის დაკვირვებიდან არამონაწილის დაკვირვებამდე, რომელიც ქვემოთაა განხილული).

დასახელებულ განზომილებებს ამ თავში გავეცნობით.

სტრუქტურირებული დაკვირვება

სტრუქტურირებული დაკვირვება ძალიან სისტემატიზირებულია და მკვლევარს დაკვირვებიდან რაოდენობრივი მონაცემების მიღების შესაძლებლობას აძლევს. რაოდენობრივი მონაცემები, თავის მხრივ, აიოლებს გარემოებებისა და სიტუაციების ურთიერთშედარებას და სიხშირეების, მიმართულებებისა და ტენდენციების დაფიქსირებას ან გამოთვლას. დამკვირვებელს პასიური როლი აქვს, არ იჭრება სიტუაციაში და უბრალოდ ინიშნავს შესასწავლი ფაქტორების გამოჩენის შემთხვევებს. დაკვირვების მონაცემები დაკვირვების ცხრილში იწერება; ცხრილის მაგალითი წარმოდგენილია ჩანართში 18. 1 (იხილეთ http://www.routledge.com/testbooks /9780415368780 – თავი 18, ფაილი 18. 3. ppt). ეს არის მასწავლებლისა და მოსწავლის საუბრის ათწუთიანი მონაკვეთის დაკვირვების ცხრილის ნიმუში. ზედა შვიდი კატეგორია მიუთითებს, თუ ვინ ვის ელაპარაკება, ქვედა ოთხი კი – თავად საუბრის ბუნებას გვიჩვენებს. ამ ცხრილში რამდენიმე მომენტის გამოყოფა შეიძლება:

ჩანართი 18. 1.

სტრუქტურირებული დაკვირვების ცხრილი

მოსწავლე მოსწავლეს	/	/	/	/															
მოსწავლე მოსწავლეებს					/	/													
მოსწავლე მასწავლებელს												/	/	/	/				
მოსწავლეები მასწავლებელს							/	/	/	/	/								
მასწავლებელი მოსწავლეს																/	/		
მასწავლებელი მოსწავლეებს																		/	/	/
მოსწავლე საკუთარ თავს																			
მიცემული ამოცანა					✓	✓						✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
წინა ამოცანა							✓	✓	✓	✓	✓									
შემდგომი ამოცანა																				
ამოცანის უქონლობა	✓	✓	✓	✓																

/ – საუბარში მონაწილეობა

✓ – საუბრის ბუნება

- დაკვირვების კატეგორიები წყვეტილია ანუ არ ფარავენ ერთმანეთს. ასეთი კატეგორიების მისაღებად და შესამოწმებლად პილოტური კვლევაა საჭირო, რათა კატეგორიების ურთიერთგადაფარვასთან დაკავშირებული ნებისმიერი პრობლემა აღმოფხვრილი იყოს.
- თითოეული სვეტი 30 წამიან ინტერვალს შეესაბამება, ანუ მარცხნიდან მარჯვნივ გადაადგილება მოვლენის თანმიმდევრობის ქრონოლოგიას ასახავს და მკვლევარმა ყოველ 30 წამში მატრიცის სათანადო უჯრაში უნდა შეიტანოს მონაცემი (იხილეთ: მომენტალური შერჩევა).
- ვინაიდან სწრაფად (ყოველ 30 წამში ერთხელ) შესამოწმებელი უამრავი კატეგორია არსებობს, მკვლევარმა წინასწარ იმდენ ხანს უნდა ივარჯიშოს, სანამ არ გაიწაფება მონაცემების ცხრილში სწორად და თანმიმდევრულად შეტანაში (ანუ, დაკვირვებული ქცევები, სიტუაციები და ა. შ. მუდმივად ერთსა და იმავე კატეგორიაში იწერება) და სანდოობის მიღწევაში. ამის გაკეთება ან ვიდეო მასალაზე ვარჯიშითაა შესაძლებელი, ან – რეალურ სიტუაციაში იმ მონაწილეებზე, რომლებიც შედგომში კვლევაში არ მიიღებენ მონაწილეობას. ერთზე მეტი დამკვირვებლის მუშაობის შემთხვევაში, შესაძლოა ერთობლივი ტრეინინგის ჩატარების აუცილებლობა წარმოიქმნას, რათა მკვლევრების გუნდური მუშაობის შედეგად ოპერატიულად, ეფექტურად და თანმიმდევრულად მოხდეს მონაცემთა კატეგორიაში შეტანა, ანუ, რომ არსებობდეს დამკვირვებელთა შორის შეთანხმებულობა.
- მკვლევარი იღებს გადაწყვეტილებას აღმნიშვნელი სიმბოლოების ადეკვატურობის შესახებ, მაგალითად, რა გამოიყენოს „✓“, დახრილი ხაზი (/), იქსი (×), რიცხვები (1, 2, 3 და ა. შ.), ასოები (ა, ბ, გ და ა. შ.) თუ სწორი ხაზი (|). სულ ერთია, კოდირების რა ფორმას გამოვიყენებთ, მთავარია, რომ კოდირების ფორმა (გუნდური მუშაობისას) გასაგები, მარტივი და სწრაფად ჩასაწერი (ანუ, სიმბოლოები და არა – სიტყვები) უნდა იყოს. უნდა გვახსოვდეს, რომ ყოველ 30 წამში ერთხელ თითო სვეტში ერთი ან მეტი უჯრა უნდა შეივსოს, ამიტომ მკვლევარი გაწაფული უნდა იყოს სათანადო კოდების გამოყენებაში მონაცემების ზუსტად და სწრაფად შეტანის მიზნით.[1]

შეუძლებელია სტრუქტურირებული დაკვირვების ცხრილის პილოტირებაზე უარის თქმა. კატეგორიები ურთიერთგამომრიცხავი და ურთიერთშემავსებელი უნდა იყოს. შესაბამისად, მკვლევარმა უნდა განსაზღვროს და დააზუსტოს:

- დაკვირვების ფოკუსი (მაგალითად, ადამიანები და მოვლენები);
- დაკვირვების სიხშირე (მაგალითად, ყოველ 30 წამში, ყოველ წუთს, ყოველ ორ წუთში ერთხელ);
- დაკვირვების პერიოდის ხანგრძლიობა (მაგალითად, ერთი საათი, ოცი წუთი);
- მტკიცებულების კრიტერიუმი (მაგალითად, როგორაა ქცევა განსაზღვრული და ოპერაციონალიზებული);
- მონაცემის შეტანის ხასიათი (კოდირების სისტემა).

ამ ოთხ საკითხზე გადაწყვეტილების მიღება „მიზნისთვის შესატყვისობის“ კრიტერიუმის მიხედვით ხდება. სტრუქტურირებული დაკვირვების მომზადებას დიდი დრო დასჭირდება, მაგრამ მონაცემების ანალიზი შედარებით სწრაფად მოხდება, ვინაიდან ანალიზის კატეგორიები თავად დაკვირვების ცხრილში იქნება შეტანილი. ასე მაგალითად, თუ სკრუპულოზური, დეტალური დაკვირვებაა საჭირო, მაშინ დროის ინტერვალები ძალიან მცირე იქნება, ხოლო ნაკლები დეტალიზაციის მოთხოვნის შემთხვევაში ინტერვალებიც გაიზრდება.

დიერის (Dyer 1995: 181 – 4) აზრით, სტრუქტურირებული დაკვირვება რამდენიმე ძირითად პრინციპს უნდა ითვალისწინებდეს:

- ისეთი გარემოს შერჩევა, სადაც შესაძლებელი იქნება რეალურად მიმდინარე ქცევაზე დაკვირვება – მკვლევრისთვის საინტერესო ქცევის ხელმისაწვდომობა და სიხშირე: ძირითადი მახასიათებელი იმ შემთხვევაში, თუ უჩვეულო ან განსაკუთრებული ქცევა აინტერესებთ.
- ზუსტად და ცალსახად განსაზღვრული საზომების საჭიროება, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც ფარული (ლატენტური) მახასითებელი ან კონსტრუქტია ოპერაციონალიზებული.
- იმდენი ცვლადი, რომ შესაძლებელი იყოს მათი დამუშავება: ვალიდობის საჩვენებლად საკმარისი რაოდენობა, მაგრამ არა გადამეტებული, რომ არ დაიკარგოს მონაცემების შეტანის პროცესის სანდოობა.

- ღია ან ფარული დაკვირვება.
- უწყვეტი, დროის სერიების ან შემთხვევითი დაკვირვება.
- ქცევის სხვადასხვა კატეგორიაზე განხორციელებული დაკვირვება.
- დასაკვირვებელი ადამიანების რაოდენობა.
- ცვლადების რაოდენობა, რომელთა შესახებაც უნდა მოგროვდეს მონაცემები.

დაკვირვებისთვის გამოსაყენებელი ცხრილის სახეობა.

დიერი (1995: 186) სტრუქტურირებული დაკვირვების დაგეგმვის სქემას გვთავაზობს (იხილეთ ჩანართი 18. 2).

სტრუქტურირებული დაკვირვების ცხრილში მონაცემების შეტანის ხუთი სხვადასხვა გზა არსებობს, ესენია: მოვლენის შერჩევა, მომენტალური შერჩევა, ინტერვალის ჩაწერა, რეიტინგის სკალები და ხანგრძლივობის ჩაწერა.

ჩანართი 18. 2.

არამონაწილის დაკვირვება: დიზაინის ამოცანების ჩამონათვალი

მოსამზადებელი ეტაპის ამოცანები

- გასაგებად აღწერეთ საკვლევი პრობლემა?
- ჩამოაყალიბეთ კვლევის ზუსტი მიზანი?
- ახსენით კვლევის მიზანი და მისი კავშირი თეორიასთან?
- (თუ გაქვთ) ჩამოაყალიბეთ შესამოწმებელი ჰიპოთეზები?

დაკვირვების სისტემა

- განსაზღვრეთ დასაკვირვებელი ქცევის ტიპი (ტიპები)?
- /ჩამოაყალიბეთ ობიექტური განსაზღვრებები ქცევის თითოეული კატეგორიისთვის?
- შეამოწმეთ, რომ კატეგორიების სრული იყოს და ყველა სამიზნე ქცევას მოიცავდეს?
- შეამოწმეთ, რომ თითოეული კატეგორია ნამდვილად განსხვავდებოდეს დანარჩენებისგან?
- შეამოწმეთ, რომ დაკვირვების სიტუაციაში იოლად განასხვავებთ ერთმანეთისგან სხვადასხვა კატეგორიებს?

დაკვირვების პროცესი

- შეარჩიეთ დაკვირვებისთვის სათანადო ადგილი?
- გადაწყვიტეთ, მონაცემების შერჩევის რომელ პროცედურას გამოიყენებთ?
- გადაწყვიტეთ, ღია დაკვირვებას გამოიყენებთ თუ ფარულს?
- გადაწყვიტეთ, ინფორმაციის მოსაგროვებლად ერთ დამკვირვებელს გამოიყენებთ თუ მეტს?

და ბოლოს. . .

- მოამზადეთ მონაცემების შესატანი ცხრილი?
- გადახედეთ კვლევის ეთიკურ სტანდარტებს?
- ჩაატარეთ პილოტური კვლევა და შეიტანეთ აუცილებელი ცვლილებები დაკვირვების სისტემაში ან პროცედურაში?
- თუ ერთზე მეტ დამკვირვებელს იყენებთ, წინასწარ შეაფასეთ დამკვირვებელთა შორის შეთანხმებულობის სანდოობა?

წყარო: Dyer 1995: 186

მოვლენის შერჩევა

მოვლენის შერჩევა ნიშნების სისტემის სახელწოდებითაცაა ცნობილი. მოვლენის შერჩევითი დაკვირვებისას რამდენჯერაც დაფიქსირდება მოვლენა, შესაბამისი სახელწოდების გასწვრივ იმდენჯერ კეთდება ცხილში აღნიშვნა (იხილეთ http://www.routledge.com/testbooks /9780415368780 – თავი 18, ფაილი 18. 4. ppt):

მასწავლებელი უყვირის ბავშვს /////
ბავშვი უყვირის მასწავლებელს ///
მშობელი უყვირის მასწავლებელს //
მასწავლებელი უყვირის მშობელს //

მკვლევარს ფორმულირებული უნდა ჰქონდეს დებულებები, რომელთა მიხედვითაც შეაგროვებს მონაცემებს . ეს მეთოდი დაკვირვებული ქცევების ან სიტუაციების სიხშირეების, ანუ, გამოვლენის შემთხვევების იმგვარად დასაფიქსირებლად გამოდგება, რომ შესაძლებელი იყოს შედარება. მაგალითად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მასწავლებელი ყველაზე მეტს ყვირის, ხოლო მშობელი – ყველაზე ნაკლებს. მიუხედავად იმისა, რომ ასე ჩაწერილი მონაცემები დაკვირვებული სიტუაციების ან ქცევების მოხაზვის საშუალებას გვაძლევს, ის

არაფერს გვეუბნება ამ სიტუაციების ან ქცევების ქრონოლოგიურ თანმიმდევრობაზე. მაგალითად, ზემოთ მოცემული მონაცემების მიხედვით, ორი განსხვავებული ამბის მოყოლა იქნებოდა შესაძლებელი, მოვლენების თანმიმდევრობა რომ გვცოდნოდა. მონაცემები ქრონოლოგიურად ასე შეიძლებოდა დალაგებულიყო, როგორც ქვემოთაა წარმოდგენილი, სადაც 1–7 დროის სხვადასხვა პერიოდებია (მაგალითად, ყოველი 30 წამი):

	1	2	3	4	5	6	7
მასწავლებელი უყვირის ბავშვს		/	/	/	/		/
ბავშვი უყვირის მასწავლებელს	/	/				/	
მშობელი უყვირის მასწავლებელს		/			/		
მასწავლებელი უყვირის მშობელს					/	/	

წარმოიდგინეთ ასეთი სცენა: ერთ დილას მშობელმა და ბავშვმა დაიგვიანეს სკოლაში და ბავშვი ჩუმად შევიდა კლასში. მალევე მოხდა რაღაც, რის გამოც ბავშვამ დაუყვირა მასწავლებელს, გაღიზიანებული მასწავლებელი საგონებელში ჩავარდა ბავშვის მხრიდან ასეთი პროვოკაციის გამო. მასწავლებელმა დაუყვირა ბავშვს, ბავშვმა მოიყვანა მშობელი (რომელიც ჯერ არ იყოს სკოლის შენობიდან გასული). მშობლემა დაუყვირა მასწავლებელს მიუღებელი ქცევის გამო და მასწავლებელმა ისევ დაუყვირა ბავშვს. ამ ვერსიაში ჩანს, რომ მასწავლებელი მხოლოდ მაშინ ყვირის, როცა ამის პროვოცირებას მშობელი ან ბავშვი აკეთებს.

თუ იგივე რაოდენობის აღნიშვნები სხვაგვარად იქნებოდა გადანაწილებული, სრულიად განხვავებული ამბავი შეიძლება მიგვეღო, მაგალითად, ასეთი:

	1	2	3	4	5	6	7
მასწავლებელი უყვირის ბავშვს	/	/	/	/		/	
ბავშვი უყვირის მასწავლებელს					/	/	/
მშობელი უყვირის მასწავლებელს					/	/	
მასწავლებელი უყვირის მშობელს			/	/			

ამ შემთხვევაში მასწავლებელია ჩხუბის ინიციატორი, რომელიც ჯერ ბავშვს უყვირის, შემდეგ – მშობელს. ბავშვი და მშობელი მხოლოდ მასწავლებლის მხრიდან წამოსული პროვოკაციის პასუხად ყვირიან (იხილეთ http://www.routledge.com/testbooks /9780415368780 – თავი 18, ფაილი 18. 5. ppt).

მომენტალური შერჩევა

თუ მნიშვნელოვანია მოვლენების ქრონოლოგიის ცოდნა, მაშინ აუცილებლად მომენტალური შერჩევა უნდა გამოვიყენოთ, რომელსაც ზოგჯერ დროის შერჩევასაც უწოდებენ. მომენტალური შერჩევისას მკვლევარი აღნიშნავს იმას, რასაც დააკვირდა დროის სტანდარტულ ინტერვალში, მაგალითად, ყოველ 20 წამში, ყოველ წუთს. იმ ინტერვალის შესატყვის მომენტში მკვლევარი აღნიშნავს, თუ რა ხდება იმ კონკრეტულ მომენტში და ცხრილში მოცემული შესატყვისი კატეგორიის გასწვრივ აკეთებს აღნიშნვას. მაგალითად, წარმოვიდგინოთ, შერჩევა ყოველ 30 წამში ხდება, ხოლო რიცხვები 1–7 ყოველ 30 წამიან ინტერვალს წარმოადგენს. ამგვარად:

	1	2	3	4	5	6	7
მასწავლებელი უღიმის ბავშვს	/	/	/	/			
ბავშვი უღიმის მასწავლებელს			/	/	/	/	
მასწავლებელი უღიმის მშობელს	/	/	/	/			
მშობელი უღიმის მასწავლებელს			/	/	/	/	

ამ შემთხვევში მკვლევარმა ჩაიწერა, თუ რა ხდებოდა ყოველ 30-ე წამში და ამ კონკრეტული მომენტების მიხედვით, აშკარაა, რომ მასწავლებელია გაღიმების ინიციატორი, თუმცა, ბავშვიც და მშობელიც საკმარისად და თანაბრად იღიმებიან (იხილეთ http://www.routledge.com/testbooks /9780415368780 – თავი 18, ფაილი 18. 6. ppt). მომენტალური შერჩევა გულისხმობს იმ ფაქტის სათანადო კატეგორიაში ჩაწერას, რომელიც მყისიერად, იმ მომენტში ხდება. ამ შემთხვევაში დაცულია მოვლენების ქრონოლოგია.

ინტერვალის ჩაწერა

მოვლენების ჩაწერის მეთოდი, გარკვეულწილად, მოვლენების ქრონოლოგიის ჩაწერის საშუალებას იძლევა და მომენტალური შერჩევის მსგავსად,

ფიქსირებული დროის ინტერვალების შესაბამის უჯრებში სათანადო კატეგორიების გასწვრივ მონაცემების შეტანას ითხოვს; თუმცა კონკრეტულ მომენტში მიმდინარე ქცევის დაფიქსირების ნაცვლად, ის აღწერს დროის მთელ ინტერვალში მიმდინარე მოვლენებს. ასე მაგალითად, თუ დაკვირვების დრო 30 წამიან ინტერვალებადაა დაყოფილი, მაშინ მკვლევარი სათანადო კატეგორიაში იმის შესაბამის ჩანაწერს გააკეთებს, რაც მთელი 30 წამის განმავლობაში მოხდა. ეს მეთოდი სიხშირეების გამოთვლის, მარტივი ტენდენციის დანახვისა და მოვლენების მიახლოებითი თანმიმდევრობის დანახვის საშუალებას იძლევა, ვინაიდან ფიქსირდება მთელი ინტერვალის განმავლობაში მომხდარი მოვლენები, თუმცა ქრონოლოგიის ზოგიერთი ელემენტი შეიძლება დაიკარგოს. მაგალითად, თუ ერთ 30 წამიან ინტერვალში სამი სხვადასხვა მოვლენა მოხდა, მაშინ მათი გამოვლენის თანმიმდევრობის შესახებ ინფორმაცია დაიკარგება. ჩვენ უბრალოდ გვეცოდინება, რომ ეს მოვლენები მოხდა.

უილკინსონი (Wilkinson 2000: 236) ერთმანეთისგან განასხვავებს *მთელი* ინტერვალისა და *ნაწილობრივი* ინტერვალის ჩაწერას. პირველ შემთხვევაში ქცევა მხოლოდ მაშინ ჩაიწერება, თუ ის მთელი ინტერვალის განმავლობაში მიმდინარეობს, ხოლო მეორე შემთხვევაში – მოცემულ ინტერვალში ერთხელ ანუ ინტერვალის რაღაც ნაწილში ერთხელ მაინც თუ გამოვლინდა. ნაწილობრივი ინტერვალის ჩაწერის შემთხვევაში მკვლევარმა უნდა დააზუსტოს, თუ როგორ აწარმოებს ჩაწერას.

რეიტინგის სკალები

რეიტინგის სკალების მეთოდის გამოყენებისას მკვლევარს დაკვირვებული მოვლენების შეფასება და პასუხების რეიტინგის სკალაზე დატანა მოეთხოვება (იხილეთ http://www.routledge.com/testbooks /9780415368780 – თავი 18, ფაილი 18. 7. ppt). მაგალითად, ვრაგის (Wragg 1994) აზრით, სწავლებაზე ქცევის დაკვირვების შედეგების რეიტინგის სკალაზე გადატანა სამ განზომილებაშია შესაძლებელი:

1 2 3 4 5

თბილი ——————————— გულგრილი

მასტიმულირებელი ——————————— ფერმკრთალი
მოწესრიგებული ——————————— მოუწესრიგებელი

დამკვირვებელმა რეიტინგების ჩაწერა შეიძლება ხუთქულიანი სკალის მიხედვით აწარმოოს, მაგალითად:

1 = სრულებით არა, 2 = ძალიან მცირედ, 3 = მცირედ, 4 = საკმაოდ, 5 = ძალიან.

	1	2	3	4	5
ბავშვი ცდილობს მასწავლებლის ყურადღების მიქცევას					
მასწავლებელი აჯილდოვებს ბავშვს					
მასწავლებელი აღკვეთს ბავშვების ცუდ საქციელს					

აქ საჭიროა, მკვლევარი მარტივი დასკვნიდან (უბრალოდ დაკვირვებების დაფიქსირებიდან) უფრო მაღალი რანგის დასკვნაზე (დაკვირვებული მოვლენების შეფასებაზე) გადავიდეს. ამით დაკვირვება შესაძლოა ნაკლებად სანდო გახდეს, მაგალითად,დამკვირვებლის ტენდენციურობის ეფექტის, ცენტრისკენ სწრაფვის ტენდენციის, როდესაც დამკვირვებლები ერიდებიან კიდურა კატეგორიების ჩაწერას, თუ სიახლის ეფექტის გავლენით, როდესაც დამკვირვებლებზე შედარებით ახალი ანუ მოგვიანებით მომხდარი მოვლენები უფრო ახდენენ გავლენას, ვიდრე – უფრო ადრეულ პერიოდში მომხდარი. მიუხედავად ზემოთქმულისა, მეთოდი შეიძლება სასარგებლო გამოდგეს დაკვირვების მონაცემების შესაჯამებლად.

ხანგრძლიობის ჩაწერა

აქამდე მხოლოდ ერთ მოვლენაზე და მის ჩაწერაზე ვსაუბრობდით. აღწერილი მეთოდები ძალიან ეფექტურია ერთი და, ჩვეულებრივ, ხანმოკლე ქცევის ჩასაწერად. თუმცა, ზოგჯერ გარკვეული ქცევა დიდხანს გრძელდება და დროის რამდენიმე ინტერვალში ან მოვლენის რამდენიმე კატეგორიაში მოხვდება, ანუ, ის უწყვეტი ქცევაა და არა – ერთი, ცალკეული მოვლენა. მაგალითად, ბავშვმა შეიძლება მხოლოდ ერთხელ გაიხადოს ფეხსაცმელი, მაგრამ ფეხშიშველმა ოცი წუთის განმავლობაში იაროს, ბავშვმა შეიძლება ათი წუთის განმავლობაში არ დაიწყოს წერა, რომელიც კვლავ ცალკეული ქცევაა, და რომელიც უფრო დიდ

ხანს გრძელდება, ვიდრე ერთი ინტერვალი, ინტერვალის ან მომენტალური ჩაწერისას. ბავშვს შეიძლება ერთხელ ჰქონდეს კრუნჩხვა, რომელიც ოცი წუთი გაგრძელდეს და ა. შ. ამ მეთოდში ქცევის *ხანგრძლიობის* მითითება აუცილებელია. დაკვირვება მოვლენას ეხება და არა დაკვირვების სიხშირეს. ეს ნიშნავს, რომ დამკვირვებელს ჩანაწერების სტრუქტურირებული ცხრილი სჭირდება, რათა ერთი უწყვეტი ქცევის მთლიანი ხანგრძლიობის ჩაწერა მოხერხდეს.

ზემოთ განხილული ცხრილების შემთხვევაში, წინასწარ უნდა იქნას შეთანხმებული, თუ როგორ მოხდება მიღებული მონაცემების ჩაწერა. ჩაწერისას მიღწეულ უნდა იქნას შეთანხმება დაკვირვების ადგილის, დაკვირვების დროის, დასაკვირვებელი ობიექტის და თავად დამკვირვებლის ვინაობის, რაოდენობის და გამოყენებული მეთოდის შესახებ. მაგალითად, როგორ უნდა განვასხვავოთ ერთმანეთისაგან დაკვირვების ცხრილში, ერთი ადამიანის მიერ ერთი და იგივე ქცევის თორმეტჯერ განხორციელების ფაქტი. (1 ინდივიდი × 12) ან როგორ უნდა დაფიქსირდეს რამოდენიმე ადამიანის მიერ ერთი და იგივე ქცევის რამოდენიმეჯერ განხორციელება. (მაგალითად, 2 ადამიანი × 6-ჯერ თითოეულის, ან 4 ადამიანი × 3-ჯერ თითოეულის), ანუ, უნდა ჩამოვყალიბდეთ რაზე ვიღებთ ორიენტაციას ადამიანებზე თუ მათ მიერ განხორციელებულ ქცევაზე.

მიუხედავად იმისა, რომ სტრუქტურირებული დაკვირვებით საჭირო რიცხობრივი მაჩვენებლები მიიღება (მაგალითად, Galton and Simon 1980; Bennett et al, 1984), დაკვირვების ამ ფორმაში რამდენიმე საყურადღებო საკითხი არსებობს, მაგალითად:

- მეთოდი ბიჰევიორისტულია, გამორიცხავს დაკვირვების სუბიექტების განზრახვის ან მოტივაციის ნებისმიერი ფორმით ხსენებას;
- ინდივიდის სუბიექტურობა იკარგება შეჯამებულ ქულაში;
- დაკვირვებული ქცევა გრძნობების ემპირიულ მტკიცებულებას წარმოადგენს, ანუ, დაკვირვებულ ხდომილობებში შეიძლება უხეშად გაიზომოს ცნებები ან კონსტრუქტები.

ბოლო პუნქტი მნიშვნელოვანია – ის ვალიდობას ეხება და მოითხოვს, მკვლევარი თავად იყოს კმაყოფილი, რომ ადეკვატურია დასკვნის გაკეთება, რომ გარკვეული ქცევა ცნობიერების გარკვეულ მდგომარეობაზე, გარკვეულ განზრახვასა ან მოტივაციაზე მიუთითებს. ცნებებისა და კონსტრუქტების ოპერაციონალიზაციის სურვილმა მკვლევარი იოლად შეიძლება მიიყვანოს რთული ცნებების მარტივ ინდიკატორებამდე.

გარდა ამისა, სტრუქტურირებული დაკვირვება არ ითვალისწინებს დროითი და სივრცული კონტექსტის მნიშვნელოვნებას და, შესაბამისად, შეუმჩნეველი რჩება ის ფაქტი, რომ ქცევა შეიძლება მხოლოდ მოცემულ კონტექსტს ახასიათებდეს. თვალსაჩინო და დაკვირვებადი ქცევებით დაინტერესებულ მკვლევრებს შეიძლება შეუმჩნეველი დარჩეთ უნებურად მიღებული შედეგები, რომლებიც შეიძლება მნიშვნელოვანი აღმოჩნდეს. მათ შეიძლება ვერ შეძლონ იმის ჩვენება, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია მონაწილეთა საკუთარი თვალით აღქმული ქცევები. თუ ვაღიარებთ, რომ ქცევა განვითარებადია, ურთიერთქმედებები ვითარდება დროთა განმავლობაში და, მაშასადამე, ბუნებით ფლუიდურია, მაშინ სტრუქტურირებული დაკვირვების ზემოთ აღწერილი სამი მეთოდი ქცევის „გაყინულ კადრებს“ აფიქსირებენ, რითაც ირღვევა მოქმედების უწყვეტობის (დენადობის) პრინციპი. ძნელია წამიერად დაჭერილი ერთი ან მეტი მოვლენისთვის კონკრეტული მნიშვნელობის მიწერა (Stubbs and Delamont 1976) ისევე, როგორც შეუძლებელია რაიმე სახით დარწმუნებით თქმა, თუ რა ხდება, როდესაც კონკრეტული მოვლენის ერთ ფოტოს ან ფოტოების სერიას ვუყურებთ. მარტივად რომ ვთქვათ, სტრუქტურირებული დაკვირვების დამაჯერებლობისთვის, დაკვირვების მონაცემების ინტერპრეტაციისთვის მკვლევარს სხვა წყაროებიდანაც შეიძლება დასჭირდეს დამატებითი ინფორმაციის შეგროვება.

ეს უკანასკნელი მოსაზრება ეხება არა მარტო სტრუქტურირებულ დაკვირვებას, არამედ, არასტრუქტურირებულსაც, და ამისათვის განვიხილავთ *ტრიანგულაციას* (მეთოდების, დამკვირვებლების, დროისა და სივრცის), რომელიც მკვლევარს სანდო მტკიცებულების მოპოვებაში შეიძლება დაეხმაროს. არსებობს რისკი, რომ დაკვირვება სელექციური იქნება, თუმცა ამის

ეფექტის შემცირება ტრიანგულაციითაა შესაძლებელი. უფრო სანდო მონაცემების (მაგალითად, კონკრეტული მოსწავლის ან მოსწავლეთა ჯგუფის შესახებ) შეგროვების ერთი გზაა მათთვის *თვალ-ყურის დევნება* ერთი დღის ან კვირის განმავლობაში, მათი მიყოლა ადგილიდან ადგილზე და მოვლენიდან მოვლენამდე. ბუნებრივია, ბავშვები სრულიად განსხვავებულად იქცევიან სხვადასხვა მასწავლებელთან და მათი ქცევის სრული სურათის მისაღებად მოსწავლეების სხვადასხვა კონტექსტში ნახვა შეიძლება გახდეს საჭირო.

კრიტიკული შემთხვევები

ზოგჯერ დაკვირვებისას ყოველთვის არ არის საჭირო, სანდოობის, როგორც კონსისტენტობის უზრუნველყოფა. მაგალითად, მოსწავლემ გარკვეული ქცევა შეიძლება მხოლოდ ერთხელ განახორციელოს, მაგრამ ის იმდენად მნიშვნელოვანი იყოს, რომ შეუძლებელი იყოს მისი იგნორირება მხოლოდ იმიტომ, რომ აღნიშნული ქცევა მხოლოდ ერთხელ მოხდა. ინდივიდმა მხოლოდ ერთხელ უნდა ჩაიდინოს მკვლელობა, რომ მკვლელად იქცეს! ხანდახან ხდება ისეთი მოვლენა, რომელიც პიროვნების ან სიტუაციის შესახებ უაღრესად მნიშვნელოვან ინფორმაციას გვაძლევს. კრიტიკული შემთხვევები (Wragg 1994) კონკრეტული მოვლენები ან ხდომილობებია, რომლებმაც შეიძლება სრულად წარმოაჩინონ ან ნათელი მოჰფინონ, მაგალითად, მასწავლებლის ქცევის კონკრეტულ მახასიათებელს ან სწავლების სტილს. ვრაგი (1994: 64) წერს, რომ ეს ის მოვლენებია, რომლებიც დამკვირვებელს უფრო საინტერესოდ მიაჩნია, ვიდრე სხვები და ამიტომ უფრო დაწვრილებით წარმოდგენასა და ჩაწერას საჭიროებს. მათ მნიშვნელოვანი ინფორმაციის მოცემაშეუძლიათ. მაგალითად, ბავშვი მოულოდნელად შეიძლება ძალიან აგრესიულად მოიქცეს, როდესაც სხვა ბავშვთან წყვილში მუშაობას სთხოვენ. ამ ფაქტმა შეიძლება ბავშვის სოციალური ტოლერანტობის შესახებ მდიდარი მასალა მოგვაწოდოს. მასწავლებელს უცაბედად შეიძლება მოჭარბებული რეაქცია ჰქონდეს მოსწავლის მიერ უხარისხოდ შესრულებულ ნაშრომზე – მასწავლებლის აქილევსის ქუსლი – რაც მისი ფრუსტრაციისადმი ტოლერანტობის ანუ არატოლერანტობის დონეზე მიუთითებს და ტოლერანტობის ზღურბლის მიღწევის შედეგებსაც აჩვენებს. ეს მოვლენები იმითაა მნიშვნელოვანი, რომ

შეიძლება რუტინული არ არის, მაგრამ ბევრის მომცემია. ისინი მკვლევარს ისეთ ინფორმაციას სთავაზობენ, რომლის მიღებაც შეუძლებელი იქნებოდა ჩვეულებრივი დაკვირებით. ეს მოვლენები ხშირად უჩვეულო მოვლენებია[2] (სად არის

ნატურალისტური დაკვირვება და ჩართული დაკვირვება

დაკვირვებისას სხვადასხვა ხარისხის ჩართულობა არსებობს (LeCompte and Preissle 1993: 93 – 4). „სრულად ჩართული“ ის მკვლევარია, რომელიც შესასწავლი ჯგუფის წევრის როლს ირგებს და, შესაძლოა, არც კი ამბობს, რომ მკვლევარია (ეს საკითხი მოგვიანებით, ფარული კვლევის ეთიკის შესახებ კომენტარებში განიხილება). „მონაწილე დამკვირვებელი“, როგორც დასახელებიდან ჩანს, დასაკვირვებელი სუბიექტის სოციალური ცხოვრების, კვლევის მიზნებისთვის შექმნილი დოკუმენტებისა და ჩანაწერების ნაწილია. „დამკვირვებელ მონაწილეს“, მონაწილე დამკვირვებლის მსგავსად, ჯგუფში მკვლევრად იცნობენ და მას, სავარაუდოდ, ნაკლებად ინტერნსიური ურთიერთობა აქვს შესასწავლ ჯგუფთან. „სრული დამკვირველის“ შემთხვევაში მონაწილეებმა არც კი იციან, რომ აკვირდებიან (მაგალითად, ცალმხრივი სარკის გამოყენებისას), ამიტომ ასეთი დაკვირვება ფარული კვლევის კიდევ ერთ სახეს წარმოადგენს. ჰამერსლისა და ატკინსონის (1983: 93 – 5) აზრით, შედარებითი ჩართულობა, გარკვეულ სუბიექტურობასა და სიმპათიასთან ერთად, სრული მონაწილის და მონაწილე დამკვირვებლის შემთხვევაში მიიღწევა, შედარებითი დისტანცირება კი – დამკვირვებელი მონაწილისა და სრული მონაწილის შემთხვევაში, რომელთა ძირითადი მახასიათებლები ობიექტურობა და დისტანციაა. როგორც სრული მონაწილეობა, ისე – სრული დისტანცირება, ურთიერთემზღუდველია. სრული მონაწილეობისას, ვინაობის გამჟღავნების შიშით, მკვლევარი ვერ ბედავს ჯგუფის ფარგლებს გარეთ გასვლას (ფარულ კვლევაში), ხოლო სრული დამკვირვებლის შემთხვევაში, არანაირი კონტაქტი არ არის დაკვირვების სუბიექტებთან, ამიტომაც სახიფათოა დასკვნის გაკეთება. მიუხედავად ყოველივე ზემოთქმულისა, სრულ მონაწილეობასაც და დისტანცირებასაც მინიმუმამდე დაჰყავს რეაქტიულობა. თუმცა, პირველის შემთხვევაში არსებობს

„გაშინაურების“ რისკი, როდესაც მკვლევარი ჯგუფის ღირებულებებს, ნორმებსა და ქცევებს ითავისებს ანუ, წყვეტს მკვლევრობას და ჯგუფის წევრი ხდება.

მონაწილის დაკვირვება შეიძლება განსაკუთრებით სასარგებლო იყოს მცირე ჯგუფების, ხანმოკლე ან ხშირი მოვლენების ან პროცესების დაკვირვებისას; ასევე, მკვლევრებისთვის, რომლებსაც სიტუაციაში შედწევა სურთ და დიდი დრო აქვთ ქცევის ან ორგანიზაციების „ტყავში შესაძრომად“ (როგორც ეთნოგრაფიაში ხდება), როდესაც უპირველესი მიზანი მიმდინარე მოვლენების შესახებ დეტალური ინფორმაციის შეგროვებაა (აღწერით კვლევაში).

ჩართული დაკვირვებისას მკვლევარი, რეაქტიულობის ეფექტის (მკვლევრის გავლენა საკვლევ სუბიექტებზე, რის შედეგადაც იცვლება ამ უკანასკნელთა ქცევა) შესამცირებლად, მნიშვნელოვანი დროის განმავლობაში რჩება მონაწილეებთან, იწერს მიმდინარე მოვლენებს და, ამავდროულად, პარალელურად თავის როლსაც ასრულებს. სკოლაში ეს რაიმე კონკრეტული საქმიანობა შეიძლება იყოს: საერთო სუპერვიზიები, სკოლის ცხოვრებაში მონაწილეობა, შთაბეჭდილებების, საუბრების, დაკვირვებების, კომენტარების, ქცევის, მოვლენების, აქტივობებისა და სიტუაციაში ყველა მონაწილის მოსაზრებების ჩაწერა. ჩართული დაკვირვება ხშირად მონაცემების შეგროვების სხვა მეთოდებთან ერთად გამოიყენება, რაც ავსებს კვლევის პროცესში შეგროვილ მონაცემებს. სიტუაციაში ხანგრძლივად დარჩენილ მკვლევარს მოვლენათა დროში განვითარების ნახვა და სიტუაციების, ადამიანთა ჯგუფის, პიროვნებების, კონტექსტების, რესურსების, როლებისა და ა. შ. დინამიკის გაგებაც შეუძლია. მორისონი (1993: 88) ამტკიცებს, რომ „კონკრეტულ კონტექსტში გარკვეული დროის მანძილზე ყოფნისას არა მარტო სიტუაციის არსებითი მახასიათებლები იჩენენ თავს, არამედ ფაქტორთა ურთიერთმიმართებების შესახებ უფრო ჰოლისტური ხედვაც ყალიბდება“. სიტუაციაში ასეთი ჩაძირვა „საფუძვლიანი აღწერების“ ჩამოყალიბებას უწყობს ხელს, პროცესებისა და ურთიერთქმედების აღწერისას, რომლებიც მოვლენების მართებულად ახსნისა და ინტერპრეტაციის საშუალებას იძლევა და არ ეფუძნება მკვლევრისეულ დასკვნებს. მონაწილის დაკვირვებით მიღებული მონაცემები კარგად გადმოსცემენ არსებულ რეალობას.

„საფუძვლიანი აღწერების“ კომპონენტებში შედის ჩაწერა (Carspecken 1996: 47), მაგალითად: მეტყველების აქტები, მარტივი ლექსიკა, დროისა და მოვლენების ვადების ზუსტი და ხშირი ჩაწერა, კატეგორიებად დაყოფილი დამკვირვებლისეული კომენტარები და დეტალური კონტექსტუალური მონაცემები.

დაკვირვების მონაცემები საველე ჩანაწერების სახით ფიქსირდება, რომლებიც რამდენიმე დონეზე შეიძლება ჩაიწეროს (იხ. http://www.routledge.com/testbooks /9780415368780 – თავი 18, ფაილი 18. 8. ppt). *აღწერის* დონეზე (Spradley 1980; Bogdan and Biklen 1992: 120 – 1; LeCompte and Preissle 1993: 224) დაკვირვებამ შემდეგი ფორმები შეიძლება მიიღოს:

- ძირითადი სიტყვების/სიმბოლოების სწრაფი, ფრაგმენტული ჩანაწერები;
- სრულად დაწერილი ტრანსკრიპტები და უფრო დაწვრილებითი დაკვირვების მონაცემები;
- აღწერები, რომელთა შეგროვებისა და მომხდარის შესახებ აღწეტის შემდეგ ყოველმხრივ და გასაგებ, ნათელ ანგარიშს მივიღებთ;
- მონაწილეების წერილობითი პორტრეტები;
- საუბრების აღდგენა:
- ფიზიკური გარემოს, მოვლენების, ქცევისა და აქტივობების აღწერა
- მკვლევრის აქტივობებისა და ქცევის აღწერა

ლინკოლნი და გუბა (1985: 273) დაკვირვების სხვადასხვა ტიპის ან ელემენტის ჩამონათვალს გვთავაზობენ, რომელშიც შედის:

- მიმდინარე შენიშვნები (სიტყვა-სიტყვით ან ადგილზევე კატეგორიზირებულად ჩაწერილი).
- მოვლენების რეგისტრაციის ჟურნალი ან საველე გამოცდილების დღიურები (საველე ჩანაწერების მსგავსი, თუმცა, ჩვეულებრივ, დაკვირვების შემდეგ გარკვეული დროის გასვლის შემდეგ კეთდება).
- კონკრეტული, წინასწარ განსაზღვრული თემების შესახებ გაკეთებული შენიშნვები (მაგალითად, დაფუძნებული თეორიიდან გამომდინარე თემების შესახებ).

- „ქრონიკები“, სადაც აღნიშნულია ყოველი ცალკეული ქცევითი ეპიზოდი, მისი გამოვლენის დროით, ან დროის თანაბარ ინტერვალებში ჩაწერილი დაკვირვებები, მაგალითად, ყოველ ორ ან სამ წუთში.
- კონტექსტის რუკები: რუკები, სკეტჩები, დიაგრამები ან კონტექსტის რაიმე სახის გრაფიკული გამოსახურება (ჩვეულებრივ, ფიზიკური), რომლის ფარგლებშიც მიმდინარეობს დაკვირვება; ასეთი გრაფიკა მოძრაობების გამოსახვის საშუალებას იძლევა.
- წინასწარ განსაზღვრულ ცხრილებში შესატანი მასალა (რეიტინგის სკალების, სიებისა და სტრუქტურული დაკვირვების ცხრილების ჩათვლით), ტაქსონომიური ანუ კატეგორიული სისტემების გამოყენება, სადაც კატეგორიები ადრინდელი დაკვირვებების ან ინტერვიუების მონაცემებიდან მიიღება.
- სოციომეტრული დიაგრამები, რომლებიც სოციალურ ურთიერთობებზე მიუთითებენ, მაგალითად, გარიყულები (ვისაც არავინ ირჩევს), პოპულარულები (ვისაც ყველა ირჩევს) და დიადები (ვინც ერთმანეთს ირჩევს).
- რესპოდენტების მიერ შევსებული კვლევის შემდგომი გამოკითხვის (დებრიფინგი) კითხვარები, რომლებსაც დამკვირვებელი მხოლოდ საკუთარი მოხმარებისთვის ქმნის და რომლებშიც უყურადღებოდ დარჩენილი ძირითადი ინფორმაცია და მოვლენებია თავმოყრილი.
- ნაჩქარევად ჩაწერილი სხვა მკლევრებთან ჩატარებული დებრიფინგის სესიების მონაცემები.

ლეკომტე და პრეისლი (1993: 199 – 200) სასარგებლო მითითებებს იძლევიან კონკრეტულ აქტივობებზე, მოვლენებსა თუ სიტუაციებზე დაკვირვების წარმოებისათვის და თვლიან, რომ ეს მითითებები შემდეგ კითხვებს უნდა პასუხობდეს:

- ვინ მონაწილეობს – რომელი ჯგუფი/აქტივობა/სიტუაცია?
- რამდენი ადამიანია? მათი ვინაობა და მახასიათებლები.
- როგორ მოხვდნენ მონაწილეები ჯგუფში/აქტივობაში/სიტუაციაში?

- რა ხდება?
- რამდენად რუტინული, რეგულარული, სტილიზებული, არარეგულარული და განმეორებადია დასაკვირვებელი ქცევა?
- რა რესურსები გამოიყენება სიტუაციაში?
- როგორ ხდება აქტივობების აღწერა, დასაბუთება, ახსნა, ორგანიზება და სახელდება?
- როგორ ექცევიან მონაწილეები ერთმანეთს?
- რა სტატუსები და როლები აქვთ მონაწილეებს?
- ვინ იღებს გადაწყვეტილებებს და ვისთვის?
- ვინ რას ამბობს?
- რომელ საკითხს განიხილავენ ხშირად/იშვიათად?
- განხილულ საკითხებს შორის რომელია მნიშვნელოვანი?
- რა სახის არავერბალური კომუნიკაცია გამოიყენება?
- ვინ არის მოსაუბრე და ვინ მსმენელი?სად ხდება მოვლენა?
- როდის ხდება მოვლენა?
- რამდენ ხანს გრძელდება მოვლენა?
- როგორ ნაწილდება დრო მოვლენის მსვლელობისას?
- როგორ უკავშირდება ერთმანეთ მოვლენის ცალკეული ელემენტები?
- როგორ მართავენ ცვლილებას და სტაბილობას?
- რა წესებით ხდება მოვლენის სოციალური ორგანიზება და მასში მიმდინარე ქცევა?
- რატომ ხდება ეს მოვლენა და სწორედ ისე, როგორც ხდება?
- რას ნიშნავს მონაწილეებითვის ის, რაც ხდება?
- რა წარსული, მიზნები და ღირებულებები გააჩნია საკვლევ ჯგუფს?

ასეთი გრძელი (და არა ამომწურავი) ჩამონათვალი გვიჩვენებს, რომ ყველაზე ჩვეულებრივი, არაფრით გამორჩეული მოვლენაც კი კომპლექსურია!

ლოუფლანდს (1991) მიაჩნია, რომ ჩართული დაკვირვება ინფორმაციის ექვს ძირითად კატეგორიას მოიცავს:

- *აქტები*: კონკრეტული მოქმედებები;
- *აქტივობები*: უფრო დიდხანს გრძელდება, მაგალითად, კვირა, სემესტრი, თვეები (მაგალითად, სკოლაში სიარული, კლუბის წევრობა);
- *მნიშვნელობები*: როგორ ხსნიან მონაწილეები კონკრეტული მოვლენებისა და მოქმედებების მიზეზებს, მნიშვნელობებსა და მიზნებს;
- *ჩართულობა*: რას აკეთებენ მონაწილეები (მაგალითად, ოჯახის წევრობა, სასკოლო ჯგუფები, თანატოლები, კლუბები და საზოგადოებები, დამატებითი სასწავლო ჯგუფები);
- *ურთიერთობები*: დაკვირვების დროს კონტექსტში დაფიქსირებული ურთიერთობები;
- *გარემო:* დასაკვირვებელი მოქმედებებისა და ქცევების გარემოს აღწერა.

სპრედლი (Spradley 1980) საველე ჩანაწერების შინაა*რსის ელე*მენტების ჩამონათვალს გვთავაზობს:

- *სივრცე*: ფიზიკური გარემო;
- *აქტორები (მოქმედი პირები)*: ადამიანები;
- *აქტივობები*: მიმდინარე, ურთიერთდაკავშირებული აქტები;
- *ობიექტები*: არსებული არტეფაქტები და ფიზიკური ნივთები;
- *აქტები*: მონაწილეების მიერ განხორციელებული კონკრეტული მოქმედებები;
- *მოვლენები*: მიმდინარე აქტივობების ერთობლიობა;
- *დრო*: აქტების, აქტივობებისა და მოვლენების თანმიმდევრობა;
- *გრძნობები*: რას გრძნობენ ადამიანები და როგორ გამოხატავენ ისინი თავიანთ გრძნობებს.

მოილესი (Moyles 2002: 181) თვლის, რომ მკვლევრებმა უნდა ჩაიწერონ დაკვირვების ფიზიკური და კონტექსტუალური გარემო, მონაწილეები (მაგალითად, რაოდენობა, ვინაობა, მომსვლელი და წამსვლელი, მოქმედება და როლი), დღის რომელ მონაკვეთში ხდება დაკვირვება, გარემოს სქემა (მაგალითად, სკამებისა და მერხების განლაგება), დაკვირვებული მოვლენების

ქრონოლოგია და ნებისმიერი გამორჩეული შემთხვევა, რომელიც მოცემულ დროსა და მოცემულ სიტუაციაში ხდება.

რეფლექსიის დონეზე, საველე ჩანაწერებში შეიძლება შედიოდეს (Bogdan and Biklin 1992: 122):

- ჩანაწერების გააზრება და ნამოქმედარის ანალიზი;
- დაკვირვებისთვის, მონაცემების შეგროვებისა და ანალიზისთვის გამოყენებული მეთოდების გააზრება;
- ეთიკური საკითხები, დაძაბულობა, პრობლემები და დილემები;
- დამკვირვებლის რეაქციები დანახულსა და ჩაწერილზე – დამოდებულება, ემოცია, ანალიზი და ა. შ.
- ნამოქმედარის და/ან მომავალი ქმედების განსაზღვრება და კონკრეტიზაცია:
- შემდგომი კვლევის შესაძლო მიმართულებები.

ლინკოლნსი და გუბა (1985: 327) ჩანაწერების გაკეთებას სამ ძირითად ტიპს ასახელებენ, რომელიც მკვლევარმა შეიძლება ჟურნალის წარმოებისას გამოიყენოს:

- დღის განრიგი, პრაქტიკული საქმეების ჩათვლით (მაგალითად ლოჯისტიკა);
- პირადი დღიური რეფლექსიისთვის, მსჯელობისთვის და კათარზისისთვის;
- მეთოდოლოგიის შესახებ ჩანაწერები და აღიცხვა.

დაკვირვების ფოკუსის შერჩევისას უილკინსონი (2000: 228) ერთმანეთისგან განასხვავებს ქცევის *მოლეკულურ* და *მოლურ* ერთეულებს და ეს მნიშვნელოვანი განსხვავებაა. ქცევის მცირე ერთეულები მოლეკულურია, მაგალითად, ჟესტები, არავერბალური ქცევა, ხანმოკლე მოქმედებები; თუმცა ისინი ძალიან სპეციფიკურ, კონკრეტულ მონაცემებს იძლევიან, არსებობს კონტექსტიდან ამოვარდნის რისკი, რაც ამცირებს მათ მნიშვნელობას და, შესაბამისად, ვალიდობასაც. ამის საპირისპიროდ, მოლურ მიდგომას ქცევის დიდი ერთეულები აინტერესებს, რომლის ზომაც მკვლევარის თეორიული ინტერესებით განისაზღვრება. მკვლევარი დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ დაკვირვების ერთეულები მისთვის საინტერესო საკითხების ვალიდურ ინდიკატორებს წარმოადგენენ.

ყოველივე ზემოთქმულიდან შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მონაცემები საკმარისად ამომწურავი უნდა იყოს, რათა მკითხველმა წარმოდგენილი ანალიზის გამეორება შეძლოს. მონაცემები დასაკვირვებელ ერთეულებზე უნდა ფოკუსირდებოდეს და ნათლად და გასაგებად წარმოაჩენდეს დასკვნას. აბსტრაქციებისა და განზოგადებების გაკეთება კვლევის ადრეულ სტადიაზევე შეიძლება დაიწყოს, მაგრამ ამან ხელი არ უნდა შეუშალოს მკვლევარს კვლევა-ძიების ახალი არხების, ახალი გზების მოძიებაში (Sacks 1992).

დაკვირვება ვერბალურ მონაცემებსაც მოიცავს და ვიზუალურსაც. მკვლევარი საველე ჩანაწერებში დეტალებსაც აღწერს, თუმცა ჩაწერის მნიშვნელოვან საშუალებას აუდიო-ვიზუალური ტექნიკა წარმოადგენს (Erickson 1992: 209 – 10). სრული აუდიო-ვიზუალური ჩაწერით შესაძლებელია დამკვირვებლის მიერ ცალკეული მოვლენის მხოლოდ ნაწილობრივი ხედვის და მხოლოდ ხშირად გამოვლენილი მოვლენების ჩაწერის თავიდან აცილება. აუდიო-ვიზუალური მონაცემების მოგროვებას სრული ანალიზისა და მრავალმხრივი მასალის უზრუნველყოფის პოტენცია გააჩნია, ვინაიდან ამ შემთხვევაში, მკვლევარი ნაკლებად არის დამოკიდებული საკუთარ ადრინდელ ინტერპრეტაციებზე. რა თქმა უნდა, აქ სიფრთხილე გვმართებს, ვინაიდან ვიდეო კამერების დაყენებამ შერჩევითობის პრობლემა შეიძლება წამოჭრას. თუ კამერა ფიქსირებულია, ის ჩართული დამკვირვებელივით სელექციური იქნება, მაგრამ მოძრავი კამერაც კი შეიძლება უკიდურესად შერჩევითი იყოს (Morisson 1993: 91).

მნიშვნელოვანია დაკვირვების კონტექსტი (Silverman 1993: 146). შპრედლი (1979) და კირკი და მილერი (1986) თვლიან, რომ დამკვირვებლებმა ოთხი სახის მონაცემი უნდა წარმოადგინონ:

- ადგილზე გაკეთებული ჩანაწერები;
- დაკვირვების სეანსის შემდეგ შეძლებისდაგვარად სწრაფად გაკეთებული ვრცელი ჩანაწერები;
- ჟურნალის ჩანაწერები, სადაც ველზე მუშაობისას წამოქმნილი საკითხები, იდეები, სირთულეები და ა. შ. ფიქსირდება;
- მიმდინარე ანალიზისა და ინტერპრეტაციის მონახაზები, რომელიც თანდათანობით იხვეწება.

აღნიშნული მონაცემების ჩაწერა დაკვირვების სანდოობის გასაზრდელად მათში გარკვეული სისტემატიზაციის შეტანას ისახავს მიზნად. ამ თვალსაზრისით, სილვერმენი (1993) გვახსენებს მნიშვნელოვან სხვაობას *-ეთიკურ* და *-ემურ* ანალიზს შორის. „ეთიკური“ ანალიზი მკვლევარის კონცეპტუალურ ჩარჩოს იყენებს, „ემური“ მიდგომები კი – საკვლევი სუბიექტებისას. სტრუქტურირებულ დაკვირვებაში „ეთიკური“ მიდგომა გამოიყენება, სადაც წინასწარაა განსაზღვრული სამუშაო ჩარჩო, რომელსაც უსიტყვოდ უნდა მიჰყვნენ, ხოლო „ემური“ მიდგომები კარგად ერგებიან თვისებრივ კვლევას, სადაც სიტუაციების განსაზღვრებებს დასაკვირვებელ სუბიექტთა თვალთახედვიდან იღებენ.

ჩართულ დაკვირვებას თავისი უარყოფითი მხარეც აქვს. ანგარიშები, რომლებიც, ჩვეულებრივ, /ჩართული დაკვირვებით მიიღება, თვისებრივი მონაცემებს ზემოთ განხილული კრიტიკა შეეხება , სადაც ნათქვამია, რომ თვისებრივი მონაცემები სუბიექტური, მიკერძოებული, შთამბეჭდავი და იდიოსინკრაზულია და ზუსტი რაოდენობრივი საზომების (გამოკითხვის და ექსპერიმენტის განმასხვავებელი ნიშანი) უქონლობით გამოირჩევა. ალბათ, ვერაფერი შეედრება არასრულწლოვან დამნაშავეთა ბანდის ცხოვრების შესახებ ინფორმაციის მისაღებად მათ გვერდით ხანგრძლივად ცხოვრებით მიღებულ გამოცდილებას. ჩართული დაკვირვების კრიტიკოსები „გაშინაურების“ საფრთხეზე მიგვითითებენ, როგორც მკვლევრის მიერ ასეთი ჯგუფის წევრის როლის შესრულების შედეგზე. საიდან ვიცით, რომ მკვლევარს არ შეეცვალა შეხედულება და ვეღარ ამჩნევს იმ თავისებურებებსა და სპეციფიკურ მახასიათებლებს, რომელთა შესწავლასაც ისახავდა მიზნად?

ადლერი და ადლერი (1994: 370) დაკვირვების რამდენიმე ეტაპს გამოყოფენ. მკვლევარი ჯერ დასაკვირვებელ გარემოს შეარჩევს და შემდეგ სიტუაციაში შესვლის საშუალებების ძიებას იწყებს (მაგალითად, ამ სიტუაციაში რაიმე როლის მორგებით). მხოლოდ სიტუაციაში შესვლის შემდეგ შეუძლია მკვლევარს სრულფასოვანი დაკვირვების დაწყება, იქნება ეს სტრუქტურირებული თუ არასტრუქტურირებული, ფოკუსირებული თუ უფოკუსო. რაოდენობრივი დაკვირვების გამოიყენების შემთხვევაში, შეგროვილი მონაცემები კვლევის

დასრულების შემდეგ უნდა გაანალიზდეს, ხოლო თუ უფრო ეთნოგრაფიული ტექნიკების გამოყენება იგეგმება, მაშინ *პროგრესული ფოკუსირება* დამკვირვებლისგან კვლევის დასრულებამდე, დაკვირვების პროცესის *პარალელურად* ანალიზის წარმოებას მოითხოვს (რაზეც ადრე უკვე ვისაუბრეთ).

მკვლევრები ხშირად სვამენ კითხვას: „რამდენ ხანს უნდა დავაკვირდეთ?“ ან „როდის უნდა შევწყვიტო დაკვირვება?“ რა თქმა უნდა, აქ არ არსებობს მყარი და უცვლელი წესი, თუმცა, შესაძლოა, მიზანშეწონილი იყოს მას შემდეგ გაჩერება, რაც „თეორიული სისავსე“ მიიღწევა (Adler and Adler 1994: 380), ანუ, როდესაც სიტუაციები, რომელსაც აკვირვებიან, მხოლოდ იმეორებენ უკვე არსებულ მონაცემებს. ცხადია, ამ ეტაპზე შეიძლება მნიშვნელოვანი იყოს მონაცემების მოგროვების გაგრძელება, რათა დასაკვირვებელი ქცევის სრული სიხშირე დადგინდეს და მკვლევარმა შეძლოს, დროთა განმავლობაში გამოვლენილი ყველაზე ნაკლებად ტიპური ქცევის შესახებ მაქსიმალური ინფორმაციის მიღება. ამასთან, რაც მეტია დაკვირვებათა რიცხვი, მით მეტად სანდო შეიძლება იყოს მიღებული მონაცემები, რაც მიღებული კატეგორიების დასაბუთების შესაძლებლობას იძლევა. ამგვარად, ეს დაკვირვების სანდოობის მიღწევის საკითხია (იხ. მსჯელობა ტრიანგულაციის შესახებ).

დაკვირვებისთვის ბუნებრივი და ხელოვნურად შექმნილი გარემო

განათლების სფეროს მკვლევრები დაკვირვებებს, ძირითადად, ბუნებრივ გარემოში – სკოლებში, საკლასო ოთახებში, სათამაშო მოედნებზე, გაკვეთილებსა და ა. შ. – აწარმოებენ. დაკვირვებისთვის ხელოვნურად შექმნილი, მოწყობილი გარემო ფსიქოლოგიურ კვლევებში შეიძლება შეგვხვდეს, დამკვირვებლების უფლებამოსილების გაზრდის მიზნით. 21-ე თავში ხელოვნურად შექმნილ გარემოში ჩატარებულ ორ კლასიკურ კვლევას გაგაცნობთ: სოციალური ფსიქოლოგიიდან – მილგრამის ავტორიტეტული ფიგურისადმი დაქვემდებარების კვლევასა და სტანფორდის ციხის ექსპერიმენტს. ამ კვლევების მსგავსად, სიტუაციაში დამკვირვებლის ყოფნის გარეშე ბავშვების ქცევაზე დასაკვირვებლად, ფსიქოლოგ მკვლევრებს საკლასო ოთახის სიტუაციის რეკონსტრუქცია და ცალმხრივი სარკის გამოყენება შეიძლება

მოისურვონ. აქ ღია და ფარული კვლევის ეთიკური საკითხები დგება. ხელოვნურად შექმნილი გარემოს უპირატესობას დამკვირვებლის მიერ სიტუაციაზე დაწესებული კონტროლის ხარისხი ქმნის რომელიც ლაბორატორიული ექსპერიმენტისთვის ჩვეული კონტროლის ხარისხს უტოლდება. იმ ბრალდებას, რომ არარეალისტურ სიტუაციაში ადამიანების გაკონტროლება და მათით მანიპულირება დაუშვებელია, მეორე თავში ეთიკური საკითხების განხილვისას შევეხეთ.

დაკვირვების გარემო სტრუქტურირებულიდან არასტრუქტურირებულამდე და ბუნებრივიდან ხელოვნურამდე კონტინუუმებზე შეგვიძლია მოვათავსოთ (ჩანართი 18. 3). მათი კლასიფიცირება დამკვირვებლის/მკვლევრის მიერ გარემოში შეტანილი სტრუქტურის ხარისხით და გარემოს თანდაყოლილი სტურუქტურირებულობის ხარისხითაც შესაძლებელია (Cooper and Schindler 2001: 378).

ჩანართი 18. 3.

დაკვირვების სტრუქტურირებული, არასტრუქტურირებული, ბუნებრივი და ხელოვნური გარემო

	ბუნებრივი გარემო	ხელოვნური გარემო
სტრუქტურირებული	სტრუქტურირებული საველე კვლევები (მაგალითად, სირსისა და მისი კოლეგების (Sears et al, 1965) კვლევა, რომელიც იდენტიფიკაციასა და ბავშვის აღზრდას შეეხება)	სრულიად სტრუქტურირებული ლაბორატორია (მაგალითად, სტანფორდის ციხის ექსპერიმენტი, მორჩილების მილგრამისეული ექსპერიმენტი, იხ. თავი 21) და ექსპერიმენტები, რომლებშიც ცალმხრივ სარკესა და ვიდეო ჩანაწერებს იყენებენ.
არასტრუქტურირებული	სრულიად არასტრუქტურირებული საველე (მაგალითად, Street Corner Society-ის უაიტისეული (Whyte 1949) ცნობილი კვლევა) და ეთნოგრაფიული კვლევები	არასტრუქტურირებული ლაბორატორია (ექსლანის (1964) ცნობილი კვლევა-*კოჭობანა: საკუთარი თავის ძიებაში)* და დაკვირვებები, რომლებშიც ცალმხრივ სარკესა და ვიდეო ჩანაწერებს იყენებენ.

ცხადია, მკვლევარს მოცემული გარემოსა და სტრუქტურის პირობებში „მიზნისთვის შესატყვისობის“ იდეა უნდა ამოძრავებდეს. აქ საზღვრები ბუნდოვანია; სტრუქტურირებული გარემო ჰიპოთეზების შემოწმებისთვის უფრო გამოგვადგება, არასტრუქტურირებული კი – მათი ჩამოყალიბებისათვის.

ეთიკური მოსაზრებები

მიუხედავად იმისა, რომ დაკვირვებას, ჩაურევლობის გამო, ხშირად აქვს ნეიტრალურობის პრეტენზია, მასთან დაკავშირებით მაინც არსებობს რამდენიმე ეთიკური მოსაზრება. ლიტერატურაში კარგად არის ასახული ღია და ფარულ დაკვირვებასთან დაკავშირებული ეთიკური დილემები. თუ ღია კვლევის ცდის პირებმა იციან, რომ აკვირვებიან, ფარულ კვლევაში მათთვის ეს უცნობია. ერთი მხრივ, კვლევის ეს უკანასკნელი ფორმა, როგორც ჩანს, არღვევს ინფორმირებული თანხმობის პრინციპს, ცდის პირების პირად ცხოვრებას და პირად სივრცეში იჭრება, მათ ინსტრუმენტებივით, კვლევის ობიექტებივით ექცევა და მკვლევარს საკუთარი როლის მცდარად წარმოდგენისკენ ან (Mitchell 1993), მეტიც, უარყოფისკენ უბიძგებს. თუმცა, მეორე მხრივ, მიჩელი (1993) ამტკიცებს, რომ არსებობს გარკვეული ფორმის ცოდნა, რომელიც საზოგადოების კანონიერი კუთვნილებაა, მაგრამ მასზე მხოლოდ ფარულად მომუშავე მკვლევარს თუ მიუწვდება ხელი (მაგალითად, ჰომოსექსუალთა წრეში „ზედამხედველზე" დაკვირვების საინტერესო ანგარიში (Humphrey, 1975)). ფარული კვლევა შეიძლება აუცილებელი იყოს მარგინალურ და სტიგმატიზებულ ჯგუფებში შესაღწევად, ან ჯგუფებში, რომლებიც არ თანხმდებიან მკვლევრის თხოვნას, ჩაერთონ კვლევაში. მათ შორის შეიძლება იყვნენ სენსიტიური ჯგუფები, მაგალითად, ნარკომანები და მათი მიმწოდებლები, ადამიანის იმუნოდეფიციტური ვირუსით (აივ) დაინფიცირებულები, პოლიტიკური აქტივისტები, ბავშვებზე მოძალადეები, პოლიციის ინფორმატორები და რასობრივად მოტივირებული კანონდამრღვევები. მიჩელს (1993) ფარული კვლევის სასარგებლოდ ძლიერი არგუმენტები მოაქვს, როდესაც ამტკიცებს, რომ ფარული კვლევის წარმოებაზე უარის თქმა ფარულად მოქმედ, ძალაუფლების მქონე ჯგუფებში შეღწევაზე უარის თქმაა; სენსიტიური, მაგრამ მნიშვნელოვანი თემების კვლევის უარყოფაა; კვლევის რთული, მაგრამ მყარად ფესვგადგმული საკითხებისა და რწმენების უარყოფაა, ანუ, დანებება და ფარ-ხმალის დაყრაა სწორედ მაშინ, როცა საქმე რთულდება! ფარულად წარმოებული კვლევის მაგალითების განხილვით იგი აჩვენებს, რომ ასეთი კვლევის ჩაუტარებლობით უარს ვამბობთ, საზოგადოებისთვის საინტერესო საკითხების და ნაკლებად

ცნობილი ჯგუფების ან სიტუაციების შესახებ საჯარო ინფორმაციის მიწოდებაზე.

ფარული კვლევის გამართლება რეაქტიულობის დაძლევის შესაძლებლობის საფუძველზეც შეიძლება, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მკვლევარს სჯერა, რომ ინდივიდების ბუნებრივი ქცევა შეიცვლება, თუ მათ ეცოდინებათ, რომ აკვირდებიან.

ფარული კვლევა რომ სახიფათოა კარგად არის ასახული გლაზგოს ბანდის პატრიკისეულ (1973) კვლევაში, სადაც მკვლევარს უდიდესი ძალისხმევა დასჭირდა, რომ არ გაემჟღავნებინა თავი, როდესაც მკვლელობის მოწმე გახდა; მიჩელის (1993) ანგარიშში, სადაც აღწერილია, თუ როგორ გულდასმით შეათანხმეს როლის ყველა დეტალი, რომელიც საჭირო იყო „მილენიალისტთა“ – აშშ-ის შეარაღებული პოლიტიკური დაჯგუფების გასაიდუმლოებული ულტრა მემარჯვენე ფრთის – ფარული კვლევისთვის და ბოლოს, მთამსვლელთა მიჩელისეული კვლევაში, სადაც ჯგუფის წევრობა მათთვის ჩვეულ მკაცრ და მტკივნეულ ცხოვრებასთან ზიარებას ნიშნავდა (ჯგუფში შესასვლელად მკვლევარს თავად მოუწია სრულფასოვან და პროფესიონალურად მომზადებულ მთასვლელად ქცევა).

უამრავი ეთიკური დილემა არსებობს, რომელშიც მოცემულია დაძაბულობა პირად ცხოვრებაში შეჭრას, მის დაცვასა და საზოგადოების კანონიერი „ცოდნის უფლებას“ შორის, ინფორმირებულ თანხმობასა და უფრო ფართო საზოგადოების ინტერესებიდან გამომდინარე მის დარღვევას შორის, დაკვირვებას, როგორც ზედაპირულ, სავარაუდოდ, მასტიმულირებელ, სანახაობრივ სპორტსა და მნიშვნელოვან სოციალურ კვლევას შორის. აქ ლაპარაკია დილემაზე, რომელიც ინდივიდის დაცვასა და ფართო საზოგადოების დაცვას შეეხება და რომელშიც ისმის კითხვები: „ვინ დარჩება მოგებული წარმოებული კვლევის შედეგად, – ვის და რას ემსახურება, ვის არგებს და ვის ავნებს იგი? ინდივიდის ინტერესების დაცვა უფრო დიდი სიკეთეა თუ – ფართო საზოგადოების? ავნებს თუ არა კვლევა ისედაც დაზარალებულ ადამიანებს? გააუმჯობესებს თუ არა მათ ყოფა-ცხოვრებას, ინსტრუმენტულად (ანუ როგორც ობიექტს და არა – სუბიექტს) უნდა მოექცეს თუ არა მკვლევარი მონაწილეების

კვლევისთვის საჭირო და სხვა შემთხვევაში მიუწვდომელი, მაგრამ მაინც ღირებული მონაცემების მოპოვების გამო? მკვლევარს აუცილებელი მორალური ვალდებულებები გააჩნია და ვიდრე ეთიკური ქცევის კოდექსი არსებობს, თითოეული შემთხვევა ცალკეული, მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელი ღირსებების მიხედვით უნდა შეფასდეს.

გარდა ამისა, თავისთავად პრობლემურია ჩაურევლობის საკითხი. როგორც წინამდებარე თავის დასაწყისში აღვნიშნეთ, დაკვირვება არაინტერვენციულია, მაგრამ ეს მთლად ასე არ არის რეალურ სამყაროში მცხოვრები მკვლევრებისთვის, რომელსაც იკვლევენ ისინი და მათი (მკველვრების) გავლენა, შესაძლოა, სულაც არ იყოს ნეიტრალური (ჰოთორნოსა და „წმინდანის“ ეფექტები, რომელზეც მეხუთე თავში ვისაუბრეთ). ეს ძალზე თვალსაჩინოა, მაგალითად, სკოლის ინსპექტირების შემთხვევაში, როდესაც გაკვეთილზე ინსპექტორის დასწრება მნიშვნელოვნად მოქმედებს კლასში მიმდინარე პროცესებზე და არასწორი იქნებოდა ამის შეუმჩნევლობა. ამგვარად, დამკვირვებლის ეფექტი მნიშვნელოვანი შეიძლება იყოს.

გარდა ამისა, ჩაურეველმა დამკვირვებელმა დაწვრილებით და ზედმიწევნით უნდა განიხილოს თავისი როლი. როგორ უნდა მოქცეულიყო მკვლევარი ზემოთ განხილულ პატრიკისეულ (1973) მაგალითში, როდესაც ის მკვლელობის მოწმე გახდა: უნდა გაემჟრავნებინა ვინაობა და პოლიციისთვის შეეტყობინებინა მკვლელობის შესახებ? რა მოხდებოდა, თუ მკვლელობაზე რეაქციის უქონლობით მას კიდევ უფრო მეტ სენსიტიურ მონაცემზე მიუწვდებოდა ხელი? ძალადობის მოწმემ უბრალოდ უნდა შეატყობინოს ამის შესახებ სათანადო ორგანოებს თუ თავად უნდა მოიმოქმედოს რაიმე აღნიშნულ ფაქტთან დაკავშირებით? თუ დამკვირვებელი რასობრივი ძალადობის ან დაშინების (ბულინგი) შემთხვევების მოწმეა, უნდა დარჩეს თუ არა შეუმჩეველი? არის თუ არა დამკვირვებელი უბრალოდ ჟურნალისტი, რომელიც მონაცემების საჯარო დემონსტრაციას ახდენს მათ განსახილველად? როდისაა ჩაურევლობა მორალურად მიუღებელი და გასაკიცხი? ეს ის საკითხებია, რომელთა გადაწყვეტისას მკვლევარი ცალსახა განაჩენისთვის ეთიკის კოდექსით ვერ იხელმძღვანელებს.

კომენტარები

დაკვირვების ბევრ სიტუაციაში მიკერძოების რისკი არსებობს (მაგალითად, Wilkinson 2000: 228; Moyles 2002: 179; Robson 2002: 324 – 5; Shaughnessy et al. 2003: 116 – 17), რისი მიზეზი შეიძლება იყოს, მაგალითად:

- *დამკვირვებლის სელექციური (შერჩევითი) ყურადღება:* აღქმა დამოკიდებულია იმაზე, თუ საით ვიყურებით, რას ვუყურებთ, როგორ ვუყურებთ, როდის ვუყურებთ, რას გვგონია, რომ ვუყურებთ, ვის ვუყურებთ, რაზე ვფიქრობთ დაკვირვების დროს და რა ინტერესები და გამოცდილება გაგვაჩნია.
- *რეაქტიულობა*: მონაწილეებმა შეიძლება შეცვალონ ქცევა იმ შემთხვევაში, თუ ეცოდინებათ, რომ მათ აკვირდებიან. მაგალითად, უკეთ იმუშაონ კლასში; მეტად დაიძაბონ; ჩვეულებრივზე უკეთ ან უარესად მოიქცნენ; იმოქმედონ მკვლევარის მოლოდინის ან მითითებების შესაბამისად, – „მოთხოვნილი მახასიათებლები“ (Shaughnessy et al. 2003: 113).
- *ყურადღების დეფიციტი*: რა ხდება მაშინ, თუ მკლევარს ყურადღება ეფანტება, სხვაგან და მოვლენა მისი ყურადღების მიღმა რჩება?
- *კონსტრუქტების ვალიდობა*: დასადგენია თუ რა შეიძლება ჩაითვალოს მსჯელობისთვის ვალიდურ ინდიკატორად. მაგალითად, როგორია ღიმილი: მოშვებული, ნევროტული, მეგობრული თუ მტრული? ითვლება თუ არა პიროვნების მიერ გამოყენებული არავერბალური ჟესტები ურთიერთქმედების ვალიდურ ინდიკატორად? არის თუ არა საკვლევი ქცევის აღსაწერად გამოყენებული იარლიყები და მანიშნებლები ამ ქცევის ვალიდური ინდიკატორები?
- *მონაცემთა სელექციური ჩანიშვნა*: ჩვენს მიერ ჩაწერილ ინფორმაციაზე ზოგჯერ ჩვენივე პირადი შეფასებები უფრო მოქმედებს, ვიდრე თავად ჩასაწერი ფენომენი. ზოგჯერ სიტუაციის ინტერპრეტაციას ვახდენთ და შემდეგ ამ ინტერპრეტაციას ვიწერთ და არა – თავად ფენომენს.
- *სელექციური მეხსიერება*: თუ დაკვირვებების მონაცემებს მოვლენის დასრულების შემდეგ ვინიშნავთ, ჩვენი მეხსიერება არჩევს და ფილტრავს მონაცემებს და ზოგჯერ უყურადღებოდ რჩება დაკვირვების კონტექსტის

დეტალები. ამიტომ ინფორმაციის ჩანიშვნა უშუალოდ დაკვირვების პროცესში ან დაკვირვების დასრულებისთანავე უნდა მოხდეს.

- *პიროვნებათშორისი საკითხები და კონტრტრანსფერი*: ჩვენს ინტერპრეტაციებზე ჩვენივე შეფასებები და პრიორიტეტები მოქმედებს: ადამიანთა ქცევის ჩვენეული შეფასება, დაკვირვების მონაწილეებთან ჩამოყალიბებული ურთიერთობა და სიტუაციის კონტექსტი. მკვლევრები განზრახ უნდა მოსცილდნენ სიტუაციას და რეფლქსიას მიმართონ.
- *მოლოდინის ეფექტები*: როდესაც მკვლევარმა იცის შესამოწმებელი ჰიპოთეზები, ან გააჩნია მსგავსი კვლევების შედეგები ანდა გარკვეული ქცევების ნახვის მოლოდინი აქვს ამან შეიძლება გავლენა იქონიოს მის დაკვირვების მონაცემებზე.
- *ჩაწერის წესზე შეთანხმება*: დასაკვირვებელი ჯგუფის ერთი წევრი შეიძლება ერთსა და იმავე ქცევას იმეორებდეს, მაგრამ სხვა არავინ იქცეოდეს ანალოგიურად და საერთოდ არ ავლენდეს ასეთ ქცევას. ამ შემთხვევაში, უნდა ჩაიწეროს, თუ რამდენი განსხვავებული ადამიანი მოიქცა ამგვარად.
- *დამკვირვებელთა რაოდენობა*: ერთი და იგივე სიტუაციაში სხვადასხვა დამკვირვებელი შეიძლება სხვადასხვა რამეს აკვირდებოდეს და შესაბამისად, არაკონსისტენტური შედეგები მიიღონ. ამიტომ საჭიროა დამკვირვებელთა გავარჯიშება მათ შორის შეთანხმებულობის მისაღწევად, ქცევის ზუსტი განსაზღვრებების კარგად გასაგებად, მონაცემების ჩანიშვნისა და ჩაწერის სახეების შესათანხმებლად.
- *დასკვნის პრობლემა*: დაკვირვებისას მხოლოდ მომხდარი რეალური ფაქტის ჩაწერაა შესაძლებელი; ნებისმიერი სხვა მტკიცებულების, მაგალითად, ტრიანგულაციის, გარეშე, აქტორის ქცევის მიზეზების, განზრახვებისა და მიზნების შესახებ დაკვნების გაკეთება შეიძლება სახიფათო იყოს. განზრახვის შესახებ დაკვირვების საფუძველზე დასკვნების გაკეთება ზოგჯერ შეუძლებელია. მაგალითად, ბავშვს შეიძლება უნდოდეს, რომ მეგობრული იყოს, მაგრამ გამოუცდელმა დამკვირვებელმა ეს მის პატივმოყვარეობად აღიქვას; მასწავლებელს შეიძლება უნდოდეს, რომ ეფექტური იყოს, მაგრამ მკვლევარმა არასწორი ინტერპრეტაცია გააკეთოს და

ის სახიფათოდ მიიჩნიოს. რეაქციიდან სტიმულზე და დაკვირვებიდან განზრახვაზე დასკვნის გაკეთება მიზანშეწონილი არ არის.

აქ საქმე ვალიდობასა და სანდოობას ეხება. დაკვირვების ვალიდობის თვალსაზრისით, მკვლევარმა უნდა უზრუნველყოს, საკვლევი კონსტრუქტის ინდიკატორების სიზუსტე და ოპერაციონალიზება, მაგალითად, შეთანხმებული უნდა იყოს, თუ რას ნიშნავს ანუ რისგან შედგება ისეთი თვისებები, როგორიცაა „მეგობრული“, „ბედნიერი“, „აგრესიული“, „კომუნიკაბელური“ და „უკარება“. დაკვირვების მიზნის შერჩევა პრობლემური საკითხია. მაგალითად, რაზე ვიღებთ ორიენტაციას: მხოლოდ კონკრეტულ ადამიანებზე თუ ადამიანთა ჯგუფზე, კონკრეტულ მოვლენებსა და კონკრეტულ დროზე თუ სხვა სიტუაციაზე? მოლურ თუ მოლეკულურ ერთეულებზე? რას აპირებთ: ახლო მანძილიდან დეტალებზე დაკვირვებას თუ ჰოლისტურ, ფართო ფოკუსისა და დიაპაზონის მქონე კვლევას, ანუ, გამადიდებელ შუშას იყენებთ და ვიწრო დიაპაზონში მაღალი ხარისხის გამოსახულების მიღებას ცდილობთ? თუ ფართო ხედვას ირჩევთ, კადრში მთელ ველს ატევთ, მაგრამ არ გაქვთ გამოკვეთილი დეტალები, თუ რაღაც საშუალოს მიღწევას ცდილობთ? როგორ ირჩევთ, საორიენტაციო ობიექტივს?

მოლოდინის ეფექტის დაძლევა შესაძლებელია, თუ დამკვირვებლებს არ ეცოდინებათ კვლევის მიზანი – „ორმაგად ბრმა“ მიდგომა.

რაც შეეხება სანდოობას, ინდიკატორები სრულად, თანმიმდევრულად და მყარად უნდა გამოიყენებოდეს, ინტერპრეტაციაში ყოველგვარი ცვალებადობის გარეშე. ეს დამოკიდებულია არა მარტო დამკვირვებელზე – მის მიერ წარმოებულ დაკვირვებასა და ჩაწერაზე, არამედ დამკვირვებლის რაოდენობაზეც. დამკვირვებელთა შორის თანხმობის (პროცენტებში) გამოსათვლელი ფორმულა ასეთია:

$$\frac{\textit{ორი დამკვირვებლის დათანხმების რაოდენობა}}{\textit{დათანხმების ყველა შესაძლო შემთხვევის რაოდენობა}} \times 100,$$

შემფასებელთა შორის თანხმობის სანდოობის გაზომვისას მკვლევარი მაღალი პროცენტული მაჩვენებლის მიღებას უნდა ცდილობდეს (მინიმუმ 90 პროცენტის). შემფასებელთა შორის თანხმობის სანდოობის სხვა საზომებში

კორელაციები გამოიყენება, სადაც კორელაციის კოეფიციენტები 0.90-ზე (ანუ 90 პროცენტზე) მეტი უნდა იყოს (Shaughnessy et al. 2003: 111).

მკვლევრის ან მკვლევრების სანდოობის უზრუნველსაყოფად ტრენინგის საჭიროება შეიძლება წარმოიშვას რათა მკვლევრებმა:

- ერთი და იგივე ოპერაციული განსაზღვრებები გამოიყენონ;
- ერთი და იგივე დაკვირვებები ერთნაირად ჩაწერონ;
- კარგად იყვნენ კონცენტრირებულნი;
- შეძლონ დეტალებზე ფოკუსირება;
- იყვნენ ნაკლებად შესამჩნევნი, მაგრამ ყურადღებიანნი;
- ჰქონდეთ დაკვირვების მონაცემებზე დაყრდნობით დასკვნების გამოტანისთვის საჭირო გამოცდილება.

ამ თვისებებს არსებითი მნიშვნელობა აქვს გადაღლის, გამოფიტვის, „დამკვირვებლის დრეიფის“ (Cooper and Schindler 2001: 380) და წმინდანის ეფექტის თავიდან ასაცილებლად და, ამასთან, თითოეულმა მათგანმა შეიძლება მონაცემების სანდოობა შეამციროს.

რაც შეეხება რეაქტიულობის საკითხს, ერთი შესაძლებლობაა ფარული დაკვირვების გამოყენება, თუმცა ეს ეთიკურ საკითხებს ბადებს, რომლებზეც მეორე თავში უკვე ვისაუბრეთ. მეორე – ჰაბიტუაციის ანუ მიჩვევის გამოყენება, როდესაც მკვლევარი იმდენად დიდ ხანს რჩება სიტუაციაში, რომ მონაწილეები არა მარტო ეჩვევიან მის იქ ყოფნას, არამედ ბუნებრივდაც იქცევიან.

ლოფლენდის (1971: 104 – 6) აზრით, კვლევაში სანდოობის პრობლემის დასაძლევად, ასევე, მნიშვნელოვანია, მოვლენის დასრულებისთანავე გააკეთოს ჩანაწერები მაქსიმალური წეროს, მაგრამ მაინც დიდი დრო ჩანაწერების წარმოებას; განიხილოს შენიშვნების აუდიოჩაწერის ვარიანტი (თუმცა, აზროვნებისთვის წერა შეიძლება მეტად მასტიმულირებელი იყოს); გამოიყენოს სიტყვების დამუშავების საშუალება, რაც შემდგომში პროგრამული პაკეტების გამოყენებით ანალიზისას გაუწევს დახმარებას და ჰქონდეს ჩანაწერების ორი ფაილი: ერთი ორიგინალი მონაცემები და მეორე მანიპულაციისა და ანალიზისთვის (მაგალითად, მონაცემების დაჭრისა და გადანაცვლებისთვის).

დასკვნა

დაკვირვების მეთოდები სიტუაციების გაგებისა და ახალი ცოდნის შეძენის მძლავრი იარაღია.[3] მონაცემების შეგროვების სხვა ტექნიკების მსგავსად, მათაც ახლავთ ვალიდობისა და სანდოობის პრობლემა. დაბალი რანგის დასკვნებისთვის განკუთვნილი დაკვირვებაც კი, რომელიც, ალბათ, დაკვირვების ყველაზე უსაფრთხო ფორმაა, უაღრესად შერჩევითია, ვინაიდან თავად აღქმაა სელექციური. დასკვნის უფრო მაღალი რანგის ფორმები, რომლებიც მიზეზ-შედეგობრიობის დადგენას ისახავენ მიზნად დამკვირვებლის ინტერპრეტაციის უფრო მაღალი დონეს მოითხოვენ, სადაც დამკვირვებელი მიზანმიმართულებისა და მოტივაციის შესახებ მსჯელობს. ამ თვალსაზრისით, დასაბუთებისთვის და ტრიანგულაციისთვის რეკომენდებულია მონაცემების შეგროვების დამატებითი მეთოდების გამოყენება ანუ, სანდო მონაცემებიდან სანდო დასკვნების მიღების უზრუნველყოფა.

დაკვირვების დაგეგმვისას მკვლევარმა უნდა გაიაზროს და გადაწყვიტოს:

- როდის, სად, როგორ და რას აკვირდება.
- რამდენად სტრუქტურირებული დაკვირვებაა აუცილებელი?
- დაკვირვების პერიოდის ხანგრძლიობა, რომელიც უნდა შეესაბამებოდეს დასაკვირვებელი ქცევის გამოვლენისა და დაკვირვებისთვის საჭირო დროს;
- დაკვირვების პერიოდის დროის განაწილება (მაგალითად, დილით, შუადღეს, საღამოს).
- დაკვირვების კონტექსტი (შეხვედრა, გაკვეთილი, განვითარებისთვის სასარგებლო პრაქტიკული სავარჯიშოები, სკოლის მმართველობის ბრიფინგი და ა. შ.).
- დაკვირვების ბუნება (სტრუქტურირებული, ნახევრად სტრუქტურირებული, ღია, მოლური, მოლუკულური და ა. შ.).
- დაკვირვების შესაძლებლობის არსებობა, მაგალითად, დარწმუნება, რომ არიან დასაკვირვებელი ადამიანები ან არსებობს დასაკვირვებელი ქცევა.
- სუბიექტური და ობიექტური დაკვირვების გაერთიანება, სტრუქტურირებულ დაკვირვებაშიც კი. დაკვირვების გეგმა უაღრესად სუბიექტური ხდება,

ვინაიდან მასზე შეიძლება ინტერპრეტაცია, გადარჩევა და კონტრტრანსფერი აისახოს, ოპერაციული განსაზღვრებები კი ყოველთვის ზუსტი არ არის.

- რეაქტიულობის შემცირების მიზნით წარმოებული ფარული მონაწილის დაკვირვების ღირებულება.
- საფრთხეები, რომლებიც სანდოობასა და ვალიდობას ემუქრება;
- დაკვირვების ოპერაციონალიზაციის საჭიროება, რათა ის, რაც მტკიცებულებად ითვლება, თანმიმდევრული, მკაფიო და ვალიდური იყოს. რა ქმნის კონკრეტულ თვისებას (მაგალითად, ანტისოციალურ ქცევას? რა ითვლება ანტისოციალურ ქცევად? ერთი ინდივიდის შემთხვევაში გამოყენებული თვისობრივი მახასიათებელი „კომუნიკაბელური“ მეორის შემთხვევაში „სიტყვაძუნწს“ შეიძლება ნიშნავდეს და პირიქით).
- სათანადო სახის სტრუქტურირებული დაკვირვებისა და ჩაწერის სისტემის არჩევის საჭიროება (მაგალითად, მოვლენის შერჩევა, მომენტალური შერჩევა, ხანგრძლივობის ჩაწერა, დიქოტომიური/რეიტინგის სკალები).
- როგორ შევინიღბოთ და აუცილებელია თუ არა ინფორმირებული თანხმობა.
- გამართლებულია თუ არა მოტყუება.
- რა როლი უნდა აიღოს მკვლევარმა კონტინუუმზე: სრული დამკვირვებლის, მონაწილე დამკვირვებლის, დამკვირვებელი მონაწილის თუ სრული დამკვირვებლის?

დაკვირვება შეიძლება ძალიან სასარგებლო კვლევის მეთოდი იყოს, სასურველი ქცევის ან ფენომენის გაგებას შეიძლება დიდი დრო დასჭირდეს, ეს შეიძლება ძვირი ღირდეს დახარჯული დროისა და ძალისხმევის თვალსაზრისით. ეს კი, მონაცემების ინტერპრეტაციის ან მათი მნიშვნელობის შესახებ დასკვნების გამოტანისას სირთულეებს უკავშირდება. წინამდებარე თავში დაკვირვების რამდენიმე განსხვავებული ტიპი და მათ საფუძვლად მდებარე წანამძღვრები მიმოვიხილეთ, სადაც „მიზნისთვის შესატყვისობის“ პრინციპის დაცვით დაკვირვების მეთოდის შერჩევაზე იყო საუბარი. დაკვირვების რომელიმე კონკრეტული მეთოდის გამოყენების განსაზღვრის ნაცვლად ამ თავში ითქვა, რომ დაკვირვება მკვლევარს მორალურ განზომილებაში ათავსებს; რომ არ არის საკმარისი დაკვირვების ისეთი ტერმინებით უბრალოდ აღწერა, როგორიცაა

არაინტრუზიული, ჩაურეველი ტექნიკა და ამით კვლევის მონაწილეების წინაშე პასუხისმგებლობის მოხსნა. ადამიანის შემსწავლელ მეცნიერებებში მონაცემების შეგროვების სხვა ფორმების მსგავსად, დაკვირვება არ არის მორალურად ნეიტრალური საქმიანობა. დამკვირვებლებს, სხვა მკვლევრების მსგავსად, ვალდებულებები აქვთ როგორც მონაწილეების, ისე მთელი კვლევითი საზოგადოების წინაშე.

დაკვირვების მონაცემების მაგალითებისთვის მიმართეთ წიგნის თანმხლებ ვებ გვერდს (http://www.routledge.com/testbooks /9780415368780 – თავი 18, ფაილი 18. 1. doc და http://www.routledge.com/testbooks /9780415368780 – თავი 18, ფაილი 18. 2. doc).

19 ტესტები

შესავალი

რაისის (Rice 1897) მართლწერის ტესტის, ებინგჰაუსის (1987) დავიწყების ტესტისა და ბინეს (1905) ინტელექტის სკალის შემდეგ, ტესტები არნახული სისწრაფით განვითარდა მოცულობის, მრავალფეროვნების, სფეროებისა და დახვეწილობის თვალსაზრისით. ტესტირების სფერო იმდენად ფართოა, რომ აქ მხოლოდ შესავალის სახით მიმოვიხილავთ მასთან დაკავშირებულ ზოგიერთ საკითხს, უფრო მეტი და დეტალური ინფორმაციისთვის კი სპეციალური ტექსტებისა და წყაროების მოძიება მოგიწევთ. აქ მხოლოდ ტესტებთან და ტესტირებასთან დაკავშირებულ რამდენიმე ძირითად საკითხს შევეხებით.

ტესტების სახით მკვლევრებს მონაცემების შეგროვების მძლავრი იარაღი გააჩნიათ, რომლითაც მათ არა სიტყვიერი, არამედ რაოდენობრივი მონაცემების მიღება შეუძლიათ. ტესტირების მონაცემების შეგროვებაზე საუბრისას, რამდენიმე მნიშვნელოვანი საკითხი უნდა გავითვალისწინოთ, უპირველესად საეროდ რატომ ვიყენებთ ტესტს და ასევე განვსაზღვროთ:

- რას ვამოწმებთ (მიღწევას, მიდრეკილებას, დამოკიდებულებას, პიროვნებას ინტელექტს, სოციალურ ადაპტაციას და ა. შ.);
- როგორ ტესტებს ვიყენებთ პარამეტრულს თუ არაპარამეტრულს?
- ნორმაზეა ტესტები ორიენტირებული თუ კრიტერიუმზე?
- შეუძლიათ თუ არა მკვლევრებს ტესტების ყიდვა, თუ თავად უნდა შეადგინონ ისინი?
- არის თუ არა ტესტის ქულები ექსპერიმენტულ მეთოდში პრეტესტისა და პოსტ-ტესტისიდან მიღებული?
- როგორი სახის ტესტია – ინდივიდუალური თუ ჯგუფური?
- როგორი სახის ტესტია – თვითანგარიშის თუ ადმინისტრირებადი?

მოდით, ეს საკითხები უფრო ვრცლად განვიხილოთ.

რას ვამოწმებთ?

ათიათასობით ტესტი არსებობს, რომლებიც ყველა ასაკის (პატარა ბავშვებიდან დაწყებული, მოზრდილების ჩათვლით) მოსწავლის ცხოვრების ყველა ასპექტს მოიცავს, მათ შორისაა, მაგალითად: მიდრეკილება, ათვისებული ცოდნა, პიროვნება, სოციალური ადაპტაცია, დამოკიდებულებები და ღირებულებები, სტრესი და გადაღლა, უნარები, მიღწევა, დიაგნოზი და სირთულეები, ინტელექტი, ვერბალური და არავერბალური მსჯელობა, აბსტრაქტული აზროვნება, მიღწევები სასკოლო საგანებში, ინტროვერსია და ექსტრავერსია, თვითშეფასება, კონტროლის ლოკუსი, დეპრესია და შფოთვა, კითხვისთვის მზაობა, უნივერსიტეტში მისაღები ტესტები, ენის ცოდნის ტესტები, მოტივაცია და ინტერესი, სენსორული და პერცეპტული ტესტები, სპეციალური უნარები და შეზღუდული შესაძლებლობის და ბევრი სხვა. გამოქვეყნებული ტესტების მოსაძიებლად საინტერესოა *„The Manual Measurement Yearbooks“* და *„Tests in Print“*, ასევე კონკრეტული გამომცემლების წყაროები, როგორიცაა Harcourt Assessment and John Wiley. ასევე, ტესტების და მათი მომწოდებლების შესახებ ინფორმაცია განთავსებულია ამერიკის ფსიქოლოგიური ასოციაციის *Finding Information about Psychological Tests* (http://www.apa.org/science/faq-findtests.html) და ბრიტანეთის ფსიქოლოგიური საზოგადოების (http://www.bps.org.uk, http://www.psychtesting.org.uk და http://www.bps.org.uk/the-society/psych_testing/psych_testing_home.cfm) ვებ გვერდებზე. მრავალფეროვანი ტესტების, მათი მომწოდებლებისა და შესაბამისი ვებ გვერდების შესახებ ინფორმაციის მომცველი სტანდარტული ტექსტები შეგიძლიათ ნახოთ შემდეგ წყაროებში: Gronlund and Linn (1990), Kline (2000), Loewenthal (2001) და Aiken (2003).

პარამეტრული და არაპარამეტრული ტესტები

პარამეტრული ტესტები ფართო პოპულაციაზე ჩასატარებლად გამოიყენება, მაგალითად, ქვეყანა ან ასაკობრივი ჯგუფი. მათი საშუალებით ყალიბდება ვარაუდი პოპულაციისა და ამ პოპულაციის მახასიათებლების შესახებ, ანუ, ცნობილი ხდება უნარების პარამეტრები. ასეთი ტესტები, ასევე, უშვებენ, რომ:

- პოპულაციაში ქულები ნორმალურადაა განაწილებული. შეიმჩნევა გაუსის სიმეტრიული, ზარისებრი ფორმის განაწილება. პოპულაციაში ასეა

განაწილებული, მაგალითად, ინტელექტის კოეფიციენტის სტანდარტიზებული ქულები, ადამიანების სიმაღლე, კითხვის ტესტში მიღებული შეფასებები.

- ტესტის ქულები უწყვეტია და თანაბარი ინტერვალებითაა ერთმანეთისგან დაშორებული ტესტებს აქვთ ჭეშმარიტად ნულოვანი მნიშვნელობა (ანუ ნამდვილი ნული, იხილეთ თავი 24) რაც იმას ნიშნავს, რომ, 80 პროცენტი ორჯერ მეტია 40 პროცენტზე. აქ იმისგან განსხვავებული ვითარება გვაქვს, რაზეც კითხვარების დიზაინის განხილვისას რიგის სკალის შესახებ ვისაუბრეთ, სადაც ქულებს შორის ინტერვალები თანაბარი არ არის.

პარამეტრული ტესტები, ჩვეულებრივ, გამოქვეყნებული ტესტებია, რომლებიც იყიდება და პილოტირებული და სტანდარტიზებულია დიდ და პოპულაციის რეპრეზენტაციულ შერჩევაზე. ისინი, როგორც წესი, ტესტის მომზადებისას გამოყენებული შერჩევის, სანდოობისა და ვალიდობის ამსახველი სტატისტიკის დანართებთან ერთად იყიდება. ასეთი ტესტებით მუშაობა მკვლევრებს ინტერვალებისა და შეფარდების სკალებისთვის განკუთვნილი სტატისტიკის გამოყენების შესაძლებლობას აძლევს.

არაპარამეტრული ტესტები მცირეოდენს (ან, საერთოდ არაფერს) გვიჩვენებს პოპულაციის განაწილების (ქულების პარამეტრების) ან ამ პოპულაციის მახასიათებლების შესახებ. ტესტებში არ გვხვდება პოპულაციის ზარისებრი განაწილება. ფაქტობრივად, ფართო პოპულაცია არც არაფერ შუაშია, ვინაიდან ეს ტესტები კონკრეტული მოცემული სიტუაციისთვისაა შექმნილი, იქნება ეს მოცემული სკოლის კლასი, ქიმიის შემსწავლელი ჯგუფი თუ დაწყებითი სკოლის პირველკლასელები. ვინაიდან ისინი არ აკეთებენ დაშვებებს პოპულაციის შესახებ, მკვლევარმა სახელდების და რიგის სკალის მონაცემებისთვის შესატყვისი არაპარამეტრული სტატისტიკა უნდა გამოიყენოს. პარამეტრული ტესტები, ჭეშმარიტი ნულითა და მისანიჭებელი ქულებით, მასწავლებლის ყოველდღიური მოხმარების ინსტრუმენტებია, მაგალითად, მართლწერის და მათემატიკის ტესტები, სასწავლო წლის ბოლოს გამოცდებისა და იმიტირებული გამოცდების ტესტები.

არაპარამეტრული სტატისტიკის მიმზიდველობას მცირე შერჩევებისთვის გამოყენება განაპირობებს, რადგან ისინი არაფერს ამბობენ იმის შესახებ, თუ

რამდენად ნორმალური, თანაბარი და რეგულარული იქნება მიღებული ქულების განაწილება. გარდა ამისა, არაპარამეტრული ტესტებისთვის სტატისტიკური სიდიდეების გამოთვლა უფრო მარტივია, ვიდრე – პარამეტრული ტესტებისთვის. არაპარამეტრული ტესტების უპირატესობა ის არის, რომ ისინი კონკრეტული ინსტიტუტის, დეპარტამენტისა და ინდივიდის გარემოებების შესაბამისადაა შექმნილი. ისინი მასწავლებელს შესაძლებლობას აძლევენ სწრაფი, რელევანტური და კონკრეტული უკუკავშირი მისცენ სტუდენტებს.

პარამეტრული ტესტები უფრო მძლავრი საზომია, ვიდრე არაპარამეტრული, ვინაიდან ისინი არა მარტო სტანდარტიზებულ ქულებს იძლევიან, არამედ ქვეპოპულაციების პოპულაციასთან შედარების შესაძლებლობასაც აძლევენ მკვლევარს (მაგალითად, ერთი სკოლის ან ადგილობრივი საგანმანათლებლო დაწესებულების შედეგების მთელი ქვეყნის მონაცემებთან შედარება, ვთქვათ, ნორმაზე ან კრიტერიუმზე ორიენტირებულ ტესტებში მოსწავლეების შედეგების შედარება ქვეყნის მასშტაბით იმავე ტესტის საშუალო მაჩვენებელთან). ისინი მონაცემების დამუშავებისთვის მძლავრი სტატისტიკური მეთოდების გამოყენების (იხილეთ თავები 24-26) და შედეგების შესახებ *დასკვნების* გაკეთებას საშუალებასაც იძლევიან. ვინაიდან, არაპარამეტრული ტესტები პოპულაციის შესახებ არაფერს ვარაუდობს, მათ მიმართ განსხვავებული სტატისტიკა გამოიყენება (იხილეთ თავი 24). ასეთ ტესტებს ძალზე სპეციფიკურ სიტუაციებში იყენებენ, იქნება ეს ერთი კლასის მოსწავლეები, ერთ წელს მიღებული ჯგუფები, ერთი სტილის სწავლება, თუ ერთი სასწავლო პროგრამის სფერო. სწორედ ამიტომ არის მასწავლებლებისთვის ასეთი ტესტები ღირებული.

ნორმაზე, კრიტერიუმსა და სფეროზე ორიენტირებული ტესტები

ნორმაზე ორიენტირებული ტესტი მოსწავლეების მოცემულ მიღწევას სხვა მოსწავლეების მიღწევას ადარებს, მაგალითად, მათემატიკის ეროვნული ან ინტელექტის ტესტი, რომელიც 6-16 წლის მოსწავლეების დიდ და რეპრეზენტაციულ შერჩევაზეა სტანდარტიზებული. *კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტი* მოსწავლეებს კი არ ადარებს ერთმანეთთან, არამედ მათგან კონკრეტული კრიტერიუმის, წინასწარ განსაზღვრული და აბსოლუტური სტანდარტის ან შედეგის მიღწევას მოითხოვს (Cunningham 1998). მაგალითად,

მანქანის მართვის ტესტი, როგორც წესი, კრიტერიუმზეა ორიენტირებული, ვინაიდან ამ ტესტის ჩაბარება ტესტის დებულებებში მოცემული კრიტერიუმების დაკმაყოფილებას ნიშნავს, მაგალითად, წრეზე შემოვლას, ავარიული მანიშნებლების ჩართვას, შეჯახების თავიდან არიდებას და ა. შ., *იმისგან დამოუკიდებლად*, თუ რამდენმა ადამიანმა ჩააბარა ან ვერ ჩააბარა ის. ანალოგიურად, მუსიკალურ ინსტრუმენტზე დაკვრის მრავალი ტესტი სპეციფიკურ ქმედებას მოითხოვს, როგორიცაა კონკრეტული სავარჯიშოს ან არპეჯიოს დაკვრა, ან ბახის ფუგის სწრაფად და ტექნიკურად უშეცდომოდ შესრულება. თუ მოსწავლე აკმაყოფილებს კრიტერიუმს, მაშინ მას გამოცდა ჩაბარებული აქვს.

კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტი მკვლევარს აწვდის ინფორმაციას, თუ ზუსტად რა ისწავლა მოსწავლემ, რისი გაკეთება შეუძლია მას, ხოლო ნორმაზე ორიენტირებული ტესტი უჩვენებს, სხვებთან შედარებით რამდენად კარგად შეასრულა სტუდენტმა მოცემული დავალება და რამდენად იძლევა იგი მიღწევის რანჟირების საშუალებას. ამგვარად, ნორმაზე ორიენტირებული ტესტის მთავარი მახასიათებელია სტუდენტებისა და მათი მიღწევების განსხვავების უნარი: კარგად აგებული ნორმაზე ორიენტირებული ტესტი მიღწევაში განსხვავებების ზუსტად გაზომვის საშუალებას, ანუ, ქულების ფართო დიაპასონს იძლევა. კრიტერიუმზე ორიენტირებულ ტესტს ეს არ აინტერესებს. მისი მიზანია იმის ჩვენება, აკმაყოფილებს თუ არა მოსწავლე მოცემულ კრიტერიუმს, განურჩევლად იმისა, თუ რამდენმა მოსწავლემ დააკმაყოფილა ან ვერ დააკმაყოფილა ის შესაბამისად, ცვალებადობა ანუ დიაპაზონი აქ ნაკლებად მნიშვნელოვანია.

ბოლო პერიოდში შეიმჩნევა კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტების დანამატის განვითარება *სფეროზე ორიენტირებული ტესტების* სახით (Gipps 1994: 81). აქ დიდი მნიშვნელობა ენიჭება საკვლევი შინაარსისა თუ სფეროს ზედმიწევნით და დეტალურად დახასიათებას. სფერო შესამოწმებელი თემის კონკრეტული ველი ან არეა, მაგალითად, სინათლე – მეცნიერებაში, ორნაწილიანი კონტრაპუნქტი – მუსიკაში, მეტყველების ნაწილები – ინგლისურ ენაში. სფერო ძალიან ზუსტად და სრულად არის განსაზღვრული, ისე, რომ შინაარსი სრული სიღრმითა იყოს წარმოდგენილი. ტესტის დებულებები ამ

სრული ველიდან, შერჩევის პროცედურებისადმი უდიდესი ყურადღებით, შეირჩევა ისე, რომ მათში შენარჩუნებული იყოს იმ ველის რეპრეზენტაციულობა, საიდანაც იგი შეარჩიეს. მოსწავლის მიერ ამ ტესტზე ნაჩვენები შედეგის გამოთვლით მიიღება შესაძლებელი მაქსიმალური ქულის წილი, რომელიც, თავის მხრივ, მთლიანი სფეროს ამ მოსწავლის მიერ მოცული წილის ინდექსად, ანუ, მაჩვენებლად გამოიყენება. ასე მაგალითად, თუ სფერო 1000 დებულებას მოიცავს, ტესტში შეტანილია 50 დებულება და მოსწავლემ 50 შესაძლებელიდან 30-ს უპასუხა სწორად ანუ ქულა დააგროვა, მაშინ ვასკვნით, რომ მან 1000 დებულებიანი სფეროს 60 პროცენტი ([30÷50]×100) დაფარა. აქ მთლიან სფეროში მოსწავლის მიღწევის შესახებ დებულებების შეზღუდული რაოდენობის საფუძველზე ვასკვნით, რაც ტესტის დებულებების ზედმიწევნით და რეპრეზენტაციულ შერჩევას საჭიროებს.

კომერციული და მკვლევრის მიერ შექმნილი ტესტები

საერთო სარგებლობისთვის არსებობს ტესტების ნაკრები, რომელიც თემების ფართო დიაპაზონს მოიცავს და შეფასების მიზნებისთვის გამოიყენება (წყაროებზე ზემოთ მივუთითეთ). სკოლების უმრავლესობა გამოქვეყნებულ ტესტებს ერთხელ მაინც გამოიყენებს. ასეთი ტესტების გამოყენებას რამდენიმე პლიუსი გააჩნია, კერძოდ, ისინი:

- ობიექტურია;
- პილოტირებული და დახვეწილია;
- ცნობილ პოპულაციაზეა სტანდარტიზებული (მაგალითად, ქვეყნის რეგიონზე, მთელ ქვეყანაზე, კონკრეტულ ასაკობრივ ჯგუფზე ან სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფებზე), ამიტომ უფრო ფართო პოპულაციის რეპრეზენტაციულია;
- ცნობილია მათი სანდოობა და ვალიდობა (ტესტის ინსტრუქციებისა და ადმინისტრირების სახელმძღვანელო, ჩვეულებრივ, მისი შექმნის სტატისტიკურ დეტალებსაც მოიცავს);
- პარამეტრული ტესტებია, ამიტომ რთული სტატისტიკური დამუშავების საშუალებას იძლევა;
- გამოდის სრული პაკეტი, ჩატარების ინსტრუქციებითან ერთად;

- ხშირად მარტივია მათი ჩატარება და გასწორება;
- როგორც, წესი, თან ახლავს მონაცემების ინტერპრეტაციის სახელმძღვანელო;
- მკვლევრებს არ უწევთ საკუთარი ტესტის შექმნა, პილოტირება და დახვეწა.

მეორე მხრივ, ჰოვიტი და კრამერი (Howitt and Cramer 2005) თვლიან, რომ კომერციული ტესტების შეძენა და ადმინისტრირება ძვირი ჯდება. ისინი ხშირად კონკრეტულ და არა – ზოგად პოპულაციებზეა ორიენტირებული (მაგალითად, ფსიქოლოგიური ტესტირება) და კვლევის მიზანს შეიძლება ზუსტად არ ერგებოდეს. გარდა ამისა, ზოგიერთი კომერციული ტესტი შეზღუდული რაოდენობით გამოიცემა და შეზღუდულია მასზე წვდომა, ამიტომ მკვლევარს ტესტის გამოყენებისთვის ან ფლობისთვის შეიძლება რომელიმე კონკრეტულ ასოციაციაში მოუწიოს გაწევრიანება ან ტესტით სარგებლობაზე ნებართვის აღება დაჭირდეს. მაგალითად, გამომცემლებს Harcourt Assessment და McGraw-Hill არა მარტო ყველანაირ ტესტზე აქვთ საავტორო უფლება მთელ მსოფლიოში, არამედ ტესტის გაცემამდე რეგისტრაციასაც ითხოვენ. Harcourt Assessment-ს, ტესტებს გამოყენების სხვადასხვა პირობები გააჩნია, ასე რომ, ზოგიერთმა მხარემ ან მკვლევარმა შეიძლება ვერ გამოიყენოს ტესტი, ვინაიდან ვერ აკმაყოფილებდეს საჭირო კრიტერიუმებს.

გამოქვეყნებული ტესტები, როგორც დასახელებიდან ჩანს, არ არის მორგებული კონკრეტულ ინსტიტუტზე, სიტუაციასა თუ მოთხოვნებზე. ფაქტობრივად, ობიექტურობაზე პრეტენზიის საფუძველს სწორედ ის ქმნის, რომ ისინი მიზანმიმზართულად სცილდება ინსტიტუციის ფარგლებს. მკვლევარი, რომელსაც გამოქვეყნებული ტესტების გამოყენება სურს, დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ ამ ტესტების მიზნები, ამოცანები და შინაარსი შეფასების მიზნებს, ამოცანებსა და შინაარსს შეესაბამება. მაგალითად, გამოქვეყნებული სადიაგნოსტიკო ტესტი შეიძლება ვერ მოერგოს იმას, რის შესაფასებლადაც მიღწევის ტესტია საჭირო; მიღწევის ტესტს შეიძლება არ ჰქონდეს პრედიქტული ღირებულება, რასაც მკვლევარი მიდრეკილების ტესტისგან მოელის; კითხვის უნარის შესაფასებელი გამოქვეყნებული ტესტი ვერ მოიცავს კითხვის უნარის იმ ასპექტებს, რომლის კვლევასაც მეცნიერი აპირებს, ინგლისურ ენაზე შედგენილი ვერბალური კითხვის ტესტის შესრულება ძნელი იქნება იმ მოსწავლისთვის,

ვისთვისაც ინგლისური არ არის მშობლიური ენა. ეს მნიშვნელოვანი მომენტებია. მკვლევრებისთვის კომერციული ტესტების სარგებლიანობის შეფასების შესახებ ყველაზე ხშირად ციტირებული ტექსტი ამერიკის ფსიქოლოგიურ ასოციაციას (1999) ეკუთვნის, ესაა საგანმანათლებლო და ფსიქოლოგიური ტესტირების სტანდარტები (*Standards for Educational and Psychological Testing* http://www.apa.org/science/standards.html).

კომერციული ტესტების გამოყენების გადაწყვეტილების მიღებისას ოქროს წესია, რომ ისინი *მიზნისთვის შესატყვისი* უნდა იყოს. თუ ტესტი არ შეესატყვისება მიზანს, მაშინ მისი შექმნა მკვლევარს თავად მოუწევს. ამ უკანასკნელის მიმზიდველობა ისაა, რომ ასეთი „სახლში გაკეთებული“ ტესტი კარგად იქნება მორგებული კონკრეტულ ადგილობრივ და ინსტიტუციურ კონტექსტს, ანუ, ტესტის მიზნები, ამოცანები და შინაარსი მიზანმიმართულად იქნება მორგებული მოცემულ სპეციფიკურ კონტექსტში მკვლევრის საჭიროებებზე. მიზნისადმი შესატყვისობის განხილვისას კრონბახი (1949) და კრონბახი და ლინი (1990) მთელ რიგ კრიტერიუმებს ასახელებენ, რომლითაც შეიძლება შეფასდეს კომერციული ტესტის კონკრეტული კვლევის მიზნებისთვის შესატყვისობა.

დასახელებული უპირატესობების მიუხედავად, არსებობს რამდენიმე მნიშვნელოვანი მომენტი, რომელიც „სახლში შექმნილი“ ტესტის შექმნისას უნდა განვიხილოთ. ასეთი ტესტების შექმნა, პილოტირება, დახვეწა და შემდეგ ჩატარება დიდ დროს მოითხოვს. ასევე, მათი უმრავლესობა არაპარამეტრულია და მიღებული მონაცემების დამუშავებისთვის გამოსადეგი სტატისტიკური ოპერაციების დიაპაზონი უფრო შეზღუდულია, ვიდრე პარამეტრული ტესტების შემთხვევაში.

ტესტების გამოყენების არეალი ძალიან ფართოა. განათლების სფეროში არ არსებობს აქტივობა, რომელსაც ტესტირება ჯერ არ შეხებია. *მიღწევის ტესტები*, მეტწილად, შემაჯამებელია თავისი ბუნებით და მოცემულ შინაარსობრივ ველში მიღწეულ შედეგს აჩვენებს, ხოლო *უნარების ტესტები* შესაძლებლობის, მიღწევის პოტენციალის, სწავლის პოტენციალისა და სამომავლო მიღწევების პროგნოზირებისთვისაა შექმნილი. თუმცა, დაშვება, რომ ეს ორი კონსტრუქტი –

მიღწევა და უნარი – სხვადასხვაა, კითხვის ნიშნის ქვეშ დგას და მსჯელობის საგანია (Cunningham 1998). ხშირად ხდება, როცა უნარი, ვთქვათ, გეოგრაფიაში, მოცემულ ასაკში ან განვითარების ეტაპზე ამავე ასაკისთვის ან ეტაპისთვის განკუთვნილი მიღწევის ტესტით შეიძლება გაიზომოს. კუნინგემის (1998) მოსაზრებით, მიღწევის ტესტი შეიძლება ბაზისური უნარების უფრო მარტივი და სწორხაზოვანი საზომი იყოს, ხოლო უნარების ტესტები კომბინაციებს მოიცავდნენ, მაგალითად, მსჯელობის (ხშირად აბსტრაქტულის) და კონკრეტული ცოდნისას. ამგვარად, მიღწევისა და უნარების ტესტები იმის მიხედვით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, რასაც ისინი ზომავენ.

ტესტების ეს ორი ფორმა არა მარტო იმით განსხვავდება ერთმანეთისგან, რასაც ზომავენ, არამედ იმითიც, თუ რისი პროგნოზირება შეუძლიათ, რადგან მათი გამოყენება პრედიქტორული/პროგნოზირების თვალსაზრისითაც შეიძლება. მაგალითად, ვინაიდან მიღწევის ტესტი უფრო სპეციფიკურია და ხშირად სპეციფიკურ შინაარსზეა მიბმული, ის ამ კონკრეტული სფეროში სამომავლო მოსწრების პრედიქტორად გამოდგება, მაგრამ თითქმის არაფრის მომცემი იქნება იმ მიღწევის პროგნოზირებისთვის, რომელიც მოცემული შინაარსის ფარგლებს სცილდება. უნარების ტესტი უფრო ზოგად უნარებს ზომავს (მაგალითად, „ინტელექტის“ ასპექტებს, ცოდნის ან სასწავლო პროგრამის რამდენიმე სფეროსთვის საერთო უნარებსა და შესაძლებლობებს), ამიტომ, ის მიღწევის უფრო განზოგადებულ პრედიქტორად გამოდგება. გრონლუნდის (Gronlund 1985) მიხედვით, მიღწევის ტესტები სასკოლო გამოცდილებას უფრო უკავშირდება, უნარების ტესტები კი – სკოლის გარეთ სწავლას და უფრო ფართო გამოცდილებებსა და შესაძლებლობებს მოიცავს. თუმცა, კუნინგემი (1998) ამტკიცებს, რომ ტესტების ეს ორი ტიპი საკმაოდ ჰგავს ერთმანეთს და თვლის, რომ განსხვავება, მეტწილად, გარეგნულია. მიღწევის ტესტი უფრო სპეციფიკურია და სასწავლო პროგრამებსა და მონათესავე სფეროებს უკავშირდება, ვიდრე უნარების ტესტი, რომელიც უფრო ზოგად უნარებს მოიცავს (Hanna 1993) (მაგალითად, ინტელექტს Gardner 1993).

ტესტის შედგენა

ტესტის შექმნისას მკვლევარმა უნდა განიხილოს და გაიაზროს:

- ტესტის *მიზანი* (შეფასების კითხვებისთვის პასუხის გასაცემად მკვლევარი უნდა დარწმუნდეს, რომ სწორედ იმას ამოწმებს, რაც უნდა შეემოწმებინა, მაგალითად, პროგრამის ერთი ნაწილის მიზნების მიღწევას);
- ტესტის *ტიპი* (მაგალითად, დიაგნოსტიკური, მიღწევის, მიდრეკილების, კრიტერიუმზე ორიენტირებული, ნორმებზე ორიენტირებული);
- ტესტის *ამოცანები* (ძალიან სპეციფიკური ტერმინებით უნდა იყოს ფორმულირებული ისე, რომ ტესტის დებულებების შინაარსი მკაფიოდ უკავშირდებოდეს პროგრამის ან კურიკულუმის სპეციფიკურ ამოცანებს);
- ტესტის *შინაარსი* (უნდა განისაზღვროს რა მოწმდება და რა დებულებებია ტესტში მოცემული);
- ტესტის *შედგენა*, რომელიც მოიცავს *დებულებების ანალიზს* მათი *დისკრიმინაციის* უნარისა და *სირთულის* შესაფასებლად (იხ. ქვემოთ);
- ტესტის *ფორმატი*: დებულებების განლაგების სქემა, ინსტრუქციები, მუშაობისა და შევსების მეთოდი (მაგალითად, დავალებების მიცემისას ზეპირი ინსტრუქცია თუ პრაქტიკული ამოცანის შესრულებისთვის წერილობითი ინსტრუქციები);
- ტესტის *პილოტირების* ბუნება;
- ტესტის *ვალიდობა* და *სანდოობა*;
- *ინსტრუქციების/მითითებების სახელმძღვანელო* ტესტის ადმინისტრირების, გასწორებისა და მიღებული მონაცემების დამუშავებისთვის (ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ შემთხვევაში, თუ ტესტს თავად მკვლევარი არ ატარებს, ან თუ ის რამდენიმე ადამიანმა უნდა ჩაატაროს; ასე რომ, სტანდარტული პროცედურით უზრუნველიყოფა, სანდოობა).

ტესტის დაგეგმვისას მკვლევარმა შემდეგი ეტაპები უნდა გაიაროს:

1. ტესტის მიზნის განსაზღვრა;
2. ტესტის სპეციფიკაციის განსაზღვრა;
3. ტესტის შინაარსის შერჩევა;
4. ტესტის ფორმის განხილვა;
5. ტესტის დებულებების დაწერა;

6. ტესტის სტრუქტურის განხილვა;
7. ტესტის შესრულებისათვის საჭირო დროის განხილვა;
8. ტესტში ქულების მინიჭების პროცედურის დაგეგმვა.

ტესტის მიზნის განსაზღვრა

ტესტს სხვადასხვა მიზანი შეიძლება ჰქონდეს, მაგალითად, მოსწავლის ძლიერი, სუსტი და პრობლემური მხარეების *დიაგნოსტირება*, *მიღწევის* გაზომვა, *მიდრეკილებისა* და *პოტენციალის* დადგენა, პროგრამისთვის *მზაობის* შეფასება. გრონლუნდი და ლინი (1990) ამას „განაწილების ტესტს“ უწოდებენ და ის, ჩვეულებრივ, პრეტესტის სახით ტარდება და მოწოდებულია იმის შესაფასებლად, თუ რამდენად აკმაყოფილებს მოსწავლე მოცემული პროგრამის დაწყებისთვის აუცილებელ წინაპირობებს (მაგალითად, ცოდნის, უნარების, გაგების უნარის თვალსაზრისით). ასეთი ტესტები სხვადასხვა ეტაპზე გამოიყენება, მაგალითად, განაწილების ტესტი პროგრამის დაწყებამდე ტარდება და საწყის უნარებსა და მიღწევებს, ანუ, მოსწავლის „მისაღებ“ უნარებს აფასებს. თუ განაწილების ტესტის დანიშნულება მოსწავლეების სხვადასხვა მიმართულებით, პროგრამებში ან სასწავლო ჯგუფებში გადანაწილებაა (ანუ, მათი ადმინისტრაციულ ან სასწავლო ჯგუფებად დაყოფა), მაშინ ტესტი კრიტერიუმზე ან ნორმაზე ორიენტირებული შეიძლება იყოს. თუ იგი დეტალურად ზომავს საწყის მდგომარეობას, ცოდნას, უნარებსა და შესაძლებლობებს, მაშინ ტესტი უფრო კრიტერიუმზე ორიენტირებული იქნება, ვინაიდან ის მეტ დეტალიზაციას მოითხოვს. მას თავისი ექვივალენტი აქვს „ბაზისურ შეფასებაში“ და მნიშვნელოვანი მახასიათებელია, თუ მკვლევარი სწავლებისა და სწავლის „დამატებითი ღირებულების“ კომპონენტს ზომავს: მას მხოლოდ მაშინ შეუძლია იმის შეფასება, თუ რა შემატა მოსწავლეს საგანმანათლებლო გამოცდილებამ, თუ მისი საწყისი მდგომარეობა და საწყისი უნარები და მიღწევები ეცოდინება.

- *მაფორმირებელი ტესტირება* პროგრამის მიმდინარეობისას ტარდება და სასწავლო პროცესში მოსწავლეების პროგრესის მონიტორინგს, პროგრამის სხვადასხვა ნაწილში მიღწევის გაზომვას და ძლიერი და სუსტი მხარეების

დადგენას ისახავს მიზნად. ეს, როგორც წესი, კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტირებაა.

- *დიაგნოსტიკური ტესტირება* სიღრმისეული ტესტია და მოსწავლის კონკრეტული ძლიერი, სუსტი და პრობლემური მხარეების გამოვლენას ემსახურება. ის, ასევე, სპეციფიკური სუსტი და ძლიერი სფეროებისა და მათი მიზეზების საჩვენებლადაა მოწოდებული. ამისათვის ხშირად საჭიროა, ერთი მახასიათებელი ტესტში რამდენიმე დებულებით გაიზომოს. დიაგნოსტიკურ ტესტში ისეთი დებულებები უნდა შევიდეს, რომლებიც თითოეულ ძალიან სპეციფიკურ, კონკრეტულ სირთულეებდან ცალ-ცალკე ფოკუსირდება, რათა ყველა შესაძლო პრობლემათაგან ზუსტად განსაზღვრონ ის პრობლემა, რომელიც მოსწავლეს აქვს. ცხადია, ასეთი ტესტი კრიტერიუმზეა ორიენტირებული.
- *შემაჯამებელი ტესტირება* პროგრამის დასასრულს ტარდება და მიღწევას, შედეგს ან „დაოსტატებას“ ზომავს. ასეთი ტესტი შეიძლება კრიტერიუმზე ან ნორმაზე ორიენტირებული იყოს, გარკვეულწილად, იმის მიხედვით, თუ რისთვის გამოიყენება მიღებული შედეგები (მაგალითად, სერტიფიკაცის გაცემა ან ნიშნის დაწერა, კონკრეტული ამოცანების შესრულების იდენტიფიცირება).

ტესტის მახასიათებლების განსაზღვრა

ტესტის სპეციფიკაციებში შედის:

- პროგრამის კონკრეტული მიზნების და სწავლის შედეგების განსაზღვრა;
- შინაარსობრივი სფეროების განსაზღვრა;
- დებულებების ფარდობითი წონები, ბალანსი და დაფარვის არე;
- ტესტში დებულებების საერთო რაოდენობა;
- პროგრამის ან სწავლის კონკრეტული შედეგების გასაგებად საჭირო კითხვების რაოდენობა;
- ტესტის ზუსტი დებულებები.

ტესტის ვალიდობის უზრუნველსაყოფად არსებითი მნიშვნელობა აქვს, რომ ტესტის მიზნები ზუსტად აისახებოდეს ტესტის დებულებებში. ამტკიცებენ, რომ მიზნები (Mager 1962; Wiles and Bondi 1984):

- სპეციფიკური უნდა იყოს და სათანადო სიზუსტით ჩამოყალიბებული;
- უნდა ასახავდეს სწავლის მოსალოდნელ შედეგებს;
- უნდა ახდენდეს რეალური და დაკვირვებადი ქცევის იდენტიფიცირებას, რომლითაც ხდება მიღწევის დემონსტრირება;
- ზმნა მოქმედების აღმნიშვნელი ფორმით უნდა იყოს მოცემული;
- უნდა იყოს ერთმნიშვნელოვანი (უნიტარული) (ერთი დებულება ერთ ამოცანას უნდა ემსახურებოდეს).

იმაში დარწმუნების ერთ-ერთი საშუალება, რომ ტესტის ამოცანები მართებულად აისახება მის დებულებებში, მატრიცის შედგენაა, რომელიც გვიჩვენებს ტესტში შინაარსობრივი მხარის *დაფარვას*, პროგრამის *ამოცანების* დაფარვასა და ტესტური დებულებების *ფარდობით წონებს*. ჩანართში 19. 1 ასეთი მატრიცაა წარმოდგენილი, რომელიც საშუალო სკოლის ისტორიის კურსის სილაბუსიდანაა აღებული.

ჩანართი 19. 1.

ტესტის დებულებების მატრიცა

შინაარსის სფეროები	*პროგრამის შინაარსის ამოცანების/ სფერო*			*პროგრამის შინაარსის ამოცანების/ სფერო*			*პროგრამის შინაარსის ამოცანების/ სფერო*			სულ
II მსოფლიო ომის ასპექტები	1a	1b	1c	2a	2b	2c	3a	3b	3c	
II მსოფლიო ომის დაწყება	1	2		2	1	1	1	1	1	10
პოლონეთის შეჭრა	2	1	1	3	2	2	3	3	3	20
საფრანგეთის შეჭრა	3	4	5	4	4	3	4	4	4	35
ალიანსის შეჭრა	3	2	3	3	4	3	3	2	2	25
კონფლიქტის დასასრული	2	1		1	1	1	2	2		10
სულ	11	10	9	13	12	10	13	12	10	100

ჩანართში 19. 1 მოცემული მატრიცა მიგვითითებს პროგრამის ძირითად სფეროებზე, რომლებიც ტესტში უნდა აისახოს (*შინაარსის სფეროები*). შემდეგ გვიჩვენებს, თუ რომელი ამოცანა ან დეტალიზებული შინაარსის სფერო აისახება (1a – 3c) – ეს რიცხვები სილაბუსში იდენტიფიცირებულ სპეციფიკაციებს შეესაბამება. და ბოლოს, მოცემულია თითოეული სფეროსათვის მინიჭებული პროცენტები, რომელიც რამდენიმე მომენტზე მიგვანიშნებს:

- ყველაზე ნაკლები აქცენტი კეთდება II მსოფლიო ომის დაწყებასა და დასრულებაზე (10 ქულა სვეტში „სულ“);
- ყველაზე დიდი აქცენტი კეთდება საფრანგეთის შეჭრაზე (10 ქულა სვეტში „სულ“);
- საკმაოდ თანაბრადაა დაფარული გამოყოფილი მიზნები (სტრიქონში „სულ“ მაჩვენებლები მხოლოდ 9-დან 13-მდე იცვლება);
- ყველაზე მეტად არის ასახული მიზნები 2a და 3a, ყველაზე ნაკლებად კი – 1c;
- შინაარსის ზოგიერთი სფერო არ არის ასახული ტესტის დებულებებში (ცარიელი ადგილები მატრიცაში).

ამრიგად, გვაქვს ტესტის სქემა, რომელიც გვიჩვენებს ფარდობით წონებს, მიზნებისა და შინაარსის დაფარვასა და ამ ორი უკანასკნელი ელემენტის

ურთიერთმიმართებას. გრონლუნდისა და ლინის (1990) აზრით, ფარდობითი წონების გამოსათვლელად ჯერ ყოველი სვეტის ბოლოს შესაბამისი პროცენტი უნდა მივუთითოთ, შემდეგ ყოველი სტრიქონის ბოლოს უნდა მივუთითოთ შესაბამისი პროცენტი და ბოლოს, მატრიცის თითოეული უჯრა ამ სპეციფიკაციების ფარგლებში შევავსოთ. მატრიცის მაგალითში სვეტების დასახელებები სპეციფიკურ მიზნებს შეესაბამება. ცხადია, ისინი კონცეპტუალური ცოდნითა და პრინციპებით და, ასევე, თითოეული სვეტის დასახელების შესაბამისი უნარებით უნდა შეიცვალოს. სხვა ვარიანტია ამ დასახელებების აქტივობის სპეციფიკური ასპექტებით შეცვლა, მაგალითად, (Cohen et al. 2004: 339): ამწეს დიზაინის შექმნა, ამწეს გაკეთება, ამწეს გამოცდა, შედეგების შეფასება, დიზაინის გაუმჯობესება. ფაქტობრივად, ეს უკანასკნელი შეიძლებოდა შინაარსის (სტრიქონი) დასახელება ყოფილიყო, როგორც ნაჩვენებია ჩანართში 19. 2. აქ შეგიძლიათ ნახოთ, რომ პრაქტიკულ უნარებს უფრო ნაკლები ქულები ენიჭება, ვიდრე ჩაწერის უნარებს (სვეტი „სულ“), ხოლო გაკეთებასა და შეფასებაზე ქულები ერთნაირად ნაწილდება (სტრიქონი „სულ“).

ჩანართი 19. 2.

ტესტის დებულებების ელემენტების ფორმირება

შინაარსის სფეროები	ძირითადი ცნებებისა და პრინციპების იდენტიფიცირება	პრაქტიკული უნარები	შეფასების უნარები	შედეგების ჩაწერა	სულ
ამწეს დიზაინის შექმნა	2	1	1	3	7
ამწეს გაკეთება	2	5	2	3	12
ამწეს გამოცდა	3	3	1	4	11
შედეგების შეფასება	3		5	4	12
დიზაინის გაუმჯობესება	2	2	3	1	8
სულ	12	11	12	15	50

მატრიცა გარკვეულ ინფორმაციას გვაძლევს ტესტში შესული დებულებების რაოდენობის შესახებ, მაგალითად, ისტორიის ტესტის მატრიცის შემთხვევაში 9×6=54 შესაძლო დებულებაა, ამწესთან დაკავშირებული აქტიობის მაგალითში

კი – 5×4=20. ცხადია, რეალურად მნიშვნელოვნად განსხვავებული სურათი შეიძლება გვქონდეს, მაგალითად, ტესტში უფრო მეტი დებულება შევიტანოთ, თუ მატრიცის ერთი უჯრის შემოწმება რამდენიმე (და არა – ერთი) დებულებით გვსურს (სავარაუდოდ, ჯვარედინი გადამოწმებისთვის), უფრო ნაკლები რაოდენობის დებულებებს მივიღებთ, ერთი დებულება მატრიცის ერთზე მეტ უჯრას რომ შეესაბამებოდეს. მატრიცის აგების სირთულე ისაა, რომ მასზე კონტროლის დაკარგვა ადვილად შეიძლება. ასეთ დროს, შეიძლება ძალიან ბევრი დებულება შევქმნათ და უსარგებლოდ გრძელი ტესტი მივიღოთ. ჩვეულებისამებრ, რაც უფრო მეტი სპეციფიკურობაა საჭირო, მით მეტი დებულება იქნება ტესტში. ტესტის აგების ერთ-ერთი საუკეთესო საშუალებაა ტესტის იმ ერთი დებულების არსებობა, რომელიც ერთზე მეტი ფაქტორისთვის იძლევა ვალიდურ და სანდო მონაცემს.

ტესტის სპეციფიკაციების დადგენის შემდეგ მკვლევარმა უნდა დააზუსტოს და სრულიად გასაგები გახადოს ტესტის დებულებები, რომლებიც მიზნების, პროგრამების, შინაარსების და ა. შ. მიღწევის კონკრეტულ ასპექტებს ამოწმებენ; ტესტის დებულებების მიერ შინაარსის დაფარვა, მათ შორის ბალანსი და ტესტის დებულებების ფარდობითი წონები.

ტესტის შინაარსის შერჩევა

ამ ეტაპზე ხდება ტესტის *დებულებების ანალიზი.* გრონლუნდი და ლინი (1990) თვლიან, რომ დებულებების ანალიზისას უნდა განვიხილოთ შემდეგი:

- თითოეული დებულების ფორმატის (სწავლის) მიზნებთან შესაბამისობა;
- დებულება რამდენად აძლევს მოსწავლეს (სწავლის) მიზნის ჩვენების შესაძლებლობას (რელევანტურობა);
- თითოეული დებულების ამოცანის სიცხადე;
- ამოცანის სწორხაზოვნება – სიმარტივე;
- თითოეული დებულების შედეგის ერთმნიშვნელოვნება და შედეგზე შეთანხმება;
- თითოეული დებულების კულტურული თვალსაზრისით გამართლებულობა;

- თითოეული დებულების დამოუკიდებლობა (ანუ, როდესაც ტესტის სხვა დებულებების გავლენა მინიმალურია და ერთი დებულების წარმატებით შესრულება არ არის დამოკიდებული მეორის წარმატებით შესრულებაზე);
- ტესტის დებულების მიერ თითოეული (სწავლის) მიზნის დაფარვის ადექვატურობა.

ტესტის შედგენისას მკვლევარმა უნდა გაიაზროს, თუ როგორ იქნება თითოეული შესამოწმებელი ელემენტი *ოპერაციონალიზებული*:

- მიღწევის რა ინდიკატორები იქნება საჭირო;
- მაღალი, საშუალო და დაბალი მოსწრების რა ინდიკატორები იქნება საჭირო;
- რას გააკეთებენ მოსწავლეები ტესტის თითოეულ ელემენტზე მუშაობისას;
- რა სახის შედეგს მოგვცემს ტესტი (მაგალითად, წერილობითი პასუხი, დახურულ კითხვაზე პასუხი, ესე, დიაგრამა თუ გამოთვლა).

დიდი ბრიტანეთის „შეფასებისა და ტესტირების მკვლევართა ჯგუფი“ (Task Group on Assessment and Testing 1988) გვირჩევს ყურადღება მივაქციოთ ტესტის *პრეზენტაციის, მოქმედების* და *რეაქციის* მეთოდებს:

- როგორ წარადგენთ ამოცანას (მაგალითად, წეპირად, წერილობით, პიქტოგრამებით, კომპიუტერით, პრაქტიკული ჩვენებით);
- რას აკეთებენ მოსწავლეები ტესტზე მუშაობისას (მაგალითად, ზეპირი გამოთვლები, პრაქტიკული სამუშაო, ზეპირი სამუშაო, წერილობითი);
- რა შედეგს მიიღებთ – როგორ აჩვენებენ მიღწევას და შედეგების არსებობას (მაგალითად, მრავალჯერადი არჩევანის კითხვიდან დებულების არჩევით, მოკლე პასუხის დაწერით, ღია კითხვაზე წერილობითი პასუხით, ზეპირად, პრაქტიკული შედეგის სახით თუ კომპიუტერის მიერ გამოტანილი შედეგით).

მიზნებიდან ტესტის ოპერაციონალიზაცია შემდეგ ეტაპებს მოიცავს:

- მიზნების/შედეგების/ელემენტების იდენტიფიცირება, რომლებიც უნდა აისახოს ტესტში.
- მიზნების/შედეგების/ელემენტების შემადგენელ კომპონენტებად ანუ ელემენტებად დაყოფა;

- ტექსტში შესატანი კომპონენტების არჩევა ისე, რომ, შეძლებისდაგვარად, უფრო ფართო სფეროს წარმოადგენდნენ (ანუ, საჭიროების შემთხვევაში, სფეროზე ორიენტირებული).
- კომპონენტების გადამუშავება და კონკრეტული, პრაქტიკული, დაკვირვებადი ქცევების, აქტივობებისა და პრაქტიკების იმ ტერმინებით გადმოცემა, რომლებიც სათანადოდ წარმოადგენენ და ფარავენ მოცემულ კომპონენტს.
- იმ მონაცემების ტიპის განსაზღვრა, რომლებიც მიღწევის /კრიტერიუმის დასაკმაყოფილებლად არის საჭირო;
- წარმატების კრიტერიუმების (შესრულების ინდიკატორები) პრაქტიკული ტერმინებით განსაზღვრა, მისანიჭებელი ქულებისა და ნიშნების სისტემის შემუშავება და წონების საკითხის მოგვარების გზებზე შეთანხმება.
- ტესტის თითოეული დებულების დაწერა.
- პილოტური ტესტირების ჩატარება დებულებების კითხვადობისა და მოწოდების ფორმის დასახვეწად, დებულებების დისკრიმინაციულობის, მათი სირთულისა და დისტრაქტორების (ქვემოთაა განხილული) შესაფასებლად და ვალიდობისა და სანდოობის საკითხის მოგვარება.

გრონლუნდისა და ლინის (1990: 255) აზრით, დებულებების ანალიზი მათთვის მინიჭებული ფუნქციის შესრულების გადამოწმებაა, მაგალითად: კრიტერიუმზე ორიენტირებული დებულებები სათანადოდ ესადაგებიან საჭირო სფეროებს და კრიტერიუმებს, ხოლო ნორმაზე ორიენტირებული დებულებები *დებულების დისკრიმინაციულობას* (იხ. ქვემოთ) ავლენენ; დებულებების სირთულის დონე ადეკვატურია (იხ. ქვემოთ: *დებულების სირთულე*); ტესტი სანდოა (მასში არ არის დისტრაქტორები ანუ უსარგებლო ინფორმაცია და შეუსაბამო მანიშნებლები, იხ. ქვემოთ: *დისტრაქტორები*) (იხ. Millan and Greene (1993)). დებულებების ანალიზისას პასუხების სიზუსტის დონე, დებულების სირთულე, შესამოწმებელი ცოდნის ან უნარის მნიშვნელოვნება, დებულების პროგრამასთან შესაბამისობა და ტესტში შესატანი დებულებების რაოდენობა განიხილება.

დებულებების ანალიზის საფუძველს *დებულებაზე პასუხის თეორია* (Item Response Theory) ქმნის (იხ. Hambelton 1993). დებულებაზე პასუხის თეორია აგებულია ისეთ პრინციპზე, სადაც ცალკეული, სპეციფიკური ფარული

(ლატენტური) ნიშნების, უნარების და დამოკიდებულებების გაზომვა შესაძლებელია, რომლებიც თავისთავად არადაკვირვებადია, ანუ, შეგვიძლია, განვსაზღვროთ არადაკვირვებადი სიდიდეების დაკვირვებადი სიდიდეები. თეორია უშვებს, რომ არსებობს კავშირი პიროვნების მიერ კონკრეტული თვისების, ნიშნის ან უნარის ქონას ან მათი ქონის ხარისხსა და ტესტის დებულებაზე მის პასუხს შორის. ეს თეორია, ასევე ემყარება მოსაზრებას, რომ შესაძლებელია:

- დებულების სირთულის ობიექტური დონის დადგენა, მაგალითად, რაშის მოდელი (Wainer and Mislevy 1990);
- ისეთი დებულებების შექმნა, რომლებიც ეფექტურად განასხვავებენ ერთმანეთისგან ინდივიდებს;
- დებულების აღწერა ადამიანების ნებისმიერი კონკრეტული შერჩევისგან დამოუკიდებლად, რომლებიც შეიძლება პასუხობდნენ ამ დებულებას, ანუ, დებულება არ არის ჯგუფზე დამოკიდებული (დებულების სირთულე და მისი დისკრიმინაციის ხარისხი შერჩევისგან დამოუკიდებელია);
- სირთულის მოცემულ დონეზე ტესტირებული პიროვნების კომპეტენტურობის აღწერა ტესტის დებულების შესრულების თვალსაზრისით;
- პიროვნების აღწერა დებულებების ნებისმიერი შერჩევისგან დამოუკიდებლად, რომლებსაც აწვდიან მას (ანუ ტესტირებული პიროვნების უნარი არ არის დამოკიდებული ტესტის დებულებების კონკრეტულ შერჩევაზე);
- ტესტის ადმინისტრირებამდე მისი თვისებების აღწერა და პროგნოზირება;
- ერთგანზომილებიანი ნიშნების არსებობა (შესაძლებელია ცალკეული ნიშნების გამოყოფა და აღწერა, მაგალითად, ვერბალური უნარი, მათემატიკური გავარჯიშებულობა) და ტესტის შედეგებისა და შესრულების ახსნა;
- დებულებების ნაკრების მიერ ერთი საერთო ნიშანის ან უნარის გაზომვა;
- პასუხი ტესტის ნებისმიერ ერთ დებულებაზე არ მოქმედებს ტესტის სხვა დებულებაზე გაცემულ პასუხზე;

- დებულებაზე სწორი პასუხის ალბათობა არ არის დამოკიდებული იმ ტესტის შემსრულებელთა რაოდენობაზე, რომლებიც, შესაძლოა, მოცემული უნარის მიხედვით, ერთ დონეზე იყვნენ;
- შესაძლებელია დებულების სირთულის ობიექტური დონეების დადგენა;
- შესაძლებელია ისეთი სტატისტიკის გამოთვლა, რომელიც გვიჩვენებს თითოეული ტესტირებულის გაზომილი უნარის სიზუსტეს და ეს სტატისტიკა ტესტირებულის უნარზე და ტესტის დებულებების რაოდენობასა და თვისებებზეა დამოკიდებული.

ტესტის შედგენისას დებულებების ანალიზი საჭიროა ტესტის თითოეული დებულების დისკრიმინაციულობისა და სირთულის დასადგენად. *დებულების დისკრიმინაციულობაში* მოიაზრება მოცემული დებულების პოტენციალი, ანუ, ტესტს სწორად უპასუხებენ მოცემული დებულებით გასაზომი თვისების მქონე მოსწავლეები, ხოლო არასწორად უპასუხებენ ის მოსწავლეები, რომლებსაც ეს თვისება ნაკლებად გააჩნიათ. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, საჭიროა განისაზღვროს რამდენად ეფექტურია ტესტი მოსწავლეების შორის განსხვავებების გამოსავლენად, რამდენად იძლევა დებულება მოცემულ სფეროში მოსწავლეთა უნარებს შორის განსხვავების გამოვლენის შესაძლებლობას. მაღალი დისკრიმინაციულობის დებულება მკვლევარს ამ დებულებაზე ქულების პოტენციურად ფართო დიაპაზონს მისცემს, დაბალი დისკრიმინაციულობის დებულება კი – ნაკლებად დიფერენცირებულ ქულებს. ცხადია, დისკრიმინაციულობის მაღალი ხარისხი სასურველია და დაბალი დისკრიმინაციულობის დებულებები უნდა გამოირიცხოს.

დავუშვათ, მკვლევარს კონკრეტული სკოლის 30 მოსწავლისთვის (ან კონკრეტული სკოლის **ა** კლასისთვის) მათემატიკის ტესტის აგება სურს. ის ქმნის ტესტს და სხვა სკოლაში ან **ბ** კლასში იმავე ასაკის 30 მოსწავლეზე ატარებს *პილოტურ* ტესტირებებს (ანუ, მკვლევარი სკოლის იმ შერჩევის მსგავს, თანაზომიერ შერჩევაზე ატარებს პილოტურ ტესტირებას, რომლისთვისაც საბოლოო ტესტია განკუთვილი). პილოტურ ტესტირებაში 30 მოსწავლისგან მიღებული ქულები შემდეგ სამ თანაბარ ჯგუფად იყოფა (მაღალი, საშუალო და დაბალი ქულები). მართებული იქნება დაშვება, რომ კონკრეტულ დებულებაზე

მაღალ ქულებს შორის უფრო მეტი სწორი პასუხი გვექნება, ვიდრე – დაბლებს შორის. თითოეული დებულებისთვის ეს მაჩვენებელი ასე გამოითვლება:

$$\frac{A-B}{1/2(N)}$$

სადაც

A = მაღალი ქულების მქონე მოსწავლეთა ჯგუფში *სწორი* პასუხების რაოდენობა

B = დაბალი ქულების მქონე მოსწავლეთა ჯგუფში *სწორი* პასუხების რაოდენობა

N = ორ ჯგუფში მოსწავლეთა *საერთო* რაოდენობა.

დავუშვათ, მოცემულ დებულებას სწორად უპასუხა მაღალი ქულების მქონე ათივე და დაბალი ქულების მქონე ორმა მოსწავლემ. ამ შემთხვევაში, ფორმულა ასეთ სახეს მიიღებს:

$$\frac{8}{1/2(10+10)} = 0.80 \ (\textit{დისკრიმინაციულობის ინდექსი})$$

დისკრიმინაციულობის მაქსიმალური ინდექსია 1.00. ნებისმიერი დებულება, რომლის დისკრიმინაციულობის ინდექსი 0.67-ზე ნაკლებია, ანუ, ძალიან არადისკრიმინაციულია, ჯერ უნდა გადაიხედოს და გაირკვეს, ბუნდოვანი ფორმულირების ან ტექსტში შესაძლო მანიშნებლების გამო ხომ არ ხდება ასე. თუ ასე არაა, მაშინ გადასაწყვეტია, გამოვიყენოთ თუ არა 0.67-ზე დაბალინდექსიანი დებულება. შეიძლება აღმოჩნდეს, რომ ამ დებულების ტესტში გამოყენება მართებულია. დებულების დისკრიმინაციულობის შესახებ ინფორმაციისთვის იხ. Linn (1993) და Aiken (2003).

დისკრიმინაციულობის ინდექსი *დისტრაქტორების* ეფექტურობის შესამოწმებლადაც გამოდგება. ეს ემყარება დაშვებას, რომ ეფექტური დისტრაქტორი დაბალი ქულების მქონე მოსწავლეთა უფრო მეტ რაოდენობას, ვიდრე მაღალი ქულების მქონეთ. განვიხილოთ შემდეგი მაგალითი, სადაც გამოიყო მაღალ და დაბალქულიანი მოსწავლეების ჯგუფები:

	ა	ბ	გ
პირველი 10 მოსწავლე	10	0	2
ბოლო 10 მოსწავლე	8	0	10

ა მაგალითში დებულება დადებითად დისკრიმინაციულია, რადგან მასზე პირველი ათი მოსწავლე უფრო მეტ სწორ პასუხს (10) იძლევა, ვიდრე – ბოლო ათი (8) და ამიტომ ის ცუდი დისტრაქტორია. ასევე, ამ დებულების დისკრიმინაციულობის ინდექსია 0.20, ამიტომ, ის ცუდი დისკრიმინატორია და, ამასთან, ცუდი დისტრაქტორიც. **ბ** მაგალითის დებულება არაეფექტური დისტრაქტორია, რადგან არც ერთი ჯგუფიდან არავინ გასცა სწორი პასუხი. **გ** მაგალითის დებულება ეფექტური დისტრაქტორია, რადგან მასზე ბოლო ათი სტუდენტისგან შემდგარი ჯგუფიდან უფრო მეტი (10) პასუხობს სწორად, ვიდრე – პირველი ათიდან (2). თუმცა, ამ შემთხვევაში, დისკრიმინაციული ძალის გაუმჯობესებამდე ნებისმიერი ბუნდოვანება უნდა გამოირიცხოს.

დისტრაქტორები მრავალი არჩევითი პასუხის კითხვების ნაწილია, სადაც მცდარი ალტერნატივებია შემოთავაზებული და მოსწავლეებმა სწორი პასუხი უნდა აირჩიონ. აქ კონკრეტული ალტერნატივის არჩევის უბრალოდ დათვლა დისტრაქტორის ეფექტურობის შესახებ გვაწვდის ინფორმაციას: თუ მას ხშირად ირჩევენ, მაშინ ის ეფექტურად მუშაობს. თუ მას იშვიათად ან საერთოდ არ ირჩევენ, მაშინ ის არ მუშაობს ეფექტურად და შესაცვლელია.

თუ ტესტის დებულების სირთულის გამოთვლა გვსურს, ეს შემდეგი ფორმულით შეგვიძლია გავაკეთოთ:

$$\frac{A}{N} \times 100$$

სადაც

A = მოსწავლეების რაოდენობა, რომლებმაც სწორად უპასუხეს დებულებას;

N = მოსწავლეების *საერთო* რაოდენობა, რომლებსაც მიაწოდეს დებულება.

ამრიგად, თუ ოცი მოსწავლისგან შემდგარი კლასიდან 12 მოსწავლე სწორად პასუხობს დებულებას, მაშინ ფორმულა ასეთ სახეს მიიღებს:

$$\frac{12}{20} \times 100 = 60 \text{ პროცენტი}$$

სირთულის მაქსიმალური ინდექსი 100 პროცენტია; დებულებები, რომლებიც 33 პროცენტის ქვემოთ და 67 პროცენტის ზემოთ ხვდებიან, სავარაუდოდ, ძალიან რთული და ძალიან მარტივია. შემდეგ გაირკვევა მართებულია თუ არა ამ დებულების ტესტში ჩართვა. აქაც მკვლევრის გადასაწყვეტია, გამოიყენებს თუ

არა იგი ტესტში სირთულის ზღვრის ქვემოთ ან ზემოთ არსებულ დებულებას. ნორმაზე ორიენტირებულ ტესტში დებულების სირთულე დაახლოებით 50 პროცენტი უნდა იყოს (Frisbie 1981). დებულების სირთულის შემდგომი დეტალური განხილვისთვის იხ. Linn (1993) და Hanna (1993).

ვინაიდან მკვლევარს მხოლოდ ტესტის ჩატარების შემდეგ ეცოდინება დებულების დისკრიმინაციულობისა და სირთულის ინდექსები, გარდაუვალია „სახლში შედგენილი“ ტესტების პილოტირება. დაბალი დისკრიმინაციულობისა და ნაკლები სირთულის დებულებები უნდა ამოვიღოთ ტესტიდან და ჩავანაცვლოთ მაქსიმალური დისკრიმინაციულობის და ყველაზე შესატყვისი სირთულის მქონე დებულებებით. ამის გაკეთება მხოლოდ პილოტური კვლევის შედეგების გაანალიზებითაა შესაძლებელი.

დებულების დისკრიმინაციულობას და სირთულეს სხვადასხვაგვარი მნიშვნელობა აქვს ნორმაზე ორიენტირებულ და კრიტერიუმზე ორიენტირებულ ტესტებში. ნორმაზე ორიენტირებულ ტესტში მოსწავლეების ერთმანეთთან შედარება გვინდა, ამიტომ დებულების დისკრიმინაციულობა ძალიან მნიშვნელოვანია. კრიტერიუმზე ორიენტირებულ ტესტში თავისთავად არ არის მნიშვნელოვანი, რომ ტესტი ადარებდეს ან ერთმანეთისგან განასხვავებდეს მოსწავლეების შედეგებს. მაგალითად, თუ გვსურს, გავარკვიოთ, შეიძინეს თუ არა მოსწავლეებმა გარკვეული ცოდნა, მიზანი ათვისებული ცოდნის გაზომვაა და არა იმის ნახვა, თუ რამდენმა მოსწავლემ გაართვა მას თავი სხვებზე უკეთესად. ამგვარად, შეიძლება ისე მოხდეს, რომ კრიტერიუმზე ორიენტირებულ ტესტს დისკრიმინაციულობის ძალიან დაბალი მაჩვენებლი ჰქონდეს, თუ ყველა მოსწავლე ძალიან კარგ ან ძალიან ცუდ შედეგს აჩვენებს, მაგრამ დისკრიმინაციულობა უფრო ნაკლებ მნიშვნელოვანია, ვიდრე ის ფაქტი, რომ მათ დაისწავლეს ან ვერ დაისწავლეს მოცემული მასალა. ნორმაზე ორიენტირებული ტესტის შემთხვევაში, ასეთი დაბალი დისკრიმინაციულობის დებულება უსარგებლო იქნებოდა ტესტში შესატანად, თუმცა კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტისთვის იგივე დებულება სასარგებლო ინფორმაციას (წარმატება ან ჩაჭრა) იძლევა.

რაც შეეხება დებულების სირთულეს, კრიტერიუმზე ორიენტირებულ ტესტში სირთულის ის დონეა სასურველი, რომელიც მოცემულ ამოცანას ან მიზანს შეესაბამება. ამგვარად, თუ მიზანი ადვილად მიღწევადია, მაშინ ტესტის დებულებაზე პასუხიც ადვილი უნდა იყოს. თუ მიზანი რთულია, მაშინ ტესტის დებულებაც, შესაბამისად, რთული უნდა იყოს. ეს ნიშნავს, რომ ნორმაზე ორიენტირებული ტესტისგან განსხვავებით, სადაც დებულება შეიძლება გადამუშავდეს დისკრიმინაციულობის უფრო მაღალი ინდექსის მისაღწევად, კრიტერიუმზე ორიენტირებულ ტესტში ეს საკითხი ნაკლებად მნიშვნელოვანია. რა თქმა უნდა, ეს დებულების სირთულის ანალიზის მნიშვნელობის უარყოფას არ ნიშნავს. საქმე მის ცენტრალურობას ეხება. გრონლუნდი და ლინი (1990: 265) ამბობენ, რომ სადაც ინსტრუქციები ეფექტურია, იქ კრიტერიუმზე ორიენტირებული ტესტის დებულების სირთულის ინდექსიც მაღალი იქნება.

კონკრეტული ტესტის დებულებების დისკრიმინაციულობის, სირთულისა და დისტრაქტორის ეფექტების დადგენისას, ცხადია, გვჭირდება პილოტირება, თუმცა, ძალიან ფრთხილად უნდა ვიყოთ, რომ ძალიან დიდი იმედები არ დავამყაროთ მცირე მოცულობის შერჩევაზე გამოთვლილი დისკრიმინაციულობისა და სირთულის ინდექსებზე.

დებულების ანალიზის გამოყენებით ტესტის აგებისას, დებულების დისკრიმინაციულობის, დებულების სირთულისა და დისტრაქტორის ეფექტების გარდა, მნიშვნელოვანია ტესტის რეალური მოთხოვნების განხილვაც (Nuttall, 1987; Cresswell and Houston 1991):

- თანაბარი სირთულისაა თუ არა ტესტის ყველა დებულება?
- რომელი დებულებებია მარტივი, ზომიერად რთული, რთული ან ძალიან რთული?
- რა სახის ამოცანაა მოცემული თითოეულ დებულებაში: ის პრაქტიკული დებულებაა (ათვისებული მასალის გამეორება), გამოყენების (მიღებული ცოდნის გამოყენება) თუ სინთეზის (სხვადასხვა სფეროში მიღებული ცოდნის თავმოყრა და ინტეგრაცია)?
- რა ართულებს ზოგ დებულებას სხვებთან შედარებით?

- საკმარისად შეესაბამება თუ არა დებულებები მოსწავლეების გამოცდილებას?
- რამდენად მოტივირებული იქნება მოსწავლე თითოეული დებულების შინაარსით (ანუ რამდენად ადექვატურად მიიჩნევენ დებულებას, რამდენად საინტერესო იქნება ის მისთვის)?

ტესტის შინაარსში მიზანთან *შესატყვისობის* ცნებაც უნდა გავითვალისწინოთ, მაგალითად, ტესტის დებულებების ტიპის შერჩევისას. მკვლევარმა უნდა განსაზღვროს, სრულყოფილად ასახავს თუ არა გარკვეული სახის მონაცემები მოცემულ უნარს, წვდომასა და მიღწევას (Lewis 1974; Cohen et al. 2004: თავი 16):

- თავისუფალი თემა;
- ფაქტობრივი და უაღრესად დირექტიული ესე;
- კითხვები მოკლე პასუხებით;
- შემოქმედებითი აზროვნების დებულებები;
- დასასრულებელი დებულებები;
- კითხვები მრავალი არჩევითი პასუხით (ერთი სწორი პასუხით ან რამდენიმე სწორი პასუხით);
- დებულებები ან მტკიცებები შესაბამისობის დამყარებაზე;
- გამოტოვებული სიტყვების ჩასმა;
- დაუსრულებელი წინადადებები ან დაუსრულებელი, დაუსათაურებელი დიაგრამები;
- ჭეშმარიტია/მცდარია ტიპის დებულებები;
- ღია კითხვები, სადაც მოსწავლეებს მიეთითებათ პასუხის მოცულობა (მაგალითად, 300 სიტყვა, წინადადება, აბზაცი);
- დახურული კითხვები.

ამ დებულებებს გახსენების, ცოდნის, გაგების, გამოყენების, ანალიზის, სინთეზისა და შეფასების, ანუ, სხვადასხვაგვარი აზროვნების შემოწმება შეუძლიათ. ამის ლოგიკური დასაბუთება აზროვნების ბლუმისეული (1956)

იერარქიაა – დაბალი რიგის (გაგება, გამოყენება) საშუალო რიგის (ანალიზი, სინთეზი) და მაღალი რიგის აზროვნება (შეფასება, მსჯელობა, კრიტიკა). ცხადია, ტესტის ფორმის არჩევა ყველაზე ეკონომიური გზით მაქსიმალური ინფორმაციის მიღების პრინციპს უნდა ემყარებოდეს. ამის კარგი მაგალითია მრავალჯერადი არჩევანის ტესტების მექანიკური დამუშავება, როდესაც ოპტიკური ამომცნობებისა და სკანერების გამოყენებით სწრაფად ხდება დიდი რაოდენობის მონაცემების აღრიცხვა და დამუშავება.

ტესტის შინაარსის განსაზღვრისას ზოგიერთი ტესტისთვის *სკალის* დადგენაც აუცილებელია. სკალის (კლასიფიკაციის საფეხურიანი სისტემა) შექმნის ორი ძირითადი გზა არსებობს:

- დებულებების ჩამონათვალი, რომლით გაზომვის შედეგად მიღებული მაჩვენებლები დაბლიდან მაღლისკენ ლაგდება (მაგალითად, IQ-ტესტი, სექსიზმის ან აგრესიულობის საზომი) ისე, რომ, შესრულებული დებულებების მაქსიმალური დონის ცოდნით, შესაძლებელი იყოს იმის შეფასება, თუ სადამდე მიაღწია მოსწავლემ სკალაზე;
- „დაჯამებული ქულების“ მეთოდი (Howill and Cramer 2005: 203), როდესაც იქმნება დებულებები და მოსწავლის საბოლოო ქულა ყველა ცალკეული დებულებაზე მიღებული ქულის დაჯამებით მიიღება.

გარდა ამისა, განათლების სფეროში გამოყენებული ბევრი ფსიქოლოგიური ტესტი *ერთგანზომილებიანია,* ე.ი. ყველა დებულება ერთ ელემენტს, ანუ, განზომილებას ზომავს. ჰოვიტი და კრამერი (2005: 204) ამას ადარებენ სიტუციას, როდესაც 30 ადამიანს 10 სასწორით წონიან და მოელიან, რომ სასწორებს შორის მაღალი კორელაცია იქნება. ზოგი ტესტი შეიძლება *მრავალგანზომილებიანი* იყოს ერთი ტესტით ორი ან მეტი ფაქტორი, ანუ, სიდიდე იზომებოდეს. ჰოვიტი და კრამერი (2005: 204) ამას ადარებენ სიტუაციას, როდესაც 30 ადამიანს 10 სასწორით წონიან და შემდეგ 5 სხვადასხვა სანტიმეტრით სიმაღლესაც უზომავენ. ამ გაზომვების შემდეგ კი მოელიან, რომ მაღალი კორელაცია იქნება წონის მაჩვენებლებს შორის; ასევე, მაღალი იქნება კორელაცია სიმაღლის მაჩვენებლებს შორის, ხოლო დაბალ კორელაციას

მიიღებენ სასწორითა და სანტიმეტრით გაზომვით მიღებულ შედეგებს შორის, ვინაიდან ისინი სხვადასხვა სიდიდეს ანუ განზომილებას ზომავენ.

ამიტომ, ტესტის შემქმნელებმა ზუსტად უნდა იცოდნენ, თუ რომელ სკალას იყენებენ ერთგანზომილებიანს თუ მრავალგანზომილებიანს. მიუხედავად იმისა, რომ ბევრ ტექსტში ერთგანზომილებიანი ტესტის სისუფთავეს უჭერენ მხარს, რომელიც ერთ კონსტრუქტს ან ცნებას ზომავს, მრავალგანზომილებიანი ტესტების პრაქტიკულობასა და ეფექტურობასაც აღიარებენ. მაგალითად, ვინმემ ინტელექტი შეიძლება ერთგანზომილებიან ფაქტორად მიიჩნიოს, მაგრამ სინამდვილეში ინტელექტის კარგი საზომი მისი მრავალგანზომილებიან კონსტრუქტად მიჩნევის შემთხვევაში მიიღება და, შესაბამისად, მრავალგანზომილებიან სკალირებას მოითხოვს. ცხადია, ტესტის ზოგიერთი დებულება იმთავითვე ერთგანზომილებიანია, მაგალითად, ასაკი, საშინაო დავალების შესრულებაზე დახარჯული დრო.

გარდა ამისა, დებულებების არჩევისას მაქსიმალურად მაღალი სანდოობის მიღწევაც არ უნდა დაგვავიწყდეს. დავუშვათ, 10 დებულების გამოყენებით, მოსწავლეებში გამოცდებით გამოწვეულ ნეგატიურ სტრესს ვზომავთ. თითოეული დებულება სტრესის გასაზომად უნდა იყოს მოწოდებული, მაგალითად:

დებულება 1: უძილობა გამოცდების პერიოდში;

დებულება 2: შფოთვა გამოცდების პერიოდში;

დებულება 3: გაღიზიანება გამოცდების პერიოდში;

დებულება 4: დეპრესია გამოცდების პერიოდში;

დებულება 5: ცრემლიანობა გამოცდების პერიოდში;

დებულება 6: საშიანო საქმეების კეთების სურვილის უქონლობა გამოცდების პერიოდში;

დებულება 7: გუნება-განწყობილების ცვლილება გამოცდების პერიოდში;

დებულება 8: ყავის მომატებული მოხმარება გამოცდების პერიოდში;

დებულება 9: დადებითი დამოკიდებულება და კარგ გუნებაზე ყოფნა გამოცდების პერიოდში;

დებულება 10: გამოცდების მოუთმენელი მოლოდინი.

ვთქვათ, გავაკეთეთ შინაგანი შეთანხმებულობის სანდოობის ტესტი (სანდოობა SPSS-ში, იხ. თავი 24) და დავადგინეთ მაღალი კორელაცია (ვთქვათ, დაახლოებით 0.85) 1 – 5 დებულებებს შორის, უარყოფითი კორელაციები მე-9 და მე-10 და ყველა სხვა დებულებას შორის (ვთქვათ, –0.79) და ძალიან დაბალი კორელაცია მე-6 და მე-8 და ყველა სხვა დანარჩენს შორის (ვთქვათ, 0.26). ცალკეული დებულებასა და საერთო ქულას შორის (დებულებების ანალიზის ერთ-ერთი სახეობა, როდესაც ითვლება ერთ დებულებაზე მიღებული ქულისა და დანარჩენ დებულებებზე მიღებული ქულების ჯამის კორელაცია) კორელაციები სხვადასხვაა. ახლა რას ვაკეთებთ? შეგვიძლია დავტოვოთ 1 – 5 დებულებები, მე-9 და მე-10 დებულებების შებრუნებულად მივანიჭოთ ქულები (ვინაიდან ეს დებულებები სტრესის დადებით ასპექტებს ზომავს და არა – უარყოფითს) და დავფიქრდეთ მე-6 და მე-8 დებულებების ტესტიდან ამოღებაზე, რადგან ისინი, როგორც ჩანას, სხვა რამეს ზომავენ. დებულებების ასეთი ანალიზის მიზანია ტესტში იმ დებულებების შეტანა, რომლებიც ერთსა და იმავე კონსტრუქტს ზომავენ და იმათი გამორიცხვა, რომლებიც არ ზომავენ ამავე კონსტრუქტს. ამ საკითხის უფრო დაწვრილებით განხილვისთვის იხ. Howill and Cramer (2005: თავი 12).

ტესტში დებულებების დატოვებისა და ამოღების შესახებ გადაწყვეტილების მისაღებად ფაქტორული ანალიზიც გამოიყენება (იხ. თავი 25), რასაც დიდად აიოლებს SPSS. ფაქტორული ანალიზი დააჯგუფებს მსგავს დებულებებს და მათ სხვებისგან გამიჯნავს. საილუსტრაციოდ დავუშვათ, რომ ფაქტორული ანალიზით განისაზღვრა სამი ფაქტორი:

- დადებითი გრძნობები (დებულებები 9 და 10);
- უარყოფითი ფსიქოლოგიური მდგომარეობები (დებულებები 2, 3, 4, 5, 7);
- ფიზიკური, ქცევითი ცვლილებები (დებულებები 1, 6, 8).

ფაქტორების წონების მიხედვით (იხ. თავი 25) გადავწყვეტთ, რომელი ფაქტორის დატოვებაა ყველაზე მართებული და, შესაბამისად, რომელი დებულებები უნდა დავტოვოთ ტესტში და რომელი – ამოვიღოთ. ზოგადი წესის თანახმად, უნდა დავფიქრდეთ დაბალი ფაქტორული წონის (ვთქვათ, ≤0.3) მქონე

დებულებების ამოღებაზე, ფაქტორში მათი არასაკმარისი წონის გამო. ფაქტორული ანალიზი იმასაც გვიჩვენებს, კონსტრუქტი ერთგანზომილებიანია თუ მრავალგანზომილებიანი (თუ ერთ ფაქტორს მივიღებთ, სავადაუროდ, კონსტრუქტი ერთგანზომილებიანია).

ტესტის ფორმის განხილვა

წინამდებარე თავში ძირითადად, ხელით შესავსებ ტესტზე ვსაუბრობდით. ცხადია, არაა აუცილებლი, რომ ეს ასე იყოს. ტესტი შეიძლება იყოს, მაგალითად, წერილობითი, ზეპირი, პრაქტიკული, ინტერაქციული, კომპიუტერული, დრამატული, დიაგრამული, პიქტოგრამული, ფოტოგრაფიული, საჭიროებდეს აუდიო-ვიდეო მასალების გამოყენებას, პრეზენტაციული, როლური და სიმულაციური. ზეპირი ტესტები, მაგალითად, შეიძლება მაშინ ჩატარდეს, თუ მკვლევარი ფიქრობს, რომ კითხვა და წერა ხელს შეუშლის ტესტის რეალური მიზანის მიღწევას (ანუ, ის წერა-კითხვის ტესტად იქცევა და აღარ იქნება, ვთქვათ, მათემატიკის ტესტი). ეს არ უარყოფს ზემოთ განხილულ საკითხვებს: ნებისმიერი ფორმის ტესტისთვის მაინც საჭიროა, მაგალითად, სანდოობისა და ვალიდობის, სირთულის, დისკრიმინაციულობის, გასწორებისა და ქულების მინიჭების საკითხების განხილვა, დებულებების ანალიზი და ტესტის შესრულებისთვის განკუთვნილი დროის განსაზღვრა. ფაქტობრივად, ზოგიერთი ეს საკითხი კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი ხდება არაწერილობითი ტესტირებისას, მაგალითად, სანდოობა უმთავრესი საკითხია მუსიკალური ნაწარმოების ცოცხლად შესრულებისას ან ტანვარჯიშში სავალდებულო პროგრამის ჩვენებისას, სადაც მხოლოდ ერთჯერადი, ერთეული შედეგი მიიღება. ამასთან, სანდოობა და ვალიდობა მნიშვნელოვან საკითხებს წარმოდგენს ჯგუფური წარმოდგენისას ან ჯგუფური მუშაობისას, სადაც ჯგუფის დინამიკამ შეიძლება ხელი შეუშალოს ცალკეული გამოსაცდელი ინდივიდის რეალური უნარების გამოვლენას. ცხადია, მკლევარმა უნდა გადაწყვიტოს, ინდივიდუალური ტესტი ჩაატაროს თუ ჯგუფური და განსაზღვროს მისი ჩატარების ფორმა.

ტესტის დებულებების დაწერა

ტესტში გათვალისწინებული და გაუთვალისწინებელი მინიშნებებისა და მათზე მიმნიშნებლების საკითხი უნდა მოგვარდეს, მაგალითად (Morris et et. 1987):

- პასუხის ჩასაწერად განკუთვნილი ხაზების რაოდენობა შეიძლება საჭირო სიტყვების რაოდენობაზე მიუთითებდეს;
- წერტილების რაოდენობა შეიძლება საჭირო ასოების რაოდენობაზე მიუთითებდეს;
- პასუხის ჩასაწერად განკუთვნილი ხაზის სიგრძე შეიძლება საჭირო პასუხის სიგრძეზე მიუთითებდეს;
- პასუხის ჩასაწერად დატოვებული ადგილი შეიძლება მიუთითებდეს იმაზე, თუ რამდენი უნდა დაიწეროს;
- წინადადების სხვადასხვა გამოტოვებული ნაწილის აღდგენაში მკითხველს ამავე წინადადების დანარჩენი ნაწილები დაეხმარება (წაკითხვის ანაფორული და კატაფორული მანიშნებლები).

ჰანა (Hanna 1993: 139 – 41) და კუნინგემი (1998) რამდენიმე სახელმძღვანელო პრინციპს გვთავაზობენ, რომლებიც მოკლეპასუხიანი დებულებების შედგენისას ზოგიერთი ამ პრობლემის თავიდან ასაცილებლად გამოგვადგება:

- პასუხების ჩასაწერად განკუთვნილი ხაზები წინადადების ბოლოსკენ გადაიტანეთ;
- პასუხების ჩასაწერად თანაბარი სიგრძის ხაზები გამოიყენეთ;
- დარწმუნდით, მხოლოდ ერთი პასუხის სისწორეში;
- ერიდეთ პასუხის ჩასაწერი რამდენიმე ხაზის ერთმანეთთან ახლოს (წინადადებაში ან აბზაცში) ისე განლაგებას, რომ აზრი დაიკარგოს;
- მხოლოდ ძირითადი სიტყვები ან ცნებები გამოტოვეთ და არა – დამხმარე, ჩვეულებრივი სიტყვები;
- ერიდეთ მხოლოდ უმნიშვნელო საკითხებზე ყურადღების გამახვილებას;
- დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებმა ზუსტად იციან, თუ რა სახის პასუხები მოეთხოვებათ;
- დააზუსტეთ რიცხობრივი პასუხების გასაცემად განკუთვნილი ერთეულები;
- ცოდნის გახსენების უნარის შესამოწმებლად მოკლე პასუხები გამოიყენეთ.

რაც შეეხება მრავალი არჩევითი პასუხის კითხვებს, მათთან დაკავშირებით რამდენიმე შესაძლო პრობლემა არსებობს:

- რამდენი ალტერნატიული პასუხი უნდა იყოს და რამდენი პასუხი უნდა იყოს სწორი ერთი, თუ რამდენიმე?
- მრავალჯერადი არჩევანის დებულებაში დისტრაქტორების რაოდენობა და რეალურობა (მაგალითად, შეიძლება ბევრი დისტრაქტორი გვქონდეს, მაგრამ მათი უმრავლესობა აშკარად მცდარი იყოს, ანუ, გვქონდეს რამდენიმე ზედმეტი დებულება);
- დებულებების თანმიმდევრობა, რიგი და მათი გავლენა ერთმანეთზე;
- მრავალი არჩევითი პასუხის კითხვებში სწორი პასუხის ადგილმდებარეობა.

გრონლუნდი და ლინი (1990), ჰანა (2003: 161 – 75), კუნინგემი (1998) და აიკენი (2003) ეფექტური მრავალი არჩევითი პასუხის კითხვებთან დაკავშირებით რამდენიმე რჩევას გვთავაზობენ:

- დარწმუნდით, რომ დებულებები მნიშვნელოვან ცოდნასა და ნასწავლ მასალაზე მიგვითითებენ და არა – უბრალოდ ფაქტების გახსენებაზე;
- ჩამოაყალიბეთ საკითხის არსი დებულების ძირითად ტექსტში და დარწმუნდით, რომ ძირითად ტექსტს თავისთავად აქვს აზრი (მაგალითად, ასეთი დებულება შესაცვლელია: „ცხვარი“: (ა) ბალახისმჭამელია, (ბ) ჩლიქოსანია, (გ) ჩვეულებრივ, ერთ ჯერზე ერთ ან ორ ბატკანს შობს. უმჯობესია, იყოს ასე: „რამდენ ბატკანს შობს, ჩვეულებრივ, ცხვარი ერთ ჯერზე?“);
- დარწმუნდით, რომ დებულების პირობა, ზედმეტი სიტყვების გარეშე, შეძლებისდაგვარად მრავლისმომცველი ინფორმაციაა მოცემული;
- ერიდეთ დებულების უარყოფითად ფორმულირებას;
- წერეთ მარტივი და გასაგები ენით;
- დაიცავით სიზუსტე და ერთმნიშვნელოვნება;
- დარწმუნდით, რომ ყველა მოსაზრება იმდენად დამაჯერებელია, რომ შეუძლებელი იქნება სწორი ვარიანტის გამოცნობა;
- ერიდეთ, რომ სტუდენტებს არ მიეცეთ მცდარი მსჯელობის საფუძველზე სწორი დასკვნები გაკეთების შესაძლებლობა; შეიტანეთ სიახლე დებულებაში თუ მას მასალის გაგების შესამოწმებლად იყენებთ;

- დარწმუნდით, მხოლოდ ერთი პასუხის სისწორეში (თუ ერთი პასუხის შერჩევაა საჭირო) და რომ სწორი პასუხი ორაზროვანი არ არის;
- ერიდეთ სინტაქსურ და გრამატიკულ მინიშნებებს, ეცადეთ სავარაუდო პასუხები სინტაქსურად და გრამატიკურად პარალელური გქონდეთ და ამით, თავი აარიდოთ პირობისა და პასუხების ერთნაირად ფორმულირებას;
- ერიდეთ დებულების პირობისა და სწორი პასუხის შემცველი მანიშნებლების ჩართვას;
- ეცადეთ ალტერნატიული პასუხები თანაბარი სიგრძის იყოს (მაგალითად, არ დაწეროთ სხვებისგან გამორჩეული ერთი გრძელი პასუხი);
- ეცადეთ ალტერნატიული პასუხები ერთმანეთისგან დამოუკიდებელი იყოს, არ ჩართოთ ერთმანეთისმომცველი პასუხები;
- განათავსეთ სწორი პასუხი სხვადასხვა დებულებაში სხვადასხვა ადგილას (მაგალითად, სწორი პასუხი არ უნდა იყოს ყოველთვის მეორე ვარიანტი);
- ერიდეთ ისეთი ვარიანტების გამოყენებას, როგორიცაა „ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი“ ან „არცერთი ზემოთ ჩამოთვლილთაგანი“;
- ერიდეთ ერთი დებულების პასუხების მეორეში მანიშნებლად გამოყენებას – დებულებები ერთმანეთისგან დამოუკიდებელი უნდა იყოს.

ტესტის პასუხების ვარიანტები გააზრებული უნდა იყოს. დამატებითი ინფორმაციისთვის იხ. მე-15 თავი კითხვარების შესახებ (მაგალითად, ლაიკერტის, გატმანის, სემანტიკური დიფერენციალის და თურსტონის სკალები).

მორისი და მისი კოლეგები (1987: 161), გრონლუნდი და ლინი (1990), ჰანა (1993: 147), კუნინგემი (1998) და აიკენი (2003) ჭეშმარიტია-მცდარია ტიპის კითხვებთან დაკავშირებულ პრობლემებზეც მიუთითებენ:

- მნიშვნელობა შესაძლოა ბუნდოვანი იყოს;
- ზოგი დებულება შეიძლება ნაწილობრივ ჭეშმარიტი ან ნაწილობრივ მცდარი იყოს;
- შედარების დებულებები შეიძლება ძალიან მარტივი ან ძალიან რთული იყოს;
- დებულებათა უმეტესობა გარკვეულ პირობებში შეიძლება სწორი ან მცდარი იყოს;

- მოსწავლემ შეიძლება ვერ დაადგინოს, ფაქტებზე ხდება ფოკუსირება თუ მოსაზრებებზე;
- დიქოტომიურობის გამო მოსწავლეს სწორი პასუხის გამოცნობის თანაბარი შესაძლებლობა შეიძლება ჰქონდეს;
- დებულებები შეიძლება დაუბალანსირებელი სწორი და დაუბალანსებელი მცდარი იყოს;
- ზოგი დებულება შეიძლება „აბსოლუტებს“ მოიცავდეს და მნიშვნელოვან მინიშნებას იძლეოდეს, მაგალითად, „ყოველთვის“, „არასოდეს“, „ყველა“, „არცერთი“.

ავტორები ამ პრობლემების დასაძლევის რამდენიმე გზას გვთავაზობენ:

- ერიდეთ განზოგადებულ დებულებებს (ვინაიდან ისინი, ჩვეულებრივ, მცდარია);
- ერიდეთ ტრივიალურ კითხვებს;
- ერიდეთ უარყოფას და ორმაგ უარყოფას დებულებებში;
- ერიდეთ ძალიან გრძელ და ძალიან რთულ ქვეწყობილ დებულებებს;
- დარწმუნდით, რომ დებულებები ფაქტებს ეყრდნობა;
- დარწმუნდით, რომ დებულებები ნამდვილად სწორია, ან – ნამდვილად მცდარი;
- დაწერეთ დებულებები ყოფითი, ყოველდღიური სამეტყველო ენით;
- გადაწყვიტეთ, სად არის მართებული „სიხშირის“ მაჩვენებლების გამოყენება – „ზოგადად“, „ჩვეულებრივ“, „ხშირად“, ვინაიდან შესაძლებელია მათი ინტერპრეტაცია;
- ერიდეთ ორაზროვნებას;
- დარწმუნდით, რომ თითო დებულება თითო აზრს გადმოსცემს;
- თუ მოსაზრება გაინტერესებთ, მაშინ დარწმუნდით, რომ შესაძლებელია მოცემულ წყაროზე მისი მიწერა;
- დარწმუნდით, რომ ჭეშმარიტი და მცდარი დებულებები თანაბარი რაოდენობითაა და თანაბარი სიგრძისაა.

მორისი და მისი კოლეგები (1987), ჰანა (1993: 150 – 2), კუნინგემი (1998) და აიკენი (2003) დებულებებთან რომლებიც შესაბამისობას საჭიროებენ დაკავშირებულ გარკვეულ სირთულეებზეც მიუთითებენ:

- მოსწავლე შეიძლებააღვილად მიხვდეს, ჩამონათვალში რომელი დებულება *ვერ იქნება* მეორე ჩამონათვალში მოცემული დებულებების წყვილი (მაგალითად, შინაარსის, გრამატიკისა და ცნებების მიხედვით) და ამიტომ, ის დებულებებს გამორიცხვის მეთოდით დააწყვილებს და არა – გაგების საფუძველზე;
- ერთ სიაში მოცემული დებულება შეიძლება მეორე სიის რამდენიმე დებულებასთან წყვილდებოდეს;
- სიებში შეიძლება არათანაბარი რაოდენობის დებულებები იყოს მოცემული, ანუ, დისტრაქტორების მიწოდება ხდებოდეს. ამით დასაწყვილებელი დებულებების არჩევა მრავალპასუხიან დებულებას უფრო დაემსგავსდება, ვიდრე – დაწყვილებას;

ავტორები თვლიან, რომ შესაბამისობის დამყრებისას წარმოქმნილი სირთულეების მოგვარება შემდეგნაირადაა შესაძლებელი:

- დარწმუნდით, რომ შესაწყვილებელი დებულებები ჰომოგენურია, ანუ, მთელ ტესტში მსგავსია (რათა გართულდეს გამოცნობა);
- ერიდეთ ისეთ შესაწყვილებელ დებულებებს, რომლებზე პასუხის გაცემაც გამორცხვით იქნება შესაძლებელი (მაგალითად, (ა) თითოეულ სვეტში განსხვავებული რაოდენობის დებულებებია და ამიტომ შესაწყვილებელი ვატიანტები უფრო მეტია, ვიდრე დებულებები; (ბ) მოსწავლეები ნაკლებად შეძლებენ ასარჩევი ვარიანტების დიაპაზონის შემცირებას, რადგან უფრო მეტი დებულება ექნებათ შესაწყვილებელი; (გ) ერთი და იგივე ვარიანტი რამდენჯერმე შეგიძლიათ გამოიყენოთ);
- გადაწყვიტეთ, შეურევთ თუ არა ერთმანეთში შეჭიდული დებულებების ორ სვეტს (თუ სასურველია, დარწმუნდით, რომ ყოველ სვეტში ორივეა მოცემული – დებულებაც და ალტერნატივებიც);

- შესაწყვილებელი ვარიანტები ლოგიკურად და ადვილად გასაგები თანმიმდევრობით დაალაგეთ (მაგალითად, რაოდენობის ან ქრონოლოგიის მიხედვით);
- ერიდეთ გრძელ სვეტებს და ისინი ერთ გვერდზე მოათავსეთ:
- ასარჩევი ვარიანტების სვეტებში შეძლებისდაგვარად მოკლე დებულებები ჩართეთ;
- თავი აარიდეთ ორაზროვნებას, იქონიეთ ნათლად შესატყვისი ვარიანტი, რომელიც გამოირჩევა ალტერნატივებისგან;
- გასაგებად გადმოეცით, თუ რა მიმართება უნდა იყოს დებულებასა და ალტერნატიულ ვარიანტებს შორის (როგორ უკავშირდებიან ისინი ერთმანეთს);
- დანომრეთ დებულებები და ასობით აღნიშნეთ პასუხები.

რაც შეეხება ესეს ტიპის კითხვებს, მათ რამდენიმე უპირატესობა აქვთ. მაგალითად, ესე, როგორც ტესტირების ღია ფორმა, სწავლის კომპლექსური შედეგის გაზომვის საშუალებას იძლევა. ასევე, მოსწავლეს ცოდნის ინტეგრირების, გამოყენებისა და სინთეზის, გამოხატვისა და თვითგამოხატვის უნარის, დივერგენციული აზროვნებისა და უმაღლესი კოგნიტური გადამუშავების დემონსტრირების შესაძლებლობას აძლევს. გარდა ამისა, ადვილია ესეს სათაურის ფორმულირება. მეორე მხრივ, ესეს აკრიტიკებენ არასანდო მონაცემების მოწოდების (Gronlund and Linn 1990; Cunningham 1998), ქულების მინიჭების არასანდო (არათანმიმდევრული და ცვალდებადი) პროცესისა და სწავლის მოსალოდნელი შედეგებისადმი უყურადღებობის, მიკერძოებისა და პრიორიტეტების მიხედვით გასწორების (გასწორებაზე დიდი დრო იხარჯება, ინტუიციური, სუბიექტური და ჰოლისტურია) გამო. ამ სიძნელეების დასაძლევად, ავტორები გვთავაზობენ შემდეგს:

- ესეს ტიპის კითხვა იმ სწავლის მიზნებით უნდა შემოიფარგლოს, რომელსაც ობიექტურად ვერ გავზომავთ;
- ესეს ტიპის კითხვა მკაფიოდ უნდა უკავშირდებოდეს სწავლის სასურველ შედეგს და ნათელი უნდა იყოს, რა ქცევები უნდა აჩვენონ მოსწავლეებმა;

- ესეს ტიპის კითხვა ძალიან მკაფიოდ უნდა მიუთითებდეს სფეროსა და ამოცანებზე (მაგალითად, „დაასაბუთეთ“, „შეადარეთ“, „გააკრიტიკეთ“, „შეაჯამეთ“, „გააანალიზეთ“, „დააზუსტეთ“, „გაარჩიეთ“, „გამოიყენეთ“, „შეაფასეთ“, „გააერთიანეთ“, „დაუპირისპირეთ“, „ახსენით“ „მოიყვანეთ მაგალითი“);
- დაუწესეთ თითოეულ ესეს შესრულების დრო;
- თავი აარიდეთ ვარიანტებს, მაგრამ ვარიანტების შეთავაზების შემთხვევაში, მიაწოდეთ სათაურების ჩამონათვალი, საიდანაც შეძლებენ არჩევანის გაკეთებას. ამასთან, შეთავაზებული სათაურები თანაბარი სირთულის უნდა იყოს და მოსწავლეს ერთნაირად აძლევდეს მიღწევის, გაგებისა და ა. შ. დემონსტრირების საშუალებას;
- წინასწარ განსაზღვრეთ და ახსენით კრიტერიუმები, მიუთითეთ, თუ რა უნდა იყოს პასუხებში მოცემული, თითოეულ პუნქტზე რამდენ ქულას მიანიჭებთ და რამდენი ქულა უნდა მოაგროვონ მოსწავლეებმა მოცემული კრიტერიუმების დასაკმაყოფილებლად;
- შეათანხმეთ, როგორ შეაფასებთ შეცდომებს, უზუსტობებს და გრამატიკულ, მართლწერის შეცდომებს;
- ნაშრომი ორჯერ სწორდება ბრმად (როდესაც ორი გამსწორებელი ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად ასწორებს და არ იციან, რომ სხვაც ასწორებს იმავე ნაწერს) და, საჭიროების შემთხვევაში, ესეს ავტორის ვინაობის ცოდნის გარეშე.

ცხადია, სანდოობის საკითხებიც წამოიჭრება (იხ. თავი 6). აქ საქმე ისაა, რომ ტესტის სქემამ, ანუ, დებულებების წყობამ შეიძლება შედეგზე მძლავრი გავლენა მოახსინოს.

ტესტის სტრუქტურა

ტესტის სტრუქტურის შესახებ გადაწყვეტილების მიღებაზე შემდეგი ფაქტორები მოქმედებს (Grounland and Linn 1990; Hanna 1993; Linn 1993; Cunningham 1998):

- ინსტრუქციების ხასიათი, სიგრძე და სიზუსტე, მაგალითად, რა უნდა გააკეთოს მოსწავლემ, რამდენ ხანს, რამდენი უნდა გააკეთოს, რამდენი დებულება უნდა მოსინჯოს, რა სახის პასუხებია საჭირო (მაგალითად, ერთი სიტყვა, წინადადება, აბზაცი, ფორმულა, რიცხვი, დებულება და ა. შ.), როგორ და სად ჩაწეროს პასუხი, სად ჩაწეროს, თუ როგორ წყვეტს პრობლემას, საიდან დაიწყოს ახალი პასუხის ჩაწერა (მაგალითად, ახალ ბუკლეტში);
- პასუხების რაოდენობა, ანუ, რამდენი პასუხია საჭირო მრავალპასუხიან კითხვებზე, ერთი, თუ რამდენიმე;
- ინსტრუქციების კონკრეტულობა – ინსტრუქციები ტექსტში გააბნიეთ, თავიდანვე ნუ გადატვირთავთ მოსწავლეებს ჭარბი ინფორმაციით; ინსტრუქციები საჭიროებისამებრ მიეცით – ყოველი სექციის დასაწყისში მხოლოდ ამ სექციისთვის განკუთვნილი ინსტრუქცია მიაწოდეთ;
- ქულების რაოდენობა – რამდენ ქულას ანიჭებთ ტესტის თითოეულ ნაწილს;
- მინიმუმამდე დაიყვანეთ ორაზროვნება და დებულებები წაკითხვადი გახადეთ;
- დებულებების თანამიმდევრობა – ტესტში დებულებები სირთულის ზრდის მიხედვით დაალაგეთ (ანუ დებულებების მდებარეობა და თანმიმდევრობა);
- გვერდის ვიზუალური მხარე, მაგალითად, ერიდეთ მოსწავლეების ვიზუალური მასალით ან სიტყვებით გადატვირთვას;
- დებულებების დაჯგუფება – დააჯგუფეთ დებულებები – მსგავსი შინაარსის ან ფორმატის დებულებები ერთად დააჯგუფეთ;
- პასუხების ფურცელის შედგენა, რომელსაც კომპიუტერში შეიტანთ და ოპტიკური ამომცნობი და სკანერი წაიკითხავს (თუ მართებულია).

ტესტის წყობა ისეთი უნდა იყოს, რომ ამარტივებდეს ტესტის შევსებას და ამას იმდენად ეფექტურად აკეთებდეს, რამდენადაც ეს მოსწავლისთვის არის შესაძლებელი.

ტესტის შესრულების დრო

ტესტირებისას ორგვარი დრო წესდება: ტესტის ჩატარების დრო (კვირის დღე, თვე, დღის მონაკვეთი) და მოსწავლისთვის ტესტის ან დებულების

შესასრულებლად მიცემული დრო. რაც შეეხება პირველს, ეს, ნაწილობრივ, სანდოობის საკითხია, ვინაიდან დღის ან კვირის ან ა.შ. დრო შეიძლება გავლენას ახდენდეს იმაზე, თუ რამდენად მობილიზებული ან მოტივირებულია მოსწავლე, ან რამდენად შეუძლია მას ტესტზე მუშაობა. რაც შეეხება მეორეს, მკვლევარმა უნდა გადაწყვიტოს, დროის როგორ შეზღუდვას დააწესებს და რატომ. მაგალითად, სასურველია თუ არა დროის შეზღუდვით გამოწვეული ზეწოლა იმის სანახავად, თუ რისი გაკეთება შეუძლია მოსწავლეს შეზღუდული დროის პირობებში, თუ დროის ლიმიტის დაწესება იმაზე, რაც დროში არ უნდა იზღუდებოდეს არასწორი მოთხოვნაა (შეზღუდული ჰქონდა ვან გოგს დრო, როცა ცნობილ "მზესუმზირებს" ხატავდა?) (იხ. Kohn 2000).

მიუხედავად იმისა, რომ არსებითად მნიშვნელოვანია, მოსწავლეებმა იცოდნენ, ზოგადად, ტესტისთვის გამოყოფილი დროის შესახებ, მათ ნამდვილად წაადგებათ იმის ცოდნაც, თუ ტესტის თითოეულ ნაწილს რამდენი დრო უნდა დაუთმონ. თუ დრო ტესტის ფარდობითი წონების მიხედვით ნაწილდება (იხ. წონებისა და ქულების განხილვა), მაშინ მოსწავლეს საშუალება ეძლევა, თავად გადაწყვიტოს, ტესტის რომელ ნაწილზე გააკეთოს აქცენტი – მათ შეიძლება ტესტის იმ ნაწილებზე სურდეთ კონცენტრირება, რომელშიც უფრო მეტ ქულას მიიღებენ. გარდა ამისა, თუ ტესტის დებულებებისთვის ზუსტადაა დრო განსაზღვრული, ეს ზრდის მისი სტანდარტიზაციის ხარისხს და შეიძლება სასარგებლოც იყოს, თუ შედეგები ინდივიდების ან ჯგუფების შესადარებლად უნდა გამოიყენონ.

ტესტში ქულების მინიჭების პროცედურის დაგეგმვა

ტესტის სხვადასხვა დებულებებისთვის ქულების მინიჭება თითოეული დებულების ფარდობითი მნიშვნელობის თვალსაჩინო მაჩვენებელია – ქულების მინიჭებისას გათვალისწინებულია თითოეული დებულების წონა. მნიშვნელოვანია, რომ ტესტის უფრო იოლ ნაწილებს უფრო ნაკლები ქულები მიენიჭოს, ვიდრე – უფრო რთულებს, წინააღმდეგ შემთხვევაში, მოსწავლის შედეგები შეიძლება ხელოვნურად გაიზარდოს ძალიან ბევრ მარტივ და ცოტა

რთულ კითხვაზე სწორად გაცემული პასუხების გამო (Gronlund and Linn 1990). ამასთან, ტესტის დებულებებისთვის ქულების მინიჭების შეძლებისდაგვარად დიდი სიზუსტე და სპეციფიკურობა რამდენიმე თვალსაზრისითაა მიმზიდველი (Cresswell and Houston 1991; Gipps 1994; Aiken 2003), რომელიც თითოეული დებულებისა და ქვედებულებისთვის კონკრეტული ქულის მინიჭებას გულისხმობს, მაგალითად:

- არ იკარგება ნაწილობრივ შესრულებული დავალება – მოსწავლეები ქულებს დავალების წარმატებით შესრულებული ნაწილის პროპორციით მოცემული აქვთ წარმატებით შესრულებული (სფეროზე ორიენტირებულობის მნიშვნელოვანი მახასიათებელი);
- მოსწავლეს საშუალება ეძლევა, ტესტის ცუდად გაკეთებული ნაწილი სხვა ნაწილებში მიღებული შედეგებით დააკომპენსიროს;
- მოსწავლეებისთვის გასაგები ხდება დებულებების წონები;
- ტესტის ნაწილების წარმატებულად შესრულებისთვის მინიჭებულ ქულებში ისეთი მომენტების გათვალისწინებისა შესაძლებლობას ქმნის, როგორიცაა დებულების მოცულობა, მის შესასრულებლად საჭირო დრო, სირთულისა და მნიშვნელოვნების ხარისხი;
- ამარტივებს მოდერაციას, ვინაიდან გასაგები და კონკრეტულია;
- იძლევა დებულების მიხედვით ჯგუფების შედარების შესაძლებლობას;
- იძლევა სანდოობის ინდექსების დათვლის შესაძლებლობას (იხ. სანდოობის განხილვა);
- შესაძლებელია ქულების დაგროვება და პირდაპირ ნიშანში გადაყვანა.

ებელი (1979) ამტკიცებს, რომ რაც უფრო მეტი ქულით აღიწერება მიღწევის სხვადასხვა დონე (მაგალითად, ნიშნების დაწერისას), მით მეტი იქნება დაწერილი ნიშნების სანდოობა, თუმცა, ცხადია, ეს გაზრდის ტესტის მოცულობას. ქულები გრამატიკისა და პუნქტუაციისთვისაც უნდა გავითვალისწინოთ – მოსწავლეებს გრამატიკურ შეცდომებზეც უნდა დააკლდეთ ქულები. როგორ უნდა იქნას ამ შემთხვევაში მიღწეული თანმიმდევრულობა? ამასთან, როგორ ვიქცევით გამოტოვებულ პასუხებთან, ერთეულებთან,

დებულებეთან მიმართებაში და ა. შ., მაგალითად, რას ვაკეთებთ, თუ მოსწავლეს გაზომვის ერთეულები არ უწერია (კმ/სთ, დოლარი ან გირვანქა სტერლინგი, მეტრი ან სანტიმეტრი)?

ტესტში ქულების დაწერას უკავშირდება შედეგების წარდგენის საკითხიც. თუ ტესტში ქულების მინიჭება სპეციფიკურია, მაშინ ეს შედეგების სხვადასხვაგვარად წარდგენის შესაძლებლობას ქმნის, მაგალითად, შედეგები შეიძლება წარმოვადგინოთ: სათითაოდ, ყოველი დებულების ქულა ცალ-ცალკე, ტესტის ნაწილების მიხედვით ან მთლიანი ტესტის ჯამური ქულის სახით. ასეთი მოქნილობა შეიძლება სასარგებლო იყოს მკვლევრისთვის, რადგან მოსწავლეების ჯგუფის კონკრეტული ძლიერი და სუსტი მხარეების გამოვლენის საშუალებას მისცემს.

ზემოთ წარმოდგენილი ზოგიერთი მოსაზრების სასურველობა საკამათოა. მაგალითად, შეგვიძლია ვიკამათოთ იმის თაობაზე, რომ კრიტერიუმზე ორიენტირებულობის სიძლიერე სწორედ მისი სპეციფიკურობაა და რომ კრიტერიუმზე ორიენტირებისას იკარგება გაერთიანებული მონაცემების (მაგალითად, მინიჭებული ქულების) არსი (Gipps 1994: 85). მაგალითად, თუ მოსწავლეს ინგლისურ გრამატიკაში E დაუწერეს და მხატვრულ წერაში – A, ეს ორი შეფასება, შესაძლოა, C ნიშნად აგრეგირდეს, როგორც მისი ჯამური კომპეტენცია ინგლისურ ენაში, მაგრამ რას ნიშნავს ეს C? ის მოკლებულია აზრს, არ აქვს ათვლის წერტილი, ანდა, გასაგები კრიტერიუმი, მასში იკარგება A და E ნიშნების სასარგებლო სპეციფიკურობა, ეს კომპრომისია, რომელიც, ფაქტობრივად, არაფერს გვეუბნება. ამასთან, ასეთი ნიშნების აგრეგირება უშვებს, რომ ყველა დებულება ერთნაირი სირთულისაა.

ცხადია, რომ ნედლი ქულები მაინც ღიაა ინტერპრეტაციისთვის, რაც უკვე მსჯელობის საკითხია და არა – სიზუსტის (Wiliam 1996). მაგალითად, თუ ტესტი საგნის „ცოდნას“ აფასებს, მკვლევარმა უნდ გადაწყვიტოს, რა ქმნის ამ „ცოდნას“ – ეს აბსოლუტური ქულაა (ანუ ძალიან მაღალი) თუ გრადაციები არსებობს და თუ ეს უკანასკნელია, მაშინ როგორია/სად ხვდება ეს გრადაციები? გამოქვეყნებული ტესტებისთვის ქულების მინიჭება სტანდარტიზებულია და უკვე გასაგები, რადგან აქ ნედლი ქულები უკვე

გადაყვანილია სტანდარტულ ქულებში, მაგალითად, პროცენტილებში ან ნიშნებში.

ქულების მინიჭების თაობაზე დისკუსიის საფუძველს მარკირების კრიტერიუმის ზუსტად და ცალსახად განსაზღვრის საჭიროება ქმნის: რას მიენიჭება ქულა და რას არა. ამისათვის უნდა გაირკვეს, არსებობს თუ არა მახასიათებლების ჩამონათვალი, რომელიც უნდა მოიძებნებოდეს მოსწავლის პასუხში.

ნათელია, რომ კრიტერიუმზე ორიენტირებულ ტესტებში დეკლარირებული უნდა იყოს უმდაბლესი ზღვარი – მინიმალური კომპეტენციის ზღვარი – რომლის ქვემოთაც მოხვედრილი მოსწავლეების შესახებ ვიტყვით, რომ მათ ვერ დააკმაყოფილეს კრიტერიუმი. კომპრომისი შეიმჩნევა კრიტერიუმზე ორიენტირებულ იმ ტესტებში, რომლებიც ერთი და იმავე დავალების სხვადასხვა დონით შესრულებას სხვადასხვა ქულას ანიჭებენ და გამოცდაზე სხვადასხვა მინიმალური კომპეტენციის ზღვრის დადგენას საჭიროებენ. ამის გავრცელებული მაგალითია დიდ ბრიტანეთში საშუალო სკოლის მოსწავლეებისთვის საშუალო განათლების ზოგადი სერტიფიკატის (GCSE) გამოცდა, სადაც მოსწავლეები კრიტერიუმზე ორიენტირებულ გამოცდაში A-სა და F-ს შორის იღებენ ნიშნებს.

მინიმალური კომპეტენციის ზღვრის დადგენის შესახებ დამატებითი ინფორმაციისთვის იხ.: Nedelsky (1954), Angoff (1971), Ebel (1979) და Linn (1993). ანგოფი (1971) დებულებებისთვის ქულების დიქოტომიურად მინიჭების მეთოდს გვთავაზობს. აქ გამსწორებლებს იმ მინიმალურად მისაღები ინდივიდების წილის იდენტიფიცირება მოეთხოვებათ, ვინც ყოველ დებულებას სწორად უპასუხებდა. ამ წილების ჯამი მინიმალურ მისაღებ ქულას წარმოადგენს. ამ პრინციპის უფრო დახვეწილი ვერსია ებელს (1979) ეკუთვნის. ამ მეთოდის მიხედვით, ყველა დებულებისთვის აიგება სირთულისა და რელევანტურობის მატრიცა. სირთულე შეიძლება სამ დონეზე განისაზღვროს (მაგალითად, ადვილი, საშუალო და ძნელი) და, ასევე, სამ დონეზე განისაზღვრება რელევანტურობაც (მაგალითად, ძალიან რელევანტური, ზომიერად რელევანტური და ოდნავ რელევანტური). როდესაც ტესტის თითოეული, ცალკეული დებულება მატრიცის უჯრაში განთავსდება, შემფასებლები აფასებენ, თითოეულ უჯრაში მოხვედრილი

დებულებების რა ნაწილს უპასუხებდნენ სწორად მინიმალურად მისაღები ინდივიდები, ამასთან, ყოველი შემფასებელი სტანდარტად იღებს თითოეული უჯრის წილების შეწონილ საშუალოს (რომელიც თითოეულ უჯრაში მოხვედრილი დებულებების რაოდენობით არის განსაზღვრული). ამ მეთოდში შემფასებლებმა ორი ფაქტორი უნდა განიხილონ – რელევანტურობა და სირთულე (ანგოფის (1971) მეთოდისგან განსხვავებით, სადაც მხოლოდ სირთულეზეა საუბარი). ამ მიდგომებისთვის დამახასიათებელია ნდობა, რომელსაც ისინი ექსპერტებს უცხადებენ დონეების შეფასებისას (მაგალითად, სირთულის ან რელევანტურობის, ანდა, წარმატებით მიღწევის წილების), ანუ, ისინი შეცდომებით აღსავსე ადამიანურ სუბიექტურობას ეფუძნებიან.

ებელის (1979) მტკიცებით, ნიშნების დაწერის ერთ-ერთი პრინციპის თანახმად, ისინი ქულების სკალაზე თანაბარ ინტერვალებს უნდა წარმოადგენდნენ. ის მედიანასა და სტანდარტულ გადახრაზე მიუთითებს: მედიანა იმიტომ, რომ ყოველგვარ აზრს მოკლებულია ქულების დაწერისას აბსოლუტური ნულის არსებობის დაშვება, ხოლო სტანდარტული გადახრა – ეს არის მისაღები დიაპაზონის ერთეული, რომელშიც ხვდებიან თითოეული გრადაციის/კლასის შემადგენელი ქულები (ასევე, იხ. Cohen and Holliday 1996). ამგვარად, ერთ-ერთი პროცედურა შემდეგნაირია:

- გამოთვალეთ ქულების მედიანა და სტანდარტული გადახრა;
- მედიანის და სტანდარტული გადახრის, როგორც თითოეული გრადაციის/კლასის ზომის ერთეულის, გამოყენებით განსაზღვრეთ ნიშნის ინტერვალების ქულის ქვედა ზღვარი.

თუმცა, მინიმალური კომპეტენციის ზღვრის საკითხს ის ფაქტი ართულებს, რომ ეს ზღვარი შეიძლება იცვლებოდეს სხვადასხვა მიზნისა და ქულების სხვადასხვაგვარი გამოყენების მიხედვით (მაგალითად, დიაგნოსტირებისთვის, სერტიფიცირებისთვის, შერჩევისთვის, პროგრამის შეფასებისთვის), რადგან ეს მიზნები გავლენას მოახდენს მინიმალური კომპეტენციის ზღვრის რაოდენობასა და გრადაციაზე და, ასევე, დეტალების მოთხოვნილ სიზუსტეზე. მინიმალური კომპეტენციის ზღვრის დადგენის საკითხის სრული ანალიზისთვის იხ. Linn (1993).

ქულების მინიჭების საკითხი მთელ რიგ ფაქტორებს მოიცავს, მაგალითად, კლასის ნორმები, ასაკობრივი ნორმები, პროცენტილური ნორმები და სტანდარტული ქულის ნორმები (მაგალითად, z-ქულები, T-ქულები, სტანაინები, პროცენტილები). ეს საკითხი ჩვენი წიგნის ფარგლებს სცილდება, ამიტომ მის შესახებ ინფორმაციის მისაღებად მკითხველს ვურჩევთ შემდეგ ავტორებს გაეცნოს: Cronbach (1970), Gronlund and Linn (1990), Cohen and Holliday (1996), Hopkins et al. (1996).

პრეტესტისა და პოსტ-ტესტის შედგენა

ტესტის აგება და ჩატარება კვლევის მოდელის არსებითი ნაწილია, სადაც საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფებისთვის იქმნება პრეტესტი და პოსტ-ტესტი. პრეტესტი და პოსტ-ტესტი რამენიმე სახელმძღვანელო პრინციპს უნდა მიჰყვებოდეს:

- პრეტესტში შეიძლება იყოს პოსტ-ტესტისგან ფორმით ან ფორმულირებით განსხვავებული კითხვები, თუმცა ამ ორ ტესტს ერთი და იგივე შინაარსი უნდა ჰქონდეს, ანუ, ერთი და იგივე ჯგუფებისთვის განკუთვნილი ტესტის ალტერნატიულ ვარიანტებს უნდა წარმოადგენდნენ.
- საკონტროლო და ექსპერიმენტულ ჯგუფებს ერთი და იგივე პრეტესტი უნდა მიეწოდოთ.
- საკონტროლო და ექსპერიმენტულ ჯგუფებს ერთი და იგივე პოსტ-ტესტი უნდა მიეწოდოთ.
- პოსტ-ტესტის გაკეთებისას სიფრთხილე გვმართებს, რათა ის, ერთი ჯგუფისთვის უფრო მარტივი არ აღმოჩნდეს, ვიდრე მეორესთვის.
- ორივე ტესტი ერთნაირი სირთულის უნდა იყოს.

ტესტის მონაცემები, ძირითადად, კვლევის ექსპერიმენტული მოდელისთვისაა დამახასიათებელი. ამას გარდა, ისინი შეიძლება კითხვარის, ინტერვიუსა და დოკუმენტური მასალის ნაწილი იყოს.

ტესტების სანდოობა და ვალიდობა

სანდოობისა და ვალიდობის საკითხებს მე-6 თავი ეძღვნება. აქ საკმარისია, აღვნიშნოთ, რომ სანდოობა გულისხმობს შედეგებისა და მონაცემებისთვის მინიჭებული ნდობის დონეს. ხშირად ეს მონაცემები, ტესტის შემდგომი გადაკეთების მიზნით, სტატისტიკურად მუშავდება. ვალიდობა კი გვიჩვენებს, თუ რამდენად ზომავს ტესტი იმას, რის გასაზომადაც ის არის გამიზნული. ეს გულისხმობს შინაარსს, კონსტრუქტს, გარეგნულ მხარეს, კრიტერიუმზე ორიენტირებულ და კონკურენტულ ვალიდობას.

ეთიკური საკითხვები ტესტების მომზადებისას

ტესტის მონაცემების არასანდოობის ძირითადი წყაროა ის, თუ რამდენად და როგორ არიან მოსწავლეები ტესტირებისთვის მომზადებული. ეს შეგვიძლია კონტინუუმზე განვათავსოთ პირდაპირი და სპეციფიკური მომზადებიდან, არაპირდაპირი და ზოგადი მომზადების გავლით, სრულიად მოუმზადებლობამდე. ტესტის მონაცემებზე მზარდი მოთხოვნის გამო (მაგალითად, შერჩევისთვის, სერტიფიცირებისთვის, კლასიფიცირებისთვის, დასაქმებისთვის, პროგრესის სანახავად, უმაღლეს სასწავლებელში მოსახვედრად, ანგარიშგებისთვის, სკოლებისა და მასწავლებლების შესაფასებლად), ალბათ, სრულიად გასაგებია, რომ არსებობს მოსწავლეების ტესტებისთვის მომზადების მოთხოვნილება. ეს ტესტირების „უმაღლესი ფსონის“ ასპექტია (Harlen 1994), როდესაც ტესტის შედეგებზე ბევრი რამაა დამოკიდებული. ერთ დონეზე ეს შეიძლება განვიხილოთ, როგორც გამოცდების შედეგი, რომელიც სასწავლო პროგრამასა და სილაბუსებზე აისახება. სხვა დონეზე ამას კონკრეტული გამოცდებისთვის მოსწავლეების პირდაპირ მომზადებამდე შეიძლება მივყავდეთ. მომზადებამ შეიძლება ბევრი სხვადასხვა ფორმა მიიღოს (Mehrens and Kaminski 1989; Gipps 1994):

- სხვა პროგრამის შინაარსსა და ამოცანებთან ერთად, იმ ამოცანებისა და პროგრამის დაფარვა, რომელიც ტესტირებით უნდა შემოწმდეს;
- პროგრამის შინაარსისა და ამოცანებით მხოლოდ იმ მასალით შეზღუდვა, რომელიც ტესტირებით უნდა შემოწმდეს;
- მოსწავლეებისთვის „გამოცდის ტექნიკის“ სწავლება;

- ადრინდელი ან მსგავსი ტესტებით ვარჯიში;
- სწავლების სტილის კონკრეტული ტესტის დებულებებთან შესატყვისება, როდესაც სწავლების ყოველი ნაბიჯი და შინაარსი ტესტის თითოეულ დებულების იგივეობრივია;
- ტესტის ზუსტად პარალელური ვერსიით ვარჯიში;
- ტესტში მოცემული მასალის წინასწარ მითითება;
- იდენტურ ტესტზე ვარჯიში და ასეთი ტესტით დამოუკიდებლად, მასწავლებლის დახმარების გარეშე მომზადება (მაგალითად, ტესტების წინასწარ გამოშვება);
- იდენტურ ტესტზე ვარჯიში და ასეთი ტესტით მასწავლეებლის დახმარებით მომზადება (მაგალითად, ტესტების წინასწარ გამოშვება), რომელთან ერთადაც სათითაოდ ხდება დებულებების დამუშავება და, სავარაუდოდ, სანიმუშო პასუხების მიცემა.

რამდენად ეთიკური იქნებოდა ბოლო ოთხ პუნქტში მოცემული ან, თუნდაც, პირველი პუნქტის გარდა, ნებისმიერი ჩამოთვლილი ქმედების განხორციელება, საკამათოა. თაღლითობაა ეს, თუ ტესტისთვის მომზადების ლეგიტიმური ფორმა? უნდა მოამზადოს თუ არა მასწავლებელმა მოსწავლე ტესტისთვის? მასწავლებლის მიერ მოსწავლის ტესტისთვის მოუმზადებლობის შემთხვევაში, რას მიეწერება მისი ასეთი ქცევა – პროფესიულ გულგრილობას (მაგალითად, კრიტერიუმზე და სფეროზე ორიენტირებულ ტესტებში) თუ უსამართლობას, რომელიც მოსწავლეებისთვის უპირატესობის მინიჭებაში ვლინდება და ამით ტესტის, როგორც უნარის ან მიღწევის რეალური და სამართლიანი საზომის, სანდოობის შემცირებას იწვევს? „მაღალი ფსონის“ მქონე შეფასებისას (მაგალითად, საჯარო ანგარიშებისთვის და სკოლებისა და მასწავლებლების შესადარებლად) ტესტირებაზე იმ მოსწავლეების არ დაშვების საკითხიც კი დგება, ვისაც დაბალი მაჩვენებლები აქვს (იხ. Haladyna et al. 1991). არის რისკი, რომ არსებობდეს კორელაცია „ფსონებსა“ და არაეთიკური პრაქტიკის ხარისხს შორის – რაც მეტია ფსონი, მით მეტია არაეთიკური ქცევის შემთხვევა. გიპსის (1994) დაკვირვებით, არაეთიკური შემთხვევა მაშინ იჩენს თავს, როდესაც ქულები გაბერილია, ხოლო შესრულების ან მიღწევის შესახებ სანდო დასკვნა – არა.

ასევე, მაშინაც, როდესაც მოსწავლეების სხვადასხვა ჯგუფი სხვადასხვაგვარად ემზადება ტესტისთვის, ანუ, ზოგიერთ მოსწავლეს უსამართლო უპირატესობა აქვს სხვებთან შედარებით. გიპსი თვლის, რომ ასეთი პრობლემების დასაძლევად, მასწავლებლების მხრიდან ეთიკური და ლეგიტიმურია უფრო ფართო სფეროს სწავლება, ვიდრე – ცალკეული ტესტის; მასწავლებლები მოსწავლეებს მხოლოდ ტესტის ფარგლებში არ უნდა ამზადებდნენ ამასთანავე, ყველანაირი პირობა უნდა იყოს შექმნილი უკეთესი სწავლების განსახორციელებლად და არა – ტესტისთვის მომზადება (Cunningham 1998).

ყოველივე ზემოთქმულს (Cronbach 1970; Hanna 1993; Cunningham 1998) შემდეგი მოსაზრებები შეგვიძლია დავამატოთ:

- ტესტი სანდო და ვალიდური უნდა იყოს (იხ. თავი 6);
- ტესტი მხოლოდ კომპეტენტურმა ადამიანებმა (ანუ შემოწმებული უნდა იყოს პროექტები და მათში მონაწილე ადამიანები) უნდა ჩაატარონ, გაასწორონ და გამოიყენონ;
- ტესტის მასალების ხელმისაწვდომობა უნდა კონტროლდებოდეს, ამგვარად, ტესტის დებულებები არ უნდა გამოიყენონ პროფესიული გამოცემებისგან დამოუკიდებლად; ტესტები მხოლოდ კონკრეტულ, პროფესიულ პროექტთან კავშირში მყოფ, სათანადოდ კვალიფიცირებულ, პროფესიონალებზე უნდა გაიცეს;
- ტესტმა სარგებელი უნდა მოუტანოს ტესტირებულს (კეთილდღეობა);
- გასწორებისა და ნიშნების დაწერის ოქმები უნდა არსებობდეს (გამჭვირვალეობის საკითხი მეექვსე თავში განვიხილეთ);
- ტესტის შედეგების გაფორმება მხოლოდ ისეთი ფორმით ხდება, რომლის არასწორად ინტერპრეტაცია შეუძლებელი იქნება;
- პატივისცემით უნდა მოვეკიდოთ ინდივიდების პირადულობასა და ღირსებას (მაგალითად, კონფიდენციალობა, ანონიმურობა, ამოუცნობლობა);
- ტესტმა ან მისმა შედეგებმა არ უნდა ავნოს ინდივიდებს (ზიანის მიუყენებლობა);
- მიღებულ უნდა იქნას ინფორმირებული თანხმობა ტესტში მონაწილეობაზე.

კომპიუტერიზირებული ადაპტირებადი ტესტები

კომპიუტერიზებული ადაპტირებადი ტესტირება (Wainer 1990; Aiken 2003: 50 – 2) არის გადაწყვეტილება იმის შესახებ, თუ ტესტის კონკრეტულად რომელი დებულება მივაწოდოთ, რომელიც წინა დებულებებზე ცდის პირების პასუხებზეა დამოკიდებული. ეს განსაკუთრებით გამოსადეგია ფართომაშსტაბიან ტესტებისთვის, როდესაც საკვლევი უნარის ფართო დიაპაზონია მოსალოდნელი. ამ შემთხვევაში, ისეთი ტესტი უნდა გაკეთდეს, რომელიც ტესტის ჩამტარებელს უნარის ამ ფართო დიაპაზონის დაფარვის საშუალებას მისცემს. ამიტომ, მასში უნდა შევიდეს გარკვეულწილად ადვილი და გარკვეული სირთულის დებულებები: ძალიან ადვილი დებულებების შემთხვევაში, უნარის მაღალი მაჩვენებლების დიაპაზონის მიღებას (გამოსაცდელები, უბრალოდ, ყველა დებულებაზე სწორად უპარუხებენ) ვერ შევძლებთ. ძალიან ძნელი დებულებების შემთხვევაში კი, უნარის დაბალი მაჩვენებლების დიაპაზონის მიღება გაჭირდება (გამოსაცდელები, უბრალოდ, ყველა დებულებას მცდარად უპასუხებენ). ბევრს ვერაფერს შევიტყობთ გამოსაცდელი მოსწავლეების შესახებ, თუ მათ ძალიან ადვილ ან ძალიან ძნელ კითხვებს დავუსვამთ. გარდა ამისა, ტესტირება გაცილებით ეფექტური და სანდო იქნება, თუ კარგი უნარების მქონე გამოსაცდელებს უფრო რთულ დებულებებამდე მისაღწევად არ მოუწევთ მთელი რიგი ადვილი დებულებების დამუშავება, ნაკლებად განვითარებული უნარის მქონეთ კი – უფრო რთულ დებულებებზე პასუხების გამოცნობა. ამრიგად, ეფექტურია ისეთი მოქნილი ტესტი, რომელიც გამოსაცდელისთვის ადაპტირდება. მაგალითად, თუ გამოსაცდელისთვის დებულება ძალიან რთული აღმოჩნდება, შესაძლებელია შემდეგი დებულების ადაპტირება და გაიოლება და, პირიქით, თუ გამოსაცდელი წარმატებით შეასრულებს ერთ დებულებას, შემდეგი დებულება, შესაძლოა, კიდევ უფრო რთული იყოს.

ვეინერი (1990) მიუთითებს, რომ ადაპტირებულ ტესტში პირველი დებულება უნარის გამოვლენის სავარაუდო დიაპაზონის შუაში უნდა მდებარეობდეს. თუ გამოსაცდელი მას სწორად უპასუხებს, მაშინ მას უფრო რთული დებულება მოჰყვება, ხოლო თუ მცდარ პასუხს გასცემს, მაშინ შემდეგი დებულება უფრო მარტივი იქნება. კომპიუტერი ტესტირების ასეთი მოქნილობის,

დისკრიმინაციულობისა და ეფექტურობის იდეალურ შესაძლებლობას ქმნის. აიკენის (2003: 51) აზრით, კომპიუტერული ადაპტირებადი ტესტირებით შეიძლება შემცირდეს ტესტის დებულებების რაოდენობა და ტრადიციულ ტესტებში გამოყენებული დებულებების დაახლოებით 50 პროცენტი მიეწოდოს ცდის პირს. გამოსაცდელებს შეუძლიათ, საკუთარი ტემპით იმუშაონ; მათ ხელი კი არ უნდა შევუშალოთ, არამედ – წავახალისოთ; ტესტი მაშინვე სწორდება, რათა გამოსაცდელს უკუკავშირი მისცეს; შესაძლებელია ტესტში ფართო დიაპაზონის დებულებების შეტანა და გაზომვის სიზუსტისა და სანდოობის მიღწევა; ფაქტობრივად, შესაძლებელია ტესტის უსაფრთხოების გაზრდა და პასუხების ფურცელში გარკვევის პრობლემის თავიდან აცილება.

ცხადია, კომპიუტერული ადაპტირებადი ტესტირების გამოყენებას თავისი მიმზიდველი მხარეები აქვს, თუმცა, მეორე მხრივ, ასეთი ტესტირება ტრადიციული ტესტებისგან განსხვავებულ უნარებს საჭიროებს, რამაც, შესაძლოა, ტესტის სანდოობა შეამციროს, მაგალითად:

- კომპიუტერის ეკრანზე და კომპიუტერულ პროგრამასთან მუშაობას ტრადიციულ ტესტზე მუშაობისთვის აუცილებელი ფსიქიკური პროცესებისგან განსხვავებული პროცესები ესაჭიროება.
- კომპიუტერთან მუშაობისას მოტივაციისა და შფოთვის დონე იზრდება ან მცირდება.
- ფიზიკურმა გარემომ შეიძლება მნიშვნელოვანი გავლენა მოახდინოს, მაგალითად, განათება, ეკრანის სიკაშკაშე, აპარატურის ხმაური, პროგრამული უზრუნველყოფის ჩატვირთვა და მუშაობა.
- სანდოობა ტესტის ცვალებადობის ინდექსიდან გამოსაცდელის მიერ ტესტის შესრულებისას დაშვებულ სტანდარტულ შეცდომაზე გადაინაცვლებს. სტანდარტული შეცდომის გამოთვლის ჩვეული ფორმულის მიხედვით, შეცდომის დისპერსია ყველა ქულისთვის ერთნაირია მაშინ, როცა დებულებაზე პასუხის თეორიაში დაშვებულია, რომ შეცდომის დისპერსია თითოეული გამოსაცდელის უნარზეა დამოკიდებული. შეცდომის დისპერსიის ტრადიციული სტატისტიკური სიდიდე შეჯამებული ქულების ერთი საშუალო დისპერსიაა, ხოლო დებულებაზე პასუხის თეორიაში, საუკეთესო

შემთხვევაში, ძალიან უხეში, ხოლო უარეს შემთხვევაში, შეცდომაში შემყვანი, ვინაიდან დისპერსია უნარის ფუნქციაა და არა – ტესტის დისპერსია და მისი მართებულად შეჯამება შეუძლებელია (ამ საკითხის მოგვარების გზების შესახებ იხ. Thissen (1990)).

- ტესტში ბევრი დებულების გამოყენება ზრდის სუსტი დებულებების მასში ჩართვის შანსსაც.

კომპიუტერულ ადაპტირებად ტესტებს მოცემული შინაარსობრივი სფეროს ყოველი ასპექტისთვის საკმარისი რაოდენობის, მრავალფეროვნების და სირთულის მქონე დებულებების დიდი მარაგი სჭირდებათ (Flaugher 1990). ყველა დებულება ერთ კონკრეტულ შესაძლებლობას ანუ განზომილებას უნდა ზომავდეს და ერთმანეთისგან დამოუკიდებელი უნდა იყვნენ, ანუ, ინდივიდის მიერ ერთ დებულებაზე გაცემული პასუხი არ უნდა იყოს დამოკიდებული ამავე ინდივიდის მიერ სხვა დებულებაზე გაცემულ პასუხზე. დებულებებმა უნდა გაიაროს პრეტესტი და ვალიდაცია, გამოითვალოს მათი სირთულისა და დისკრიმინაციულობის ინდექსები, უნდა შემცირდეს დისტრაქტორების გავლენის ეფექტი, უნდა დაზუსტდეს, ტესტი ერთგანზომილებიანია თუ მრავალგანზომილებიანი და გაიწეროს დებულებების შერჩევის წესები.

20 პიროვნული კონსტრუქტები

შესავალი

პიროვნული კონსტრუქტები პიროვნების სრულ და ფორმალურად ჩამოყალიბებულ თეორიაში ანალიზის ძირითადი ერთეულია, რომელიც ჯორჯ კელის ეკუთვნის და გადმოცემულია წიგნში *„პიროვნული კონსტრუქტების ფსიქოლოგია“* (1955). კელი საკუთარმა კლინიკურმა გამოცდილებამ მიიყვანა მოსაზრებამდე, რომ არ არსებობს ობიექტური, აბსოლუტური ჭეშმარიტება და მოვლენები აზრს მხოლოდ მაშინ იძენენ, როდესაც ადამიანები მათ მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ. კელის, ძირითადად, ინდივიდების მიერ საკუთარი გარემოს აღქმა, აღქმულის ინტერპრეტაცია და შედეგად, მოცემულ გარემოში მათი ქცევა აინტერესებს. „პიროვნული კონსტრუქტების ფსიქოლოგიაში“ კელი გამოთქვამს მოსაზრებას, რომ ადამიანები აქტიურად არიან დაკავებულნი გარემოსთვის აზრის მინიჭებითა და თავიანთი გამოცდილების გამდიდრებით. პიროვნული კონსტრუქტები ის განზომილებებია, რომელთაც ჩვენი ყოველდღიური გარემოს/სამყაროს სხვადასხვა ასპექტის კონცეპტუალიზაციისთვის ვიყენებთ და, როგორც კელი წერს, ადამიანები ერთმანეთისგან განსხვავებულად აგებენ მოვლენებს. ჩვენს მიერ შექმნილ კონსტრუქტებს მოვლენების წინასწარ განჭვრეტისა და სიტუაციების მანამდე წარმოსადგენად ვიყენებთ, სანამ ისინი რეალურად მოხდებოდეს. ეს კონსტრუქტები ზოგჯერ ჯგუფებად ერთიანდება, რომლებიც ქვემდგომისა და ზემდგომის ურთიერთობებში ხორციელდება. კელის მიხედვით, ჩვენ მეცნიერის როლს ვირგებთ და იმ მოვლენების პროგნოზირებასა და გაკონტროლებას ვცდილობთ, რომელშიც ჩათრეულნი აღმოვჩნდებით. კელის განმარტებით, ადამიანის ქცევა „მისი [*sic.*] ვალდებულებების, მის მიერ დასმული შეკითხვების, წამოწყებული კვლევა-ძიებისა და გამოყენებული სტრატეგიების ერთობლიობაში მდგომარეობს“ (Kelly 1969). კელის აზრით, განათლება აუცილებლად ექსპერიმენტულია. მისი საბოლოო მიზანი ინდივიდის სრულყოფა და მისი

პოტენციალის მაქსიმალური განვითარება, მოცემული ინდივიდის საჭიროებების გამოყენება და კვლევა-ძიებაა.

კელის თეორიის ცენტრალური პრინციპები ფუნდამენტური პოსტულატისა და მისგან გამომდინარე დასკვნების სახითაა ფორმულირებული. აქ არ ვაპირებთ ამ თეორის დაწვრილებით განხილვას. კომენტარები იხ. Bannister (1970) და Ryle (1975) (ასევე, http://brint.com/PTC.htm), ხოლო თეორიის სრულ მიმოხილვას ფეი ფრანსელა გვთავაზობს თავის ნაშრომში (*International Handbook of Personal Construct Psychology* Fay Fransella 2004) (ასევე, იხ. Fransella 2005). აქ მხოლოდ კელის მიერ შემოთავაზებულ მეთოდს განვიხილავთ, რომელიც კონსტრუქტების მოძიებასა და მათ შორის მათემატიკური მიმართების დადგენას მოიაზრებს და რეპერტუარის ბადის ტექნიკის სახელითაა ცნობილი.

მეთოდის მახასიათებლები

კელი (1955) ვარაუდობს, რომ ყოველ პიროვნებას „კონსტრუქტების“ შეზღუდულ რაოდენობაზე მიუწვდება ხელი, რომლითაც იგი სამყაროს შემადგენელ ფენომენებს აფასებს. ამ ფენომენებს – ადამიანებს, მოვლენებს, საგნებს, იდეებს, ინსტიტუტებს და ა. შ. – „ელემენტები“ ეწოდებათ. კელი თვლის, რომ კონსტრუქტები, რომლებსაც თითოეული ჩვენგანი იყენებს, შეგვიძლია ბიპოლარულად მივიჩნიოთ, ანუ, შესაძლებელია მათი პოლარული ზედსართავი სახელებით (კარგი–ცუდი) ან ფრაზებით (კარგად მხდის – ცუდად მხდის) განსაზღვრა.

კელის მიერ რეპერტუარის ბადის ტექნიკის პირველად შემოთავაზების შემდეგ მისი სხვადასხვაგვარი ფორმა შეიქმნა. დღეისათვის არსებულ ყველა ტექნიკას ორი საერთო მახასიათებელი აერთიანებს. ეს მახასიათებლებია: *კონსტრუქტები* – განზომილებები, რომელსაც პიროვნება საკუთარი სამყაროს კონცეპტუალიზაციისთვის იყენებს და *ელემენტები* – სტიმულები, რომლებსაც პიროვნება თავისი კონსტრუქტებით აფასებს. ჩანართში 20. 1 წარმოდგენილია კელის ემპირიული ტექნიკა, რომელიც კონსტრუქტების მიღებისთვის და მათი ელემენტებთან კავშირის, კერძოდ კი რეპერტუარის ბადის სახით, დადგენისთვისაა მოწოდებული.

ჩანართი 20. 1.

კონსტრუქტების მოძიება და რეპერტუარის ბადის აგება

პიროვნებას მისთვის მნიშვნელოვანი რამდენიმე ადამიანის დასახელება მოეთხოვება. ასეთი ადამიანი შეიძლება იყოს დედა, მამა, მეუღლე, მეგობარი, თანამშრომელი, სულიერი მოძღვარი. დასახელებული ადამიანები ქმნიან რეპერტუარის ბადის *ელემენტებს.*

შემდეგ მას სთხოვენ დასახელებული ელემენტების სამწევრიან ჯგუფებად ისე გააერთიანოს, რომ სამიდან ორი წევრი რაღაცით ჰგავდნეს ერთმანეთს და, ამასთანავე, განსხვავდებოდნენ მესამესგან. ის, რითიც ემსგავსებიან ან განსხვავდებიან ელემენტები ერთმანეთისგან, არის *კონსტრუქტი,* რომელიც, ზოგადად, ბიპოლარული სახისაა (სიტყვაძუნწი–ენაწყლიანი, ძუნწი–გულუხვი, თბილი–ცივი). იმას, რითიც ორი ელემენტი ჰგავს ერთმანეთს, კონსტრუქტის *მსგავსების პოლუსი* ეწოდება, ხოლო იმას, რითიც განსხვავდებიან ერთმანეთისგან – *კონტრასტის პოლუსი.*

ბადის ასაგებად ცდის პირს ყოველი ელემენტის თითოეული კონსტრუქტის *მსგავსების* ან *კონტრასტის* პოლუსზე მოთავსებას ვთხოვთ. დავუშვათ, რომ × კონსტრუქტის ერთი პოლუსია, ხოლო ცარიელი ადგილი – მეორე. შედეგად ასეთ სურათს მივიღებთ:

კონსტრუქტები	*ელემენტები*					
	A	B	C	D	E	F
1 სიტყვაძუნწი–ენაწყლიანი	×	×	×			×
2 ძუნწი–გულუხვი	×			×	×	
3 თბილი–ცივი		×			×	

ახლა შესაძლებელია მიღებული ბადიდან სხვადასხვა ტიპის ინფორმაციის მიღება. მაგალითად, თითოეული *სტრიქონის* შესწავლით შეგვიძლია გარკვეული წარმოდგენა შევიქმნათ იმის შესახებ, თუ როგორ განსაზღვრავს პიროვნება თითოეულ კონსტრუქტს მისი საყვარელი ადამიანებით. თითოეულ *სვეტში* მოცემულია ცდის პირის მიერ არჩეული კონსტრუქტით აღწერილი მისთვის მნიშვნელოვანი ცალკეული ადამიანის პიროვნული პროფილი. ბადის მონაცემების უფრო დეტალური განხილვა ტექსტში წარმოდგენილ მაგალითებშია მოცემული.

წყარო: ადაპტირებულია Kelly 1969

მას შემდეგ, რაც კელიმ (1955) პირველად აღწერა ის, რასაც თავად „როლის კონსტრუქტის რეპერტუარის ბადის ტესტი“ უწოდა, რეპერტუარის ბადის რამდენიმე ვარიანტი შეიმუშავეს და გამოიყენეს. ამ ტექნიკის მოქნილობამ და ადაპტირებადობამ განაპირობა მისი ეფექტური გამოყენება ფსიქიატრიაში, კონსულტირებასა და, ბოლო პერიოდში, განათლების სფეროში. აქ მის რამდენიმე ფორმასა და გამოყენებას გავეცნობით. ალბან-მეტქალფის (Alban-Metcalf 1997: 318) აზრით, რეპერტუარის ბადეს, ძირითადად, ორგვარი გამოყენება აქვს: მისი „სტატიკური“ ფორმა დროის მოცემულ მომენტში ადამიანის მიერ სხვების აღქმას ავლენს, ხოლო „დინამიკური“ ფორმის შემთხვევაში, მეთოდის განმეორებითი გამოყენება ამ აღქმის დროში ცვლილებაზე მიგვითითებს. ეს უკანასკნელი განვითარებისა და ცვლილების გამოსავლენად გამოდგება.

რეპერტუარის ბადისა და ტრიადების შექმნის მაგალითები იხ. (http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 20, ფაილი 20. 1. doc).

„მოძიებული“ და „მიწოდებული“ კონსტრუქტები

რეპერტუარის ბადის „სტანდარტული“ ფორმა მკვლევარს სავარაუდოდ იმ კონსტრუქტების მოძიების საშუალებას აძლებს, რომლებსაც ცდის პირები მათთვის მნიშვნელოვანი ადამიანების ქცევის პროგნოზირებისა და ინტერპრეტაციისთვის იყენებენ. პიროვნული კონსტრუქტების მოძიების კელისეული მეთოდი ცდის პირებისგან გარკვეული რაოდენობის ბარათების განხილვას მოითხოვს, რომელთაგან „თითოეულზე მის ცხოვრებაში არსებული ადამიანის სახელია აღნიშნული“. ანალოგიურად, ელემენტების იდენტიფიცირებისას, ცდის პირებს ეკითხებიან: „ნებისმიერი ორი მათგანი [ელემენტი] რაიმე მნიშვნელოვანი მახასიათებლით ხომ არ განსხვავდება მესამესგან?“, ანუ ხდება ტრიადული მოძიება (იხ. Nash 1976). პიროვნული კონსტრუქტების თეორიაში ცენტრალური ადგილი უკავია მნიშვნელოვანი ადამიანების და მათი მსგავსი ან განსხვავებული მნიშვნელოვანი მახასიათებლების დასახელებას, რის შედეგადაც ცდის პირები თავად ასახელებენ კონსტრუქტებსაც და ელემენტებსაც. კელი ზუსტად გამოსახავს

ინდივიდუალობის შედეგს: „პიროვნებები ერთმანეთისგან მოვლენების აგებით განსხვავდებიან.“

დღესდღეობით, ფართოდ გამოყენებული რეპერტუარის ბადის რამდენიმე ფორმა მნიშვნელოვნად განსხვავდება კელის ინდივიდუალობის შედეგისგან იმით, რომ ისინი ცდის პირებისგან კი არ იღებენ კონსტრუქტებს, არამედ, პირიქით – მათთვის ქმნიან ამ კონსტრუქტებს.

მიწოდებული კონსტრუქტების ერთ-ერთი დასაბუთება რაილისეულ კომენტარშია მოცემული: „კელი საკმაოდ მცირე ყურადღებას უთმობდა განვითარებისა და სოციალურ პროცესებს“; რაილი (1975) აღნიშნავს, რომ „მას პიროვნული აინტერესებდა და არა – სოციალური“. რაილი (1975) თვლის, რომ ინდივიდუალობის შედეგს გააძლიერებს დამატებითი დებულება, რომელიც შემდეგს გულისხმობს: „პიროვნებები ერთმანეთს მოვლენების აგებით *ჰგვანან*“.

შესაძლებელია თუ არა ცდის პირებისთვის კონსტრუქტების მიწოდების პრაქტიკის ინდივიდუალობის შედეგების დაშვებებთან შეწყვილება? ლიტერატურის მიმოხილვა ცხადყოფს რომ ასეთი შეწყვილება შესაძლებელია და ამ კითხვაზე პასუხი დადებითია.

> კვლევის მიხედვით, ინდივიდები საკუთარი თავისა და სხვების აღწერისას გარედან მიწოდებული განზომილებების ნაცვლად საკუთარი კონსტრუქტების გამოყენებას ამჯობინებენ... ზოგიერთი კვლევის შედეგი აჩვენებს, რომ ნორმალური ცდის პირები, სულ მცირე, დაახლოებით ისეთივე დიფერენციაციას აჩვენებენ ზედმიწევნით შერჩეული ზედსართავი სახელების ჩამონათვალის გამოყენებისას, როგორსაც თავად შექმნილი პიროვნული კონსტრუქტების შემთხვევაში.
>
> (Adams-Webber 1979)

ინფორმაცია მოძიებული და მიწოდებული კონსტრუქტების დაპირისპირების, როგორც „ბადით გენერირებული“ პრობლემის, შესახებ იხ. Fransella and Bannister (1977).

ბანისტერი და მაირი (1968) თვლიან, რომ მიწოდებული კონსტრუქტების გამოყენება ისეთ ექსპერიმენტებშია შესაძლებელი სადაც ჰიპოთეზებია ფორმულირებული და საჭიროა ჯგუფებს შორის შედარება. მიწოდებულისა და მოძიებული კონსტრუქტების ერთად გამოყენება პირველის მნიშვნელოვნების

გადამოწმებად შეიძლება ჩაითვალოს: მოძიებულ და მიწოდებულ კონსტრუქტებს შორის მნიშვნელოვნად დაბალი კორელაცია, სავარაუდოდ, მკვლევარის მიერ ამ შეთავაზებული კონსტრუქტის შეუსაბამობაზე მიუთითებს. ბენისტერისა და მაირის (1968) მტკიცებით, მკვლევრების მიერ მიწოდებული პოლარული ზედსართავი სახელები ან ფრაზები მათთვის საინტერესო ფსიქოლოგიური განზომილებების ვერბალური ექვივალენტებია.

კონსტრუქტის ელემენტების გადანაწილება

როდესაც ცდის პირს საშუალება ეძლევა მაქსიმალურად დიდი ან მცირე რაოდენობის ელემენტი განათავსოს მსგავსების ან კონტრასტის პოლუსებზე, ხშირად ძალიან ცალმხრივი კონსტრუქტი მიიღება, რაც შემდგომში კონსტრუქტების ურთიერთმიმართების შეფასების დამახინჯების საფრთხეს ქმნის. ბენისტერი და მაირი (1968) ამ პრობლემის გადაჭრის ორ მეთოდს გვთავაზობენ, რომელიც ილუსტრირებულია ჩანართში 20. 2.

პირველი მეთოდი ე.წ. „შუაზე გახლეჩვის ფორმა“, ცდის პირისგან თითოეული კონსტრუქტის მსგავსების პოლუსზე ელემენტების ნახევრის განთავსებას მოითხოვს. ინსტრუქციის შესაბამისად, ცდის პირმა უნდა გადაწყვიტოს თუ რომელ ელემენტს შეესაბამება ყველაზე მეტად თითოეულ კონსტრუქტში აღწერილი მახასიათებელი. დანარჩენი ელემენტები კონტრასტის პოლუსზე თავსდება. როგორც ბენისტერი (1970) აღიშნავს, ამ ტექნიკის გამოყენების შედეგად, ის კონსტრუქტები (მაგალითად, მდედრობითი – მამრობითი), რომელთა პოლუსებზე კომპაქტურად განთავსება ვერ მოხერხდება, შეიძლება გამოირიცხოს.

მეორე მეთოდი, ე.წ. „რანგული რიგის ფორმა“, როგორც სახელწოდება მიგვითითებს, ცდის პირისგან ელემენტებისთვის რანგების მინიჭებას ანუ რანჟირებას მოითხოვს კონკრეტული მახასიათებლის (მსგავსების პოლუსის აღწერის შესაბამისად) მაქსიმალურად გამკვეთილი ელემენტიდან მინიმალურად გამოკვეთილი ელემენტის ჩათვლით. როგორც 20. 2 ჩანართის მეორე მაგალითი გვიჩვენებს, ნებისმიერი ორი კონსტრუქტის ელემენტების გამოყოფის მსგავსების ხარისხის შესაფასებლად რანგული კორელაციის კოეფიციენტი

შეგვიძლია გამოვიყენოთ. ბენისტერის მიხედვით (1970), „კონსტრუქტების ურთიერთკავშირის“ ქულები გამოითვლება კორელაციის კოეფიციენტების კვადრატში აყვანითა და 100-ზე გამრავლებით. (ვინაიდან კორელაციები არაწრფივ კავშირშია, მათ ქულებად ვერ გამოვიყენებთ). კონსტრუქტების ურთიერთკავშირის ქულა პროცენტული დისპერსიის შეფასების საშუალებას იძლევა, რომელიც, ბადის რანჟირების მიხედვით, საერთოა ორი კონსტრუქტისთვის.

ელემენტების გადანაწილების მესამე მეთოდია ე.წ. „რეიტინგის ფორმა“. აქ ცდის პირს ყოველი ელემენტის 7- ან 5-ქულიან სკალაზე შეფასება მოეთხოვება, მაგალითად, “ძალიან ლამაზიდან” (7) “ძალიან უშნოს” ფარგლებში მახასიათებლის გამოყენებისას. (1). რეიტინგის ფორმის უპირატესობებზე საუბრისას, ბენისტერი და მაირი (1968) აღნიშნავენ, რომ ის ცდის პირებს ელემენტების ერთმანეთისგან განსხვავების მეტ შესაძლებლობებს აძლევს, ვიდრე ამის საშუალებას კელის მიერ შემოთავაზებული ორიგინალური ფორმა იძლეოდა. ამავდროულად, ცდის პირისთვის მოთხოვნილი დიფერენცირების ხარისხი შეიძლება არ იყოს ისეთი დიდი, როგორსაც რანჟირების მეთოდი ითხოვს. რანჟირების მსგავსად, რეიტინგის ფორმაც იძლევა კორელაციური ტექნიკების გამოყენების საშუალებას. რეიტინგის ფორმის მესამე მაგალითი მოცემულია ჩანართში 20. 2.

ალბან-მეტქარფს (1997: 317) მიაჩნია, რომ რეპერტუარის ბადის ტექნიკაში ელემენტების შერჩევა ორი პრინციპით ხდება: პირველ შემთხვევაში, ელემენტები კონსტრუქტის სისტემის საკვლევი ნაწილის შესაბამისი უნდა იყოს. მეორე შემთხვევაში შერჩეული ელემენტების რეპრეზენტაციულობაა საჭირო. რაც უფრო მეტი ელემენეტი ან კონსტრუქტია მოძიებული (ჩვეულებისამებრ, 10 და 25), მით მეტია რეპრეზენტაციულობის შანსი. კონსტრუქტები შეიძლება იყოს ფსიქოლოგიური (მაგალითად, „შფოთვა“), ფიზიკური (მაგალითად, „მაღალი“), სიტუაციური (მაგალითად, „ამ სამეზობლოდან“) და ქცევითი (მაგალითად, “სპორტში წარმატებულია“).

ჩანართი 20. 2.

კონსტრუქტის ელემენტების გადანაწილების სამი მეთოდი

მაგალითი 1: შუაზე გახლეჩვის ფორმა

ელემენტები *კონსტრუქტები*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
×		×	×		×		×		
	×	×		×		×			×
		×	×		×			×	×

1 – სწრაფი-ნელი
2 – გვიან-ადრე
3 – საშიში-უსაფრთხო

ვინაიდან ცდის პირს ელემენტების ნახევრის ერთ პოლუსზე განთავსება მოეთხოვება, ორი კონსტრუქტის 10 ელემენტის შედარებისას მათი თანხვედრის მოსალოდნელი ალბათობა 5 იქნება. შეგვიძლია ქულების გადახრების გამოთვლა ალბათობის დონიდან. ამგვარად, 5 თანხვედრა = 0; 1 და 2 კონსტრუქტის შემთხვევაში, თანხვედრების რაოდენობა = –3; 1 და 3 კონსტრუქტის შემთხვევაში = +1, ხოლო 2 და 3 კონსტრუქტის შემთხვევაში = –1. კონკრეტული თანხვედრის მიღებული ქულების ალბათობა სტატისტიკურ ცხრილებში შეიძლება ნახოთ.

მაგალითი 2: რანგული რიგის ფორმა

ელემენტები *კონსტრუქტები*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	1	2	5	8	7	3	4	9	6
9	4	10	1	6	8	5	2	3	7
7	9	5	6	10	2	1	4	8	3

1 – სწრაფი-ნელი
2 – გვიან-ადრე
3 – საშიში-უსაფრთხო

სპირმენის რო (r_S)	*ურთიერთკავშირის ქულები*
კონსტრუქტები 1 და 2 =.15	$(0.15)^2 \times 100 = +23$
კონსტრუქტები 1 და 3 =.24	$(0.24)^2 \times 100 = +58$
კონსტრუქტები 2 და 3 = –.16	$(-0.16)^2 \times 100 = -26$

მაგალითი 3:

რეიტინგის ფორმა

ელემენტები *კონსტრუქტები*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	4	2	1	4	3	5	1	5	2
1	1	3	5	1	3	2	2	5	5
5	1	3	2	2	1	4	5	1	2

1 – სწრაფი
2 – გვიან
3 – საშიში

მოცემულია 5-ქულიანი რეიტინგის სკალა, რომელზეც, მაგალითში მოცემული კონსტრუქტების პოლუსები შემდეგნაირად ლაგდება:

სრულებით არ ჰგავს — საშუალო — ძალიან ჰგავს



ბენისტერი და მაირი (1968: 63 – 5) რეიტინგის ფორმიდან კონსტრუქტებს შორის ურთიერთკავშირის გამოთვლის რამდენიმე მეთოდს გვთავაზობენ. კონსტრუქტების ურთიერთკავშირის საზომების დეტალური განხილვისთვის იხ. Fracsella and Bannister (1977: 60 – 72).

წყარო: ადაპტირებული Bannister and Mair 1968

საფეხურისებრი და პირამიდისებრი კონსტრუქტები

ტექნიკა, რომელიც საფეხურებად განლაგების პრინციპს ითვალისწინებს, ჰინკლიმ (Hinkle 1965) შექმნა პიროვნული კონსტრუქტების თეორიის საფუძვლიანი გადახედვისა და მის მიერ კვლევაში გამოყენებული მეთოდის საფუძველზე. ჰინკლის ინდივიდის კონსტრუქტების სისტემაში ნებისმიერი კონსტუქტის მდებარეობა აინტერესებდა და ამტკიცებდა, რომ კონსტრუქტს მოცემულ იერარქიულ სისტემაში დიფერენციალური შედეგები აქვს. მოცემულ შემთხვევაში, კონსტრუქტს ინტერვიუერი ირჩევს და რესპონდენტს მოცემული კონკრეტული ელემენტის ამა თუ იმ პოლუსთან შესაბამისობის დადგენა მოეთხოვება (Alban-Metcalf 1997: 316). ასე მოძიებული კონსტრუქტები ინდივიდისთვის ლოგიკური თანმიმდევრობით შეიძლება განლაგდეს და დაქვემდებარებულისა და ზემდგომი კონსტრუქტების სახით გაერთიანდეს (Alban-

Metcalf 1997: 317). ასეთ განლაგებას „აღმავალი საფეხურებრივი განლაგება" ჰქვია, სადაც დაქვემდებარებული კონსტრუქტიდან ზემდგომისკენ ვმოძრაობთ. უკუპროცესი (ზემდგომიდან დაქვემდებარებულისკენ), რომელსაც „დაღმავალ საფეხურებრივ განლაგებას" უწოდებენ, რესპოდენტისგან ამა თუ იმ კონსტრუქტის კონკრეტულ პიროვნებასთან შეესატყვისობის დადგენას მოითხოვს.

ჰინკლიმ (1965) შექმნა იმპლიკაციური ბადე (Implication grid ანუ Impgrid), რომელშიც ცდის პირს თავისი კონსტრუქტების სხვებთან შედარება მოეთხოვებოდა იმის დასადგენად, თუ რომელი კონსტრუქტი რომელს მოიცავდა. ინდივიდის კონსტრუქტების იერარქიულ სისტემაში ნებისმიერი კონსტრუქტის პოზიციის დასადგენად ხშირად ისმოდა კითხვა „რატომ?". ჩანართში 20. 3 მოცემულია საფეხურებად განლაგებული ჰინკლის ტექნიკა, რომელსაც თან ახლავს განათლების სფეროდან მოტანილი მაგალითი: მას რომელსაც თავის ნაშრომში აღწერს ფრანსელა (1975).

ჩანართი 20. 3.

საფეხურებად განლაგება

კონსტრუქტები *ელემენტები*
მასწავლებლები

	A	B	C	D	E	F	G	H
მამაკაცური	2	1	5	4	3	6	8	7
სერიოზული	6	2	1	3	8	4	5	7
კარგი მასწავლებელი								
ავტორიტარული								
სექსუალური								
მოხუცი								
ეწყობა სხვებს								
მარტოსული								
ჩემნაირი ხასიათის								
როგორიც, იმედი მაქვს, რომ გავხდები								

რანჟირების მატრიცა რეპერტუარის ბადისთვის, სადაც ელემენტია „მასწავლებლები."

მასწავლებლის ელემენტიდან შვიდი ან რვა კონსტრუქტის მოძიების შემდეგ, შეგიძლიათ მოძიება შეწყვიტოთ, და „საფეხურებად განალაგოთ" ორი ან სამი მათგანი. განლაგების ეს პროცესი, ფაქტობრივად, საკუთარი თავისთვის (ან სხვისთვის) ერთი

კონცეპტუალური დონიდან მეორეზე აბსტრაჰირების მოთხოვნაა. შეგიძლიათ *კაცი–ქალიდან* დაიწყოთ, მაგრამ უფრო ადვილი იქნება *სერიოზული–არასერიოზული* დაწყება. დაფიქრდით და თქვით, რა უფრო გენდომებოდათ – *სერიოზული* ყოფილიყავით თუ *არასერიოზული*. თქვენი პასუხი შეიძლებოდა ყოფილიყო *ქარაფშუტა*. ახლა, საკუთარ თავს ჰკითხეთ: „რატომ?“ რატომ გირჩევნით, იყოთ *ქარაფშუტა* და არა – *სერიოზული* ადამიანი? პასუხის პირობითი შინაარსიდან გამომდინარე ალბათ იმიტომ, რომ *არასერიოზული* ადამიანები *უკეთ ეწყობიან სხვებს*, ვიდრე *სერიოზულები*. ისევ ჰკითხეთ საკუთარ თავს: „რატომ?“ რატომ გინდათ, ისეთი ადამიანი იყოთ, რომელიც უკეთ ეწყობა სხვებს? იქნებ გგონიათ, რომ ადამიანები, რომლებიც კარგად არ ეწყობიან სხვებს, *მარტოსულები* არიან. ასე უფრო ბევრ კონსტრუქტს მიიღებთ, მაგრამ ისეთებს, რომლებიც მანამდე მიღებულ კონსტრუქტებზეა აგებული. ბადეში ნებისმიერი მოძიებული კონსტრუქტის ჩაწერაა შესაძლებელი.

წყარო: ადაპტირებულია Fransella 1975

პირამიდის აგებისას რესპონდენტებს მოეთხოვებათ ყურადღება გაამახვილონ კონკრეტულ „ელემენტზე“ – პიროვნებაზე და მხოლოდ შემდეგ დააკონკრეტონ ამ პიროვნებისთვის დამახასიათებელი თვისება. ამის შემდეგ რესპონდენტს მოეთხოვება ისეთი პიროვნების გახსენება და დასახელება, რომელსაც საპირისპირო მახასიათებელი აქვს. ასე იქმნება კონსტრუქტის ორი პოლუსი. ბოლოს, თითოეულ საპირისპირო პოლუსს დაღმავალი მიმართულებით საფეხურებად განალაგებენ და ასე აგებენ კონსტრუქტებს შორის მიმართებების პირამიდას (Alban-Metcalf 1997: 317). ამ პროცესის უფრო დეტალური განხილვისთვის იხ. Butt (1995).

ბადის ადმინისტრირება და ანალიზი

ბადის ადმინისტრირების და ანალიზის ქვემოთ მოცემულ მაგალითში კონსტრუქტებში ელემენტების გადანაწილებისთვის შუაზე გახლეჩვის მეთოდი და ბენისტერის (1970) მიერ შემუშავებული „ღუზების ანალიზის“ ფორმაა გამოყენებული. ჩვენი ვარაუდით, აღნიშნულ მაგალითში 20.1 ჩანართში წარმოდგენილი ტექნიკის 16 ელემენტი და 15 კონსტრუქტია მოძიებული და გამოყენებული.

ბადის ადმინისტრირების პროცედურები

დავხაზოთ ჩანართში 20. 1 წარმოდგენილი ბადის მსგავსი 16 (ელემენტი)×15 (კონსტრუქტი) ზომის ბადე, ზემოთ დავაწეროთ ელემენტების დასახელებები და დავამატოთ ერთი ელემენტი სახელმწოდებით „მე“. სტრიქონების გასწვრივ ჩამოვწეროთ კონსტრუქტების პოლუსები.

ახლა გვაქვს ბადე, რომელშიც უჯრა კონკრეტული სვეტითა (ელემენტით) და კონკრეტული სტრიქონითაა (კონსტრუქტით) განსაზღვრული. ბადის ადმინისტრირება ყოველი ელემენტის თითოეულ კონსტრუქტში განთავსებას გულისხმობს. თუ, მაგალითად, თქვენი პირველი კონსტრუქტია „გულისხმიერი–უხეში“, მოათავსეთ ყოველი ელემენტი ასეთ განზომილებაში: თუ პიროვნება (ელემენტი) გულისხმიერია, სათანადო უჯრაში ჩაწერეთ „×“, ხოლო თუ თვლით, რომ ის უხეშია, მაშინ უჯრა ცარიელი დატოვეთ. დარწმუნდით, რომ ელემენტების ნახევარი „გულისხმიერის“ ნიშნით იყოს აღნიშნული, მეორე ნახევარი კი – „უხეშის ნიშნით“.

იგივე გაიმეორეთ თითოეული კონსტრუქტისთვის და ყოველთვის ჩაწერეთ „×“, თუ ელემენტი კონსტრუქტის მარცხენა პოლუსზე თავსდება, ხოლო თუ ის კონსტრუქტის მარჯვენა პოლუსზე ხვდება – უჯრა ცარიელი დატოვეთ. ამგვარად უნდა გადანაწილდეს ყველა ელემენტი და მათი ნახევარი ყოველთვის მარცხენა პოლუსზე უნდა ხვდებოდეს.

ბადის ანალიზის პროცედურები

ბადე შეგვიძლია კონცეპტუალურ სტრუქტურად მივიჩნიოთ, რომელშიც კონსტრუქტები ერთსა და იმავე ადამიანებს (ელემენტებს) მიეწერება. ეს კავშირი კონსტრუქტების სტრიქონების ურთიერთ თანხვედრით იზომება.

ჩანართში 20. 4, მაგალითად, 1 და 2 კონსტრუქტებს შორის კავშირის დასადგენად, დათვალეთ თითოეულ სტრიქონში შესაბამისი უჯრების თანხვედრების რაოდენობა. თანხვედრად ითვლება ისეთი შემთხვევები, როდესაც ერთი და იგივე ელემენტი ერთნაირადაა აღნიშნული ორივე სტრიქონში, ანუ, ორივე შემთხვევაში მონიშნულია „×“ სიმბოლოთი ან ცარიელი ადგილია დატოვებული. ასე მაგალითად, ჩანართში 20.4 1 და 2 კონსტრუქტების ექვსი

თანხვედრა შეგვიძლია დავთვალოთ. ალბათობის მიხედვით სავარაუდოდ, რვა (16-დან) თანხვედრაა მოსალოდნელი და, ალბათობიდან მისი განსხვავების შესაფასებლად, ეს რაოდენობა დაკვირვებულ სიხშირეს შეგვიძლია გამოვაკლოთ.

კონსტრუქტები	*თანხვედრა*	*განსხვავების ქულა*
1 – 2	6	6 – 8 = –2

ჩანართი 20. 4

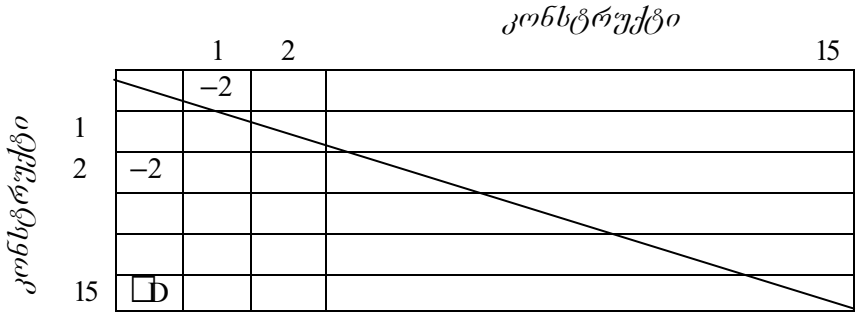
ელემენტები

კონსტრუქტი გულისხმიერი დარწმუნებული	მე	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	*კონსტრუქტი* უხეში დაურწმუნებელი
	×		×				×	×			×	×	×			×	
	×	×		×	×		×			×		×		×			

პირველი კონსტრუქტის ყველა სხვა დანარჩენ კონსტრუქტთან (3 15) შედარების შედეგად ყოველი შედარებისთვის თითო ქულას მივიღებთ. შემდეგ გადავდივართ მეორე კონსტრუქტზე და ვადარებთ მას ყველა სხვა დანარჩენ (3, .. 15) კონსტრუქტს და ა. შ., ბადეში წარმოდგენილი ყოველი კონსტრუქტი სათითაოდ შედარდება დანარჩენებს და შედეგად, განსხვავებული ქულები მიიღება. მიღებული შედეგები იწერება მატრიცაში და ივსება სარკისებურად არეკლილი მხარე. (იხ. ჩანართი 20. 5 – განსხვავების ქულა 1–2 კონსტრუქტებისთვის). განსხვავების ქულის ნიშანი („+“ ან „–“) შენარჩუნებულია, რომელიც კავშირის მიმართულებაზე მიუთითებს. ნიშანი „+“ კონსტრუქტების პოზიტიურ კავშირის, ხოლო ნიშანი „–“, მათ შორის ნეგატიური კავშირის მაჩვენებელია.

ჩანართი 20. 5

განსხვავების ქულა კონსტრუქტებისთვის



ახლა მატრიცის თითოეული სვეტისთვის (კონსტრუქტისთვის) დავაჯამოთ (უგულებელვყოთ ნიშნები) განსხვავების ქულები. განხვავების უდიდესი ქულის მქონე კონსტრუქტი სტატისტიკურად ხსნის ყველაზე დიდ დისპერსიას ბადეში. ეს დავიმახსოვროთ. ახლა შევხედოთ მატრიცას და მოვძებნოთ ახლახანს აღნიშნულ კონსტრუქტთან უდიდესი მაგრამ უმნიშვნელო კავშირის მქონე კონსტრუქტი (16-ელემენტიანი ბადის შემთხვევაში, იხ. ჩანართი 20. 4, განსხვავების ქულა ±3 ან მასზე ნაკლები იქნება). მეორე კონსტრუქტი შეგვიძლია პირველის მართობულ განზომილებად მივიჩნიოთ. მოცემული ორი კონსტრუქტი ქმნის ორგანზომილებიან სისტემას, რომელზეც პიროვნების ფსიქოლოგიური სივრცის გამოსახვა შეგვიძლია.

თუ დავუშვებთ, რომ „გულისხმიერი–უხეში“ უმაღლესი განსხვავების ქულის მქონე კონსტრუქტია და ყველაზე უმნიშვნელოდ დაკავშირებული კონსტრუქტი – „დარწმუნებული–დაურწმუნებელი“, მაშინ ბადეში მოცემული ყოველი სხვა კონსტრუქტი ამ ორი ღერძის გასწვრივ შეგვიძლია განვათავსოთ. ამისათვის კოორდინატებად განსხვავების ქულები გამოგვადგება, რომლებიც თითოეული კონსტრუქტისა და ღერძებად გამოყენებული კონსტრუქტების თანხვედრას შეესატყვისება. ამ გზით „პიროვნული კონსტრუქტების სივრცის“ პიქტორული გამოსახულების მიღება შეგვიძლია და დასკვნები სიბრტყეზე დატანილ კონსტრუქტებს შორის სივრცული მიმართების საფუძველზე გაკეთდება (იხ. ჩანართი 20. 6).

ჩანართი 20. 6.

ბადის მატრიცა

	+8	გულისხმიერი	
დარწმუნებულობა			დაურწმუნებლობა
–8		0	+8
	–8	უხეში	

საწყისი ბადის 90 გრადუსით მობრუნებითა და სვეტების მიმართ (ფიგურები) თანხვედრის იგივე პროცედურის გამეორებით, მსგავსი რუკის მიღება ბადეში ჩართული ადამიანებისთვისაც (ფიგურებისთვისაც) შეგვიძლია. ბადისებრ მატრიცებზე სხვადასხვა სირთულის ანალიზი შეგვიძლია ჩავატაროთ. ჩანართში 20. 1 კონსტრუქტების ურთიერთმიმართების გამოთვლის უმარტივესი გზა წარმოგიდგინეთ. სტატისტიკაში გათვითცნობიერებული მკითხველისთვის, არსებობს მთელი რიგი პროგრამები, რომელიც ბადის ანალიზისთვისაა განკუთვნილი (http://www.brint.com/PCT.htm). მეტრული ფაქტორული ანალიზი საფუძვლიანად არის განხილული ფრანსელას და ბანისტერის, Fransella and Bannister (1977: 73 – 81) და პოუპისა და კინის Pope and Keen (1981: 77 – 91) მიერ

ბადის ანალიზის არამეტრულ მეთოდებში ცლადებსა და ფაქტორებს შორის წრფივი კავშირი დაშვებული არ არის. მეტიც, როდესაც მკვლევარს უპირატესად, ელემენტებს შორის მიმართებები აინტერესებს, მაშინ მრავალგანზომილებიანი სკალირება მონაცემებისადმი უფრო მართებული მიდგომა შეიძლება იყოს, ვიდრე – ძირითადი კომპონენტების ანალიზი.

ამა თუ იმ მეთოდის შერჩევა, სტატისტიკურ სიზუსტეს და ფსიქოლოგიურ სასურველობას უნდა ეფუძნებოდეს. როგორც ფრანსელა და ბენისტერი (1977) აღნიშნავენ, დახვეწილი კომპიუტერული პროგრამების გამოყენება რიცხვებში გახლართვის საშიშროებას ქმნის. ამ უკანასკნელთა რეკომენდაციით, ვინც ბადის ანალიზისთვის კომპიუტერულ პროგრამებს იყენებს, კომპიუტერის მიერ წარმოებული ოპერაციების შესახებ თუნდაც ინტუიციური წარმოდგენა უნდა ჰქონდეს.

რეპერტუარის ბადის ტექნიკის ძლიერი მხარეები

სოციალურ მეცნიერებაში ინტერპრეტაციას, რომელშიც მკვლევარი მონაწილეთა მიერ მოვლენებისთვის მინიჭებული მნიშვნელობების გაგებას ცდილობს, რეპერტუარის ბადის ტექნიკა უდიდეს შესაძლებლობებს სთავაზობს. მას შეუძლია მკვლევარი უხვი და მდიდარი მასალით უზრუნველყოს. ფოსტერისა (Foster 1992) და ნეიმეიერის (Neimeyer 1992) კვლევის მიხედვით, რეპერტუარის ბადე განსაკუთრებით გამოსადეგია ინდივიდის პიროვნული კონსტრუქტების ურთიერთმიმართების შესასწავლად. 16 წლის მოზარდი ვაჟის კარიერული მიზნებისთვის შესატყვისი კონსტრუქტების გაგების მიზნით, ფოსტერმა (1992) ე.წ. ბადის მიმოხილვისა და ორგანიზების სამუშაო რვეული (Grid Review and Organazing Workbook – GROW) ანუ, პიროვნული კონსტრუქტების თეორიაზე დაფუძნებული სტრუქტურირებული პროცედურა გამოიყენა. ნეიმეიერი (1992) 19 წლის სტუდენტი გოგონას კარიერული კონსულტირებისას პროფესიული რეპერტუარის ტესტს (Vocational Reptest) იყენებდა. აღნიშნული ტესტის შესაბამისად, სტუდენტი ერთმანეთს უპირისპირებდა და ადარებდა სხვადასხვა პროფესიულ ელემენტს (საქმიანობებს), ხოლო კონსტრუქტების იერარქიის დასადგენად, საფეხურებრივი განლაგების ტექნიკა იქნა გამოყენებული. რეპერტუარის ბადის გამოყენება შესაძლებელია ინდივიდში გარკვეული საგანმანათლებლო გამოცდილებით გამოწვეული ცვლილებების დასადგენადაც. ბურკემ და მისმა კოლეგებმა (Burke et al 1992)[1] ამ მეთოდით ტექნიკური საგნების მასწავლებლების ჯგუფში იმ ცვლილებების იდენტიფიცირება შეძლეს, რომელიც ორწლიანი საკვალიფიკაციო პროგრამის პერიოდში მათი კონსტრუქტების სისტემაში მოხდა.

რეპერტუარის ბადის მოდიფიცირებულ ფორმატი („დიადა“ და „ორმაგი დიადა“) განიხილავს ურთიერთობებს ელემენტებს შორის და არა ურთიერთობებს ადამიანებს შორის. აღნიშნულ ფორმატში ნაჩვენებია ასეთი ბადის მომატებული სენსიტიურობა ისეთ სფეროებში ადაპტაციის პრობლემების გამოვლენისას, როგორიცაა ოჯახური კონსულტაცია (Alexander and Neimeyer 1989) და სპორტის ფსიქოლოგია (Feixas et al. 1989).

და ბოლოს, როგორც სალმონის (Salmon 1969), ეიპლიბისა (Applebee 1976) და ეპტინგის (Epting 1988) კვლევებმა აჩვენა, რეპერტუარის ბადის გამოყენებით შესაძლებელია ბავშვებში კონსტრუქტების ურთიერთმიმართებების მოდელებისა და ამ მიმართებების დამყარების ცვალებადი ბუნების შესწავლაც.

რეპერტუარის ბადის ტექნიკის გამოყენების სირთულეები

ფრანსელა და ბენისტერი (1977) ბადის ტექნიკის შექმნასა და გამოყენებასთან დაკავშირებულ მთელ რიგ სიძნელეებზე მიუთითებენ, რომელთაგან უმნიშვნელოვანესი, ალბათ, ბადის ფორმისა და ანალიზის ტექნიკურ წინსვლასა და მათ თეორიულ საფუძველს შორის მზარდი უფსკრულია. როგორც ჩანს, ეს ტექნიკა სწრაფად ვითარდება და იხვეწება (მაგალითად, იხილეთ http://www.brint.com/PTC.htm).

მეორე სირთულე იმ ფორმის ბადეების ბიპოლარულობას უკავშირდება, რომლებშიც, ჩვეულებრივ, კონსტრუქტის მხოლოდ ერთი პოლუსი გამოიყენება. მკვლევრებმა შეიძლება არამართებულად დაასკვნან კონსტრუქტების საპირისპირო პოლუსების შესახებ. „მოღუნული“ კონსტრუქტების მიღების ილუსტრაცია, რომელიც იორკეს (Yorke 1978) ეკუთვნის, მოძიებული კონსტრუქტების ბიპოლარობის უზრუნველსაყოფად ურთიერთსაპირისპირო ცნებათა მეთოდის ეფექტურობაზე მიუთითებს.

მესამე სიძნელე კონსტრუქტების მოძიებასა და საფეხურებრივ განლაგებას უკავშირდება. ფრანსელა და ბენისტერი (1977) აღნიშნავენ, რომ საფეხურებად განლაგება ხელოვნებაა და არა – მეცნიერება. ცდის პირისთვის კონსტრუქტების თავზე მოხვევა სრულიად დაუშვებელია. ამასთან დაკავშირებით დიდი სიფრთხილე გვმართებს. ყველაფერთან ერთად, მკვლევარს ცდის პირების მოსმენა უნდა შეეძლოს. იორკე (1978) რეიტინგის ბადეებთან დაკავშირებულ რამდენიმე პრობლემას ასახელებს:

- პიროვნულად ნაკლებად მნიშვნელოვანი ელემენტების აღქმის ცვალებადობა;
- ბადის ადმინისტრირების პროცესში იმ კონტექსტის ცვალებადობა, რომელშიც ელემენტები აღიქმება;

- ცდის პირის მიერ მატრიცის შევსებას, რეიტინგებზე შარავანდედის ეფექტის მოქმედება;
- რეიტინგის სკალის შემთხვევითი შებრუნება (გონებრივი გადართვა „5 = მაღალი“ დონიდან „1 = მაღალ“ დონე, სავარაუდოდ, უმაღლესი ხარისხის მაჩვენებლად ორივე გამოიყენება – „5 ქულაც“ და „1 ქულაც“). ეს შეიძლება მოხდეს როგორც კონსტრუქტის შიგნით, ასევე, კონსტრუქტებს შორისაც. განსაკუთრებით მოსალოდნელია მაშინ, როდესაც ტრიადებში უარყოფითი ან ნავარაუდევი უარყოფითი თვისება მიეწერება წყვილს;
- რეიტინგის პროცედურის წესების შეუსრულებლობა. მაგალითად, სადაც წყვილი 5-ქულიანი სკალის ზედა ბოლოში უნდა განთავსებულიყო, ერთ ბადეში ვხედავთ შემდეგნაირად შეფასებულ ტრიადებს: 5, 4, 4; 1, 1, 2; 1, 2, 4, რომელიც კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს კონსტრუქტებსა და მათ დამოკიდებულებას ელემენტებთან.

თუმცა, რეპერტუარის ბადის ყველაზე ფუნდამენტური კრიტიკის მიხედვით, ეს უკანასკნელი ნომოთეტურ პოზიტივიზმს ავლენს, რომელიც სწორედ იმ თეორიას ეწინააღმდეგება, რომელსაც ის ეფუძნება. იორკე სვამს კითხვას: არსებობს თუ არა დაშვება, რომლის მიხედვითაც კონსტრუქტი სტაბილური იქნება რანჟირებაში მონაწილე ყველა ელემენტისათვის? ამ შემთხვევაში, კონსტრუქტებში ელემენტების გადასანაწილებლად იგი ნებისმიერი მეთოდის გამოყენებას გულისხმობს, იქნება ეს რეიტინგი, რანჟირება თუ დიქოტომიური განაწილება. ფიზიკაში არსებული გაზომვის სკალების მსგავსად, ელემენტები ფიქსირებულ სკალაზე თავსდება ისე, თითქოს მკვლევარს სიგრძესთან ან წონასთან ჰქონდეს საქმე. მაგრამ მნიშვნელობა, გვახსენებს იორკე (1978), „მუდმივად ცვლადებად სემანტიკაზეა მიბმული“. ზემოაღნიშნული კარგად არის ნაჩვენები ჰიპოთეტური პრობლემის საშუალებით, როდესაც კონსტრუქტის „გულუხვი–ძუნწი“ მიხედვით ოთხი ადამიანის რანჟირება უნდა მოხდეს. იორკე აღნიშნავს, რომ ეს პროცედურა უზარმაზარი პროპორციების მქონე დახვეწილ ბადეს საჭიროებს, რათა არჩეულ კონსტრუქტთან დაკავშირებით გამოვლენილი შინაარსობრივი ნიუანსები სამართლიანად შეფასდეს, მაგრამ ამავდროულად, იმის უგულველყოფაც არ შეიძლება, რომ კონსტრუქტებში ელემენტების რანჟირება

და შემდგომი სტატისტიკური ანალიზი პოზიტივისტურ ბირთვს ინარჩუნებს, რაც სინამდვილეში, არაპოზიტივისტურ მეთოდოლოგიას უნდა მოიაზრებდეს.

და ბოლოს, რეპერტუარის ბადის ფორმების კომპიუტერიზებული ანალიზის დახვეწას მივყავართ მთელი რიგი ისეთი ცნებების ფორმირებამდე, რომლებიც მატრიცების კომპლექსურობის აღსაწერად გამოიყენება. ფრანსელა და ბენისტერი (1977) აღნიშნავენ, რომ ნამდვილად სასაცილო იქნება, თუ რეპერტუარის ბადის ტექნიკას ფსიქოლოგიური ტესტირების ტრადიციები შთანთქამენ და მას ტესტირების საფუძვლად მდებარე დაშვებებს გამოიყენებენ. ისინი გვაფრთხილებენ, რომ გაზომვიდან ნიშნებამდე მხოლოდ ერთი ნაბიჯია.

განათლების სფეროს კვლევაში რეპერტუარის ბადის გამოყენების ზოგიერთი მაგალითი

განათლების სფეროს კვლევაში პიროვნული კონსტრუქტების გამოყენების აქ წარმოდგენილი სამი მაგალითი კურსის შეფასებას შეეხება. პირველ კვლევაში კელის (1955) მიერ შემოთავაზებული ტრიადული სორტირების პროცედურა გამოიყენება. მეორე მაგალითში პიროვნული კონსტრუქტების მოძიებისა და ანალიზისთვის დახვეწილი ინტერაქციული პროგრამის გამოყენებაა ნაჩვენები, ხოლო მესამე მაგალითი სკოლის დირექტორების როლების მონაცვლეობას შეეხება.

კრემერ-ჰეიონის (Kremer-Hayon 1991) კვლევა ორ კითხვაზე ცდილობს პასუხის გაცემას: პირველი – „რომელი პიროვნული კონსტრუქტებით ამყარებს დირექტორი თანამშრომლებთან ურთიერთობებს?“ და მეორე – „რამდენად ‚პროფესიონალი‘ შეიძლება გახდეს ეს კონსტრუქტები?“ მის კვლევაში 30 ახალგაზრდა დირექტორი მონაწილეობდა, რომლებიც სამსახურისგან მოუწყვეტლად სკოლის ორგანიზაციისა და მენეჯმენტის, განათლების მართვისა და სასწავლო პროგრამების განვითარების საუნივერსიტეტო პროგრამაში მონაწილეობდნენ. კურსის ზოგადი მიზანი მონაწილეთა პროფესიული ფუნქციონირების გაუმჯობესება იყო. დირექტორების პიროვნული კონსტრუქტები ტრიადული დახარისხების პროცედურით იქნა მიღებული:

1. მონაწილეებს მიეწოდებოდათ 1-დან 10-მდე გადანომრილი ათი ბარათი. ყოველ ბარათზე ისინი სკოლაში მომუშავე თანამშრომლის სახელს წერდნენ.
2. ამის შემდეგ ცდის პირებს ბარათების სამ-სამად დალაგება მოეთხოვებოდათ, მკვლევარის მიერ სპონტანურად დასახელებული ნორმების მიხედვით.
3. ბოლო ეტაპზე მათ უნდა დაესახელებინათ მახასიათებელი, რომლითაც მასწავლებელთა ერთი ტრიადის სამი წევრიდან ორი მათგანი ჰგავდა ერთმანეთს და მახასიათებელი, რომლითაც ეს ორი განსხვავდებოდა მესამისგან.

ორწლიანი პროგრამის განმავლობაში ტრიადული სორტირების პროცედურა სამჯერ ჩატარდა: I ფაზა – პირველი წლის დასაწყისში, II ფაზა – მეორე წლის დასაწყისში და III ფაზა – მეორე წლის დაწყებიდან ორი თვის თავზე, პრაქტიკული მეცადინეობის დასრულების შემდეგ, რომელიც I და II ფაზებზე მოძიებული პიროვნული კონსტრუქტების ანალიზის შედეგად, მათი თვალსაწიერის გამდიდრებასა და გაფართოვებას ისახავდა მიზნად

პიროვნული კონსტრუქტების მონაცემების ანალიზით შეიქმნა კატეგორიები, რომლებიც უშუალოდ სკოლის დირექტორების მიერ დახარისხებული მასალიდან მომდინარეობდა. კატეგორიები დათვლილ იქნა თითოეული დირექტორისთვის ცალკე და ყველასთვის ერთად. ამგვარად, პიროვნული და ჯგუფური პროფილები მიიღეს. ანალიზის ეს ნაწილი ორმა დამოუკიდებელმა შემფასებელმა ჩაატარა, რომლებსაც კვლევის დაწყებამდე ექვივალენტურ მონაცემებზე 85 პროცენტიანი შეთანხმება ჰქონდათ. „პროფესიონალად“ მიჩნეული კატეგორიების კლასიფიცირებისას კრემერ-ჰაიონი (1991) სამეცნიერო ლიტერატურას ეყრდნობოდა, სადაც პროფესიონალიზმისათვის დამახასიათებელი შემდეგი თვისებები იყო აღწერილი: „ცოდნისა და გამოცდილების სპეციფიკური ერთობლიობა, სწავლების უნარი, თეორია და კვლევა, პასუხისმგებლობა, მოვალეობები, ეთიკის კოდექსი, სოლიდარობა და ავტონომია“. შემდეგ მახასიათებლები დაიყო „კოგნიტურად“ და „აფექტურად“. პროფესიონალიზმის ზემოთ ჩამოთვლილი პირველი სამი ატრიბუტი (ცოდნისა და გამოცდილების სპეციფიკური ერთობლიობა, სწავლების უნარი, თეორია და კვლევა) კოგნიტურ

ასპექტს ასახავენ, შემდეგი ოთხი კი – ემოციურს. ამგვარად, მონაცემები შემდეგ კატეგორიებში გაერთიანდა:

- პროფესიონალური მახასიათებლები (კოგნიტური და აფექტური);
- ზოგადი მახასიათებლები (კოგნიტური და აფექტური);
- ზოგადი მონაცემები (პროფესიული და არაპროფესიული);
- სხვადასხვა.

კრემერ-ჰეიონი (1991) აღნიშნავს, რომ პროგრამის დასაწყისში დირექტორების ნაწილს მასწავლებლებთან ზოგადი და აფექტური მახასითებლების საშუალებით ჰქონდათ ურთიერთობა და არა – პროფესიული და კოგნიტურით, ხოლო მთლიანი ჯგუფური პროფილი I ფაზაზე არაპროფესიონალულად და აფექტურად გამოიყურებოდა. თუმცა, ვითარება შეიცვალა მეორე წლის დასაწყისისთვის, როდესაც პროფესიონალური მახასითებლების გამოყენებამ იმატა. პრაქტიკული მეცადინეობების დასრულების შემდეგ (III ფაზა) პროფესიონალიზმის თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი ცვლილება შეინიშნებოდა.

კრემერ-ჰეიონი (1991) აზრით, პროფესიონალიზმისათვის დამახასიათებელი ნიშნების რაოდენობის მატება პროფესიული თანამშრომლების განვითარების მაუწყებელია.

ფიშერისა და მისი კოლეგების (1991) კვლევა სკოლის შემდგომი, კოლეჯის ორწლიანი დიპლომირებული კურსისა და უმაღლესი განათლების შეფასებაზეა აგებული. მკვლევრებმა რეპერტუარის ბადე შეარჩიეს, როგორც სწავლის პროცესში სტუდენტების მიერ საკუთარი ინტერესების გააზრებისა და მათი პიროვნული და პროფესიული ზრდის გამოვლენის ყველაზე ადეკვატური საშუალება. ამასთანავე, ფიქრობდნენ, რომ რეპერტუარის ბადე მნიშვნელოვან უკუკავშირს მისცემდა ინსტრუქტორებსა და კურსის ხელმძღვანელებს სწავლების, გამოცდების ჩაბარების და ზოგადად, კურსის მენეჯმენტის შესახებ.

კომპიუტერული ინტერაქციული პროგრამა “Flexigrid” იმ მიზნით გამოიყენეს, რასაც ფიშერი და მისი კოლეგები (1991) ბადის შექმნისა და წარმოქმნილი საკითხების შესწავლის ძირითად პრობლემად მიიჩნევდნენ – ეს არის დროის ფაქტორი. სადიპლომო კურსის პროგრამით გათვალისწინებული

მეცადინეობებისა და ბადეების მოძიებისთვის დათმობილი შეხვედრების გარდა, დამატებით დაინიშნა ხუთი სამსაათიანი სესია. სტუდენტებს დაურიგდათ ბუკლეტები, რომლებშიც ამ პროგრამით მუშაობის დეტალური ინსტრუქციები იყო მოცემული. მათ მოსთხოვეს იმ ექვსი ელემენტის დასახელება, რომელსაც თავიანთ სასწავლო კურსთან დაკავშირებით ყველაზე მნიშვნელოვნლად ჩათვლიდნენ. აღნიშნული ექვსი ელემენტი, კომპიუტერის მიერ შედგენილი ტრიადებიდან მიღებულ კონსტრუქტებთან ერთად, კომპიუტერში შეიტანეს. სტუდენტები დამოუკიდებლად მუშაობდნენ ამ პროგრამით და შემდეგ ერთმანეთს წყვილებში უზიარებდნენ საკუთარ შედეგებს. მათ ასწავლეს კომპიუტერული „რუკების“ წაკითხვა. შემდეგ როგორც ინდივიდუალური, ასევე, წყვილის ინტერპრეტაციები სტუდენტების ბუკლეტებში შეჰქონდათ. ამასთანავე, კეთდებოდა წყვილების განხილვების აუდიოჩანაწერები. კვლევის ანგარიშში მოცემული მონაცემების ანალიზი კომპიუტერის მიერ მოწოდებულ შედეგებს, სტუდენტების დეტალურ კომენტარებს, მკლევრების საველე ჩანაწერებს და დისკუსიების აუდიოჩანაწერებს ეყრდნობა.

ყველა სტუდენტის ბადისა და კომენტარების გულდასმით განხილვის შემდეგ, ფიშერმა და მისმა კოლეგებმა (1991) სტუდენტების სასწავლო პროგრამისადმი რეაქციების შესახებ შემდეგი სახის დასკვნები გააკეთეს:

- სტუდენტების შფოთვისა და სტრესის ძირითადი მიზეზი დავალებების შესრულებასთან იყო დაკავშირებული და მეტიც, ასეთი შფოთვა უშუალოდ უკავშირდებოდა შემფასებელის როლს.
- გარეგანი ფაქტორები დომინირებდნენ შინაგანზე, ანუ, კურსის დასრულება უფრო მნიშვნელოვანი გახდა, ვიდრე მისი თვითღირებულება.
- ინსტრუქტორების მხარდაჭერა ეხმარებოდა სტუდენტებს მოჭარბებული სტრესისა და ჩაჭრის შიშის დაძლევაში. გამოიკვეთა, რომ ინსტრუქტორებს განსაკუთრებით გაუჭირდათ ექსტერნალური შეფასების პრობლემის მოხსნა.

კურსის შეფასების ინსტრუმენტად “Flexigrid” გამოყენება მკვლევარებმა მიზანშეწონილად მიიჩნიეს. განსაკუთრებით სასიამოვნო აღმოჩნდა მაღალი შინაგანი ვალიდობა, რამაც ფოკუსირებული ბადეების და სტუდენტების

კომენტარების კონტენტ ანალიზის შედეგად მიღებული შედეგების კონგრუენტულობა აჩვენა.

მესამე მაგალითში, დირექტორების მოსაზრებების გასარკვევად სხვადასხვა დროში თავიანთი როლებისა და სამოქმედო გეგმების შესახებ, ჯონსმა (Jones, 1999) რეპერტუარის ბადე ინტერვიუებთან და მონაწილის დაკვირვებასთან ერთად გამოიყენა. კვლევაში მათი, როგორც ხელმძღვანელის საქმიანობის გააქტიურება გამოვლინდა, (ერთი კონსტრუქტი), აღმოჩნდა, რომ როლების ცვლილებას მათი პროფესიონალიზმის დაქვეითება არ გამოუწვევია. მონაწილეთა ძირითადი ღირებულებები, განათლების (მეორე კონსტრუქტი) მათეულ ხედვიდან და მისთვის მინიჭებული ღირებულებებიდან იღებდა სათავეს. დირექტორების კონსტრუქტებიდან მთავარი იყო ბავშვზე ორიენტირებული და მენეჯმენტის კონსტრუქტები. მენეჯმენტის სისტემა ბავშვზე ორიენტირებულ ღირებულებებსა და ხედვას ემსახურებოდა. მიღებულ კონსტრუქტთა შორის შედიოდა ბავშვზე ცენტრირებული პრობლემების გადაწყვეტა, პოლიტიკის გატარება, შეფასება, სხვა სააგენტოების ჩართვა, პრობლემების გადაჭრა და საკანცელარიო სამუშაო.

რეპერტუარის ბადის დამატებითი მაგალითები შემდეგ კვლევებშია მოცემული: ჰარესა და როსერის (Harré and Rosser 1975) ეთოგენური კვლევის ანგარიში, რომელიც საშუალო სკოლიდან გარიცხული მოსწავლეების დაუდევარი ქცევის შესწავლას ეხებოდა. აღნიშნული კვლევა სრულად შეესაბამება რევენეტის (Ravenette 1977) მიერ აღწერილ რეპერტუარის ბადის განვრცობილ ვარიანტს, პრაქტიკანტი მასწავლებლების მიერ სასწავლო სიტუაციების აღქმის კვლევას (Osborne 1977), სადაც ელემენტების (მნიშვნელოვანი როლის მქონე) მოსაძიებლად 13×13 მატრიცაა გამოყენებული და რეპერტუარის ბადეებში სმითისა და ლიჩის (Smith and Leach 1972) იერარქიული სტრუქტურების გამოყენების მაგალითია მოყვანილი; კურსდამთავრებულთა კარიერის განვითარების მოდელების ფურნიერისისეულ (Fournier 1997) ახსნა და მაკლოულინის (McLoughlin 2002) კვლევა, რომელიც სტუდენტების მეცნიერულ – შემეცნებით სტრუქტურებს შეეხება.

ბადის ტექნიკა და გაკვეთილის აუდიო/ვიდეო ჩანაწერის გამოყენება

პარსონსი და მისი კოლეგები (1983) გვიჩვენებენ, თუ როგორ შეიძლება ბადის ტექნიკისა და მასწავლებლების კლასში მუშაობის აუდიო-ვიდეო ჩანაწერების გამოყენება იმის გასაგებად, თუ მასწავლებლებს ბავშვების სწავლის რა „იმპლიციტური მოდელები“ აქვთ.

14 მოსწალე შემთხვევითი პრინციპით შეარჩიეს; ბავშვების სწავლის სტილში არსებული მსგავსებებისა და განსხვავებების შესახებ მასწავლებლების მოსაზრების გასაგებად, ინდივიდუალური ფოტოები გამოიყენეს და ტრიადული შედარებები გააკეთეს. გარდა ამისა, მასწავლებლებს ბუნებრივ გარემოში, გაკვეთილების მსვლელობის პროცესში აკვირდებოდნენ და მთელი პროცესის აუდიო-ვიდეო ჩანაწერს აკეთებდნენ, რომელსაც შემდგომში მასწავლებელი და მკვლევრები ერთად უყურებდნენ და განიხილავდნენ. პარსონსი და მისი კოლეგები (1983) ხაზგასმით აღნიშნავენ, რომ მთელი კვლევა ურთიერთდაინტერესების სულისკვეთებით წარიმართა, მკვლევრები და მასწავლებლები ერთობლივი ძალისხმევით აანალიზებდნენ რეპერტუარის ბადეს, რომლის მიხედვითაც უნდა დასაბუთებულიყო ბავშვის სწავლის სტრატეგიის შესახებ იმპლიციტური მოსაზრება ან უნდა მომხდარიყო მისი უარყოფა, რომელსაც თანდათანობით ავლენდა მასწავლებელი.

მალევე, დამხმარე ანალიზის საფუძველზე, გამოიკვეთა ქ-ნ C-ის (ამ შემთხვევაში, მასწავლებლის) მიერ წარმატებულ და წარუმატებელი მოსწავლეებთან გამოყენებული მკვეთრად განსხვავებული მიდგომები. როგორც ვიდეო ჩანაწერზე ჩანს, კლასში მოსწავლეებზე დაკვირვების შედეგად, გამოავლინდა, რომ წარმატებული და წარუმატებელი მოსწავლეები არა მარტო ცალ-ცალკე ჯგუფებად ისხდნენ, არამედ მათ მასწავლებლიც სრულიად განსხვავებულად ეპყრობოდა. წარმატებულ ბავშვებთან მასწავლებელი ხშირად იყენებდა „ერთობლივი მუშაობის“ მიდგომას, ანუ, ბავშვების დახმარებით მათ მიერ შესრულებული დავალების ვერბალიზაციას ახდენდა მაშინ, როდესაც წარუმატებელი მოსწავლეების შემთხვევაში, იგივე მასწავლებელს ხშირად აინტერესებდა თუ „რატომ“ მიუდგნენ მოსწავლეები მოცემულ პრობლემას

სწორედ ასე, და არა სხვაგვარად და მოსწავლეებისგან ელოდებოდა განმარტებას (Parsons et al. 1983).

ფოკუსირებული ბადეები, არავერბალური ბადეები, ურთიერთგაცვლის ბადეები და სოციალური ბადეები

რეპერტუარის ბადის კვლევაში კომპიუტერული პროგრამების გამოყენება მნიშვნელოვნად განვითარდა. ქვემოთ ამ სფეროში არსებული ზოგიერთი მიღწევა მოკლედაა განხილული:

- ბადეზე ფოკუსირება ბადის ნედლი მონაცემების ინტერპრეტაციას უწყობს ხელს. ყოველი ელემენტი სათითაოდ შედარდება დანარჩენ ელემენტებს და ბადეში მათი განლაგება ისე იცვლება, რომ მსგავსი ელემენტები ერთმანეთის გვერდით აღმოჩნდნენ. ანალოგიური პროცედურა ტარდება თითოეულ კონსტრუქტთან მიმართებაში.
- ელემენტებად ფიზიკური საგნების გამოყენებაც შეიძლება და ბადის შექმნა ხშირად არავერბალურად მიმდინარეობს. თომასი (1978) ამტკიცებს, რომ ასეთი მიდგომა სენსორული და პერცეპტული გამოცდილების კვლევას უწყობს ხელს.
    - ურთიერთგაცვლის ბადეები ის პროცედურებია, რომლებიც ვერბალური კომუნიკაციის ხარისხის გაუმჯობესებას უწყობს ხელს. თავდაპირველად, ერთი პიროვნების ინტერპრეტაცია ცარიელი ბადის ფორმას იძლევა, რომელიც შესავსებად, მეორე პიროვნებას მიეწოდება. ცარიელი ბადე პირველი პიროვნების ვერბალური აღწერებისგან შედგება, რომლიდანაც ამოშლილია მის მიერ მინიჭებული რეიტინგები. ამგვარად, მეორე პიროვნებამ უნდა შეამოწმოს, თუ რამდენად გაიგო პირველი პიროვნების მოსაზრება; იგი მიწოდებულ ბადეს იმ რწმენით ავსებს, რომ მოსაუბრემ უკვე შეავსო ის. ურთიერთგაცვლის ბადეების ურთიერთმოლაპარაკების პროცესის ანალიზის გამარტივება მთელი რიგი კომპიუტერული პროგრამებითაა („Pairs“, „Cores“ და „Difference“) შესაძლებელი.

- „წყვილის-ანალიზისას („Pairs“ Analysis) ერთი ბადის თითოეულ კონსტრუქტს მეორე ბადის კონსტრუქტებთან ადარებენ და ინტერპრეტაციების დამთხვევის ზომას ადგენენ. „წყვილის“-ანალიზს „სოციოგრიდისკენ“ („Sociogrid“) მივყავართ, რომელშიც ერთი ჯგუფის ბადეების ურთიერთმიმართების დადგენაა შესაძლებელი, „სოციოგრიდი“ ხშირად მთლიანი ჯგუფის ერთიან ან რამდენიმე ტიპის ბადეს იძლევა, რაც ქვეჯგუფების გამოვლენის საშუალებას გვაძლევს. ამავე პროგრამით შესაძლებელია „სოციონეტების“ („Socionets“) მიღება, რომლებიც საერთო, საზიარო ინტერპრეტაციების მოდელებზე მიუთითებენ.
- კომპიუტერული პროგრამა „ფოკუსი“ (FOCUS) რიგის კლასტერული ანალიზის, დენდროგრამების, კონსტრუქტებისა და ელემენტების გამოყენების საშუალებას იძლევა.
- ცნებების რუკების აგებისას რეპერტუარის ბადეების გამოყენებისთვის კომპიუტერული უზრუნველყოფის (მაგალითად, CMap) შექმნასა და გამოყენებას მაკლოულინი (2002) აღწერს.
- ძირითადი კომპონენტების ანალიზის, კლასტერული ანალიზისა და დენდრული ანალიზის განხორციელება შესაძლებელია კომპიუტერული პროგრამით „Enquire“ და, ასევე, ისეთი უფრო ცნობილი და ფართოდ გამოყენებადი პროგრამით, როგორიცაა “SPSS”. “WebGrid” მონაცემების ანალიზის გასაცნობად იხ. http://ksi.cpsc.ucalgary.ca/articles/WWW4WG/WG/G.html, http://repgrid.com/pcp/, http://tiger.cpsc.ucalgary.ca/ და http://repgrid.com/reports. ინფორმაცია დამატებითი პროგრამული უზრუნველყოფის შესახებ იხ. http://www.psyctc.org/grids/ და http://www.brint.com/PTC.htm=tools.; OMNIGRID-ის შესახებ ინფორმაცია იხ. http://www.psyctc.org/grids/omnigrid/htm.

განხილული მოკლე მაგალითები წარმოდგენას შეგიქმნით, თუ რისი გაკეთება შეიძლება განათლების სფეროში[2] რეპერტუარის ბადეების სხვადასხვა ფორმის გამოყენებით. პროგრამული უზრუნველყოფის დამატებითი ანალიზი მოცემულია ვებ გვერდზე: http://www.brint.com/PCT.htm. ამ სფეროში შესავალს შეგიძლიათ გაეცნოთ მისამართზე: http://www.enquirewithin.co.nz/theoryof.htm. პიროვნული კონსტრუქტების ფსიქოლოგიის შესახებ ლიტერატურის მონაცემთა

ბაზა შეგიძლიათ ნახოთ ბმულზე http://www.psyc.uow.edy.ay.pcp/citedb/. დამატებითი მასალების მოძიება შესაძლებელია ვებგვერდზე: http://www.pcp-net.de/info, ელექტრონული ნაშრომები შეგიძლიათ ნახოთ მისამართზე: http://www.pcp-net.de/info/online.html. პიროვნული კონსტრუქტების ევროპული ასოციაციის შესახებ ინფორმაცია შეგიძლიათ მოიძიოთ ვებ გვერდზე: http://www.pcp-net.org/epca. ელექტრონული ჟურნალი *Personal Construct Theory and Practice* შეგიძლიათ იხილოთ მისამართზე: http://www.pcp-net.org/journal.

21 როლური თამაში

შესავალი

დიდი ხანია რაც დისკუსია ექსპერიმენტულ-სოციალურ ფსიქოლოგიაში როლური თამაშის გამოყენებისას ადამიანის შეცდომაში შეყვანაზე მიმდინარეობს. შესაბამისად, როლური თამაშის, როგორც კვლევის ინსტრუმენტის განხილვა, აუცილებლად მოიაზრებს დებატის – „ტყუილი თუ სიმართლე“ – დეტალურად გარჩევას. თუმცა, როლური თამაშის მეთოდის, როგორც ტყულის ჩამნაცვებლის, გამოყენებას ხანგრძლივი ისტორია აქვს სოციალურ მეცნიერებებში. ეს მეთოდი ათწლეულების მანძილზე გამოიყენებოდა პიროვნების შეფასების დროს, ბიზნეს-ტრეინინგებსა და ფსიქოთერაპიაში (Ginsburg 1978).[1] ამ უკანასკნელთან დაკავშირებით უნდა ითქვას, რომ გასული საუკუნის 30-იან წლების ამერიკაში როლური თამაშის, როგორც თერაპიული პროცედურის, დანერგვა იაკობ მორენოს სახელს უკავშირდება. მისი ჯგუფური თერაპიის სეანსები „ფსიქოდრამის“ სახელით იყო ცნობილი. ჯგუფური დინამიკის მიმართულება, რომელიც ამერიკაში გასული საუკუნის 50-იან წლებში ჩამოყალიბდა, „ფსიქოდრამის“ სხვადასხვა ფორმას იყენებდა. მორენოს ნოვატორულმა ნაშრომმა როლების განაწილებისა და გათამაშების შესახებ, დიდი გავლენა იქონია შეხვედრების სეანსებისა და ტრეინინგებისადმი ინტერესის გაღვივებაზე.

წინამდებარე თავი განათლების სფეროში ჩატარებულ კვლევაში როლური თამაშის მეთოდის გამოყენებასა და სიმულაციებს შეეხება. როლური თამაში გულისხმობს სიმულირებულ სოციალურ სიტუაციაში მონაწილეობას და ნათელს ხდის „რეალური ცხოვრების“ სოციალური ეპოზოდებში არსებულ როლებსა და მოქმედ წესებს. ჩვენი მიზანია მე-17 თავში განხილული ზოგიერთი მოსაზრების განვრცობა, რომელიც ანგარიშების თავმოყრასა და ანალიზს შეეხება. თავდაპირველად როლური თამაშის შესახებ ლიტერატურაში აღწერილ მეთოდებს გავეცნობით.

ჰამილტონი (1976) როლური თამაშის სხვადასხვა მეთოდს აღწერს და მათ პასიურობა-აქტიურობის თვალსაზრისით განასხვავებს ერთმანეთისგან. ინდივიდი შეიძლება როლს მაშინაც კი ასრულებდეს, როცა სოციალური ეპიზოდის აღწერას კითხულობს და ამ ეპიზოდის შესახებ კითხვარს ავსებს. ადამიანს შეუძლია შეასრულოს როლი მაშინაც კი, როცა იმპროვიზაცია და აუდიტორიის წინაშე წარდგენა მოეთხოვება. ჰამილტონი აღნიშნავს, რომ - „აქტიური-პასიურის" კონტინუუმი სამ მნიშვნელოვან ანალიტიკურ განსხვავებას შეეხება.

პირველი, ინდივიდს შეიძლება ვთხოვოთ, რომ წარმოიდგინოს სიტუაცია ან რეალურად შეასრულოს ის. ჰამილტონი (1976) ზემოაღნიშნულს „წარმოსახვით შესრულებულ" სიტუაციას უწოდებს. მეორე, შესრულებულ როლთან მიმართებაში, იგი ერთმანეთისგან განასხვავებს სტრუქტურირებულ და არასტრუქტურირებულ აქტივობებს და ეს განსხვავება იმაზეა დამოკიდებული, ზღუდავს თუ არა ექსპერიმენტატორი ინდივიდს მოქმედებებში ან სასურველი მიმართულებით მოძრაობისას. ჰამილტონი წარმოდგენილ სიტუაციას „სცენარით იმპროვიზირებულ" განსხვავებას უწოდებს. მესამე, მონაწილის აქტივობები შეიძლება ვერბალური, ჩვეულებრივ, წერილობითი სახის, ან ქცევითი პასუხები იყოს, რომლებიც საკმაოდ ჰგავს მოქმედებას. ამ განსხვავებას „ვერბალური-ქცევითი" ეწოდება. როლური თამაშის შინაარსის მიხედვით, ჰამილტონი (1976) ერთმანეთისგან განასხვავებს მონაწილეობით და არამონაწილეობით შინაარსებს, როდესაც ცდის პირებს მოეთხოვებათ მოქმედება ან სიტუაციაში საკუთარი თავის წარმოდგენა; ან, არის შემთხვევები, როდესაც ცდის პირებს ისე მოქცევა მოეთხოვებათ, როგორც მათი აზრით, სხვა ადამიანი მოიქცეოდა მსგავს სიტუაციაში. აქ აღნიშნული სიტუაციის ძირითად არსს იდენტური ქცევა წარმოადგენს. გარდა ამისა, პიროვნების მიერ შესასრულებელ როლთან დაკავშირებით, ჰამილტონი ერთმანეთისგან განასხვავებს კვლევებს, როდესაც ინდივიდს ლაბორატორიის ცდის პირის როლი ეძლევა და როდესაც ინდივიდს სხვა ნებისმიერ როლს აძლევენ. და ბოლოს, რეალურად გათამაშებულ ან წარმოსახვით შესრულებულ სიტუაციებში როლური თამაშის შინაარსიც გასათვალისწინებელია, ანუ, სცენარის დამუშავება, სხვა აქტორების

მონაწილეობა და აუდიტორია. ჰამილტონის მიერ აღწერილი როლური თამაშის მეთოდის სხვადასხვა განზომილება წარმოდგენილია ჩანართში 21. 1.

ჩანართი 21. 1.

როლური თამაშის მეთოდის განზომილებები

	ფორმა	შინაარსი
ვითარება	წარმოსახვითი ან შესრულებული	*პიროვნება*: თავად ან სხვები
მოქმედება	სცენარით განსაზღვრული ან იმპროვიზირებული	*როლი*: სუბიექტი ან სხვა როლი
დამოკიდებული ცვლადები	სიტყვიერი ან ქცევითი	*კონტექსტი*: სცენარი ან აქტორების აუდიტორია

წყარო: ადაპტირებულია Hamilton 1976

ჩანართში 21. 1 მოცემული როლური თამაშის მეთოდების უკიდურესი ვარიანტების საილუსტრაციოდ ორი კვლევა შევარჩიეთ, რომელთაგან პირველი-პასიური, წარმოსახვითი და ვერბალურია – ეს არის როლური თამაშის ტიპური ფორმა, რომელსაც ხშირად იყენებენ მოსწავლეებთან. მეორე კვლევა აქტიური, შესრულებითი და ქცევითია, რომელიც დამუშავებულ სცენარსა და მრავალრიცხოვანი აქტორის მონაწილეობას მოიაზრებს.

გაკვეთილისთვის, რომელიც ემპათიის უნარის განვითარებას ეხებოდა, (Rogers and Atwood 1974) ჟურნალებიდან ამოღებული სურათები შეირჩა. სურათებზე თვალსაჩინოდ იყო გამოხატული მანიშნებლები, რომელთა მიხედვითაც იოლად შეიძლებოდა დასკვნის გაკეთება ემოციის ან სიტუაციის შესახებ. ზოგ სურათზე მხოლოდ ინდივიდის სახე იყო გამოსახული, ზოგზე კი – ერთი ან რამდენიმე პიროვნება გარკვეულ სოციალურ გარემოში. სურათები ასახავდნენ სხვადასხვა ემოციას, როგორიცაა ბრაზი, შიში, თანაგრძნობა, შფოთვა და სიხარული. მოსწავლეებს მოეთხოვებოდათ, ყურადღებით დაეთვალიერებინათ კონკრეტული სურათი და გაეცათ პასუხი შემდეგ კითხვებზე:

- როგორ ფიქრობთ, რას გრძნობს ეს ადამიანი (ადამიანები)?

- რატომ გგონიათ, რომ ეს ასეა? (წახალისების მიზნით მოსწავლეებს მოეთხოვებოდათ საკუთარი დაკვირვებების აღწერა, რომლის საფუძველზეც კეთდებოდა დასკვნა ამა თუ იმ ემოციის შესახებ.)
- შეიძლება თუ არა ამ ადამიანს (ადამიანებს) თქვენ მიერ დასახელებული გრძნობისაგან განსხვავებული გრძნობა ჰქონოდა? დაასახელეთ მაგალითი.
- ოდესმე ასე თუ გიგრძვნიათ თავი? რატომ?
- როგორ ფიქრობთ, ამ ადამიანს რა შეიძლება დაემართოს მომავალში?
- თუ უსიამოვნო ემოციას წარმოიდგენთ, რის გაკეთება შეუძლია ამ ადამიანს (ადამიანებს), რომ უკეთ იგრძნოს თავი?

როლური თამაშის მეორე მაგალითია კარგად ცნობილი სტენფორდის ციხის ექსპერიმენტი რომელიც ჰანიმ და მისმა კოლეგებმა (Haney et al. 1973) ჩაატარეს. ამ ექსპერიმენტის მოკლე მიმოხილვა წარმოდგენილია ჩანართში 21. 2. როლური თამაშის, როგორც კვლევის მეთოდოლოგიის დამცველებს საკუთარი მოსაზრების დასაცავად სტენფორდის ციხის ექსპერიმენტს იშველიებენ და ამტკიცებენ, რომ თუ როლურ თამაშში შეტანილია რეალიზმი და სპონტანურობა, მაშინ ასეთი ექსპერიმენტული სიტუაციები, ფაქტობრივად, მათი რეალური ცხოვრების ანალოგების სიმულაციად იქცევა ხოლმე როგორც სიმბოლური, ისე – ფენომელოგიური თვალსაზრისით. როლური თამაშის დამცველები ეთანხმებიან ჰანისა და მისი კოლეგების დასკვნებს, რომელთა მიხედვით სიმულირებული ციხე რეალური ციხის მსგავს გარემოდ იქცა. ისინი თვლიან, რომ პატიმრებისა და მცველების ქცევებს შორის დრამატული სხვაობა ციხის ინსტიტუციურ სტრუქტურაში მათ მიერ დაკავებული პოზიციითა და იქ გაბატორებული სოციალურ-ფსიქოლოგიური პირობებითაა განპირობებული და არა – ცდის პირების ორ ჯგუფს შორის არსებული პიროვნული განსხვავებებით (იხილეთ Banuazizi and Movahedi, 1975).

მეორე მხრივ, პასიური, წარმოსახვითი როლური თამაში, რომელიც პირველ მაგალითში აღვწერეთ და ცდის პირებისგან გაკვეთილზე დასწრებასა და მონაწილეობას მოითხოვდა, კრიტიკის საგანი გახდა, როდესაც საქმე მისი კვლევის ტექნიკად გამოყენებას შეეხებოდა. გინსბურგი (Ginsburg 1978) აჯამებს

როლური თამაშის, როგორც მეცნიერული ცოდნის შექმნის მეთოდის, წინააღმდეგ არგუმენტებს და წერს, რომ:

- როლური თამაში არარეალურია საკვლევის ცვლადების თვალსაზრისით. ცდის პირები ამბობენ, თუ *რას გააკეთებდნენ* ამა თუ იმ სიტუაციაში პირობითად და ამას მკვლევარი სინამდვილეში ჩადენილ ქმედებად იღებს.
- გამოვლენილი ქცევა როლური თამაშის ყველაზე აქტიურ ფორმებშიც კი არ არის სპონტანური.
- როლური თამაშის ვერბალურ ანგარიშებზე ძლიერ გავლენას ახდენს ხელოვნური საკითხები, როგორიც სოციალური სასურველობაა.
- როლური თამაშის პროცედურები არ არის ისეთი სენსიტიური რთული ურთიერთქმედებებისადმი, როგორიც სიცრუის შემცველი სქემები.

ზოგადად, გინსბურგი (1978) ასკვნის, რომ როლური თამაშის კრიტიკოსების მიხედვით, მეცნიერება ბუნებრივი ჭეშმარიტებების შესახებ აღმოჩენებს იყენებს; ისინი ამტკიცებენ, რომ როლური თამაში უბრალოდ ვერ ჩაანაცვლებს ტყუილის გამოყენებას, რაც არასასიამოვნო, თუმცა გარდაუვალი ვითარებაა.

ჩანართი 21. 2.

სტენფორდის ციხის ექსპერიმენტი

კვლევა 1971 წლის ზაფხულში, სტენფორდის უნივერსიტეტის სარდაფში მოწყობილ სიმულაციურ ციხეში ჩატარდა. ცდის პირები იმ 75 ადამიანისგან შეარჩიეს, რომლებიც გაზეთში გამოქვეყნებულ განცხადებას გამოეხმაურა, სადაც ეწერა, რომ ციხის ცხოვრების შესასწავლად დაგეგმილ ექსპერიმენტში მოხალისეებს იწვევდნენ. შემთხვევითობის პრინციპით ცდის პირთა ნახევარს მცველების როლი მისცეს, მეორე ნახევარს კი – პატიმრების. ექსპერიმენტის დაწყებამდე ცდის პირებს სთხოვეს, თანხმობის ფორმაზე მოეწერათ ხელი, რომლის თანახმადაც მათ უნდა შეესრულებინათ პატიმრის ან მცველის როლი მაქსიმუმ ორი კვირის განმავლობაში. მას, ვისაც პატიმრის როლი ერგებოდა, მოუწევდა დაკვირვების ქვეშ ყოფნა და შეურაცხყოფის ატანა, თუმცა, გამორიცხული იყო ყოველგვარ ფიზიკური ძალადობა. ექსპერიმენტის განმავლობაში ცდის პირები უზრუნველყოფილნი იქნებოდნენ სათანადო კვებით, სამოსით, საცხოვრებლით და მიიღებდნენ დღეში 15 დოლარს.

კვლევის შედეგი საკმაოდ დრამატული იყო. მისი დაწყებიდან ორი დღე არ იყო გასული, რომ „ციხეში“ ძალადობა და ჯანყი დაიწყო. პატიმრებმა შემოიხიეს სამოსი და საიდენტიფიკაციო ნომრები, საკნებში ჩაიკეტნენ, უყვიროდნენ და ლანძღავდნენ მცველებს. მცველებმა, თავის მხრივ, პატიმრების შეურაცხყოფა, დამცირება და დაშინება დაიწყეს. ისინი სხვადასხვა სახის დახვეწილ ფსიქოლოგიურ ტექნიკას იყენებდნენ პატიმრების სოლიდარობისა და ერთობის დასარღვევად და მათ შორის უნდობლობის გასაჩენად. 36 საათიც არ იყო გასული, რომ ერთ-ერთ პატიმარს მწვავე ემოციური აშლილობის სიმპტომები აღენიშნა, უკონტროლოდ ყვიროდა და ტიროდა და ამიტომ იძულებულები გახდნენ გაეთავისუფლებინათ. მესამე დღეს მასობრივი გაქცევის შესახებ დაიწყეს ლაპარაკი. მცველებმა უმატეს პატიმრების შეურაცხყოფას, დაშინებასა და მათდამი სისასტიკეს. მეოთხე დღეს ორ პატიმარს კვლავ მწვავე ემოციური აშლილობის სიმპტომები აღმოაჩნდა და ამიტომ ისინიც გაათავისუფლეს. მეხუთე დღეს პატიმრებში ინდივიდუალური და ჯგუფური დეზინტეგრაცია შეიმჩნეოდა. ისინი უფრო პასიურები და მორჩილები გახდნენ და სრულიად დაკარგეს რეალობასთან კონტაქტი. მცველები, თავის მხრივ, აგრძელებდნენ შეურაცხყოფას, ზოგიერთი მათგანი სადისტურადაც იქცეოდა. სიმულირებულ ციხეში მიღებულმა გამოცდილებამ იმდენად მოულოდნელი რეაქციები გამოიწვია, რომ ექსპერიმენტატორებმა კვლევა დაწყებიდან მეექვსე დღეს შეწყვიტეს.

წყარო: ადაპტირებულია Banuazizi and Movahedi 1975

როლური თამაში ტყუილის გამოყენების წინაღმდეგ: არგუმენტები

როგორც ვნახავთ, როლური თამაშის, როგორც სოციალური ქცევის სისტემატური კვლევის ლეგიტიმური მეცნიერული ტექნიკის, მომხრეები უარყოფენ ასეთ კრიტიკას და როლურ თამაშს ტყუილის გამოყენების ალტერნატივად განიხილავენ ისეთი ფენომენების კვლევისას, როგორებიცაა ავტორიტეტისადმი დესტრუქციული დაქვემდებარება, დამოკიდებულებების ჩამოყალიბება და ცვლილება.

ექსპერიმენტულ კვლევაში ტყუილის გამოყენების წინაღმდეგ მოსაზრებები შემდეგნაირად შეიძლება ჩამოვაყალიბოთ:

- მოტყუება, სიცრუე და შეცდომაში შეყვანა ეწინააღმდეგება იმ ნორმებს, რომელთა გამოყენებასაც, ჩვეულებრივ, ყოველდღიურ სოციალურ

ურთიერთობებში ვცდილობთ. პიროვნებათშორისი ურთიერთობის შესწავლისას ტყუილის გამოყენება ისევე დასაძრახია, როგორც რეალურ ცხოვრებაში. ერთი სიტყვით, ტყულის გამოყენება არაეთიკურია.

- კვლევაში ტყუილის გამოყენება ეპისტემოლოგიურად არასწორი და გაუმართლებელია, ვინაიდან ისეთი პოზიციის მიღებას ეფუძნება, რომელიც უფრო ნაკლებია, ვიდრე ცდის პირის, როგორც პიროვნების, ხედვის ადეკვატური მოდელი. ტყუილის გამოყენებით წარმოებულ კვლევებში, ზოგადად, ცდილობენ, რომ ცდის პირებს წაართვან არჩევანისა და თვითპრეზენტაციის შესაძლებლობა. შესაბამისად, ისინი შემთხვევით (ინციდენტურ) სოციალურ ქცევაზე ფოკუსირდებიან ანუ ქცევაზე, რომელიც სცილდება ცდის პირის არჩევანის, განზრახვისა და თვითპრეზენტაციის ფარგლებს, რაც, ჩვეულებრივ, აქტორებს შორის სოციალური აქტივობის უმთავრესი ფოკუსია (იხილეთ Forward et al. 1976).
- ტყუილის გამოყენება მეთოდოლოგიურადაც არასწორი და გაუმართლებელია. კვლევებში, სადაც ტყუილის ფორმა გამოიყენება სისტემატიურად ესაჭიროებათ ახალი ცდის პირები ვინაიდან ტყუილის შესახებ ინფორმაციის გავრცელების შემთხვევაში, ექსპერიმენტში მონაწილე პოტენციური ცდის პირისათვის მოტყუების მოლოდინი მუდმივად იარსებებს. სავსებით სამართლიანი დაშვებაა, როცა ცდის პირთა უმრავლესობა ეჭვის თვალით უყურებს და უნდობლობით ეკიდება ფსიქოლოგიურ კვლევას, მიუხედავად „მატყუარა“ მკვლევრების საუკეთესო სურვილებისა და მიზნებისა.

და ბოლოს, როლური თამაშის მეთოდის დამცველები აპროტესტებენ გავრცელებულ მიდგომას, როდესაც ორი მეთოდის ფარდობითი ვალიდობის შესაფასებლად ერთმანეთს ადარებენ ტყუილის გამოყენებით წარმოებული კვლევებისა და მათი შესატყვისი როლური თამაშით მიღებულ შედეგებს. ისინი ამტკიცებენ, რომ შეუძლებელია როლური თამაშისა და ტყუილის გამოყენებით ჩატარებული კვლევის შედეგების პირდაპირი შედარება, ვინაიდან როლურ თამაშს ადამიანის ქცევის გაცილებით ფართო დიაპაზონი შეაქვს ექსპერიმენტში (იხ. Forward et al. 1976). თუ შედარება აუცილებელია, მაშინ როლური თამაშის

შედეგები უნდა ავიღოთ კრიტერიუმად რომლითაც ტყუილის გამოყენებით მიღებული კვლევის შედეგები გაიზომება და არა პირიქით, როგორც ეს სინამდვილეში ხდება ხოლმე. გირჩევთ მიიღოთ ეს რჩევა და ერთმანეთს შეადაროთ ავტორიტეტისადმი დესტრუქციული დაქვემდებარების მილგრამის ცნობილი ექსპერიმენტი (1974) და მისი როლური თამაშით რეპლიკაცია, რომელიც მიქსონს ეკუთვნის (Mixon 1872; 1974). ტყუილის გამოყენებასთან დაკავშირებული ეთიკური პრობლემები უფრო სრულად განხილვა წიგნის მეორე თავშია განხილული.

როლური თამაში ტყუილის გამოყენების წინააღმდეგ: მტკიცებულება

მილგრამის ავტორიტეტისადმი დაქვემდებარების ექსპერიმენტები

კვლევათა სერიაში, რომელსაც სტენლი მილგრამი ატარებდა 1963-1974 წლებში, დაქვემდებარების სხვადასხვა ვერსია განხორციელდა, რომელშიც ინდივიდები სათითაოდ ასრულებდნენ მეორე ინდივიდის (რომელიც, რეალურად, ექსპერიმენტატორის მოკავშირე იყო), „მასწავლებლის“ როლს. „მასწავლებელს“ მოეთხოვებოდა მოსწავლისთვის მზარდი სიმძლავრის ელექტრული დარტყმების მიყენება, თუ ის სწორად ვერ უპასუხებდა დასმულ კითხვას. წლების მანძილზე მილგრამის კვლევაში 1,000-ზე მეტმა ადამიანმა მიიღო მონაწილეობა, რომლებიც განსხვავებული ცხოვრებისა და ინტერესების მქონე შემთხვევითი ადამიანები იყვნენ და არა ფსიქოლოგიის სპეციალობის ბაკალავრიატის სტუდენტები როგორც ხშირად ხდება ხოლმე. შედეგების შეჯამების შემდეგ მილგრამი (1974) აღნიშნავდა, რომ მისი „მასწავლებლების“ დაახლოებით 67 პროცენტი, როგორც წესი, მაინც იყენებდა მაქსიმალური სიმძლავრის ელექტროშოკს, მიუხედავად იმისა, რომ დენის ეს სიმძლავრე უკიდურესად საშიში იყო ადამიანის სიცოცხლისათვის და ამის შესახებ გარკვევით იყო ნათქვამი. ავტორიტეტისადმი დესტრუქციული დაქვემდებარების მილგრამისეული (1974) ახსნა საფუძვლიანად არის გაანალიზებული ბრაუნისა და ჰერშტეინის მიერ (Brown and Herrnstein 1975).

მიქსონის (1974) ამოსავალი წერტილი იყო მოტყუებით უკმაყოფილება, რომელიც მილგრამის ცდის პირებში ემოციური სტრესს იწვევდა და ასევე,

ავტორიტეტისადმი დესტრუქციული დაქვემდებარების შესწავლისადმი ალტერნატიული მიდგომების მოძიების სურვილი. ვინაიდან მილგრამის მიერ შერჩეული დამოკიდებული ცვლადი წესებით მართული მოქმედება იყო, მიქსონმა (1974) ივარაუდა, რომ მილგრამის ცდის პირების წესებით მართული ქცევა ერთგვაროვანი და პროგნოზირებადი შეიძლებოდა ყოფილიყო, მაგრამ ეს ასე არ იყო. მაშინ რატომ ხდებოდა, რომ მისი ზოგიერთი ცდის პირი ემორჩილებოდა ექსპერიმენტატორის ინსტრუქციებს, ზოგი კი ყურადღებას არ აქცევდა მას? მიქსონი (1974) აღნიშნავს, რომ სიტუაცია აბსოლუტურად ნათელია უმრავლესობისთვის: ელექტრო შოკის გამოყენება აშკარად ამორალური იყო და ამიტომ, არც ერთი ცდის პირი არ უნდა დამორჩილებოდა ექსპერიმენტატორს. თუ ექსპერიმენტის შეფასებისას ასე აშკარა იყო დაუმორჩილებლობის გარდაუვალობა, მაშინ რატომ ვერ ხედავდნენ ამას ექსპერიმენტში მონაწილე ადამიანები? – კითხულობს მიქსონი. მან მილგრამის ექსპერიმენტის სრული სქემა მოიპოვა და მისი როლური თამაშის სავარჯიშოდ გადაკეთებას შეეცადა.

მიქსონი (1974) წერდა, რომ მილგრამის მონაცემების ადრინდელი ინტერპრეტაცია ეფუძნებოდა დაშვებას, მორჩილი ცდის პირები აკეთებდნენ იმას, რაც აშკარად ამორალური იყო. სიტუაცია ნათელი იყო გარეშე დამკვირვებლისათვის და არა მონაწილეთათვის. როლური თამაშის მიქსონისეულ ვერსიაში მონაწილეები ვერ ხვდებოდნენ ექსპერიმენტატორის ასეთი ქცევის მიზეზს. მათი ასეთი დამოკიდებულება იყო სერიოზულ განსაცდელში აღმოჩენილი „მსხვერპლის“ მდგომარეობის აშკარა იგნორირება. იქმნებოდა შთაბეჭდილება, თითქოს ექსპერიმენტი არასწორი მიმართულებით მიდიოდა, თუმცა ექსპერიმენტატორი მაინც ისე იქცეოდა, თითქოს ყველაფერი რიგზე იყო და ამით ეწინააღმდეგებოდა განსაცდელში ჩავარდნილ „მსხვერპლს“. როდესაც მიქსონმა „ყველაფერი ან არაფერი“ მეთოდი გამოიყენა, მან აღმოაჩინა, რომ როდესაც ექსპერიმენტატორმა დაიჯერა „მსხვერპლისთვის“ მიყენებული ზიანის სერიოზულობა, სწორედ მაშინ შეწყვიტეს მონაწილეებმა ექსპერიმენტატორის მითითებების შესრულება. მეთოდის, „ყველაფერი ან არაფერი“ შედეგების ანალიზმა აჩვენა, რომ ექსპერიმენტში ადამიანები მანამ დაექვემდებარებიან არაჰუმანურ მითითებებს, სანამ ექსპერიმენტის

უსაფრთხოების ზომების დარღვევის ეჭვის საფუძველი არ გაჩნდება. მიქსონი წერდა, რომ როდესაც ექსპერიმენტული სიტუაცია დამაბნეველია, როგორც ეს მილგრამის კვლევაში იყო, ზოგი ადამიანი ექვემდებარება, ზოგი კი ეწინააღმდეგება ექსპერიმენტატორის მითითებებს. ბრაუნისა და ჰერშტეინის (1975) გაკეთებული მილგრამის ანგარიშისა და მიქსონის ინტერპრეტაციის შედარება მკითხველისათვის მიგვინდია.

ამრიგად, მიქსონის (1974) მიერ გამოყენებული როლური თამაშის მეთოდი განათლების სფეროში მოღვაწე მკვლევარს საინტერესო შესაძლებლობებს სთავაზობს. ამ მეთოდებით თავიდან არის აცილებული მოტყუების სქემის ნაკლოვანებები. ამის გარდა, ექსპერიმენტის ბევრი სტანდარტული მახასიათებლის გაერთიანების შესაძლებლობას იძლევა, როგორიცაა, მაგალითად, საკვლევი ფაქტორებისთვის ექსპერიმენტული პირობების შექმნა (მიქსონის კვლევაში სცენარების გამოყენება, რომლებიც განაწილებული როლების/წესების კონტექსტების მდგომარეობებით განსხვავებოდნენ ერთმანეთისგან), ცდის პირების შემთხვევითად გადანაწილება სხვადასხვა პირობებში, როგორც ინდივიდუალური განსხვავებების განეიტრალების საშუალება, განმეორებითი გაზომვის სქემის და სტანდარტიზებული სცენარებისა და პროცედურების გამოყენება, რაც კვლევის გამეორების საშუალებას იძლევა (Forward et al. 1976).

მიუხედავად ყოველივე ზემოთქმულისა, რაც ექსპერიმენტული როლური თამაშის მეთოდოლოგიის გამოკვლევაში, და არა ექსპერიმენტულ კვლევაში გამოყენებას შეეხება, ჰარე და სექორდი (Harré and Secord 1972) ერთმანეთისგან ასხვავებენ „გამოკვლევას“ და „ექსპერიმენტს“. თუ ექსპერიმენტი უკვე ცნობილი ვითარების აუთენტურობის შემოწმებისთვის გამოიყენება, გამოკვლევა სრულიად სხვა მიზნებს ემსახურება, რადგან ამ შემთხვევაში მეცნიერმა ზუსტად არ იცის, რას შეიძლება ელოდეს და ამის გარკვევას ცდილობს. ანუ, მეცნიერმა იცის რა მიმართულებით წავიდეს, მაგრამ არ იცის, რა დახვდება ან რას უნდა ელოდოს იქ. ასეთი კვლევა არც ადასტურებს და არც უარყოფს ჰიპოთეზას.

ადამიანის სოციალური ქცევის შესწავლაზე ორიენტირებული კვლევა (ექსპერიმენტულისგან განსხვავებით) უფრო როლური თამაშის მეთოდოლოგიას

იყენებს. ამის მიზეზი საკმაოდ მარტივია. როდესაც ასეთი კვლევის მიზანი სოციალური ურთიერთქმედების როლების/წესების მოქმედების ფარგლების დადგენა და შესწავლაა, მათი აზროვნების და გრძნობების შესახებ მონაცემების მისაღებად, არსებითი მნიშვნელობა ინფორმირებულ ცდის პირებს ენიჭებათ და არა – მოტყუებულებს. შეადარეთ ერთმანეთს კვლევაში სრულად ჩართული, ინფორმირებული მონაწილე და უფრო ტრადიციულ ექსპერიმენტულ სიტუაციაში მყოფი მოტყუებული ცდის პირი.

შეგვიძლია ვამტკიცოთ, რომ ბევრი სერიოზული სოციალური პრობლემა, რომელიც დღესდღეობით საზოგადოების წინაშე დგას, სხვადასხვა სოციალურ გარემოში ადამიანების ურთიერთქმედებების როლების/წესების მოქმედების არცოდნის შედეგია. თუ ეს ასეა, მაშინ როლური თამაშის სხვადასხვა ტექნიკის წყალობით ადამიანის ქცევის უკეთესად წვდომა არის შესაძლებელი, ვიდრე უკვე ხელთ არსებული, დიდი რაოდენობით ექსპერიმენტული მონაცემებით. თუმცა, ისიც უნდა ითქვას, რომ როლურ თამაშთან დაკავშირებული გადაჭარბებული მოლოდინი მართებული არ არის. გინსბურგი (1978) ამტკიცებს, რომ როლური თამაში ტრადიციული ექსპერიმენტების, გამოკითხვების და საველე დაკვირვებების დამატებით მეთოდად უნდა მივიჩნიოთ. ეს ნიშნავს იმას, რომ ის საკვლევი ინსტრუმენტის მნიშვნელოვანი დანამატია და არა – რაიმეს ჩანაცვლება.

როლური თამაში საგანმანათლებლო გარემოში

როლური თამაში, თამაშები და კომპიუტერული სიმულაცია – სიმულაციური კვლევების განვითარების სამი მიმართულებაა. სიმულაციის ამ სამ ტიპს – როლურ თამაშს, თამაშებსა და კომპიუტერებს შორის სხვაობა არც ისე თვალსაჩინოა. მაგალითად, სიმულაციური თამაშები ხშირად როლური თამაშის აქტივობებს მოიცავენ და პროცედურების დასაჩქარებლად კომპიუტერულ უზრუნველყოფსაც შეიძლება იყენებდნენ (იხ. Taylor and Walford 1972).

მომდევნო ქვეთავში სიმულაციის როლური თამაშის კომპონენტზე გავამახვილებთ ყურადღებას. განხილვას საკლასო გარემოში როლური თამაშის მიზნებზე მოკლე დაკვირვებით დავიწყებთ, შემდეგ რამდენიმე სასარგებლო

რჩევას შემოგთავაზებთ იმ პრაქტიკოსებისთვის, რომელთაც როლური თამაშის მეთოდების გამოყენების ნაკლები გამოცდილება აქვთ. ბოლოს კი სიმულაციებს განვიხილავთ.

როლური თამაშის მეთოდის გამოყენება

ვან მენტსი (Van Ments 1978) როლური თამაშის მეთოდის გამოყენების შემდეგ კლასიფიკაციას გვთავაზობს:

- *სენსიტიურობის განვითარება და ცნობიერების ხარისხის ამაღლება*: ისეთი როლების განსაზღვრება, როგორიცაა, მაგალითად, დედა, მასწავლებელი, პოლიციის ოფიცერი და მღვდელი, ღიად თუ ფარულად როლის სხვადასხვა მახასიათებელს მოიაზრებს, რასაც ხშირად ამ როლში მყოფთა სტერეოტიპიზაცია მოსდევს თან. როლური თამაში ასეთი სტერეოტიპების და კონკრეტულ როლში მყოფი ინდივიდის მოსაზრებებისა და გრძნობების უფრო ღრმად შესწავლის საშუალებებს იძლევა.
- *როლების ზემოქმედების განცდა*: როლური თამაში ჯგუფის წევრებს აწვდის სასწავლო მასალას იმ სიტუაციების და გარემოს შესახებ, რომელშიც როლები უნდა გათამაშდეს. ცდის პირებს შორის როლების განაწილებისას, აღნიშნული გარემოს შესახებ ცოდნა კომიტეტის ფორმალური სტრუქტურის და ცალკეული პიროვნების ურთიერთქმედების შესწავლის საშუალებას იძლევა.
- *მოცემული ინდივიდის ქცევის შესაძლო სტილის შემოწმება*: ფაქტობრივად, ეს რეპეტიციის სინდრომია: ესაა მოსალოდნელი ახალი სიტუაციის გონებაში წინასწარ გათამაშება. როლური თამაში სხვადასხვა სიტუაციაში შეგვიძლია გამოვიყენოთ, როდესაც ინდივიდს, ამა თუ იმ მიზეზით, სოციალური ურთიერთქმედების რიტუალებთან და წეს-ჩვეულებებთან გამკლავება და მათ გამოყენებაში გავარჯიშება უწევს ისე, რომ სტრესულ სიტუაციაში შეძლოს მათი გამეორება.
- *გამოცდილების მისაღებად სიტუაციების სხვების წინაშე სიმულირება (და, ზოგჯერ საკუთარი თავის წინაშეც)*: ამ შემთხვევაში, როლის შემსრულებელი მასალას სხვებს გადასცემს გამოსაყენებლად და დამუშავებისთვის. ყველაზე

მარტივ სიტუაციაში მხოლოდ ერთი ადამიანი ასრულებს კონკრეტულ როლს. უფრო რთულ სიტუაციებში, როგორიც 21. 2 ჩანართში მოცემული სტენფორდის ციხის ექსპერიმენტია, როლური თამაში ბევრი მოთამაშის ურთიერთქმედებისთვის საჭირო სტრუქტურირებული გარემოს შესაქმნელად გამოიყენება. მასწავლებელებისთვის, რომელთაც როლური თამაშის კლასში გამოყენება სურთ, შესაძლოა, სასარგებლო იყოს ვან მენტის (1983) მიერ შემოთავაზებული კლასიფიკაცია. ის გვირჩევს, რომ მიზნების განსაზღვრით დავიწყოთ და გადავწყვიტოთ, თუ როგორ არის შესაძლებელი როლური თამაშის სასწავლო პროგრამაში გამოყენება. ამის შემდეგ განვსაზღვროთ სიტუაციისადმი გარედან წაყენებული ნებისმიერი შეზღუდვა, რასაც საკვლევი პრობლემის კრიტიკული ფაქტორები მოჰყვება. მას შემდეგ, რაც მივიღებთ როლური თამაშის ტიპისა და სტრუქტურის შესახებ გადაწყვეტილებებს, უკვე შეგვიძლია პროცესის მოკლე აღწერილობის ან მასალების მომზადება, რასაც კვლევის შემდგომი ინტერვიუ მოსდევს.

მიზნების დასახვა

პირველი დაკვირვების შედეგად ვან მენტესი (1983) მივიდა დასკვნამდე, რომ მასწავლებლებმა ჯერ თავად უნდა გაარკვიონ, ზუსტად რისი მიღწევა სურთ სწავლებაში როლური თამაშის გამოყენებით. ეს ფაქტების ცნებების, უნარების, გაცნობიერების თუ სენსიტიურობის სწავლებაა? მასწავლებლის კონკრეტული მიზნიდან გამომდინარე, როლური თამაში მრავალნაირად შეიძლება იქნეს გამოყენებული სასწავლო პროგრამაში. ვან მენტსი (1983) შემდეგ ვარიანტებს ასახელებს:

- როგორც შესავალი საგანში;
- როგორც კონკრეტული პოზიციის/თემის განხილვისთვის დამატებითი ან მისგან ლოგიკურად გამომდინარე მეთოდი;
- როგორც სასწავლო კურსის საკვანძო მომენტი ან სამუშაო ერთეული;
- როგორც საკლასო მეცადინეობების ან ტრეინინგების რუტინული განრიგისგან განტვირთვა;

- როგორც სასწავლო საგნის ფარგლებში სხვადასხვა საკითხის შეჯამებისა და ინტეგრაციის გზა;
- როგორც თემის მიმოხილვის ან გამეორების საშუალება;
- როგორც ნაშრომის შეფასების საშუალება.

გარეგანი შეზღუდვების განსაზღვრა

როლური თამაში შეიძლება ძალიან დიდ დროს მოითხოვდეს. ამიტომ, გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს, რომ მასწავლებელმა თავიდანვე გააფრთხილოს მოსწავლეები, რომ ქვემოთ მოცემულმა ფაქტორებმა შეიძლება შეაფერხონ და ზოგჯერ შეწყვიტონ კიდეც როლური თამაში (იხილეთ Van Ments 1978):

- სათანადო ადგილი ან სივრცე (ზომა, განლაგება, ავეჯი და ა. შ.);
- საკმარისი დრო გასახურებლად, თავად როლური თამაში და დებრიფინგი;
- სესიის ჩასატარებლად დახმარების შესაძლებლობა.

კრიტიკული ფაქტორები

ვან მენტსის (1983) რეკომენდაციის თანახმად, მასწავლებელმა ყურადღება უნდა მიაქციოს იმ კრიტიკულ საკითხებს, რომელსაც მოიცავს როლური თამაში და გადაწყვიტოს, ვის შეუძლია მოახდინოს გავლენა ამ საკითხებზე და ასევე, ისიც თუ ვისზე იმოქმედებს მიღებული გადაწყვეტილებები. ჩანართში 21. 3 მოცემულია მაგალითი, რომელშიც ახალგაზრდა მწევლების შესახებ როლური თამაშის რამდენიმე მოქმედი გმირია აღწერილი.

ჩანართი 21. 3

კრიტიკული ფაქტორები როლურ თამაშში: მოწევა და ახალგაზრდები

როლები	ახალგაზრდები, მშობლები, მასწავლებლები, ახალგაზრდული ლიდერები, თამბაქოს მაღაზიის მეპატრონეები, სიგარეტის მწარმოებლები.
კრიტიკული საკითხები	ჯანმრთელობაზე პასუხისმგებლობა, დაავადების ღირებულება, მოქმედების თავისუფლება, რეკლამირება, სხვებზე მოხდენილი შთაბეჭდილება.
ძირითადი	რეკლამები, კონტაქტები სკოლაში, ოჯახში, მეგობრებში.

საკომუნიკაციო
არხები

წყარო: ადაპტირებულია Van Ments (1983)

როლური თამაშის შერჩევა ან დაწერა

არჩევანს როლური თამაშის მზა პროდუქტის შესყიდვის ან გადმოღების თაობაზე თავად მასწავლებელი აკეთებს. იგი, ასევე, შეიძლება იყოს საკუთარი როლური თამაშის ავტორიც. ვან მენტსი (1983) აღნიშნავს, რომ პრაქტიკაში როლური თამაშები, ძირითადად, სპეციფიკური საჭიროებებისთვის არის შექმნილი და კონკრეტულ სასწავლო კურსზეა მორგებული. რა თქმა უნდა, მასწავლებლებს შეუძლიათ არსებული როლური თამაშების საკუთარ კონკრეტულ გარემოებებსა და საჭიროებებზე მორგება. ყველაფრის გათვალისწინებით, ალბათ, უკეთესია, მასწავლებელი თავად იყოს როლური თამაშის ავტორი. მაშინ მას ზუსტად ეცოდინება, რომ სავარაუდო მონაწილეებისთვის ნაცნობია თამაშის საფუძველი და კონტექსტი. ამასთან, მას კონკრეტული როლური თამაშის კონკრეტულ პრობლემასთან შესატყვისობის დანახვაც შეუძლია.

როლური თამაშის ჩატარება

იდეალურ შემთხვევაში, ძირითადი პროცესის დაწყებამდე, აუცილებელია როლური თამაშისთვის განკუთვნილი მასალის პილოტური შემოწმება და, სასურველია, რომ ეს მსგავს აუდიტორიაზე გაკეთდეს. რეალობაში პილოტური ტესტირება იმდენივე დროს შეიძლება მოითხოვდეს, რამდენსაც თავად როლური თამაში და ამიტომ, შეზღუდული დროის პირობებში, სრულიად არაპრაქტიკულია. თუმცა, როგორც ვან მენტსი (1983) აღნიშნავს, როგორი რთული პირობებიც არ უნდა იყოს, ნებისმიერი ფორმის პილოტირება ყოველთვის უკეთესია, ვიდრე სულ არაფერი, მაშინაც კი, თუ ეს მხოლოდ რამდენიმე კოლეგასთან როლური თამაშის პროცედურის გარჩევას მოიაზრებს.

მას შემდეგ, რაც მასალები მზადაა, როლური თამაში შემდეგი თანმიმდევრობით მიმდინარეობს: შესავალი, როლში შესვლა, თამაში და

დასასრული. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია როლური თამაშის ისეთ დროს დასრულება, რომ ის მთელ პროგრამას ერგებოდეს. ამის უზრუნველყოფის ერთ-ერთი მაგალითია თავად როლურ თამაშში როლური თამაშის დასრულების მექანიზმის გამოყენება, მაგალითად ასე: „დღის თორმეტის ნახევრამდე, დირექტორთა საბჭოს შეკრების დაწყებამდე ყველა საკითხზე უნდა შეთანხმდეთ.“

დებრიფინგი

დებრიფინგი მხოლოდ მოსწავლეების მიერ მიღებული ცოდნის გადამოწმება და ინფორმაციის უკან დაბრუნება როდია. ვან მენტსის (1983) განსაზღვრებით, ეს არის ორმხრივი პროცესი, როდესაც როლური თამაშის დროს განხორციელებული მოქმედებების შედეგების გააანალიზება და დასკვნების გაკეთება შეიძლება (როგორც მილგრამის ექსპერიმენტში). დებრიფინგი როლური თამაშის ის ეტაპია, როდესაც შესაძლებელია შეცდომებისა და გაუგებრობების გამოსწორება. ყველაზე მნიშვნელოვანი კი მაინც ისაა, რომ კარგად ჩატარებული დებრიფინგიდან მასწავლებელს შეუძლია დაინახოს, თუ რა შედეგი მიიღო და მოცემული თემის შემდგომი სწავლების პროცედურები დაგეგმოს.

როლური თამაშის შემდგომი შეხვედრები

ყოველივე ზემოთქმულის შემდეგ, ვან მენტსი (1983) ამბობს, რომ როლური თამაშის დასრულების შემდეგ დაგეგმილი შემდგომი შეხვედრები მნიშვნელოვანია როლური თამაშის სავარჯიშოდან სასაწავლო მასალის საკითხზე ბუნებრივად გადასვლისათვის. ამგვარად, როდესაც როლური თამაშით უნარის სწავლებას ან ახალი სიტუაციის გონებაში გათამაშებას ცდილობენ, მაშინ შეიძლება მართებული და ლოგიკური იყოს მისი იმდენჯერ გამეორება, სანამ კომპეტენციის სასურველი ხარისხი არ მიიღწევა. და პირიქით, თუ სავარჯიშოს მიზანი კითხვების წამოჭრა იყო, მაშინ აუცილებელია სეანსის შემდგომი შეხვედრის ორგანიზება ამ კითხვებზე პასუხების გასაცემად. „რა მიზანსაც არ უნდა ემსახურებოდეს როლური თამაში, აუცილებლად უნდა იქნას

გათვალისწინებული კავშირი მასსა და მის შემდგომ სასწავლო აქტივობას შორის“ (Van Ments 1983).

როლური თამაშის ძლიერი და სუსტი მხარეები და სიმულაციის სხვა აქტივობები

საკლასო გარემოს სიმულაციის სავარჯიშოების უპირატესობებისა და ნაკლოვანებების განხილვისას ტეილორი და უალფორდი (1972) ორ ძირითად თემას გამოყოფენ: პირველი, მოსწავლეების მოტივაციის გაუმჯობესება და, მეორე, სიმულაციის როლი რელევანტური სასწავლო მასალების უზრუნველყოფაში. სიმულაციის მოტივაციური უპირატესობები უნდა მოიცავდნენ შემდეგს:

- სწავლისადმი გაზრდილი ინტერესი;
- სიახლის მუდმივად არსებობა, რომელიც სიმულაციური ამოცანების დინამიკური ბუნებიდან გამომდინარეობს;
- მოსწავლე-მასწავლებლის დაქვემდებარებული-დამქვემდებარებლის ტრადიციული ურთიერთობის შეცვლა;
- ის ფაქტი, რომ სიმულაცია ქცევის უნივერსალური ფორმაა.

ვინაიდან სიმულაციის გამოყენებით ცოდნის მიღება ხდება, ტეილორი და უილფორდი (1972) გამოყოფენ შემდეგს:

- განსხვავებულ (კოგნიტურ, სოციალურ და ემოციურ) დონეზე მიღებული ცოდნა;
- მონაწილეების მიერ გადაწყვეტილების მიღების გამოცდილების შეძენა;
- როლის უკეთ გაცნობიერება;
- სიმულაციის უნარი თავისუფალი ინტერდისციპლინარული კომუნიკაციის უზრუნველყოფისათვის;
- მიღწეული წარმატება, რომელიც დაკავშირებულია სიმულაციის სავარჯიშოს მეშვეობით გამომუშავებულ კონკრეტულ მიდგომასთან, რომელიც ერთმანეთთან აკავშირებს „სკოლაში ნასწავლსა“ და „რეალურ სამყაროს“.

რა შენიშვნები არსებობს სიმულაციის სავარჯიშოებთან დაკავშირებით? ამ კითხვაზე ტეილორი და უოლფორდი (1972) შემდეგნაირად პასუხობენ:

- მიუხედავად იმისა, რომ სიმულაცია საინტერესო და მიმზიდველია, ბევრ დროს მოითხოვს და ამიტომ, შეზღუდული სასწავლო განრიგის პირობებში, სრულად დასაბუთებული უნდა იყოს მისი გამოყენება სასწავლო მეთოდების ნაცვლად.
- სიმულაციების კომპიუტერული სავარჯიშოების უმრავლესობა შეიძლება ძვირადღირებული იყოს.
- სიმულაციის მასალებმა შეიძლება ლოჯისტიკის და ოპერირების პრობლემები შექმნას. ასევე, სიმულაციების ზოგადად საგანმანათლებლო ტექნიკად აღიარებამაც შეიძლება შექმნას პრობლემები განსაკუთრებით მშობელთა ასოციაციების მხრიდან.

უსაფრთხო გარემოს პირობებში სიმულაციაში შეიძლება ჩადებული იყოს რეალური ელემენტებიც, რომელიც მკვლევარს ფენომენის სრულად გააზრებისა და პროგნოზირების საშუალებას მისცემს. ამ შემთხვევაში, სიტუაციას ვერ განვიხილავთ, როგორც ცვლადების მარტივ კომბინაციას. სიტუაცია უნდა განვიხილოთ, როგორც მთლიანი (მთლიანი უფრო მეტია, ვიდრე მისი მდგენელების მექანიკური ჯამი). როგორც რობსონი (2002: 363) ამბობს, ეს არის კომპრომისი ლაბორატორიის ხელოვნურ გარემოსა და რეალურ, სამყაროს შორის.

როლური თამაშის მეთოდის ძლიერი და სუსტი მხარეები მოსწავლეთა ჯგუფებში გამოყენების მაგალითზეა განხილული. ტეილორისა და უოლფორდის (1972) მოსაზრებით, სიმულაცია ქცევის უნივერსალური ფორმაა. ამის საილუსტრაციოდ სტუდენტების როლური თამაშის რობსონისა და კოლიერის (1991) მაგალითი გამოდგება.

როლური თამაში საგანმანათლებლო გარემოში: მაგალითი

წინამდებარე ქვეთავში განხილულია საგანმანათლებლო გარემოში გათამაშებული ოთხი სეანსი, რომელსაც ვან მენტსი (1983) სიტუაციის სიმულაციას უწოდებს. კვლევა შეეხება მოსწავლეთა მიმართ მასწავლებელთა

მხრიდან გამოხატული რასიზმის აღქმას. კვლევაში ნეილორმა (Naylor 1995) ოთხი ხუთწუთიანი ვიდეო პრეზენტაცია წარმოადგინა, რომელიც ეხებოდა კვლევის მიზნების შესაბამისად კლასში მიმდინარე რეკონსტრუირებულ მოვლენებს. ფილმის სცენარი დაწერა და გაითამაშა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ოცდაერთმა მოსწავლემ. თითოეული ფილმი თვალსაჩინოება იყო ეთნიკური უმცირესობის ჯგუფის წარმომადგენელი მოსწავლის მიმართ, რომელიც თეთრკანიანი ქალი მასწავლებლის ქცევას შეეხებოდა. დრამის ნიჭიერმა მასწავლებელმა მოსწავლეების რეაქციები გამოიწვია და მასწავლებლების მიერ შესრულებულ როლებზე რეაქციების სწორი ინტერპრეტაცია გააკეთა. მის მიერ გათამაშებული ოთხი მოქმედება გეოგრაფიის, ფრანგული ენის, ინგლისური ენისა და მათემატიკის მასწავლებლებს ეკუთვნოდა.

ეს ვიდეოები ნეილორმა (1995) მთელი ინგლისის მასშტაბით აღებულ ხელმისაწვდომ შერჩევას აჩვენა, რომელიც ასაკის, სქესის, უნარებისა და ეთნიკური ნიშნით განსხვავებული 1,000-ზე მეტი მოზარდისგან შედგებოდა. ოთხ ვიდეო ჩანაწერზე მოსწავლეების წერილობითი პასუხები კოლბერგის ტიპის 5-ქულიან სკალაზე შეფასდა, რომელიც წარმოდგენილია ჩანართში 21. 4. 480 მოსწავლისგან შემდგარი სტრატიფიცირებული შერჩევიდან მიღებული წერილობითი პასუხების ანალიზმა აჩვენა, რომ უფროსი ასაკის, კარგად განვითარებული უნარების მქონე, თვალსაჩინო ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი გოგონები ყველაზე მეტად მგრძნობიარები იყვნენ და უფრო მტკივნეულად აღიქვამდნენ მასწავლებლის რასიზმს, ვიდრე ასაკით უმცროსი და ნაკლებად განვითარებული უნარების მქონე თეთრკანიანი ვაჟები. იხ.: Robson and Collier (1991) და Bolton and Heathcore (1999).

ჩანართი 21. 4.

პასუხების კატეგორიზაცია ოთხ ვიდეო ჩანაწერზე

დონე (ქულა)	*აღწერა*
0	უპასუხოდ დატოვება. ნაწერში არაფერია აზრიანი იმის შესახებ, „თუ როგორ ექცევიან ადამიანები ერთმანეთს“. ამის საპირისპიროდ, ამ დონის პასუხი შეიძლება მცდარი იყოს ფაქტის და/ან ინტერპრეტაციის თვალსაზრისით.
1	მასწავლებლის ან მოსწავლეების მიერ იმპლიციტურად ან ექსპლიციტურად რასიზმის (ანუ აშკარად ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლისადმი უსამართლობის) იგნორირება.
2	მოსწავლეების, მაგრამ არა – მასწავლებლის, რასიზმის უმნიშვნელოდ მოხსენიება (იხილეთ ზემოთ, დონე I), ან რასისტული ელფერის მქონე ქცევის ავტორის ვინაობის არ გამხელა. ასეთი მოხსენიება შეიძლება ვიდეოჩანაწერის მხოლოდ ერთ ან რამდენიმე ეპიზოდს შეეხებოდეს და მოკლებულია დებულებების ყოველგვარ განზოგადებას ან სინთეზს. ანგარიში მხოლოდ ზედაპირული ანალიზის, გაგებისა და ახსნის დონეზეა დაწერილი.
3	მასწავლებლის რასისტული ქცევისა და მოქმედებების რამდენჯერმე მოხსენიება. ასეთი აღნიშვნა ღიად არაფერს ამბობს. თუმცა, შეიძლება მასწავლებლის რასისტული ქცევის ან მოქმედების განკიცხვასაც კი მოიაზრებდეს. არსად არ შეგვხვდება მასწავლებლის რასიზმის შესახებ განზოგადებული დებულება, რომელიც ვიდეოჩანაწერიდან აღებული მაგალითებით იქნება გამყარებული.
4	ამ დონეზე ანგარიშში ნათლად და გასაგებად იქნება განხილული და ილუსტრირებული მასწავლებლის რასიზმი, მაგრამ ანალიზი სიღრმისეული საკითხების მხოლოდ ზედაპირულ ცოდნასა და წვდომას გამოავლენს.
5	ამ დონეზე ანგარიშში მკაფიოდაა აღწერილი მასწავლებლის რასიზი და კარგადაა ილუსტრირებული ვიდეო ჩანაწერებიდან ამოკრეფილი მაგალითებით. ვიდეო ჩანაწერიდან ამოღებული ერთი ან რამდენიმე ასეთი მაგალითი ნაკლებად თვალსაჩინო და მეტად ფაქიზი რასისტული ქცევის ან მოქმედების კარგი ილუსტრაცია იქნება.

წყარო: Naylor 1995

როლური თამაშისა და სიმულაციის სხვა სავარჯიშოების შეფასება

საკლასო გარემოში სიმულაციური მეთოდების ინტენსიურად გამოყენების ფონზე აშკარად იკვეთება ტრადიციულ მეთოდებთან შედარებით ასეთი მიდგომის უპირატესობა და ეფექტურობა. თუმცა, სწორედ აქ არის მთავარი პრობლემა. მეგარი (Megarry 1978) აღნიშნავს, რომ დღესდღეობით შეფასების უმეტესობა შედარებით ექსპერიმენტზეა ორიენტირებული, რომელიც

სიმულაციური ტიპის სავარჯიშოებისა და უფრო ტრადიციული სასწავლო ტექნიკის ემპირიულ შედარებას მოიაზრებს. თუმცა ამ ექსპერიმენტულ მეთოდს თავისი სისუსტეები აქვს (Megarry 1978): მასში ყურადღების მიღმა რჩება კომპლექსური, ფენომენები და მხოლოდ ნაწილობრივადაა ცნობილი გატარებული ღონისძიებებისა და მიღებული შედეგების შესახებ. შედეგები შეიძლება არც გამომდინარეობდეს მისი წინმსწრები ფაქტორებიდან; გარდა ამისა, ურთიერთქმედების მნიშვნელოვანი ეფექტიც არსებობს, რომელიც აუცილელად გასათვალისწინებელია და არ არის უბრალოდ „თეთრი ხმაური“, როგორც ამას ექსპერიმენტულ მიდგომაში მიიჩნევენ.

ტრადიციული მეთოდის გარდა, შეფასების კიდევ რა ალტერნატიული მეთოდები არსებობს? მეგარი (1978) სიმულაციის შეფასების რამდენიმე მიდგომას ასახელებს:

- ნარატიული ანგარიშების გამოყენება;
- მოსწავლეების მიერ მიღებული განსაკუთრებულად დადებითი და უარყოფითი სასწავლო გამოცდილებების გამოყენება;
- მოთამაშეთა წახალისება, რომ თამაშის პროცესში შესწავლილი მასალა და ცნებები ცხოვრების სხვა სფეროებშიც გამოიყენონ;
- ინსტრუქციული ინტერვიუს გამოყენება – სასწავლო კონსულტაციების ინდივიდუალური ან მცირე ჯგუფური ფორმა, რომელიც ადრე გამოიყენებოდა და რომლის დროსაც მასალებსა და მეთოდებს ისეთი ინსტრუქტორი ამოწმებს, რომელსაც არა მარტო მოცემული მასალის გამოყენების გამოცდილება აქვს, არამედ ისიც კარგად იცის, თუ როგორ რა გზით სწავლობენ მოსწავლეები.

აღსანიშნავია, რომ შეფასებისას ყურადღება არა შედეგზე, არამედ თავად სიმულაციის პროცესზეა კონცენტრირებული.

როგორც მეათე თავში აღვნიშნეთ, როლურმა თამაშმა (სიმულაციის მეთოდების მსგავსად) შეიძლება შეამციროს ლაბორატორიული ექსპერიმენტის რამდენიმე პრობლემა და ამავდროულად, ზოგიერთი მისი (ლაბორატორიული ექსპერიმენტის) დადებითი თვისებაც შეინარჩუნოს. როლურ თამაშში, ლაბორატორიული ექსპერიმენტის მსგავსად, ექსპერიმენტატორი სიტუაციის

ყოველ ასპექტზე მანიპულაციურ კონტროლს ახორციელებს. ამავე დროს, არ ეხებიან ცდის პირების ადამიანურ ბუნებას, რადგან მათ რეალური სიტუაცია ეძლევათ, რომელშიც ისე შეუძლიათ მოიქცნენ, როგორც საჭიროდ ჩათვლიან. გარდა ამისა, პროცესში ინტენსიური ჩართულობა, რაც სიმულაციისთვის არის დამახასიათებელი, გვიჩვენებს, რომ ჩვეულებრივ ლაბორატორიულ ექსპერიმენტთან დაკავშირებული თვითცნობიერება, უფრო იოლად მცირდება.

ნაწილი მეხუთე

მონაცემების ანალიზი

მოცემული მასალა წინამდებარე გამოცემის სრულიად ახალი ნაწილია და მონაცემების ანალიზის შესახებ ხუთ თავს მოიცავს, რომელთაგან ორი – თვისებრივი მონაცემების ანალიზს შეეხება, ორი – რაოდენობრივს, ხოლო მეხუთე, მაქსიმალურად შესატყვისი სტატისტიკური კრიტერიუმის შერჩევას შეეხება. თანმხლებ ვებ გვერდზე, ასევე, მოცემულია მდიდარი დამატებითი მასალა და ლიტერატურა, რომელსაც გირჩევთ, გაეცნოთ. თვისებრივი მონაცემების ანალიზის შესახებ ჯერ კონტენტ ანალიზის უფრო რთულ საკითხებსა და დაფუძნებულ თეორიას წარმოგიდგენთ და აღვნიშნავთ, რომ ტექსტები, ანუ, მონაცემები მრავალშრიანია და შესაძლებელია მათი სხვადასხვაგვარად ინტერპრეტაცია. მოცემულ ნაწილში პრაქტიკული თვალსაზრისით მიმოვიხილავთ, თუ როგორ შეუძლია მკვლევარს თვისებრივი მონაცემების ანალიზი და წარდგენა, ასევე, გაგაცნობთ ასეთი მიდგომის ძირითად პრინციპებს. რაოდენობრივი მონაცემების შემთხვევაში, ვუშვებთ, რომ მკვლევრებს არა მარტო სტატისტიკის გამოყენების არანაირი გამოცდილება არ აქვთ, არამედ, შეიძლება ეშინოდეთ კიდეც მისი! ამიტომ, ამ თემას საწყისი სტატისტიკური პრინციპების განხილვით ვიწყებთ და ნელ-ნელა გადავდივართ შედარებით რთული სტატისტიკური პროცედურების განხილვაზე. ჩვენ შევეცდებით აგიხსნათ სტატისტიკური პროცედურების საფუძვლები, პრინციპები და ცნებები და შეგნებულად ვარიდებთ თავს ფორმულებისა და რიცხვების გამოყენებას, იმ შემთხვევების გარდა, სადაც გარდაუვალია მათი გამოყენება. ამ თავებში წარმოდგენილ რიცხობრივ მონაცემებზე სტატისტიკური მანიპულაციებისთვის SPSS-ს ვიყენებთ. თანმხლებ ვებ გვერდზე დამწყებ მკვლევრებს SPSS-ის გამოყენების მარტივი სახელმძღვანელოს ნახვა შეუძლიათ. როგორც თვისებრივი, ისე – რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზისთვის

პრაქტიკულ რჩევებს მოგცემთ, როგორიცაა ფრაზებისა და სიტყვების ნიმუშები და შედეგებისა და მიღებული მონაცემების გაფორმება.

22 თვისებრივი მონაცემების ანალიზის მიდგომები

შესავალი

თვისებრივი მონაცემების ანალიზი მონაცემების ორგანიზებას, აღრიცხვასა და ახსნას მოიცავს. ერთი სიტყვით, მონაცემების ისე გაგებას როგორც მონაწილეები თავად აღწერენ სიტუაციას, მოიხსენიებენ ტენდენციებს, თემებს, კატეგორიებსა და წესებს. წინამდებარე თავში თვისებრივი მონაცემების ანალიზის რამდენიმე ფორმას განვიხილავთ, ხოლო 23-ე თავი უფრო კონკრეტულად კონტენტ ანალიზსა და დაფუძნებულ თეორიას ეთმობა. ამ თავში თვისებრივი მონაცემების ანალიზისადმი რამდენიმე განსხვავებულ მიდგომას გაგაცნობთ.

არ არსებობს თვისებრივი მონაცემების ანალიზისა და წარდგენის ერთადერთი სწორი გზა და თუ როგორ გაართმევს თავს ამ საკითხს მკვლევარი, *მიზნისადმი შესატყვისობაზეა* დამოკიდებული. ამასთან, როგორც ვნახავთ, ხშირად საკმაოდ ძნელია თვისებრივი მონაცემების ინტერპრეტაცია, მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ ხშირად თვისებრივი მონაცემების სხვადასხვაგვარად ინტერპრეტაციაც შესაძლებელია, რაც მათი ღირსებაა, ხოლო მკვლევრისთვის თავის ტკივილი! *მიზნისთვის შესატყვისობის* პრინციპის დაცვისას, მკვლევარმა ზუსტად უნდა იცოდეს, რისი მიღება სურს მონაცემების ანალიზით, ვინაიდან ეს განსაზღვრავს ანალიზის კონკრეტული სახის არჩევას. მკვლევარს, მაგალითად, შეიძლება უნდოდეს:

- აღწერა;
- წარმოდგენა;
- შეჯამება;
- ინტერპრეტაცია;
- ტენდენციების გამოვლენა;

- თემების გენერირება/ჩამოყალიბება;
- ინდივიდებისა და იდეოგრაფიული მახასიათებლების გამოვლენა;
- ჯგუფებისა და ნომოთეტური მახასიათებლების გაგება (მაგალითად, სიხშირეების, ნორმების, პატერნების, „კანონების“);
- საკითხების დასმა;
- დასაბუთება და ახსნა;
- მიზეზ-შედეგობრიობის ახსნა და ძიება;
- გამოკვლევა;
- შემოწმება
- მსგავსებების, განსხვავებების და საერთო მახასიათებლების გამოვლენა;
- ერთი და იგივე საკითხის სხვადასხვა სიტუაციაში შემოწმებისა და გამოყენების შესწავლა.

მიზნის შესახებ გადაწყვეტილების მიღება იმიტომაა მნიშვნელოვანი, რომ მასზეა დამოკიდებული, თუ მონაცემების დამუშავების რომელ ფორმას ავირჩევთ. ეს, თავის მხრივ, გავლენას მოახდენს ანალიზის წერილობით გაფორმებაზე. მონაცემების ანალიზზე განხორციელებული თვისებრივი კვლევის სახეობაც მოახდენს გავლენას. მაგალითად, ბიოგრაფიისა და შემთხვევის შესწავლის წერილობითი სახით გაფორმება აღწერითი, ხშირად ქრონოლოგიურად დალაგებული, ნარატივის სახით იქნება ყველაზე მართებული, რომელშიც საკითხის დასმა თანდათანობით ხდება. ეთნოგრაფია შეიძლება ნარატივის, ანუ, მონათხრობის სახით დაიწეროს, სადაც საკითხები კი იქნება დასმული, თუმცა არაა აუცილებელი, რომ მოვლენები ქრონოლოგიურად იყოს დალაგებული. ასეთი ანგარიში ჯგუფის ან კულტურის არსებითი მახასიათებლების აღწერას, ანალიზს, ინტერპრეტაციასა და ახსნას მოიცავს. დაფუძნებული თეორია და კონტენტ ანალიზი მონაცემების სისტემატური მიდგომით დამუშავდებაა, რომელიც კოდირებას, და კატეგორიზებას მოიცავს; ეს გრძელდება მანამ, სანამ ის თეორია არ ჩამოყალიბდება, რომელიც საკვლევ ფენომენებს ხსნის, ან მიზნების წინასწარმეტყველებისთ შესაძლებლობას მოგვცემს.

ანალიზზე მონაცემების რაოდენობაც იმოქმედებს. თვისებრივი მონაცემები ხშირად უფრო მცირე რაოდენობის ადამიანებზე გროვდება, ვიდრე – რაოდენობრივი მონაცემები, თუმცა, მონაცემები მაინც დეტალიზებული და მრავალფეროვანია. მკვლევრებმა უნდა გადაწყვიტონ, მაგალითად, მონაცემები ცალკეული ინდივიდების მიხედვით დაამუშავონ და შემდეგ, თუ საჭირო იქნება, გააერთიანონ მათთვის საერთო საკითხები, თუ საკითხების წინასწარ განსაზღვრული ანალიტიკური ჩარჩოს ფარგლებში იმუშაონ, რომლებიც საკვლევ ინდივიდებს ერთმანეთთან აკავშირებს. ზოგიერთი თვისებრივი კვლევა (მაგალითად, Ball 1990; 1994a; Bowe et al. 1992) მიზანმიმართულად ფოკუსირდება ინდივიდებსა და კონკრეტულ სცენარში მონაწილეების რეაქციებზე და საბოლოო ანგარიშში ხშირად მოჰყავთ ციტატები მათი გამონათქვამებიდან. ზოგ კვლევაში შეჯამებულ საკითხებს წარმოადგენენ და არ ასახელებენ, კონკრეტული მონაცემები კონკრეტულად რომელი მონაწილისგან მიიღეს. მოგვიანებით განვიხილავთ მეთოდებს, რომლებიც როგორც ინდივიდების, ისე საკითხების მიმართ გამოიყენება.

ზოგ კვლევაში ბევრი სიტყვა-სიტყვით გადმოცემული საუბარია გამოყენებული, ზოგ მათგანში – ნაკლები. ზოგ მკვლევარს მიაჩნია, რომ ორიგინალური მონაცემების „სურნელის“ შენარჩუნება მნიშვნელოვანია, ამიტომ, პირდაპირ მოაქვთ ფრაზები და წინადადებები და არა მარტო იმიტომ, რომ ისინი ხშირად უკეთ წარმოაჩნენ საკითხს, ვიდრე მკვლევრის სიტყვები, არამედ იმიტომაც, რომ თვლიან, რომ სამართლიანობა უნდა გამოიჩინონ მონაწილის გამონათქვამების მიმართ და ზუსტად გადმოსცენ ისინი. მართლაც, როგორც ქვემოთ განხილულ მაგალითში ვნახავთ, პირდაპირი საუბრები ძალიან მდიდარ მასალას და ბევრ დეტალს უნდა იძლეოდეს. ბელი (1990) და ბოუი და მისი კოლეგები (1992) ბევრ სიტყვა-სიტყვით გადმოცემულ ნათქვამს იყენებენ, ძირითადად, იმიტომ, რომ მათი კვლევის მონაწილეები ძალაუფლების მქონე ადამიანები იყვნენ და სამართლიანობა მოითხოვდა, რომ ზუსტად მათი სიტყვებით ყოფილიყო გადმოცემული მათი სათქმელი. ამის საპირისპიროდ, უილფორდი (2001: 92) „ტრანსკრიპტების გაფეტიშებაზე“ საუბრისას აღნიშნავს, რომ მას „იშვიათად გაუკეთებია ინტერვიუს სრული ტრანკრიპტი და ისიც

მხოლოდ [მისი] რამდენიმე ინტერვიუს შემთხვევაში“ და ამის მიზეზებს შორის არც ისე უმნიშვნელო იყო დრო, რომელსაც ტრანსკრიპტის წერა მოითხოვს (უოლფორდი ასახელებს შეფარდებას ხუთი ერთთან, ანუ, ერთსაათიანი ინტერვიუს ტრანსკრიპტის გაკეთებას ხუთი საათი სჭირდება, თუმცა რეალურად ამ პროცესს უფრო მეტი დრო მიაქვს).

პრაქტიკულ დონეზე, თვისებრივ კვლევაში მონაცემები სწრაფად გროვდება და ადრეულ ეტაპებზე დაწყებული ანალიზი და მნიშვნელოვანი მახასიათებლების გამოყოფა ამცირებს მოზღვავებული მონაცემების პრობლემას. მაილსისა და ჰაბერმანის (1984) აზრით, მონაცემების სწორად და ზუსტად წარმოდგენა მათი შემცირების შესაძლებლობას იძლევა. პარლეტისა და ჰამილტონის (1976) მიხედვით, „პროგრესული ფოკუსირებისას“ მონაცემების მოგროვებას განსხვავებულად უდგებიან და შემდეგ მოგროვილი მონაცემების გაცხრილვით, დახარისხებით, გადათვალიერებითა და გააზრებით ხდება სიტუაციის არსებითი მახასიათებლების გამოკვეთა. ასე მიღებული მონაცემები შემდგომი ანალიზის დასაგეგმად გამოიყენება. ეს ზოგადიდან კერძოსკენ დავიწროვების პროცესს ჰგავს.

თეორიულ დონეზე, თვისებრივი კვლევის ძირითადი მახასიათებელი ის არის, რომ ანალიზი ხშირად მონაცემების მოგროვების ეტაპზევე იწყება, რაც თეორიის ჩამოყალიბების შესაძლებლობას იძლევა (LeCompte and Preissle 1993: 238). მკვლევრებმა საკვლევი ფენომენების ზოგადი მონახაზი უნდა გააკეთონ. შემდეგ უნდა სცადონ მონაცემების დაჯგუფება, ბლოკებად გაერთიანება და თანმიმდევრული მთლიანის შექმნა (მაგალითად, აღმოჩენილის შეჯამების დაწერით). ამის შემდეგ, მათ გულმოდგინედ უნდა დაანაწევრონ თავიანთი საველე ჩანაწერები და შეადარონ, დაუპირისპირონ, გააერთიანონ, შეუსატყვისონ ერთმანეთს და მოაწესრიგონ ისინი. ამ პროცესის მიზანი აღწერიდან ახსნისკენ და თეორიის ჩამოყალიბებისკენ გადანაცვლებაა (LeCompte and Preissle 1993: 237 – 53).

მონაცემების წარმოდგენა ცხრილების სახით

წინამდებარე და შემდგომ თავებში მონაცემების ანალიზისა და წარდგენის რამდენიმე მაგალითს შემოგთავაზებთ. პირველი ასეთი მაგალითი მარტივ შეჯამებას, მონაცემების გასაგებად, ცხრილის სახით წარმოდგენასა და კომენტარებს შეეხება. მოცემული მაგალითი სადოქტორო დისერტაციიდან არის აღებული.

ჩინელი ბავშვები სწავლობენ ინგლისურს: ინტერვიუს მონაცემების ანალიზი და გაფორმება

ინტერვიუს მონაცამები კითხვების მიხედვითაა განხილული. ერთი ასაკობრივი ჯგუფის რესპონდენტების მსგავსი მონაცემები, ანუ, მათი პასუხები სტრიქონებშია დაჯგუფებული, ხოლო განსხვავებული პასუხები ცალ-ცალკეა მოცემული. თითოეული ცხრილის მარცხენა სვეტი რესპონდენტების რაოდენობას (1–12) და მათი სწავლების დონეს (მაგალითად, P1, F3 და ა. შ.) გვიჩვენებს. ასე მაგალითად, „1–3: P1“ ნიშნავს 1–3 რესპონდენტების პასუხებს, რომლებიც P1 კლასებს ასწავლიან. მარჯვენა სვეტში პასუხებია მოცემული. ბევრგან შეგვიძლია ვნახოთ, რომ *ყველა* რესპონდენტმა მსგავსი პასუხი გასცა დასახელებულ დებულებებსა და თემებს. ყოველ ცხრილს მოკლე შემაჯამებელი კომენტარი ახლავს თან.

ეს მონაცემები ამოღებულია სადოქტორო დისერტაციიდან, რომელიც ჩინეთში სასკოლო ასაკის ბავშვების ინგლისური ენის სწავლის პრობლემებს შეეხება. მონაცემები არასრულადაა წარმოდგენილი და მხოლოდ ილუსტრაციის მიზნით იქნა შერჩეული. ყურადღება მიაქციეთ, რომ მონაცემები არ არის სიტყვა-სიტყვით გადმოცემული, არამედ უკვე შეჯამებულია მკვლევრის მიერ, ანუ, ის, რაც აქაა წარმოდგენილი, არ არის მონაცემების ანალიზის პირველი ეტაპი, ვინაიდან პირველი ეტაპი ტრანსკრიპტის გაკეთება იქნებოდა.

გამოყენებულია შემდეგი კოდირება:

P1–P6 = დაწყებითი კლასები (1–6), P1 = სწავლების პირველი წელი, P2 = სწავლების მეორე წელი და ა.შ.

F1–F5 = საშუალო კლასები (1–5), F1 = პირველი კლასი (საშუალო სკოლის პირველი წელი), F2 = მეორე კლასი და ა.შ. (საშუალო სკოლის მეორე წელი და ა. შ.).

მარცხენა სვეტში ასოს წინ დაწერილი რიცხვები მასწავლებლისთვის მინიჭებულ კოდის შეესაბამება (ჩანართი 22.1). ინტერვიუში სულ 12 მასწავლებელი მონაწილეობდა, აქედან 6 – დაწყებითი კლასების, 6 – საშუალო კლასების.

ჩანართი 22. 1.

ინგლისური ენის სწავლების ეფექტიანობა

Q6: ინგლისური ენის სწავლების ეფექტიანობა	
1 – 3: P1	• მოსწავლეებს არც ესმოდათ წერილობითი ან ზეპირი ინგლისური და არც წესიერად ლაპარაკი ან წერა შეეძლოთ; • მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეებმა ძალიან ადრეული ასაკიდან დაიწყეს ინგლისური ენის შესწავლა, მათი სტანდარტი მაინც ძალიან დაბალი იყო, რადგან მათ მართლაც არ შეეძლოთ ინგლისური ენის გაგება ან მისი გამოყენება.
4 – 6: P6	• მოსწავლეები ინგლისურად კარგად ვერ ლაპარაკობდნენ, ვერ კითხულობდნენ ან წერდნენ; • მოსწავლეებს დაბალი სტანდარტი ჰქონდათ, ვინაიდან ისინი ინგლისურად ვერ კითხულობდნენ, ვერ წერდნენ ან ვერ ლაპარაკობდნენ; • სწავლისას ისინი მასალას მხოლოდ იზეპირებდნენ ამიტომ, ინგლისური ენის ცოდნა ძალიან ზედაპირული იყო და მწირი ლექსიკური მარაგით ხასიათდებოდნენ.
7 – 9: F3	• მთლიანობაში მოსწავლეებს ძალიან დაბალი სტანდარტი ჰქონდათ. ინგლისური ენის სწავლება და სწავლა არ იყო ძალიან წარმატებული; • მოსწავლეები სამუშაოს შოვნას ინგლისური ენის ძალიან მწირი ცოდნითაც ახერხებდნენ; • ეს არ იყო მრავალეროვანი ქალაქი. ინგლისური ენა რეალურად არც ისე მნიშვნელოვანი იყო და არაფერი დაშავდებოდა, თუ მოსწავლეებს ეს ენა კარგად არ ეცოდინებოდათ.
10: F5	ინგლისური ენის სწავლება და სწავლა არ იყო ძალიან ეფექტური, ვინაიდან მოსწავლეები კარგად არ მეცადინეობდნენ და მხოლოდ იზეპირებდნენ მასალას. თუმცა, მაინც ახერხებდნენ უნივერსიტეტებში მოხვედრას.
11: F5	მოსწავლეებმა ინგლისურ ენაში, სულ მცირე, ბაზისური ცოდნა მაინც შეიძინეს.
12: F5	ენის შესწავლა ზოგიერთი მოსწავლისთვის გარკვეულწილად ეფექტური იყო – ისინი თავად ხდებოდნენ ინგლისური ენის მასწავლებლები საუნივერსიტეტო განათლების მიღების შემდეგ.

სკოლაში ინგლისურის სწავლებამ და სწავლამ რეალურად ვერ მიაღწია დასახულ მიზნებს. მოსწავლეებს ცუდად ესმით წერილობითი ან ზეპირი ინგლისური, უჭირთ ლაპარაკი, კითხვა, მოსმენილის გაგება და წერა, რითიც იზღუდება მათი შესაძლებლობები, განურჩევლად იმისა, თუ რამდენ წელს სწავლობდნენ ისინი ენას. დაბალი დონის დამახსოვრების მოდელს ზედაპირულ ცოდნამდე მივყავართ. სწავლება და სწავლა უხარისხოა. მიუხედავად იმისა, რომ ძალიან დაბალია მათი სტანდარტი, ისინი მაინც ახერხებენ უნივერსიტეტში მოხვედრას, ვინაიდან ძალიან ბევრი უნივერსიტეტი აცხადებს მიღებას. მათ არც სამსახურის შოვნისას სჭირდებათ ინგლისური ენის ცოდნა.

კომენტარი: დაწყებითი კლასების ინგლისური ენის მასწავლებლების მოსაზრებების დიაპაზონი უფრო ფართო იყო, ვიდრე – უფრო მაღალი კლასების მასწავლებლების. დაწყებითი კლასების მასწავლებლებში უფრო მეტი ერთსულოვნება შეინიშნებოდა, ვიდრე – უფროსი კლასების მასწავლებლებთან. საშუალო სკოლის მესამე კლასის ყველა მასწავლებელმა მსგავსი კომენტარები გააკეთა, ხოლო საშუალო სკოლის მეხუთე კლასის მასწავლებლებს ერთმანეთისგან სრულიად განსხვავებული მოსაზრებები ჰქონდათ.

ჩანართი 22. 2. გვიჩვენებს, რომ ინგლისური ენის სწავლების ძლიერი მხარეები ის იყო, რომ მოსწავლეები ძალიან ადრეულ ასაკში იწყებდნენ ენის შესწავლას და სკოლებს სრულიად დამოუკიდებლად შეეძლოთ თავიათი სასწავლო პროგრამის შედგენა. ინგლისური ენის სწავლების სისუსტეები კი ის გახლდათ, რომ მასალის გაგებაზე არასაკმარისი აქცენტი კეთდებოდა. მოსწავლეები ძალიან პატარები იყვნენ ენის შესწავლისთვის ხოლო პროგრამები არ შეესაბამებოდა მათ მოთხოვნებს, პროგრამაში დიდი მოცულობის მასალა იყო შეტანილი, რაც მასწავლებლებისთვის კარგი წინაპირობა აღმოჩნდა „მოსწალეებისათვის დაღეჭილი მასალის პირში ჩასადებად“. ამასთან ერთად, მასწავლებლებსა და მათ მოსწავლეებზე მეტისმეტი ზეწოლა ხდებოდა, ვინაიდან პროგრამისა და ენის მოთხოვნებიდან გამომდინარე, ინგლისურ ენას სასწავლო პროგრამაში ადგილის დასაკავებლად სხვა ენებთან კონკურენცია უწევდა.

სწორედ ამიტომ, არ იცოდნენ მოსწავლეებმა კარგად ენა, მიუხედავად იმისა, რომ მის შესწავლაზე წლებს ხარჯავდნენ.

ჩანართი 22. 2.

ინგლისური ენის სწავლების ძლიერი და სუსტი მხარეები

Q7: ინგლისური ენის სწავლების ძლიერი და სუსტი მხარეები

1: P1	მოსწვლეები ძალიან ადრეული ასაკიდან იწყებდნენ ინგლისური ენის შესწავლას და, წესით, კარგად უნდა იცოდნენ ის. თუმცა, ეს ნაკლოვან მხარედაც შეიძლება ჩაითვალოს, რადგან ისინი ძალიან პატარები იყვნენ სწავლისთვის და სასწავლო მასალის გაცნობიერებისთვის.
2–6: P6	რესპონდენტებმა აღნიშნეს, რომ ცალკეული სკოლები სილაბუსების შედგენისას სრული დამოუკიდებლობით სარგებლობენ.
7–9: F6 10–12: F5	შესაბამისად, ზოგიერთ სილაბუსში ძალიან დიდი მოცულობის მასალაა შეტანილი და შეზღუდული დროის პირობებში მისი დაფარვა შეუძლებელია. მაშასადამე, ეს მასწავლებელზეც ახდენს ზეწოლას და მოსწავლეზეც. ყველაზე ცუდი კი ისაა, რომ ზოგი სკოლა მოსწავლეებს, ინგლისურის გარდა, სხვა უცხო ენის სწავლასაც ავალდებულებს და ამით ინგლისურის შესწავლა კიდევ უფრო ძნელდება.

კომენტარი: დაწყებითი სკოლის ერთი მასწავლებლის გარდა, დანარჩენმა (დაწყებითი და საშუალო სკოლების) 11 მასწავლებელმა ერთნაირი კომენტარები გააკეთა.

გასაგები იყო, რომ დიდი მოცულობის კლასი (30-50 მოსწავლე) და ინტენსიური პროგრამა მნიშვნელოვან გავლენას ახდენდა სწავლების მეთოდებსა და საკლასო აქტივობების შეზღუდვაზე, რაც უშუალოდ უკავშირდებოდა კონტროლის საკითხსაც (ჩანართი 22. 3). ამ გავლენის შედეგად მასწავლებლები, ძირითადად, დიდაქტიკულ და გრამატიკა-თარგმანის მეთოდებს იყენებდნენ და მხოლოდ მცირე დროს უთმობდნენ – ენის პრაქტიკულ გამოყენებას ან ინგლისურად „აზროვნებას“. სწავლებისას გარკვეული ჯგუფური აქტივობებიც გამოიყენებოდა, მაგრამ ძალზე შეზღუდულად. მასწავლებელი ინგლისურის ასახსნელად ჩინურს იყენებდნენ.

ჩანართი 22 3.

სწავლების მეთოდები

Q9: სწავლების მეთოდები

1–3: P1
4–6: P6
7–9: F3
10–12: F5

- ყველა რესპონდენტმა უპასუხა, რომ უმეტესად დიდაქტიკურ მიდგომას იყენებდა, თუმცა, მოსწავლეებში ინტერესის გასაღვივებლად, ვიზუალურ საშუალებებსა და ჯგუფურ აქტივობებსაც მიმართავდნენ. დიდაქტიკური მეთოდის ძირითად მეთოდად არჩევას ძალიან ინტენსიური პროგრამა განაპირობებდა. ეს მეთოდი კლასის უკეთ გაკონტროლების საშუალებასაც იძლეოდა, კონტროლი კი აუცილებელი იყო, რადგან მოსწავლეების რაოდენობა კლასში 30-დან 50-მდე მერყეობდა და ზოგჯერ 60-საც აღწევდა.
- გრამატიკის სწავლებისას, უმეტესწილად, გრამატიკა-თარგმანის მეთოდს ეყრდნობოდნენ. ინგლისური ენის გრამატიკის ასახსნელად, ძირითადად, ჩინურს იყენებდნენ (80 პროცენტი), რასაც უნდა გაეადვილებინა ახსნილის გაგება.

კომენტარი: კომენტირებისას ყველა მასწავლებელი ერთსულოვანი იყო, რომელთა მოსაზრებები ორად დაჯგუფდა.

მოსწავლეებს მნიშვნელოვანი წვლილი შეჰქონდათ ინგლისური ენის წარმატებულ თუ წარუმატებელ შესწავლაში (ჩანართი 22. 4). ისინი მორცხვობდნენ, ეშინოდათ შეცდომების დაშვების და სახელის გატეხვის და, საერთოდ, ნაკლებად იყვნენ დაინტერესებულები სწავლით, რადგან სხვა საგნებით იყვნენ გადატვირთულები. ვითარებას ისიც ამწვავებდა, რომ მოსწავლეები ვერ ახერხებდნენ დროის დაგეგმვას. ნეგატიურად უყურებდნენ ინგლისური ენის სახელმძღვანელოებით შესწავლას და თვლიდნენ, რომ ეს საგანი არანაირად არ შეესატყვისებოდა სხვა საგნებს. გარდა ამისა, ძალიან ბევრი სხვა ხელის შემშლელი ფაქტორი არსებობდა და ენის შესწავლის ძალზე მწირი უნარებით ხასიათდებოდნენ; ნაკლებად მოტივირებულები იყვნენ მასალის სწრაფად ათვისებისებით, რადგან იცოდნენ, რომ მათ იგივე კურსის განმეორებით გავლა შეეძლოთ, ინგლისური არ იყო პრიორიტეტული, ამ ენის სწავლისთვის მწირი საფუძველი და უმნიშვნელო მოტივაცია ან დადებითი დამოკიდებულება ჰქონდათ. მოსწავლეებს სწავლის პერიოდში ნაკლებად აძლევდნენ მითითებებს და წახალისებებს, ენის საფუძვლიანად შესწავლის მიმართულებით, რადგან უნივერსიტეტები მხოლოდ ინგლისურის დაბალ სტანდარტს ითხოვნდნენ.

ჩანართი 22. 4.

მოსწავლეებთან დაკავშირებული ფაქტორები

Q11: მოსწავლეებთან დაკავშირებული ფაქტორები	
1 – 3: P1 4 – 6: P6	• მოსწავლეები მორცხვობდნენ და ეშინოდათ სახელის გატეხვის, როდესაც კლასის წინაშე რაიმე შეეშლებოდათ. • მოსწავლეებს, ფაქტობრივად, არაფრის სწავლა არ აინტერესებდათ, განაკუთრებით უინტერესონი იყვნენ უცხო ენების მიმართ. • ძალიან ბევრი საგანი ჰქონდათ სასწავლი და ინგლისური ძალიან წიგნიერი ენით იყო მოწოდებული. • ბევრი სხვა ისეთი ხელის შემშლელი ფაქტორი არსებობდა, როგორიც იყო მაგალითად, ინტერნეტით გართობა ან მეგობრებთან ერთად დროის გატარება.
7: F3	• მოსწავლეებს არ შეეძლოთ ინგლისური ენის სკოლაში ნასწავლ სხვა საგნებთან ან ნებისმიერ სხვა საკითხთან დაკავშირება, ამიტომ ამ ენის სწავლა არც აინტერესებდათ. • მოსწავლეებს ენის სწავლის ძალიან მწირი უნარები ჰქონდათ და გაუჩნდათ შიში ინგლისური ენის სწავლისადმი. • მოსწავლეებს პროგრამის გამეორების უფლება ჰქონდათ, რაც მათი სიზარმაცის და გულგრილობის საფუძველი გახდა.
8: F5	• მოსწავლეები ძალიან დიდ დროს უთმობდნენ ინტერნეტში გართობას. • მოსწავლეები საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებზე უფრო მეტ დროს ხარჯავდნენ, ვიდრე – ენებზე.
9: F3	• მოსწავლეებს თითქმის არ ჰქონდათ საბაზისო ცოდნა.
10-12: F5	• მოსწავლეები მოკლებულნი იყვნენ ენთუზიაზმს და არ ჰქონდათ სწავლისადმი „სათანადო“ დამოკიდებულება. • მოსწავლეები ვერ ახერხებდნენ დროის განაწილებას. • მოსწავლეებს სახელის გატეხვის ეშინოდათ, როდესაც კლასის წინაშე უშვებდნენ შეცდომას. ისინი მორცხვებიც იყვნენ. • მოსწავლეებს არავინ აძლევდა მითითებას სწავლის პროცესში და მათ არც სამომავლო გეგმები გააჩნდათ. შესაბამისად, ისინი არ სწავლობდნენ კარგად, განსკუთრებით ენებს. • მიუხედავად ინგლისური ენის დაბალი სტანდარტისა მოსწავლეებს უნივერსიტეტში მოხვედრის ბევრი შესაძლებლობა ჰქონდათ.

კომენტარი: ამ შემთხვევაში ძალიან მრავალფეროვანმა კომენტარებმა იჩინა თავი. აქ გარკვეულწილად ეთანხმებოდნენ ერთმანეთს დაწყებითი სკოლის დაბალი კლასის მასწავლებლები. ასევე, თანხმობა იყო დაწყებითი სკოლის მაღალი კლასის მასწავლებლებს შორის. საშუალო სკოლის მაღალი კლასის მასწავლებლებს შორისაც მიღწეულ იქნა შეთანხმება. საშუალო სკოლის დაბალი კლასის მასწავლებლებმა ერთმანეთისგან განსხვავებული მოსაზრებები გამოთქვეს, თუმცა, მასწავლებლების ოთხი ჯგუფი (დაწყებითის დაბალი,

დაწყებითის მაღალი, საშუალოს დაბალი და საშუალოს მაღალი კლასები) ერთმანეთისგან განსხვავებულ პოზიციებზე იდგნენ.

სიტყვიერი მონაცემების ცხრილის სახით წარმოდგენის სქემა და შესაბამისი ანალიზი შეგიძლიათ იხილოთ წიგნის თანმხლებ ვებ გვერდზე (http://www.routledge.com/tesxtbooks/9780415368780 – თავი 22, ფაილი 22. 1. doc).

ინტერვიუს მონაცემების შეჯამება

ინტერვიუს მონაცემებირამდენიმე თვალსაზრისით იყო გასაოცარი. რესპონდენტები მონაცემებს ერთსულოვნად ეთანხმებოდნენ, მაგალითად:

- აბსოლუტური ერთსულოვნება იყო მე-9 და მე-12 კითხვებზე მიღებულ პასუხებში;
- საინტერესო და ძალიან საყურადღებო იყო ერთსულოვნება, თუმცა არა აბსოლუტური, მე-11 კითხვაზე;
- უკვე აღნიშნულთან ერთად, დამატებითი თანხმობა იყო მიღწეული დაწყებითი კლასების მასწავლებლებს შორის მე-11 კითხვაზე;
- უკვე აღნიშნულის გარდა, ერთსულოვანი, თუმცა არა აბსოლუტურად ერთსულოვანი, იყო დაწყებითი კლასების მასწავლებლების პასუხები მე-6 კითხვაზე.

ასეთი ერთსულოვნება მიღებულ შედეგებს მნიშვნელოვან წონას მატებს, თუმცა, გამოყენებული შერჩევიდან გამომდინარე, მაინც ვერ ვიტყვით, რომ ეს შედეგები ფართო პოპულაციის რეპრეზენტაციულია. მიუხედავად ამისა, თემასთან დაკავშირებული ძირითადი საკითხების კომპეტენტურად მიმოხილვისთვის შეგნებულად შეირჩა გამოცდილი მასწავლებლები. უნდა შეგახსენოთ, რომ მართალია ერთსულოვნება სასარგებლოა, ინტერვიუს მონაცემების მთავარი მიზანი ძირიდი საკითხების გამოვლენა იყო, განურჩევლად იმისა, ყველა იზიარებდა მათ. ის, რომ რესპონდენტები მსგავს თემებზე საუბრობდნენ, შესაძლოა ამ თემების მნიშვნელოვნებაზე მიუთითებდნენ

გარდა ამისა, თავად დასახელებული საკითხები უამრავ სხვადასხვა სფეროში შეიძლება შეგვხვდეს. ასე რომ, არ არსებობს პრობლემების ან გადაწყვეტილებების ერთი ან მარტივი ნაკრები. აქედან გამომდინარე, ერთსულოვნებას ემატება კონსენსუსი, რომელიც პრობლემების მასშტაბურობის განსაზღვრისას იქნა მიღწეული, თუმცა პრობლემების დიაპაზონი საკმაოდ ფართოა. ცალკე თუ ერთად, კომპლექსურია მაკაოზე (ნახევარკუნძული სამხრეთ-დასავლეთ ჩინეთში, სადაც კვლევა ჩატარდა) ინგლისური ენის სწავლების, სწავლისა და ამ მიმართულებით მიღწეული წარმატების საკითხები. მეხუთე კლასის მოსწავლეებთან და მათთვის ინგლისურის სწავლება-სწავლასთან დაკავშირებით ყველაფერი ნათელია. პირველი, მოსწავლეები ინგლისურის ყველა ასპექტში ძალიან სუსტები არიან, იქნება, ეს კითხვა, წერა, ლაპარაკი თუ მოსმენა-გაგება, მაგრამ განსაკუთრებით სუსტები არიან ლაპარაკსა და წერაში. მეორე, ინგლისური ენის სწავლაზე ადგილობრივი კულტურული ფაქტორები ახდენენ გავლენას:

- მოსწავლეებს არ სურთ საზოგადოების წინაშე სახელის გატეხვა (ხოლო ჩინურ კულტურაში მკვეთრად აქცენტირებულია სახელის დამკვირვება და შენარჩუნება);
- მოსწავლეები მორცხვები არიან და შეცდომების დაშვების ეშინიათ;
- გამოცდაზე წარმატების მიღწევაზე ზეწოლა უნივერსალური და ძლიერია;
- ადგილობრივი კულტურა არ არის ინგლისური კულტურა. ის ჩინურია და, სხვა დანარჩენ თანაბარ პირობებში, პორტუგალიური უფროა, ვიდრე ინგლისური, თუმცა ეს უკანასკნელი ძალზე შეზღუდულია. ამჟამად, ადამიანებს თითქმის არ უწევთ ინგლისურად ლაპარაკი ან მისი გამოყენება.

ზოგ წრეებში ინგლისური კულტურის ცოდნა ინგლისური ენის სწავლის მნიშვნელოვან ელემენტად მიიჩნევა, რაც ამ შერჩევის მასწავლებლებმა უარყვეს. მესამე მნიშვნელოვანი მიგნება ის არის, რომ ინგლისური ენა ინსტრუმენტურად განიხილება, თუმცა, ეს საკითხი შესაფასებელია, რადგან მოსწავლეები სამსახურსაც შოულობდნენ და უნივერსიტეტებშიც აბარებდნენ ინგლისურის ძალიან მწირი ცოდნით. ის ფაქტი, რომ ინგლისური საერთაშორისო ენაა, დიდად არ მოქმედებდა მოსწავლეების მოტივაციასა თუ მიღწევაზე.

და ბოლოს, უხარისხო სწავლება და სწავლა მოსწავლეების სუსტ შესრულებას განაპირობებს:

- ძირითადი აქცენტი უსასრულო მექანიკურ გამეორებაზე და დამახსოვრებაზე კეთდება;
- პასიური სწავლება დომინირებს და არა – აქტიური. სწავლება ფაქტების მიწოდებაა და არა – დასწავლისა და გაგების წახალისება და ხელშეწყობა;
- გამოიყენება ტრადიციული დიდაქტიკური მეთოდები;
- ეყრდნობიან სწავლებისა და სწავლის ძალიან შეზღუდულ სტილს;
- ინგლისური ენის მასწავლებლების მხრიდან საგნისა და პედაგოგიური მეთოდოლოგიების შეზღუდული ცოდნა, რასაც მასწავლებლებისთვის ადეკვატური პირველადი და შემდგომი განათლების არარსებობა ართულებს;
- ხშირად არ არსებობს ინგლისური ენის სწავლებისა და სწავლის უკვე არსებულ საბაზისო ცოდნაზე დაფუძნების პრაქტიკა;
- მოსწავლეები ინგლისური ენის გაკვეთილებზე იმდენად ხშირად იყნებენ ჩინურს, რომ მათ თითქმის არ აქვთ ინგლისურად აზროვნების შესაძლებლობა: ისინი თარგმნიან ინგლისურად აზროვნების ნაცვლად.

ინტერვიუს მონაცემებიდან შეგვიძლია ვნახოთ, რომ ინგლისური ენის სწავლებისა და სწავლის წინაშე დიდი პრობლემები და საკამათო საკითხები დგას. ამ მაგალითში ცხრილები გულდასმითაა შედგენილი, რათა მსგავსი პასუხები ერთად ყოფილიყო დაჯგუფებული. ეს ცხრილები საშუალებას გაძლევთ, ერთი შეხედვით დაინახოთ, რითი ჰგავს და განსხვდება ერთმანეთისგან რესპონდენტთა ორი ჯგუფი. ყურადღება მიაქციეთ იმასაც, რომ ყოველი ცხირილის შემდეგ შეჯამებულია ძირითადი საკითხები, რომლებზეც მკლევარს მკითხველის ყურადღების მიპყრობა სურს და ეს შეჯამება მოიცავს როგორც კონკრეტული თემის შესახებ კომენტარებს, ისე – ზოგად შენიშნვებს (მაგალითად, მოცემულ მომენტში განსახილველი თემისა და რესპონდენტების ჯგუფებს შორის მსგავსებებისა და განსხვავებების შესახებ). და ბოლოს, ყურადღება მიაქციეთ, რომ „ძირითადი შეტყობინებების“ საბოლოო შეჯამება ყველა ცხრილისა და კომენტარის შემდეგაა წარმოდგენილი. ეს ძალიან

შემოკლებული მაგალითია და სრულად არაა წარმოდგენილი ორიგინალურ ნაშრომში მკვლევრის მიერ გამოყენებული მონაცემები. მიუხედავად ამისა, გასაგებად გადმოგეცით და გაჩვენეთ, რომ მონაცემების ცხრილების სახით შეჯამებითა და წარმოდგენით თვისებრივი კვლევის ორი ურთიერთდაკავშირებული საკითხი გადაწყდება: მონაცემების ზუსტად და გულდასმით წარმოდგენით მონაცემების შემცირება და კომენტირება.

მონაცემების ანალიზის ორგანიზებისა და წარმოდგენის ხუთი მეთოდი

მონაცემების ანალიზისა და წარდგენის ხუთ მეთოდს გთავაზობთ. მათგან ორი მეთოდი მონაცემების *ინდივიდების* მიხედვით დალაგებაა, შემდეგი ორი – *საკითხების*, მეხუთე კი – *ინსტრუმენტის* მიხედვით.

მაკაოზე ინგლისური ენის სწავლების მაგალითში შეგვიძლია ვნახოთ, რომ მონაცემები, კონკრეტულ კითხვებზე პასუხების სახით, რესპონდენტების მიხედვით იყო დალაგებული და განხილული. ფაქტობრივად, როდესაც რესპონდენტები ერთი და იგივეს ამბობდნენ, მათი პასუხები რესპონდენტების ჯგუფების მიხედვით ორგანიზდებოდა. სტრატიფიცირებულ შერჩევაში რესპონდენტები სხვადასხვა სტრატასადმი მიკუთვნებულობის მიხედვითაც დააჯგუფეს: დაწყებითი სკოლის დაბალი კლასების, დაწყებითი სკოლის მაღალი კლასების, საშუალო სკოლის დაბალი კლასებისა და საშუალო სკოლის მაღალი კლასების მასწავლებლები. ეს თვისებრივი მონაცემების ანალიზის მხოლოდ *ერთი* გზა – *ჯგუფების* მიხედვით დალაგებაა. ამ მეთოდის უპირატესობა ისაა, რომ მონაცემები ავტომატურად ჯგუფდება და თემების, ტენდენციების და ა. შ. ერთი შეხედვით დანახვის საშუალებას იძლევა. მართალია, ასეთი მეთოდი მსგავსი პასუხების შეჯამების სასარგებლო მეთოდია, მაგრამ ცალკეული მონაწილის პასუხები სხვადასხვა კატეგორიებსა და ადამიანთა ჯგუფებში ერთიანდება და ასეთი შეჯამებისას იკარგება პასუხების მთლიანობა და თანმიმდევრულობა. გარდა ამისა, ეს მეთოდი ხშირად ერთი ინსტრუმენტით კვლევისას გამოიყენება, წინააღმდეგ შემთხვევაში უზარმაზარი მოცულობის იქნებოდა (მაგალითად, თვისებრივი კითხვარებით, ინტერვიუებითა

და დაკვირვებით მიღებული მონაცემების გაერთიანება მძიმე შრომა იქნებოდა). ამიტომ, მკვლევრებს შეიძლება უფრო მეტად გამოადგეთ ამგვარად მონაცემების არა ჯგუფების, არამედ ინსტრუმენტების მიხედვით დალაგება.

მონაცემების ანალიზის *მეორე* მეთოდი *ინდივიდების* მიხედვით ანალიზია. აქ მოცემული ჯერ ერთი რესპონდენტის პასუხები, შემდეგ მეორის და ა. შ. ამით დაცულია ინდივიდის პასუხების თანმიმდევრულობა და მთლიანობა და პიროვნების ერთიანი სურათის დანახვის საშუალებას იძლევა, რაც შეიძლება მნიშვნელოვანი იყოს მკვლევრისთვის. თუმცა ამ მიდგომას თავისი საფასური აქვს იმ თვალსაზრისით, რომ თუ მკვლევარს მხოლოდ ინდივიდუალური პასუხები არ აინტერესებს, მაშინ მას მოუწევს *სხვადასხვა ინდივიდთან* წამოჭრილი საკითხების გაერთიანება (ანალიზის მეორე დონე), რათა მოიძიოს ერთნაირი პასუხები, რეაქციების ტენდენციები, შეთანხმება და შეუთანხმებლობა, ერთმანეთს შეადაროს ინდივიდები და მათი პასუხები ანუ შეაჯამოს მონაცემები.

იმ მიდგომებისგან განსხვავებით, რომლებიც ცდილობენ სამართლიანობა გამოიჩინონ კვლევაში ჩართული ადამიანების წინაშე და არ დაარღვიონ ინდივიდების ან ჯგუფების მონაცემების სისრულე, სხვა მიდგომებით ჩატარებული კვლევები, სადაც არ გამოიყენება შემთხვევის შესწავლა, როგორც წესი, მეორე რიგის ანალიზს საჭიროებენ. ეს მონაცემების ადამიანების მიერ წამოჭრილი საკითხების მიხედვით დალაგებას მოიაზრებს და ქვემოთ სწორედ ამ საკითხს განვიხილავთ.

მონაცემების ანალიზის *მესამე* მეთოდია კონკრეტული *საკითხისთვის* რელევანტური მონაცემის ერთად წარდგენა. სწორედ ეს მეთოდი გამოიყენეს ინგლისური ენის შესწავლის მაგალითში. მართალია ეს ეკონომიური მეთოდია და რესპონდენტების ურთიერთშედარების საშუალებას იძლევა (მონაცემების ზედმიწევნით და ზუსტად ჩვენებით მონაცემების შემცირების საკითხი, რომელიც ზემოთ განვიხილეთ), აქაც არის ცალკეული რესპონდენტის მთლიანობის, თანმიმდევრულობისა და ინტეგრირებულობის დაკარგვის რისკი.

შეგროვილი მონაცემებიდან საკითხის გამოკვეთას დაზუსტება სჭირდება. მაგალითად, შეიძლება ისე მოხდეს, რომ საკითხი *წინასწარ*, მონაცემების მოგროვების დაწყებამდე იყოს განსაზღვრული. ამ შემთხვევაში ამ საკითხისთვის

შესატყვისი ყველა მონაცემი უბრალოდ ერთ კალათში – მოცემულ საკითხში – მოიყრის თავს. მონაცემების დამუშავების, შეჯამების და გაფორმების ასეთი მიდგომა ეკონომიურია, მაგრამ სამ ძირითად პრობლემას უკავშირდება:

- შეიძლება დაიკარგოს ინდივიდების ინტეგრირებულობა და მთლიანობა იმდენად, რომ თითქმის შეუძლებელი გახდეს ცალკეული ინდივიდების ერთმანეთთან შედარება.
- მონაცემები, შესაძლოა, კონტექსტიდან ამოვარდეს (დეკონტექსტუალიზაცია). ეს ორგვარად შეიძლება მოხდეს: პირველი, ამოვარდეს ინტერვიუს ან კითხვარის ბუნებრივი თანმიმდევრობიდან და შინაარსიდან (მაგალითად, ზოგიერთი მონაცემის გასაგებად შეიძლება საჭირო იყოს მისი წინმსწრები კონკრეტული კომენტარის ან კომენტარების ცოდნა) და, მეორე, ამოვარდეს ერთიანი სურათიდან და აღარ ჩანდეს მთლიან ვითარებასთან მისი კავშირი, რადგან ამ მიდგომაში მონაცემები შეიძლება დაიყოს და ამით, მათი ურთიერთკავშირი დაიკარგოს.
- ვინაიდან ინტერესის სფეროები და სამუშაო ჩარჩო წინასწარაა განსაზღვრული, ანალიზში შეიძლება ვერ გაითვალისწინონ დამატებითი ფაქტორები, რომლებიც მონაცემების *საპასუხოდ* შეიძლება წარმოიქმნას. ეს მონაცემებთან მაგნიტის მიტანას ჰგავს: მაგნიტი მოცემული საკითხისთვის რელევანტურ მონაცემებს მიიზიდავს, ხოლო დანარჩენს, რასაც არარელევანტურად მიიჩნევს, დაკარგვის საფრთხე ემუქრება. იმ საკითხების გამოკვეთის მიზნით, რომლებიც წინასწარი შერჩევისას გაუთვალისწინებელი დარჩა და მკვლევრისთვის მნიშვნელოვანი და საინტერესოა, გადარჩევის შემდეგ დარჩენილი მონაცემები უნდა გადასინჯოს.

ამრიგად, მკვლევარს არა მარტო წინასწარი კატეგორიზაციის ძლიერი და სუსტი მხარეები უნდა ახსოვდეს (და, შედეგად, დაამატოს კატეგორიები), არამედ ისიც უნდა გადაწყვიტოს, არის თუ არა მნიშვნელოვანი ყველა მონაცების განხილვა, ანუ გადაწყვიტოს, თუ რის მიხედვით აანალიზებს იგი მონაცემებს: ადამიანების/რესპონდენტების თუ საკითხების მიხედვით.

ანალიზის *მეოთხე* მეთოდია *კვლევის შეკითხვების* მიხედვით დალაგება. ეს მონაცემების ორგანიზების ძალიან საჭირი მეთოდია, რადგან ის მკვლევრისთვის

საინტერესო საკითხის შესახებ ყველა მონაცემს ერთად ალაგებს და მასალის თანმიმდევრულობას ინარჩუნებს. ის მკითხველს კვლევის წამყვან პრობლემებთან აბრუნებს და ამით კვლევის კითხვებთან „კრავს წრეს“, რომლებიც როგორც წესი, კვლევის დასაწყისში ისმება. ამ მიდგომაში მონაცემების სხვადასხვა წყაროდან მიღებული (ინტერვიუები, დაკვირვებები, კითხვარები და ა. შ.) მონაცემები ერთიანდება, რათა კვლევის კითხვას გაერთიანებული პასუხი გაეცეს. როგორც წესი, ეს პროცესი სისტემატიზაციის გარკვეული ხარისხით ხასიათდება, მაგალითად, კვლევის შეკითხვისთვის ჯერ მისთვის განკუთვნილი რიცხობრივი მონაცემები მიეთითება, შემდეგ მათ მოჰყვება თვისებრივი მონაცემები ან პირიქით. ეს სხვადასხვა ტიპის მონაცემებში მოდელების, ურთიერთმიმართებების, შედარებებისა და დასაბუთებების ზუსტად შესწავლის საშუალებას იძლევა.

მონაცემების ორგანიზების *მეხუთე* მეთოდი მონაცემების *ინსტრუმენტის* მიხედვით დალაგებაა. ეს მეთოდი, როგორც წესი, სხვა მიდგომასთან ერთად გამოიყენება, მაგალითად, საკითხების ან რესპონდენტების მიხედვით დალაგებასთან ერთად. ამ შემთხვევაში წარმოდგენილია თითოეული ინსტრუმენტით მიღებული შედეგები, მაგალითად, მოცემულია ინტერვიუთი მიღებული ყველა მონაცემი, შემდეგ განხილული არის კითხვარებით მოპოვებული მონაცემები, შემდეგ – დოკუმენტებიდან ამოღებული მონაცემები და სავლე ჩანაწერები და ა. შ. მართალია ეს მიდგომა მკითხველს იმის ნათლად დანახვის საშუალებას აძლევს, თუ რომელი ინსტრუმენტით იქნა მიღებული ესა თუ ის მონაცემი, ისიც უნდა გვახსოვდეს, რომ ინსტრუმენტი ხშირად მხოლოდ მიზნის მიღწევის საშუალებაა და მონაცემების შემდგომი დამუშავება პასუხების *შინაარსის* (საკითხებისა და ადამიანების მიხედვით) ანალიზს საჭიროებს. მაშასადამე, თუ კონკრეტული მონაცემის მიღების ამა თუ იმ კონკრეტული ინსტრუმენტის ცოდნა მნიშვნელოვანია, მაშინ ეს ღირებული მეთოდია; თუმცა, თუ ეს უმნიშვნელოა, მაშინ ეს მონაცემებისთვის ანალიზის უსარგებლო დონის დამატება იქნება. ამასთან, თუ მონაცემები ინსტრუმენტების მიხედვითაა განხილული და არა – შეჯამებულად, მათ შორის შეიძლება კავშირი დაიკარგოს.

თვისებრივი მონაცემების ანალიზისას ძირითადი სირთულე ანალიზის კონტრასტული – ჰოლისტური და ატომისტური (ფრაგმენტული) – მიდგომების გამოყენებას შეიძლება დაუკავშირდეს. მაკაუზე ინგლისური ენის სწავლება აშკარად ატომისტური ანალიზის მაგალითია, რომელშიც მასალა მცირე ზომის ერთეულებად ნაწევრდება. შეგვიძლია ვამტკიცოთ, რომ ამით ირღვევა რესპონდენტების მოსაზრებების მთლიანობა და ამაში ნამდვილად არის სიმართლის მარცვალი, თუმცა, ისიც უნდა ვიკითხოთ, პრობლემაა ეს თუ არა. სექციებად დაყოფისა და ფრაგმენტაციის შედეგად ანალიზი უფრო მარტივი წასაკითხი ხდება. მეორე მხრივ, თვისებრივი მონაცემების ჰოლისტური მიდგომებს ინდივიდებისა და ჯგუფების მთლიანობის ასახვა ენდომებათ, რამაც უფრო ნარატიული ფორმის, ანგარიშამდე შეიძლება მიგვიყვანოს, სადაც, ნარატივის მსგავსად, ძირითადი საკითხები თანდათანობით იკვეთება! არც ერთი მიდგომა არ არის მეორეზე უკეთესი. მკვლევრებმა თავიანთი მიზნებისა და სავარაუდო აუდიტორიის გათვალისწინებით უნდა გადაწყვიტონ, თუ როგორ დაამუშაონ მონაცემები.

მონაცემების ანალიზისადმი სისტემური მიდგომა

მონაცემების ანალიზი შეიძლება ძალიან სისტემატური იყოს. ბეკერი და გირი (Becker and Geer 1960) აღწერენ, თუ როგორ უნდა განხორციელდეს ასეთი სისტემატურობა:

- სხვადასხვა ჯგუფების ერთმანეთთან ერთდროულად და დროში შედარება;
- ინტერვიუში მოცემული პასუხების დაკვირვებად ქცევასთან შედარება;
- დევიაციური და ნეგატიური შემთხვევების ანალიზი;
- ხდომილობებისა და პასუხების სიხშირეების დათვლა;
- საკმარისი მონაცემების თავმოყრა და მიწოდება, რაც ერთმანეთისგან მიჯნავს ნედლ მონაცემებს და ანალიზს.

თვისებრივი მონაცემების ანალიზი აქ პრაქტიკულად გარდაუვლად ინტერპრეტაციულია, ამიტომ ის ზუსტი რეპრეზენტაცია კი არაა (როგორც რაოდენობრივ, პოზიტივისტურ ტრადიციაში), არამედ უფრო რეფლექსიური,

რეაქტიული ინტერაქციაა მკვლევარსა და კონტექსტიდან მოწყვეტილ მონაცემების შორის, რომლებიც, თავისთავად, უკვე სოციალური ურთიერთობის ინტერპრეტაციებია. ფაქტობრივად, რეფლექსიურობა თვისებრივი მონაცემების ანალიზის მნიშვნელოვანი მახასიათებელია, რომელზეც ცალკე ვისაუბრეთ (თავი 7). აქ საქმე ისაა, რომ მკვლევარს მონაცემებში შეაქვს საკუთარი წინასწარი განწყობები, ინტერესები, მიკერძოებები, პრიორიტეტები, ბიოგრაფია, გამოცდილება და გეგმები. როგორც უოლფორდი (2001: 98) წერს: „ყველა კვლევა საკუთარი თავის კვლევაა“. პრაქტიკული თვალსაზრისით ეს ნიშნავს, რომ მკვლევარი შეიძლება სელექციური იყოს ფოკუსის არჩევისას, ან კვლევაზე შეიძლება გავლენა მოახდინოს მკვლევრის სუბიექტურმა მახასიათებლებმა. რობსონი (1993: 374 – 5) და ლინკოლნი და გუბა (1985: 354 – 5) მიუთითებენ, რომ ამაში შეიძლება შედიოდეს:

- მონაცემებით გადატვირთვა (ადამიანებმა შეიძლება ვერ შეძლონ დიდი რაოდენობის მონაცემების დამუშავება);
- პირველი შთაბეჭდილებები (მონაცემების ადრეულმა ანალიზმა შეიძლება იმოქმედოს შემდგომში მონაცემების შეგროვებასა და ანალიზზე);
- ადამიანების ხელმისაწვდომობა (მაგალითად, რამდენად რეპრეზენტაციულები არიან ისინი და როგორ გავიგოთ, მნიშვნელოვანია თუ არა ის ადამიანები ან მონაცემები, რომლებიც გვაკლია);
- ინფორმაციის ხელმისაწვდომობა (იოლად ხელმისაწვდომ ინფორმაციას შეიძლება მეტი ყურადღება მიექცეს, ვიდრე – ძნელად მოსაპოვებელს);
- პოზიტიური მაგალითები (მკვლევარმა შეიძლება გადაჭარბებულად გამოკვეთოს დამადასტურებელი და დააკნინოს საპირისპირო მონაცემები);
- შინაგანი შეთანხმებულობა (უჩვეულო, მოულოდნელ ან ახალ მონაცემებს შეიძლება არასაკმარისი ყურადღება მიიქციონ);
- არათანაბარი სანდოობა (მკვლევარს შეიძლება მხედველობიდან გამორჩეს ის ფაქტი, რომ ზოგიერთი წყარო უფრო სანდოა, ვიდრე – სხვები);
- გამოტოვებული მონაცემები (საკითხები, რომელთათვისაც არ აქვთ სრული მონაცემები, შეიძლება უყურადღებოდ დარჩეს ან უარყოფილ იქნას);

- ჰიპოთეზების გადასინჯვა (მკვლევარმა შეიძლება ზედმეტი ან, პირიქით, არასაკმარისი ყურადღება გამოიჩინოს ახალი მონაცემების მიმართ);
- შეფასებებში დარწმუნებულობა (მკვლევრები შეიძლება უფრო მეტად იყვნენ დარწმუნებულები თავიანთ საბოლოო შეფასებებში, ვიდრე – გამართლებულია);
- მოვლენების ერთდროულად განხორციელებამ შეიძლება შეცდომაში შეიყვანოს მკვლევარი და ეს მათ შორის ასოციაციად მიიჩნიოს;
- არაკონსისტენტობა (იგივე მონაცემების შემდგომმა ანალიზმა შეიძლება სხვა შედეგები მოგვცეს). ამის ნათელი მაგალითის ნახვა შეიძლება ბენეტთან (Bennett 1976) და აიტკინთან და მის კოლეგებთან (Aitkin et al. 1981).

აქ მნიშვნელოვანია, რომ მკვლევარმა დიდი სიფრთხილე და წინდახედულება შეიძლება გამოიჩინოს თვისებრივი მონაცემების ანალიზისას, ვინაიდან ანალიზი და მიღებული შედეგები მკვლევარზე უფრო მეტს ამბობდეს, ვიდრე მონაცემებზე. მაგალითად, მკვლევარი ადგენს კოდებსა და ანალიზის კატეგორიებს, იქნება ეს წინასწარ დაგეგმილი თუ რეაქციური კვლევა (ანუ, მკვლევარი კოდებსა და ანალიზის კატეგორიებს კვლევის დაწყებამდე განსაზღვრავს თუ მიღებული მონაცემების ანალიზის შედეგად). სწორედ მკვლევრის გეგმა მართავს კვლევას და მკვლევრი ირჩევს მეთოდოლოგიას.

მონაცემების ანალიზის პროცესში მკვლევარს მოუწევს მონაცემებთან დაკავშირებით ჰქონდეს იდეები, ახალი მიგნებები, კომენტარები და რეფლექსიები. ეს ყველაფერი შეიძლება ჩაიწეროს, მონიშვნა? და, ფაქტობრივად, რეფლექსიის პროცესში თავად იქცეს მონაცემებად (თუმცა, ეს მონაცემები უნდა გამიჯნოს მონაწილეებისგან მიღებული პირველადი მონაცემებისგან). გლასერისა (1978) და რობსონის (1993: 387) მტკიცებით, ასეთი ჩანიშვნები მონაცემები არ არის, მაგრამ მონაცემების ანალიზის პროცესში დამხმარე ფუნქციას ასრულებენ. ეს საკამათოა: თუ რეფლექსიურობა მონაცემთა ანალიზის პროცესის ნაწილია, მაშინ, მკვლევრის ჩანიშვნები მონაცემთა ანალიზის ან მიმოხილვის ლეგიტიმური მეორადი მონაცემები შეიძლება იყოს. თვისებრივი მონაცემების ანალიზისთვის (განხილულია ქვემოთ) განკუთვნილი ბევრი პროგრამული პაკეტი არა მარტო მკვლევრის მიერ ასეთი ჩანიშვნების გაკეთების, არამედ – ამ

ჩანიშვნის კონკრეტულ მონაცემთან დაკავშირების საშუალებასაც იძლევა. მკვლევრის ჩანიშვნების ერთი უნივერსალური სწორი ფორმატი არ არსებობს. მასში შეიძლება შედიოდეს მონაცემების შესახებ სუბიექტური მოსაზრებები, იდეები, თეორიები, რეფლექსიები, კომენტარები, მოსაზრებები, პიროვნული რეაქციები, მოსაზრებები სამომავლო და ახალი მიმართულებით კვლევისთვის, მოგონებები, დაკვირვებები, შეფასებები, მსჯელობები, კრიტიკა, დასკვნები, ახსნები, განხილვები, შედეგები, სპეკულაციები, პროგნოზები, ვარაუდები, კავშირები, მიმართებები კოდებსა და კატეგორიებს შორის, ახალი მიგნებები და ა. შ. ასეთი ჩანიშვნებით წარსულის, აწმყოსა და მომავლის ასახავა შეიძლება და, აქედან გამომდინარე, შეიძლება მიზეზ-შედეგობრიობის გამოკვლევის დასაწყისი იყოს. არ არსებობს მოთხოვნილი მინიმალური ან მაქსიმალური სიგრძე, თუმცა სამახსოვროების დათარიღება აუცილებელია არა მარტო იმიტომ, რომ ადვილად მისათითებელი იყოს, არამედ იმიტომაც, რომ როგორც მკვლევრის, ისე – კვლევის დინამიკა აღინუსხოს და დაფიქსირდეს.

ჩანიშვნები მონაცემებზე რეფლექსიის მნიშვნელოვანი ნაწილია და მონაცემების მოგროვებისთვის, ანალიზისთვის და თეორეტიზირების პროცესებისთვის საკმაოდ მრავლისმთქმელი შეიძლება იყოს. ისინი მაშინ უნდა ჩაიწეროს, როდესაც მკვლევარი მათ მნიშვნელოვნად მიიჩნევს – ანალიზის დროს ან მისი დასრულების შემდეგ. მათი დაწერა ნებისმიერ დროს შეიძლება. ფაქტობრივად, ზოგ მკვლევარს შეგნებულად ყველგან დააქვს თან უბის წიგნაკი და კალამი და იდეების გაჩენის შემთხვევაში, მაშინვე შეუძლია ჩაიწეროს, სანამ დაავიწყდება.

მონაცემების ანალიზისას ძირითადი სირთულე თავს იჩენს მონაცემების – ტექსტის ჰოლისტურობის განცდის შენარჩუნებასა და ანალიზისთვის მონაცემების ატომიზაციისა და ფრაგმენტაციის – მათ შემადგენელ ელემენტებად დაშლის და ამით მთლიანის სინერგიის დაკარგვის – ტენდენციას შორის და ხშირად მთლიანი უფრო მეტია, ვიდრე მისი შემადგენელი ელემენტების მექანიკური ჯამი. ანალიზში რამდენიმე ეტაპი გამოიყოფა, მაგალითად:

- მნიშვნელობის ბუნებრივი ერთეულების გენერირება;

- მნიშვნელობის ამ ერთეულების კლასიფიცირება, კატეგორიზება და მოწესრიგება;
- შინაარსის აღსაწერად მონათხრობების სტრუქტურირება;
- მონაცემების ინტერპრეტაცია.

ეს შედარებით გამსხვილებული ეტაპებია. მაილსი და ჰაბერმანი (1994) ტრანსკრიპტის მონაცემებიდან მნიშვნელობის ჩამოყალიბების თორმეტ ტაქტიკას გვთავაზობენ, ესენია:

- ხდომილობის სიხშირეების დათვლა (მაგალითად, იდეების, თემების, მონაცემთა ნაწილების, სიტყვების);
- ტენდენციების და თემების (გეშტალტების) აღმოჩენა, რომლებიც შეიძლება გამეორებული თემებიდან და მიზეზებიდან, ან ახსნებიდან მომდინარეობდეს;
- დამაჯერებლობის დანახვა: მონაცემებისთვის მართებული მნიშვნელობის მინიჭება, დასკვნის გამოსატანად ინფორმაციაზე დაფუძნებული ინტუიციის გამოყენება;
- კლასტერებად გაერთიანება: დებულებების კატეგორიებში, ტიპებში, ქცევებსა და კლასიფიკაციებში გაერთიანება;
- მეტაფორები: ფიგურალური და კონოტაციური მეტყველების გამოყენება და არა – პირდაპირი და დენოტაციურის, მონაცემებისთვის სიცოცხლის შთაბერვა და, ამგვარად, მონაცემების შემცირება, ტენდენციების გამოკვეთა და მონაცემების თეორიასთან დაკავშირება;
- იდეების დასამუშავებლად, ერთმანეთისგან გასამიჯნად და „გასახსნელად“ ცვლადების დანაწევრება, ესე იგი, მონაცემების ინტეგრაციისა და ერთმანეთში აღრევის საწინააღმდეგოდ ქმედება;
- კერძოს ზოგადისთვის დაქვემდებარება გლასერის „მუდმივი შედარების“ (1978) ცნების მსგავსად; (იხ. თავი 23) – ძირითადი ცნებების დაზუსტებაზე გადასვლა;
- ფაქტორების გამოყოფა: დიდი რაოდენობის ცვლადების უფრო მცირე რაოდენობის, (ხშირად) არადაკვირვებად ჰიპოთეტურ ცვლადებში გაერთიანება;

- ცვლადებს შორის მიმართებების გამოვლენა და აღნიშვნა;
- შუალედური ცვლადების აღმოჩენა: სხვა ცვლადების ძებნა, რომლებიც, როგორც ჩანს, „გზაზე ეღობებიან“, „ხელს უშლიან“ მკვლევრის მოლოდინით, ცვლადებს შორის არსებული კავშირის ახსნას;
- ემპირიული მტკიცებულების ლოგიკური ჯაჭვის აგება: მიზეზ-შედეგობრობის აღნიშვნა და დასკვნების გაკეთება;
- კონცეპტუალური (თეორიული) თანმიმდევრულობის უზრუნველყოფა: მეტაფორებიდან კონსტრუქტებზე, ფენომენების ამხსნელ თეორიებზე გადანაცვლება.

ამ პროცესს, მართალია, პოზიტივისტური ელფერი აქვს, მაგრამ მონაცემების ანალიზისას კერძოდან ზოგადზე გადასვლის ეფექტური გზაა. მაილსისა და ჰაბერმანის (1994) შემოთავაზებები მონაცემთა კოდირებას უკავშირდება, რაც (კოდირება) თავის მხრივ, ნაწილობრივ თვისებრივი მონაცემებისთვის დამახასიათებელი ჭარბი მონაცემების შემცირების საშუალებას წარმოადგენს. მაილსი და ჰაბერმანი (1994) თვლიან, რომ კოდირების მეშვეობით ანალიზი ორივეგან – სფეროს ფარგლებში და სფეროებს შორის – შეიძლება განხორციელდეს და შესაძლებელი გახადოს მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების, ქსელებისა და მატრიცების დადგენა. ავტორები ამ ყველაფერს იმ საკითხის გადაჭრად მიიჩნევენ, რასაც ჭარბი მონაცემების შემცირება წარმოადგენს.

კონტენტ ანალიზი კითხვასა და განსჯას მოიცავს. ბრენერი და მისი კოლეგები (1985) ღია კითხვებით შეგროვილი მონაცემების კონტენტ ანალიზის რამდენიმე ეტაპს გამოყოფენ:

- *ბრიფინგი*: პრობლემისა და მისი კონტექსტის დეტალურად გაგება-გააზრება;
- *შერჩევა*: ადამიანების შერჩევა, საჭირო შერჩევის ტიპის ჩათვლით (იხ. თავი 4);
- *დაკავშირება*: სხვა უკვე შესრულებულ კვლევასთან დაკავშირება;
- ჰიპოთეზის ჩამოყალიბება;
- *ჰიპოთეზის შემოწმება*;

- *ჩაღრმავება*: შეგროვილ მონაცემებში ჩაღრმავება ყველა მინიშნების მოსაკრებად:
- *კატეგორიზირება*: კატეგორიები და მათი დასახელებები კვლევის მიზნებს უნდა ასახავდნენ, ისინი ამომწურავი და ურთიერთგამომრიცხავი უნდა იყვნენ;
- *ინკუბაცია*: მაგალითად, მონაცემების გააზრება და ინტერპრეტაციებისა და მნიშვნელობების ჩამოყალიბება;
- *სინთეზი*: კოდირების ლოგიკური საფუძვლების მიმოხილვა და გამოკვეთილი ტენდენციებისა და თემების იდენტიფიცირება;
- *დახარისხება*: მონაცემების შემჭიდროვება, ამოკლება და ხელახალი ინტერპრეტაციაც კი ისე, რომ შესაძლებელი იყოს მათი ნათლად და გასაგებად დაწერა;
- *ინტერპრეტაცია*: მონაცემებისთვის აზრის მინიჭება;
- *დაწერა*: ხდომილობის ნათლად ახსნა; გრძნობების მიმართულებასა და ინტენციებზე მითითება; გაცნობიერება იმისა, თუ რა ითქვა და რა არა – დუმილის ეპიზოდები; დუმილის შემთხვევებზე მითითება (მკითხველებისთვის და რესპონდენტებისთვის).
- *ხელახალი გააზრება*.

კონტენტ ანალიზი 23-ე თავში უფრო სრულადაა განხილული. ბრენერისა და მისი კოლეგების (1985: 144) აზრით, ამ პროცესის დროს რამდენიმე ფაქტორის გათვალისწინებაა საჭირო. ეს ფაქტორებია:

- კვლევის შეჯამების სრულად გააზრება;
- კვლევის პროექტთან შესატყვისობის შეფასება;
- მკვლევრის პირადი გამოცდილების კვლევის პრობლემასთან დაკავშირება, მანიშნებლების საკუთარ წარსულ გამოცდილებაში მოძიება;
- შემოწმებადი ჰიპოთეზების ფორმირება, რომელიც კონტენტ ანალიზის საფუძველს შექმნის (ბრენერი და მისი კოლეგები (1985) ამას „ცნებების რვეულს“ უწოდებენ);
- ჰიპოთეზების შემოწმება ინტერვიუს ჩატარებითა და ანალიზით;
- მთელი კვლევის განმავლობაში მონაცემების ფარგლებში დარჩენა;

- „ცნებების რვეულში“ მონაცემების კატეგორიზება, სახელწოდებებისა და კოდების შექმნა;
- მონაცემების გაფორმებამდე მონაცემების გააზრება;
- „ცნებების რვეულში“ მონაცემების სინთეზია და ცნებების მოძიება;
- მონაცემების შემჭიდროვება: სელექციურობა მნიშვნელოვანია, ვინაიდან ყველაფრის დაწერა მომხდარის შესახებ შეუძლებელია;
- მონაცემების ინტერპრეტაცია, მათი მნიშვნელობებისა და შედეგების იდენტიფიცირება;
- ანგარიშის დაწერა;
- ხელახალი გააზრება და დაწერა: მიღწეულია თუ არა კვლევის მიზნები?

ჰიჩნერი (1985) გვთავაზობს პროცედურას, რომელიც ინტერვიუს მონაცემების ფენომენოლოგიური ანალიზისას შეგვიძლია გამოვიყენოთ. პირველ თავში ვნახეთ, რომ ფენომენოლოგისტები უშუალო გამოცდილების შესწავლის მომხრენი არიან და ქცევას გამოცდილებით განპირობებულად მიიჩნევენ და არა – გარეგანი, ობიექტური და ფიზიკურად აღწერილი რეალობით. ჰიჩნერი (1985) მიუთითებს, რომ ფენომენოლოგისტებს ზედმეტი კონკრეტიკის ეშინიათ და ამიტომ, თავს არიდებენ კვლევის მეთოდის ეტაპებზე გადაჭარბებულ ფოკუსირებას. თუმცა, უნდა ითქვას, რომ ჰიჩნერი მონაცემების ანალიზის ისეთ ეტაპებს გვთავაზობს, რომელიც ამცირებს ამ შიშს. როგორც იგი თავად ხსნის, მისი მითითებები „ფსიქოლოგიის სპეციალობის მაგისტრატურის სტუდენტებისთვის ფენომენოლოგიური კვლევის სწავლების წლების მანძილზე დაგროვილ გამოცდილებას ემყარება და ცდილობს, ზუსტი იყოს ინტერვიუს მონაცემებთან და ამავდროულად კონკრეტულ მითითებებსაც იძლეოდეს“ (Hycner 1985). საბოლოო ჯამში, ჰიჩნერისეული მითითებები ასეთია:

- *ტრანსკრიპტის მომზადება*: ინტერვიუს ჩანაწერის ტრანსკრიპტის მომზადება; არა მარტო პირდაპირ, ღია ნათქვამებზე, არამედ, არავერბალურ და პარალინგვისტურ კომუნიკაციაზე რეაგირება.
- *ფრჩხილებში ჩასმა და ფენომენოლოგიური შემცირება*: ეს ნიშნავს „შეძლებისდაგვარად ბევრი მკვლევრისეული მნიშვნელობისა და

ინტერპრეტაციის შეჩერებას (ფრჩხილებში ჩასმას) და უნიკალური რესპონდენტის სამყაროში შესვლას“ (Hycner 1985). ამგვარად, მკვლევარი თავად რესპონდენტის მიერ ნათქვამის გაგებას ცდილობს და არა იმის, რის თქმასაც იგი თავად მოელის ამ ადამიანისგან.

- *ინტერვიუს მოსმენა მთლიანობის განცდის შესაქმნელად*: აქ მთელი ჩანაწერის რამდენჯერმე მოსმენა და ტრანსკრიპტის რამდენჯერმე გადაკითხვა მოიაზრება, რაც შემდგომში, მნიშვნელობების კონკრეტული ერთეულებისა და თემების გამოვლენისთვის შექმნის კონტექსტს.
- *ზოგადი მნიშვნელობის ერთეულების აღწერა*: აქ მოიაზრება მონაწილის მიერ ნაგულისხმევი მნიშვნელობის გასაგებად ვერბალური და არავერბალური ჟესტების ზედმიწევნით შესწავლა. „ეს მონაწილის ნათქვამის კრისტალიზაცია და განხილვაა და ამ დროს ისევ, რაც შეიძლება, ბევრ სიტყვა-სიტყვით ნათქვამს ვიყენებთ“ (Hycner 1985).
- *კვლევის კითხვის შესატყვისი მნიშვნელობის ერთეულების აღწერა*: ზოგადი მნიშვნელობის ერთეულების გამოკვეთის შემდეგ, ხდება მათი დაყვანა კვლევის კითხვისთვის შესატყვისი მნიშვნელობის ერთეულებზე.
- *შესატყვისი მნიშვნელობის ერთეულების შესამოწმებლად დამოუკიდებელი შემფასებლების გამოყენება*: მიღებული შედეგები სხვა მკვლევრების გამოყენებით შეიძლება შემოწმდეს, რომლებიც ზემოთ აღწერილ პროცედურას განახორციელებენ. ამ ტიპის კვლევაში კარგად გავარჯიშებულ მაგისტრანტებთან მუშაობის ჰიჩნერის პირადი გამოცდილება აჩვენებს, რომ ასეთ შედეგებს შორის იშვიათად არის ხოლმე მნიშვნელოვანი განსხვავება.
- *ზედმეტი მასალის ამოკლება*: ამ ეტაპზე მკვლევარი ამოწმებს შესატყვისი მნიშვნელობების ნუსხეას და ამოშლის იმ პუნქტებს, რომლებიც აშკარად ზედმეტია სხვების ნუსხებთან შედარებით.
- *შესატყვისი მნიშვნელობების მქონე ერთეულების კლასტერებად დაჯგუფება*: ამ ეტაპზე მკვლევარი ცდილობს განსაზღვროს, შესატყვისი მნიშვნელობის რომელიმე ერთეულები ბუნებრივად თუ ჯგუფდება ერთად. არის თუ არა ეს საერთო თემა, რომელიც შესატყვისი მნიშვნელობის რამდენიმე ერთეულს აერთიანებს.

- *მნიშვნელობის კლასტერებიდან თემების დადგენა*: მკვლევარი შეისწავლის მნიშვნელობის ყველა კლასტერს და ცდილობს, გაარკვიოს, არსებობს თუ არა ერთი (ან მეტი) ცენტრალური თემა (თემები), რომელიც ამ კლასტერების არსს ასახავს.
- *ყოველი ინტერვიუს შეჯამების დაწერა*: ჰიჩნერი თვლის, რომ ამ ეტაპზე სასარგებლოა ინტერვიუს ტრანსკრიპტთან მიბრუნება და ინტერვიუს შეჯამების დაწერა, რომელშიც მონაცემებიდან ამოღებული თემები იქნება ჩართული.
- *განმეორებითი შეხვედრა მონაწილესთან, შეჯამებისა და თემების გაცნობა – მეორე ინტერვიუს ჩატარება*: გადამოწმება იმისა, თუ რამდენად სწორად ჩაწვდა მკვლევარი პირველი ინტერვიუს არსს.
- *თემებისა და შეჯამების მოდიფიცირება*: მეორე ინტერვიუს დროს მიღებული ახალი მონაცემების გათვალისწინებით, მკვლევარი მთლიანობაში უყურებს მონაცემებს და, საჭიროების შემთხვევაში, ცვლის ან ამატებს თემებს.
- *ყველა ინტერვიუსთვის ზოგადი და უნიკალური თემების იდენტიფიცირება*: ახლა მკველვარი ყველა, ან თითქმის ყველა ინტერვიუსთვის საერთო თემებს და ინდივიდუალურ ვარიაციებს ეძებს. ამ პროცესში პირველი ნაბიჯია ყველა, ან თითქმის ყველა ინტერვიუსთვის საერთო თემების გამოვლენა. მეორე ნაბიჯია იმის ნახვა, თუ როდის ხვდება თემები მხოლოდ ერთ ინტერვიუში ან ინტერვიუების უმცირესობაში.
- *თემების კონტექსტუალიზაცია*: აქ სასარგებლოა თემების იმ ზოგად კონტექსტში და არეში დაბრუნება, საიდანაც წარმოიქმნა ისინი;
- *ერთიანი შეჯამება*: ჰიჩნერი (1985) სასარგებლოდ მიიჩნევს ყველა ინტერვიუს ერთიანი შეჯამების დაწერას, რომელშიც ზედმიწევნით იქნება გადმოცემული საკვლევი ფენომენის არსი. „ასეთი ერთიანი შეჯამება აღწერს ზოგადად „სამყაროს“ ისე, როგორც მას მონაწილეები ხედავენ. ასეთი შეჯამების დასასრულს მკვლევარმა, შესაძლოა, მნიშვნელოვანი ინდივიდუალური განსხვავებების აღნიშვნაც მოისურვოს“ (Hycner 1985).

თვისებრივი მონაცემების ანალიზის მეთოდოლოგიური ინსტრუმენტები

თვისებრივი მონაცემების ანალიზის რამდენიმე პროცედურული ინსტრუმენტი არსებობს. ლეკომტი და პრეისლი (1993: 253) ანალიტიკურ ინდუქციას, მუდმივ შედარებას, ტიპოლოგიურ ანალიზსა და დათვლას იმ ღირებულ ტექნიკებად მიიჩნევენ, რომლებიც თვისებრივმა მკვლევარმა მონაცემების ანალიზისა და თეორიის ჩამოყალიბებისათვის შეიძლება გამოიყენოს.

ანალიტიკური ინდუქცია

ანალიტიკური ინდუქცია არის ტერმინი და პროცესი, რომელიც ზნანიეცკიმ (Znaniecki 1934) მონაცემების ანალიზის სტატისტიკური მეთოდების საწინაღმდეგოდ შექმნა. ლეკომტისა და პრეისლის (1993: 254) აზრით, ეს პროცესი ზემოთ წარმოდგენილ რამდენიმე ეტაპს წააგავს იმით, რომ მასშიც ხდება ფენომენების კატეგორიების შესაქმნელად მონაცემების ყურადღებით განხილვა, ამ კატეგორიებს შორის მიმართებების ძიება და ტიპოლოგიების შემუშავება. შეჯამება კი შესწავლილი მონაცემების საფუძველზე იწერება. მიღებული შედეგი შემდეგ იხვეწება შემთხვევებისა და ანალიზის დამატებით, მიზანმიმართულად ხდება უარყოფითი და განსხვავებული შემთხვევების მოძიება საწყისი მოსაზრების ან თეორიის შეცვლის, გაფართოების ან შეზღუდვის მიზნით. დენზინი (1970b: 192) ტერმინს „ანალიტიკური ინდუქცია“ დაკვირვების ფართო სტრატეგიის აღსაწერად იყენებს, რომელიც შემდეგნაირად წარმოებს:

- ასახსნელი ფენომენის ზოგადი შტრიხებით განსაზღვრა;
- ასახსნელი ფენომენის ჰიპოთეტური ახსნა;
- ჰიპოთეზის ჭრილში შეისწავლება ერთი შემთხვევა, რაც მიზნად ისახავს იმის განსაზღვრას, თუ რამდენად ერგება ჰიპოთეზა ამ შემთხვევაში მოცემულ ფაქტებს;
- თუ ჰიპოთეზა არ შეესაბამება ფაქტებს, მაშინ ან ჰიპოთეზის ხელახლა ფორმულირება ხდება, ან შესასწავლი ფენომენი ხელახლა განისაზღვრება ისე, რომ მათ შორის შეუსაბამობა გამოირიცხოს;

- პრაქტიკული დასაბუთება მცირე რაოდენობის შემთხვევების შესწავლითაა შესაძლებელი, თუმცა უარყოფითი შემთხვევების აღმოჩენა უარყოფს ახსნას და ისევ ხელახლა ფორმულირებას მოითხოვს;
- შემთხვევების შესწავლის, ფენომენის ხელახლა განსაზღვრის და ჰიპოთეზის ხელახლა ჩამოყალიბების ეს პროცესი მანამდე გრძელდება, ვიდრე უნივარსალური ურთიერთმიმართება არ დადგინდება. ასევე, საჭიროა თითოეული ნეგატიური შემთხვევის ხელახალა ფორმულირების ხელახლა განმარტება.

ბოგდანი და ბიკლენი (1992: 72) საწინაღმდეგო, განსხვავებული შემთხვევების უფრო მეტად მიზანმიმართულად ძიებას ემხრობიან და ანალიტიკური ინდუქციის ხუთ ძირითად ელემენტს გამოყოფენ:

- კვლევის ადრეულ ეტაპებზე კონკრეტული ფენომენის სქემატური განსაზღვრება და ახსნა;
- ეს განსაზღვრება და ახსნა კვლევის პროცესში მოგროვილი მონაცემების ჭრილშია შესწავლილი; საჭიროების შემთხვევაში, ახალი მონაცემების ფონზე (მაგალითად, თუ მონაცემები არ ერგება ახსნას ან განსაზღვრებას), ფორმულირებული განსაზღვრების და/ან ახსნის ცვლილება;
- ისეთი შემთხვევების შეგნებულად აღმოჩენა, რომლებიც შეიძლება ახსნას ან განსაზღვრებას არ შეესაბამებოდეს;
- ხელახალი განსაზღვრებისა და ხელახლა ფორმულირების პროცესის გამეორება, მანამდე, ვიდრე ისეთი ახსნა არ მიიღება, რომელიც ყველა მონაცემს მოიცავს და მანამდე, ვიდრე განზოგადებული ურთიერთიმიმართება არ დადგინდება, რომელიც ნეგატიურ შემთხვევებსაც მოიცავს.

მუდმივი შედარება

მუდმივი შედარებისას მკვლევარი ახლად მიღებულ მონაცემებს უკვე არსებულ მონაცემებს და შექმნილ, განვითარებად კატეგორიებსა და თეორიებს ადარებს, რათა ისინი იდეალურად მოარგოს ერთმანეთს. ლოგიკურია, რომ ნეგატიურ შემთხვევებს ან მონაცემებს, რომლებიც ეჭვქვეშ აყენებენ არსებულ კატეგორიებსა და თეორიებს, მათი ცვლილება მოჰყვება და ეს მანამდე

გაგრძელდება, ვიდრე ყველა მონაცემს სრულად არ მოიცავენ. ამ ტექნიკაზე უფრო სრულად 23-ე თავში ვისაუბრებთ, ვინაიდან ეს თვისებრივი ანალიზის ძირითად მახასიათებელს წარმოადგენს.

ტიპოლოგიური ანალიზი

ტიპოლოგიური ანალიზი, თავისი არსით, კლასიფიკაციის პროცესია (LeCompte and Preissle 1993: 257), როდესაც მონაცემები გარკვეული ზუსტი კრიტერიუმის საფუძველზე (მაგალითად, აქტები, ქცევა, მნიშვნელობები, მონაწილეობის ბუნება, ურთიერთობები, გარემოები, აქტივობები) ჯგუფებად, ქვესიმრავლეებად ან კატეგორიებად ერთიანდება. ეს *მეორადი კოდირების* პროცესია (Miles and Huberman 1984), როდესაც აღწერითი კოდები ქვესიმრავლეებში ერთიანდება. ტიპოლოგიები ფენომენების ერთობლიობაა, რომლებშიც უფრო ზოგადი ერთობლიობის ან კატეგორიის ქვეერთობლიობებია წარმოდგენილი (Lofland 1970). ლაზარფელდისა და ბარტონის (1951) მოსაზრებით, ტიპოლოგიის შექმნა შესაძლებელია ძირითადი განზომილების, ანუ, ძირითადი მახასიათებლის მიხედვით. ლოუფლენდი (1970) თვლის, რომ ტიპოლოგიების შექმნისას მკვლევარმა მიზანმიმართულად უნდა გააერთიანოს ყველა ის მონაცემი, რომელიც მონაწილის მიერ კონკრეტული საკითხის განხილვას ასახავს, ანუ, დააფიქსიროს რა სახის სტრატეგიებს იყენებს; ერთმანეთისგან გამოყოს და გამიჯნოს განსხვავებული სტრატეგიები; მოახდინოს მათი ერთობლიობებად და ქვეერთობლიობებად კლასიფიკაცია და მკითხველს მოწესრიგებული, სახელდებული და გადანომრილი სახით წარუდგინოს.

დათვლა

დათვლის პროცესში ხდება კატეგორიებისა და კოდების სიხშირეების, ანალიზის ერთეულების, ტერმინების, სიტყვების ან იდეების დათვლა. ეს სიხშირეების სტატისტიკური ანალიზის საშუალებას იძლევა (მაგალითად, Monge and Contractor 2003). ამ მეთოდს ტრადიციულ კონტენტ ანალიზში იყენებენ და მას 23-ე თავში განვიხილავთ.

წინამდებარე თავში თვისებრივი მონაცემების ანალიზისა და გაფორმების რამდენიმე მიდგომა შემოგთავაზეთ. ეს თემები 23-ე თავში მოცემულ მასალასთან ერთად უნდა წაიკითხოთ, რადგან ეს ორი თავი ავსებს ერთმანეთს.

თვისებრივი მონაცემების ანალიზის შესახებ სასარგებლო მასალები მრავალ ვებ გვერდზეა მოცემული, მაგალითად:

http://cwx.prenhall.com/bookbind/pubbooks/creswell/chapter9/destinations1/deluxe-xontent.html;
http://labweb.education.wisc.edu/cni916/;
http://qualitative-research.net/fqs;
http://sagepub.co.uk/journals.aspx?pid=105751;
http://soc.surrey.ac.uk/sru/sru.htm;
http://tandf.co.uk/journals/online/0951-8398.asp;
http://ualberta.ca/~iiqm;
http://www.auckland.ac.nz/msis/isworld;
http://www.car.us.edu;
http://www.esds.ac.uk/qualidata/support/teaching.asp;
http://www.nova.edu/ssss/QR/text.html;
http://www.nova.edu/ssss/QR/web.html;
http://www.nova.edu/ssss?QR/qualres.html;
http://www.nova.edu/ssss?QR/qualres.index.html;
http://www.qualitative-research.net.fqs/fqs-e/rubriken-e/htm;
http://www.qualitativeresearch.uga.edu/QualPage/;
http://www.ringsurf.com/netring?ring=QualitativeResearch;action=list;
http://www.soc.surrey.ac.uk/caqdas;
http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/1/4.html;
http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/1.html;
http://www.sosig.ac.uk/roads/subject-listing/World-cat/qualmeth.html;
http://www.textanalysis.info;
http://www.ualberta.ca/%7Eiiqm/iiqmHomePages/resources.html;
http://www.umich.edu/~qualnet/resources.htm;
http://onlineqda.hud.ac.uk.

ზემოთ დასახელებული მისამართების უმრავლესობას სხვა ვებ გვერდებთან ბმულებიც აქვს, რომლებზეც თვისებრივი მონაცემების ანალიზისთვის საჭირო მითითებებისა და რესურსების ნახვა შეიძლება.

23 კონტენტ ანალიზი და დაფუძნებული თეორია

შესავალი

წინამდებარე თავში თვისებრივი მონაცემების ანალიზის ორი ძირითადი ფორმაა განხილული– კონტენტ ანალიზი და დაფუძნებული თეორია. აქვეა, მოცემული ამ მეთოდების გამოყენების ორი ვრცელი მაგალითი. თვისებრივი მონაცემების ანალიზს ხშირად კონტენტ ანალიზის ფორმა აქვს. თვისებრივი მონაცემების ანალიზის ერთ-ერთ მუდმივად არსებულ პრობლემას დიდი რაოდენობის წერილობითი მონაცემების შემცირება და ოპტიმალურ რაოდენობამდე დაყვანა წარმოადგენს. მონაცემების შემცირება თვისებრივი ანალიზის ძირითადი ელემენტია, რომელიც თვისებრივი მონაცემების *თვისების* გათვალისწინებით ხორციელდება. აღნიშნულისმიღწევის ერთ-ერთი გავრცელებული პროცედურა კონტენტ ანალიზია – პროცესი, რომლითაც „ტექსტებში მოცემულიდიდი რაოდენობის სიტყვები გაცილებით მცირე რაოდენობის კატეგორიებში ერთიანდება“ (Weber 1990: 15). ამ პროცედურის მიზანი მასალის სხვადასხვა გზით შემცირებაა (Flick 1998: 192). კატეგორიები, ჩვეულებრივ, თეორიული კონსტრუქტებიდან ან მკვლევრისთვის საინტერესო სფეროებიდან მიიღება, რომლებიც ანალიზის დაწყებამდე, წინასწარაა განსაზღვრული (წინასწარი კატეგორიზაცია) და მიღებული მასალისგან ნაკლებად იქმნება თუმცა, ცხადია, ემპირიული მონაცემების მიხედვით მათი შეცვლა შესაძლებელია.

რა არის კონტენტ ანალიზი?

ტერმინი „კონტენტ ანალიზი“ („შინაარსის ანალიზი“) ხშირად არა ზუსტად გამოიყენება. ფაქტობრივად, ის უბრალოდ წერილობითი მონაცემების, მათი ძირითადი შინაარსისა და მოწოდებული ცნობის – შეჯამებასა და წარდგენას გულისხმობს. უფრო ზუსტად, კონტენტ ანალიზი განისაზღვრება, როგორც წერილობითი მონაცემების შინაარსის დეტალური ანალიზის, შესწავლისა და დასაბუთების ზუსტი და თანმიმდევრული პროცედურების ერთობლიობა (Flick 1998: 192; Mayring 2004: 266). კრიპენდორფის (Krippendorp 2004: 18) მიხედვით, ეს არის „კვლევის ტექნიკა, რომელიც ტექსტებიდან (ან მნიშვნელობის მქონე სხვა

შინაარსიდან) მათი (ამ ტექნიკების) გამოყენების კონტექსტის შესახებ გამეორებადი და ვალიდური დასკვნების გასაკეთებლად არის განკუთვნილი“. ტექსტი განისაზღვრება, როგორც ნებისმიერი წერილობითი კომუნიკაციის მასალა, რომლის წაკითხვა, ინტერპრეტაცია და გაგება ანალიტიკოსების გარდა, სხვებმაც უნდა შესძლონ (Krippendorp 2004: 30).

კონტენტ ანალიზი მასობრივი საკომუნიკაციო საშუალებებისა და საჯარო გამოსვლების ანალიზის საფუძველზე შეიქმნა და ორივე ფორმის საკომუნიკაციო მასალის, როგორც სტრუქტურირებულის, ასევე არასტრუქტურირებულის შესწავლაზე ვრცელდება. ის შეიძლება გამოყენებული იყოს „იმ მნიშვნელოვანი პრობლემების შესასწავლად, რომლებიც თავს იჩენს კულტურის, სოციალური სტრუქტურისა და სოციალური ურთიერთქმედების თანხვედრისას; ასევე, ექსპერიმენტულ კვლევებში დამოკიდებული ცვლადების ჩამოყალიბებასა და ჯგუფების, როგორც საზოგადოების მიკრომოდელების, შესასწავლად“ (Weber 1990: 11) .კონტენტ ანალიზის ჩატარება ნებისმიერი სახის წერილობითი მასალაზეა შესაძლებელი–დოკუმენტებიდან ინტერვიუს ტრანსკრიპტებამდე და მედია პროდუქტებიდან პირად ინტერვიუებამდე. კონტენტ ანალიზის სისტემურობისა და წესებით განსაზღვრულობის გამო, მას ხშირად დიდი მოცულობის ტექსტების გასაანალიზებლადიყენებენ.ამასთან, საკმაოდ მნიშვნელოვანია ისიც, რომ მეთოდის ასეთი მოწესრიგებულობა კომპიუტერული ანალიზის განხორციელების საშუალებასაც იძლევა.

კონტენტ ანალიზი რამდენიმე თვისების გამოა მიმზიდველი. პირველ რიგში, ის შეუჩნეველი მეთოდია (Krippendorp 2004: 40) – ადამიანს, სხვებისგან შეუმჩნევლად შეუძლია დაკვირვების წარმოება. (Robson 1993: 280) კონტენტ ანალიზი ენასა და ლინგვისტურ მახასიათებლებზე, კონტექსტის მნიშვნელობაზე ფოკუსირდება, სისტემატური და გადამოწმებადია (მაგალითად, კოდებისა და კატეგორიების გამოყენებით), ვინაიდან ანალიზის წესები ნათელი, გამჭვირვალე და ყველასთვის ხელმისაწვდომია (Mayring 2004: 267 – 9). ამასთან, ვინაიდან მონაცემები უცვლელი ფორმითაა (ტექსტების სახით) წარმოდგენილი, შესაძლებელია მათი ხელახალი ანალიზი.

ბევრი მკვლევარი კონტენტ ანალიზს თვისებრივი მონაცემების რაოდენობრივი ანალიზის ალტერნატივად მიიჩნევს, მაგრამ ეს ასე არ არის; მიუხედავად ამისა, მას ფართოდ იყენებენ ვერბალური მონაცემებიდან რიცხობრივი მონაცემების მისაღებად. როგორც ანდერსონი და არსენო (Anderson and Arsenault 1998: 101 – 2) სამართლიანად მიუთითებენ, კონტენტ ანალიზით არა მხოლოდგარკვეული თემების *ფარდობითი სიხშირისა* და მნიშვნელოვნების აღწერააა შესაძლებელი, არამედ წერილობით მასალებში მიკერძოების, ცრურწმენების ან პროპაგანდის შეფასებაც შეიძლება.

ვებერისთვის (1990: 9) კონტენტ ანალიზის მიზანს გამოკითხვებისთვის განკუთვნილ ღია კითხვების კოდირება, ინდივიდის, ჯგუფის, ინსტიტუციური ან საზოგადოებრივი საქმიანობების ფოკუსების გამოვლენა და კომუნიკაციურ შინაარსში გამოკვეთილი პატერნებისა და ტენდენციების აღწერა წარმოადგენს. ეს უკანასკნელი კონტენტ ანალიზში სხვადასხვა სტატისტიკური ტექნიკის როლზე მიუთითებს. ვებერი (1990: 10) სამართლიანად თვლის, რომ კონტენტ ანალიზით წარმოებულ საუკეთესო კვლევებში ტექსტების (ტექსტში იგულისხმება ნებისმიერი ფორმის წერილობითი კომუნიკაცია) როგორც რაოდენობრივი, ისე – თვისობრივი ანალიზი გამოიყენება.

კონტენტ ანალიზისას მოცემული ტექსტის გაანალიზება, მოცულობის შემცირება, გარჩევა და შეჯამებული სახით წარმოდგენა ხდება. აღნიშნული ხორციელდება წინასწარ არსებული კატეგორიებისა და ტექსტზე მუშაობის პროცესში გამოკვეთილი თემების საშუალებით და მიზნად თეორიის განზოგადებას ან შემოწმებას ისახავს. ამ კატეგორიებთან მიმართებაში მეთოდური, გამეორებადი, დაკვირვებადი და წესებს დაქვემდებარებული ანალიზი გამოიყენება. კრიპენდორფის (2004: 22 – 4) აზრით, ტექსტს რამდენიმე მახასიათებელი აქვს, რომელიც კონტენტ ანალიზის განსაზღვრებას უკავშირდება; მათ შორისაა ის ფაქტი, რომ ტექსტს ობიექტური, მკითხველისგან დამოუკიდებელი თვისებები არ გააჩნია. ტექსტს მრავალგვარი მნიშვნელობა აქვს და მრავალგვარ ინტერპრეტაციას ექვემდებარება. მისი ცალსახა მნიშვნელობის და აზრის მიგნება და აღწერა შეუძლებელია. რათქმაუნდა, ტექსტში მოცემული მნიშვნელობები შეიძლება პიროვნული იყოს და უკავშირდებოდეს განსაზღვრულ

კონტექსტს, დისკურსებსა თუ მიზნებს. აქედან გამომდინარე, მნიშვნელობა კონტექსტის მიხედვით უნდა იქნას მოძიებული. ამასთანავე, კონტენტ ანალიზი აღწერს კომუნიკაციის თვალსაჩინო მახასიათებლებს (Krippendorp 2004: 46) (კითხულობს, ვინ ვის რას და როგორ ეუბნება), აკეთებს დასკვნებს კომუნიკაციის წინაპირობებისა (კომუნიკაციის მიზეზები, მიზნები და კონტექსტი: Mayring 2004: 267) და შედეგების (კომუნიკაციის ეფექტები) შესახებ. კრიპენდორფს (2004: 75 – 7) მიაჩნია, რომ კონტენტ ანალიზი მაშინაა ყველაზე წარმატებული, როდესაც „ლინგვისტურად აგებული ფაქტების“ ოთხ სხვადასხვა კლასად დაყოფა ხდება; ეს კლასებია: თვისებები (ატრიბუტები), სოციალური ურთიერთობები, საზოგადო ქცევები და ინსტიტუციური რეალობები.

როგორ ტარდება კონტენტ ანალიზი?

ეზის (Ezzy 2002: 83) მიხედვით, კონტენტ ანალიზი ტექსტების (ერთეულების) შერჩევით იწყება. შემდეგ ანალიზის ერთეულები (მაგალითად, სიტყვები, წინადადებები) და ანალიზში გამოსაყენებელი კატეგორიები განისაზღვრება. კოდირებისა და კატეგორიებში გაერთიანების მიზნით ხდება ტექსტის მიმოხილვა; შემდეგ კი დაითვლება და აღირიცხება სიტყვების, კოდებისა და კატეგორიების სიხშირეები. აქედან იწყება სტატისტიკური ანალიზისა და რაოდენობრივი მეთოდების გამოყენება, რასაც შედეგების ინტერპრეტაცია მოჰყვება. მარტივად რომ ვთქვათ, კონტენტ ანალიზი მოიცავს კოდირებას, კატეგორიზაციას(მნიშვნელობის მქონე კატეგორიების შექმნა, რომლებშიც გაერთიანდება ანალიზის ერთეულები – სიტყვები, ფრაზები, წინადადებები და ა. შ.), შედარებასა (კატეგორიების შედარება და მათი ურთიერთდაკავშირება) და დასკვნას – ტექსტიდან თეორიული დასკვნების გამოტანას.

ანდერსონი და არსენო (1998: 102) კონტენტ ანალიზის რაოდენობრივ ბუნებაზე მიუთითებენ, როდესაც ამბობენ, რომ „უმარტივეს დონეზე, კონტენტ ანალიზი დოკუმენტებში ცნებების, სიტყვების ან ხდომილობების დათვლას და მათი ცხრილების სახით წარმოდგენას მოიცავს“. ამ მოკლე განმარტებაში კარგად არის გამოხატულიკონტენტ ანალიზის პროცესის არსებითი მახასიათებლები:

- ტექსტის ანალიზის ერთეულებად დაყოფა;

- ერთეულების სტატისტიკური ანალიზი;
- ანალიზის მაქსიმალურად ეკონომიური ფორმით წარდგენა.

ჩამონათვალში არ ჩანს კონტენტ ანალიზის ზოგიერთი სხვა მნიშვნელოვანი მახასიათებელი, როგორიცაა მაგალითად, ანალიზის ერთეულების (კატეგორიების) ურთიერთკავშირის შესწავლა, თემების თანმიმდევრული ბუნება და თეორიის შემოწმება, განვითარება და ჩამოყალიბება.კონტენტ ანალიზის მთელი პროცესი თერთმეტ თანიმდევრულ ეტაპს გულისხმობს.

ეტაპი 1: კვლევის კითხვების განსაზღვრა, რომელსაც კონტენტ ანალიზმა უნდა გასცეს პასუხი

ეს ეტაპი, ასევე, გულისხმობს იმის განსაზღვრას, თუ რისი მიღება სურს მკვლევარს იმ ტექსტიდან, რომელზედაც კონტენტ ანალიზი ტარდება. საკვლევი საკითხის ფორმირებაში შეიძლება წვლილი შეიტანოს იმ თეორიამ, რომლის შემოწმებაც ხდება, ან სულაც, ამ თეორიიდან მომდინარეობდეს.

ეტაპი 2: იმ პოპულაციის განსაზღვრა, საიდანაც ტექსტების ერთეულები უნდა შეირჩეს

პოპულაციაში იგულისხმება არა მარტო ადამიანები, არამედ, უმეტეს შემთხვევაში, ტექსტი – ანალიზის სფეროები. მაგალითად, რას ვააანალიზებთ: გაზეთებს, პროგრამებს, ინტერვიუს ტრანსკრიპტებს, სახელმძღვანელოებს, საუბრებს, საჯარო სარგებლობის დოკუმენტებს, საგამოცდო ნაწერებს, ელექტრონულ გზავნილებს, ინტერნეტ-დიალოგებს თუ სხვას?

ეტაპი 3: შერჩევის განსაზღვრა

ადამიანების შერჩევის წესები დოკუმენტების შერჩევისასაც შეგვიძლია გამოვიყენოთ. მკვლევარმა უნდა გადაწყვიტოს, დოკუმენტების ალბათურ შერჩევას აკეთებს თუ არაალბათურს; შერჩევის რომელ ფორმას იყენებს: სტრატიფიცირებულს(ამ შემთხვევაში მიუთითოს როგორ სტრატებს

გამოიყენებს), შემთხვევითს, ხელმისაწვდომს, სფეროს, კლასტერულს, მიზნობრივს, სისტემატურ, დროის, ზვავისებრს და სხვ. (იხ. თავი 4) რობსონი (1993: 275 – 9) შერჩევის სტრატეგიის ზუსტად განსაზღვრის აუცილებლობაზე მიუთითებს, მაგალითად, ამა თუ იმ დოკუმენტების ნაკრები, ესა თუ ის დროის მონაკვეთი (მაგალითად გაზეთებისთვის), ამდენი და ამდენი სატელევიზიო პროგრამა ან ინტერვიუ. შერჩევასთან დაკავშირებული ძირითადი საკითხები ტექსტების შერჩევაზეც ვრცელდება: რეპრეზენტაციულობა, ხელმისაწვდომობა, შერჩევის მოცულობა და შედეგების განზოგადება.

კრიპენდორფი (2004: 145) მიუთითებს, რომ საქმე შეიძლება გვქონდეს „ერთმანეთის მომცველი ჩანაწერის ერთეულებთან“, როდესაც ერთი ერთეული მეორე ერთეულშია მოცემული, მაგალითად, შერჩეული გაზეთების შემთხვევაში, ასეთი ვითარება შეიძლება გვქონდეს:

> მოცემულ გაზეთში საკითხი შეირჩა; გაზეთში შერჩეულ საკითხზე თავის მხრივ, შეირჩა სტატიები;გაზეთში შერჩეულ საკითხზე შერჩეულ სტატიებში შერჩეულ იქნა აბზაცები; შემდეგ, გაზეთში შერჩეულ საკითხზე შერჩეულ სტატიაში შერჩეული აბზაცების შემადგენელი წინადადებების შერჩევა მოხდა.
>
> (Krippendorp 2004: 145)

ეს პროცესი საფეხურეობრივი შერჩევის ეკვივალენტურია რომელიც მეოთხე თავშია განხილული.

ეტაპი 4: დოკუმენტის შექმნის კონტექსტის განსაზღვრა

ეს პროცესი შეისწავლის, მაგალითად, თუ როგორ შეიქმნა მასალა (Flick 1998: 193); ვინ მონაწილეობდა მის შექმნაში; ვინ ესწრებოდა შექმნის პროცესს; ვისგან იქნა მოწოდებული დოკუმენტები; როგორ მოხდა მასალის ჩაწერა და/ან რედაქტირება; სურდა თუ არა პიროვნებას სიმართლის თქმა, შეეძლო თუ არა სიმართლის თქმა და თქვა თუ არა მან სიმართლე; არის თუ არა მონაცემები ზუსტად ჩაწერილი (Robson 1993: 273); არის თუ არა მონაცემებიდადასტურებული, სარწმუნო და დამაჯერებელი; ასევე, დავადგენთ დოკუმენტების შექმნის კონტექსტს, შევისწავლით დოკუმენტებში მოცემული მტკიცებულებების შერჩევასა და შეფასებას.

ეტაპი 5: ანალიზის ერთეულების განსაზღვრა

ანალიზის ერთეულების განსაზღვრა შეიძლება მრავალდონეზე გაკეთდეს, მაგალითად, ანალიზის ერთეული შეიძლება იყოს სიტყვა, ფრაზა, წინადადება, აბზაცი, მთლიანი ტექსტი, ადამიანები და თემები. რობსონი (1993: 276), გაზეთის ანალიზისთვის ისეთ დამატებით ერთეულებს იყენებს, როგორებიცაა: მოცემულ თემაზე სტატიების რაოდენობა, სვეტის სიგანე (სანტიმეტრებში), სათაურის მოცულობა, ერთ გვერდზე სტატიების რაოდენობა, ფოტოების რაოდენობა და ტიპი. მის მიერ დამატებული ერთეულები გვიჩვენებს, თუ რამდენად ზედმიწევნით და გააზრებულად უნდა შეარჩიოს მკვლევარმა ანალიზის ერთეულები. ანალიზის განსხვავებული დონეები სანდოობის განსხვავებულ საკითხებს წამოჭრიან, რაზეც მოგვიანებით ვისაუბრებთ. სავარაუდოდ, შესაძლებელი იქნება ანალიზის ერთეულების იმავე კატეგორიის ტექსტში გაერთიანება, რომელსაც იგივე ან მსგავსი მნიშვნელობა ექნება თავად ტექსტის კონტექსტში (სემანტიკური ვალიდობა) (Krippendorp, 2004: 296); თუმცა, ეს შეიძლება პრობლემური იყოს (მოგვიანებით განვიხილავთ). ანალიზის ერთეულების აღწერა გაზომვისა და დათვლის ერთეულებსაც მოიცავს.

კოდირების ერთეული მასალის ის უმცირესი ელემენტია, რომლის გაანალიზებაც შესაძლებელია, ხოლო *კონტექსტუალური ერთეული* ის უდიდესი ტექსტუალური ერთეულია, რომელიც შეიძლება ერთ კატეგორიაში შეგვხვდეს.

კრიპენდორფი (2004: 99 – 101) სამი სახის ერთეულს განასხვავებს: *შერჩევის ერთეულები* ის ერთეულებია, რომლებიც ჩართულია ანალიზში ან გამორიცხულია ანალიზიდან; ეს შერჩევის ერთეულებია. *ჩაწერის/კოდირების ერთეულები* ის ერთეულებია, რომლებსაც შერჩევის ერთეულები მოიცავენ და უფრო მცირე ზომისაა, ვიდრე შერჩევის ერთეულები ამიტომ, მათ ერთეულებისთვის ჩვეული კომპლექსურობა არ ახასიათებთ; ისინი აღწერის ერთეულებია *კონტექსტის ერთეულები* კი „ტექსტუალური თემების ერთეულებია, რომლებიც საზღვრებს უწესებენ ჩაწერის ერთეულების აღწერილობაში გასათვალისწინებელ ინფორმაციას“. ეს ის ერთეულებია, რომლებიც „შემოფარგლავენ ინფორმაციას, რომელიც მკვლევარს ჩაწერის/კოდირების ერთეულების დახასიათებისას სჭირდება“ (Krippendorp 2004: 101, 103).

გარდა ამისა, კრიპენდორფი (2004) შერჩევის ერთეულების ხუთ ნაირსახეობას გვთავაზობს, ესენია: *ფიზიკური* (მაგალითად, დრო, ადგილი, ზომა), *სინტაქსური* (სიტყვები, გრამატიკა, წინადადებები, აბზაცები, თავები, სერიები და ა. შ.), *კატეგორიული* (კატეგორიის წევრებს რაღაც აქვთ საერთო), *პროპოზიციული* (კონკრეტული კონსტრუქციების ანუ პროპოზიციების მოხაზვა) და *თემატური* (ტექსტების თემებად და კატეგორიების კომბინაციებად გაერთიანება). კატეგორიების საკითხი შემდეგ ეტაპზე მიგვითითებს. კრიტერიუმია ის, რომ ანალიზის ყოველი ერთეული (კატეგორია – კონცეპტუალური, აქტუალური, კლასიფიკაციის ელემენტი, კლასტერი, საკითხი) შეძლებისდაგვარად წყვეტილი (დისკრეტული) უნდა იყოს და, ამასთანავე, მთლიანის ინტეგრირებულობას ინარჩუნებდეს, ესე იგი, ყოველი ერთეული კონტექსტისა და სხვა მონაცემთა ზუსტი გამოხატულება უნდა იყოს და არა – დამახინჯებული. ანალიზის ერთეულების შექმნა მონაცემებისთვის *კოდების* მინიჭებით არის შესაძლებელი (Miles and Huberman 1984). ეს „ელემენტების ერთ მთელში გაერთიანების “პროცესის მსგავსია (Lincoln and Guba 1985: 203).

ეტაპი 6: ანალიზისას გამოსაყენებელი კოდების განსაზღვრა

შინაარსისა და ცნებების განსაზღვისას კოდებს შეიძლება სხვადასხვა დონის კონკრეტულობა და ზოგადობა ახასიათებდეს. შეიძლება გვქონდეს კოდები, რომლებიც, თავის, მხრივ, სხვა კოდებს მოიცავენ და ასე იქმნება იერარქიული კლასიფიკაცია – ერთი კოდი მეორეს მოიცავს და თავადაც სხვა კოდში ერთიანდება, რაც შედეგად კოდების ხისებრ დიაგრამას ქმნის. ზოგი კოდი ძალიან ზოგადია, ზოგი კი – უფრო კონკრეტული. კოდები დიდი რაოდენობით მასალას ერთად კრავს და გარკვეული წესითა და სტრუქტურით აერთიანებს. ისინი სიტყვებს სიტყვებად ტოვებენ და კონტექსტის სპეციფიკურობას/კონკრეტულობას ინარჩუნებენ. კოდები შეიძლება *აღწერითი* იყოს (Bogdan and Biklen 1992: 167 – 72) და სიტუაციის კოდებს, სუბიექტების თვალსაზრისებს, ადამიანებსა და საგნებზე მსჯელობის თავისებურებებს, პროცესთან, აქტივობასთან, მოვლენასთან, სტრატეგიასთან, ურთიერთობასა და სოციალურ სტრუქტურასთან, ასევე მეთოდებთან დაკავშირებულ

კოდებსმოიცავდეს. თუმცა, მონაცემებთან დაკავშირებული სიზუსტის დასაცავად უნდა აღინიშნოს, რომ კოდები მიღებული მონაცემებიდან უფრო მიიღება, ვიდრე წინასაწარ ზოგადად განსაზღვრული გზით. შესაბამისად, კოდის მისანიჭებლად მკვლევარი ყველა მონაცემს სათითაოდგანიხილავს. კოდი არის სიტყვა ან აბრევიატურა, რომელიც საკმაოდ ახლოსაა იმასთან, რასაც აღწერს და მკვლევარს ერთი შეხედვით შეუძლია მიხვდეს, თუ რას აღნიშნავს ის (ამ მხრივ, კოდი განსხვავდება რიცხვისგან). მაგალითად, კოდი „ნდობა“ პიროვნების სანდოობას შეიძლება მოიაზრებდეს, კოდი „ძალაუფლება“ – ჯგუფში პიროვნების სტატუსს ან ძალაუფლებას.

მაილსისა და ჰაბერმანის (1984) მიხედვით, უმჯობესია კოდები, შეძლებისდაგვარად, წყვეტილი (დისკრეტული)იყოს; ასევე, კოდირება რაც შეიძლება ადრე უნდა დაიწყოს, რადგან გვიან დაწყებული კოდირება ანალიზს ასუსტებს; თუმცა, ასევე, არსებობს საფრთხე, რომ ადრეულმა კოდირებამ შესაძლოა მნიშვნელოვნად იმოქმედოს შემდგომ კოდირებაზე. ავტორები მიუთითებენ, რომ მონაცემებზე მუშაობის პროცესში ოთხმოცდაათამდე კოდის გაჩერებაა შესაძლებელი ადამიანის მუშა მეხსიერებაში. თუმცა, ცხადია, ეს პროცესი მრავალჯერადად მეორდება, რომლის შედეგადაც ზოგიერთი ადრეულ ეტაპზე გამოყენებული კოდი შეიძლება შეიცვალოს და, პირიქით, აუცილებელია, რომ მკვლევარმა მონაცემები რამდენჯერმე გადასინჯოს, რათა უზრუნველყოს კოდირების კონსისტენტურობა დახვეწილობა, მოდიფიცირება და ყოვლისმომცველობა (ზოგიერთი კოდი შეიძლება ზედმეტი აღმოჩნდეს, ზოგი კი უფრო მცირე კოდებად დაიყოს). მონაცემების კოდირებით მკვლევარს სიხშირეებისა (რომელი კოდები გვხვდება ყველაზე ხშირად) და ტენდენციების (რომელი კოდები გვხვდება ერთობლივი ფორმით) გამოვლენა შეუძლია.

ჰამერსლი და ატკინსონი (1983: 177 – 8) თვლიან რომ, მონაცემებში საფუძვლიანად გასარკვევად, უპირველეს ყოვლისა, საჭიროა მათი წაკითხვა და ხელახალი გადაკითხვა. ასევე, აუცილებელია კითხვის დროს ყურადღების გამახვილება ნებისმიერ საინტერესო ტენდენციაზე, მოულოდნელ, უცნაურ და გასაკვირ მახასიათებლებზე, ნებისმიერ თვალსაჩინო არათანმიმდევრულობასა ან

წინააღმდეგობრიობაზე (მაგალითად, ჯგუფებს შორის, ინდივიდებსა და ჯგუფებს შორის ან ადამიანების ნათქვამსა და მათ მოქმედებას შორის).

ეტაპი 7: ანალიზის კატეგორიების შექმნა

კატეგორიები ტექსტის კონსტრუქტების ან ძირითადი მახასიათებლების მთავარი დაჯგუფებებია, რომლებიც ანალიზის ერთეულებს შორის კავშირებზე მიგვითითებენ. მაგალითად, მასწავლებლების სტრესის შესახებ ტექსტს შეიძლება ჰქონდეს ისეთი დაჯგუფებები, როგორიცაა „მასწავლებლის სტრესის მიზეზები“, „მასწავლებლის სტრესის ბუნება“, „სტრესის დაძლევის გზები“ და „სტრესის შედეგები“. მკვლევარმა თავად უნდა გადაწყვიტოს, ჰქონდეს თუ არა ურთიერთგამომრიცხავი კატეგორიები (მათი არსებობა სასურველი, მაგრამ რთულია). მკვლევარმა, ასევე უნდა დაადგინოს რამდენად ფართო ან ვიწრო იქნება თითოეული კატეგორია, კატეგორიის ზოგადობის რიგი, ანუ, დონე (ზოგიერთი კატეგორია შეიძლება ძალიან ზოგადი იყოს და მოიცავდეს სხვა უფრო კონკრეტულ კატეგორიებს; ამ შემთხვევაში ანალიზი მხოლოდ ერთი კატეგორიის დონეზე უნდა გაკეთდეს; სხვადასხვა დონის კატეგორიები ერთი და იმავე ანალიზში არ ერთიანდება და, შესაბისად, მათთან ერთი და იგივე ანალიზის გამოყენება არ შეიძლება. კატეგორიების შესახებ დასკვნას მკვლევარი აკეთებს, ხოლო კონკრეტული სიტყვები ან ანალიზის ერთეულები დასკვნებს ნაკლებად ექვემდებარება. რაც უფრო ვუახლოვდებით დასკვნის გაკეთებას, მით ნაკლებია სანდოობა და მეტია მკვლევრის გეგმების მონაცემებთან შერევის შესაძლებლობა.

შინაარსის ვალიდობის უზრუნველსაყოფადკატეგორიები ამომწურავი უნდა იყოს. რობსონი (1993: 277) ამტკიცებს, რომ კონტენტ ანალიზი „იმდენადაა კარგი, რამდენადაც კარგია მისი კატეგორიების სისტემა“ და მასში შეიძლება შედიოდეს: განსახილველი საგანი, მიმართულება (როგორ უდგებიან საკითხს – დადებითად თუ უარყოფითად), ღირებულებები, მიზნები, მიზნების მისაღწევად გამოყენებული მეთოდები, მახასიათებლები (ადამიანების აღსაწერად გამოყენებული მახასიათებლები), აქტორები (ვინ არის განხილვის საგანი),

უფლებამოსილება (ვისი სახელით კეთდება განცხადებები), ადგილმდებარეობა, კონფლიქტი (წყაროები და დონეები) და შედეგები (კონფლიქტის გადაჭრის გზა).

ამ ეტაპს (ანუ კატეგორიების შექმნას) ზოგჯერ „სფეროს ანალიზსაც“ უწოდებენ. ეს გულისხმობს ერთეულების გაერთიანებას კლასტერებში, ჯგუფებში, ტენდენციებში, თემებსა და თანმიმდებრულ კლასებში სფეროების ჩამოყალიბების მიზნით. სფერო არის ნებისმიერი სიმბოლური კატეგორია, რომელიც თავის მხრივ, სხვა კატეგორიებს მოიცავს (Spradley 1979: 100). ამ ეტაპზე მკვლევრისთვის შეიძლება სასარგებლო იყოს მონაცემების ხელახალი კოდირება სფეროების კოდებში, ან უკვე გამოყენებული კოდების გადასინჯვა და ნახვა, თუ რამდენად ბუნებრივად ერთიანდებიან ისინი კლასტერებად და შემდეგ თითოეული კლასტერისთვის საერთო კოდის მინიჭება. ჰამერსლი და ატკინსონი (1983) გვიჩვენებენ, თუ როგორ შეიძლება დებულებების ერთზე მეტი კატეგორიისთვის მიკუთვნება და ეს სასურველად მიაჩნიათ, რადგან ამ გზით მონაცემების სიმდიდრეა შენარჩუნებული. აღნიშნული პროცედურა „კატეგორიზაციის“ პროცესის (Lincoln and Guba 1985) მსგავსია, რომელიც გულისხმობს „კომპლექსური, უნიფიცირებული (ერთ მთელში გაერთიანებული)“ მონაცემებით ინფორმაციის აღწერასა და დასკვნების გამოტანს. უნიფიცირების პროცესი გულისხმობს ანალიზის მნიშვნელობის ერთეულებში მონაცემების მოთავსებას, მონაცემების შესწავლასა და იმის განსაზღვრას, თუ რას წარმოადგენს ეს ერთეულები. მნიშვნელობის ერთეული უბრალოდ მონაცემთა ის ცაკლეული ნაწილია, რომელსაც მკვლევარი მნიშვნელოვნად მიიჩნევს ის შეიძლება ისეთი მცირე იყოს, როგორიცაა სიტყვა ან ფრაზა, ან ისეთი დიდი მოცულობის, როგორიცაა აბზაცი, აბზაცების ჯგუფი ან, სულაც, მთლიანი ტექსტი, რომელსაც თავისთავად აქვს თავისი მნიშვნელობა.

სპრედლი (1979) თვლის, რომ სფეროების დადგენა ოთხი ანალიტიკური ამოცანის შესრულებით არის შესაძლებელი:

- სიტყვა-სიტყვით ჩაწერილი ინტერვიუს შერჩევისა და საველე ჩანაწერების არჩევა;
- საგნების სახელწოდებების მოძიება;
- შერჩევიდან შესაძლო ტერმინების დადგენა/იდენტიფიცირება;

- დამატებით ჩანაწერებში სხვა პუნქტების მოძიება.

სპრედლიამ ამოცანების შესრულების ექვს ეტაპს გამოყოფს:

- ერთი სემანტიკური მიმართების შერჩევა;
- სფეროს ანალიზის ფორმის მომზადება;
- რესპონდენტების დებულებების შერჩევის გამოყოფა;
- შესაძლო ზოგადი დასახელებების მოძიება, რომლებიც ასევე დადგენილ სემანტიკურ მიმართებას ერგებიან;
- თითოეული დადგენილი სფეროსთვის სტრუქტურული კითხვების ფორმულირება;
- ყველა ჰიპოთეტური სფეროს ჩამოთვლა.

ამრიგად, სფეროს ანალიზის მიზანს სიმბოლოების ურთიერთმიმართების დადგენა წარმოადგენს (Spradley 1979: 157).

კოდების მსგავსად, კატეგორიებიც შეიძლება კონკრეტულობის და ზოგადობის სხვადასხვა დონით ხასიათდებოდეს. ზოგი კატეგორია უფრო ზოგადი და ყოვლისმომცველია, ზოგი კი,– ნაკლებად. როგორც წესი, კოდები უფრო კონკრეტულია ხოლმე, ვიდრე კატეგორიები. ეს *კვანძებსა* და *კოდებს* შორის განხვავებაზე მიგვითითებს. კოდი ტექსტის ნაწილის იარლიყია, სახელწოდებაა, ხოლო კვანძი არის კატეგორია, რომელშიც თავსდება, ანუ, გროვდება სხვადასხვა კოდი. მკვლევრის სურვილის შესაბამისად, კვანძი შეიძლება იყოს ცნება, იდეა, პროცესი, ადამიანთა ჯგუფი, ადგილი და ნებისმიერი სხვა დაჯგუფება; იგი მაორგანიზებელი კატეგორიაა. კოდები სპეციფიკურ ტექსტურ მომენტებს აღწერენ, ხოლო კვანძები კატეგორიათა ჩარჩოში აერთიანებენ ამ კოდებს და ერთმანეთთან აკავშირებენ კოდირებულ სეგმენტებსა და ცნებებს. ტექსტი შეგვიძლია შევადაროთ წიგნს, რომლის თავები კვანძებია, ხოლო აბზაცები – კოდები. კვანძები რამდენიმენაირად შეიძლება შეიკრას, მაგალითად, ერთი ცნება შეიძლება განსაზღვრავდეს მეორეს, ანლოგიკურად ან ემპირიულად (აღმოჩნდეს, რომ ერთმანეთის თანხლებით ჩნდებიან ტექსტში) უკავშირდებოდნენ ერთმანეთს (Krippendorp 2004: 296).

უნდა გვახსოვდეს, რომ კოდებისა და კატეგორიების შექმნით შეგვიძლია მიმართულება მივცეთ კვლევასა და მის შედეგებს, ანუ, მკვლევარი შეიძლება ძალიან შორს წავიდეს კვლევის პროცესში. მაგალითად, იგი შეიძლება სკოლაში კლასგარეშე აქტივობებს სწავლობდეს და აღმოაჩინოს, რომ ეს არაშემეცნებით და არააკადემიურ სფეროში იძლევა სასარგებლო შედეგს და არა – აკადემიურში, თუმცა, რეალურად, ეს შეიძლება სულაც არ იყოს ასე. საქმე ისაა, რომ შემეცნებითი/აკადემიური და არაშემეცნებითი/არააკადემიური სფეროების ერთმანეთისგან გამიჯვნას თავად კოდები და კატეგორიები იწვევენ და არა – რესპოდენტების გონებაში არსებული მონაცემები. თუ მკვლევარი სპეციალურად დაინტერესდებოდა ამის შესახებ, ან აკადემიურ და არააკადემიურ სფეროებს შორის კავშირის ამსახველ კოდებსა და კატეგორიებს შეიმუშავებდა, მაშინ უფრო მეტს აღმოაჩენდა, ვიდრე მანამდე შეეძლო დაედგინა. ეს ის საფრთხეა, რომელიც კოდებისა და კატეგორიების გამოყენებით მონაცემების წინასწარ განსაზღვრასთან არის დაკავშირებული.

ეტაპი 8: მონაცემების კოდირება და კატეგორიზაცია

კოდებისა და კატეგორიების დადგენის შემდეგ უკვე შესაძლებელია ანალიზის დაწყება. ეს პროცესი ტექსტისთვის კოდებისა და კატეგორიების რეალურად მიწერას გულისხმობს. კერლინგერი (1970) კოდირებას განსაზღვრავს, როგორც ანალიზის მიზნით კითხვებზე პასუხებისა და რესპოდენტის ინფორმაციის კონკრეტულ კატეგორიებად გარდაქმნას. როგორც ვნახეთ, ბევრი კითხვა წინასწარ კოდირებულია, ეს ნიშნავს, რომ შესაძლებელია თითოეული პასუხის დაუყონებლივ და პირდაპირ ქულად გარდაქმნა. წინასწარ კოდირებული კითხვების მაგალითებია რეიტინგის სკალები და პასუხების ვარიანტების ჩამონათვალი. კოდირება არის მონაცემის ერთეულისთვის კატეგორიის სახელის მიწერა, რომელიც ან წინასწარაა განსაზღვრული, ან მონაცემების შეგროვების შემდეგ მათი მიხედვით განისაზღვრება.

მეირინგი (Mayring 2004: 268 – 9) მიუთითებს, რომ *შემაჯამებელი კონტენტ ანალიზი მასალას ისეთ მოცულობამდე ამცირებს, რომელიც უკეთესად სამართავია და ამავე დროს, შინაარსის სიზუსტეც შენარჩუნებულია.* ავტორი

ასევე აღნიშნავს, რომ *კატეგორიების ინდუქციური ფორმირება* შემაჯამებელი კონტენტ ანალიზის მეშვეობით ტექსტური მასალიდან კატეგორიების ინდუქციურად წარმოქმნის პროცესს წარმოადგენს. აღნიშნული *ექსპლიციტური კონტენტ ანალიზის* საწინააღმდეგო პროცესია. შემაჯამებელი კონტენტ ანალიზის საწინააღმდეგოდ, ტექსტის ანალიზისა და კატეგორიების ლოკალიზაციისთვის დამატებით ინფორმაციას ეძებს. პირველი ამცირებს კონტექსტუალურ დეტალებს, მეორე კი – ინარჩუნებს მათ. *მასტრუქტურირებელი კონტენტ ანალიზი* ფილტრავს ტექსტის ნაწილებს, რათა წინასწარ შემუშავებული კრიტერიუმის საფუძველზე მასალის სხვადასხვა ნაწილების შედარების საშუალება მოგვცეს.

აუცილებელია იმის განსაზღვრა, თუ რას ვანიჭებთ კოდს თვითონ ცნების არსებობას თუ ტექსტში მისი შეხვედრის სიხშირეს. ეს მნიშვნელოვანია, ვინაიდან პირველ შემთხვევაში, როდესაც მხოლოდ ცნების არსებობას ვაფიქსირებთ, დაიკარგება ინფორმაცია მისი შეხვედრის სიხშირის შესახებ, ხოლო სიხშირე, შესაძლოა, ტექსტში ცნების მნიშვნელოვნებაზე მიუთითებდეს. გარდა ამისა, კოდირებისას უნდა გადაწყდეს, მხოლოდ კონკრეტული სიტყვების კოდირება უნდა მოხდეს, თუ მსგავსი მნიშვნელობის მქონე სიტყვებისაც. სავარაუდოდ, პირველი მონაცემების მნიშვნელოვან დაკარგვას გამოიწვევს, რადგან სიტყვები ხშირად არ მეორდება იმ ცნებების სახით, რომელსაც ისინი გამოხატავენ. მეორე შემთხვევაში, შეიძლება გარკვეული სიტყვებისა და ფრაზების ნიუანსები დაიკარგოს. მართლაც, ზოგიერთი ორატორი თავის გამოსვლებში შეიძლება განზრახ იყენებდეს ორაზროვან სიტყვებს ან ფრაზებს.

ტრანსკრიპტის კოდირებისას მკვლევარი როგორც წესი, სისტემურად, სტრიქონ-სტრიქონ მიჰყვება ტექსტს და ყოველ მონაცემს მისთვის შესატყვის კოდს მიაწერს, მაგალითად:

ტექსტი	*კოდი*
მოსწავლეები საბუნებისმეტყველო მეცნიერებაში პრობლემის გადაწყვეტას მიმართავენ.	პრობ
შერეული უნარების მქონე ბავშვებისგან შემდგარ კლასების სწავლება მირჩევნია	შერშნარი

თვალსაჩინოა, რომ ამ მაგალითში კოდები აბრევიატურებია, რომლებიც მკვლევარს საშუალებას აძლევს ადვილად მიხვდეს, რა საკითხია ამ კოდებით აღნიშნული, ვინაიდან კოდი მიახლოებულია საკითხთან (კოდირების ეს ფორმა უფრო მოსახერხებელია, ვიდრე თითოეული მონაცემისთვის კოდების სახით რიცხვების მიწერა, რომლებიც არანაირად არ მიანიშნებს მონაცემის ან კატეგორიის შინაარსზე). მაილსი და ჰაბერმანის (1994) მიხედვით, აბრევიატურების არ არსებობის შემთხვევაში, კოდების სახელწოდებები საკმარისად უნდა წააგავდეს ორიგინალურ მონაცემს, რათა მკვლევარმა კოდის მიხედვით შინაარსის დადგენა შესძლოს.

არსებობს რამოდენიმე კომპიუტერული პროგრამა, რომელიც აიოლებს კოდირებას (მაგალითად, ETHNOGRAPH, N-Vivo), თუმცა ამ შემთხვევაში, ორიგინალური ტრანსკრიპტის ელექტრონული ვერსია უნდა არსებობდეს. ერთ-ერთი ასეთი პროგრამა, Code-A-Text, განსაკუთრებით სასარგებლოა დიალოგების რაოდენობრივი და თვისებრივი ანალიზისათვის (სისტემა აუდიო და ვიდეო სიგნალებსაც იღებს).

კოდირების პირველი საფეხურის შემდეგ მკვლევარს უკვე შეუძლია ტენდენციებისა და თემების დანახვა და განზოგადების დაწყება (მაგალითად, კოდების სიხშირეების დათვლით). მკვლევარს კოდების უფრო ზოგად კლასტერებში დაჯგუფებაც შეუძლია, ანუ იწყებს მონაცემთა ფაქტორებად დაყოფას.

მაილსი და ჰაბერმანი (1994) მიუთითებენ, რომ ტექსტის დამუშავებისას მუშა მეხსიერებაში ერთდროულად ოთხმოცდაათი კოდის შეჩერებაა შესაძლებელი; თუმცა, აღნიშნავენ, რომ მონაცემების ხელახალი კოდირება შეიძლება მეორე ან მესამე წაკითხვისას მოხდეს. ადრე გამოყენებული კოდები შეიძლება დაიხვეწოს მოგვიანებით გამოყენებულ კოდების საფუძველზე, რათა კოდები უფრო კონკრეტული და გასაგები გახდეს, ან პირიქით, გაერთიანდეს ის კოდები, რომლებიც ზედმეტად კონკერტულია. ეს ავტორები ამტკიცებენ, რომ კოდები მკვლევარს საშუალებას უნდა აძლევდეს, მოიცვას მონაცემების კომპლექსურობა და სირთულე. სავარაუდოდ, ყველაზე დიდ პრობლემას, ღია კითხვების კოდირება და ქულებში გადაყვანა წარმოადგენს. ამ შემთხვევაში ორი

გამოსავალია: მიუხედავად იმისა, რომ პასუხი ღიაა, ინტერვიუერმა მაგალითად, წინასწარ ისე შეიძლება გადააკოდიროს ინტერვიუს განრიგი, რომ რესპოდენტის თავისუფლად საუბრისას, მისი პასუხების ან მათი ნაწილების შინაარსისთვის წინასწარ განსაზღვრული შესატყვისი კოდების მინიჭება მოახერხოს. ასეთი სახის კლასიფიკაციის გაკეთება პილოტური კვლევების დროსაა შესაძლებელი.

ალტერნატიული გზა მონაცემების ინტერვიუს დასრულების შემდეგ კოდირებაა. ინტერვიუს შედეგად მიღებულ მასალაზე, რომელსაც შეიძლება შეჯამებული სახე ჰქონდეს,ან აუდიო ჩამწერის დახმარებით გაკეთებული სიტყვა-სიტყვითი ტრანსკრიპტი იყოს, მკვლევარმა კონტენტ ანალიზი რამდენიმე ხელმისაწვდომი პროცედურიდან ერთ-ერთის გამოყენებით შეიძლება ჩაატაროს, მაგალითად, სკალირების, ქულების მინიჭების, რანჟირების, პასუხების დათვლისა და ა. შ.

ეტაპი 9: მონაცემთა ანალიზი

მონაცემთა კოდირებისა და კატეგორიზაციის შემდეგ მკვლევარს შეუძლია ტექსტში თითოეული კოდის ან სიტყვის სიხშირის და თითოეულ კატეგორიაში სიტყვების რაოდენობის დათვლა. ეს ძიების პროცესია, რომელიც მრავალნაირად შეიძლება მიმდინარეობდეს, მაგალითად, სიტყვების, კოდების, კვანძების და კატეგორიების ფორმით. ზოგი სიტყვა შეიძლება ერთზე მეტ კატეგორიაში მოხვდეს, მაგალითად, როდესაც ერთი კატეგორია მეორის ქვესიმრავლეა ანუ, ერთი კატეგორია მეორეს მოიცავს. ვებერი (1990: 21 – 4) თვლის, რომ უმჯობესია, დასაწყისში, მთლიან ტექსტზე მუშაობის ნაცვლად, ტექსტის შერჩეულ მცირე მონაკვეთზე ვიმუშაოთ. ეს საშუალებას მოგვცემს, შევამოწმოთ კოდირება და კატეგორიზაცია და, ასევე, შევიტანოთ საჭირო ცვლილებები. სემანტიკური თანმიმდევრულობის დასაცავად კი სრული ტექსტები უნდა გაანალიზდეს.

სიტყვები და ცალკეული კოდები თავისთავად ბევრის მომცემი არ არის და ამიტომ მნიშვნელოვანია სიტყვებსა და კოდებს შორის კავშირებისკენ, ანუ, კატეგორებისა და მათ შორის მიმართებებისკენ გადანაცვლება. სფეროებს შორის მიმართებებისა და კავშირების დადგენა მონაცემების შენარჩუნებას, მათ

სიმდიდრეს და „კონტექსტით განპირობებული?“ უზრუნველყოფს. კავშირების აღმოჩენა დამადასტურებელი შემთხვევების გამოვლენით, მონაცემების ქვესიმრავლეებს შორის „საფუძვლად არსებული ასოციაციების“ (LeCompte and Preissle 1992: 246) და კავშირების მოძიებით არის შესაძლებელი.

ვებერის (1990: 54) აზრით, ტექსტის მოძიება უმჯობესია კატეგორიების და არა – ცალკეული სიტყვების საფუძვლზე განხორციელდეს, ვინაიდან კატეგორიები ცალკეულ სიტყვებზე მეტს გვაძლევენ, იყენებენ რა სინონიმებსა და კონცეპტუალურად ახლოს მდგომ მნიშვნელობებს. მკვლევარს შეუძლია დათვალოს როგორც კატეგორიები, ისე სიტყვები. ფაქტობრივად, მას შეუძლია კონკრეტულად განსაზღვროს, რომელ დონეზე შეიძლება განხორციელდეს დათვლა, ანუ, რას დაითვლის, მაგალითად, სიტყვებს, ფრაზებს, კოდებს, კატეგორიებსა თუ თემებს.

ამ პროცედურის შედეგი ისაა, რომ სიტყვების, კოდების, კვანძებისა და კატეგორიების სიხშირეები მათ აქტუალურობაზე მიუთითებს. ეს შეიძლება ასე იყოს ან არც იყოს ასე, ვინაიდან გარკვეულ ტექსტებში (მაგალითად, სიტყვით გამოსვლებში) სიტყვის ან კატეგორიის შემდგომი მოხსენიება, შესაძლოა, რთულად იყოს გამოთქმული. სიხშირე არ არის მნიშვნელოვნების ტოლფასი, ხოლო სულ არაფრის თქმა (კომენტარისგან თავის შეკავება) ისეთივე მნიშვნელოვანი შეიძლება იყოს, როგორიც რაიმე ნათქვამი. კონტენტ ანალიზისას უფრო მოცემულის, ნათქვამის ანალიზი ხდება, ვიდრე იმისა, რაც გამოტოვებულია, ან არ თქმულა (Anderson andArsenault 1998: 104). ამასთან, როგორც ვებერი (1990) ამბობს:

> გზადაგზა არსებითი სახელები შეიძლება ნაცვალსახელებით შეიცვალოს; წამოჭრილი საკითხის განვითარებამ შეიძლება არაპროდუქტიული გამეორებით გამოწვეული მრავალსატყვაობა მოიტანოს, ტექსტის მოცულობის შეზღუდვამ შეიძლება ხელი შეგვიშალოს თემასთან დაკავშირებაში; ზოგი თემის წამოწევა შეიძლება სხვებთან შედარებით უფრო მეტ ძალისხმევას საჭიროებდეს.
>
> (Weber 1990: 73)

მკვლევარმა შეიძლება შეაჯამოს ტექსტიდან გამომდინარე დასკვნები, მოძებნოს ტენდენციები, კანონზომიერებები და ტექსტის სხვადასხვა სეგმენტებს

შორის არსებული კავშირები, ასევე, შეამოწმოს ჰიპოთეზები. კატეგორიებისა და მონაცემების შეჯამება სტატისტიკური ტექნიკების მიზანია, რაც ტენდენციების, სიხშირეების, პრიორიტეტებისა და მიმართებების გამოთვლის საშუალებას იძლევა. მონაცემების ანალიზის ეტაპზე რამდენიმე მიდგომისა და მეთოდის გამოყენება შეიძლება. კრიპენდორფის (2004: 48 – 53) მიხედვით, მათ შორის შეიძლება იყოს:

- *ექსტრაპოლაციები*: ტენდენციები და განსხვავებები;
- *სტანდარტები*: შეფასებები და მსჯელობები;
- *ინდექსები*: მაგალითად, ურთიერთობების, ხდომილობის და რამდენიმე ხდომილობის თანხვედრის სიხშირეების ინდექსები, შესატყვისი და არაშესატყვისი ერთეულების რაოდენობა;
- *ლინგვისტური რეპრეზენტაციები*.

სიხშირეების დათვლის შემდეგ შესაძლებელია სტატისტიკური ანალიზის განხორციელება და შემდეგი მეთოდების გამოყენება:

- *ფაქტორული ანალიზი: მსგავსი პასუხების დაჯგუფება;*
- *მონაცემების ცხრილების სახით წარმოდგენა*: სიხშირეების ან პროცენტების;
- *ნიშანთა შეუღლების ცხრილები (კროს-ტაბულაცია)*: მატრიცის შექმნა, რომელშიც სიტყვები ანუ კოდები სვეტების დასახელებებია, ხოლო სახელდების სკალის ცვლადები (მაგალითად, გაზეთი, წელი, სქესი) – სტრიქონების;
- *კორელაცია*: სიტყვებს, კოდებს და კატეგორიებს შორის კავშირის სიძლიერისა და მიმართულების დადგენა;
- *გრაფიკური გამოსახვა*: მაგალითად, დროის მონაკვეთში ან ტექსტებში კონკრეტული სიტყვების, ცნებების, კატეგორიების შეხვედრის სიხშირეების გრაფიკურად გამოსახვა;
- *რეგრესია*: ერთი ცვლადის/სიტყვის/კოდის/კატეგორიის ღირებულების დადგენა მეორესთან მიმართებაში – ასოციაციის ფორმა, რომელიც რეგრესიის წრფის ზუსტ მნიშვნელობებსა და გრადიენტს ანუ დახრის კუთხეს გვაძლევს;

- *მრავალჯერადი რეგრესია*: დამოკიდებულ ცვლადებში დამოუკიდებელი ცვლადების წონის გამოთვლა;
- *სტრუქტურული განტოლების მოდელირება და LISREL ანალიზი*: მიზეზ-შედეგობრიობის სხვადასხვა მიმართულების და მიზეზ-შედეგობრივი მიმართებების ანალიზში სხვადასხვა კავშირის წონის დადგენა;
- *დენდროგრამები*: ხისებრი დიაგრამები კატეგორიებსა და კოდებს, კოდებსა და კვანძებს შორის დამოკიდებულების საჩვენებლად.

სტატისტიკური სიდიდეების გამოთვლა და წარდგენა 24-26-ე თავებშია განხილული. ამ ეტაპზე მხოლოდ იმას ვიტყვით, რომ ანალიზისთვის შესაძლებელია თვისებრივი მონაცემების ანუ სიტყვების რიცხობრივ მონაცემებად გარდაქმნა.

თუ ანალიზის ნაკლებად რაოდენობრივი ფორმაა საჭირო, მაშინ ეს გამორიცხავს ზემოთ აღწერილ სტატისტიკური პროცედურების თვისებრივ ვერსიას. მაგალითად, მკვლევარს შეუძლია ცნებებსა და კატეგორიებს შორის კავშირის დადგენა და ამ კავშირების სიძლიერისა და მიმართულების შესწავლა (რამდენად მჭიდროდ უკავშირდებიან ისინი ერთმანეთს და რამდენად დადებითია, ან რამდენად უარყოფითია ეს კავშირი). ბევრი კომპიუტერული პროგრამა იძლევა სტატისტიკური პროცედურების თვისობრივი ეკვივალენტების შესრულების საშუალებას.

ასევე, სასარგებლოა ძირითადი კატეგორიების იდენტიფიცირება (იხ.დაფუძნებული თეორია). ძირითადი კატეგორია ის კატეგორიაა, რომელსაც ყველაზე მეტი ახსნითი შესაძლებლობა აქვს და რომელსაც სხვა კატეგორიები და ქვეკატეგორიები, სავარაუდოდ, ხშირად და მჭიდროდ უკავშირდება (Strauss 1987: 11). რობსონი (1993: 401) თვლის, რომ თვისებრივი მონაცემებიდან დასკვნების გაკეთება შესაძლებელია დათვლით, ტენდენციების გამოკვეთით (განმეორებადი თემების ანუ ტენდენციების დაფიქსირებით), კლასტერების გამოყოფით (ადამიანების, საკითხების, მოვლენების და ა. შ., რომლებსაც მსგავსი მახასიათებლები აქვთ), ცვლადების დაკავშირებით, მიზეზ-შედეგობრივი ქსელების შექმნითა და შედეგების თეორიული ჩარჩოსთვის დაკავშირებით.

მიუხედავად იმისა, რომ თვისობრივი მონაცემების ანალიზისას რიცხობრივი მიდგომის ან პარადიგმების გამოყენება შეიძლება მათი პოზიტივისტურობის გამო გააკრიტიკონ, გასათვალისწინებელია დაფუძნებული თეორიის ერთ-ერთი ფუძემდებლის, გლასერის (Glaser 1996) სიტყვებიც, რომელიც ამბობდა, რომ დაფუძნებული თეორია არა მარტო თვისებრივ მონაცემებთან რაოდენობრივი პარადიგმებს გამოყენებას არ ცდილობს, არამედ პარადიგმული სიზუსტეც მიუღებელი იყო თვისებრივი მონაცემების ანალიზის რეალური სამყაროსთვის, სადაც წარმმართველი *მიზანთან შესატყვისობა ან დაქვემდებარება* უნდა იყოს. შესამჩნევია, რომაილსი და ჰაბერმანი (1984) მხარს უჭერენ მონაცემების გრაფიკულად გამოსახვას, როგორც თვისებრივი მონაცემების შემცირების ეკონომიურ საშუალებას. ასეთი გრაფიკები მიზეზ-შედეგობრივ მიმართებაზე მითითებისა და მონაცემთა შეჯამების საშუალებას იძლევა.

ეტაპი 10: შეჯამება

ამ ეტაპზე მკვლევარს შეუძლია უკვე შესწავლილი სიტუაციის ძირითადი მახასიათებლების შეჯამება. შეჯამებაში მოცემული იქნება ძირითადი ფაქტორები, საკითხები, ცნებები და შემდგომი კვლევის მიმართულებები.ესარის გარდატეხის ეტაპი მონაცემების შეგროვებისას, ვინაიდან ამ დროს ხდება მონაცემებიდან აქამდე მოძიებული ძირითადი თემების, საკითხებისა და პრობლემების გამოკვეთა და შემდგომი კვლევის გზების დასახვა. შეჯამების წერისას გამოიყენება როგორც თავად მონაცემებიდან, ისე მკვლევრის დასკვნით მიღებული ცნებები (Hammersley and Atkinson 1983: 178).

აქ მკვლევარს თეორიის ჩამოყალიბების მოსამზადებელი ეტაპების გავლა მოუწევს. პატონი (1980) თვისებრივი ანალიზის შემთხვევაში შემდეგ ეტაპებს გამოყოფს:

- კვლევისა და ანალიზის ფოკუსის პოვნა;
- მონაცემების ორგანიზება, დამუშავება, მოწესრიგება და გადამოწმება;
- თვისებრივი აღწერის ანუ ანალიზის დაწერა;
- კატეგორიების, ტიპოლოგიებისა და სახელწოდებების ინდუქციურად შექმნა;

- კატეგორიების ანალიზი იმის გასარკვევად, თუ სად არის საჭირო შემდგომი დაზუსტება და ჯვარედინი დაზუსტება;
- ამ კატეგორიების გამოხატვა და ტიპური შემთხვევების აღნიშვნა მეტაფორების საშუალებით (იხ.Pitman and Maxwell 1992: 747);
- ურთიერთმიმართებების, მიზეზებისა და შედეგების შესახებ დასკვნების გაკეთება.

ბოგდანი და ბიკლენი (1992: 154 – 63) რამდენიმე მნიშვნელოვან ფაქტორს გამოყოფენ, რომელიც მკვლევარმა ამ ეტაპზე უნდა გაითვალისწინოს. ამ ფაქტორთა რიცხვში შედის: საკუთარ თავზე ზემოქმედების მოხდენა იმ გადაწყვეტილებების მისაღებად, რომელიც ხელს შეუწყობს კვლევის ფოკუსის გამოყოფას, დავიწროებას და კვლევის ტიპის განსაზღვას; ასევე, ანალიტიკური კითხვების ჩამოაყალიბება; მონაცემების შეგროვების დაგეგმვისას ადრინდელი დაკვირვებით მიღებული მოანცემების გამოყენება, დაკვირვებების შესახებ რეფლექსიური ჩანაწერების გაკეთება, საკუთარი იდეებისა და მოსაზრებების ცდის პირებისთვის გაცნობა, საველე სამუშაოებისა და კვლევის წარმოების პარალელურად შესაბამისი ლიტერატურის ანალიზი, კვლევის დასაზუსტებლად ცნებების, მეტაფორების, ანალოგიების და ვიზუალური საშუალებების შექმნა.

ეტაპი 11: სპეკულაციური დასკვნების გაკეთება

სპეკულაციური დასკვნების ეტაპი მნიშვნელოვანი ეტაპია, ვინაიდან მას კვლევა აღწერიდან დასკვნების გაკეთებაზე გადაჰყავს. ამ ეტაპზე მკვლევარს, ემპირიულ მტკიცებულებებზე დაყრდნობით, სიტუაციის, ზოგიერთი ძირითადი ელემენტისა და სავარაუდოდ, მათი მიზეზების ახსნების შემოთავაზება მოეთხოვება. ეს ჰიპოთეზის ჩამოყალიბებისან სამუშაო პიჰოთეზების ფორმირების პროცესია, რომელიც თეორიის გენერირებას უწყობს ხელს.

თეორიის გენერირების ეტაპი დაფუძნებულ თეორიას უკავშირდება და ამ საკითხს მოგვიანებით მივუბრუნდებით. ახლა გთავაზობთ კონტენტ ანალიზის მაგალითს, რომელშიც არ არის გამოყენებული სტატისტიკური ანალიზი, თუმცა მონაცემების ანალიზისადმი სისტემატურ მიდგომას მაინც გვიჩვენებს, რაც კონტენტ ანალიზის არსს წარმოადგენს.

კონტენტ ანალიზის საილუსტრაციო მაგალითი

წინამდებარე მაგალითში მკვლევარს უკვე გაკეთებული აქვს სამსახურში მიღებული სტრესის შესახებ მონაცემების ტრანსკრიპტი, რომლებიც, ვთქვათ, რამდენიმე მასწავლებლის ანგარიშიდან და ინტერვიუდან არის აღებული და რომელშიც უკვე შეჯამებულია ძირითადი მომენტები. წარმოიდგინეთ, რომ თითოეული ანგარიში ან ინტერვიუ სათითაოდ არის დაწერილი და ცალკე ფაილებად ინახება (მაგალითად, კომპიუტერში) და ახლა ანალიზისთვის ერთიანი მონაცემების სახითაა წარმოდგენილი. პრაქტიკულად, რაც გვაქვს, უკვე ინტერპრეტირებული მონაცემებია და არა სტენოგრაფიული ჩანაწერი.

ეტაპი 1: მონაცემებზე ინტერპრეტაციული კომენტარების მიწერა

თითოეული მონაცემის გასწვრივ კოდის/კატეგორიის/დესკრიპტორის აღმნიშვნელი სიტყვაა მიწერილი (მსხვილი შრიფტით), ესე იგი, შეჯამებული მონაცემები უკვე წარმოდგენილია 33 შემაჯამებელი წინადადების სახით.

- სტრესს იწვევს გაცრუებული მოლოდინები, ანუ დასახული მიზნის მიუღწევლობა, უკმაყოფილება საკუთარი საქციელის გამო, ზოგჯერ, თავად მასწავლებლების მოდუნება და ბედს დამორჩილება.მიზეზი
- სტრესს იწვევს პროფესიული საქმეებისათვის თავისუფალი დროის დათმობის საჭიროება. მაგრამ, სტრესის მიზეზი თავისუფალი დროის დახარჯვა კი არ არის, არამედ მასწავლებლის მიერ საკუთარ გეგმებთან/სურვილებთან დაკავშირებით კომპრომისის გაკეთებაა მიზეზი.
- სტრესის მიზეზი რამოდენიმე მოთხოვნის ერთდროულად შესრულების მოთხოვნიდან გამომდინარეობს .თავად ის ფაქტი, რომ ეს მოთხოვნები ერთდროულად არსებობს, მათი ერთდროულად დაკმაყოფილების შეუძლებლობაზე მიუთითებს. ამრიგად, სტრესი სიტუაციის დაძლევის პრობლემაშია – ეს გამოუვალი სიტუაციაა. ბუნება
- ერთი წყაროდან წარმოქმნილი სტრესი დამატებით სტრესს ქმნის, რაც უძილობას იწვევს – ეს კი იმის ნიშანია, რომ ყველაფერი უკიდურეს ზომამდეა მისული. შედეგი

- სტრესს განაპირობებს ის მნიშვნელობა, რომელსაც პიროვნება იმ აქტივობებს მიაწერს, რომელშიც იგი მონაწილეობს. ბუნება. სტრესს იწვევს ინდივიდის პატიოსნების/ღირებულებების არა მხოლოდ გამოცდა, არამედ ეჭვქვეშ დაყენება. მიზეზი
- სტრესი „ფრუსტრაციიდან“ წარმოიქმნება – ფრუსტრაციას სტრესამდე მივყავართ, რაც თავის მხრივ, ისევ სტრესს იწვევს, შემდეგ ისევ ფრუსტრაციამდე და ა. შ. – მანკიერი წრე. ბუნება
- როდესაც კარგად დაწყობილი გეგმები ირევა, ეს შეიძლება სტრესული იყოს. მიზეზი
- სტრესის მანკიერი წრე ძილის დარღვევასაც იწვევს, რაც თავის მხრივ, სტრესს იწვევს. ბუნება
- სტრესის შემცირება ხშირად მხოლოდ სიმპტომებზე მოქმედებს და არა – მიზეზებზე, მიზეზი ერთადერთი, რაც ამ შემთხვევაში შეიძლება გვქონდეს, ისაა, რომ სტრესორები არ უჩინარდება და სტრესი ძლიერდება. მიზეზი
- სტრესის ეფექტი ფიზიკურია, რაც, თავის მხრივ, უფრო დიდ სტრესს იწვევს – კიდევ ერთი ჩაკეტილი წრე. შედეგი
- სტრესი დაქვეითებული ენთუზიაზმიდან/პასუხისმგებლობიდან/მისწრაფებიდან/ მოლოდინიდან წარმოქმნება. მიზეზი
- სამუშაოს ზეწოლა ამცირებს მისწრაფებას, რომელიც ამცირებს სტრესს. მიზეზი
- სტრესი მეგობრებთან ურთიერთობით მცირდება. გამკლავება
- სტესს იწვევს ის, რაც ინდივიდის კონტროლს მიღმაა. მიზეზი
- სტრესი პრობლემურ მოსწავლეებთან ურთიერთობიდან მომდინარეობს. მიზეზი
- სტრესი წარუმატებელი მენეჯმენტის გამო ჩნდება. მიზეზი
- სტრესი კმაყოფილების განცდის უქონლობისგან ჩნდება. მიზეზი
- სტრესი თავისთავად იშვიათად წარმოიქმნება. ის, როგორც წესი, რამდენიმე ფაქტორის კომბინაციაა – ზვავივითაა, თანდათანობით მატულობს და ძლიერდება. ბუნება

- სტრესს პროფესიული პირობების გაუარესება იწვევს, რასაც მასწავლებელი ვერ აკონტროლებს. მიზეზი. სტრესი კონტროლისა და ავტონომიის დაკარგვის შედეგად ყალიბდება. მიზეზი
- პროფესიული პირობების გაუარესებით გამოწვეული სტრესის შედეგები გეომეტრიული პროგრესიით იზრდება. ბუნება
- სტრესი წარმოიქმნებამაშინაც, როდესაც პროფესიული სტანდარტების დათმობის საშიშროება ჩნდება. მიზეზი
- სტრესი მოუგვარებელი საქმეების გამო შეიძლება გაჩნდეს. მიზეზი
- სტრესის მიზეზი პროფესიული კომპრომისი შეიძლება იყოს, რაც ინდივიდის კონტროლს არ ექვემდებარება. მიზეზი
- სტრესის ინტენსიობას მისი ზომა განაპირობებს – დიდი ყუმბარის აფეთქება მყისიერი ზიანის გამომწვევია. ბუნება
- სტრესს თვითგადარჩენის გზის არარსებობა იწვევს; სიტუაცია ჩაკეტილია და კიდევ უფრო მეტ სტრესს იწვევს. უცხვირო ჩაიდნის მსგავსად, რომელიც დუღილისას ჯერ ლითონს აწვება, მერე კი ფეთქდება. მიზეზი
- სტრესი გადატვირთვიდან და ფრუსტრაციიდან – კონტროლის დაკარგვიდან მომდინარეობს. სტრესი მაშინ იჩენს თავს, როდესაც ადამიანები თავიანთ სამუშაო გარემოსვერ აკონტროლებენ. მიზეზი
- სტრესს გადატვირთვა იწვევს. მიზეზი
- სტრესი ჩნდება მაშინაც, როდესაც ინდივიდი ხედავს, რომ მის გაკეთებულ საქმეს სხვა აფუჭებს თავისი უცოდინრობით. მიზეზი
- სტრესი გვხვდება მაშინ, როდესაც მისი შემცირების არავითარი შესაძლებლობა არ არსებობს. ამრიგად, თუ სტრესის „ორთქლის გამოშვება“ არ ხდება, ის სულ უფრო და უფრო მოიმატებს. მიზეზი, ბუნება
- სტრესთან გამკლავება რელაქსაციითა და ვარჯიშით შეიძლება. გამკლავება
- სტრესის შემცირების ისეთი თვითდამაზიანებელი ქცევებით, როგორიცაა ალკოჰოლის მიღება და მოწევა. გამკლავება, ბუნება
- სტრესი იმ საქმიანობებისადმი მინიჭებული მნიშვნელობის ფუნქციაა, რომელსაც მონაწილეები ახორციელებენ. ბუნება

- რაც უფრო ახლო ურთიერთობა აქვს ინდივიდს სტრესის გამომწვევ ადამიანებთან, მით მწვავეა სტრესი. ბუნება

მონაცემების ძალიან მიახლოებითი კოდირება სამი ან ოთხი კატეგორიის მიხედვით მოხდა. შეიძლებოდა მონაცემების გაცილებით უფრო ზუსტად კოდირება, მაგალითად, თუ თითოეულ კონკრეტულ მიზეზს საკუთარი კოდი ექნებოდა. მართლაც, გარკვეული თეორიული მიმდინარეობა დაგვისაბუთებდა, რომ საწყის ეტაპზე კონკრეტული კოდების შექმნა მნიშვნელოვანია. მკვლევარმა შეიძლება გადაწყვიტოს სიტყვების (და შემდეგ სიტყვების სიხშირეების) ან მნიშვნელობების კოდირება – სიტყვების და არა მნიშვნელობების კოდირება ზოგჯერ სახიფათოა, რადგან ადამიანები ერთიდაიგივე აზრს სხვადასხვა სიტყვებით გამოთქვამენ ხოლმე.

ეტაპი 2: მონაცემების დახარისხება ძირითადი არეების მიხედვით

გამოყენებული კოდები ოთხ ძირითად არეში განთავსდა, ესენია:

- სტრესის მიზეზები;
- სტრესის ბუნება;
- სტრესის შედეგები;
- სტრესთანბრძოლა.

ეტაპი 3: თითოეული თემის დასახელება და დებულებების ხსენების სიხშირეების მიწერა

თითოეული თემის შესატყვისი მონაცემები ერთად გროვდება და დებულების გასწვრივ იმდენი ნიშანი (/) იწერება, რამდენჯერად ის მასწავლებელმა ახსენა.

სტრესის მიზეზები

- გაცრუებული მოლოდინი/მისწრაფება – /
- გაღიზიანება – /
- სხვებს არ გააქვთ თავისი – /
- სხვები ნებდებიან/ფარ-ხმალს ყრიან – /

- პროფესიული მოთხოვნები, მაგალითად, პრობლემური მოსწავლეები – /
- პროფესიული საქმეებისთვის თავისუფალი დროის დათმობის საჭიროება – /
- სამუშაოსთან დაკავშირებული სირთულეები – /
- თავისუფალი დროისა და სივრცის უქონლობა – /
- საკუთარი ან სხვების პროფესიული სტანდარტებისა და პატიოსნების დათმობა – ///
- ჩაშლილი გეგმები– /
- სტრესი თავისთავად იწვევს სტრესის გაძლიერებას– /
- სტრესის მიზეზების შემცირების უუნარობა – /
- ენთუზიაზმის/პასუხისმგებლობის/მისწრაფების შემცირება – /
- სამუშაოს ზეწოლა/წნეხი – /
- ის, რაც საკუთარი კონტროლის მიღმაა – /
- წარუმატებელი მენეჯმენტი ან მმართველობა – /
- დაუკმაყოფილებლობა – /
- პროფესიული პირობების გაუარესება – /
- კონტროლისა და ავტონომიის დაკარგვა – //
- პრობლემური სიტუაციის მოწესრიგების უუნარობა– /
- პრობლემური სიტუაციისგან თავის დაღწევის უუნარობა– /
- სამუშაოთი გადატვირთვა – /
- იმის ყურება, თუ როგორ აფუჭებენ სხვები ინდივიდის მიერ წარმატებით გაკეთებულ საქმეს –/

სტრესის ბუნება

- სტრესიგანპირობებულია იმ მნიშვნელობით, რომელსაც მონაწილეები მათ მიერ შესრულებულ საქმიანობებს ანიჭებენ. – /
- სტრესი მაშინ იჩენს თავს, როდესაც ერთდროულად ბევრი მოთხოვნაა, ანუ როდესაც სიტუაცია გამოუვალია – /
- სტრესი კუმულაციურია (ზვავივით მატულობს და გროვდება), სანამ უკიდურეს ზღვარს არ მიაღწევს – /

- სტრესი მანკიერი წრეა – //
- სტრესის ეფექტი გეომეტრიული პროგრესიით იზრდება – /
- სტრესის ინტერსივობა მისი ზომის ფუნქციაა – /
- თუ სტრესს არ აქვს გამოსავალი, „ორთქლის გამოსაშვები ხვრელი“, იგი უფრო ძლიერდება– //
- სტრესთან გამკლავების მცდელობამ თვითდამაზიანებელ ქცევამდე (თამბაქოს მოწევა ან ალკოჰოლის მიღება) შეიძლება მიიყვანოს ადამიანი – /
- სტრესი დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა მნიშვნელობას ანიჭებს ადამიანი გასაკეთებელ საქმეებს – /
- რაც უფრო ახლო ურთიერთობა აქვს ინდივიდს სტრესის გამომწვევ ადამიანებთან, მით მწვავეა სტრესი – /

სტრესის შედეგები

- უძილობა ან ფიზიკური რეაქცია – /
- სტრესის შედეგები თავისთავად იწვევს მეტ სტრესს. – /
- თვითდამაზიანებელი ქცევა– /

სტრესთან გამკლავება

- ფიზიკური აქტივობა ან ვარჯიში – /
- მეგობრებთან ურთიერთობა – /
- ალკოჰოლის მიღება და მოწევა – /

ეტაპი 4: მესამე ეტაპზე გაკეთებული ჩამონათვალის გადასინჯვა და საკითხების დაჯგუფება (კატეგორიასთან გადაფარვისთავიდან არიდება)

ამ ეტაპზე დაჯგუფებული მონაცემები ხელახლაა გაანალიზებული და ისინი ოთხიძირითადი დაჯგუფის სახითაა წარმოდგენილი (სტრესის მიზეზები, სტრესის ბუნება, სტრესის შედეგები და სტრესთან ბრძოლა).

სტრესის მიზეზები

პიროვნული ფაქტორები

- გაცრუებული მოლოდინი/მისწრაფება – /
- გაღიზიანება – /
- პროფესიული საქმეებისთვის თავისუფალი დროის დათმობის საჭიროება – /
- თავისუფალი დროისა და სივრცის არქონა– /
- სტრესი თავისთავად მეტ სტრსს იწვევს – /
- სტრესის მიზეზების შემცირების უუნარობა – /
- ენთუზიაზმის/პასუხისმგებლობის/მისწრაფების შემცირება – /
- ის, რაც საკუთარი კონტროლის მიღმაა – /
- დაკმაყოფილების გრძნობის არქონა – /
- კონტროლისა და ავტონომიის დაკარგვა – //
- პრობლემის მოგვარების უნარის უქონლობა – /
- გამოსავალის არარსებობა– /

ინტერპერსონალური ფაქტორები

- გაღიზიანება – /
- სხვების მიერ მიზნის მიუღწევლობა– /
- სხვებისთვის დანებება/ფარ-ხმლის დაყრა– /
- საკუთარი ან სხვების პროფესიული სტანდარტებისა და პატიოსნების დათმობა – ///
- იმის ყურება, თუ როგორ აფუჭებენ სხვები ინდივიდის მიერ წარმატებით გაკეთებულ საქმეს –/

მენეჯმენტი

- სამუშაოს ზეწონა – /
- ის, რაც კონტროლს მიღმაა – /
- წარუმატებელი მენეჯმენტი ან მმართველობა – /
- პროფესიული პირობების გაუარესება – /

- იმის ყურება, თუ როგორ აფუჭებენ სხვები ინდივიდის მიერ წარმატებით გაკეთებულ საქმეს – /

პროფესიული საკითხები

- სხვების მიერ მიზნის მიუღწევლობა– /
- პროფესიული მოთხოვნები, მაგალითად, პრობლემური მოსწავლეები – /
- პროფესიული საქმეებისთვის თავისუფალი დროის დათმობის საჭიროება – /
- სამუშაოსთან დაკავშირებული სირთულეები – /
- საკუთარი ან პროფესიული სტანდარტებისა და პატიოსნების დათმობა – ///
- გეგმების ჩაშლა– /
- სამუშაოს ზეწოლა – /
- პროფესიული პირობების გაუარესება – /
- სამუშაოთი გადატვირთვა – /
- კონტროლისა და ავტონომიის დაკარგვა – //

სტრესის ბუნება

ობიექტური

- სტრესი განპირობებულია იმ მნიშვნელობით, რასაც მონაწილეები გასაკეთებელ აქტივობებს ანიჭებენ – /
- სტრესი მაშინ იჩენს თავს, როდესაც ერთდროულად ბევრი მოთხოვნაა, – /
- სტრესი კუმულაციურია (ზვავივით მატულობსდა გროვდება), სანამ უკიდურეს ზღვარსარ მიაღწევს – /
- სტრესი მანკიერი წრეა – //
- სტრესის ეფექტი გეომეტრიული პროგრესიით იზრდება – /
- სტრესის ინტერსივობა მისი ზომის ფუნქციაა – /
- თუ სტრესს გამოსავალი არ აქვს, ის უფრო ძლიერდება– //
- სტრესთან გამკლავების მცდელობამ ადამიანი შეიძლება თვითდამაზიანებელ ქცევამდე (თამბაქოს მოწევა ან ალკოჰოლის მიღება) მიიყვანოს – /

სუბიექტური

- სტრესი განპირობებულია იმ მნიშვნელობით, რასაც მონაწილეები გასაკეთებელ აქტივობებს ანიჭებენ– /
- რაც უფრო ახლო ურთიერთობა აქვს ინდივიდს სტრესის გამომწვევ ადამიანებთან, მით მწვავეა სტრესი – /

სტრესის შედეგები

ფიზიოლოგიური

- უძილობა – /

ფიზიკური

- ფიზიკური რეაქციები – //
- თამბაქოს მოწევის გაძლიერება – /
- ალკოჰოლის მოჭარბებული მოხმარება – /

ფსიქოლოგიური

- გაღიზიანება – /

სტრესთან გამკლავება

ფიზიკური

- ფიზიკური აქტივობა და ვარჯიში – /
- სოციალური სოლიდარობა, განსაკუთრებით, ახლობელ ადამიანებთან – ///
- მეგობრებთან ურთიერთობა – /

სოციალური

- სოციალური სოლიდარობა, განსაკუთრებით, ახლობელ ადამიანებთან – ///
- მეგობრებთან ურთიერთობა – /

ეტაპი 5: მეოთხე ეტაპზე გამოყოფილი ჯგუფების ან შედეგების კომენტირება და მათი მნიშვნელობების განხილვა

წინა ეტაპების დასრულების შემდეგ მკვლევარს უკვე შეუძლია ზოგად და კონკრეტულ მომენტებს დაუთმოს ყურადღება, მაგალითად:

- სტრესის უამრავი მიზეზი არსებობს (დაასახელეთ რაოდენობა);
- სტრესიდან გამოსვლის ძალიან ცოტა გზა არსებობს, ასე რომ, მისი აკუმულირება ალბათ, გარდაუვალია.
- სტრესის მიზეზები პიროვნულ ფაქტორებში იღებს სათავეს და არა – მენეჯმენტში, პროფესიული საქმიანობასა თუ სხვ. (აქ დაასახელეთ სიხშირეები).
- სამუშაოსთან დაკავშირებული მოთხოვნები უფრო ნაკლებ სტრესს იწვევს, ვიდრე სხვა ფაქტორები (მაგალითად, მენეჯმენტი). ანუ, ადამიანებმა მუშაობის დაწყებისას იციან, რას უნდა ელოდონ თავიანთი სამუშაოდან, მაგრამ პრობლემა სადღაც სხვაგანაა, თუნდაც – მენეჯმენტში (დაასახელეთ სიხშირეები).
- კონტროლის დაკარგვა მნიშვნელოვანი ფაქტორია (დაასახელეთ სიხშირეები).
- ადამიანების მიმართ არსებული გამოწვევები, და მათი პიროვნული ინტეგრირებულობის/თვითშეფასების ეჭვქვეშ დაყენება ძალიან სტრესულია (დაასახელეთ სიხშირეები).
- სტრესის ბუნება კომპლექსურია და რამდენიმე ურთიერთმოქმედ კომპონენტს მოიცავს (დაასახელეთ სიხშირეები).
- სტრესი ადამიანის ცხოვრების ყველა სფეროში იჭრება.
- სტრესის დასაძლევად ზომების მიუღებლობა აგვარებს პრობლემას; სტრესის დასაძლევად ზომების მიღება აგვარებს პრობლემას.
- სტრესის ბუნების სუბიექტური ასპექტები ისეთივე მნიშვნელოვანია, როგორიც ობიექტური (დაასახელეთ სიხშირეები).
- სტრესის შედეგი პიროვნული უფროა, ვიდრე – პიროვნების გარეთ არსებული (მაგალითად, სისტემური ან სისტემის დამაზიანებელი) (დაასახელეთ სიხშირეები).
- სტრესის შედეგები თითქმის უკლებლივ უარყოფითია და არა – დადებითი (დაასახელეთ სიხშირეები).

- სტრესის შედეგების განცდაუფრო არაკოგნიტურია, მაგალითად, ემოციური და ფსიქოლოგიური, ვიდრე – კოგნიტური (დაასახელეთ სიხშირეები).
- სტრესთან გამკლავების ცოტა გზა არსებობს (სიხშირეები), ესე იგი, შეზღუდულია სტრესის შემცირების შესაძლებლობები.

გაანალიზებული მაგალითის ეტაპებში ასახულია ის თემები, რომლებიც კონტენტ ანალიზის წინა განხილვისას წამოიჭრა; თუმცა მაგალითში არ არის გაკეთებული სტატისტიკური ანალიზი და არც სიტყვებია დათვლილი. კონტენტ ანალიზის მიმართ სამართლიანობის დასაცავად ზოგიერთი იტყოდა, უფრო სწორედ კი, მოითხოვდა, რომ მონაცემებმა აუცილებლად უნდა გაიაროს შემდგომი ანალიზი. რაც კარგია განხილულ ანალიზში, ესაა რამდენიმე მნიშვნელოვანი საკითხის წამოჭრა:

- მკვლევარმა მონაცემები მიმოიხილა როგორც კატეგორიებს შორის ასევე თავად კატეგორიებში *დაჯგუფებების პატერნების, თემების, განზოგადებებისა, ასევე ვარაუდებისა და უჩვეულო შედეგების სანახავად.*
- მკვლევარი იღებს გადაწყვეტილებას, არის თუ არა სიხშირეები მნიშვნელოვანი, ან არის თუ არა საკითხი მნიშვნელოვანი მაშინაც კი, თუ ის მხოლოდ ერთხელ ან რამდენჯერმე არის ნახსენები.
- მკვლევარმა მოიძია და წარმოადგინა დებულებების დამადასტურებელი და უარმყოფელი მტკიცებულებები.
- ანალიზის ბოლო ეტაპი თეორიის ჩამოყალიბებაა, იმის შესაჯამებლად, რაც სტრესის ასახსნელად ითქვა. ასევე, შეიძლება მნიშვნელოვანი იყოს, შემდგომი ანალიზისას მიზეზ-შედეგობრივი მიმართების დადგენის მცდელობაც: რა რისი მიზეზია და რა მიმართულება აქვს მიზეზობრივ კავშირს. ასევე, შეიძლება სასარგებლო იყოს დიაგრამების აგება მიმართულებების, ძლიერი მხარეებისა და დადებითი/უარყოფითი ბუნების საჩვენებლად.

კონტენტ ანალიზში კომპიუტერის გამოყენება

ლეკომტი და პრეისლი (1993) საინფორმაციო ტექნოლოგიების თვისებრივ კვლევაში გამოყენების შესაძლო გზებს აჯამებენ (ასევე, იხ.Tesch 1990). როგორც

ქვემოთ მოცემული ჩამონათვალიდან შეგვიძლია დავინახოთ, თვისებრივ კვლევაში ტექნოლოგიების გამოყენება მრავალფეროვანია. მონაცემები უნდა დამუშავდეს და რადგან სიტყვიერი მონაცემების დამუშავება შრომატევადი საქმეა, არსებობს მონაცემთა დამუშავებისა და ანალიზის რამდენიმე პროგრამული პაკეტი, მკვლევრებმა სრულად უნდა გამოიყენონ ყველა არსებული გამოთვლითი ტექნოლოგია. თვისებრივ კვლევაში საინფორმაციო ტექნოლოგიები შემდეგი დანიშნულებით შეიძლება გამოვიყენოთ (LeCompte and Preissle 1993: 280 – 1):

- მონაცემების შენახვა და შემოწმება (მაგალითად, კორექტურის);
- მონაცემების თანმიმდევრულად დალაგება და სეგმენტებად დაყოფა, მონაცემების გამრავლება (ასლები);
- ჩანაწერების წარმოება იმ ვითარებების აღწერის ჩათვლით, რომელშიც გაკეთდა ეს ჩანაწერები;
- მონაცემებში სიტყვის ან ფრაზის ძიება და მოძიებულის ამოკრეფა;
- ტექსტის ერთეულებისთვის საიდენტიფიკაციო ნიშნების მინიჭება (მაგალითად, კითხვარის პასუხები) ისე, რომ შემდგომ შესაძლებელი იყოს მათი დახარისხება;
- ტექსტზე კომენტარებისა და დანართების გაკეთება;
- მონაცემების დაყოფა ერთეულებად, რომლებიც მკვლევრის მიერ წინასწარ განსაზღვრულია, ან თავად მონაცემების ბუნებრივი ენის მიხედვით განისაზღვრა;
- მონაცემების წინასწარი კოდირება;
- ერთგვაროვანი შედარების ხელშეწყობისა და კლასიფკაციის სქემების დახვეწის მიზნით მონაცემების ცალკეული ნაწილების დახარისხება, ხელახლა გადახარისხება, კრიტიკული შედარება, კლასიფიკაცია და ხელახალი კლასიფიკაცია;
- ჩანაწერების კოდირება და მათი იმავე კლასიფიკაციის ჩარჩოში მოქცევა;
- მონაცემების გაერთიანება, ხელახალი გაერთიანება და მათი კატეგორიებში დაბრუნება;

- სიხშირეების დათვლა (მაგალითად, სიტყვების, ფრაზების, კოდების);
- მონაცემების ჯვარედინად გადამოწმება (მონაცემების ერთზე მეტ კატეგორიაში კოდირების და კატეგორიებს შორის კავშირების დადგენის შესაძლებლობა);
- ისეთი მონაცემების გამოვლენა, რომლებიც ერზე მეტ კატეგორიაში ხვდება;
- მონაცემების შედარებისა და დაპირისპირების მიზნით ქვესიმრავლეებიდან (მაგალითად, სქესი) მონაცემების კოდირებული და კვანძებად გაერთიანებული სეგმენტების ამოღება;
- მონაცემის ისეთი ნაწილების მოძიება, რომლებიც გარკვეული თანმიმდევრობითაა დალაგებული (მაგალითად, ქრონოლოგიურად); კოდირებულ კატეგორიებს შორის კავშირების დადგენა;
- კატეგორიებს შორის მიმართებების დადგენა (მაგალითად, იერარქიული, დროითი, ურთიერთობითი, დაქვემდებარებული, დამაქვემდებარებელი);
- საბოლოო ანგარიშში მონაცემების ციტირება.

კელეს (Kelle 1995) მოსაზრებით, კომპიუტერი განსაკუთრებით ეფექტურია თვისებრივი კვლევისთვის დამახასიათებელი ისეთ ხშირად წამოჭრილ პრობლემასთან გამკლავებისას, როგორიცაა გადატვირთული, ჭარბი მონაცემებიდან საჭირო მონაცემების ამოკრეფა. ამტკიცებენ, რომ კომპიუტერი მკვლევარს საშუალებას აძლევს, გამოიყენოს კოდები, შენიშვნები, დიდი მოცულობის ტექტსების სისტემები, სელექციური მოძიება, თანხვედრილი კოდები, ასევე, თვისებრივი მონაცემები რაოდენობრივად დათვალოს. (ასევე, იხ.Seidel and Kelle 1905). ეს, თავის მხრივ, ელემენტების ერთმანეთთან დაკავშირების, ქსელების აგებისა და, საბოლოო ჯამში, თეორიის შექმნის შესაძლებლობას იძლევა (Seidel and Kelle 1995). ლონკილა (Lonkila 1995) მიუთითებს, თუ როგორ შეიძლება კომპიუტერის გამოყენებამ ხელი შეუწყოს დაფუძნებული თეორიის ჩამოყალიბებას კოდირების, მუდმივი შედარების, კავშირების, ჩანიშვნების, ანოტაციების, დანართების, დიაგრამების, გადამოწმების გამოყენებით, რასაც საბოლოო ჯამში, თეორიის ჩამოყალიბება მოჰყვება. კელე და ლაური (Kelle and Laurie 1995: 27) თვლიან, რომ ამ პროცესში

კომპიუტერული მეთოდების გამოყენება ზრდის ვალიდობასა (შერჩევების მართვით) და სანდოობას (მოცემულ თემაზე ყველა მონაცემის მოპოვებითა და ამით მონაცემების სარწმუნოების გაზრით). კომპიუტერი, ძირითადად, მონაცემების კოდირებისა და კომპილაციისთვის გამოიყენება (Kelle 1995: 62 – 104). ლონკილა (1995) კოდების რამდენიმე სახეს გამოყოფს: *ღია კოდირების* შედეგად წარმოიქმნება კატეგორიები და განისაზღვრება მათი თვისებები და განზომილებები. *ღერძული კოდირება* ერთი კატეგორიის შიგნით მუშაობს, ერთმანეთთან აკავშირებს ამ კატეგორიის ქვეჯგუფებს და ერთ კატეგორიას მეორესთან. ეს შეიძლება ეხებოდეს შესასწავლ მოვლენას, ამ მოვლენის გამომწვევ პირობებს, კონტექტს, რომელშიც ხორციელდება მოვლენა, მასთან დაკავშირებულ მოქმედებებსა და ურთიერთობებს, შედეგებსა და სიტუაციაში მოქმედ პირებს. *სელექციური კოდირება* ტექსტური მონაცემების ძირითად კატეგორიებს ადგენს, რომელთაც თეორიის ჩამოალიბებისთვის აერთიანებს. სეიდელი და კელე (1995) თვლიან, რომ კოდებით შეიძლება ტექსტის, მოვლენისა თუ ფაქტის მონიშვნა, და, ასევე, მათი გამოყენება მონაცემების ქსელების შესაქმნელად.

თვისებრივი მონაცემებისთვის არსებობს მთელი რიგი ისეთი კომპიუტერული პროგრამების პაკეტებისა (იხ.Kelle 1995), როგორიცაა, მაგალითად: AQUAD, ATLAS/ti, HyperQuad2, Hyper-RESEARCH, Hypersoft, Kwaliton, Martin, MAXqda, WINMAX, QSR.NUD.IST, Nvivo, QUALPRO, Textbase Alpha, ETHNOGRAPH, ATLAS.ti, Code-A-Text, Decision Explorer და Diction. ზოგიერთი მათგანი განხილული აქვთ პრეინსა და მის კოლეგებს (Prein et al. 1995: 190 – 209). რეალურად, ეს პროგრამები თავად კი არ აანალიზებენ მონაცემებს (რაოდენობრივი მეთოდების ანალიზისთვის განკუთვნილი პროგრამებისგან განსხვავებით), არამედ ეხმარებიან მკვლევარს ამაში. კელე (2004: 277) შენიშნავს, რომ ეს პროგრამები იმდენად არ აანალიზებენ ტექსტს, რამდენადაც შემდგომი ანალიზისთვის მის ორგანიზებასა და სტრუქტურირებას ახდენენ.

ამ პროგრამების მიმზიდველობას დიდი მოცულობის ტექსტობრივ მასალასთან სწრაფად თავის გართმევის საშუალებას ქმნის; მონაცემების გამოთვლისა და მოძიებისას გამორიცხავს ადამიანურ შეცდომას; ასევე,

ათავისუფლებს მკლევევარს ზოგიერთი მექანიკური დავალებისგან. სიტყვების, ფრაზების, კოდების, კვანძებისა და კატეგორიების შეთხვევაში, კომპიუტერული პროგრამით შესაძლებელია:

- ტექსტების, კოდების, კვანძებისა და კატეგორიების მოძიება და ჩამატება;
- ტექსტის გაფილტრვა;
- უკუთვლა;
- დაჯგუფებული მონაცემების სასურველი შერჩევის კრიტერიუმის მიხედვით წარმოდგენა, როგორც ტექსტებს შიგნით, ასევე რამდენიმე ტექსტში ერთად
- სტატისტიკური ანალიზის თვისებრივი ეკვივალენტების განხორციელება, როგორიცაა:
    - ლოგიკური ძიება (ისეთი ტექსტების თანაკვეთა, რომლებიც ერთზე მეტი კოდით ან კვანძითაა აღნიშნული, „და“ და „ან“ კავშირების გამოყენებით; ერთდროულად შეხვედრებისა და გადაფარვების ძიება);
    - სიახლოვის ძიება (მონაცემების კლასტერული გაერთიანებებისა და კვანძის ან კოდის ნებისმიერ მხარესთან დაკავშირებული კონტექსტური მონაცემების ძებნა);
    - შეზღუდვები, „ხეები“ და ნიშანთა შეუღლების ცხრილები (მონაცემების ძიებაში ჩართვა ან გამორიცხვა, კონკრეტულ კვანძში შემავალი კოდების და სხვა კვანძების მომცველი კვანძების ძიება).
- ურთიერთდაკავშირებული კვანძებისა და კოდების დენდროგრამების აგება (ხის სტრუქტურა);
- მონაცემების თანმიმდევრულად წარმოდგენა და ტექსტის მისთვის უახლოესი მასალის ფარგლებში განთავსება აუცილებელი კონტექსტით უზრუნველყოფის მიზნით;
- ტექსტის შერჩევა კომბინირებული კრიტერიუმების მიხედვით (მაგალითად, ერთდროულად გამოჩენა, ერთობლივი განლაგება);
- ტექსტებსა და ტექსტების პასაჟებს შორის მსგავსებების, განსხვავებებისა და ურთიერთობების ანალიზის შესაძლებლობა;
- ტექსტის კომენტირება და მის შესახებ ჩანიშვნების ჩაწერა.

ამას გარდა, მასალის კოდირების, ძიების, ამოკრეფვისა და წარდგენის გასაიოლებლად პროგრამა შეიძლება ლექსიკონებს და ტერმინების ანბანურ საძიებელსაც შეიცავდეს.

ვინაიდან კოდირების წესები და კატეგორიები ცნობილია და წესებით იმართება, კომპიუტერული ანალიზი განსაკუთრებით სასარგებლო შეიძლება იყოს ტექსტების მოძებნის, დაჯგუფებისთვის როგორც კონკრეტული სიტყვების, ისე – მსგავსი მნიშვნელობი მქონე სიტყვების მიხედვით. ცალკეულ სიტყვებსა და სიტყვების დათვლისას შეიძლება უყურადღებოდ დარჩეს კონტექსტის მნიშვნელობა. ამიტომ შეიქმნა ისეთი კომპიუტერული პროგრამები, რომლებიც კონტექსტის ძირითად სიტყვებს (Key-Words-In-Context) პოულობენ. ასეთი პროგრამების უმეტესობას ჩანიშვნების გაკეთების ფუნქცია გააჩნია, ანუ, შესაძლებელია იმ ტექსტის თანმხლები კომენტარების გაკეთება, რომელიც ძირითად ტექსტს არ მიეკუთვნება და სურვილისამებრ, გამოირიცხოს ან ჩაერთოს ტექსტური მასალის ანალიზში. გარდა ამისა, ბევრი პროგრამული პაკეტი მოიცავს ტექსტის ანოტაციის და დანართის გაკეთების ფუნქციას, რომელიც ტექსტთან ერთად ინახება, სადაც იქვეა მითითებული, რომ ეს არის ანოტაცია და არა – ძირითადი ტექსტის ნაწილი.

კომპიუტერები ვერაფერს გააკეთებენ „ადამიანის ხელის“ გარეშე, ვინაიდან მაინც ადამიანმა უნდა გადაწყვიტოს და შექმნას კოდები და კატეგორიები, გადაამოწმოს მონაცემები და მოახდინოს მათი ინტერპრეტაცია. ანალოგიურად, „მკაცრადაა შეზღუდული ტექსტების ალგორითმული ინტერპრეტაციები“ (Kelle 2004: 277), ვინაიდან ტექსტები იმაზე მეტს შეიცავს, ვიდრე მექანიკურად გაანალიზირებადი მასალაა. გარდა ამისა, კელე (2004: 283) თვლის, რომ შეიძლება პრობლემები შეიქმნას ისეთ შემთხვევებში, როდესაც დაშვებები, რომელსაც კომპიუტერული პროგრამა ეყრდნობა, არ შეესაბამება მკვლევრის მიზნებს ან პროგრამა არ იძლევა თვისებრივ კვლევასთან დაკავშირებული ანალიტიკური ტექნიკების საჭირო არჩევანსა და დიაპაზონს. კელე (2004) ამტკიცებს, რომ კომპიუტერული პროგრამა დაფუძნებული თეორიის ტექნიკებს უფრო მჭიდროდ შეიძლება უკავშირდებოდეს, ვიდრე სხვა ტექნიკებს (მაგალითად, ჰერმენევტიკა, დისკურსის ანალიზი) (Coffey et al. 1996); პროგრამა

შეიძლება წარმართავდეს ანალიზს და არა – პირიქით (Fielding and Lee 1998). ის ძირითადად კატეგორიების კოდირებითაა დაკავებული (Siedel and Kelle 1995). შეგვიძლია დაბეჯითებით ვთქვათ, რომ პროგრამული უზრუნველყოფა არ არის ისეთი ეფექტური, როგორიც რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზი, იმ თვალსაზრისით, რომ ტექსტის შეტანა უაღრესად შრომატევადი საქმეა და პროგრამა ანალიზს კი არ *აკეთებს*, არამედ მხოლოდ იმით *ეხმარება* მკვლევარს ანალიზის წარმოებაში, რომ ალაგებს მონაცემებს და იმახსოვრებს კოდებს, კვანძებს და ა. შ.

სანდოობა კონტენტ ანალიზში

ტექსტებისა და მათი კონტენტ ანალიზის სანდოობის განხილვისას რამდენიმე საკითხია გასათვალისწინებელი და თვისებრივი მონაცემების ანალიზისას ამისთვის, ფაქტობრივად, სხვადასხვაგვარი საშუალება გამოიყენება, მაგალითად;

- ნებითი და უნებლიე მტკიცებულებები (Robson 1993: 273): ნებითი მტკიცებულება ის მტკიცებულებაა, რომლის გამჟღავნებაც განზრახული იყო, ხოლო უნებრიე მტკიცებულება ისეთი მტკიცებულებაა, რომლის შესახებაც ტექსტიდან შეგვიძლია დავასკვნათ და რომლიც გაცემაც ინფორმაციის წყაროს განზრახულიარ ჰქონდა.
- ტექსტი, შესაძლოა, მკვლევრის გათვალისწინების გარეშე, არა კვლევისათვის, არამედ სრულიად სხვა მიზნით დაიწერა (რაც ხშირად ხდება დოკუმენტების შემთხვევაში). შესაბამისად, მკვლევარმა უნდა იცოდეს ტექსტის ავტორის განზრახვა, ან უნდა შეეძლოს მის შესახებ დასკვნის გაკეთება.
- დოკუმენტები შეიძლება შეზღუდული, სელექციური, ნაწილობრივი, მიკერძოებული, არანეიტრალური და არასრული იყოს, ვინაიდან ისინი სრულიად სხვა მიზნით შეიქმნა და არა — კვლევისთვის (ვალიდობისა და სანდოობის საკითხი);
- დოკუმენტებში, შესაძლოა, გაძნელდეს მიზეზ-შედეგობრიობის შესახებ დასკვნა – ისინი კონკრეტული სიტუაციის მიზეზი ან შედეგი შეიძლება იყოს.
- ტექსტის კლასიფიკაცია, შესაძლოა, არათანმიმდევრული იყოს (პრობლემა, რომელსაც ზოგჯერ ამსუბუქებს კომპიუტერული ანალიზი) ადამიანისთვის

ჩვეული შეცდომის, კოდირებაზე მომუშავე პერსონალის ცვალებადობისა (ინდივიდის შიგნით და ინდივიდებს შორის ცვალებადობა) და კოდირების წესების ორაზროვნების გამო (Weber 1990: 17).

- ტექსტი შეიძლება არ იყოს დამოწმებული ან შეუძლებელი იყოს მისი დამოწმება;
- სიტყვები იმთავითვე ორაზროვანი და მრავალპარამეტრულია (ომოგრაფების პრობლემა). მაგალითად, რას ნიშნავს სიტყვა „სკოლა“: შენობას, ადამიანთა ჯგუფს, შემოქმედთა გარკვეულ გაერთიანებას (მაგალითად, იმპრესიონისტული სკოლა), დეპარტამენტს (სამედიცინო სკოლა), არსებით სახელს, ზმნას (სწავლება, განათლება, წარმართვა, გავარჯიშება, კონტროლი, ინსტიტუტში სიარული), ინსტიტუტში გატარებულ დროის მონაკვეთს („სკოლის შემდეგ ფეხბურთის სათამაშოდ დარჩნენ“), ზედსართავ სახელს (მაგალითად, სასკოლო დღე), აქტივობის სფეროს (მაგალითად, „ძლიერი დარტყმის სკოლა“), ადამიანთა ჯგუფს, რომელიც გარკვეული პრინციპების ერთგულია (მაგალითად, უტილიტარისტული სკოლა), ცხოვრების სტილს (მაგალითად, „ძველი სკოლის წარმომადგენელი ბატონი“), გარკვეული მიზნის ირგვლივ შეკრებილი ადამიანების ჯგუფს (მაგალითად, თამაშის სკოლა) და ა. შ. ეს განსაკუთრებით პრობლემური საკითხია კომპიუტერული პროგრამების შემთხვევაში, რომლებშიც შეიძლება სიტყვები მათი მნიშვნელობების გარეშე ანალიზირდებოდეს;
- კოდირებისას და კატეგორიზაციისას შეიძლება დაიკარგოს კონკრეტული სიტყვების ნიუანსები და მათი დამატებითი მნიშვნელობები (კონოტაციები);
- კატეგორიების განსაზღვრებები და თემები შეიძლება ბუნდოვანი, ორაზროვანი იყოს, რადგან ისინი დასკვნითი ხასიათისაა;
- ზოგიერთი სიტყვა შეიძლება ერთსა და იმავე საერთო კატეგორიაში შედიოდეს, მაგრამ მეტ-ნაკლები მნიშვნელობა ჰქონდეს იმ კატეგორიისთვის (სიტყვების შეწონვის სისტემა შეიძლება სანდო არ იყოს);
- მსგავს კატეგორიებში დაჯგუფებულ სიტყვებს შეიძლება განსხვავებული კონოტაციები ჰქონდეთ და მათ უფრო ნიუანსირებულად იყენებდნენ, ვიდრე კატეგორია აღიარებს.

- კატეგორია, შესაძლოა, მკვლევრის გეგმებს და მის მიერ მიწერილ მნიშვნელობა უფრო ასახავდეს, ვიდრე იმას, რაც რეალურადაა ტექსტში მოცემული, ან, რასაც ტექსტის შემქმნელები (მაგალითად, რესპოდენტები) გულისხმობდნენ.
- მონაცემების გაერთიანებამ შეიძლება სანდოობა შეამციროს. მაშინ, როდესაც ანალიზისისას წინადადებებს, ფრაზებს, სიტყვებსა და სრულ ტექსტებს შეიძლება მაღალი სანდოობა ჰქონდეთ, აბზაცებსა და ტექსტის უფრო დიდი ზომის, მაგრამ არასრული ნაწილებს — დაბალი (Weber 1990: 39).
- დოკუმენტში სათქმელი შეიძლება მიზანმიმართულად იყოს გამოტოვებული, გაზვიადებულად ან დაკნინებულად ნათქვამი (Weber 1990: 73).

უფრო ფართო დონეზე, ეზი (Ezzy 2002: 84) კონტენტ ანალიზის შეზღუდვას გვთავაზობს და ამტკიცებს, რომ ვინაიდან კოდირება და კატეგორიზაცია წინასწარ განსაზღვრულია, კონტენტ ანალიზი უკვე არსებული თეორიის შესამოწმებლად ან დასასაბუთებლად გამოდგენა და არა – ახლის შესაქმნელად, თუმცა, აქ, ალბათ, არასათანადოდაა შეფასებული კონტენტ ანალიზის ახალი თეორიის ჩამოყალიბებისთვის გამოყენების შესაძლებლობები, განსაკუთრებით, დაფუძნებული თეორიის შემთხვევაში (განხილულია ქვემოთ). კონტენტ ანალიზისას ხშირად წინასწანაა ცნობილი, თუ რას ეძებენ ტექსტში და რა კატეგორიებით მოხდება მისი გაანალიზება. ეზის (2002: 85) აზრით, ამით ანალიზის კატეგორიების მონაცემებისადმი რეაქციულობა მცირდება და, შედეგად, მონაცემების ანალიზი მკვლევრის გეგმების მიხედვით წარიმართება და არა – რაიმე „სხვა“ გეგმით. ამგვარად, შესაძლებელი ხდება არსებული თეორიის შემოწმება. ფაქტობრივად, მეირინგის (2004: 269) მტკიცებით, თუ კვლევის კითხვა ძალიან ზოგადია, ან თუ კვლევა შესწავლითია, მაშინ უმჯობესი იქნება კონტენტ ანალიზზე უფრო ღია პროცედურების, მაგალითად, დაფუძნებული თეორიის გამოყენება.

მიუხედავად იმისა, რომ ინდუქციური მიდგომები კონტენტ ანალიზის ადრეულ ეტაპებზე შეიძლება გამოირიცხოს, ეს არ ნიშნავს, რომ ისინი შემდგომ ეტაპებზეც გამორიცხული იქნება, ვინაიდან შესაძლებელია, მკვლევრმა წამოაყენოს და მონაცემებიდან ინდუქციურად გამოკვეთოს თემები და

ინტერპრეტაციები და არა –მაინცდამაინც კატეგორიებიდან ან უკვე არსებული თეორიებიდან. აქედან გამომდინარე, თქმა იმისა, რომ კონტენტ ანალიზი უარს ამბობს ინდუქციაზე ან არსებული თეორიის შემოწმებით შემოიფარგლება (Ezzy 2002: 85), უსამართლობა იქნება. ეს კონტენტ ანალიზის მოქნილობაზე მცდარი წარმოდგენაა. ფლიკი (1998) თვლის, რომ თუ წინასწარ მომზადებული კატეგორიები მონაცემებს ვერ ერგებიან, ისინი უნდა მოდიფიცირდეს.

დაფუძნებული თეორია

თვისებრივი მონაცემების შემთხვევაში ახალი თეორია თანდათანობით, მონაცემებზე დაყრდნობით შეიძლება ჩამოყალიბდეს. თეორიის ჩამოყალიბების მნიშვნელოვან მეთოდს დაფუძნებული თეორია წარმოადგენს. დაფუძნებული თეორია უფრო ინდუქციურია, ვიდრე კონტენტ ანალიზი, რადგან თეორიები მონაცემებიდან წარმოიქმნება და მონაცემების მოპოვებამდე არ არსებობს. სტრაუსი და კორბინი (Strauss and Corbin 1994: 273) აღნიშნავენ: „დაფუძნებული თეორია თეორიის ჩამოყალიბების ზოგადი მეთოდოლოგიაა, რომელიც სისტემატურად შეგროვილ და გაანალიზებულ მონაცემებს ეფუძნება“. დაფუძნებული თეორიის პრინციპების შეჯამების საილუსტრაციოდიხ. წიგნის თანმხლები ვებგვერდი (http://routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 23, ფაილი 23.1. doc). საყურადღებოა ამ განსაზღვრების რამდენიმე მახასიათებელი:

- თეორია არ არის წინასწარ განსაზღვრული და შემოწმებული, იგი და *განვითარებადია*;
- თეორია *მონაცემებიდან* ყალიბდება და ვითარდება და არა – პირიქით;
- თეორიის ჩამოყალიბება მონაცემების *სისტემატური* შეგროვებისა და ანალიზის შედეგი და თანმხლები პროცესია;
- ტენდენციები თეორიები იმპლიციტურად, თავისთავად არსებობს მონაცემებში, უბრალოდ საჭიროა მათი აღმოჩენა.

გლასერი (1996) თვლის, რომ „დაფუძნებული თეორია მონაცემებიდან თეორიის სისტემატური ჩამოყალიბებაა“; ეს ინდუქციური პროცესია, რომელშიც ყველაფერი ინტეგრირებულია და მონაცემების წყობას (პატერნებს) თავად მონაცემებივე ქმნიან და არა – მკვლევარი, ვინაიდან მოქმედებები სხვა

მოქმედებებთანაა დაკავშირებული. გლასერისა და სტრაუსის (1967) ძირითად ნაშრომში უარყოფილია მარტივი წრფივი მიზეზობრიობა და მონაცემების კონტექსტიდან ამოვარდნა. ავტორები ამავე ნაშრომში ამტკიცებენ, რომ სამყარო, რომელშიც მონაწილეები ცხოვრობენ, მრავალპარამეტრიანი, მრავალგანზომილებიანი და შეკრულია. როგორც გლასერი (1996) ამბობს, „სამყარო არ ჩნდება ვაკუუმში“ და მკვლევარმა მხედველობაში უნდა იქონიოს მოქმედებების ურთიერთდაკავშირებულობა. ყოველდღიურ ცხოვრებაში მოქმედებები ერთმანეთთანაა დაკავშირებული და ადამიანები ბუნებრივად ამყარებენ ამ კავშირებს. ეს ყოველდღიური ცხოვრების ნაწილია და ამიტომ დაფუძნებული თეორია წვდება კვლევის ნატურალისტურ ელემენტს და მას სისტემატური მეთოდოლოგიის სახით აყალიბებს. ყოველდღიური, ყოფითი მოქმედებების კომპლექსურობისა და ურთიერთდაკავშირებულობის გაგების მცდელობისას დაფუძნებული თეორია ადამიანების მოქმედებას ზუსტად და დაწვრილებით აღწერს. ის მოქმედებებში არსებულ არათანმიმდევრულობას, წინააღმდეგობებს, წყვეტასა და დაკავშირებულობას ითვალისწინებს. როგორც გლასერი (1996) ამბობს, „დაფუძნებული თეორია იმითაა მიმზიდველი, რომ ის ზუსტად იმას წვდება, რაც ხდება.“ ფლიკი (1998: 41) წერს, რომ „მიზანს არა ცვლადებად დაყოფის გზით კომპლექსურობის შემცირება, არამედ კონტექსტის დამატებით კომპლექსურობის გაზრდა წარმოადგენს“.

დაფუძნებული თეორია სისტემატური თეორიაა, რომელიც თეორიული შერჩევისთვის, მუდმივი შედარების კოდირებისთვის, ძირითადი ცვლადების იდენტიფიცირებისთვის და თეორიის შევსებისთვის სისტემატიზირებულ მეთოდებს (განხილულია ქვემოთ) იყენებს. დაფუძნებული თეორია არ გამორიცხავს რაოდენობრივ მეთოდებს, პირიქით, ის ეფუძნება მათ (Glaser 1996) იმ თვალსაზრისით, რომ თვისებრივი მონაცემებისთვის სტატისტიკურ ტექნიკებში გამოყენებული ზოგიერთი ანალიტური მეთოდის (მაგალითად, მრავალგანზომილებიანი ანალიზის) გამოყენებას ცდილობს. დაფუძნებულ თეორიაში მკვლევარი არკვევს, თუ რა არის რელევანტური. საგულისხმოა, რომ გლასერისა და სტრაუსის (1967) ნაშრომის სახელწოდებაა: „დაფუძნებული თეორიის აღმოჩენა“ (*The Discovery of Grounded Theory*).

დაფუძნებული თეორია ყველაზე მეტად თეორიის ხედვით განსხვავდება რაოდენობრივი, პოზიტივისტური კვლევისგან. პოზიტივისტურ კვლევაში ჯერ თეორია არსებობს, რომელიც მოწმდება და მკვლევარი მონაცემებიდან ასკვნის, არის თუ არა თეორია მყარი და შესაძლებელია თუ არა მისი დასაბუთება. მონაცემებს „აიძულებენ“, რომ მოერგოს თეორიას. დაფუძნებული თეორია, პირიქით, არ ცდილობს მონაცემების წინასწარ განსაზღვრულ თეორიაზე მორგებას (Glasser and Strauss 1967: 3). სინამდვილეში, ინდუქციურ და დედუქციურ კვლევას შორის განსხვავება იმაზე ნაკლებად შესამჩნევია, ვიდრე ეს ერთი შეხედვით ჩანს. მაგალითად, დედუქციური დასკვნის ჩამოაყალიბებამდე, მკვლევარმა თეორია და კატეგორიები ინდუქციურად უნდა ჩამოაყალიბოს.

დაფუძნებული თეორია მონაცემებით იწყებს, რომლებიც შემდეგ გაანალიზდება და გადაისინჯება, რათა შესაძლებელი გახდეს მათგან თეორიის ჩამოყალიბება. ის მხოლოდ მონაცემებიდან როდი იღებს სათავეს; თეორია მიიღება მონაცემებიდან – ის დაფუძნებულია მონაცემებზე და წარმოიქმნება მათგან. როგორც ლინკოლნი და გუბა (1985: 205) ამტკიცებენ, დაფუძნებული თეორია საკვლევ სიტუაციას უნდა ერგებოდეს.

გლასერი (1996) წერს, რომ „ფორსირების მეთოდოლოგიები ძალიან გაბატონებული იყო“, განსაკუთრებით პოზიტივისტურ კვლევაში. ამრიგად, დაფუძნებული თეორია იძულებული იყო უარი ეთქვა წინასწარ არსებული თეორიებით კვლევის ფორსირებაზე ან მისი ბუნების შეზღუდვაზე. ვინაიდან დაფუძნებული თეორია გამიჯნულია ნებისმიერი წინასწარ მიღებული იდეისგან და მონაცემებს თეორიის წარმოქმნის საშუალებას უტოვებს, ამ მიმართულებით მომუშავე მკვლევარს გარკვეული უნარები ესაჭიროება, მაგალითად:

- ტოლერანტობა და მიმღებლობა მონაცემებისა და ახლად წარმოქმნილი ერთეულების მიმართ;
- გაუგებრობასა და უკან დახევასთან (დისკომფორტის განცდა, იმ შემთხვევაში, თუ თეორიის მომენტალური და მკაფიო გამოვლინება ვერ ხერხდება) შეგუება;
- თეორიის დროზე ადრე, დაუმთავრებელი სახით ფორმულირებისთვის წინააღმდეგობის გაწევა;

- მონაცემებისადმი დიდი ყურადღების გამოჩენის უნარი;
- მზაობა თეორიის ჩამოყალიბების პროცესში ჩართვისთვის და არა – მისი შემოწმებისთვის. ეს ემპირიული, გამოცდილებაზე დაფუძნებული მეთოდოლოგიაა;
- განვითარების პროცესში მყოფ კატეგორიებთან და არა – წინასწარ განსაზღვრულ, მზა კატეგორიებთან, მუშაობის უნარი.

ვინაიდან თეორია არ არის წინასწარ განსაზღვრული, საკვლევი თემის შესახებ არსებული ლიტერატურის მიზანმიმართული კითხვა არც ისე შედეგიანია, როგორც სხვა სახის კვლევებში (მაგალითად, კვლევის საკითხების ჩამოყალიბებისთვის ლიტერატურის მიმოხილვის გამოყენება). სინამდვილეში, ეს სახიფათოც კი შეიძლება იყოს, ვინაიდან შეიძლება დროზე ადრე დაიხუროს საკვლევი თემა ან წინასწარ განისაზღვროს, თუ რას დაინახავს მკვლევარი მონაცემებში. ასევე, მკვლევარმა შეიძლება მოცემულ პრიზმაში დაინახოს მონაცემები და არა – ახალი კუთხით. ვინაიდან მკვლევარმა არ იცის, რას აღმოაჩენს, შესაბამისად, ვერც ის ეცოდინება ზუსტად, თუ რა უნდა წაიკითხოს თეორიის დაფუძნებამდე. მან ფართო სპექტრის ლიტერატურა უნდა იკითხოს, საკვლევ სფეროზე და მის გარეთ და არა – ვიწროდ სპეციალიზებული და კონკრეტული მიმართულებით ფოკუსირებული.

დაფუძნებული თეორიის რამდენიმე ელემენტი არსებობს, რომლებიც მის სისტემატურ ბუნებას ქმნიან. ახლა, სწორედ ამ ელემენტებს განვიხილავთ.

თეორიული შერჩევა

თეორიულ შერჩევაში მონაცემები მუდმივი გამეორების საფუძველზე გროვდება და მკვლევარი მანამდე ავსებს შერჩევას, ვიდრე საკმარისი მონაცემი არ დაუგროვდება იმისათვის, რომ აღწეროს საკვლევ კონტექსტში ან სიტუაციაში მიმდინარე მოვლენები და ვიდრე „თეორიულ სისავსეს“ (განხილულია ქვემოთ) არ მიაღწევს. მკვლევარს წინასწარ ვერ ეცოდინება, როდის დადგება ეს მომენტი, იგი კვლევის დასრულებამდე ვერ

განსაზღვრავს შერჩევის მოცულობას ან რეპრეზენტაციულობას. თეორიულ შერჩევაში მონაცემების შეგროვება იმდენი მონაცემის მიღებამდე გრძელდება, რამდენიც საკმარისი იქნება მიმდინარე მოვლენის თეორიული ახსნის ფორმულირებისთვის და მისი ძირითადი მახასიათებლების შემადგენელი ნაწილების აღწერისთვის. ეს რეპრეზენტაციულობის საკითხი კი არ არის, არამედ თეორიის წარმოქმნის საშუალებას იძლევა. როგორც გლასერი და სტრაუსი (1967) წერენ თეორიული შერჩევა მონაცემების შეგროვების პროცესია, რომელიც თეორიის ჩამოყალიბებას ისახავს მიზნად და სადაც ანალიტიკოსი ერთდროულად აგროვებს, ახდენს მონაცემების კოდირებას და აანალიზებს თავის [*sic.*]მონაცემებს და გადაწყვეტს, რა მონაცემები შეაგროვოს მომავალში და სად მოიპოვოს ისინი, რათა ობიექტურად ჩამოაყალიბოს თავისი თეორია, ანუ ისე, როგორც რეალურად ყალიბდება და ვითარდება. მონაცემების შეგროვების ამ პროცესს ჩამოყალიბების პროცესში მყოფი თეორია *აკონტროლებს.*

(Glasser and Strauss 1967: 45)

გლასერი და სტრაუსი წერენ, რომ „თეორიის აღმოჩენისთვის შესადარებელი ჯგუფების არჩევის ბაზისური კრიტერიუმი წარმოქმნის პროცესში მყოფი კატეგორიების შემდგომი განვითარებისთვის მათი *თეორიული შესატყვისობაა*“ (Glasser and Strauss 1967: 49) და არა, შერჩევის ტრადიციული სტრატეგიები.

კოდირება

კოდირება მონაცემების დანაწევრებისა და ხელახლა გაერთიანების პროცესია. მონაცემების დანაწევრებისას ისინი სტრიქონებად, აბზაცებად ან სექციებად იყოფა. ეს ფრაგმენტები, შემდეგ კოდირების მეშვეობით ხელახლა წესრიგდება, რათა ახლებული ხედვის ჩამოყალიბებით მთელ რიგ სხვადასხვაგვარ შემთხვევებს შორის მსგავსებები და განსხვავებებიშევისწავლოთ. კოდირება საწყის ეტაპზე დამაბნეველია უამრავი აშკარად ერთმანეთის შეუსაბამო მასალის თვალსაზრისით; თუმცა, კოდირების პროცესთან და თემების გამოკვეთასთან ერთად, ანალიზი უფრო ორგანიზებული და სტრუქტურირებული ხდება.

(Ezzy 2002: 94)

დაფუძნებულ თეორიაში სამი სახის კოდირება არსებობს: *ღია, ღერძული* და *სელექციური*; კოდირების მიზანია მონაცემების ადვილად სამართავ ნაწილებად

დაყოფა, რათა ხელი შეუწყოს და გააადვილოს საკვლევი ფენომენის გაგება. *ღია კოდირება* მონაცემების შესწავლას, ანალიზის ერთეულების გამოყოფას და მნიშვნელობების, გრძნობების, მოქმედებების, მოვლენების და ა.შ. კოდირებას მოიცავს. მკვლევარი ახდენს მონაცემების კოდირებას, საჭიროებისამებრ, ქმნის ახალ კოდებს, კატეგორიებსა და ქვეკატეგორიებს და, სადაც მართებულია, მანამ აერთიანებს კოდებს, ვიდრე სრულად არ მოახდენს მის ხელთ არსებული ტექსტის კოდირებას. *ღერძული კოდირება* კატეგორიებსა და კოდებს შორის კავშირების დამყარებას და „ცენტრალური კატეგორიების ღერძების ირგვლივ კოდების გაერთიანებას“ ცდილობს (Ezzy 2002: 91). ღერძული კოდირების არსი კატეგორიების ურთიერთდაკავშირებაა (Cresswell 1998: 57). აქედან გამომდინარე, ხდება კოდების გამოკვლევა, მათი ურთიერთმიმართებების შესწავლა და კოდების და კატეგორიების არსებულ თეორიასთან შედარება. *სელექციური კოდირება* ძირითადი კოდის იდენტიფიცირებას გულისხმობს; ამასთან, გამოიკვეთება და დაზუსტდება ძირითად კოდსა და სხვა კოდებს შორის მიმართება (Ezzy 2002: 93) და კოდირების სქემა უკვე არსებულ თეორიასთან შედარდება. კრესველი (Cresswell 1998: 57) წერს, რომ „სელექციური კოდირებისას მკვლევარი ადგენს ‚თხრობის ხაზს‘ და წერს ამბავს, რომელიც ღერძული კოდირების მოდელში კატეგორიებს აერთიანებს“.

კოდირებისპროცესთან ერთად მკვლევარი აყალიბებს ცნებებს და ერთმანეთთან აკავშირებს მათ. ფლიკი და მისი კოლეგები (2004: 19) ამტკიცებენ, რომ „მონაცემების განმეორებით კოდირებას ცნებებს შორის მჭიდრო ურთიერთობამდე და, აქედან გამომდინარე, თეორიამდე მივყავართ“, ანუ, თეორიულ ფორმულირებაში გათვალისწინებულია მონაცემების მრავალფეროვნება და სიმდიდრე.

მუდმივი შედარება

ღია, ღერძული და სელექციური კოდირება მუდმივი შედარების მეთოდს იყენებს. მუდმივი შედარებისას მკვლევარი ახალ მონაცემებს ადარებს უკვე არსებულ მონაცემებსა და კატეგორიებს ისე, რომ კატეგორიები იდეალურად მოერგოს მონაცემებს. თუ მონაცემები და კატეგორიები ან, სინამდვილეში, თეორია და მონაცემები არ შეესაბამება ერთმანეთს, მაშინ კატეგორიები და

თეორიები მანამდე უნდა მოდიფიცირდეს, ვიდრე ყველა მონაცემი არ აიხსნება. წინააღმდეგობრივი და განსხვავებული შემთხვევების გარეშე რომ შესაძლებელი გახდეს კარგად მორგებული მონაცემების მიღება და აკომოდაცია, ახალი და განვითარებადი კატეგორიები იქმნება. გლასერი და სტრაუსი (1967: 102) წერენ, რომ „ერთდროული კოდირების მუდმივი შედარების მეთოდისა და ანალიზის მიზანია თეორიის ჩამოყალიბება... *ექსპლიციტური კოდირებისა და ანალიტიკური პროცედურების გამოყენებით*“. ეს თეორია არ არის მოწოდებული „უნივერსალობის დასადგენად ან შემოთავაზებული მიზეზების ან სხვა თვისებების დასამტკიცებლად. ვინაიდან დასამტკიცებელი არაფერია, მუდმივი შედარების მეთოდი... მხოლოდ მონაცემების სისავსეს საჭიროებს და არა – *ყველა* არსებული მონაცემის განხილვას“.

მუდმივი შედარებისას კატეგორიებისა და ფორმირებადი (დაფუძნებული) თეორიისთვის ყველა არსებული მონაცემის მორგებისას განსხვავებული, ნეგატიური და საწინააღმდეგო შემთხვევები მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ. მუდმივი შედარება ის პროცესია, „რომელშიც სხვადასხვა მონაცემების თვისებების და კატეორიების ერთმანეთთან უწყვეტი შედარება ხდება მანამდე, სანამ ცვალებადობა საერთოდ არ გაქრება“ (Glaser 1996), ანუ, ვიდრე თეორიული სისავსე არ მიიღწევა. მუდმივი შედარებისას ერთმანეთს ადარებენ მონაცემებს სიტუაციების, დროის, ადამიანთა ჯგუფების მიხედვით და ეს მთელი რიგი მეთოდების გამოყენებით ხდება. ეს პროცესი ტრიანგულაციის მეთოდოლოგიურ ცნებას ეხმიანება. გლასერისა და სტრაუსის (1967: 105 – 13) მოსაზრებით, მუდმივი შედარების მეთოდი ოთხ ეტაპს მოიცავს. ეს ეტაპებია: თითოეული კატეგორიის შესაფერისი შემთხვევებისა და მონაცემების შედარება; ამ კატეგორიებისა და მათი თვისებების გაერთიანება; თეორიის მოხაზვა; თეორიის ფორმულირება. პირველი ეტაპი მოიცავს შემთხვევების კოდირებასა და მათ შედარებას იმავე და განსხვავებულ ჯგუფებში გაერთიანებულ წინა შემთხვევებთან და იმავე კატეგორიაში მოხვედრილ სხვა მონაცემებთან. მეორე ეტაპი გულისხმობს ჩანიშვნების, კომენტარების გაკეთებასა და შემდგომ კოდირებას. ამ ეტაპზე „იცვლება მუდმივი შედარების ერთეულები; ეს ჯერ შემთხვევისა და შემთხვევის შედარებაა, ხოლო შემდეგ — შემთხვევისა და

კატეგორიის თვისების შედარება, რომელიც შემთხვევების თავდაპირველი შედარების შედეგად არის მიღებული“ (Glasser and Strauss 1967: 108). მესამე ეტაპი – საზღვრების დადგენა, თეორიისა და კატეგორიების დონეზე მიმდინარეობს. ამ ეტაპზე ხდება ძირითადი ერთგვაროვნების და თვისებების აღმოჩენა, შესაბამისად, მცირდება განხორციელებულ ცვლილებათა რიცხვი. ამასთან, ეს ის ეტაპია, რომელზეც თეორიული სისავსე მიიღწევა. ბოლო ეტაპი, თეორიის ფორმირება, მაშინ ხდება, როდესაც მკვლევარს შეგროვილი და შექმნილი აქვს კოდირებული მონაცემები, ჩანაწერები/ჩანიშვნები ამ მონაცემების შესახებ და თეორია, რომელიც საბოლოდ წერილობითი სახით ფორმდება.

მონაცემების ნაწილების გადასინჯვით, კერძოდ, დამადასტურებელი, ნეგატიური და განსხვავებული შემთხვევების მოძიებით, მკვლევარს ეძლევა საშუალება, კონკრეტული თეორიისთვის მიიღოს ამ შემთხვევების „შუალედური ჯამი“. მკვლევარი საკვლევი ფენომენებისთვის ალტერნატიურ თეორიებსაც აყალიბებს და ანალოგიურად ითვლის დამადასტურებელ, ნეგატიურ და განსხვავებულ შემთხვევებს. ლინკოლნისა და გუბას (1985) მტკიცებით, ყველაზე მყარია თეორია, რომელშიც ყველაზე ბევრი დამადასტურებელი და ყველაზე ცოტა ნეგატიური და განსხვავებული შემთხვევა მოიძებნება.

ლეკომტისა და პრეისლის (1933: 256) აზრით, მუდმივი შედარებისას ხდება კატეგორიების ინდუქციური კოდირების კომბინირება (ზემოთ განვიხილეთ) და ამ პროცესით მიღებული კოდების იმავდროული შედარება სხვა მოვლენებთან და სოციალურ შემთხვევებთან, რომლებიც სხვადასხვა დროსა და სივრცეში იქნა აღმოჩენილიდა კოდირებული. ასეთი შედარება საშუალებას იძლევა სხვადასხვა კატეგორიის მიხედვით ერთმანეთს შედარდეს სოციალური ფენომენები, რის შედეგადაც აუცილებლად წარმოქმნება ახალი განზომილებები, კოდები და კატეგორიები. გლასერი (1978) მიუთითებს, რომ მუდმივი შედარება შეიძლება მონაცემების შეგროვებასთან ერთად დაიწყოს, გაგრძელდეს ძირითადი საკითხებისა და კატეგორიების ძიებისას, მონაცემებში განმეორებადი მოვლენების ან აქტივობების აღმოჩენისას, რომლებიც ძირითად კატეგორიებად იქცევა კატეგორიების დიაპაზონის გაფართოვებისას. ეს პროცესი წერის დროსაც კი შეიძლება გრძელდებოდეს, რომელიც, თავის მხრივ, კვლევის

პარალელურად, უწყვეტად უნდა მიმდინარეობდეს, რათა შესაძლებელი იყოს ფენომენის ისეთი მოდელის ან ახსნის ჩამოყალიბება, რომელიც ფუნდამენტურ სოციალურ პროცესებსა და ურთიერთობებს ახსნიდა.

ძირითადი ცვლადები და თეორიული სისავსე

მუდმივი შედარების გამოყენებით ძირითადი ცვლადების დადგენა ხდება. ეს ის ცვლადებია, რომლითაც მონაცემების დიდი ნაწილი აიხსნება და რომლებიც, რაც შეიძლება, მჭიდროდაა დაკავშირებული ერთმანეთთან. ესაა ცვლადები, რომლის ირგვლივაც იყრის თავს მონაცემების უმრავლესობა. როგორც ფლიკი და მისი კოლეგები (2004: 19) აღნიშნავენ, „ცნებების თანმიმდევრულ გაერთიანება სურთ ან რამდენიმე ძირითად კატეგორიასთან და ამით, ფორმირებადი თეორიის ბირთვამდე მივყავართ“.

თეორიული სისავსე მაშინ მიიღწევა, როდესაც ახალი მონაცემების დამატების მიუხედავად, ახალი კოდები ან კატეგორიები აღარ წარმოიქმნება, აღარ არსებობს ახალი მიგნებები და, ასევე, ჩვენ ხელთ არსებული ყველა მონაცემი ძირითადი კატეგორიებითა და ქვეკატეგორიებით აიხსნება (Glaser and Strauss 1967: 61). როგორც ეზი (2002: 93) შენიშნავს: „თეორიული სისავსე მაშინ მიიღწევა, როცა დასრულებული კოდირება ჩამოყალიბების პროცესში მყოფი თეორიის ადეკვატურია და ავსებს მას“. ცხადია, კატეგორიების სისავსის შესახებ დარწმუნებით ვერასოდეს ვიმსჯელებთ, ვინაიდან ინდუქციას თავისი შეზღუდვები აქვს, ანუ, შეიძლება ახალ მონაცემებში ისეთი მონაცემიც ერიოს, რომელიც არსებულ თეორიას უკუაგდებს. სისავსესთანაა შეწყვილებული თეორიული დასრულებულობა, როდესაც თეორიას შეუძლია მონაცემების სრულად და დამაკმაყოფილებლად ახსნა.

დაფუძნებული თეორიის ჩამოყალიბება

დაფუძნებული თეორია თეორიული შერჩევის, კოდირების, მუდმივი შედარების, ძირითადი ცვლადების იდენტიფიცირებითა და მონაცემების, კატეგორიებისა და კოდების სისავსის მიღწევით, არსებული მონაცემებიდან თავისთავად, ძალდატანების გარეშე ყალიბდება (რის თეორიზებაზეც არ უნდა იყოს ლაპარაკი), და ყველა მონაცემს ხსნის. მიღებული თეორიის

ადეკვატურობის შეფასება რამდენიმე კრიტერიუმითაა შესაძლებელი. გლასერი და სტრაუსი (1967: 237) ოთხ ასეთ კრიტერიუმს გვთავაზობენ:

- თეორიისა და მონაცემების *ურთიერთშესაბამისობის* ხარისხი; რამდენად კარგად ერგებიან ისინი ერთმანეთს.
- რამდენად ადვილად *გასაგებია* თეორია მოცემულ სფეროში მომუშავე ჩვეულებრივი, რიგითი ადამიანისთვის.
- თეორიის უნარი, იყოს *ზოგადი* „მნიშვნელოვან სფეროებში მრავალრიცხოვანი ყოველდღიური ყოფითი სიტუაციებისთვის და არა – მხოლოდ კონკრეტული ტიპის სიტუაციისთვის“.
- „ვინაიდან ყოველდღიური სიტუაციები დროთა განმავლობაში იცვლება“, თეორია „სიტუაციის სტრუქტურასა და პროცესზე ნაწილობრივი *კონტროლის*“ საშუალებას უნდა იძლეოდეს, ანუ, „პიროვნებას, რომელიც მას იყენებს, საკმარისად შეეძლოს ყოველდღიური სიტუაციების გაკონტროლება და ამისათვის მიზანშეწონილი იყოს ამ თეორიის გამოყენება“ (Glaser and Strauss 1967: 245).

სტრაუსი და კორბინი (1994: 253 – 6) თეორიის შეფასების რამდენიმე კრიტერიუმს გვთავაზობენ:

- რამდენად ადეკვატურად და ქმედითად ხსნის თეორია მონაცემებს?
- მონაწილეებისადმი თეორიის შესატყვისობა და სარგებლიანობა;
- რამდენად მჭიდროდ ერგება თეორია მონაცემებსა და შესასწავლ ფენომენს და რა პირობებშია ის მართებული.
- როგორ ერგება ღერძული კოდირება კატეგორიებსა და კოდებს?
- მოიცავს თუ არა თეორია ნეგატიურ და განსხვავებულ შემთხვევებს?
- როგორ ერგება თეორია სფეროში არსებულ რელევანტურ ლიტერატურას?
- როგორ იქნა არჩეული პირველი, საწყისი შერჩევა? რის საფუძველზე?
- რა ძირითადი კატეგორიები გამოიკვეთა?
- რომელმა მოვლენებმა, შემთხვევებმა, მოქმედებებმა და ა. შ. (როგორც ინდიკატორებმა) მიუთითეს ძირითად კატეგორიებზე?

- რომელი კატეგორიების საფუძველზე განხორციელდა თეორიული შერჩევა? იყო თუ არა ეს კატეგორიების რეპრეზენტაციული?
- რა ჰიპოთეზები გამოითქვა კონცეპტუალური მიმართებების (ანუ, კატეგორიებს შორის) შესახებ და რის საფუძველზე ჩამოყალიბდა და შემოწმდა ისინი?
- ხდებოდა თუ არა ისე, რომ არ არსებობდა ჰიპოთეზები რეალურად ნანახის შესახებ? როგორ იქნა ახსნილი ეს განსხვავებული შემთხვევები (განსვლები ჰიპოთეზასა და რეალურად ნანახს შორის)? რა გავლენა მოახდინა ნანახმა ჰიპოთეზაზე?
- როგორ და რატომ შეირჩა ბირთვული კატეგორია (უცრად, თანდათანობით, რთულად, მარტივად)? რის საფუძველზე?
- მოხდა თუ არა ცნებების ჩამოყალიბება და სისტემაში ჩართვა?
- იყო თუ არა დიდი რაოდენობის კონცეპტუალური ბმა და კარგად განვითარებული კატეგორიები?
- მოიაზრება თუ არა თეორიაში ცვალებადობა? ამ ცვალებადობის ასახსნელად გათვალისწინებულ იქნა თუ არა ფართოდ განსაზღვრული პირობები?
- იქნა თუ არა მხედველობაში მიღებული თეორიის ჩამოყალიბებაში შესული ცვლილება?

ცხადია, აღნიშნული მიდგომა, რომელშიც თეორია მონაცემებიდან წარმოიქმნება და მათ ეფუძნება, კრიტიკის გარეშე არ რჩება. მაგალითად, სილვერმენს (1993: 47) მიაჩნია, რომ მიდგომა კვლევის ადრეულ ეტაპზე ვერ ითვალისწინებს თეორიებს, რომლებიც წარმართავენ ამ კვლევას (ანუ, მონაცემები თეორიულად ნეიტრალური კი არ არის, არამედ – თეორიით შევსებულია) და შეიძლება ისეთ კატეგორიებს იძლეოდეს რომელთაც აუცილებლობით არ გააჩნიათ ამხსნელი პოტენციალი. ეს ის შენიშვნები და წინააღმდეგობებია, რომლებიც გათვალისწინებულ და გამოყენებულ უნდა იქნას თვისებრივი კვლევის გააზრებისას.

ინტერპრეტაცია თვისებრივი მონაცემების ანალიზში: მრავალშრიანი ტექსტები

სიტყვას მრავალი მნიშვნელობა აქვს. ის კონტექსტისადმი უაღრესად მგრძნობიარეა. თვისებრივი მონაცემების ანალიზში ხშირად ხდება, როცა ინტერპრეტაცია და ანალიზი შერწყმული და ფაქტობრივად, ერთმანეთის თანმხლებია. გულუბრყვილობა იქნებოდა, გვეფიქრა, რომ თვისებრივი მონაცემების ანალიტიკოსს შეუძლია ანალიზისა და ინტერპრეტაციის ერთმანეთისგან გამიჯვნა, რადგან თავად სიტყვებია ინტერპრეტაცია და საჭიროებენ ინტერპრეტაციას. ამასთან, ტექსტს მნიშვნელობის რამდენიმე დონე აქვს და თვისებრივ მკვლევარს ამ განსხვავებული დონეების, ანუ, შრეების ასახვა უნდა შეეძლოს. აქ მნიშვნელოვანია პროექციისა და კონტრტრანსფერის საკითხები: მკვლევრის მიერ წარმოებული ანალიზი, შესაძლოა, იმდენადვე წარმოაჩენდეს მას, რამდენადაც თავად გასაანალიზებელ ტექსტს, როგორც ანალიზის დონეების შერჩევაში, ისე – შესასწავლი ტექსტის დისკურსისთვის განზრახვისა და ფუნქციის მიწერაში. ქვემოთ მოცემული მაგალითი ამის ნათელი დადასტურებაა (Cummings 1985). ეს არის პირველკლასელთა მეცადინეობისას გამართული მოკლე საუბრის ტრანსკრიპტი, რომლის გაანალიზება რამდენიმე დონეზეა შესაძლებელი.

საილუსტრაციო მაგალითი: პირველკლასელთა მეცადინეობისას გამართული დისკუსია

ეს არის 5-6 წლის 27 ბავშვებისგან შემდგარი კლასი. ბავშვები ხალიჩაზე სხედან, მასწავლებელი – სკამზე. ბავშვებისთვის ახლახანს მიიღეს ახალი, უფასო სახელმძღვანელოები. წიგნების მიღებიდან რამდენიმე დღის შემდეგ მასწავლებელი თვლის, რომ მან კლასთან ერთად უნდა გადაათვალიეროს ისინი. (აღნიშვნები: „მ“ – მასწავლებელი, „ბბ“ – ბავშვები, „ბ“ – ბავშვი)[21]

1	მ	კარგი. მოდით, ამ წიგნს შევხედოთ, რადგან ეს ძალიან კარგი წიგნებია! მოგწონთ?
2	ბბ	დიახ//დიახ//დიახ.
3	მ	რა ჰქვია ამას? ვინმეს შეუძლია, მითხრას?

[21]მთარგმნის შენიშვნა.

4	ბბ	შხეფები//
5	ბ	//შხიფები//
6	ბბ	//შხეფები//
7	მ	შხეფები და არა შხიფები. შუაში „ე“ უნდა იყოს. შხეფები.
8	ბბ	შხიფები შხეფები//
9	ბ	//შხეფები//
10	მ	შხეფები. (კითხულობს) ძაღლი, გოჭი, ძროხა, დათვი, მაიმუნი, ვირი, – ყველანი –
11	მ და ბბ	ჰაერში
12	მ	((აჩვენებს სურათებს)) აი, ძაღლი და გოჭი და ძროხა და დათვი და მაიმუნი და ვირი, – ყველანი ცაში არიან. რითი აფრინდნენ ცაში?
13	ბბ	()//
14	მ	//ხელი აწიეთ, თუ იცით. ვიკი. ((ბავშვები აზუზუნდნენ და მიხვედრას ცდილობენ))
15	ბ	ძროხამ გახეთქა.
16	ვიკი	//ცხელი ჰაერით სავსე ბუშტი.
17	მ	ცხელი ჰაერით სავსე ბუშტი
18	ბ (იგივე, ვინც 15)	ძროხამ გახეთქა.
19	მ	რითი გახეთქა ძროხამ ბუშტი?
20	ბბ	რქით//რქით//ყურით//რქით//საკუთარი რქით.
21	მ	მისი რქა – ეს მისი *ყური* არაა – მისი *ყურები*//
22	ბბ	((იცინიან))//
23	მ	ყურები ჩამოშვებული აქვს. რქები აქვს გამოშვერილი.
24	ბბ	((იცინიან))
25	მ	ჰოდა, რას ნიშნავს ეს? ((სურათზე სქემატურად გამოსახული ბუშტიდან გამოსულ ჰაერს აჩვენებს))
26	ბ	ჰაერი გამოდის გარეთ//

27	ბ	//ჰაერი//
28	მ	ჰაერი გამოდის ბუშტიდან, არა? *მართლა* შეგიძლიათ დაინახოთ, როგორ გამოდის ჰაერი ბუშტიდან?
29	ბბ	არა. არა. არა.
30	მ	არა – ძალიან ხშირად ნახატებში ისე ჩანს, თითქოს ასეთი რამ შესაძლებელია.
31	ბ	მე შემიძლია, დავინახო, როგორ გამოდის ჰაერი ჩემი პირიდან, როცა მე ( ) ფანჯრებს.
32	მ	*როდის* შეგიძლია დაინახო?
33	ბ	როცა ის გამოდის.
34	მ	ჰო. და თუ//
35	ბ	//როცა ცივა.
36	მ	როცა ცივა. როცა შენ ჰჰჰ//
37	ბ	//როცა შენი ამონასუნთქი – როცა შენი ამონასუნთქი უკან გიბრუნდება და ფანჯარაზე იორთქლება.
38	მ	ჰო//
39	ბ	და ის//
40	მ	მაგრამ მარტო მაშინ, როცა –
41	ბბ	ცივა.
42	მ	ცივა. მარტო მაშინ, როცა ცივა.
43	ბ	მე ვნახე დირიჟაბლი ვნახე.
44	მ	მართლა? სად? როდის?
45	ბ	ერთ პარკში.
46	მ	მართლა?
47	ბბ	მე მაქვს//მე ვნახე// ქალბატონი კუმინგსი.
48	მ	შჰჰ – ჰო, ლუკ.
49	ლუკი	როცა ჩვენ – როცა დირიჟაბლი იყო... როცა მორჩა და პაპი იყო იქ და ჩვენ ტელევიზორი გარეთ

		გავიტანეთ – და – ჩვენ გარეთ გავიტანეთ ტელევიზორი – და – დავინახეთ – ვნახეთ კარგი, ძველი დირიჟაბლი.
50	მ	ჰოო?
51	ლუკი	და საჰაერო ბუშტიც.
52	მ	ეს არ არის კარგი (good) *ძველი (old)* დირიჟაბლი – ეს „გუდიარია“ (Goodyear) – „გუდიარის“ დირიჟაბლია.
53	ბბ	კარგი წელი (Good year)//ქალბატონი კუმინგსი
54	მ	კარგი წელი. ჰო.
55	ბ	ჯერ მე დავინახე დირიჟაბლი ((ბევრი ბავშვი ალაპარაკდა ერთდროულად))
56	მ	მოიცათ, არ მესმის, ლუკი რას ამბობს იმიტომ, რომ სხვებიც ლაპარაკობთ. ერთ წუთში თქვენც გათქმევინებთ.
57	ლუკი	მე ვუთხარი დედიკოს, რა არის ის რაღაცა, უკან X რომ აწერია და მან არ მიპასუხა, მაგრამ მერე როცა მე ( ) ის ( ) საჰაერო ბუშტი აღმოჩნდა.
58	მ	ჰო. ეს დირიჟაბლი იყო. კი. ისე, მე მგონი, ის ერთხელ სკოლაშიც დავინახეთ გასულ ზაფხულს, არა?
59	ბბ	დიახ.
60	მ	ყველანი გარეთ გავედით და შევხედეთ. ცაში მიდიოდა.
61	ბბ	( )//
62	ლუკი	ქალბატონო კუმინგს//
63	ბ	( )
64	მ	ჰმ...ბენ.
65	ბენი	მე მახსოვს, როცა მან ( ) სკოლას გადაუფრინა.
66	მ	მართლა? ჰო-//

67	ბენი	//( ) იგივემ გადმოიფრინა, სახლში რომ მივედი.
68	მ	დიახ, პოლ.
69	პოლი	მეც ვნახე დირიჟაბლი, როცა იმათ ნახეს//
70	ლუკი	//მან ჩემ სახლს გადაუფრინა ( )//
71	მ	//მოიცა, პოლ, ნუ აწყვეტინებ ლუკს. ჩვენ მას ყურადღებით ვუსმენდით. ახლა მისი ჯერია, რომ მოგვისმინოს.
72	პოლი	მე დირიჟაბლის სანახავად წავედი იქ, სადაც იყო და როცა მე – როცა მე იქ მივედი, დავინახე ( ) ის ტრიალებდა.
73	მ	ოჰ... რა აჩერებს დირიჟაბლს ცაში?
74	ბბ	ჰაერი//ჰაერი//გაზი//
75	ლუკი	ქალბატონო კუმინგს.
76	მ	ჰაერი ანუ გაზი. დიახ. თუ მასში ჰაერია, მაშინ ეს *ცხელი* ჰაერი უნდა იყოს, რომ ცაში გააჩეროს, ან გაზი. ახლა, ერთი წუთით დაუშვით ხელები და გავაგრძელოთ წიგნის თვალიერება. ((კითხულობს)) მიშველეთ, თქვა გოჭმა. აი, აქ ამბობს, მიშველეთო. ((სურათზე გამოსახულია გოჭის პირიდან გამომავალი ‚ღრუბელი' და შიგნით წერია ‚მიშველეთ')) მიშველეთ, თქვა –
77	ბბ	მაიმუნმა.
78	მ	მიშველეთ, თქვა მაიმუნმა. წკიპზე ჰკიდია.
79	ბბ	ჰ-ჰ-ჰ ((რამდენიმე ბავშვის გაურკვეველი ლაპარაკი))
80	მ	შეხედეთ, თითქოს იმიტომ ჰკიდია წკიპზე, რომ ბუშტზე რაღაც არის. რატომ ვამბობ ამას?
81	ბ	იმიტომ, რომ – იმიტომ, რომ რაღაცაა ბუშტზე.
82	მ	მმმ. ბუშტი დაკერებულია, რომ ნახვრეტი არ გამოჩნდეს. ((კითხულობს)) დათვი, ძროხა, გოჭი, ძაღლი, ვირი და მაიმუნი – *ყველა – რაში?* ეს ის

		სიტყვაა, ადრე რომ შეგეშალათ – ყველანი
83	ბ	ტალახში
84	მ	ტალახი. ვინ თქვა ბალახი ბოლოში წინა ჯერზე?
85	ჯეიმსი	მე.
86	მ	*ჯეიმს*! ჯეიმს, რა ასოთი იწყება?
87	ჯეიმსი	‚ტ' – ‚ტალახი'.
88	მ	‚ტ'.ეს გვიჩვენებს, თუ როგორი მნიშვნელოვანია, რომ ბგერები სწორად ჩავსვათ სიტყვებში და რას უნდა ნიშნავდეს ის?//
89	ბ	//ტუალეტს//
90	მ	არა. არა მგონია, რომ ის ტუალეტს ნიშნავს.
91	ბბ	((იცინიან))
92	მ	არა მგონია, რომ ისინი ტუალეტში ჩაცვივდნენ.
93	ბბ	((იცინიან))
94	მ	რას ნიშნავს ტალახი, თუ ტუალეტს არ ნიშნავს?
95	კევინი	ჩემი ძმა ასე ეძახის.
96	მ	ჰო, ბევრი ადამიანი ეძახის ასე, მაგრამ არა მგონია, რომ აქ ამას ნიშნავდეს.
97	პოლი	(ძირს წვება) რაღაც, როცა – როცა გეკრობა.
98	მ	დიახ, სავსებით მართალი ხარ, პოლ. ეს რაღაც ისეთია, რაც ძალიან გეკრობა და წებოვანია. თუ ჩავარდები, მოგეწებება.
99	ბ	( )
100	მ	ეს არ არის წებო.
101	ბ	ამას ტალახი, ჭაობი ჰქვია.
102	მ	ჰო, ჭაობი კიდევ ერთი დასახელებაა, ყოჩაღ! – მაგრამ ეს არ არის წებო. ეს, როგორც წესი, ტალახია ან რაღაც ესეთი – სადღაც სოფელში, სადაც ძალიან ბევრი ნესტია. ((ბევრი ბავშვი ერთდროულად ლაპარაკობს)).

103	ბ	ქალბატონო კუმინგს, რა ( )
104	მ	მოიცათ, მოსმენა გავიწყდებათ. თქვენ გახსოვთ, რომ უნდა იფიქროთ და ილაპარაკოთ, მაგრამ გავიწყდებათ, რომ უნდა მოუსმინოთ ერთმანეთს და თქვენს რიგს დაელოდოთ. ახლა ოლგა.
105	ოლგა	ერთხელ ჩემმა მამიკომ –

ახლა, მოცემული მაგალითის ანალიზის დონეები განვიხილოთ. ისმის კითხვა: „რა ისწავლეს ამ მაგალითში ბავშვებმა?“ ამ კითხვაზე რამდენიმე პასუხიგ ვექნება. პირველ რიგში, ფორმალურ დონეზე, *სასწავლო* პროგრამასთან დაკავშირებულ პასუხს მივიღებთ: ბავშვები ცოტაოდენ ინფორმაციას იღებენ ენის (კითხვა, ლაპარაკი, მოსმენა, ლექსიკა, გამოთქმა, ასოების სიტყვებში ჩართვის (მაგალითად, „ტალახი“ და „ბალახი“), საბუნებისმეტყველო მეცნიერების (კონდენსაცია, ცხელი და ცივი, ცხელი ჰაერის ამწევი ძალა, ცხელი ჰაერი და გაზით სავსე ბუშტები) და ნიადაგის (ტალახიანი ჭაობი) შესახებ. აქ საქმე აკადემიურ სასწავლო პროგრამას ეხება. თუმცა, მეორე დონეზე ბავშვები განვითარების სხვა ასპექტებს სწავლობენ და არა მარტო აკადემიური, არამედ პიროვნული, სოციალური, ემოციური და ინტერპერსონალური განვითარების ასპექტებსაც, მაგალითად, რიგრიგობით ლაპარაკს, თანამშრომლობას, საერთო მხიარულებას, ერთმანეთის მოსმენას, კოლექტიურ საქმიანობაში წვლილის შეტანას და მეტყველების დროს გარისკვას (გარისკვა, რომ შეიძლება დასცინონ, თუ ერთმანეთში აურევს ერთი სიტყვის ორ მნიშვნელობას, ტალახსა და ტუალეტის მნიშვნელობით გამოყენებულ უხეშ ტერმინს).

მესამე დონეზე კლასში ლაპარაკის ნებართვა შეინიშნება. ანალიზი რომ გაიოლდეს, მაგალითში გადანომრილია ტექსტის სტრიქონები და დაცულია მოვლენების ქრონოლოგია. ტესტის გულდასმით ანალიზის შემთხვევაში შეგვიძლია გავარჩიოთ შემდეგი:

- საუბრის დიდი ნაწილი მიმდინარეობს თანმიმდევრობით მასწავლებელი □ მოსწავლე □ მასწავლებელი □ მოსწავლე და ა. შ. (სტრიქონები 28 – 48).

- ეს თანმიმდევრობა იშვიათად ირღვევა, მაგალითად, მასწავლებელი □ მოსწავლე □ მოსწავლე (სტრიქონები 3 – 7 და 14 – 16).
- სადაც თანმიმდევრობა ირღვევა, ეს მასწავლებლის მითითებით ხდება. იგი კონკრეტულ ბავშვებს მიმართავს (სტრიქონები 48 – 52, 64 – 69, 84 – 88, 94–98).
- როდესაც საუბრის თანმიმდევრობა მასწავლებლის ნებართვის გარეშე ირღვევა, მასწავლებელი საუბარში ერევა და აღადგენს თანმიმდევრობას, ან აკონტროლებს საუბრის მიმდინარეობას (სტრიქონები 54 – 56, 70 – 71, 103 – 104).
- აშკარაა, რომ დამსწრე 27 ბავშვის უმეტესობა საუბარში იშვიათად მონაწილეობს – მასწავლებელი მხოლოდ უშუალოდ, პირდაპირ ეკითხება ან ლაპარაკისკენ უბიძგებს რამდენიმე კბავშვს, ეს ბავშვები არიან: ვიკი, ლუკი, ბენი, პოლი, ჯეიმსი და ოლგა.
- ბავშვები საუბარს თითქმის არასოდეს იწყებენ (სტრიქონები 43, 65, 101). საუბრის დიდი ნაწილი მასწავლებლის ინიციატივის *პასუხია* (სტრიქონები 3, 11, 20, 25, 28, 32, 34, 36 და. ა. შ.).
- მასწავლებელი მხოლოდ მაშინ მიყვება ბავშვის წამოწყებულ საუბარს, როდესაც ეს მის მიზნებს შეესაბამება (სტრიქონები 43 – 46).
- თითქმის ყველა მოქმედების ინიციატორი მასწავლებელია. ასე, რომ ყველაფრის გაშუალება მასწავლებლის მეშვეობით ხდება.
- როდესაც ბავშვი ამბობს რაიმეს, რაც მოსწონს მასწვლებელს ან გაკვეთილის მისეულ გეგმაში შედის, ბავშვი ჯილდოვდება (სტრიქონები 34, 42, 54, 58, 76 და 96, 98 (სიტყვა „დიახ“), 102) და მასწავლებელი იმეორებს მოსწავლის სწორ პასუხს (სტრიქონები 16 – 17, 20 – 21, 29 – 30, 35 – 36, 41 – 42).
- მასწავლებელი ბავშვებს მიანიშნებს მოსალოდნელ პასუხებზე (სტრიქონები 10 – 11, 40 – 41, 76 – 77, 82 – 83).
- როდესაც მასწავლებელი საუბარს ვეღარ აკონტროლებს, ის კლასში ქცევის წესების მკაფიოდ განმარტებას იწყებს(სტრიქონები 56, 71, 104).

- როდესაც მასწავლებელი გადაწყვეტს, რომ გაკვეთილზე წინ წაწევის დროა, ის წყვეტს მიმდინარე განხილვას და შემდეგ თემაზე გადადის (სტრიქონი 76).
- ბავშვებთან კარგი ურთიერთობის შენარჩუნებას მასწავლებელი სახუმარო ჩანართების საშუალებით ცდილობს (სტრიქონები 90 – 93), მაგრამ შემდეგ ისევ უბრუნდება თემას (სტრიქონი 94).
- საუბრის უმეტესი ნაწილი, მეტყველების აქტების მიხედვით, ემოციურია (პერლოკუციურია და აღწევს მასწავლებლის მიერ გაკვეთილისთვის დასახულ მიზანს). ვიდრე ილოკუციური, (ღია და თავისუფალი მრავალმიმართულებიანი დისკუსია არ არის სადაც შედეგი არაპროგნოზირებადია).
- მასწავლებელიბევრად მეტს ლაპარაკობს, ვიდრე ბავშვები.

მეოთხე დონეზე მოცემული მასალიდან თეორიის გამოკვეთაშეგვიძლია.ტექსტიდან აშკარად ჩანსუფლებამოსილებით (ძალაუფლებით) ღიად და ფარულად ოპერირების ფაქტი, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ ბავშვები ძალიან ეფექტურად სწავლობენ ფარულ კურიკულუმს, როდესაც ძირითად მახასიათებელს უფლებამოსილებაწარმოადგენს, მაგალითად:

- მასწავლებელი უფლებამოსილია გადაწყვიტოს ვინ, როდის და რის შესახებ ისაუბრებს და შეაფასოს საუბრის ხარისხი (cf.Edwards 1980).
- მასწავლებელი უფლებამოსილია, გააკონტროლოს ბავშვების საკმაოდ დიდი ჯგუფი (27 ბავშვი იატაკზე ზის, მასწავლებელი – სკამზე, ესე იგი, ფიზიკურად მათზე ზემოთაა).
- მასწავლებელი საუბრის და მისი მიმდინარეობის კონტროლის *მეშვეობით* აკონტროლებს კლასს და ამყარებს დისციპლინას, ხოლო როდესაც ამას ვეღარ ახერხებს (სტრიქონები 56, 71, 104), მაშინ მისი კონტროლი გაცილებით თვალსაჩინო და ღია ხდება. ეს ბერნშტეინის (Bernstein 1975) „უჩინარი პედაგოგიკის“ მაგალითია, როდესაც მასწავლებლის მიერ ბავშვის კონტროლი იმპლიციტურია (ნაგულისხმევია) და არა – ექსპლიტური, ანუ, ღიად მოცემული; როდესაც, იდეალურ ვარიანტში, მასწავლებელი აწყობს *კონტექსტს*, რომლის გადაწყობასა და შესწავლას ბავშვებისგან მოელიან,

სადაც კონკრეტული უნარების გადაცემასა და ათვისებაზე ნაკლები აქცენტი კეთდება.

- ეს ნათელი მაგალითია იმისა, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია ბავშვების მიერ გაკვეთილების იმ ფარული სასწავლო პროგრამის ათვისება (Jackson 1968), რომელშიც მათ იმის სწავლა უწევთ, თუ როგორ გაუმკლავდნენ უფლებამოსილებასა (ძალაუფლებასა) და ავტორიტეტს, დაჯილდოვებას, უარყოფას, დაგვიანებას, ჯგუფის წევრობას, ინდივიდუალურობის დაკარგვას, წესებს, რუტინასა და სოციალურად მისაღებ ქცევას. როგორც ჯექსონი (1968) ამბობს, თუ ბავშვებმა კარგად უნდა ისწავლონ სკოლაში, ამისათვის ისევე მნიშვნელოვანია, თუ მეტად არა, ფარული სასწავლო გეგმის ათვისება და მიყოლა, როგორც ფორმალური გეგმის.
- ეს თეორიის სტრუქტურირების გიდენსისეული (1976; 1984) ცნების მაგალითიცაა, რომელშიც კლასში მიმდინარე საუბარი კლასში ძალაუფლების განსხვავებისა და ასიმეტრიის შენარჩუნების მიზეზი, გამაშუალებელი და შედეგია, რომელიც განამტკიცებს მასწავლებლის კონტროლს, ძალაუფლებასა და ავტორიტეტს.
- მასწავლებელი რთულ მდგომარეობაშია, რადგან ერთადერთი უფროსია 27 ბავშვთან და ამიტომ მისი ქცევა, სავარაუდოდ, კეთილგანწყობით მოტივირებულია და, ფაქტობრივად, დაძლევის ანუ გადარჩენის სტრატეგიებს ასახავს, რათა მოუაროს დიდი რაოდენობით ინფორმაციას და შეძლოს დისციპლინის დამყარება – ჯგუფის კონტროლი.
- ბავშვები სწავლობენ, რომ დამჯერები უნდა იყვნენ და რომ მათი როლი მორჩილებაა და თუ დაუჯერებენ მასწავლებელს და შეთავაზებულ გეგმას შეასრულებენ, დაჯილდოვდებიან.
- „ძირითადი ცვლადი“ (დაფუძნებული თეორიის ტერმინებით) უფლებამოსილებაა (ძალაუფლებაა): მასწავლებელი თავის უფლებამოსილების (ძალაუფლების) გამყარებითა და შენარჩუნებით მოქმედებს. როდესაც მისი გამყარება და გამტკიცება ფარული პედაგოგიკით შეიძლება, მაშინ ის ფარულია; როდესაც ეს არ მუშაობს, მაშინ ის თვალსაჩინო ხდება.

ახლა მეოთხე დონეზე უნდა ვიკითხოთ, მკვლევარი ძალიან ბევრს ხომ არ ხედავს ტექსტში და მის ზედმეტად ინტერპრეტაციას ახდენს, საკუთარი პიროვნული საფიქრალებით ან უფლებამოსილებასთან და ავტორიტეტთან დაკავშირებული ნეგატიური გამოცდილებით დატვირთული; ვინაიდან, მეტწილად, საკუთარ თავს აპროეცირებს მონაცემების ინტერპრეტაციაში, მოჭარბებულ ყურადღებას ხომ არ უთმობს დისციპლინის საკითხებს. იქნებ მასწავლებელი უბრალოდ სოციალურად მისაღებ ქცევას ასწავლის თავის მოსწავლეებს და საუბარს ნაყოფიერად წარმართავს, პროფესიულ ამოცანას სენსიტიურად და ოსტატურად ასრულებს და ბავშვებსაც რთავს ამასში და, სინამდვილეში, მის ქცევას არაფერი აქვს საერთო უფლებამოსილებასთან. გარდა ამისა, მეოთხე დონეზე შეგვიძლია დავინახოთ, რომ ტექსტში მოცემული გზავნილების ასახსნელად რამდენიმე თეორია გამოიკვეთა და ისიც შეგვიძლია ვნახოთ, თუ როგორ შეუძლია ტრანსკრიპტის ერთ პატარა, მარტივ მონაკვეთს რამდენიმე დაფუძნებული ან წინასწარ განსაზღვრული/არსებული თეორიის მხარდაჭერა. აქ რთული კითხვაა: „რომელი ინტერპრეტაციაა სწორი?“ ამ კითხვას არ აქვს ერთადერთი სწორი პასუხი, სავარაუდოდ, ყოველი მათგანი სწორია.

საკლასო კომუნიკაციის ტრანსკრიპტში მხოლოდ ისაა ჩაწერილი, რაც ითქვა. ადამიანები მიზანმიმართულად დაფარავენ ინფორმაციას. ზოგიერთი ბავშვი უფრო ენაწყლიან თანატოლს დაუთმობს სიტყვას და სხვები თამაშგარე აღმოჩნდებიან. აქ მხოლოდ ჩაწერილი ინფორმაცია გვაქვს. მიუხედავად იმისა, რომ ტრანსკრიპტის გაკეთებისას ზოგიერთი სხვა მახასიათებლის დაფიქსირებასაც ცდილობენ (მაგალითად, ერთდროულად მოლაპარაკე ბავშვები), ის ვერ ასახავს კლასში მიმდინარე ყველა მოვლენას. მაგალითად, საიდან გვეცოდინება, ზოგმა ბავშვმა მოიწყინა თუ არა, ან ზოგს ეძინება, ჩხუბობს, სულ სხვა წიგნს კითხულობს და ა. შ.? აქ მხოლოდ შერჩეული მოვლენების ჩანაწერი გვაქვს და მხოლოდ ის მოვლენებია შერჩეული, რომელთა ჩაწერაც – ტრანსკრიპტად გადაქცევა შესაძლებელი იყო.

წარმოდგენილ მაგალითში შეგვიძლია დავინახოთ, რომ ტექსტი მრავალშრიანია. აქ საქმე ანალიზის მოთხოვნილ ან ლეგიტიმურ დონეს შეეხება და, ასევე, იმას, თუ როგორ ერევა ანალიზი ინტერპრეტაციას. თვისებრივ

კვლევაში ხშირად გაერთიანებულია ანალიზი და ინტერპრეტაცია, რაც ვალიდობისა და სანდოობის საკითხს ბადებს. აქ „ორმაგი ჰერმენევტიკის“ პრობლემა გვაქვს: როგორც მკვლევრები, ჩვენ იმ სამყაროს წევრები ვართ, რომელსაც ვიკვლევთ და ამიტომ ვერ ვიქნებით ნეიტრალურები. ამასთან, ჩვენ უკვე ინტერპრეტირებულ სამყაროში ვცხოვრობთ. მორისონი (2003) უფრო ვრცლად ამბობს, რომ პრობლემა კიდევ უფრო შორსმიმავალია. შევხედოთ ზემოთ მოცემულ მაგალითს:

- მასწავლებელი და მოსწავლეები სიტუაციის თავიანთი ინტერპრეტაციების („სამყაროს მათეული განსაზღვრების“) საფუძველზე მოქმედებენ.
- რეალური მოქმედებები ერთი მედიუმიდან (დაკვირვებები, მოქმედებები და ცოცხალი მოვლენები) მეორე მედიუმად (წერილობით) გარდაიქმნება იმით, რომ მხოლოდ ტრანსკრიპტს ანუ მათი ინტერპრეტაციების ინტერპრეტაციას მიჰყვებიან.
- შემდეგ მკვლევარი წერილობითი მონაცემების (მესამე ჰერმენევტიკა) ინტერპრეტაციას ახდენს და სელექციურ ანგარიშს წერს (მეოთხე – ოთხმაგი ჰერმენევტიკა, ინტერპრეტაციის ინტერპრეტაციის ინტერპრეტაციის ინტერპრეტაცია!).
- შემდეგ მკითხველი თავის საკუთარი ბიოგრაფიისა და გამოცდილების ჭრილში ახდენს მკვლევრის დაწერილი ინტერპრეტაციის ინტერპრეტაციას (მეხუთე – ხუთმაგი ჰერმენევტიკა).

ასეთი თანმიმდევრული ინტერპრეტაციების პირობებში ძნელია, არ ვიფიქროთ, რომ თვისებრივ კვლევაში სანდოობა და ვალიდობა იოლად შეიძლება შემცირდეს. მკვლევრის შესაძლო მიკერძოებული ინტერპრეტაციების გამოვლენაზე მიმართული რეფლექსიურობა ბევრს ვერაფერს მოიმოქმედებსმის შესამცირებლად: ადამიანს შემიძლია განვაცხადო ჩემი შესაძლო მიკერძოებებისა და ინტერპრეტაციების შესახებ, მაგრამ ეს აუცილებლობით არ ნიშნავს იმას, რომ ისინი მაშინვე შეწყვეტენ მიკერძოებულობას და სელექციურობას. ეს, სავარაუდოდ, რეფლექსიურობის შეზღუდულობაზე მიგვითითებს. სანდოობისა და ვალიდობის გასაზრდელად რეფლექსიურობასაკმარისი არ არის.

წიგნის თანმხლებ ვებ გვერდზე მოცემულია QSR NUD.IST-ის გამოყენების სახელმძღვანელო (რომლის პრინციპები N-Vio-შიც გამოიყენება. იხ.http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 23, ფაილი 23.2. doc). ვებ გვერდზე, ასევე, ნახავთ მონაცემების სიტყვიერი მასალებით შედგენილ, QSR-სთვის სრულად მომზადებულ რამდენიმე ფაილს, რომელიც შეფასებისა და ტესტირების ერთი კონკრეტული პროექტიდანაა აღებული (იხ.http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 23, ფაილი qsr23. 13-დანqrs23. 23-მდე). ეს ფაილები ვორდის დოკუმენტების სახითაც არის შენახული (იხ.http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 23, ფაილი 23.3. doc – 23.13.doc). თვისებრივი მონაცემების მომზადებული დოკუმენტების ჩამონათვალი შეგიძლიათ ნახოთ წიგნის თანმხლებ ვებ გვერდზე: (http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 23, ფაილი QSRFILES ON THE WEB SITE).

24 რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზი

შესავალი

რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზის პერსპექტივა ბევრ დამწყებ მკვლევარს აშინებს, რომლებიც არა მარტო თავს არიდებენ სტატისტიკაზე ფიქრს, არამედ ფუნდამენტურად ეწინააღმდეგებიან კიდეც იმას, რასაც ისინი „ბუნების მათემატიზაციას“ უწოდებენ (Horkheimer 1972). ზოგი შემოგვედავება, რომ განათლების სფეროში ცნებათა დიდი ნაწილი, რიცხობრივ ანალიზზე უბრალოდ არ დაიყვანება. ისინი ამტკიცებენ, რომ სტატისტიკა დახვეწილი პროცესისა და დაუმუშავებელი ცნების კომბინაციაა.

ჩვენ არცერთ ამ მოსაზრებას არ ვემხრობით. რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზი, თვისებრივ ანალიზთან შედარებით, არც მეტად მნიშვნელოვანია და არც ნაკლებად. მისი გამოყენება მთლიანად *მიზნისთვის შესატყვისობაზეა* დამოკიდებული. რაოდენობრივი ანალიზის მიზანმიმართულად უარყოფა არაფერია, თუ არა იდეოლოგია ან ცრუწრმენა.

რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზი კვლევის მძლავრი ფორმაა, რომელიც, ნაწილობრივ, პოზიტივისტური ტრადიციიდან მომდინარეობს. ის ხშირად მსხვილმასშტაბიან კვლევას უკავშირდება, თუმცა მისი გამოყენება უფრო მცირე ზომის კვლევაშიც შეიძლება, რომელიც შემთხვევის შესწავლას, პრაქტიკის კვლევას, კორელაციურ კვლევასა და ექსპერიმენტს მოიცავს. შემდეგ თავებში გაჩვენებთ, თუ როგორ შეიძლება რიცხობრივი მონაცემების გაფორმება და ანალიზისთვის საჭირო ფართოდ გავრცელებული სტატისტიკის გამოყენებასაც გიჩვენებთ.

რიცხობრივი ანალიზი კომპიუტერული პროგრამით შეიძლება განხორციელდეს, მაგალითად, ასეთია „სტატისტიკური პაკეტი სოციალური მეცნიერებებისთვის“ (SPSS, Minitab, Excel). კომპიუტერული პროგრამები გამოთვლებისთვის სტატისტიკურ ფორმულებს იყენებენ. ვითვალისწინებთ რა ამ პროგრამების არსებობას, თავს ვარიდებთ ვრცელი სტატისტიკური ფორმულების გამოყენებას, თუმცა, სადაც სასარგებლოდ მივიჩნევთ, დეტალურ განხილვას

შემოგთავაზებთ. ჩვენი უპირველესი მიზანია იმ ცნებების მაქსიმალურად გასაგებად და მარტივად ახსნა, რომლებიც სტატისტიკურ ანალიზს უდევს საფუძვლად. პურისტების უკმაყოფილება რომ არ გამოვიწვიოთ, გავრცელებულ ტექნიკებს დაწვრილებით განვიხილავთ და სადაც საჭირო იქნება, დამხმარე ვებ გვერდებსაც მივუთითებთ. აქ განხილული სტატისტიკური მეთოდები მჭიდროდ უკავშირდება SPSS-ს, სოციალურ მეცნიერებებში ყველაზე ფართოდ გავრცელებულ სტატისტიკურ პაკეტს. წინამდებარე თავის შესატყვისი SPSS-ის სახელმძღვანელო წიგნი, შესაბამის კომენტარებთან ერთად ამ ვებ გვერდზე შეგიძლიათ ნახოთ (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი SPSS, სრული სახელმძღვანელო 24.1). სახელმძღვანელო დაყოფილია სექციებად და წარმოდგენილ თავში ამ სექციებზე მიგითითებთ. ხშირად ხდება, როდესაც ასეთი (როგორც SPSS-ს გამოაქვს მანიპულაციების შედეგები) სახით მოცემული შედეგის განხილვით უფრო მარტივია შესრულებული ოპერაციების გაგება, ვიდრე გრძელი პროზაული ახსნა-განმარტებით. ვებ გვერდზე, ასევე, შეგიძლიათ ნახოთ მასზე განთავსებული ყველა SPSS-ფაილის გზამკვლევი (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი SPSS, ვებ გვერდზე განთავსებული ფაილებისთვის).

სტატისტიკური მეთოდების განხილვას ძირითადი ცნებების განსაზღვრით დავიწყებთ (მონაცემების სკალები, პარამეტრული და არაპარამეტრული მონაცემები, აღწერითი და დასკვნითი სტატისტიკა, დამოკიდებული და დამოუკიდებელი ცვლადები). შემდეგ სტატისტიკური მნიშვნელოვნების ცნებას და ბოლოს, ზოგიერთ მარტივ სტატისტიკურ სიდიდეს მიმოვიხილავთ. ამასთან, გიჩვენებთ, როგორ უნდა გააფორმოთ ანალიზი წერილობითი სახით. მთელი ეს მასალა წიგნის თანმხლებ ვებ გვერდზეა თავმოყრილი (http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 1. doc).

ვებ გვერდზე მოცემული მასალა სტატისტიკურ ცხრილებსაც მოიცავს (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი Appendices of Statistical Tables).

მონაცემების სკალები

მონაცემთა ანალიზის დაწყებამდე, საჭიროა გავარკვიოთ, რა ტიპის რიცხვებთან გვაქვს საქმე. ამას სკალების, ანუ, მონაცემების დონეების კარგად ნაცნობ საკითხამდე მივყავართ. ქვემოთ ოთხი სკალა ისეთი თანმიმდევრობით არის განხილული, რომ ყოველი შემდგომი სკალა მის წინ მდგომს მოიცავს.

სახელდების სკალა უბრალოდ კატეგორიებს აღნიშნავს, ვთქვათ, 1 აღნიშნავს ამა თუ იმ კატეგორიას, 2 – სხვა სახის კატეგორიაზე მიუთითებს და ა. შ., მაგალითად, „1“ შეიძლება მამაკაცებს აღნიშნავდეს, „2“ – ქალებს. კატეგორიები ურთიერთგამომრიცხავია და არანაირი რიცხვითი მნიშვნელობა არ გააჩნიათ. მაგალითად, განვიხილოთ ფეხბურთელების მაისურებზე დაწერილი რიცხვები: ჩვენ ვერ ვიტყვით, რომ მოთამაშე, რომლის მაისურსაც ნომერი 4 აწერია, ორჯერ მეტია რაღაცით, იმ მოთამაშეზე, რომელსაც მაისურზე ნომერი 2 აქვს გამოსახული და არც რაიმეთია იმ მოთამაშის ნახევარი, რომელსაც ნომერი 8-ის მქონე მაისური აცვია. რიცხვი 4 უბრალოდ კატეგორიაზე მიგვითითებს. სინამდვილეში, სახელდების მონაცემებს ხშირად კატეგორიალურ მონაცემებსაც უწოდებენ. მონაცემები დაყოფილია, მაგრამ არ გააჩნიათ რიგი. სახელდების სკალის მონაცემები ისეთ ერთეულებს მოიცავს, როგორიცაა სქესი, ასაკობრივი ჯგუფი (მაგალითად, 30-35, 36-40), სასწავლო საგანი, სკოლის ტიპი, სოციო-ეკონომიკური სტატუსი. სახელდების სკალის მონაცემები წყვეტილ (დისკრეტულ) ცვლადებს, სრულიად განცალკევებულ კატეგორიებს აღნიშნავენ, მაგალითად, ქალები შეადგენენ ნომერ 1 კატეგორიას, მამაკაცები – ნომერ 2 კატეგორიას (ვერ გვექნება 1.25 ან 1.99 მნიშვნელობები). რიცხვი უბრალოდ მოსახერხებელი მოკლე დასახელებაა (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 1. ppt).

რიგის სკალა არა მარტო მონაცემების კლასიფიკაციას ახდენს, არამედ რიგის მიხედვითაც ალაგებს მათ. ეს შეიძლება რეიტინგის სკალა იყოს, მაგალითად, სადაც „სრულიად ვეთანხმები“ უფრო ძლიერია, ვიდრე „ვეთანხმები“, ან „ძალიან ხშირად“ უფრო მეტია, ვიდრე „ძალიან იშიათად“. ამ სკალაზე შესაძლებელია მონაცემების რიგის მიხედვით დალაგება, სუსტიდან ძლიერისკენ, პატარიდან დიდისკენ, დაბალიდან მაღლისკენ, ყველზე ნაკლებად მნიშვნელოვანიდან ყველაზე მეტად მნიშვნელოვნამდე და ა. შ., თუმცა მაინც არ

გვაქვს საზომი ერთეული – საზომი, რომელიც თანაბარ ინტერვალებს იყენებს. მაშასადამე, ვერ დავუშვებთ, რომ რიგის სკალაზე წერტილებს შორის მანძილები ტოლია, ანუ, მანძილი „ძალიან მცირესა“ და „მცირეს“ შორის შეიძლება არ იყოს იგივე, რაც მანძილი „ბევრსა“ და „ძალიან ბევრს“ შორის. მაგალითად, ვერ ვიტყვით, რომ 5-ქულიან სკალაზე (1 = საერთოდ არ ვეთანხმები, 2 = არ ვეთანხმები, 3 = არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები, 4 = ვეთანხმები, 5 = სრულიად ვეთანხმები) ქულა 4 ორჯერ მეტ თანხმობას ნიშნავს, ვიდრე ქულა 2, ქულა 1 ხუთჯერ მეტი არდათანხმებაა, ვიდრე ქულა 5. თუმცა, შეგვიძლია მათი თანმიმდევრობის, რიგის მიხედვით დალაგება: „საერთოდ არა“, „ძალიან მცირედ“, „მცირედ“, „საკმაოდ ბევრი“, „ძალიან ბევრი“, ანდა „საერთოდ არ ვეთანხმები“, „არ ვეთანხმები“, „არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები“, „ვეთანხმები“, „სრულიად ვეთანხმები“, ესე იგი შესაძლებელია ნებისმიერი კატეგორიის მონაცემების „უფრო ნაკლები, ვიდრე“ და „უფრო მეტი, ვიდრე“ წესის მიხედვით რანჟირება. რიგის სკალის მონაცემებს მიეკუთვნება ისეთი სკალები, როგორიცაა რეიტინგისა და ლაიკერტის სკალები და ხშირად გამოიყენება მოსაზრებებისა და დამოკიდებულებების საკვლევად.

ინტერვალების სკალაზე შემოდის საზომი ერთეული – სკალის პუნქტებს შორის რეგულარული და თანაბარი ინტერვალები და, ამასთან, მას წინა ორი – რიგისა და სახელდების – სკალის თვისებებიც აქვს. ეს სკალა საშუალებას გვაძლევს, „ზუსტად ვიცოდეთ, რამდენად დაშორებულები არიან ერთმანეთისაგან ინდივიდები, საგნები ან მოვლენები, რაც ჩვენი კვლევის ფოკუსს შეადგენს“ (Cohen and Holliday 1996: 9). ვინაიდან აქ მონაცემებს შორის ზუსტი და თანაბარი ინტერვალები გვაქვს, ინტერვალების სკალის მონაცემებს ზოგჯერ *თანაბარი ინტერვალების სკალებსაც* უწოდებენ (მაგალითად, ცელსიუსის 3 და 4 გრადუსებს შორის იგივე მანძილია, რაც ცელსიუსის 98 და 99 გრადუსებს შორის). თუმცა, ინტერვალების სკალის მონაცემებში ნამდვილი ნული არ გვაქვს. განვიხილოთ ორი მაგალითი. ტემპერატურის ფარენგეიტის სკალაზე წყლის გაყინვის ტემპერატურაა 32 გრადუსი და არა ნული (როგორც ეს ცელსიუსის სკალაზეა), ამდენად, ვერ ვიტყვით, მაგალითად, რომ ფარენგეიტის 100 გრადუსზე ორჯერ მეტად ცხელა, ვიდრე ფარენგეიტის 50

გრადუსზე, ვინაიდან გაზომვა ფარენგეიტის სკალაზე ნულიდან არ იწყება. ფაქტობრივად, ფარენგეიტის 50 გრადუსზე ორჯერ ცხელი ფარენგეიტის 68 გრადუსი იქნება (({50 – 32} × 2) + 32). ახლა მეორე მაგალითი: ბევრი IQ-ტესტი ქულების მინიჭებას 70 ქულიდან იწყებს, ესე იგი, უმდაბლესი შესაძლო ქულაა 70. ჩვენ ვერ ვიტყვით, რომ პიროვნებას, რომლის ინტელექტის კოეფიციენტი 150-ის ტოლია, ორჯერ მეტი ინტელექტი აქვს, ვიდრე პიროვნებას, რომლის მაჩვენებელი 75-ის ტოლია, ვინაიდან ათვლის წერტილი 70-ია. 150 ქულის მქონე პიროვნებას ორჯერ მეტი გაზომილი ინტელექტი ექნება იმ პიროვნებასთან შედარებით, რომლის მაჩვენებელი ამავე სკალაზე 110-ის ტოლია ({150 – 70}÷2). ინტერვალების სკალა პრაქტიკაში იშვიათად გამოიყენება და ამ სკალის მონაცემებისთვის იგივე (მიზნებისა და გამოყენების არეალის მქონე) სტატისტიკური სიდიდეები შეგვიძლია გამოვიყენოთ, რომელიც მეოთხე სკალაზე, ანუ, შეფარდების სკალზე გამოიყენება.

შეფარდების სკალას სამივე წინა სკალის ძირითადი თვისებები გააჩნია: კლასიფიკაცია, რიგი და საზომის თანაბარი ინტერვალები, მაგრამ ამას ემატება მეოთხე და მძლავრი მახასიათებელი – ნამდვილი ნული. ეს მკვლევარს პროპორციების უპრობლემოდ განსაზღვის საშუალებას აძლევს: „ორჯერ მეტი“, „ორჯერ ნაკლები“, „სამჯერ მეტი რაოდენობა“ და ა. შ. ვინაიდან აბსოლუტური ნული გვაქვს, შესაძლებელია ყველა არითმეტიკული მოქმედების – შეკრების, გამოკლების, გამრავლებისა და გაყოფის – შესრულება. მანძილის საზომები, ფული ბანკში, მოსახლეობა, საშინაო დავალების შესრულებაზე დახარჯული დრო, სწავლების წლები, შემოსავალი, ცელსიუს ტემპერატურა ტესტში მიღებული ნიშნები და ა. შ., – ეს ყველაფერი შეფარდების სკალის მონაცემებია, ვინაიდან მათ შეუძლიათ ჰქონდეთ „ნამდვილი“ (აბსოლუტური) ნულის შესატყვისი სიდიდე. ვთქვათ, ბანკში ათასი დოლარი მაქვს. ორჯერ ნაკლები ფული მექნებოდა, თუ ბანკში ათასი კი არა, 500 დოლარი მექნებოდა. თუ გამოცდაზე 90 ქულა დავაგროვე, ეს ორჯერ მეტი იქნებოდა იმ შემთხვევასთან შედარებით, 45 ქულა რომ დამეგროვებინა. შეფარდების და ოთხივე არითმეტიკული მოქმედების გამოყენების შესაძლებლობა ამ სკალას მონაცემების ყველაზე ძლიერ სკალად აქცევს. ინტერვალებისა და შეფარდების

სკალის მონაცემები უწყვეტი ცვლადებია, რომლებსაც მოცემულ კონკრეტულ დიაპაზონში ნებისმიერი მნიშვნელობის მიღება შეუძლიათ. ინტერვალებისა და შეფარდების სკალების მონაცემების დამუშავებისას, როგორც წესი, უფრო მძლავრი სტატისტიკური სიდიდეები გამოიყენება, ვიდრე – სახელდებისა და რიგის სკალის მონაცემების შემთხვევაში.

მონაცემების ამ ოთხი სკალის აღწერა მნიშვნელოვანია, ვინაიდან სტატისტიკური კრიტერიუმის არჩევა სწორედ იმაზეა დამოკიდებული, თუ რომელ სკალას მიეკუთვნება მონაცემები. არასწორია, თუ უფრო მაღალი (მკაცრი) სკალისთვის განკუთვნილ სტატისტიკას დაბალი (სუსტი) სკალის მონაცემებისთვის გამოვიყენებთ, მაგალითად, სახელდების სკალის მონაცემებისთვის არ უნდა გამოვთვალოთ საშუალო არითმეტიკული (საშუალო) და არც რიგის სკალის მონაცემებისთვის უნდა გამოვიყენოთ t-კრიტერიუმი და დისპერსიული ანალიზი (განხილულია ქვემოთ). რომელი სკალის მონაცემისთვის რომელი სტატისტიკური კრიტერიუმი უნდა გამოვიყენოთ, ცოტა ქვემოთაა განხილული. ამ ქვეთავს ვრაიტის (Wright 2003) მოსაზრებით დავასრულებთ, რომლის თანახმადაც გაზომვის სკალა რომელიმე კონკრეტულ ცვლადს კი არ ახასიათებს, არამედ ისაა, რასაც მკვლევარი „აკუთვნებს ამ ცვლადს მის შესახებ ჩვენი თეორიის საფუძველზე. ეს ჩვენი რწმენაა ამ ცვლადის შესახებ“. ამით ავტორი მიუთითებს, რომ უნდა დავასაბუთოთ, რატომ ვაკუთვნებთ ცვლადს სახელდების, რიგის, ინტერვალებისა თუ შეფარდების სკალას და არ დავუშვათ, რომ ეს თავისთავად ცხადია.

პარამეტრული და არაპარამეტრული მონაცემები

არაპარამეტრულია მონაცემები, რომლებიც პოპულაციის შესახებ არ აკეთებენ დაშვებებს, ჩვეულებრივ, იმიტომ, რომ არაფერია ცნობილი პოპულაციის მახასიათებლების შესახებ (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 2. ppt). სანდო დასკვნების გაკეთების მიზნით პარამეტრული მონაცემები დაშვებას აკეთებენ პოპულაციის მახასიათებლების შესახებ. მათში ხშირად არის დაშვებული ქულების ნორმალური, გაუსის განაწილება, როგორც მაგალითად, კითხვის ტესტში

მიღებული ქულებია განაწილებული (თუმცა, როგორც ვრაიტი (2003: 128) ამბობს, ფსიქოლოგიაში, რეალურად, ნორმალური განაწილება ძალიან იშვიათია). პრაქტიკაში ეს განსხვავება შემდეგს ნიშნავს: სახელდებისა და რიგის სკალის მონაცემები არაპარამეტრულად არის მიჩნეული, ხოლო ინტერვალებისა და შეფარდების სკალის მონაცემები – პარამეტრულად. ეს განსხვავება ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც უკვე აღწერილი ოთხი სკალა, ვინაიდან სტატისტიკური ტესტის შერჩევა მონაცემების რაგვარობაზეა დამოკიდებული. პარამეტრული სტატისტიკის არაპარამეტრული მონაცემებისთვის გამოყენება არასწორია, თუმცა არაპარამეტრული სტატისტიკის პარამეტრული მონაცემებისთვის გამოყენება შესაძლებელია (თუმცა, ეს არ არის გავრცელებული პრაქტიკა, რადგან ეს სტატისტიკური კრიტერიუმები ნაკლებად ძლიერია). არაპარამეტრული მონაცემები ხშირად მიიღება კითხვარებით და გამოკითხვით (თუმცა, მათ პარამეტრული მონაცემებიც შეიძლება მოგვცენ), ხოლო პარამეტრულ მონაცემებს ექსპერიმენტები და ტესტები (მაგალითად, გამოცდაზე მიღებული ნიშანი) გვაძლევენ. (სტატისტიკური ტესტის სიმძლავრის ეფექტურობის შესახებ მასალა იხილეთ წიგნის თანმხლებ ვებ გვერდზე http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი „The Power efficiency of a test“)

აღწერითი და დასკვნითი სტატისტიკა

აღწერითი სტატისტიკის ფუნქცია სწორედ ის არის, რაზეც სახელწოდებაც მიუთითებს: ის აღწერს და წარმოადგენს მონაცემებს, მაგალითად, ჯამური სიხშირეების სახით (იხ.: http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 3. ppt). აქ მოიაზრება, მაგალითად:

- მოდა (ქულა, რომელიც ყველაზე ბევრმა ადამიანმა მიიღო);
- საშუალო (საშუალო ქულა) (იხ.: http://www.routledge.com/textbooks/ 9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 4. ppt);
- მედიანა (ქულა, რომელიც რანჟირებული ადამიანების ჯგუფის შუათანა წევრმა მიიღო და მის ზემოთ და ქვემოთ ქულების თანაბარი რაოდენობაა განლაგებული);

- უმცირესი (მინიმალური) და უდიდესი (მაქსიმალური) ქულები;
- ვარიაბელურობის დიაპაზონი (უდიდეს და უმცირეს ქულებს შორის სხვაობა);
- დისპერსია (ქულების საშუალოსგან განსხვავების საზომი; ეს არის ცალკეულ ქულებსა და საშუალოს შორის სხვაობის კვადრატების საშუალო);
- სტანდარტული გადახრა (SD: საშუალოს მიმართ ქულების გაფანტულობის, ანუ, დიაპაზონის საზომი; გამოითვლება, როგორც კვადრატული ფესვი დისპერსიიდან);
- სტანდარტული შეცდომა (SE: შერჩევის საშუალოების სტანდარტული გადახრა);
- ასიმეტრიულობა (რამდენად ასიმეტრიულია ანუ გადახრილია მონაცემები განაწილების „ნორმალური“ მრუდიდან);
- დახრილობა (რამდენად ციცაბოა ან ბრტყელია მონაცემების განაწილების გრაფიკის ფორმა. საზომი იმისა, თუ რამდენად წამახვილებულია განაწილება და რამდენად ციცაბოა მონაცემების დახრა, ანუ, მონაცემების გაფანტვა პიკის ირგვლივ).

ასეთი სტატისტიკური სიდიდეების მიხედვით დასკვნა და პროგნოზირება არ ხდება; ისინი, უბრალოდ, სხვადასხვანაირად გამოხატავენ შედეგებს.

ამის საპირისპიროდ, დასკვნითი სტატისტიკა შეგროვილ მონაცემებზე დაყრდნობით, დასკვნებისა და პროგნოზების გაკეთებას ცდილობს. დასკვნით სტატისტიკაში შედის, მაგალითად, ჰიპოთეზების შემოწმება, კორელაციები, რეგრესია და მრავალჯერადი რეგრესია, განსხვავების შემოწმება (მაგალითად, t კრიტერიუმები და დისპერსიული ანალიზი, ფაქტორული ანალიზი და სტრუქტრული განტოლების მოდელირება). ზოგჯერ მარტივი სიხშირეები და აღწერითი სტატისტიკა, შესაძლოა, საკმარისი იყოს მონაცემების აღსაწერად და აღწერითი მონაცემების ზედმიწევნით გადმოცემა შეიძლება მნიშვნელოვანი იყოს, თუმცა, ხშირად მკვლევრებისთვის დასკვნითი სტატისტიკა გაცილებით ღირებულია და, როგორც წესი, დასკვნით სტატისტიკა უფრო ძლიერია.

ცალმხრივი და ორმხრივი კრიტერიუმის ტესტები

სტატისტიკური სიდიდეების გამოყენებისას მკვლევრებს ზოგჯერ უწევთ გადაწყვეტილების მიღება იმის შესახებ, თუ როგორი კრიტერიუმის ტესტი გამოიყენონ – ცალმხრივი თუ ორმხრივი. ეს ნაწინასწარმეტყველები შედეგის რაგვარობაზეა დამოკიდებული. ცალმხრივი კრიტერიუმის შემთხვევაში მკვლევარი წინასარმეტყველებს, რომ, მაგალითად, ერთი ჯგუფი უფრო მაღალ ქულას მიიღებს, ვიდრე მეორე, ხოლო ორმხრივი კრიტერიუმის ტესტი არ აკეთებს ასეთ დაშვებას. ცალმხრივი კრიტერიუმის ტესტი უფრო ძლიერია, ვიდრე – ორმხრივი კრიტერიუმის, ვინაიდან ის პოპულაციისა და შედეგის მიმართულების შესახებ აკეთებს დაშვებას (ანუ, ერთ ჯგუფს უფრო მაღალი ქულა ექნება, ვიდრე მეორეს) და, აქედან გამომდინარე, დადასტურების შემთხვევაში, უფრო მძლავრია, ვიდრე ორმხრივი კრიტერიუმის ტესტი. ცალმხრივი კრიტერიუმის ტესტი მიმართულების მქონე ჰიპოთეზის შემთხვევაში გამოიყენება (მაგალითად: „მოსწავლეები, რომლებიც ტელევიზორის ყურების *გარეშე* ასრულებენ საშინაო დავალებას, *უკეთეს* შედეგებს აჩვენებენ, ვიდრე ისინი, ვინც ჩართულ ტელევიზორთან მეცადინეობენ“), ხოლო ორმხრივი კრიტერიუმის – მიმართულების არმქონე ჰიპოთეზის შემთხვევაში (მაგალითად: „წყნარ და ხმაურიან გარემოში შესრულებული საშინაო დავალებები *განსხვავდება* ერთმანეთისგან“). მიმართულების მქონე ჰიპოთეზა მიუთითებს „მეტზე“ ან „ნაკლებზე“, მიმართულების არმქონე ჰიპოთეზა კი – მხოლოდ განსხვავებაზე და არაფერს ამბობს იმაზე, თუ რაში გამოიხატება ეს განხვავება.

დამოკიდებული და დამოუკიდებელი ცვლადები

კვლევაში ხშირად ცვლადების ურთიერთმიმართება აინტერესებთ. დამოუკიდებელი ცვლადი ის ცვლადია, რომელიც ნაწილობრივ ან მთლიანად იწვევს კონკრეტულ შედეგს. ეს სტიმულია, რომელიც გავლენას ახდენს პასუხზე, წინაპირობა ან ფაქტორი, რომელიც შეიძლება შეიცვალოს შედეგზე ზემოქმედების მიზნით (მაგალითად, ექსპერიმენტულ ან სხვა პირობებში). დამოკიდებული ცვლადი, თავის მხრივ, შედეგად მიღებული ცვლადია, რომელსაც ნაწილობრივ ან მთლიანად იწვევს წინმსწრები ცვლადი. ეს არის

დამოუკიდებელი ცვლადის ეფექტი, შედეგი, ანუ დამოუკიდებელ ცვლადზე პასუხი. ეს მრავალი სტატისტიკური კრიტერიუმის ფუნდამენტური ცნებებია.

მაგალითად, შეიძლება გვსურდეს, ვნახოთ, ზრდის თუ არა სახლში მეცადინეობა მოსწავლეების აკადემიურ მოსწრებას, ვთქვათ, მათემატიკაში. ჩვენ უფრო მეტ სამეცადინოს მივცემთ მათ სახლში და გავზომავთ შედეგს და ვნახავთ, მაგალითად, რომ მათემატიკის ტესტში მოსწავლეებმა უკეთესი შედეგი აჩვენეს. დამოუკიდებელმა ცვლადმა გარკვეული შედეგი მოგვცა. ან იქნებ ეს ასე არ არის? იქნებ: (ა) მათემატიკის ტესტის შიშით მოსწავლეები უფრო კონცენტრირებულები, მოტივირებულები და მონდომებულები გახდნენ გაკვეთილებზე; (ბ) მოსწავლეებს მოსწონდათ მათემატიკა და მათემატიკის მასწავლებელი და ამიტომ მეცადინეობდნენ უკვეთ და არა – ტესტის შიშით; (გ) მოსწავლეებმა კარგად გამოიძინეს ტესტის წინ და ამიტომ, მხნედ გრძნობდნენ თავს; (დ) სინამდვილეში, მათემატიკის ტესტში მიღებულმა შედეგმა იმოქმედა იმაზე, თუ რამდენი იმეცადინეს სახლში – რაც უფრო მაღალი ნიშანი ჰქონდათ სტუდენტებს მიღებული, მით მეტად მოტივირებულნი იყვნენ, რომ სახლში მათემატიკა ემეცადინათ; (ე) საშინაო დავალების მომატებამ მათემატიკის სწავლის მოტივაციაც გაზარდა და ამან, თავის მხრივ, მათემატიკის ტესტში უკეთესი შედეგი გამოიწვია; (ვ) მოსწავლეებს უთხრეს, რომ თუ კარგად არ გააკეთებდნენ ტესტს, დაისჯებოდნენ და სასჯელს მიღებული ქულების მიხედვით მიიღებდნენ – დაბალი ქულის შემთხვევაში, მეტად დაისჯებოდნენ.

მნიშვნელოვანია, რისი დანახვა შეგვიძლია აქ: რაც შეეხება (ა)-ს, მიზეზ-შედეგობრივ მიმართებაში სხვა *გარეშე* ფაქტორებია (საშინაო დავალებასთან ერთად) ჩარეული. (ბ)-ს შემთხვევაში, ნავარაუდები მიმართება რეალურად არ არსებობს: სახლში სამუშაოს მომატებასა და ტესტში უკეთესი შედეგის მიღებას შორის უფრო ძლიერ მიზეზ-შედეგობრივ კავშირს საგნისა და მასწავლებლის მოწონება ქმნის, რაც მოსწავლეებს გააქტიურებისკენ უბიძგებს, რისი გვერდითი შედეგი ტესტის მაღალი ქულები იყო. (გ)-ში *შუალედური* ცვლადი (ცვლადი, რომელმაც გავლენა მოახდინა ტესტირების პროცესზე, მაგრამ რომელზეც უშუალოდ არ განხორციელებულა დაკვირვება, არ გაზომილა და დაქვემდებარებია მანიპულირებას) მოქმედებდა. (დ)-სა და (ე)-ს შემთხვევაში,

ფაქტობრივად, ტესტმა გამოიწვია სახლში მეცადინეობის მომატება და არა, პირიქით, ესე იგი, შებრუნებული მიზეზ-შედეგობრიობა იყო. რაც შეეხება (ვ)-ს, სახლში მეცადინეობის ოდენობა უარყოფითად კორელირებდა სასჯელის ოდენობასთან: რაც უფრო მაღალი იყო მიღებული ნიშანი, მით ნაკლები იყო სასჯელი. ფაქტობრივად, აქ შეიძლება მიზეზ-შედეგობრივი კავშირი წრფივი მოდელისთვის დამახასიათებელ კავშირზე უფრო სუსტი, უფრო მრავალმიმართულებიანი და მრავალმხრივი იყოს და ქსელს უფრო ჰგავდეს, ვიდრე წრფეს.

ეს მაგალითი დამოკიდებული და დამოუკიდებელი ცვლადების შესახებ მთელ რიგ საკითხებზე მიგვითითებს:

- მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის მიმართულება ყოველთვის მკაფიო არ არის: დამოუკიდებელი ცვლადი, თავის მხრივ, შეიძლება დამოკიდებულ ცვლადად იქცეს და პირიქით;
- მიზეზ-შედეგობრიობა შეიძლება ორმიმართულებიანი იყოს;
- კავშირის დაშვება შეიძლება არ ნიშნავდეს მიზეზ-შედეგობრიობივ კავშირს;
- შეიძლება არსებობდეს მთელი რიგი სხვა ფაქტორებისა, რომლებიც მოცემული შედეგის მიღებაში მონაწილეობენ;
- გამოვლენილი მიზეზების (დამოუკიდებელი ცვლადების) უკან შეიძლება სხვა მიზეზები (დამოუკიდებელი ცვლადები) იდგნენ, რომლებიც დამოკიდებულ ცვლადზე მოქმედებენ;
- დამოუკიდებელი ცვლადი შეიძლება რაღაც სხვას იწვევდეს და ეს რაღაც სხვა, თავის მხრივ, მიღებულ შედეგს განაპირობებდეს (დამოკიდებულ ცვლადს);
- მიზეზ-შედეგობრიობა შეიძლება არაწრფივი იყოს და არა – წრფივი;
- კავშირის მიმართულება შეიძლება უარყოფითი იყოს და არა – დადებითი;
- კავშირის სიძლიერე შეიძლება მკაფიო არ იყოს.

ბევრი სტატისტიკური კრიტერიუმი დამოკიდებული და დამოუკიდებელი ცვლადებით ოპერირებს (მაგალითად, ექსპერიმენტებში იყენებენ t კრიტერიუმს და დისპერსიულ ანალიზის, რეგრესიას და მრავალჯერად რეგრესიას), ზოგი კი

– არა (მაგალითად, კორელაციური სტატისტიკა და ფაქტორული ანალიზი). თუ ისეთ კრიტერიუმს ვიყენებთ, რომელიც დამოკიდებულ და დამოუკიდებელ ცვლადებს საჭიროებს, მაშინ დიდი სიფრთხილე უნდა გამოვიჩინოთ იმის დაშვებისას, თუ რომელი არის ან არ არის დამოკიდებული ცვლადი ან დამოუკიდებელი ცვლადი, მიზეზ-შედეგობრიობა მართლაც ისეთი მარტივია, როგორც ამას კრიტერიუმი უშვებს თუ არა. გარდა ამისა, ბევრი სტატისტიკური კრიტერიუმი წრფივ დამოკიდებულებას ემყარება (მაგალითად, კორელაცია, რეგრესია და მრავალჯერადი რეგრესია, ფაქტორული ანალიზი), როდესაც, ფაქტობრივად, ცვლადებს შორის მიმართება შეიძლება წრფივი არც იყოს (ზოგ კომპიუტერულ პროგრამას, მაგალითად, SPSS არაწრფივი მიმართების დამუშავების შესაძლებლობას იძლევა). მკვლევარმა ფუნდამენტური გადაწყვეტილება უნდა მიიღოს ცვლადებს შორის მიმართების რაგვარობაზე – წრფივია ის თუ არა და შემდეგ, ამ გადაწყვეტილების შესაბამისად, შეარჩიოს სათანადო სტატისტიკური კრიტერიუმები.

ყველა ამ მოსაზრებას თუ შევაჯამებთ, ნათელი გახდება, რომ მკვლევარმა უნდა განიხილოს:

- რომელ სკალას მიეკუთვნება მისი მონაცემები?
- პარამეტრულია მისი მონაცემები თუ არაპარამეტრული?
- აღწერითი სტატისტიკაა საჭირო თუ დასკვნითი?
- საჭიროა თუ არა დამოუკიდებელი და დამოკიდებული ცვლადების გამოყოფა?
- ცვლადებს შორის კავშირი წრფივია თუ არაწრფივი?

მომზადებულმა მკვლევარმა წინასწარ უნდა გაიაზროს და გადაწყვიტოს, მონაცემების ანალიზის რომელ მეთოდს გამოიყენებს. ეს ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან გავლენას ახდენს კვლევის ინსტრუმენტების არჩევაზე. მაგალითად, მკვლევარმა გულდასმით უნდა დაგეგმოს კითხვარის სქემა და სტრუქტურა, რათა კომპიუტერული დამუშავებისთვის და ანალიზისთვის მონაცემების შეყვანა გაუადვილდეს. კითხვარის შეუსაბამო სქემამ მონაცემების შეყვანა და ანალიზი შეიძლება დააბრკოლოს. მონაცემების ანალიზის დაგეგმვისას გასათვალისწინებელია:

- როგორ დავამუშავებთ და გავაანალიზებთ შეგრივილ მონაცემებს?
- როგორ გადავამოწმებთ და დავადასტურებთ ანალიზის შედეგებს?

ასევე, გადაწყვეტილებები უნდა მივიღოთ იმ სტატისტიკური კრიტერიუმების თაობაზე, რომლებსაც მონაცემების ანალიზში გამოვიყენებთ, რადგან ეს გავლენას მოახდენს კვლევის დებულებებზე (მაგალითად, კითხვარში) და რაოდენობრივი და თვისებრივი მონაცემების ანალიზისთვის საჭირო პროგრამის შერჩევაზე, როგორიცაა, მაგალითად, SPSS და NUD. IST.

სანდოობა

საჭიროა ვიცოდეთ, თუ რამდენად სანდოა ინსტრუმენტი, რომელსაც მონაცემების შესაგროვებლად ვიყენებთ. სანდოობა რაოდენობრივ ანალიზში ორგვარად გამოიხატება და ორივე მათგანი შინაგანი შეთანხმებულობის საზომს წარმოადგენს, ესენია: შუაზე გახლეჩვის ტექნიკა და კოეფიციენტი ალფა. ორივე შემთხვევაში, გამოითვლება სანდოობის კოეფიციენტი, რომელიც 0-სა და 1-ს შორის შეიძლება მოთავსდეს. შუაზე გახლეჩვის სანდოობა წინა თავებში უკვე განვიხილეთ. მისი გამოსათვლელი ფორმულაა:

$$r = \frac{2r}{1 + r},$$

სადაც, r = ინსტრუმენტის ნახევრებს შორის არსებული რეალური კორელაციას (ამის გამოსათვლელად საჭიროა კითხვარის, შინაარსისა და სირთულის მიხედვით, ორ თანაზომიერ ნაწილად გაყოფა). ასე მაგალითად, თუ კითხვარის ორ ნახევარს შორის კორელაციის კოეფიციენტი 0.85-ის ტოლია, მაშინ ფორმულა ასეთ სახეს მიიღებს:

$$r = \frac{2(0.85)}{1 + 0.85} = \frac{1.70}{1.85} = 0.919$$

ამრიგად, შუაზე გახლეჩვის სანდოობის კოეფიციენტია 0.919, რაც ძალიან მაღალია. თუ შესაბამის უჯრას გავააქტიურებთ, SPSS შუაზე გახლეჩვის სანდოობას ავტომატურად გამოითვლის.

სანდოობის, როგორც შინაგანი შეთანხმებულობის, გამოთვლის მეორე გზაა კრონბახის ალფას გამოთვლა, რომელსაც ხშირად, უბრალოდ, სანდოობის ალფა კოეფიციენტს უწოდებენ. კრონბახის ალფა დებულებებს შორის კორელაციების

კოეფიციენტს ითვლის, ანუ, ესაა თითოეული დებულების კორელაცია ყველა სხვა დანარჩენი დებულების ჯამთან. ის *დებულებებს* შორის შინაგანი შეთანხმებულობის საზომია (და არა, მაგალითად, ადამიანებს შორის). ეს არის საშუალო კორელაცია ყველა საკვლევ დებულებას შორის და იგი მრავალდებულებიანი სკალებისთვის გამოიყენება. SPSS-ში კრონბახის ალფას გამოთვლა ღილაკზე დაჭერით ხდება. ალფას ფორმულაა:

$$alpha = \frac{nr_{ii}}{1 + (n-1)r_{ii}},$$

სადაც n = ტესტის ან გამოკითხვის დებულებების რაოდენობას (მაგალითად, კითხვარში) და r_{ii} = დებულებებს შორის ყველა კორელაციის საშუალოს. ვთქვათ, გამოკითხვის კითხვარი 10 დებულებისგან შედგება და მათ შორის საშუალო კორელაცია 0.738-ის ტოლია. ალფა კორელაცია შემდეგნაირად შეგვიძლია გამოვთვალოთ:

$$alpha = \frac{nr_{ii}}{1 + (n-1)r_{ii}} = \frac{10(0.738)}{1 + (10-1)738} = \frac{7.38}{7.64} = 0.97$$

ამრიგად, ალფა კოეფიციენტი 0.97 მივიღეთ, რაც ძალიან მაღალია. ალფა კოეფიციენტები მოცემულია სტატისტიკური ცხრილების **ა** დანართში. შუაზე გახლეჩვის და ალფა კოეფიციენტებისთვის გამოსადეგია შემდეგი სახის ინფორმაცია:

>0.90	ძალიან მაღალი სანდოობა
0.80–0.90	მაღალი სანდოობა
0.70–0.79	სანდო
0.60–0.69	მინიმალურად სანდო
<0.60	მიუღებლად დაბალი სანდოობა.

ბრაიმენი და კრამერი (Bryman and Cramer 1990: 71) თვლიან, რომ სანდოობის მისაღები დონეა 0.8, თუმცა სხვებს მიაჩნიათ, რომ მისაღებია კოეფიციენტი 0.67 და მეტი.[1] (http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი SPSS Manual 24. 2.).

მონაცემების აღწერა: სიხშირეები, პროცენტები და ნიშანთა შეუღლების ცხრილები[22]

ეს არის ანალიზის ფორმა, რომელიც არსებულ მონაცემებზეა დამოკიდებული და ყველაზე მეტად იმის დანახვა აინტერესებს, რასაც თავად მონაცემები გვიჩვენებენ. ასეთი ანალიზი შეგვიძლია დეტექტივს შევადაროთ, რომელიც მტკიცებულებებს მიჰყვება. მონაცემები, ჩვეულებისამებრ, აღწერითია. აქ ინტენსიურად გამოიყენება მონაცემების წარმოდგენის ვიზუალური ტექნიკები. შესაბამისად, ხშირად გამოიყენება სიხშირეები, პროცენტები და მონაცემების გრაფიკურად გამოსახვის ტექნიკები. მონაცემების გრაფიკულად გამოსახვის ტექნიკა მონაცემების ანალიზისთვის განკუთვნილ პროგრამულ პაკეტებში შეგიძლიათ ნახოთ, მაგალითად:

- სიხშირეებისა და პროცენტების ცხრილები (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი SPSS Manual 24. 3.);
- სვეტებიანი დიაგრამები (სახელდებისა და რიგის სკალის მონაცემებისათვის);
- ჰისტოგრამები (უწყვეტი – ინტერვალებისა და შეფარდების სკალების – მონაცემებისთვის);
- ხაზოვანი გრაფიკები;
- წრიული დიაგრამები;
- დიაპაზონის მაჩვენებელი დიაგრამები;
- წერტილთა გაბნევის დიაგრამები;
- ფოთლებიანი ღეროს დიაგრამები;
- მართკუთხა დიაგრამები (ულვაშებიანი/ულვაშა მართკუთხედები).

მონაცემების გამოსახვის ამ ფორმების უმრავლესობაში მონაცემები სხვადასხვაგვარად ლადგება არჩეული დიაგრამის ან გრაფიკის სახეობის მიხედვით. მართალია, გრაფიკები და დიაგრამები შეიძლება მიმზიდველად გამოიყურებოდეს, ისინი ხშირად არაფერს ეუბნებიან მკითხველს განსხვავებულს, ვიდრე უბრალო ცხრილები რომელიც საბოლოო ანგარიშში

[22] *cross-tabulation* –ლიტერატურაში ხშირად პირდაპირ ასე გამოიყენება (მთარგმნელის შენიშვნა).

უფრო ნაკლებ ადგილს იკავებს. ეს პრობლემა განსაკუთრებით წრიულ დიაგრამებს, სვეტებიან დიაგრამებსა და ჰისტოგრამებს ეხება და იგივე მონაცემების გამოსახვა უფრო კომპაქტურად, ცხრილის სახით არის შესაძლებელი. ნათელია, რომ აქ მნიშვნელოვანია აუდიტორიისადმი შესატყვისობის საკითხი: ზოგი მკითხველისთვის დიაგრამები უფრო მისაღები და ადვილად გასაგები შეიძლება იყოს, ვიდრე რიცხვებით სავსე ცხრილები. სხვა სახის დიაგრამები და გრაფიკები შეიძლება ცხრილებზე მეტ ინფორმაციას გვაწვდიდეს, მაგალითად, ხაზოვანი გრაფიკები, მართკუთხა დიაგრამები და წერტილთა გაბნევის დიაგრამები რეგრესიის წრფითურთ. აქ არ განვიხილავთ თითოეული სახეობის გრაფიკისა და დიაგრამის ძლიერ და სუსტ მხარეებს, თუმცა მოკლედ ვიტყვით, რომ:

- სვეტებიანი დიაგრამა კატეგორიალური და წყვეტილი მონაცემების წარმოსადგენად (მაღალი-დაბალი) გამოდგება;
- გრაფიკების აგებისას მესამე განზომილების (მაგალითად, სიღრმე, სისქე) გამოყენება, საჭიროების გარდა, მიზანშეწონილი არ არის. მესამე განზომილება გრაფიკს დამატებით ინფორმაციას უნდა მატებდეს;
- უწყვეტი მონაცემების გამოსახვისთვის ჰისტოგრამები გამოდგება;
- მრავალჯერადი ხაზოვანი გრაფიკები ტენდენციების საჩვენებლადაა სასარგებლო, განსაკუთრებით, უწყვეტი ცვლადების შემთხვევაში, როდესაც ერთდროულად ერთი ან რამდენიმე ცვლადი გვაქვს;
- წრიული და სვეტებიანი დიაგრამები თანაფარდობის, პროპორციების საჩვენებლადაა მიზანშეწონილი;
- ცვლადებს შორის ურთიერთდამოკიდებულების გამოსახვა ნიშანთა შეუღლების ცხრილებით (განხილულია ქვემოთ) შეიძლება;
- მართკუთხა დიაგრამები ერთ დიაგრამაზე რამდენიმე ცვლადის მნიშვნელობის განაწილების საჩვენებლად გამოდგება, მათ დიაპაზონთან და მედიანასთან ერთად;
- შედგენილი სვეტებიანი დიაგრამა ერთ დიაგრამაზე ერთი ცვლადის ფარგლებში სხვადასხვა ჯგუფის სიხშირეების საჩვენებლად გამოდგება, როდესაც ერთი ან მეტი ცვლადი გვაქვს;

- წერტილთა გაბნევის დიაგრამა ერთ დიაგრამაზე ორ ცვლადს შორის ურთიერთობის ან ორი ან მეტი ცვლადის რამდენიმე წყვილს შორის ურთიერთობის საჩვენებლადაა გამოსადეგი.

მარტივ დონეზე მონაცემები სიხშირეებისა და პროცენტების სახით შეგვიძლია წარმოვადგინოთ (მაგალითად, კურსის შეფასების მონაცემების ნაწილი) (ჩანართი 24. 1).

ჩანართი 24.1.

სიხშირეები და პროცენტები კურსის შეფასებისთვის

კურსი ძალიან რთული იყო

		სიხშირე	პროცენტი
ვალიდური	სრულებით არ	24	12.6
	ოდნავ	49	25.7
	არც ისე	98	51.3
	საკმაოდ	16	8.4
	ძალიან	4	2.1
სულ		191	100.0

ამ მარტივი ცხრილის მიხედვით (ჩანართი 24. 1) შეგვიძლია ვთქვათ, რომ:

- დებულებას უპასუხა 191 ადამიანმა.
- რესპოდენტების უმარავლესობა ფიქრობს, რომ კურსი „არც ისე " ძნელი იყო (98 რესპოდენტი ანუ 51.3 პროცენტი). მოდალური ქულა ის კატეგორია ან ქულაა, რომელსაც ყველაზე მეტი რესპონდენტი ამბობს.
- შედეგები ასიმეტრიულია, რესპოდენტთა მხოლოდ 10.5 პროცენტი ხვდება კატეგორიებში „საკმაოდ“ და „ძალიან“.
- იმ ადამიანთა რიცხვი უფრო მეტია, ვინც ფიქრობს, რომ კურსი „სულ არ იყო რთული“, ვიდრე იმათი, ვინც ფიქრობს, რომ კურსი „საკმაოდ“ და „ძალიან“ რთული იყო.
- მთლიანობაში კურსი ოდნავ რთული იყო და არა – ძალიან რთული.

ვთქვათ, ამ ცხრილში მოცემული მონაცემების უფრო ღრმად შესწავლა გვსურს. მაგალითად, შეიძლება იმის გაგება გვინდოდეს, თუ როგორ უპასუხეს ამ დებულებას ქალებმა და მამაკაცებმა. ეს ინფორმაცია ნიშანთა შეუღლების

მარტივი ცხრილის სახით შეგვიძლია გადმოვცეთ იმ შემთხვევაში, თუ მივყვებით ჩვეულ წესს და სახელდების სკალის მონაცემებს (ქალები და მამაკაცები) სტრიქონში მოვათავსებთ, რიგის სკალის მონაცემებს (5-ქულიან სკალაზე მიღებულ შეფასებებს) კი – სვეტებში. ნიშანთა შეუღლების ცხრილები უბრალოდ მონაცემთა გამოსახვის საშუალებაა, სადაც ერთი ცვლადი მეორესთან მიმართებაშია წარმოდგენილი და ცხრილის ყოველ უჯრაში შესაბამისი რიცხვია ჩაწერილი. (ეს ცხრილები ავტომატურად კეთდება ისეთ პროგრამებში, როგორიც SPSS-ია) (ჩანართი 24. 2) (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 5. ppt).

ჩანართი 24. 2.

ნიშანთა შეუღლების ცხრილი ჯამური მაჩვენებლებით

სქესი*კურსი ძალიან ძნელი იყო: ნიშანთა შეუღლების ცხრილი							
		კურსი ძალიან რთული იყო					
		სრულებით არ	ოდნავ	არც ისე	საკმაოდ	ძალიან	ჯამი
მამაკაცი	რაოდენობა	7	11	25	4	3	50
	ჯამის %	3.7%	5.8%	13.1%	2.1%	1.6%	26.2%
ქალი	რაოდენობა	17	38	73	12	1	141
	ჯამის %	8.9%	19.9%	38.2%	6.3%	0.5%	73.8%
ჯამი	რაოდენობა	24	49	98	16	4	191
	ჯამის %	12.6%	25.7%	51.3%	8.4%	2.1%	100.0%

ჩანართი 24. 2 მთელი შერჩევისთვის გვიჩვენებს, რომ მამაკაცებზე (13.1 პროცენტი) თითქმის სამჯერ მეტი ქალი (38.2 პროცენტი) ფიქრობს, რომ კურსი „არც ისე“ რთული იყო, ორი მესამედიდან სამ მეოთხედამდე მეტი ქალი (19.9 პროცენტი), ვიდრე მამაკაცი (5.8 პროცენტი) ფიქრობს, რომ კურსი „ოდნავ“ რთული იყო და დაახლოებით სამჯერ მეტ კაცს (1.6 პროცენტი), ვიდრე ქალს (0.5 პროცენტი) მიაჩნია, რომ კურსი „ძალიან რთული“ იყო. თუმცა, ისიც შეგვიძლია ვნახოთ, რომ ორ ქვეჯგუფში ინდივიდების რაოდენობა არათანაბარი იყო: შერჩევის დაახლოებით სამ მეოთხედს ქალები შეადგენდნენ (73.8 პროცენტი) და დაახლოებით ერთ მეოთხედს (26.2 პროცენტი) – მამაკაცები.

განსხვავებული მოცულობის ქვეშერჩევების პრობლემის გადაჭრის ორი გზა არსებობს: ერთია შერჩევის მორგება, ჩვენს შემთხვევაში, მამაკაცების ქვეშერჩევის ზუსტ რიცხვზე გამრავლება, რათა ორი ქვეშერჩევა ერთნაირი

მოცულობის იყოს (141/50=2.82). მეორე გზაა მონაცემების სტრიქონების მიხედვით გაანალიზება და არა – ჯამური მაჩვენებლების მიხედვით, ესე იგი, ცალკე იმის დადგენა, თუ მამაკაცების რა წილმა მოგვცა ესა თუ ის პასუხი და ცალკე – რა პასუხები მოგვცეს ქალებმა ცვლადის იგივე კატეგორიებზე (ჩანართი 24. 3).

ჩანართი 24. 3.

ნიშანთა შეუღლების ცხრილი სტრიქონების ჯამური მაჩვენებლებით

სქესი*კურსი ძალიან რთული იყო: ნიშანთა შეუღლების ცხრილი							
		კურსი ძალიან რთული იყო					
		სრულებით არა	ოდნავ	არც ისე	საკმაოდ	ძალიან	ჯამი
მამაკაცი	რაოდენობა	7	11	25	4	3	50
	% გამოთვლილია სქესის ფარგლებში	14.0%	22.0%	50%	8.0%	6.0%	100%
ქალი	რაოდენობა	17	38	73	12	1	141
	% გამოთვლილია სქესის ფარგლებში	12.1%	27.0%	52%	8.5%	0.7%	100%
ჯამი	რაოდენობა	24	49	98	16	4	191
	% გამოთვლილია სქესის ფარგლებში	12.6%	25.7%	51.3%	8.4%	2.1%	100.0%

თუ ფიქრობთ, რომ ეს ორი გამოთვლა და შემდეგ, მისი ხელახალი გამოთვლა რთულია (მთლიანი ჯამური პროცენტები და სტრიქონების ჯამური პროცენტული მაჩვენებლები), მაშინ გაითვალისწინეთ: ბევრ კომპიუტერულ პროგრამაში, მაგალითად, SPSS-ში (რომელიც ამ მაგალითში გამოვიყენეთ) ეს კლავიშზე ერთი დაწკაპუნებით კეთდება.

მეორე ცხრილში (ჩანართი 24. 3) შეგვიძლია ვნახოთ, რომ:

- მამაკაცები და ქალები თანმიმდევრულ პასუხებს იძლევიან კატეგორიებზე „არც ისე“ და „ძალიან“;
- უფრო მეტი კაცი (6 პროცენტი), ვიდრე ქალი (0.7 პროცენტი) ფიქრობს, რომ კურსი „ძალიან რთული“ იყო;

- მთლიანობაში, ოდნავ მეტი ქალი (91.1 პროცენტი: {12.1 + 27 + 52 პროცენტი}), ვიდრე კაცი (86 პროცენტი: {14 + 22 + 50 პროცენტი}), თვლის, რომ კურსი არც ისე რთული იყო;
- ქალებისა და მამაკაცების პასუხების ზოგადი სურათები მსგავსი იყო, ანუ, ორივე ქვეჯგუფისთვის, პასუხების პროცენტული მაჩვენებლების მიხედვით, ძლიერიდან სუსტისკენ კატეგორიები იდენტურად დალაგდა.

უნდა ითქვას, რომ მეორე ცხრილი უფრო გამოსადეგია, ვიდრე პირველი, ვინაიდან მასში მოცემულია პროცენტული მაჩვენებლები სტრიქონების მიხედვით, რაც ორი ჯგუფის – ქალებისა და მამაკაცების – შედარების შესაძლებლობას იძლევა. ამასთან, ვთვლით, რომ, ჩვეულებრივ, უმჯობესია *ორივეს* – რეალური სიხშირეებისა და მათი შესატყვისი პროცენტების – მითითება, მაგრამ შედარება პროცენტული მაჩვენებლების მიხედვით უნდა მოხდეს. ამას იმიტომ ვამბობთ, რომ მნიშვნელოვანია, მკითხველმა იცოდეს, თუ რა რეალური რიცხვების საფუძველზე წარმოებს შედარება. მაგალითად, პირველ ცხრილში (ჩანართი 24. 2) უბრალოდ იმ მამაკაცების პროცენტული მაჩვენებელი რომ გვქონოდა, ვინც კურსი „ძალიან ძნელად“ მიიჩნია (1.6 პროცენტი), კურსის ავტორებისთვის ეს შემაშფოთებელი ინფორმაცია იქნებოდა. თუმცა, როდესაც გავარკვევთ, რომ 1.6 პროცენტი სულ რაღაც 3 ადამიანია 141-დან, მაშინ ეს ნაკლებ შემაშფოთებელი იქნება. შერჩევის 1.6 პროცენტი 50 ადამიანი რომ ყოფილიყო, მაშინ ნამდვილად გვექნებოდა შფოთვის მიზეზი. პროცენტულმა მაჩვენებლებმა შეიძლება დაფაროს რეალური რიცხვები და ამიტომ, მკითხველმა ეს რიცხვებიც უნდა იცოდეს.

კონკრეტულ ფაქტორებზე ყურადღების გასამახვილებლად ნიშანთა შეუღლების ცხრილის კონკრეტული უჯრა უნდა განვიხილოთ (მაგალითად, 24.3 ჩანართში ქალების პასუხების სტრიქონში ძალიან მაღალი, 52 პროცენტი, მის გვერდით მდგარ 8.5 პროცენტთან შედარებით). ეს ცხრილის რამდენიმე უჯრის მონაცემის გაერთიანების შემთხვევაშიც გამოსადეგია, როგორც ეს ზემოთ განხილულ მაგალითში გავაკეთეთ. მაგალითად, თუ გავაერთიანებთ მამაკაცების „საკმაოდ“ და „ძალიან“ კატეგორიებში მოხვედრის მონაცემებს (8 პროცენტი + 6 პროცენტი = 14 პროცენტი), შეგვიძლია ვნახოთ, რომ იგი არა მარტო „სრულებით არა“ კატეგორიის ტოლია, არამედ უფრო ცოტა შემთხვევას

მოიცავს, ვიდრე მამაკაცებისთვის ცალკე აღებული ნებისმიერი სხვა კატეგორია, ესე იგი, კომბინირებული კატეგორია გვიჩვენებს, რომ კურსს ძალიან რთულად ცოტა ადამიანი მიიჩნევს.

გაერთიენებული კატეგორიები, შესაძლოა, მონაცემებში ზოგადი ტენდენციების საჩვენებლად გამოგვადგეს. მაგალითად, ცხრილებში (ჩანართები 24. 1 – 24. 3) „სრულებით არა“, „ოდნავ“ და „არც ისე“ კატეგორიებში მოცემული შედეგების კომბინაცია გვიჩვენებს, რომ კურსის სირთულის პრობლემა ძალიან მცირეა, ანუ, ზოგადად, თუ ვიტყვით, კურსი ძალიან რთული არ ყოფილა.

გაერთიანებული კატეგორიები დათანხმება-არ დათანხმების რეიტინგულ სკალებშიც შეიძლება გამოგვადგეს. მაგალითად, განვიხილოთ კონკრეტულ დებულებაზე 200 ადამიანის მიერ გაცემული პასუხები (ჩანართი 24. 4):

ჩანართი 24. 4

დათანხმებისა და არ დათანხმების რეიტინგის სკალა

სრულიად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები
30	40	70	20	40
15%	20%	35%	10%	20%

24. 4 ჩანართში მოცემული ცხრილის ინტერპრეტაცია სხვადასხვანაირად შეიძლება. მაგალითად, იმ ადამიანების რაოდენობა, რომლებიც „სრულიად ეთანხმებიან“ უფრო მეტია, ვიდრე იმ ადამიანებისა, (20 პროცენტი), რომლებიც „სრულიად არ ეთანხმებიან“ (15 პროცენტი), ანდა მოდალური ქულა „არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები“ ცენტრალურ ნეიტრალურ კატეგორიაში ხვდება (ცენტრლაური ტენდენცია). თუმცა, ამაზე შორსაც შეგვიძლია წავიდეთ. თუ დათანხმებისა და არ დათანხმების საერთო თანაფარდობის გარკვევა გვინდა, მაშინ არ დათანხმების ორი კატეგორიის მონაცემების ჯამი 35 პროცენტს გვაძლევს (15 პროცენტი + 20 პროცენტი), ხოლო დათანხმების ორი კატეგორიისა – 30 პროცენტს (10 პროცენტი + 20 პროცენტი), ესე იგი, არ დათანხმების შემთხვევები უფრო მეტი იყო, ვიდრე – დათანახმების, მიუხედავად იმ ფაქტისა,

რომ უფრო მეტი რესპოდენტი „სრულიად ეთანხმებოდა“, ვიდრე – „სრულიად არ ეთანხმებოდა“, ანუ, დაიკარგა დათანხმებისა და არ დათანხმების *სიძლიერე.* დათანხმებისა და არ დათანხმების ორ-ორი კატეგორიის შეკრება ზოგად სურათს გვაძლევს და არა – დეტალურს. თუმცა, თუ ამას გავაკეთებთ, მაშინ იმ ფაქტსაც უნდა მივაქციოთ ყურადღება, რომ არ დათანხმების ორი კატეგორიის ჯამი (35 პროცენტი) იმდენივეა, რაც „არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები“ კატეგორიის მაჩვენებელი. ამ შემთხვევაში, შეგვიძლია ვიფიქროთ, რომ მოდალური კატეგორია „არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები“ ბიმოდალობით ჩანაცვლდა: არ დათანხმება ერთი მოდაა და „არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები“ – მეორე.

კატეგორიების კომბინირება შეიძლება ეფექტური იყოს, მაგრამ მას პრობლემებიც ახლავს თან. მაგალითად, განვიხილოთ სამი ცხრილი (ჩანართები 24.5 – 24. 7). პირველ ცხრილში გამოგონილი კურსის საერთო შეფასებაა მოცემული, რომელშიც კმაყოფილების სამი დონეა გამოყოფილი (დაბალი, საშუალო და მაღალი) (ჩანართი 24. 5).

ჩანართი 24. 5

კურსით კმაყოფილება

	კურსით კმაყოფილება			
	დაბალი (1–3)	საშუალო (4–5)	მაღალი (6–7)	ჯამი
მამაკაცი	60 (41.4%)	70 (48.3%)	15 (10.3%)	145 (100%)
ქალი	35 (43.7%)	15 (18.8%)	30 (37.5%)	80 (100%)
ჯამი	95 (42.2%)	85 (37.8%)	45 (20%)	225 (100%)

ამ ცხრილში ვნახოთ , რომ მოდალური კატეგორიაა „დაბალი“ (95 ხმა, 42.2 პროცენტი), ხოლო ყველაზე ნაკლები ხმები მიიღო კატეგორიამ „მაღალი” (45 ხმა, 20 პროცენტი), ესე იგი, რესპოდენტები მთლიანობაში, კურსით უკმაყოფილონი დარჩნენ. ცხრილში, კატეგორია „მაღალი“ გვიჩვენებს, რომ ქალები უფრო კმაყოფილები არიან კურსით, ვიდრე მამაკაცები, ხოლო მამაკაცები, ქალებთან შედარებით, კურსით ზომიერად კმაყოფილები ჩანან.

თუმცა, თუ ამ კატეგორიებს (დაბალი და საშუალო) გავაერთიანებთ, მაშინ სულ სხვა სურათს მივიღებთ (ჩანართი 24. 6).

ჩანართი 24. 6

რეიტინგის სკალების გაერთიანებული კატეგორიები

	კურსით კმაყოფილება		
	დაბალი (1–5)	მაღალი (6–7)	ჯამი
მამაკაცი	130 (89.7%)	15 (10.3%)	145 (100%)
ქალი	50 (62.5%)	30 (37.5%)	80 (100%)
ჯამი	180 (76.1%)	45 (20%)	225 (100%)
განსხვავება	+27.2%	–27.2%	

პროცენტების მიხედვით ვნახავთ, რომ მთლიანობაში, ქალები უფრო კმაყოფილები არიან კურსით, ვიდრე მამაკაცები და მამაკაცები უფრო უკმაყოფილოები არიან კურსით, ვიდრე – ქალები. თუმცა, თუ ამ კატეგორიებს სხვაგვარად გავაერთიანებთ (საშუალო და ზომიერი), მაშინ სრულიად განსხვავებული სურათს მივიღებთ (ჩანართი 24. 7).

ჩანართი 24. 7

რეიტინგის სკალების გაერთიანებული კატეგორიების რეპრეზენტაცია

	კურსით კმაყოფილება		
	დაბალი (1–3)	მაღალი (4–7)	ჯამი
მამაკაცი	60 (41.4%)	85 (58.6%)	145 (100%)
ქალი	35 (43.7%)	45 (56.3%)	80 (100%)
ჯამი	95 (42.2%)	130 (57.4%)	225 (100%)
განსხვავება	–2.1%	+1.9%	

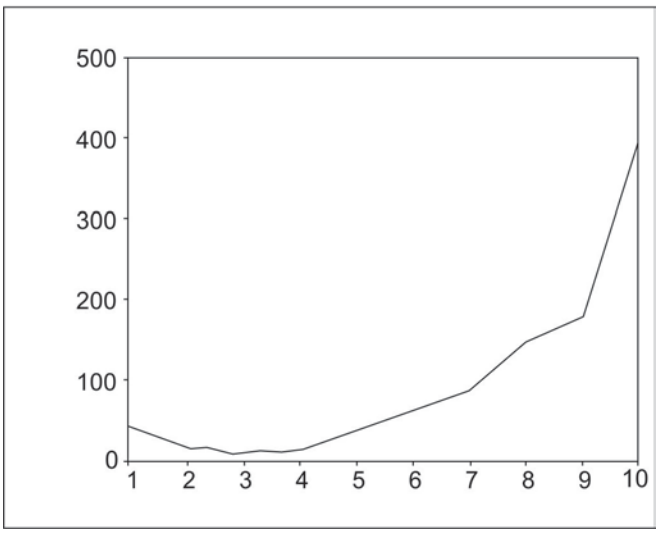
პროცენტული მაჩვენებლები გვიჩვენებს, რომ ქალები და მამაკაცები დიდად არ განსხვავდებიან ერთმანეთისგან და ორივე ჯგუფი კმაყოფილია კურსით. აქ

საქმე კატეგორიების კომბინირებას, ანუ, ცხრილების შემჭიდროვებას ეხება და გირჩევთ, ასეთი კომბინირება უდიდესი სიფრთხილით გააკეთოთ. ასეთ შემთხვევაში, შედეგები ზოგჯერ უფრო მკაფიოა, ზოგჯერ კი მიღებული სურათი შეიძლება დამახინჯდეს კიდეც. ჩვენს მაგალითში საწყისი ცხრილის შენარჩუნება უფრო მართებულია, ვიდრე მისი უფრო მცირე რაოდენობის კატეგორიებზე დაყვანა.

მონაცემების შესწავლისას შეგვიძლია ვნახოთ, რამდენად თანაბრად ან ფართოდაა ისინი განაწილებული. მაგალითად, ხაზოვანი გრაფიკი გვიჩვენებს, თუ როგორ პასუხობენ რესპოდენტები კითხვაზე – ”როგორ ეხმარებით მოსწავლეებს სწავლის პროცესში?”. ათ ქულიან სკალაზე განაწილების გზით, კითხვას 400-მა რესპოდენტმა უპასუხა (ჩანართი 24. 8).

ჩანართი 24.8

რამდენად ზრუნავთ და ეხმარებით მოსწავლეებს სწავლის პროცესში?



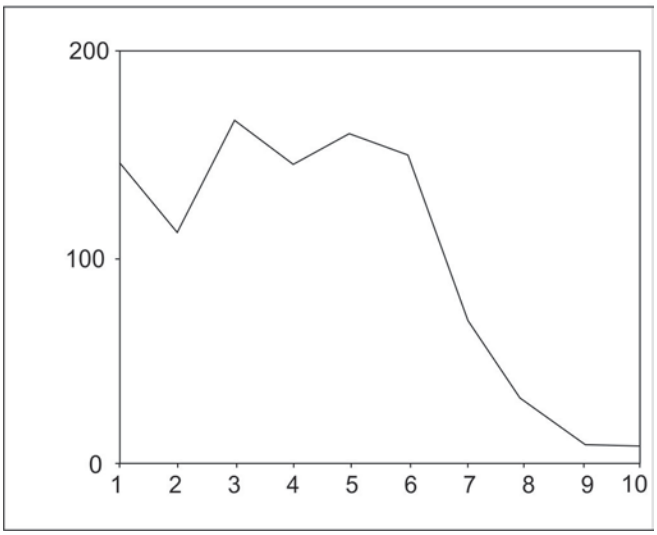
ჩანართი 24. 8 გვიჩვენებს, რომ მონაცემები ასიმეტრიულია, მეტი პასუხი სკალის ზედა (მარჯვენა) ბოლოში გროდება. გრაფიკი ნელნელა ეშვება ქვემოთ ნეგატიური, მეორე (მარცხენა) ბოლოსკენ; მაგრამ მიუხედავად იმისა, რომ

უმაღლესი ქულები სკალის მარჯვენა ბოლოშია თავმოყრილი, გრაფიკი ნეგატიურად ასიმეტრიულია, რადგან გრძელი „კუდი“ ქვემოთ ეშვება.

ამის საპირისპიროდ, შევხედოთ გრაფიკს, რომელზეც გამოსახულია სკოლის თანამშრომლების მიერ საკუთარი ინიციატივით სკოლაში ამა თუ იმ როლის აღება. გრაფიკზე წარმოდგენილია 150 რესპოდენტის მიერ 10 ქულიან სკალაზე გაცემული პასუხები (ჩანართი 24. 9).

ჩანართი 24.9

თანამშრომლების მიერ კოორდინატორის როლის საკუთარი ინიციატივის აღება



როგორც ვხდავთ, გრძელი „კუდი“ დიაპაზონის ზედა ბოლოსკენ ეშვება და ქულების უმეტესობა დიაპაზონის ქვედა ბოლოსკენაა თავმოყრილი. მიუხედავად იმისა, რომ ქულების დიდი ნაწილი დიაპაზონის ქვედა ბოლოსკენაა თავმოყრილი, გრძელი „კუდის“ ზედა მხარისკენ დაშვების გამო, განაწილებას დადებითად ასიმეტრიული ეწოდება. მონაცემების ასიმეტრიულობა მონაცემები მნიშვნელოვანი და საყურადღებო მახასიათებელია.

ინტერვალების და შეფარდების სკალის შემთხვევაში, მოდალური ქულებისა და ნიშანთა შეუღლების ცხრილების გარდა, საშუალო (საშუალო არითმეტიკული) და სტანდარტული გადახრა შეგვიძლია გამოვთვალოთ. ვთქვათ, გვაქვს 1,000 მოსწავლის ტესტის შედეგი, რომელშიც მაქსიმალური შეფასება 10 ქულაა (ჩანართი 24. 10).

ჩანართი 24. 10

ტესტის ქულების განაწილება

	ტესტის ქულები		
		სიხშირე	ვალიდური პროცენტი
ვალიდური	2	1	0.1
	3	223	22.3
	4	276	27.6
	5	32	3.2
	6	69	6.9
	7	149	14.9
	8	185	18.5
	9	39	3.9
	10	26	2.6
ჯამი		1,000	100.0

ამ მაგალითში შეგვიძლია, გამოვთვალოთ საშუალო, რომელიც 5.48-ის ტოლია. ასევე, შეგვიძლია, *სტანდარტული გადახრის* გამოთვლა, რომელიც ქულების გაფანტულობის სტანდარტულ საზომს წარმოადგენს, ანუ, გვიჩვენებს, თუ რამდენად განსხვავდება თითოეული ქულა განაწილების საშუალოსგან (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 6. ppt). ქვემოთ მოცემულია სტანდარტული გადახრის გამოთვლის უმარტივესი ფორმულა (ამის რამდენიმე გზა არსებობს):

$$SD = \sqrt{\frac{\sum d^2}{N-1}}$$

სადაც,

d^2 = საშუალოსა და ქულის სხვაობის კვადრატს;

$\square$ = ჯამს;

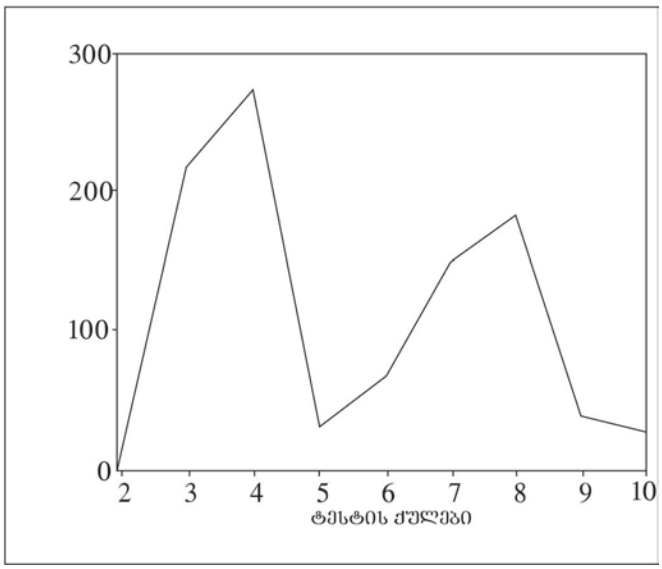
N = შემთხვევების რაოდენობას.

მცირე სტანდარტული გადახრა გვიჩვენებს, რომ ქულები ერთადაა შეჯგუფებული, ხოლო დიდი სტანდარტული გადახრა, მათ ფართოდ გაფანტულობაზე მიგვითითებს. სტანდარტული გადახრა ავტომატურად, ერთ ღილაკზე დაჭრით გამოითვლება ისეთ კომპიუტერულ პროგრამებში, როგორიც SPSS-ია.

ამ მაგალითში სტანდარტული გადახრა 2.134-ის ტოლია. რას გვეუბნება ეს მაჩვენებელი? პირველ რიგში, ის გვიჩვენებს, რომ მიღებული ნიშნები არ არის მაღალი (საშუალო 5.48). მეორე, ის, ასევე, გვიჩვენებს, რომ ქულებს შორის საკმაო ცვალებადობაა და მესამე, მიგვანიშნებს, რომ ქულები ძალიან არათანაბრადაა გაფანტული, ფაქტობრივად, ქულების ერთი კლასტერი 3 და 4 კატეგორიების ახლოს გვაქვს, ხოლო მეორე – 7 და 8 კატეგორიების ახლოს. აი, სწორედ აქ გამოგვადგება ხაზოვანი გრაფიკი ქულების წარმოსადგენად, რადგან ის ამ ორ პიკს ნათლად გვიჩვენებს (ჩანართი 24. 11).

ჩანართი 24.11

ტესტის ქულების ხაზოვანი გრაფიკი



სტანდარტული გადახრის მითითება მნიშვნელოვანია. მაგალითად, განვიხილოთ შემდეგი მაგალითი. შევხედოთ რიცხვების სამ ჯგუფს:

(1) 1 2 3 4 20 საშუალო = 6

(2) 1 2 6 10 11 საშუალო = 6

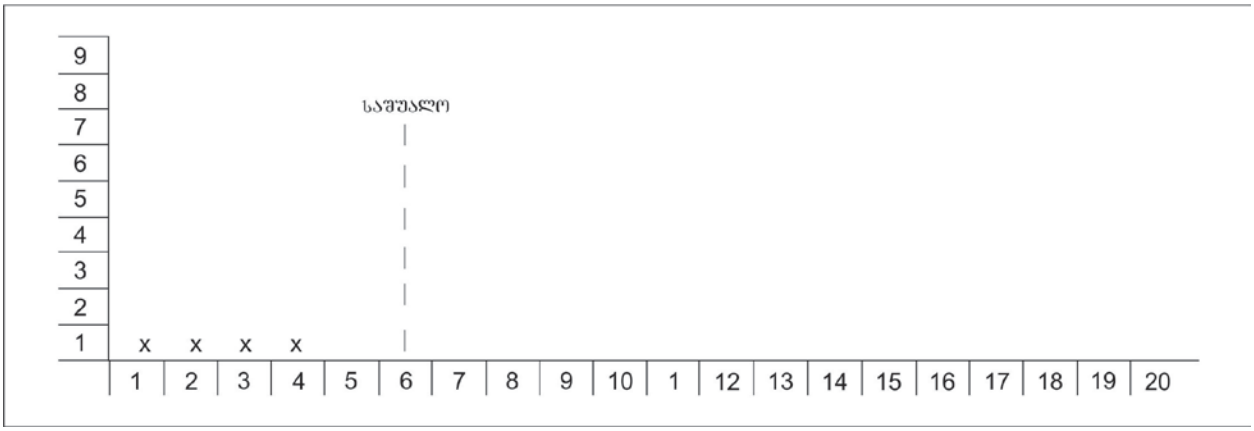
(3) 5 6 6 6 7 საშუალო = 6

თუ ამ რიცხვებს სამი ცალკეული გრაფიკის სახით გამოვსახავთ, ძალიან განსხვავებულ შედეგებს მივიღებთ (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 7. ppt).

ჩანართი 24. 12 გვიჩვენებს, რომ საშუალოზე დიდ გავლენას ახდენს ერთი ქულა 20, რომელიც განცალკევებულია ყველა სხვა ქულისგან (უკიდურესი ქულა – „outlier“ – ქულა, რომელიც დაშორებულია სხვა ქულებისგან). ფაქტობრივად, ყველა სხვა დანარჩენი ოთხი ქულა საშუალოს ქვემოთ მდებარეობს. ქულა 20 არღვევს მონაცემების პროპორციულობას და მოქმედებს საშუალოზე – ზრდის მის მნიშვნელობას. ზოგიერთი სტატისტიკური პაკეტი (მაგალითად, SPSS) უკიდურესი რიცხვითი მნიშვნელობების გაუქმების საშუალებას იძლევა. თუ მონაცემები ფართოდაა გაფანტული, მაშინ ცენტრალური ტენდენციის საზომად მიზანშეწონილია არა საშუალოს, არამედ მედიანის გამოყენება. SPSS-ის საშუალებით ეს ყველაფერი ღილაკზე დაჭერით ავტომატურად კეთდება. მედიანა მონაცემების დიაპაზონის შუაში მდგომი ქულაა. თუ დაკვირვებათა წყვილი რაოდენობა გვაქვს, მაშინ მედიანა ორი შუათანა ქულის საშუალო იქნება.

ჩანართი 24.12

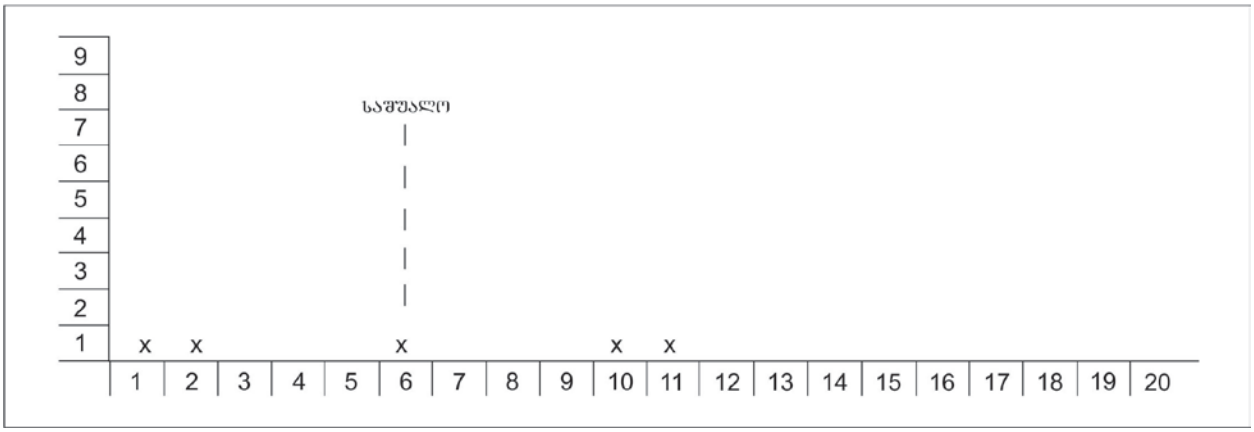
საშუალოს ირგვლივ განაწილება და უკიდურესი მდგომი ქულა



ჩანართი 24. 13 გვიჩვენებს, რომ ერთი ქულა ზუსტად საშუალოს ტოლია, დანარჩენები კი მისგან გარკვეულად განსხვავდებიან. ქულები ფართოდ არიან გაფანტულნი და გრაფიკი ბრტყელია (ბრტყელ/ბლაგვპიკიანი განაწილება).

ჩანართი 24.13

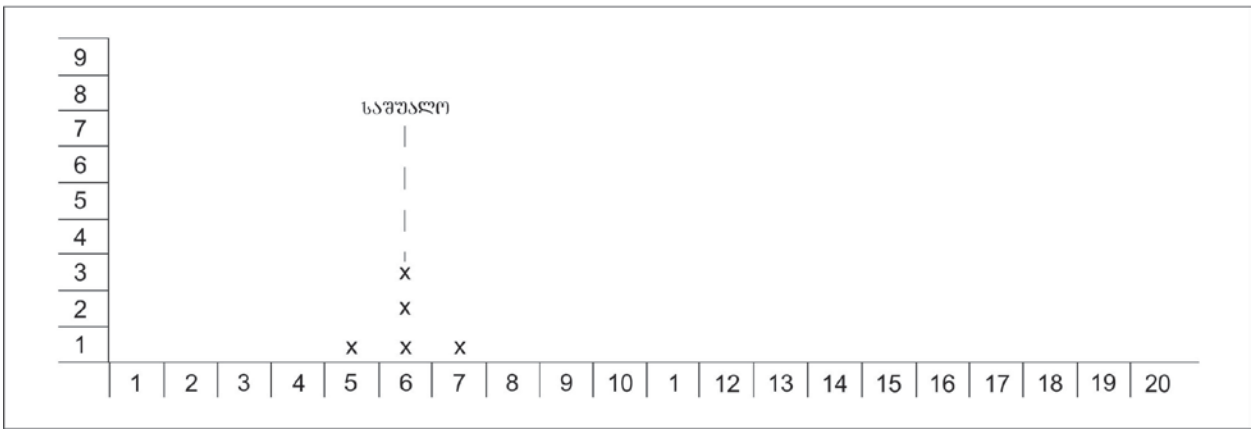
ქულების ბრტყელ/ბლაგვპიკიანი განაწილება



ჩანართი 24. 14 გვიჩვენებს საშუალოსთან ძალიან ახლოს თავმოყრილ ქულებს, რომელთა შესაბამის გრაფიკულ გამოსახულებას ძალიან წამახვილებული პიკი აქვს (მახვილპიკიანი განაწილება)

ჩანართი 24.14

ქულების მახვილპიკიანი განაწილება



წარმოდგენილი ჩანართის ძირითადი არსი შემდეგია: საკმარისი არ არის უბრალოდ საშუალოს გამოთვლა და მისი მითითება. უფრო სრული სურათის მისაღებად ქულების გაფანტვასაც უნდა მივაქციოთ ყურადღება. ამისათვის

გვჭირდება სტანდარტული გადახრა, რომელიც მონაცემების დიაპაზონსა და გაფანტულობის ხარისხს გვიჩვენებს, თუმცა, სტანდარტული გადახრა უკიდურესი ქულებისადმი მგრძნობიარეა. ზოგი ქულა ფართოდ იქნება გაფანტული (პირველი გრაფიკი), ზოგი – თანაბრად (მეორე გრაფიკი), ზოგი კი – ერთად იქნება თავმოყრილი (მესამე გრაფიკი). დიდი სტანდარტული გადახრა ქულების ფართოდ გაფანტულობაზე მიუთითებს, მცირე კი – ქულების ერთად შეჯგუფებაზე.

ზოგადი წესია, რომ საშუალო გამოსადეგი სტატისტიკური სიდიდეა, თუ მონაცემები სიმეტრიულია (ანუ, თუ ისინი განაწილების მრუდის რომელიმე ბოლოსკენ არ გროვდებიან), ან თუ არ არსებობს უკიდურესი ქულები, რომლებიც განაწილების დისპროპორციას გამოიწვევდნენ. გავიხსენოთ, რომ საშუალო, როგორც მხოლოდ სტატისტიკური გამოთვლა, ზოგჯერ შეიძლება უცნაურ შედეგებსაც გვაძლევდეს, ამის მაგალითია პიროვნების რხევები.

მედიანა რიგის სკალის მონაცემებისთვის გამოდგება, მაგრამ მას რომ აზრი ჰქონდეს, ბევრი ქულაა საჭირო და არა მხოლოდ – რამდენიმე. მედიანას შემთხვევაში, უკიდურესი ქულის პრობლემა დაძლეულია და ამიტომ, ის გამოსადეგია ასიმეტრიული განაწილებისთვის. მოდალური ქულა ყველა სკალის მონაცემისთვის გამოდგება, განსაკუთრებით, სახელდებისა და რიგის სკალებისთვის, ანუ, წყვეტილი და არა – უწყვეტი მონაცემებისთვის და მასზე უკიდურესი ქულები არ იმოქმედებს. თუმცა, ის თავის ძალას კარგავს, ბევრი, სხვადასხვა მნიშვნელობის მქონე ქულის არსებობის შემთხვევაში, რომელთა შორისაც ერთნაირი სიხშირით ბევრი ქულა გვხვდება (მაგალითად, როცა რეიტინგის სკალაზე მხოლოდ რამდენიმე პუნქტია).

ალბათობის ტესტის ლაიკერტის ტიპის მაგალითებში გამოყენება წიგნის თანმხლებ ვებ გვერდზეა მოცემული. იხ. (http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 2. doc).

შეჯამება

რა შეგვიძლია გავაკეთოთ მარტივი სიხშირეების საშუალებით მონაცემების აღწერით ანალიზში? ამ კითხვაზე პასუხი მონაცემების სკალზეა დამოკიდებული (სახელდების, რიგის, ინტერვალების, შეფარდების). ოთხივე სკალისთვის

შეგვიძლია დავთვალოთ სიხშირეები და პროცენტები და ისინი სხვადასხვანაირად განვიხილოთ. ასევე, შეგვიძლია, გამოვთვალოთ მოდა და წარმოვადგინოთ ნიშანთა შეუღლების ცხრილები. ამ ცხრილებში შეგვიძლია, გავაერთიანოთ კატეგორიები და შევამჭიდროვოთ ცხრილები ისე, რომ საწყისი მონაცემების სენსიტიურობა არ დაიკარგოს. გარდა ამისა, შეგვიძლია, გამოვთვალოთ მედიანა, რომელიც განსაკუთრებით გამოსადეგია, მონაცემების ფართოდ გაფანტულობის ან უკიდურესი ქულების არსებობის შემთხვევაში. ინტერვალებისა და შეფარდების სკალის მონაცემებისთვის, ასევე, შეგვიძლია, საშუალო და სტანდარტული გადახრა გამოვთვალოთ. საშუალო ქულების საშუალო არითმეტიკულია, სტანდარტული გადახრა კი საშუალოს ირგვლივ ქულების გაფანტვის დიაპაზონს გვიჩვენებს, ანუ, შეგვიძლია ვნახოთ, მონაცემები ფართოდაა გაფანტული (მაგალითად, როგორც ბრტყელ/ბლაგვპიკიან განაწილებაში), თუ გამოკვეთილი პიკის ირგვლივაა შემჭიდროვებული (მახვილპიკიან განაწილებაში). სიხშირეებისა და პროცენტების განხილვისას მონაცემების ასიმეტრიულობასც უნდა გავითვალისწინოთ, ანუ, უნდა ვნახოთ არის თუ არა გრაფიკი სკალის ერთი ან მეორე ბოლოსკენ ასიმეტრიული. დადებითი ასიმეტრიის შემთხვევაში, გრაფიკის გრძელი „კუდი“ სკალის დადებით მხარესაა, ხოლო მონაცემების დიდი ნაწილი უარყოფით, ბოლოშია თავმოყრილი. უარყოფითი ასიმეტრიის შემთხვევაში კი, პირიქით, გრაფიკის გრძელი „კუდი“ უარყოფით მხარეს მდებარეობს და მონაცემების ძირითადი ნაწილი დადებით ბოლოშია თავმოყრილი.

სტატისტიკური მნიშვნელოვნება

სტატისტიკური ანალიზის უდიდესი ნაწილი სტატისტიკური მნიშვნელოვნების ცნებაზეა დამოკიდებული. კირკი (1999: 337) მიუთითებს, რომ „სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია შედეგი, რომელიც ვერ აიხსნება შემთხვევითობით“. ჰიპოთეტურ-დედუქციურ ტიპის კვლევა ხშირად იწყება ერთი ან რამდენიმე ჰიპოთეზით. ეს რაოდენობრივ კვლევაში ჰიპოთეზის შემოწმების არსია. ჩვეულებრივ, ორი ტიპის ჰიპოთეზა არსებობს. *ნულოვანი, ძირითადი ტიპის ჰიპოთეზა* აცხადებს, რომ, მაგალითად, *არ არსებობს* კავშირი ორ ცვლადს შორის, ან *არაფერი* შეცვლილა მონაწილეებში პრე-ტესტსა და პოსტ-ტესტს

შორის დროის მონაკვეთში, ან სამი სკოლა არ განსხვავდება ერთმანეთისგან გამოცდის შედეგების მიხედვით, ან ქალები და მამაკაცები არ განსხვავდებიან ერთმანეთისგან ამა თუ იმ პასუხების მიხედვით. ნულოვანი ჰიპოთეზა კარგად ერგება პოპერის პოზიციას, რომლის თანახმადაც, მეცნიერების არსი მის (ჰიპოთეზის) აუცილებელ ფალსიფიცირებაში მდგომარობს.

საქმე ისაა, რომ ჰიპოთეზის ნულოვანი ფორმით წამოყენება მკვლევრისგან იმის დამტკიცებას მოითხოვს, რომ ნულოვანი ჰიპოთეზა არ არის სწორი. ეს სიტუაცია სასამართლოს ჰგავს, სადაც მოსამართლე უდანაშაულობის პრეზუმციით იწყებს მუშაობას და ისე უნდა დაამტკიცოს დანაშაული, რომ მასში დაეჭვების არანაირი რაციონალური საფუძველი არ არსებობდეს. მარტივი დადებითი ჰიპოთეზის მხარდაჭერა ხშირად ადვილია, თუმცა ასეთი ჰიპოთეზა, დადასტურდების შემთხვევაშიც, შეიძლება მაინც არ გვქონდეს მისი მიღების საკმარისი საფუძველი, ვინაიდან მიღებული შედეგები, შესაძლოა, სულ სხვა ჰიპოთეზებს შეესატყვისებოდეს. მაგალითად, დავუშვათ, ჩვენი ჰიპოთეზაა, რომ მონეტა დეფორმირებულია და, მაშასადამე, ასიმეტრიული. მონეტას ვაგდებთ 100-ჯერ და ვნახულობთ, რომ 60-ჯერ რიცხვის მხარით დაეცა. ადვილი იქნებოდა, პირდაპირ გამოგვეტანა დასკვნა, რომ მონეტა დეფორმირებულია, მაგრამ, ასევე, ადვილად შესაძლებელია, რომ ეს შედეგი სხვა მიზეზებით იხსნებოდეს. ცხადია, მონეტა 100 აგდებიდან 99-ჯერ რომ დაცემულიყო რიცხვის მხარეს, ჩვენი ჰიპოთეზა უფრო სწორი იქნებოდა. ნულოვანი ჰიპოთეზა მტკიცებულებაა, რომელიც არა მარტო იმას მოითხოვს, რომ „არ იქნას მხარდაჭერილი“ ნეგატიური ჰიპოთეზა, არამედ იმ ზღვრის მითითებასაც მოითხოვს, რომლის ზემოთაც ნულოვან ჰიპოთეზას „არ უჭერენ მხარს“ და რომლის ქვემოთაც “უჭერენ მხარს”. მონეტის მაგალითში შეიძლება საჭირო იყოს, რომ რიცხვის მხარე 100-დან 95 შემთხვევაში, ან 100-დან 99 ან, თუნდაც, 1,000-დან 999 შემთხვევაში ჯდებოდეს, რათა მეტი დარწმუნებით ვთქვათ, რომ ნულოვანი ჰიპოთეზა არ დასტურდება (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 8. ppt).

აქ ტერმინოლოგიას დიდი სიფრთხილით ვიყენებთ. ზოგი მკვლევარი ამბობს, რომ ნულოვანი ჰიპოთეზა „უარყოფილია“, ზოგიც კი ამბობს, რომ ის

„დამტკიცებულია“ ან „არ არის დამტკიცებული“, სხვები კი ამბობენ რომ “მიღებულია” ან “არ არის მიღებული”. ჩვენ ვამჯობინებთ ტერმინებს „მხარდაჭერილია“ ან „არ არის მხარდაჭერილი“. ეს არ არის მხოლოდ სემანტიკა ან პედანტურობა; ეს სიფრთხილის ნიშანია. ნულოვანი ჰიპოთეზის უარყოფა არ არის მისი „არ დადასტურება“ ან „მხარის არ დაჭერა“, უარყოფა აბსოლუტურ და უნივერსალურ მდგომარეობას გულისხმობს, რომელსაც კვლევა, სავარაუდოდ, ვერ მიაღწევს, ვინაიდან მკაცრი პარამეტრებითაა შემოსაზღვრული და ყველა შემთხვევისთვის არ გამოდგება. ამასთან, „დადასტურება“ და „არ დადასტურება“, „უარყოფის“ მსგავსად, ძალიან კატეგორიული, აბსოლუტური და უნივერსალური ტერმინებია კვლევისთვის, რომელსაც საბოლოოდ მოცემულ საზღვრებში ვიღებთ. ასევე, ვერ „მივიღებთ“ ნულვან ჰიპოთეზას, რადგან ნულოვანი ჰიპოთეზა ცალსახად და გარკვევით არასოდეს არ დადასტურდება.

ჰიპოთეზის მეორე ტიპს *ალტერნატიული ჰიპოთეზა* ეწოდება. თუ ნულოვანი ჰიპოთეზა ამტკიცებს, რომ რაიმე *არ* არსებობს (მაგალითად, ცვლილება, ურთიერთობა, განსხვავება), ალტერნატიული ჰიპოთეზის მიხედვით, არსებობს რაღაც, და ეს რაღაც არის მაგალითად, ცვლილება სკოლის მოსწავლეების ქცევაში; *არის* განსხვავება მოსწავლეების მათემატიკასა და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებაში მიღებულ ქულებს შორის; *არის* განსხვავება ხუთ სხვადასხვა სკოლაში გამოცდების შედეგებს შორის; *არის* განსხვავება ასეთი და ამგვარი კლასის პრე-ტესტსა და პოსტ-ტესტს შორის. ჰიპოთეზის ასეთი სუსტი ფორმა ხშირად არის ხოლმე მხარდაჭერილი, როცა ნულოვანი ჰიპოთეზა „არ არის მხარდაჭერილი“, ანუ, თუ ნულოვანი ჰიპოთეზა არ არის მხარდაჭერილი, მაშინ ალტერნატიული ჰიპოთეზაა მხარდაჭერილი.

დასახელებულ ორი სახის ჰიპოთეზას, ჩვეულებრივ, შემდეგნაირად წერენ ხოლმე:

H_0: ნულოვანი ჰიპოთეზა;

H_1: ალტერნატიული ჰიპოთეზა.

ზოგჯერ ალტერნატიულ ჰიპოთეზას H_A-ითაც აღნიშნავენ. ასე მაგალითად, მკვლევარს შეიძლება ასეთი ნულოვანი და ალტერნატიული ჰიპოთეზები ჰქონდეს:

H_0: საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფები არ განსხვავდებიან ერთმანეთისგან მათემატიკის პოსტ-ტესტში მიღებული შედეგების მიხედვით;

ან არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ქალებისა და მამაკაცების ინგლისური ენის გამოცდის შეფასებებს შორის;

ან არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კორელაცია მასწავლებლის მიერ გაწეულ დახმარებასა და საგნისთვის მინიჭებულ მნიშვნელობას შორის;

H_1: საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფები სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან ერთმანეთისგან მათემატიკის პოსტ-ტესტში მიღებული შედეგების მიხედვით;

ან არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ქალებისა და მამაკაცების მიერ ინგლისური ენის გამოცდაზე მიღებულ შეფასებებს შორის;

ან არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი დადებითი კორელაცია მათემატიკისა და მეცნიერების ტესტებში მიღებულ ქულებს შორის.

ნულოვანი ჰიპოთეზა უფრო ძლიერი ჰიპოთეზაა და უფრო მყარ მტკიცებულებას საჭიროებს იმისათვის, რომ ის არ იქნას მხარდაჭერილი. ალტერნატიული ჰიპოთეზა, უკან დახევის პოზიციაა, რომელსაც მაშინ იღებს მკვლევარი, როდესაც პირველ, ნულოვან ჰიპოთეზა არ მტკიცდება. ალტერნატიული ჰიპოთეზა ნულოვანის ლოგიკურად საწინააარმდეგო დებულებაა. მკვლევარმა ნულოვანი ჰიპოთეზით უნდა დაიწყოს და მხოლოდ მაშინ გადაერთოს ალტერნატიულ ჰიპოთეზაზე, როდესაც ნულოვანის მხარდაჭერა შეუძლებელი ხდება.

სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის ცნების უკეთ გასაგებად კორელაციური კვლევიდან ავიღოთ მაგალითი. კორელაცია საშუალებას აძლევს მკვლევარს, გაარკვიოს, არსებობს თუ არა ორ ცვლადს შორის კავშირი და თუ არსებობს, რამდენად ძლიერია ის (ამ საკითხს უფრო სრულად ოდნავ მოგვიანებით განვიხილავთ). დავუშვათ, ბევრ ადამიანს დავაკვირდით და ვნახეთ, რომ დიდი ხელების მქონე ადამიანებს ფეხებიც დიდი ჰქონდათ, პატარა ხელების მქონეთ კი

– პატარა ფეხები (იხ. Morrison 1993: 136 – 40). გადავწყვეტო, კვლევის ჩატარებას იმის გამოსაკვლევად, არსებობს თუ არა რაიმე კავშირი ფეხის ზომასა და ხელის ზომას შორის, თუ ეს კავშირი მხოლოდ შემთხვევითია. 100 ადამიანს ვუზომავთ ხელებსა და ფეხებს და ვნახულობთ, რომ 100-დან 99 შემთხვევაში დიდი ფეხების მქონე ადამიანებს, ხელებიც დიდი ჰქონდათ. დარწმუნებულები, რომ მნიშვნელოვანი მიმართება აღმოვაჩინეთ, იგივენაირ გაზომვებს 1,000 ადამიანზე ვატარებთ და ვნახულობთ, რომ 1,000 შემთხვევიდან 999-ში ეს მიმართება დასტურდებოდა. როგორც ჩანს, ეს შემთხვევითობასა და უბრალო დამთხვევაზე მეტია. როგოც ჩანს, შეგვიძლია დაწრმუნებით ვთქვათ, რომ თუ ადამიანს დიდი ხელები აქვს, მაშინ მას ფეხებიც დიდი ექნება. საიდან ვიცით, როდის შეგვიძლია ამის მტკიცება? როდის ვიცით, რომ შეგვიძლია, დარწმუნებულნი ვიყოთ ამ წინასწარმეტყველებაში?

სტატისტიკური მიზნებისთვის, თუ ვნახავთ, რომ ეს მიმართება სახეზეა 100-დან 95 შემთხვევაში, ანუ, შემთხვევითობით განსხვავების მხოლოდ 5 პროცენტი აიხსნება, მაშინ გარკვეული ხარისხის დარწმუნებით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ორ ცვლადს შორის, ამ შემთხვევაში ხელისა და ფეხის ზომას შორის, მჭიდრო კავშირი უნდა იყოს. ხელისა და ფეხის ზომის თანხვედრა ყოველი 100 ადამიანიდან მხოლოდ ხუთთან იქნება შემთხვევითი და ამას მნიშვნელოვნობის 0.05 დონე ეწოდება. თუ ვნახავთ, რომ ეს მიმართება ყოველ 100 შემთხვევაში 99-ჯერაა სახეზე (როგორც ხელისა და ფეხის ზომის მაგალითში), ანუ, შემთხვევითობა მხოლოდ განსხვავების 1 პროცენტს ხსნის, კიდევ უფრო მეტი დარწმუნებით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ორ ცვლადს შორის ძალიან მჭიდრო კავშირი უნდა იყოს. ყოველ ას შემთხვევაში, ის მხოლოდ ერთხელ იქნება შემთხვევითი და ეს გაფორმდება, როგორც მნიშვნელოვნობის 0.01 დონე. თუ ვნახავთ, რომ ყოველი 1,000 შემთხვევიდან 999-ჯერ გვაქვს ასეთი მიმართება (როგორც ხელებისა და ფეხების ზომის მაგალითში), ანუ, შემთხვევითობით მხოლოდ განსხვავების 0.1 პროცენტი აიხსნება, მაშინ კიდევ უფრო მეტი დარწმუნებით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ორ ცვლადს შორის ძალიან ძლიერი კავშირია. ყოველ 1,000 შემთხვევაში ის მხოლოდ ერთხელ იქნება შემთხვევითი და ეს გაფორმდება, როგორც მნიშვნელოვნობის 0.001 დონე.

ჩვენ ნულოვანი ჰიპოთეზით ვიწყებთ, რომელიც ამტკიცებს, რომ არ არსებობს კავშირი ხელისა და ფეხის ზომას შორის. ჩვენი ამოცანაა ნულოვანი ჰიპოთეზა არ იყოს მხარდაჭერილი. თუ შევძლებთ, ვაჩვენოთ, რომ ნულოვანი ჰიპოთეზა არ არის მხარდაჭერილი პოპულაციის 95, 99 ან 99.9 პროცენტში, მაშინ ნათელი გახდება, რომ ხელისა და ფეხის ზომას შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი მიმართება არსებობს მნიშვნელოვნობის, შესაბამისად, 0.05, 0.01 ან 0.001 დონეზე. მნიშვნელოვნობის ეს სამი დონე – 0.05, 0.01 და 0.001 – ის დონეებია, რომელსაც ხშირად იღებენ მკვლევრები შედეგების სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის საჩვენებლად. როგორც წესი, კვლევებში პირველი ორი დონე გამოიყენება ხოლმე. მკვლევარი იტყოდა, რომ ნულოვანი ჰიპოთეზა (ორ ცვლადს შორის არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი) არ იქნა მხარდაჭერილი მნიშვნელოვნობის (*p*) 0.05, 0.01 ან 0.001 დონეზე. აქვე მივუთითებთ, რომ გამოვიყენეთ ტერმინი „სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი“ და არა – უბრალოდ „მნიშვნელოვანი“. უცილებელია, რომ ეს ტერმინი სწორედ ასეთი ფორმით გამოვიყენოთ.

მოდით, მეორე მაგალითი ავიღოთ. ვთქვათ, ხელისა და ფეხის გასაზომად შევქმენით 1-დან 8-მდე სკალა, რომლის გამოყენებითაც რვა ადამიანს გავუზომეთ ხელები და ფეხები და ასეთი შედეგები მივიღეთ (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 9. ppt):

	ხელის ზომა	ფეხის ზომა
ცდის პირი A	1	1
ცდის პირი B	2	2
ცდის პირი C	3	3
ცდის პირი D	4	4
ცდის პირი E	5	5
ცდის პირი F	6	6
ცდის პირი G	7	7
ცდის პირი H	8	8

მიღებული შედეგების მიხედვით, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ხელისა და ფეხის ზომას შორის იდეალური კორელაციაა: ყველას, დაწყებული პირველი ინდივიდიდან რომელსაც ორივე კიდურის ზომა 1 აქვს და მერვე ინდივიდით დასრულებული, რომელსაც ხელებიც და ფეხებიც 8 ზომის აქვს. ეს იდეალური დადებითი კორელაციაა (ერთი ცვლადის, მაგალითად, ხელის ზომის, ზრდას

თან ახლავს მეორე ცვლადის, ფეხის ზომის, ზრდაც და თუ ერთი ცვლადი იკლებს, იკლებს მეორეც). მათემატიკური ფორმულის გამოყენებით სპირმენის კორელაციის კოეფიციენტი შეგვიძლია გამოვთვალოთ (SPSS-ში ავტომატურად გამოითვლება):

$$r = 1 - \frac{6\sum d^2}{N(N^2 - 1)}$$

სადაც, d = ქულების განსხვავებას თითოეულ წყვილში, □= ჯამს, N = ცდის პირთა რაოდენობას. ამ იდეალური კორელაციის გამოთვლა კავშირის ინდექსს/კოეფიციენტს გვაძლევს, რომელიც +1.00-ის ტოლია.

დავუშვათ, ამჯერად სხვა რვა ადამიანზე ჩავატარეთ იგივე კვლევა და ასეთი შედეგები მივიღეთ:

	ხელის ზომა	ფეხის ზომა
ცდის პირი A	1	8
ცდის პირი B	2	7
ცდის პირი C	3	6
ცდის პირი D	4	5
ცდის პირი E	5	4
ცდის პირი F	6	3
ცდის პირი G	7	2
ცდის პირი H	8	1

ამჯერად, ხელის 1 ზომის მქონე ინდივიდს ფეხი 8 ზომა აქვს, ხოლო 8 ზომის ხელის მქონე ინდივიდს – 1 ზომა ფეხი. ეს იდეალური უარყოფითი კორელაციაა (ერთი ცვლადის ზრდას, მაგალითად, ხელის ზომის, თან ახლავს მეორე ცვლადის, ფეხის ზომის კლება და ერთი ცვლადის კლებასთან ერთად მეორე იზრდება). იგივე მათემატიკური ფორმულის გამოყენებით გამოვთვლით ამ იდეალურ უარყოფით კორელაციას და მივიღებთ კავშირის ინდექსს/კოეფიციენტს, რომელიც ამჯერად, –1.00-ის ტოლი იქნება.

ცხადია, ასეთი იდეალური დადებითი ან უარყოფითი კორელაციის პოვნა ძალიან იშვიათად არის შესაძლებელი. საქმე ისაა, რომ კორელაციების კვლევისას მივიღებთ კორელაციის კოეფიციენტებს, რომლებიც დაახლოებით –1.00-სა და +1.00-ს შორის იქნება მოთავსებული. როგორ მივხვდებით, რომ მიღებული კორელაციის კოეფიციენტი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია? (იხ. http://www.routledge.com/ textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 10. ppt).

ვთქვათ, მესამეჯერაც შევარჩიეთ სხვა რვა ადამიანი და ხელებისა და ფეხების იგივე გაზომვები ჩავატარეთ. გაზომვის შედეგები სათითაოდ შევიტანეთ ცხრილში (A ცდის პირიდან H ცდის პირამდე) – დავაფიქსირეთ თითოეულის ფეხისა და ხელის ზომა. ამჯერად, მათ შორის მიმართება არც ისე ნათელია, ვინაიდან რანგული რიგი უფრო არაერთგვაროვანი და შერეულია. მაგალითად, A ცდის პირს აქვს 2 ზომა ხელი და 1 ზომა ფეხი, ხოლო B ცდის პირს – 1 ზომა ხელი და 2 ზომა ფეხი და ა. შ.:

	ხელის ზომა	ფეხის ზომა
ცდის პირი A	2	1
ცდის პირი B	1	2
ცდის პირი C	3	3
ცდის პირი D	5	4
ცდის პირი E	4	5
ცდის პირი F	7	6
ცდის პირი G	6	7
ცდის პირი H	8	8

კორელაციის გამოსათვლელი ფორმულის გამოყენებით ვნახავთ, რომ ამ რვა ადამიანისთვის კორელაციის კოეფიციენტი 0.7957-ია. არის თუ არა ეს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი? მნიშვნელოვნობის ცხრილში (ცხრილები 2 და 3 სტატისტიკური ცხრილების დამატებაში) ვადგენთ რამდენად მნიშვნელოვანია სტატისტიკურად კოეფიციენტი მოცემული კონკრეტული რაოდენობის შემთხვევებისთვის, მაგალითად:

შემთხვევების რაოდენობა	მნიშვნელოვნობის დონე 0.05	0.01
6	0.93	0.96
7	0.825	0.92
8	0.78	0.875
9	0.71	0.83
10	0.65	0.795
20	0.455	0.595
30	0.36	0.47

ცხრილში ვხედავთ, რომ რვა შემთხვევისთვის კორელაციის კოეფიციენტი 0.78 ან მეტი უნდა იყოს, რომ 0.05 მნიშვნელოვნობის დონეზე სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ჩაითვალოს, ხოლო 0.01 დონეზე მნიშვნელოვნად მისაჩნევად, ის 0.875-ის ტოლი ან მეტი უნდა იყოს. ვინაიდან მესამე ჯგუფში მიღებული კორელაციის კოეფიციენტი 0.7857-ის ტოლია, ის უფრო მაღალია, ვიდრე

მნიშვნელოვნობის 0.05 დონის მისაღწევად საჭირო სიდიდე, მაგრამ უფრო ნაკლები, ვიდრე 0.01 დონისთვისაა (0.875) საჭირო. ამიტომ შეგვიძლია ვამტკიცოთ, რომ ხელისა და ფეხის ზომას შორის დადგენილი კავშირი არ უჭერს მხარს ნულოვან ჰიპოთეზას სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის 0.05 დონეზე.

ხელისა და ფეხის ზომის ზემოთ განხილული პირველი მაგალითი ძალიან ნათელია, რადგან შერჩევაში 100 ადამიანია. თუ 100-ზე მეტი ან ნაკლები ადამიანი გვეყოლება, საიდან გავიგებთ, ორ ცვლადს შორის კავშირი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია თუ არა? ვთქვათ, 30 ინდივიდის მონაცემი გვაქვს. ამ შემთხვევაში, ვინაიდან შერჩევის მოცულობა მცირეა, შეიძლება შევყოყმანდეთ იმის მტკიცებისას, რომ ხელებისა და ფეხების ზომებს შორის ძლიერი კავშირი არსებობს, თუ კიდურების ზომების თანხვედრას 27 შემთხვევაში აღმოვაჩენთ (ანუ, შერჩევის 90 პროცენტში). ახლა დავუშვათ, რომ 1,000 ადამიანისგან შემდგარი შერჩევა გვქვს და კიდურების ზომების თანხვედრა 700 შემთხვევაში გვაქვს. მიუხედავად იმისა, რომ აქ შერჩევის მხოლოდ 70 პროცენტში აღინიშნება ხელისა და ფეხის ზომის კავშირი, შერჩევის დიდი მოცულობის გამო, შეგვიძლია უფრო დარწმუნებულნი ვიყოთ მონაცემებში, ვიდრე – მცირე მოცულობის შერჩევისას.

სტატისტიკური მნიშვნელოვნობა შერჩევის მოცულობის მიხედვით იცვლება (როგორც სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის ზემოთ მოცემული ცხრილიდანად შეგვიძლია დავინახოთ) (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 10. ppt). მნიშვნელოვნობის დონის განსასაზღვრად ორი სიდიდე გვჭირდება: შერჩევის მოცულობა და, კორელაციური კვლევის შემთხვევაში, კორელაციის კოეფიციენტი, ხოლო სხვა სახის კვლევაში – სათანადო კოეფიციენტები ან მონაცემები (სხვადასხვაგვარი ასეთი მონაცემი არსებობს, გააჩნია გამოყენებულ კრიტერიუმს). მნიშვნელოვნობის ზემოთ მოცემული ცხრილი გვიჩვენებს, რომ კორელაციის კოეფიციენტი შეიძლება შემცირდეს, მაგრამ მაინც მნიშვნელოვანი დარჩეს, რადგან შერჩევის მოცულობა იზრდება. (ეს შერჩევის კრეიჩისა და მორგანისეულ (Krejcie and Morgan 1970) პრინციპს ეხმიანება, რომელიც მეოთხე თავში განვიხილეთ, კერძოდ, პოპულაციის

მოცულობის ზრდასთან ერთად შერჩევის შემთხვევითობის წილი მცირდება.) ეს სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის კრიტიკოსებისთვის საკამათო საკითხია, რომლებიც ამტკიცებენ, რომ თითქმის შეუძლებელია სტატისტიკური მნიშვნელოვნების *ვერ* აღმოჩენა დიდ შერჩევებში, რადგან კოეფიციენტი შეიძლება ძალიან დაბალი იყოს და მაინც მნიშვნელოვნად ითვლებოდეს.

ცხრილიდან სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის დასადგენად საჭიროა მოცემული მნიშვნელოვნობის დონის შერჩევის მოცულობის მიხედვით ნახვა, ან კომპიუტერული პროგრამით მონაცემების დამუშავება სათანადო სტატისტიკური სიდიდის მისაღებად. ხელსა და ფეხის ზომის შესახებ მესამე მაგალითის განხილვისას წარმოდგენილი მნიშვნელოვნობის ცხრილის პირველი სვეტი შერჩევაში ადამიანების რაოდენობას გვიჩვენებს, დანარჩენი ორი სვეტი კი – მნიშვნელოვნობას ორ დონეზე. ამგვარად, თუ შერჩევაში 30 ადამიანი გვყავს, მაშინ კორელაციის კოეფიციენტი 0.36-ის ტოლი მაინც უნდა იყოს, რომ კავშირი სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ჩაითვალოს მნიშვნელოვნობის 0.05 დონეზე, ხოლო თუ ჩვენი შერჩევა მხოლოდ 10 ადამიანისგან შედგება, იმავე 0.05 დონეზე სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირის მისაღებად 0.65-ის ტოლი კორელაციის კოეფიციენტი გვჭირდება. კომპიუტერული სტატისტიკური პროგრამების უმეტესობა (მაგალითად, SPSS) ავტომატურად ითვლის სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის დონეს. SPSS, მაგალითად, ავტომატურად აღნიშნავს ვარსკვლავით თითოეულ შემთხვევას, რომელიც მნიშვნელოვანია 0.05 და 0.01 ან უფრო მცირე დონეზე. კორელაციურ ანალიზს უფრო დაწვრილებით მოგვიანებით განვიხილავთ.

ჰიპოთეზის შემოწმება

კორელაციური ანალიზის ზემოთ მოცემული მაგალითი ჰიპოთეზის შემოწმების უფრო ფართო საკითხის ილუსტრაციას წარმოადგენს. ჰიპოთეზის შემოწმება ოთხ ეტაპს მოიცავს:

I ეტაპი

როგორც ზემოთ უკვე ვთქვით, რაოდენობრივი კვლევა ნულოვანი ჰიპოთეზით იწყება, მაგალითად:

- ნიშანთა შეუღლების ცხრილში მონაცემთა განაწილება არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი;
- არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კორელაცია ორ ფაქტორს შორის;
- ორი ჯგუფის საშუალო სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად არ განსხვავდება ერთმანეთისგან;
- სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად არ განსხვავდება ერთმანეთისგან ჯგუფის მიერ პრე-ტესტსა და პოსტ-ტესტში მიღებული ქულების საშუალოები;
- სამი ან მეტი ჯგუფის საშუალო სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად არ განსხვავდება ერთმანეთისგან;
- არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ორ ქვეშერჩევას შორის;
- არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება სამ ან მეტ ქვეშერჩევას შორის;
- არ არსებობს X დამოუკიდებელი ცვლადის მიხედვით Y დამოკიდებული ცვლადის შესახებ მნიშვნელოვანი წინასწარმეტყველების შესაძლებლობა;
- არ არსებობს X, Y, Z და ა. შ. დამოუკიდებელი ცვლადის მიხედვით A დამოკიდებული ცვლადის შესახებ მნიშვნელოვანი წინასწარმეტყველების შესაძლებლობა.

მკვლევრის ამოცანაა, მხარი დაუჭიროს ან არ დაუჭიროს ნულოვან ჰიპოთეზას.

II ეტაპი

ნულოვანი ჰიპოთეზის ჩამოყალიბების შემდეგ მკვლევარი მნიშვნელოვნობის დონეს (α) ადგენს, რომელსაც ამ ჰიპოთეზის მხარდაჭერის ან მხარის არ დაჭერისთვის გამოიყენებს. ესაა ალფას (α) დონე. ალფას დონეს მკვლევარი განსაზღვრავს. ჩვეულებისამებრ, ეს 0.05-ია, ანუ შემთხვევების 95 პროცენტში ნულოვანი ჰიპოთეზა არ არის მხარდაჭერილი. წერილობითი სახით გაფორმებისას ვიტყვით: „დავუშვათ, α = 0.05“. თუ მკვლევარს უფრო მეტი

სიმკაცრის შეტანა სურს კვლევაში, მაშინ, ალფას უფრო მაღალ დონეს აიღებს (α = 0.01 ან α = 0.001). ეს იმ რისკის დონეა, რომლითაც მას სურს, რომ მხარი დაუჭიროს ან არ დაუჭიროს ნულოვან ჰიპოთეზას.

III ეტაპი

ნულოვანი ჰიპოთეზის ჩამოყალიბებისა და მნიშვნელოვნობის დონის განსაზღვრის შემდეგ მკვლევარს უკვე შეუძლია ისე დათვალოს და დაამუშაოს მონაცემები, როგორც მოცემული კვლევის ფორმატს შეესაბამება (მაგალითად, გაზომოს კავშირი, განსხვავება, რეგრესია და წინასწარმეტყველების შესაძლებლობა).

IV ეტაპი

მონაცემების გაანალიზების შემდეგ მკვლევარს უკვე შეუძლია მხარი დაუჭიროს ან არ დაუჭიროს ნულოვან ჰიპოთეზას და სწორედ ეს უნდა აღინიშნოს მან ანგარიშში.

მნიშვნელოვანია ორი ტიპის ჰიპოთეზის ერთმანეთისგან განსხვავება (Wright 2003: 132): *მიზეზ-შედეგობრივისა* და *დაკავშირებულობის*. როგორც თავად დასახელებიდან ჩანს, მიზეზ-შედეგობრივი ჰიპოთეზა ვარაუდობს, რომ X სტიმული გამოიწვევს Y შედეგს, როგორც ეს, მაგალითად, ექსპერიმენტულ დიზაინში ხდება. დაკავშირებულობის ჰიპოთეზა აღწერს, თუ როგორც შეიძლება უკავშირდებოდეს ერთი ცვლადი მეორეს და არ არის აუცილებელი, რომ ეს მიზეზ-შედეგობრივი კავშირი იყოს (მაგალითად, როგორც ეს კორელაციურ ანალიზშია).

სიფრთხილე გვმართებს იმასთან დაკავშირებით, რომ დაკავშირებულობის ჰიპოთეზა (მაგალითად, სქესი) მიზეზ-შედეგობრივად არ მივიჩნიოთ, ვინაიდან სქესს, შესაძლოა, რეალურად არ ჰქონდეს მიზეზ-შედეგობრივი ეფექტი.

ჰიპოთეზის შემოწმებისას უნდა ვერიდოთ I და II გვარის შეცდომების დაშვებას. I გვარის შეცდომა მაშინ ხდება, როდესაც მხარს არ ვუჭერთ ნულოვან ჰიპოთეზას, როდესაც ის სინამდვილეში ჭეშმარიტია. ეს განსაკუთრებით პრობლემურია, როდესაც შერჩევის მოცულობის ზრდასთან

ერთად მნიშვნელოვანი კავშირის დადგენის შესაძლებლობაც იზრდება, განურჩევლად იმისა, ეს კავშირი მართლა არსებობს თუ არა (Rose and Sullivan 1993: 168); ამიტომ, მკვლევარს ალფასთვის (α) უფრო მაღალი ზღვრი (მაგალითად, 0.01 ან 0.001) დაწესება სჭირდება. II გვარის შეცდომა მაშინ ხდება, როდესაც მხარს ვუჭერთ ნულოვან ჰიპოთეზას და ის სინამდვილეში არ არის ჭეშმარიტი (ეს ხშირად ხდება, როდესაც ძალიან მკაცრი მნიშვნელოვნობის დონეებია დაწესებული, ესე იგი, საჭიროა, რომ მკვლევარმა დაწიოს ალფას (α) დონე (მაგალითად, 0.1 ან 0.2)). I და II გვარის შეცდომები წარმოდგენილია ჩანართში 24. 15.

ჩანართი 24. 15

I და II გვარის შეცდომები

გადაწყვეტილება	*H_0 ჭეშმარიტია*	*H_0 მცდარია*
მხარს უჭერს H_0-ს	სწორია	II გვარის შეცდომა (□)
მხარს არ უჭერს H_0-ს	I გვარის შეცდომა (□)	

ეფექტის ზომა

სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის გამოყენებისას სიფრთხილეა საჭირო. სტატისტიკური მნიშვნელოვნობა არ არის იგივე, რაც საგანმანათლებლო მნიშვნელოვნობა. მაგალითად, შეიძლება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კორელაცია აღმოვაჩინოთ მათემატიკის მეცადინეობისთვის დათმობილ დროსა და ტელევიზორის ყურებისთვის დახარჯულ დროს შორის, მაგრამ ეს შეიძლება სულაც არ იყოს ღირებული. ანალოგიურად, შეიძლება დავადგინოთ, რომ ქალები და კაცები სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად არ განსხვავდებიან ერთმანეთისგან იმით, თუ რამდენად მოსწონთ ან არ მოსწონთ მათ ფიზიკა, თუმცა უფრო დეტალურმა განხილვამ, შესაძლოა, აჩვენოს, რომ, ვთქვათ, უფრო მეტ მამაკაცს მოსწონს ფიზიკა, ვიდრე – ქალს, მაგრამ ეს განსხვავება ვერ აღწევს მნიშვნელოვნობის 0.05 დონეს. შესაძლოა ეს 0.065 იყოს. ამ შემთხვევაში, თქმა იმისა, რომ განსხვავება არ არსებობს, ანუ, ნულოვანი ჰიპოთეზის მხარდაჭერა, არარეკომენდებულია. აქ ორი საკითხი დგება: პირველი, მნიშვნელოვნობის დონის ზღვარი, მართალია, მაღალია, მაგრამ თვითნებურადაა აღებული; მეორე, უყურადღებოდ არ უნდა დავტოვოთ კოეფიციენტები,

რომლებიც დადგენილი ზღვრის ქვემოთ ხვდება. ეს პრობლემა ეფექტის ზომის, როგორც მნიშვნელოვნობის დონეების ალტერნატივის, განხილვისკენ გვიბიძგებს.

ვინაიდან სტატისტიკური მნიშვნელოვნება, შერჩევის მოცულობასა და კოეფიციენტზეა (მაგალითად, კორელაციის კოეფიციენტზე) დამოკიდებული, მიიჩნევენ, რომ ის, როგორც ასეთი, ეფექტის ინდექსად არ გამოდგება (Thompson 1994; 1996; 1998; 2001; 2002; Fitz-Gibbon 1997: 43; Rozenboom 1997: 335; Thompson and Snyder 1997; Wilkinson and the Task Force on Statistical Inference, APA Board of Sciencific Affairs 1999; Olejnik and Algina 2000; Capraro and Capraro 2002; Wright 2003; Kline 2004), სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის მიღწევა შესაძლებელია ან მცირე მოცულობის შერჩევისთვის მაღალი კოეფიციენტის, ან დიდი მოცულობის შერჩევისთვის დაბალი კოეფიციენტის ქონის პირობებში. აქ პრობლემა ისაა, რომ ვერ გავარკვევთ, თუ რა შედეგი ექნება კვლევას, რომელიც სტატისტიკურ მნიშვნელოვნობას იყენებს (Coe 2000: 9). მთავარია შევძლოთ იმის თქმა, თუ რა იძლევა ასეთ განსხვავებას შერჩევის მოცულობა თუ კოეფიციენტი. ამის საშუალებას ეფექტის ზომა გვაძლევს.

სტატისტიკური მნიშვნელოვნობა საჭიროა ჩავანაცლოთ *ეფექტის ზომის შესახებ* ინფორმაციით, ან ეს უკანასკნელი მასთან ერთად გამოვიყენოთ (American Psychological Association 1994: 18; 2001; Wilkinson and the Task Force on Statistical Inference, APA Board of Schiencific Affairs 1999; Kline 2004). ფაქტობრივად, ეფექტის ზომას უფრო მნიშვნელოვნად მიიჩნევენ, ვიდრე მნიშვნელოვნებას და ბევრ საერთაშორისო სამეცნიერო ჟურნალში ან სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის ნაცვლად ეფექტის ზომას მოიხსენიებენ, ან მოითხოვენ, რომ მნიშვნელოვნობის დონის მაჩვენებელს ეფექტის ზომის ინდექსიც ახლდეს თან (Olejnik and Algina 2000; Capraro and Capraro 2002; Thompson 2002). სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის ზღვარს თვითნებურად, შემთხვევით დაწესებულ და უსარგებლო ზღვრად მიიჩნევენ – „მეცნიერული მეთოდის დამახინჯებული/გაფუჭებული ფორმა“ (Carver 1978), განათლების სფეროში ჩატარებული კვლევისთვის დამაბრკოლებელია და არა – ხელმშემწყობი. ის უკრიტიკო ერთგულებისკენ გვიბიძგებს და არა – ეფექტის ზომის დახვეწილი, სენსიტური და სასარგებლო ცნების გამოკვლევისკენ (იხ. Fitz-Gibbon 1997: 118).

მართლაცდა, საღმა აზრმა უნდა უკარნახოს მკვლევარს, რომ ეფექტის ზომის დიფერენციალური საზომი უფრო გამოსადეგია, ვიდრე სტატისტიკური მნიშვნელოვნობა.

ეფექტის ზომა არის:

> ორ ჯგუფს შორის განსხვავების რაოდენობრივად გამოსახვის საშუალება. მაგალითად, თუ ორი ჯგუფიდან ერთი „ექსპერიმენტულ პირობებში“ იმყოფებოდა, ხოლო მეორე —არა („საკონტროლო“), მაშინ ეფექტის ზომა ამ პირობების ეფექტურობის საზომი იქნება.
>
> (Coe 2000: 1)

ის მკითხველს ეუბნება, თუ „რამდენად დიდია ეფექტი, ანუ, იმას, რასაც არ ამბობს *p*-ს [სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის] მნიშვნელობა“ (Wright 2003: 125). ეფექტის ზომა (Thompson 2002: 25) „შერჩევის შედეგების ნულოვანი ჰიპოთეზისგან გადახრის ხარისხს გვიჩვენებს“. ის სტანდარტული გადახრების გამოყენებით გამოითვლება.

ვუდის (1995: 393) მიხედვით, ეფექტის ზომის გამოთვლა მნიშვნელოვნობის დონის შერჩევის მოცულობაზე გაყოფით არის შესაძლებელი. გლასი და მისი კოლეგები (1981: 29, 102) ეფექტის ზომას შემდეგნაირად ითვლიან:

$$\frac{\text{ექსპერიმენტული ჯგუფის საშუალო} - \text{საკონტროლო ჯგუფის საშუალო}}{\text{საკონტროლო ჯგუფის სტანდარტული გადახრა}}$$

რომელი ჯგუფის სტანდარტული გადახრა უნდა იყოს მოცემული წილადის მნიშვნელში – საკონტროლოსი თუ ექსპერიმენტულის, განსჯის საგანს წარმოადგენს. თუმცა, ქოს (Coe 2000: 7) მიაჩნია, რომ საკონტროლო ჯგუფის სტანდარტული გადახრის გამოყენება სჯობს, რადგან ის „სტანდარტული გადახრის საუკეთესო შეფასებაა, ვინაიდან პოპულაციის იმ რეპრეზენტაციული ჯგუფისგან შედგება, რომელსაც ექსპერიმენტული ზემოქმედება არ განუცდია“. თუმცა, იგი (2000) იმასაც ამბობს, რომ, ალბათ, კიდევ უკეთესია სტანდარტული გადახრის „გაერთიანებული“ შეფასების გამოყენება, რადგან ის უფრო ზუსტია, ვიდრე მხოლოდ საკონტროლო ჯგუფის სტანდარტული გადახრა. გაერთიანებული სტანდარტული გადახრის გამოსათვლელად ის შემდეგი სახის ფორმულას გვთავაზობს:

$$SD_{\text{გაერთიანებული}} = \sqrt{\frac{(N_E - 1)SD_E^2 + (N_C - 1)SD_C^2}{N_E + N_C - 2}}$$

სადაც, N_E = ექსპერიმენტული ჯგუფის წევრების რაოდენობას, N_C = საკონტროლო ჯგუფის წევრების რაოდენობას, SD_E = ექსპერიმენტული ჯგუფის სტანდარტულ გადახრას, SD_C = საკონტორლო ჯგუფის სტანდარტულ გადახრას.

შესაბამისად, გაერთიანებული სტანდარტული გადახრის გამოყენებით ეფექტის ზომის ფორმულა ასეთი იქნება (Muijs 2004: 136):

$$\frac{\text{ექსპერიმენტული ჯგუფის საშუალო} - \text{საკონტროლო ჯგუფის საშუალო}}{\text{გაერთიანებული სტანდარტული გადახრა}}$$

სადაც, გაერთიანებული სტანდარტული გადახრა = (ერთი ჯგუფის სტანდარტულ გადახრა + მეორე ჯგუფის სტანდარტული გადახრა).

ეფექტის ზომის გამოთვლის რამდენიმე განსხვავებული გზა არსებობს, მაგალითად, (Richardson 1996; Capraro and Capraro, 2002: 771): r^2, დადგენილი R^2, η^2, ω^2, კრამერის V, კენდელის W, კოჰენის *d* და ეტა. სხვადასხვა სტატისტიკური მიდგომები ეფექტის ზომის სხვადასხვა/განსხვავებულ გამოთვლას იყენებენ. მაგალითად, მუიჯსის (Muijs 2004) შემოთავაზებული ფორმულა გვაძლევს სტატისტიკურ სიდიდეს, რომესაც კოჰენის *d* ეწოდება. ამ თემის დაწვრილებით განხილვა და გამოთვლის ავტომატური საშუალებები იხ. ვებ მისამართზე: http://www.ucss.edu/~lbecker/psy590/escale3.htm.

ეფექტის ზომის მნიშვნელობა 0-სა და 1-ს შორის თავსდება (ზოგი ფორმულა 1-ზე მეტ ეფექტის ზომას გვაძლევს, იხ. Coe 2000). კოჰენის *d*-ს გამოყენების შემთხვევაში:

0–0.20 = სუსტი ეფექტს
0.21–0.50 = ზომიერი ეფექტს
0.51–1.00 = საშუალო ეფეტს
>1.00 = ძლიერი ეფექტს

კორელაციურ მონაცემებში ეფექტის ზომად კორელაციის კოეფიციენტი გამოიყენება კავშირის მიმართულების შესახებ ინფორმაციასთან ერთად (ანუ,

დადებითია კორელაცია თუ უარყოფითი). კორელაციის კოეფიციენტის (ეფექტის ზომის) ინტერპრეტაცია ასეთია:

< 0 + / – 0.1 სუსტი

< 0 + / – 0.3 ზომიერი

< 0 + / – 0.5 საშუალო

< 0 + / – 0.8 ძლიერი

+ / – 0.8 ძალიან ძლიერი

კორელაციის კოეფიციენტების ინტერპრეტაციას უფრო დეტალურად ამ თავში მოგვიანებით შემოგთავაზებთ. თომპსონი (2001; 2002) დამაჯერებლად ამტკიცებს, რომ ეფექტის ზომის ტრივიალური ინტერპრეტაციები, როგორიცაა „მცირე“, „საშუალო“ და „დიდი“, ისეთივე წინდაუხედავი ფიქსირებული საზომებია, როგორიც სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის შემთხვევაში გვქონდა. იგი წერს, რომ „თუ ადამიანები ეფექტის ზომის ინტერპრეტაციას ისე ხისტად მოახდენენ, როგორც სტატისტიკური შემოწმებისას □ = 0.05 გამოიყენებოდა, მაშინ უბრალოდ ბრიყვები ვიქნებით, მხოლოდ სხვა საზომით ხელში“ (Thompson 2001: 82 – 3). ის, ასევე, ამტკიცებს, რომ მნიშვნელოვანია ვერიდოთ ფიქსირებული ნიშნულების გამოყენებას (ანუ, ზღვრების დაწესებას) და ეფექტის ზომა ადრეულ კვლევებში აღმოჩენილ, ნდობის ინტერვალებთან და სიმძლავრის ანალიზთან კავშირში განვიხილოთ. ვრაიტი (2003: 125) ეფექტის ზომის საზომის ერთეულების (units) მითითებასაც მნიშვნელოვნად მიიჩნევს, მაგალითად, საწყისი ცვლადების საზომსა და სტანდარტულ (მაგალითად, სტანდარტული გადახრებით) ერთეულებს. ეს უკანასკნელი მაშინ გამოგვადგება, თუ სხვადასხვა ცვლადი სხვადასხვა სკალაზეა გაზომილი.

ნდობის ინტერვალები მეოთხე თავში განვიხილეთ. ეს არის „პარამეტრის რეალური პოპულაციის მნიშვნელობა“ (Wright 2003: 126), მაგალითად, პოპულაციის 90 პროცენტი, 95 პროცენტი, 99 პროცენტი. ნდობის ინტერვალი გამოითვლება, როგორც 1 – □ ანუ, ალბათობა იმისა, რომ ქულა წინასწარ განსაზღვრულ ქულათა დიაპაზონში მოხვდება (მაგალითად, 95 პროცენტიანი ან 99 პროცენტიანი ალბათობით). სხვადასხვა საზომისთვის ნდობის ინტერვალების

გამოთვლის პროგრამული საშუალებები იხ. ვებ მისამართზე http://glass.ed.asu/stats/analysis/.

ტესტის სიმძლავრე არის „ტესტის უნარი – ერთმანეთისგან გამიჯნოს ეფექტის ზომა და შემთხვევითი ცვალებადობა“ (Gorard 2001: 14), „შერჩევის კონკრეტული მოცულობის შემთხვევაში კონკრეტული ეფექტის ზომის უარყოფის ალბათობა (ანუ H_0-ის უარყოფის კრიტიკული დონე) □ს მოცემულ დონეზე“ (Wright 2003: 126). ვრაიტი (2003) თვლის, რომ ის მინიმუმ 80 პროცენტი უნდა იყოს და, ჩვეულებრივ, □ს 5 პროცენტიან დონეზე. სიმძლავრის ანალიზისთვის განკუთვნილი პროგრამული უზრუნველყოფა იხ. ვებ მისამართზე http://www.psycho.uni_duesseldorf.de/aap/projects/gpower.

დამოუკიდებელი შერჩევების t კრიტერიუმისთვის ეფექტის ზომის (ეტა კვადრატის) გამოსათვლელად შემდეგი ფორმულა გამოიყენება:

$$\text{ეტა კვადრატი} = \frac{t^2}{t^2 + (N_1 + N_2 - 2)}$$

სადაც, t = t-ს მნიშვნელობას (SPSS-ით გამოთვლილი), N_1 = ერთი შერჩევის წევრთა რაოდენობას და N_2 = მეორე შერჩევის წევრთა რაოდენობას. განვიხილოთ დებულების შეფასების მაგალითი, რომელშიც ორი ჯგუფი მონაწილეობდა: სკოლის მმართველობის წარმომადგენლებისა და მასწავლებლების (ჩანართები 24. 16 და 24. 17).

ჩანართი 24. 16

საშუალო და სტანდარტული გადახრა ეფექტის ზომაში

		ჯგუფის სტატისტიკა			
რამდენად იღებენ მოსწავლეები დახმარებას, მითითებასა და მხარდაჭერას.	რა სტატუსი გაქვთ?	N	საშუალო	სტანდარტული გადახრა (SD)	საშუალოს სტანდარტული შეცდომა (SE)
	სკოლის მმართველობის წარმომადგენელი	347	8.37	2.085	0.112
	მასწავლებელი	653	8.07	2.462	0.096

აქ t = 1.923, როცა N_1 = 347 და N_2 = 653. შესაბამისად, ფორმულა ასეთ სახეს მიიღებს:

$$\frac{t^2}{t^2 + (N_1 + N_2 - 2)} = \frac{1.923^2}{1.923^2 + (347 + 653 - 2)} = \frac{3.698}{3.698 + 998} = 0.0037$$

კოჰენის (1998) მიხედვით, 0.01 = ძალიან მცირე ეფექტს, 0.06 = ზომიერ ეფექტს და 0.14 = ძალიან დიდ ეფექტს. ამ მაგალითში მიღებული შედეგი 0.003 ოდნავ შესამჩნევი ეფექტია, ანუ, ცვლადის „რამდენად იღებენ მოსწავლეები დახმარებასა და მხარდაჭერას“ დისპერსიის მხოლოდ 0.3 პროცენტი აიხსნება იმით, თუ რომელ ჯგუფს მიეკუთვნება რესპოდენტი – მასწავლებლებს თუ სკოლის მმართველობის წარმომადგენლებს.

ჩანართი 24. 17

დისპერსიების ტოლობა: ლევენის ტესტი

დამოუკიდებელი შერჩევების შემოწმება										
		დისპერსიის თანაბრობის ლევენის ტესტი		საშუალოებს შორის განსხვავების t კრიტერიუმი						
									განსხვავების 95%-იანი ნდობის ინტერვალი	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean difference	SE difference	ქვედა	ზედა
რამდენად იღებენ მოსწავლეები დახმარებას, მითითებასა და მხარდაჭერას	დაშვებულია ერთნაირი დისპერსიები	8.344	0.004	1.923	998	0.055	0.30	0.155	–0.006	0.603
	არ არის დაშვებული ერთნაირი დისპერსიები			2.022	811.922	0.044	0.30	0.148	0.009	0.589

დამოკიდებული შერჩევების (მოგვიანებით განვიხილავთ) t კრიტერიუმისთვის ეფექტის ზომა (ეტა კვადრატი) შემდეგი ფორმულით გამოითვლება:

$$\text{ეტა კვადრატი} = \frac{t^2}{t^2 + (N_1 - 1)}$$

დავუშვათ, მოსწავლეების ერთმა და იგივე ჯგუფმა შეფასების 100-ქულიანი სისტემით მათემატიკასა და საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებში გარკვეული ქულები მიიღეს (ჩანართი 24. 18 და 24. 19).

ეფექტის ზომა შემდეგნაირად შეიძლება გამოითვალოს (SPSS-ის გამოყენებით):

$$\frac{t^2}{t^2 + (N_1 - 1)} = \frac{16.588^2}{16.588^2 + (1000 - 1)} = \frac{275.162}{275.162 + 999} = 0.216$$

ჩანართი 24. 18

დამოკიდებული შერჩევების საშუალოები და სტანდარტული გადახრები

	დამოკიდებული შერჩევების სტატისტიკა				
		საშუალო	N	სტანდარტული გადახრა (SD)	საშუალოს სტანდარტული შეცდომა (SE)
წყვილი I	მათემატიკა	81.71	1,000	23.412	0.740
	საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები	67.26	1,000	27.369	0.865

ამ მაგალითში ეფექტის ზომა 0.216-ია, რაც ძალიან დიდი ეფექტია, ესე იგი, ორი ჯგუფის ქულები არსებითად განხვავდება ერთმანეთისგან.

დისპერსიული ანალიზისთვის (მოგვიანებით განვიხილავთ) ეფექტის ზომა შემდეგნაირად გამოითვლება

$$\text{ეტა კვადრატი} = \frac{\text{ჯგუფებს შორის კვადრატების ჯამი}}{\text{კვადრატების საერთო ჯამი}}$$

ჩანართი 24. 19

დამოკიდებული შერჩევების განსხვავების შემოწმება

დამოკიდებული შერჩევების შემოწმება

		დამოკიდებულ შერჩევებს შორის განსხვავება							
					განსხვავების 95%-იანი ნდობის ინტერვალი				
		საშუალო	სტანდარტული გადახრა (SD)	საშუალოს სტანდარტული შეცდომა (SE)	ქვედა	ზედა	t	df	Sig. (2-tailed)
წყვილი I	მათემატიკა-საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები	14.45	27.547	0.871	12.74	16.16	16.588	999	0.000

SPSS-ში ეს მოცემულია, როგორც „პარციალური ეტა კვადრატი“. მაგალითად, წარმოვიდგინოთ, რომ საჯარო გამოცდაზე მათემატიკაში მიღწეული შედეგების მიხედვით სკოლების ოთხ ჯგუფს შორის განსხვავების ეფექტის ზომის გამოთვლა გვსურს. ეს ჯგუფებია: სოფლის დაწყებითი, სოფლის საშუალო, ქალაქის დაწყებითი და ქალაქის საშუალო სკოლები. დისპერსიული ანალიზის შედეგები წარმოდგენილია ჩანართში 24. 20.

ჩანართი 24. 20

ეფექტის ზომა დისპერსიულ ანალიზში

ANOVA

მათემატიკა	Sum of squeares	df	Mean square	F	Sig.
ჯგუფებს შორის	7078.619	3	2359.540	4.205	0.006
ჯგუფებს შიგნით	337266.2	601	561.175		
ჯამი	344344.8	604			

ამ ფორმულაში რიცხვითი მნიშვნელობების შეტანის შემდეგ მივიღებთ:

$$\frac{\text{ჯგუფებს შორის კვადრატების ჯამი}}{\text{კვადრატების საერთო ჯამი}} = \frac{7078.619}{344344.8} - 0.021$$

რიცხვი 0.021 მცირე ეფექტზე მიგვითითებს, ანუ, ეს ოთხი ჯგუფი მცირედ განსხვავდება ერთმანეთისგან მათემატიკაში მიღწეული შედეგებით (ყურადღება მიაქციეთ, რომ ეს გაცილებით მცირე განსხვავებაა, ვიდრე ამას

მნიშვნელოვნობის 0.006 დონე აჩვენებს, რომელიც ოთხ ჯგუფს შორის სტატისტიკურად ძალიან მნიშვნელოვან განსხვავებაზე მეტყველებს).

რეგრესიულ ანალიზში (მოგვიანებით განვიხილავთ) პრედიქტორი ცვლადის ეფექტის ზომა ბეტა კოეფიციენტით გამოისახება. ეფექტის ზომის ინტერპრეტაციისას მუიჯი (2004: 194) შემდეგ ნიშნულებს გვთავაზობს:

0–0.1	სუსტი ეფექტი
0.1–0.3	ზომიერი ეფექტი
0.3–0.5	საშუალო ეფექტი
>0.5	ძლიერი ეფექტი

ჰეჯისი (Hedges 1981) და ჰანტერი და მისი კოლეგები (Hunter et al 1982) ალტერნატიულ ფორმულებს გვთავაზობენ, რათა გათვალისწინებული იყოს შერჩევის მოცულობის ცვალებადობით გამოწვეული განსხვავებული წონები. ყველაზე ხშირად ეფექტის ზომის ორ ინდექსს იყენებენ, ესენია საშუალოთა შორის სტანდარტიზებული სხვაობა და კორელაციები (Hunter et al. 1982: 373), თუმცა, არაპარამეტრული სტატისტიკური სიდიდეებიც შეგვიძლია გამოვიყენოთ, მაგალითად, მედიანა. ლიპსი (Lipsey 1992: 93 – 100) ეფექტის ზომების, ეფექტის ზომის საშუალოებისა და ჰომოგენურობის შესამოწმებლად სტატისტიკური კრიტერიუმების ნაკრებს გვთავაზობს.

მუიჯსი (Muijs 2004: 126) მიუთითებს, რომ ეფექტის ზომის საზომი ნიშანთა შეუღლების ცხრილისთვის ხი-კვადრატი კი არ უნდა იყოს, არამედ *ფი* (*phi*), რომელიც ხი-კვადრატის გამოთვლილი მნიშვნელობისა და შერჩევის მთლიანი მოცულობის ფარდობიდან კვადრატული ფესვის ტოლია. იგი ასეთ მაგალითს გვთავაზობს: „თუ ხი-კვადრატი = 14.810 და შერჩევის მოცულობა 885-ის ტოლია, მაშინ ფი = 14.810/885 = 0.0167 და შემდეგ, აქედან კვადრატული ფესვი = 0.129“.

ეფექტის ზომა მგრძნობიარეა მთელი რიგი გავლენებისადმი. მათ შორის (Coe 2000):

- *შეზღუდული დიაპაზონი*: რაც უფრო მცირეა ქულების დიაპაზონი, მით მეტია მაღალი ეფექტის ზომის მიღების შესაძლებლობა, მაშასადამე, ეფექტის ზომის გამოთვლისას მნიშვნელოვანია მთლიანი პოპულაციის (და არა

მხოლოდ ერთი ჯგუფის) ანუ გაერთიანებული სტანდარტული გადახრის გამოყენება. აქ მნიშვნელოვანია შერჩევის შესაძლო შეზღუდული დიაპაზონის მითითება (მაგალითად, კარგად განვითარებული უნარების მქონე სტუდენტების ჯგუფი და არა ყველანაირი უნარის ფართო სპექტრი).

- *ნორმალურისგან განსხვავებული განაწილება*: ეფექტის ზომა, ჩვეულებისამებრ, ნორმალური განაწილების არსებობას უშვებს, ასე რომ, ნებისმიერი განაწილება, რომელიც ნორმალურისგან განხვავდება, უნდა აღინიშნოს.
- *გაზომვის სანდოობა*: გამოყენებული ინსტრუმენტის (მაგალითად, რაც უფრო გრძელია ტესტი, ან რაც უფრო მეტი დებულება ზომავს ერთ ფაქტორს, მით უფრო სანდო შეიძლება იყოს ის) სანდოობა (სიზუსტე, სტაბილობა და სიმყარე).

არსებობს პროგრამული პაკეტები, რომელთა ჩამოტვირთვაც შესაძლებელია და რომლითაც შესაძლებელია ეფექტის ზომის გამოთვლა მინიმალური რაოდენობის მონაცემების შეტანით, მაგალითად:

- გრანტ დევილის (Grant Devilly) *Efect Size Generator* მისამართზე იხ. http://www.swin.edu.au/victims;
- მარლი უოტკინსის (Mrley Watkins) *Efect Size Calculator* (სხვა სიდიდეებთან ერთად ითვლის კოჰენის *d*-სა და ჰეჯის მიუკერძოებელ *d*-ს) (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი SPSS Manual 24. 4).

ეფექტის ზომის შესახებ დამატებითი ინფორმაცია იხ. ვებ მისამართზე: http://www.latrobe.edu.au/psy/esci და http://cemcentre.org/ebeuk/research/ effectsize/brief.htm. (Kline 2004; Leech and Onwueg-buzie 2004).

ხი-კვადრატი (χ^2)

განსხვავების შემოწმება მნიშვნელოვანი ოპერაციაა მონაცემებში გარკვევისას და ამ საკითხს მოგვიანებით უფრო სრულად განვიხილავთ. ჩვენ განსხვავების გამოსავლენად სტატისტიკური ტესტის ჩატარება შეგვიძლია. ამ კრიტერიუმს ხი-კვადრატი (χ^2) ეწოდება. ვიწყებთ ნულოვანი ჰიპოთეზით,

რომელიც ამტკიცებს, რომ არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება, ვთქვათ, მამაკაცებსა და ქალებს შორის, თუ რამდენად მოსწონთ მათემატიკა და მონაცემების დანიშნულებაა, რომ ამ მტკიცებას არ დაუჭიროს მხარი. ვირჩევთ მნიშვნელოვნობის დონეს (□, რომელსაც გამოვიყენებთ ნულოვანი ჰიპოთეზის მხარდასაჭერად, ან მისთვის მხარის არ დასაჭერად. მაგალითად, შეგვიძლია, ვთქვათ, „დავუშვათ, □= 0.05“.

ხი-კვადრატი ზომავს სტატისტიკურად გამოთვლილ მოსალოდნელ შედეგსა და რეალურ შედეგს შორის განსხვავებას იმის გასარკვევად, არსებობს თუ არა მათ შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება, ანუ, ვნახულობთ, მნიშვნელოვანია თუ არა მიღებული სიხშირეები. ეს არის მოსალოდნელი და რეალურად მიღებული შედეგების „შესატყვისობის სიკარგის“ საზომი (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 12. ppt). მოსალოდნელი შედეგი ქვემოთ განხლულ სტატისტიკურ პროცესს ეფუძნება. სტატისტიკური სიდიდე ხი-კვადრატი სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის ცნების შესასწავლადაა მოწოდებული და ალბათობის ცნებას ემყარება. აქ არ არის მისი მათემატიკური მხარის განხილვის დრო და ადგილი და, ძირითადად, იმიტომ, რომ კომპიუტერული პროგრამები ავტომატურად ითვლიან შედეგებს. მიუხედავად ამისა, ვიტყვით, რომ ხი-კვადრატის გამოსათვლელი ფორმულა ასეთია:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

სადაც,

O = რეალურად დაკვირვებული სიხშირეები

E = მოსალოდნელი სიხშირეები

□= ჯამი

ზემოთ განხილულ ჰიპოთეტურ მაგალითში, ვთქვათ, კომპიუტერული პროგრამით (SPSS-ით) მივიღეთ, რომ მნივნელოვნობის დონეა 0.016, ანუ, მონაცემების ასეთი განაწილება უბრალო შემთხვევითობის შედეგი არ არის. გავიხსენოთ, რომ, ტრადიციულად, მნიშვნელოვნობის მინიმალური მისაღები დონეა 0.05 და ჩვენი მონაცემების მნიშვნელოვნობის დონე ამ რიცხვზე

ნაკლებია, ესე იგი, ის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია. ამრიგად, შეგვიძლია ვიფიქროთ, რომ მამაკაცებისა და ქალების მიერ მოცემული პასუხები სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავდება ერთმანეთისგან და ეს განსხვავება არ არის შემთხვევითი, ანუ, ორ ჯგუფს შორის არსებულ განხვავებას თავისი მნიშვნელობა/აზრი აქვს. ამგვარად, ნულოვანი ჰიპოთეზა არ არის მხარდაჭერილი და ალტერნატიული ჰიპოთეზაა მართებული, ანუ, ორი ჯგუფის პასუხებს შორის არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება.

ხი-კვადრატით მიღებული შედეგები შემდეგნაირად შეგვიძლია გავაფორმოთ:

> როდესაც გამოვთვალეთ ხი-კვადრატი მამაკაცებისა და ქალების განაწილებისთვის მათემატიკისადმი მათი დამოკიდებულების მიხედვით, ამ ორ ჯგუფს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება მივიღეთ (χ^2 = 14.51, df = 2, p = 0.01).

ხი-კვადრატი, ჩვეულებრივ, სახელდების სკალის მონაცემებთან გამოიყენება და ჩვენი მაგალითიც ამას აჩვენებს. ხი-კვადრატის გამოთვლისთვის საჭირო მონაცემები ნიშანთა შეუღლების ცხრილშია მოცემული, რომლის მაგალითი 24. 21 ჩანართში შეგიძლიათ ნახოთ. ესაა 2×3 ნიშანთა შეუღლების ცხრილი, ანუ, ორი ჰორიზონტალური სტრიქონი და სამი სვეტი (ნიშანთა შეუღლების ცხრილები ამაზე მეტ ცვლადსაც შეიძლება შეიცავდეს). ამ ჩანართში მოცემული ცხრილი შეიცავს 60 სტუდენტის კოლეჯში გადანაწილებას სქესისა (მდედრობითი და მამრობითი) და არჩეული მიმართულებების (სოციალური მეცნიერებები, ხელოვნება და ჰუმანიტარული მეცნიერებები) მიხედვით (Morrison 1993: 132 – 4). ყოველ უჯრაში ჩაწერილი ორი რიცხვიდან ქვედა რიცხვი იმ სტუდენტების რეალურ რაოდენობას ასახავს, რომელმაც შესაბამისი მიმართულება აირჩია (სოციალური მეცნიერებები, ხელოვნება და ჰუმანიტარული მეცნიერებები), ხოლო ზედა რიცხვი სტუდენტების იმ რაოდენობის მაჩვენებელია, რომელსაც სრულიად შემთხვევით უნდა ველოდოთ ამ მიმართულებებზე. ეს რიცხვები სტატისტიკური გამოთვლითაა მიღებული და ამიტომ გვაქვს ათწილადები. მკვლევარს აინტერესებს, სქესის მიხედვით მიმართულების არჩევის რეალურად მიღებული განაწილება მნიშვნელოვნად

განსხვავდება თუ არა იმ განაწილებისგან, რომელიც შეიძლებოდა კოლეჯში შემსვლელთა პოპულაციის შემთხვევითი ცვალებადობის შედეგად მიგვეღო (ჩანართი 24. 21).

ჩანართი 24. 21.

2×3 ნიშანთა შეუღლების ცხრილი ხი-კვადრატისთვის

	საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები	ხელოვნება	ჰუმანიტარული მეცნიერებები	ჯამი
მამაკაცები	7.6 14	8 4	8.4 6	24
ქალები	11.4 5	12 16	12.6 15	36
ჯამი	19	20	21	60

მკვლევარი ნულოვანი ჰიპოთეზით იწყებს, რომლის მიხედვითაც რეალურად მიღებული შედეგები და ის შედეგები, რომლებიც შეიძლებოდა პოპულაციაში შემთხვევით მიგვეღო ერთმანეთისგან მნიშვნელოვნად არ განსხვავდება. ხი-კვადრატის გამოთვლის შემდეგ თუ დაკვირვებული, რეალურად მიღებული განაწილება განსხვავებული იქნება იმისგან, რასაც მხოლოდ შემთხვევით უნდა ველოდოთ, მაშინ მკვლევარმა უნდა განსაზღვროს, ეს განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია თუ არა (ანუ, არ უნდა დაუჭიროს მხარი ნულოვან ჰიპოთეზას).

60 სტუდენტის არჩევანის შესახებ ჩვენს მაგალითში ხი-კვადრატის ფორმულით მივიღეთ 14.64. ამ მნიშვნელობას ხი-კვადრატის განაწილების ცხრილში ვნახულობთ (იხ. ცხრილი 4 სტატისტიკური ცხრილების დანართში), რათა გავარკვიოთ, ხი-კვადრატის მიღებული მნიშვნელობა მიგვითითებს თუ არა რეალურად მიღებული და შემთხვევითად მოსალოდნელი შედეგების ერთმანეთისგან სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებაზე. ხი-კვადრატის განაწილების ცხრილის ნაწილი ქვემოთ არის წარმოდგენილი.

თავისუფლების ხარისხი	მნიშვნელოვნობის დონე	
	0.05	0.01

3	7.81	11.34
4	9.49	13.28
5	11.07	15.09
6	12.59	16.81

მკვლევარი ნახავს, რომ გამოსათვლელი აქვს „თავისუფლების ხარისხი“ (მათემატიკური კონსტრუქტი, რომელიც მონაცემებზე დაწესებული შეზღუდვების რაოდენობას უკავშირდება). ბევრ შემთხვევაში თავისუფლების ხარისხის დასადგენად, საკმარისია, რომ ნიშანთა შეუღლების ცხრილის სტრიქონების რაოდენობას გამოვაკლოთ ერთი, იგივე ცხრილის სვეტების რაოდენობას გამოვაკლოთ ერთი და მიღებული ორი რიცხვი შევკრიბოთ. ამ შემთხვევაში, თავისუფლების ხარისხი გვექნება: (2 – 1) + (2 – 1) = 3. თავისუფლების ხარიხს შემდეგ ქვეთავში განვიხილავთ. (თავისუფლების ხარისხის მისაღები სხვა ფორმულის მიხედვით, ნიშანთა შეუღლების ცხრილის უჯრების საერთო რაოდენობას უნდა გამოვაკლოთ ერთი. ამ მეთოდს მოგვიანებით განვიხილავთ.) ხი-კვადრატის განაწილების ცხრილის გარჩევას მკვლევარი თავისუფლების ხარისხის შემცველი სვეტიდან იწყებს, პოულობს 3-ის ტოლ თავისუფლების ხარისხს და ნახულობს, რომ ხი-კვადრატის გამოთვლილი მნიშვნელობა (14.64) სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია 0.01 დონეზე, ანუ უფრო მეტია, ვიდრე მოთხოვნილი მინიმალური 11. 34. ეს შედეგი მიუთითებს, რომ რეალურად მიღებული მონაცემების განაწილება მხოლოდ შემთხვევითად ვერ იქნებოდა ასეთი. ნიშანთა შეუღლების ცხრილში (ჩანართი 24. 21) გამოსახული კონკრეტული რიცხვების საგანმანათლებლო და არა – სტატისტიკური თვალსაზრისით ინტერპრეტაციისას საყურადღებოა ქალების მცირე რაოდენობა საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების და დიდი რაოდენობა ხელოვნებისა და ჰუმანიტარულ მიმართულებებზე, ხოლო მამაკაცების დიდი რაოდენობა საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების მიმართულებაზე და ნაკლები – ხელოვნებასა და ჰუმანიტარულზე. მკვლევარი იტყოდა, რომ განაწილება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია და ამით, სავარაუდოდ, აღნიშნავდა, რომ კოლეჯმა უნდა რაღაც მოიფიქროს, რათა ქალები უფრო მეტად დააინტერესოს საბუნებისმეტყველო მეცნიერებებით, ხოლო კაცები – ხელოვნებითა და ჰუმანიტარული მიმართულებით.

ხი-კვადრატი ერთ-ერთი ფართოდ გამოყენებადი კრიტერიუმია და კონკრეტულად სახელდების სკალის მონაცემებისთვის გამოიყენება. რიგის, ინტერვალებისა და შეფარდების სკალების მონაცემებისთვის უფრო მძლავრი კრიტერიუმები არსებობს და მათ ცალკე განვიხილავთ. თუმცა, ხი-კვადრატის შეზღუდვებს ყურადღებით უნდა მოვეკიდოთ. იხ. 24. 22 ჩანართში მოცემული მაგალითი.

ჩანართი 24. 22

2×5 ნიშანთა შეუღლების ცხრილი ხი-კვადრატისთვის

	მუსიკა	ფიზიკა	მათემატიკა	გერმანული ენა	ესპანური ენა	ჯამი
მამაკაცები	7 14.0%	11 22.0%	25 50%	4 8.0%	3 6%	50 100%
ქალები	17 12.1%	38 27.0%	73 52%	12 8.5%	1 0.7%	141 100%
ჯამი	24 12.6%	49 25.7%	98 51%	16 8.4	4 2.1%	191 100%

მოცემული ცხრილისთვის ხი-კვადრატი რომ გვქონოდა გამოსათვლელი, უაღრესად ფრთხილად უნდა ვყოფილიყავით, ვინაიდან ხი-კვადრატის დაშვების თანახმად, ცხრილის უჯრედების ოც პროცენტზე მეტი ხუთ შემთხვევაზე ნაკლებს არ უნდა მოიცავდეს. ამ მაგალითში მოცემული ცხრილის ერთ უჯრაში ხუთი შემთხვევაა, მეორეში – სამი, ხოლო მესამეში – მხოლოდ ერთი, ესე იგი, ხუთზე ნაკლები ოდენობის შემთხვევის ათი უჯრიდან (ორი სტრიქონი – ქალები და მამაკაცები და თითოში ხუთი კატეგორია) სამი უჯრა გვაქვს. ეს ნიშნავს, რომ უჯრების 30 პროცენტი შეიცავს ხუთზე ნაკლებ შემთხვევას, თუმცა კომპიუტერი ხი-კვადრატს მაინც გამოთვლის, რომელიც, ცხადია, არასანდო იქნება. აქ იკვეთება მეოთხე თავში გამოთქმული მოსაზრება შერჩევის შესახებ, რომლის თანახმადაც ქვეშერჩევა დიდი უნდა იყოს. მაგალითად, თითოეულ კატეგორიაში ხუთი შემთხვევა რომ ყოფილიყო, ეს მინიმუმ 50 წევრიან შერჩევას ნიშნავდა (10×5) იმ დაშვებით, რომ მონაცემები თანაბრადაა განაწილებული. მიუხედავად იმისა, რომ ამ მაგალითში მოცემული შერჩევა გაცილებით დიდია (191), ის მაინც არ იძლევა გარანტიას, რომ ხუთშემთხვევიანი უჯრების

რაოდენობა 20 პროცენტს არ გადააჭარბებს, რადგან მონაცემები არათანაბრადაა განაწილებული.

რადგან საჭიროა, რომ ხი-კვადრატის ნიშანთა შეუღლების ცხრილის უჯრების, სულ მცირე, 80 პროცენტში ხუთზე მეტი შემთხვევა იყოს სანდო მონაცემების მისაღებად ხი-კვადრატის გამოთვლა, მცირე მოცულობის შერჩევასთან მუშაობისას, შესაძლოა, უსარგებლო იყოს. ამგვარად, მკვლევარმა ეს კრიტერიუმი ფართომასშტაბიანი გამოკითხვებით მიღებული მონაცემებისთვის უნდა გამოიყენოს. თუ უჯრებში დაბალი სიხშირეების პრობლემა გვაქვს, მაშინ სხვა სტატისტიკური კრიტერიუმების გამოყენება შეგვიძლია, მაგალითად, ბინომიალური ტესტის და, უფრო ფართოდ გამოყენებადი, ფიშერის სიზუსტის კრიტერიუმი (Cohen and Holliday 1996: 218 – 20). შემთხვევათა მინიმალური რაოდენობა თითოეულ უჯრაში პრობლემურს ხდის ხი-კვადრატის გამოთვლას და, სახელდების სკალის მონაცემებთან ერთად, არსებობს ალტერნატიული სტატისტიკური სიდიდეები, რომელთა გამოთვლით აღნიშნული პრობლემის დაძლევა შეგვიძლია (მაგალითად, მან-უიტნის, უილკოქსონის, კრუსკალ-უოლისისა და ფრიდმანის კრიტერიუმები არაპარამეტრული – რიგის სკალის – მონაცემებისთვის და t კრიტერიუმი და დისპერსიული ანალიზი პარამეტრული – ინტერვალებისა და შეფარდების სკალის – მონაცემებისთვის) (იხ. http://www.routledge.com/ textbooks /9780415368780 – თავი 24, ფაილი SPSS Manual 24. 5).

ხი-კვადრატის გამოყენებით 2×2 ნიშანთა შეუღლების ცხრილის სახით წარმოდგენილი მონაცემების ანალიზის მეთოდები, ზოგადად, კარგად არის განხილული კვლევის მეთოდების სახელმძღვანელოებში. თუმცა, განათლების სფეროში მიღებული მონაცემები უფრო და უფრო ხშირად თავსდება არა ორგანზომილებიანი, არამედ მრავალგანზომილებიანი ცხრილის ფორმატში. ევერიტი (1977) მრავალგანზომილებიანი ცხრილების ანალიზის მეთოდების სასარგებლო მიმოხილვას გვთავაზობს.

ძალიან მცირე მოცულობის მქონე შერჩევებისთვის განკუთვნილი მნიშვნელოვნობის შესამოწმებელი ორი კრიტერიუმი წიგნის თანმხლებ ვებ

გვერდზეა მოცემული (http://www.routledge.com/ textbooks /9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24.3. doc).

თავისუფლების ხარისხი

ხი-კვადრატის განხილვისას შემოვიტანეთ ტერმინი *თავისუფლების ხარისხი*. გორარდი (2001: 233) ამბობს, რომ „თავისუფლების ხარისხი არის იმ ქულების რაოდენობა, რომელიც დანარჩენი ქულების გამოთვლამდე უნდა ვიცოდეთ“. კოენი და ჰოლიდეი (1996) ნათლად განმარტავენ ამ ტერმინს:

> დავუშვათ, უნდა ავირჩიოთ ნებისმიერი ხუთი რიცხვი. რიცხვების აღებისას არჩევანის სრული თავისუფლება გვაქვს. ამრიგად, ხუთი თავისუფლების ხარისხი გვაქვს. თუმცა, დავუშვათ, შემდეგ გვითხრეს, რომ ჩვენ მიერ არჩეული ხუთი რიცხვის ჯამი 25-ის ტოლი უნდა იყოს. ჩვენ ოთხი რიცხვის არჩევის სრული თავისუფლება გვექნება, მაგრამ მეხუთე რიცხვი დანარჩენ ოთხზე იქნება დამოკიდებული. ვთქვათ, პირველი ოთხი არჩეული რიცხვია 7, 8, 9 და 10, რომელთა ჯამი 34-ია და თუ ხუთი რიცხვის შეკრებით 25 უნდა მივიღოთ, ამიტომ მეხუთე რიცხვი –9 უნდა იყოს.
>
> 7 + 8 + 9 + 10 – 9 = 25
>
> შეიზღუდა ერთ-ერთი დაკვირვება, მხოლოდ ოთხს აქვს ცვალებადობის თავისუფლება, მეხუთემ დაკარგა თავისუფლება. შესაბამისად, ჩვენს მაგალითში თავისუფლების ხარისხი df = 4, რაც ასე მიიღება: N – 1 = 5 – 1 = 4.
>
> ახლა დავუშვათ, ხუთი ნებისმიერი რიცხვის არჩევა გვთხოვეს, რომელთაგან პირველი ორის ჯამი 9-ის ტოლი უნდა იყოს და ხუთივეს ჯამი 25-ს შეადგენდეს. ერთი შეზღუდვა აშკარაა, როდესაც ვამბობთ, რომ პირველი ორი რიცხვის ჯამი 9-ის ტოლი უნდა იყოს. მეორე შეზღუდვა მაშინ ჩნდება, როდესაც ვითხოვთ, რომ ხუთივე რიცხვის ჯამი 25 იყოს. სხვა სიტყვებით, ორი თავისუფლების ხარისხი დავკარგეთ და გვრჩება df = 3 ანუ N – 2 = 5 – 2 = 3.
>
> (Cohen and Holliday 1996: 113)

ნიშანთა შეუღლების ცხრილისთვის თავისუფლების ხარისხი გულისხმობს განაპირა ჯამების პირობებში ცხრილის უჯრებში მნიშვნელობების ჩაწერის თავისუფლებას და ეს ხარისხი, ჩვეულებრივ, არის (სტრიქონების რაოდენობა – 1) + (სვეტების რაოდენობა – 1). თავისუფლების ხარისხის სხვადასხვა ვარიანტი არსებობს და ამ საკითხთან დაკავშირებით მკითხველს უფრო დეტალური

ტექსტების გაცნობას ვურჩევდით. აქ არ ვაპირებთ თავისუფლების ხარისხის შესახებ უფრო ვრცლად საუბარს, ვინაიდან ის ავტომატურად ითვლება ისეთ სტატისტიკურ პროგრამებში, როგორიც SPSS-ია.

ურთიერთკავშირის გაზომვა

განათლების სფეროს კვლევის დიდი ნაწილი ცვლადებს შორის მიმართებების დადგენას შეეხება. მაგალითად, შეიძლება გვსურდეს, ვიცოდეთ, თუ როგორ უკავშირდება დამნაშავეობა სოციალურ კლასს; არსებობს თუ არა კავშირი განათლებაზე დახარჯული წლების რაოდენობასა და შემდგომში წლიურ შემოსავალს შორის; არის თუ არა რაიმე კავშირი პიროვნებასა და მიღწევას შორის. მაგალითად, არსებობს თუ არა რაიმე მიმართება საჯარო ბიბლიოთეკის წევრობასა და სოციალური კლასს შორის და თუ არსებობს, როგორია ეს მიმართება? არის თუ არა კავშირი სოციალურ კლასსა და საშუალო სკოლის პროგრამის სხვადასხვა სტრატაში მოხვედრას შორის? არსებობს თუ არა რაიმე კავშირი სქესსა და მანქანის მართვის გამოცდის (პირველად გასვლა) შედეგებს შორის?

ურთიერთკავშირის რამდენიმე მარტივი საზომი არსებობს, რომელიც ასეთი ურთიერთმიმართებების შემოწმების შესაძლებლობას იძლევა. ჩვენ ყველაზე ფართოდ გავრცელებული ასეთი საზომები შევარჩიეთ, რომლებიც შეჯამებული სახით წარმოდგენილია ჩანართში 24. 23.

ჩანართი 24. 23

კავშირის გავრცელებელი საზომები

საზომი	*ცვლადების ბუნება*	*კომენტარი*
სპირმენის რო	რიგის სკალის ორი ცვლადი	წრფივი კავშირი
პირსონის შერეული მომენტის *r*	ორი უწყვეტი ცვლადი, ინტერვალების ან შეფარდების სკალა	წრფივი კავშირი
კენდელის რანგული კორელაციის კოეფიციენტი □	ორი უწყვეტი ცვლადი, რიგის სკალა	
კორელაციის წილი *η* (ეტა)	ერთი უწყვეტი ცვლადი, მეორე ან უწყვეტი ან წყვეტილი დისკრეტული.	არაწრფივი კავშირი

შიდა კლასობრივი კორელაცია	ერთი უწყვეტი ცვლადი, მეორე წყვეტილი. ინტერვალების ან შეფარდების სკალა.	მიზანი: ჯგუფს შიდა მსგავსების დადგენა
ბისერიული r_{bis} წერტილოვანი ბისერიული $r_{pt\ bis}$	ერთი უწყვეტი ცვლადი, მეორე უწყვეტი, მაგრამ დიქოტომირებული, r_{bis} ან რეალური დიქოტომია $r_{pt\ bis}$	დებულებების დისკრიმინაციის ინდექსი (გამოიყენება დებულებების ანალიზში)
ფი კოეფიციენტი □	ორი ჭეშმარიტი დიქოტომია, სახელდების ან რიგის სკალები	
პარციალური კორელაცია $r_{12.3}$	სამი ან მეტი უწყვეტი ცვლადი	მიზანი: ორ ცვლადს შორის მიმართების დადგენა, მესამე ცვლადის ეფექტის მუდმივად შენარჩუნებით
მრავალჯერადი კორეალცია $r_{1.234}$	სამი ან მეტი უწყვეტი ცვლადი	მიზანი: ერთი ცვლადის პროგნოზირება ორი ან მეტი დამოუკიდებელი ცვლადის შეწონოლი წრფივი კომბინაციის მიხედვით
კენდელის შეთანხმებულობის კოეფიციენტი (W)	სამი ან მეტი უწყვეტი ცვლადი, რიგის სერიები	მიზანი: თანხმობის (ვთქვათ, დამკვირვებელთა შორის) ხარისხის დადგენა

წყარო: Mouly 1978

ჩანართში 24. 23 წარმოდგენილი საზომებიდან ყველაზე მეტად გამოიყენება სპირმენის რანგული კორელაციის კოეფიციენტი რიგის სკალის მონაცემებისთვის და პირსონის შერეული მომენტის კორელაცია ინტერვალებისა და შეფარდების სკალების მონაცემებისთვის. ახლა მართებულია, რომ ცვლადების ბუნების აღსაწერად 24. 23 ჩანართში გამოყენებული ზოგიერთი ტერმინი აგიხსნათ. კოენისა და ჰოლიდეის (1982; 1996) ნაშრომში წარმოდგენილია ამ ჩანართში ჩამოთვლილი კორელაციური ტექნიკების გამოყენებით ამოხსნილი ამოცანების მაგალითები და, ასევე, ურთიერთკავშირის სხვა საზომები, როგორიცაა კრუსკალის *გამა*, სომერსის *d* და გატმანის *ლამბდა* (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 13 ppt და SPSS Manual 24. 6).

დააკვირდით 24. 13 ჩანართის პირველ სტრიქონში მოცემულ სიტყვებს პირსონის შერეული მომენტის საზომთან მიმართებაში. ვხედავთ, რომ ცვლადები

არის „უწყვეტი“ და გაზომვის „ინტერვალებისა და შეფარდების“ სკალებს მიეკუთვნება.

უწყვეტია ცვლადი, რომელსაც, თეორიულად მაინც, სკალის ორ წერტილს შორის ნებისმიერი მნიშვნელობის მიღება შეუძლია. მაგალითად, წონა უწყვეტი ცვლადია. იგივე შეიძლება ითქვას დროისა და სიმაღლის შესახებ. წონამ, დრომ და სიმაღლემ ნებისმიერი შესაძლო მნიშვნელობა შეიძლება მიიღოს ნულსა და უსასრულობას შორის. ამ დიაპაზონში მათ რეალურად გაზომვას მხოლოდ სათანადო საზომი ინსტრუმენტის ცვალებადობა ზღუდავს.

ისევ მივუბრუნდეთ 24. 23 ჩანართს და ვნახოთ, რა ხდება მეორე საზომთან (რანგული კორელაციის კოეფიციენტი ანუ კენდელის ტაუ) დაკავშირებით: აქ ნათქვამია, რომ ორი უწყვეტი ცვლადი გაზომვის რიგის სკალას მიეკუთვნება.

ასოციაციის საზომი ფი კოეფიციენტის (24. 23 ჩანართის ცხრილის შუა ნაწილისკენ) გამოთვლაში ჩართული ცვლადები აღწერილია, როგორც „ჭეშმარიტად დიქოტომიური“ და გაზომვის სახელდების სკალაზე განთავსებული. ჭეშმარიტად დიქოტომიურ ცვლადებს (როგორიცაა სქესი ან მანქანის ტარების ტესტი) მხოლოდ ორი მნიშვნელობის მიღება შეუძლიათ (მამაკაცი და ქალი, გამოცდის ჩაბარება და გამოცდაზე ჩაჭრა).

და ბოლოს, ყურადღება მიაქციეთ ტერმინს „წყვეტილი ანუ დისკრეტული ცვლადი“, რომელიც 24. 23 ჩანართში მესამე სტრიქონში, კორეალციის წილის (ეტად) განსაზღვრისას გვხვდება. ადრე ვთქვით, რომ უწყვეტმა ცვლადმა სკალაზე ორ მნიშვნელობას შორის მოთავსებული ნებისმიერი მნიშვნელობა შეიძლება მიიღოს. ამის საპირისპიროდ, წყვეტილ, ანუ, დისკრეტულ ცვლადს მხოლოდ (სკალის კონკრეტული წერტილების შესატყვისი) მთელი რიცხვითი მნიშვნელობების მიღება შეუძლია. მაგალითად, უწყვეტი ცვლადია ფეხბურთის გუნდის წევრების რაოდენობა, რომელიც, ჩვეულებრივ, 11-ია, შეიძლება ნაკლებიც იყოს, მაგრამ ვერასოდეს იქნება, ვთქვათ, 7,5-ის ტოლი.

პროცენტული სხვაობა

პროცენტული სხვაობა კავშირის მარტივი, ასიმეტრიული, საზომია. *ასიმეტრიული* საზომი *ცალმხრივი კავშირის* საზომია. შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ესაა საზომი იმისა, თუ რამდენად მოიაზრებს ერთი ფენომენი მეორეს, მაგრამ

არა – პირიქით. როგორც მალე ვნახავთ, სქესი შეიძლება მოიაზრებდეს მანქანის ტარების ტესტის წარმატებით ჩაბარებას ან გამოცდაზე ჩაჭრას, მაგრამ არა პირიქით. ასეთი კავშირი შებრუნებულად ვერასოდეს იქნება მართებული! საზომებს, რომლებიც ზომავს იმას, თუ რამდენად მოიაზრებს ორი ცვლადი ერთმანეთს, *სიმეტრიული* საზომები ეწოდებათ. ჩანართში 24. 24 წარმოდგენილია საჯარო ბიბლიოთეკის წევრების პროცენტული განაწილება მათი სოციალური კლასისადმი მიკუთვნებულობის მიხედვით.

ჩანართი 24. 24

საჯარო ბიბლიოთეკის წევრების პროცენტული განაწილება სოციალური კლასის მიხედვით

საჯარო ბიბლიოთეკის წევრობა	სოციალური კლასის სტატუსი	
	საშუალო კლასი	მუშათა კლასი
წევრია	86	37
არ არის წევრი	14	63
ჯამი	100	100

რა შეგვიძლია გავიგოთ 24. 24 ჩანართში წარმოდგენილი მონაცემებიდან?

ერთი სტრიქონის სხვადასხვა სვეტში მოცემული პროცენტული მაჩვენებლების შედარებით შეგვიძლია ვნახოთ, რომ საჯარო ბიბლიოთეკის წევრთა შორის საშუალო კლასის წარმომადგენლები 49 პროცენტით მეტნი არიან, ვიდრე მუშათა კლასის წარმომადგენლები. ერთი და იგივე სვეტის სხვადასხვა სტრიქონში მოცემული რიცხვების შედარებით ვნახავთ, რომ 72 პროცენტით მეტი საშუალო კლასის წარმომადგენელი უფრო არის საჯარო ბიბლიოთეკის წევრი, ვიდრე – არ არის. მონაცემები ინდივიდების სოციალური კლასის სტატუსისა და საჯარო ბიბლიოთეკის წევრობის კავშირზე მიგვითითებენ.

24. 24 ჩანართში მოცემული მონაცემების წაკითხვის მეორე გზა *პროცენტული თანაფარდობის* (%R) გამოთვლაა. მაგალითად, 24. 24 ჩანართის მეორე სტრიქონში წარმოდგენილ მონაცემებს შევხედოთ. თუ 63-ს 14-ზე გავყოფთ (%R=4.5), შეგვიძლია ვთქვათ, რომ საშუალო კლასის წარმომადგენლებზე

ოთხნახევარჯერ მეტი მუშათა კლასის წარმომადგენელი არ არის საჯარო ბიბლიოთეკის წევრი.

პროცენტული სხვაობის მნიშვნელობა 0-დან (ორი ფენომენის ერთმანეთისგან სრულიად დამოუკიდებლობიდან) 100 პროცენტამდე (საკვლევის მიმართულებით სრულ კავშირამდე) იცვლება. ის ძალიან მარტივია გამოსათვლელად და გასაგებად. თუმცა, საყურადღებოა, რომ პროცენტული სხვაობა, როგორც აქ განვსაზღვრეთ, მხოლოდ მაშინ შეგვიძლია გამოვიყენოთ, როდესაც ცვლადის მხოლოდ ორი კატეგორია გვაქვს, რომლის პროცენტებსაც ვთვლით და, რომელსაც ვადარებთ. პროცენტების გამოთვლა SPSS-ში „Crosstab“ ბრძანების გამოყენებით შეგვიძლია და ეს წიგნის წინამდებარე ნაწილის თანმხლებ ვებ-სახელმძღვანელოშიც არის მითითებული.

ამ საკითხთან დაკავშირებით წიგნის თანმხლებ ვებ გვერდზე, ასევე, განხილულია ფი კოეფიციენტი, ტეტრაქრონიკული კორელაციის კოეფიციენტი r (r_t), შეჭიდულობის კოეფიციენტი C და პარციალური კავშირების დამოუკიდებელი მნიშვნელოვნობის კრიტერიუმები (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/ 9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 4. doc).

კორელაციების ახსნა

24.23 ჩანართში წარმოდგენილი კორელაციის ძირითადი ტექნიკებიდან სამი განსაკუთრებით საინტერესოა ჩვენთვის და სწორედ მათზე ვისაუბრებთ წინამდებარე თავის დარჩენილ ნაწილში. ესენია პირსონის შერეული მომენტის კორელაციის კოეფიციენტი, მრავალჯერადი კორელაცია და პარციალური, ანუ, ნაწილობრივი კორელაცია.

ზოგადად, კორელაციური ტექნიკები ორი ცვლადის, ანუ, მონაცემთა ორი სიმრავლის შესახებ სამ კითხვაზე პასუხის გაცემას ემსახურება. პირველი კითხვაა: „არსებობს თუ არა კავშირი ორ ცვლადს (მონაცემთა სიმრავლეს) შორის?“ თუ ამ კითხვაზე პასუხია „დიახ“, მაშინ ჩნდება შემდეგი ორი კითხვა: „რა მიმართულება აქვს ამ კავშირს?“ და „რა სიდიდისაა ეს კავშირი?“

ამ კონტექსტში კავშირში ორი ცვლადის (ან მონაცემთა სიმრავლის) შეთანხმებულად/ერთად ცვლის ტენდენცია მოიაზრება. პირსონის შერეული მომენტის კორელაციის კოეფიციენტის, ასოციაციის ერთ-ერთი ყველაზე კარგად

ცნობილი საზომის, მნიშვნელობა –1.0-დან +1.0-მდე იცვლება და ცვლადებს შორის კავშირს რაოდენობრივად გამოსახავს. კოეფიციენტის აღსანიშნად „r“ სიმბოლო გამოიყენება.

როდესაც ორი ცვლადი (ან მონაცემთა სიმრავლე) ერთი მიმართულებით იცვლება, ანუ, ერთის მნიშვნელობის ზრდასთან ერთად მეორეს მნიშვნელობაც იზრდება, ან ერთის შემცირებას მეორეს კლება ახლავს თან, მაშინ ვამბობთ, რომ დადებითი (პოზიტიური) კავშირი არსებობს. ასეთი მიმართების ამსახველი კორელაციები „+“ ნიშნით აღინიშნება, რაც კავშირის დადებით ბუნებას გამოხატავს. ამრიგად, კოეფიციენტი +1.0 მიგვითითებს ორი ფაქტორს შორის იდეალურ, სრულ დადებით კორელაციაზე, როგორიც, მაგალითად, წრის რადიუსსა და დიამეტრს შორის არსებობს, ხოლო კოეფიციენტი +0.8 – მაღალ დადებით კორელაციაზე, როგორიც არსებობს, მაგალითად, აკადემიურ მიღწევასა და ინტელექტს შორის. სადაც კორელაციის კოეფიციენტის წინ არანაირი ნიშანი არ წერია, იქ დადებითი კორელაცია იგულისხმება.

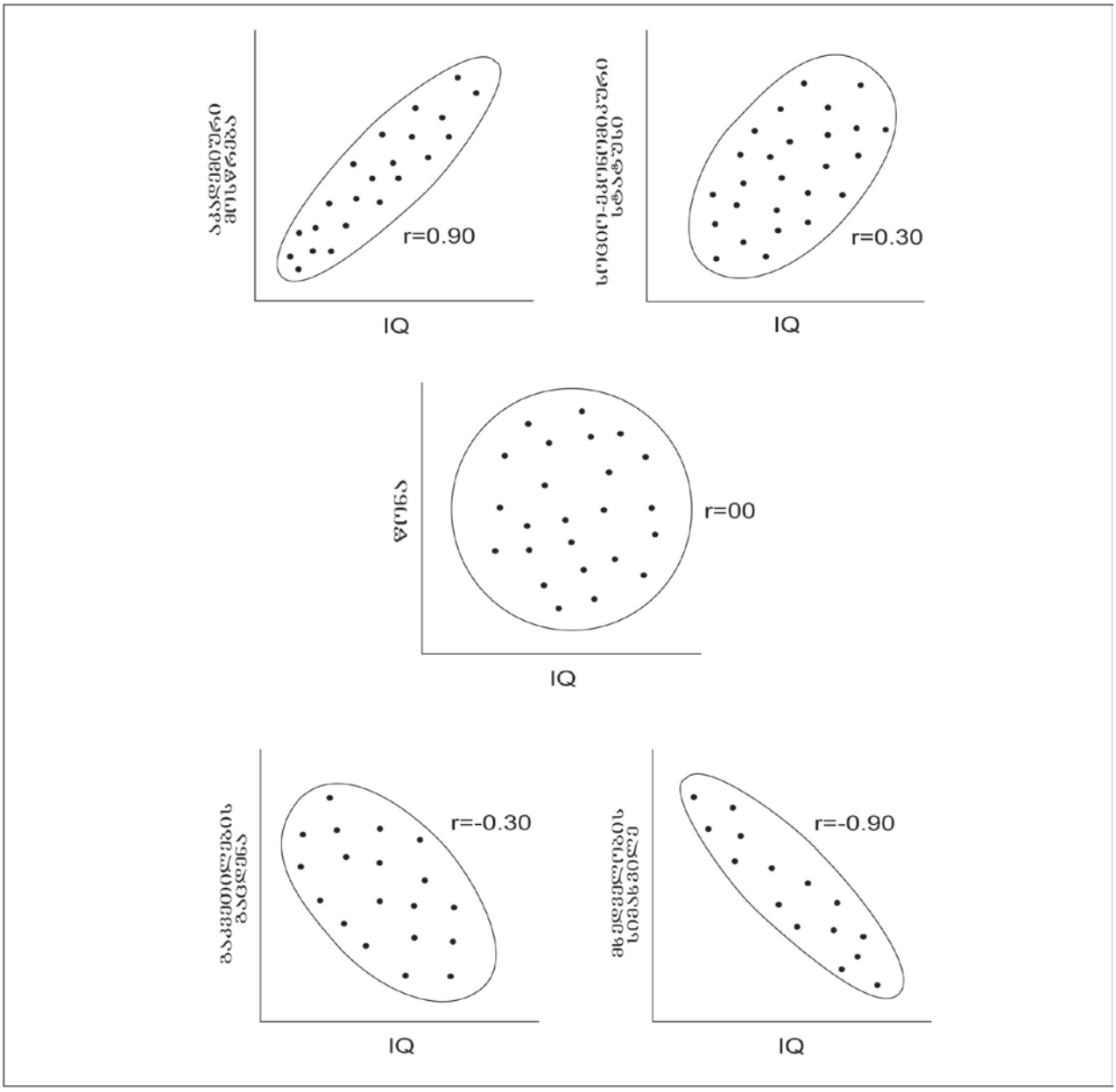
უარყოფითი (ნეგატიური) კორელაცია, ანუ, კავშირი მაშინ გვაქვს, როდესაც ერთი ცვლადის მნიშვნელობის მატებას მეორეს მნიშვნელობის კლება ახლავს თან და, პირიქით, როდესაც ერთი ცვლადის მნიშვნელობის კლებასთან ერთად, მეორე იმატებს. უარყოფითი კორელაციები „–“ ნიშნით აღინიშნება. ამგვარად, კოეფიციენტი –1.0 იდეალურ, სრულ უარყოფით კორელაციას ასახავს, როგორიც, მაგალითად, ბავშვის მიერ ტესტში დაშვებული შეცდომების რაოდენობასა და ამ ტესტში მიღებულ ქულას შორის არსებობს, ხოლო კოეფიციენტი –0.30 – სუსტ უარყოფით კორელაციას, როგორიცაა, მაგალითად, გაკვეთილების გაცდენასა და ინტელექტს შორის. კოეფიციენტის წინ მდგარი ნიშნები სხვას არაფერს გამოხატავენ, თუ არა – ორი ცვლადის (ან მონაცემთა სიმრავლის) კავშირის მიმართულებას.

ზოგადად თუ ვიტყვით, მკვლევარს მიღებული კორელაციის ზომა, ანუ, სიდიდე უფრო მეტად აინტერესებს, ვიდრე მიმართულება. კორელაციის გამოთვლის პროცედურები ისეა აგებული, რომ ორ ნებისმიერ ცვლადს შორის არანაირი კავშირი გამოისახება ნულით (ანუ, 0.00), როგორც, ვთქვათ, სხეულის წონასა და ინტელექტს შორის. ეს ნიშნავს, რომ ერთი ცვლადის მნიშვნელობა

აბსოლუტურად არ უკავშირდება მეორე ცვლადის მნიშვნელობას. თუ ერთი ცვლადის მნიშვნელობა მაღალია, მეორე შეიძლება ასევე მაღალი ან, პირიქით, დაბალი იყოს. იდეალური კორელაციები +1.00 და –1.00 იშვიათად გვხვდება და, როგორც ვნახავთ, სოციალურ კვლევაში კორელაციის კოეფიციენტები დაახლოებით +0.50-ის ტოლი ან უფრო ნაკლებია. კორელაციის კოეფიციენტი შეიძლება განვიხილოთ, როგორც მაჩვენებელი იმისა, თუ რამდენად არის შესაძლებელი ერთი მოცემული ცვლადით მეორეს წინასწარმეტყველება: ის კოვარიაციის ინდიკატორია. ორ ცვლადს შორის მიმართება შეგვიძლია ვიზუალურად გამოვსახოთ ორგანზომილებიან კოორდინატთა სისტემაში, სადაც თითო შეწყვილებული დაკვირვება ერთი წერტილით აღინიშნება. ამ გზით მიღებული წერტილების ერთობლიობას წერტილოვანი გაბნევის დიაგრამა ეწოდება და გაზომილ მახასიათებლებს შორის კავშირის ხარისხის გრაფიკულად შეფასების საშუალებას გვაძლევს. ჩანართში 24. 25 მაგალითის სახით წარმოდგენილია განათლების სფეროს კვლევიდან აღებული ზოგიერთი წერტილოვანი გაბნევის დიაგრამა (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 14. ppt).

ჩანართი 24.25

კორელაციის წერტილოვანი გაბნევის დიაგრამები



მიუხედავად იმისა, რომ კორელაციები კვლევაში ფართოდ გამოიყენება და მათი გამოთვლა და ინტერპრეტაცია საკმაოდ მარტივია, კორელაციური ანალიზის წარმოებისას მკვლევარმა ოთხი მომენტი უნდა გაითვალისწინოს:

- არ დაუშვათ, რომ კორელაცია მიზეზ-შედეგობრივ კავშირს გულისხმობს (თუნდაც, იმიტომ, რომ, მაგალითად, დიდი ხელების ქონა, როგორც ჩანს, კორელირებს დიდი ფეხების ქონასთან, მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ინდივიდს იმიტომ აქვს დიდი ფეხები, რომ ხელებიც დიდი აქვს, ანუ, დიდი ფეხების ქონის მიზეზი არ არის დიდი ხელების ქონა).
- ფრთხილად უნდა ვიყოთ, რომ არ დავუშვათ I გვარის შეცდომა – არ დავუჭიროთ მხარი ნულოვან ჰიპოთეზას, როდესაც ის სინამდვილეში მართალია.
- ფრთხილად უნდა ვიყოთ, რომ არ დავუშვათ II გვარის შეცდომა – მხარი დავუჭიროთ ნულოვან ჰიპოთეზას, როდესაც ის სინამდვილეში არ არის მართალი.
- სტატისტიკურ მნიშვნელოვნობაზე მითითებას ეფექტის ზომის მაჩვენებელიც უნდა ახლდეს თან.

ჩანართში 24. 26 წარმოდგენილია SPSS-ში კორელაციის კოეფიციენტის გამოთვლის ტიპური ფორმატი.

ჩანართი 24. 26

პირსონის შერეული მომენტის კორელაციის კოეფიციენტი

		სკოლაში ყურადღებას აქცევენ სწავლასა და სწავლებას	რამდენად დადებითია მოსწავლეების სწავლისადმი დამოკიდებულება	განათლების სფეროს მუშაკთა მიერ სწავლების, სწავლისა და საკლასო პრაქტიკის განხილვა
სკოლაში ყურადღებას აქცევენ სწავლასა და სწავლებას	Pearson correlation Sig. (2-tailed) N	1.000 . 1000	0.060 0.058 1000	0.066* 0.036 1000
რამდენად დადებითია მოსწავლეების სწავლისადმი დამოკიდებულება	Pearson correlation Sig. (2-tailed) N	0.060 0.058 1000	1.000 . 1000	0.585* 0.000 1000

განათლების სფეროს მუშაკთა მიერ სწავლების, სწავლისა და საკლასო პრაქტიკის განხილვა	Pearson correlation Sig. (2-tailed) N	0.066* 0.036 1000	0.585** 0.000 1000	1.000 . 1000

* კორელაცია მნიშვნელოვანია 0.05 დონეზე (ორმხრივი შემოწმება).

** კორელაცია მნიშვნელოვანია 0.01 დონეზე (ორმხრივი შემოწმება).

ამ გამოგონილი მაგალითის შესახებ, რომელშიც 1,000 შემთხვევაა შეჯამებული, ოთხი რამ შეგვიძლია აღვნიშნოთ:

- იმ უჯრების მარცხნივ და მარჯვნივ მდებარე უჯრებში, რომლებშიც რიცხვი „1“ წერია, ერთი და იგივე მონაცემებია წარმოდგენილი, ანუ, სარკისებურადაა ასახული და თუ ძალიან ბევრი ცვლადის კორელაცია გვექნება, უნდა გადავწყვიტოთ, 1-ის შემცველი უჯრების (იდეალური კორელაცია, რადგან აქ ცვლადი თავის თავთან კორელირებს) მარჯვნივ მოცემული კორელაციები განვიხილოთ თუ მარცხნივ მოცემული.
- ყოველ უჯრაში, სადაც ორი განსხვავებული ცვლადი კორელირებს, სამი რიცხვია მოცემული: ზედა რიცხვი კორელაციის კოეფიციენტია, შუათანა – მნიშვნელოვნობის დონე, ხოლო ბოლო – შერჩევის მოცულობა.
- SPSS-ში ვარსკვლავით („* “) აღინიშნება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კორელაციები.
- ყველა კორელაცია დადებითია, რადგან ცხრილში უარყოფითი კოეფიციენტი არსადაა მოცემული.

ეს ცხრილი ინფორმაციას გვაწვდის კორელაციის სიძლიერის (კოეფიციენტის ზომის), მიმართულების (დადებითი და უარყოფითი) და მნიშვნელოვნობის დონის შესახებ. კორელაციის კოეფიციენტი შეგვიძლია ეფექტის ზომადაც მივიჩნიოთ. მნიშვნელოვნობის დონეს (როგორც ზემოთ ითქვა), SPSS კოეფიციენტისა და შერჩევის მოცულობის საფუძველზე, ავტომატურად ითვლის, ამიტომ, რაც უფრო დიდია შერჩევის მოცულობა, მით მცირე კორელაციის კოეფიციენტია საკმარისი, რომ კავშირი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი იყოს და, პირიქით, რაც უფრო

მცირე ზომისაა შერჩევა, მით მაღალი კოეფიციენტია საჭირო, რომ კავშირი სტატისტიკურად მნიშვნელოვნი იყოს.

კორელაციის აღნიშვნისას აუცილებელია ითქვას, თუ რომელი კრიტერიუმით იქნა იგი გამოთვლილი, რა მიმართულება აქვს (დადებითია თუ უარყოფითი) და მნიშვნელოვნების რა დონეზეა სტატისტიკურად სანდო (საჭიროებისამებრ). მაგალითად, ასე შეგვიძლია დავწეროთ:

> პირსონის შერეული მომენტის კორელაციის გამოყენებით დადგინდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კორელაცია სკოლაში სიარულსა და გამოცდაზე მოსწავლეების მიერ ნაჩვენებ შედეგს შორის ($r = 0.87$, $p = 0.035$). მოსწავლეებმა, რომლებიც ყველაზე ხშირად ესწრებოდნენ მეცადინეობებს, უფრო მაღალი შეფასება მიიღეს გამოცდაზე, ხოლო ვინც ყველაზე ნაკლებად ესწრებოდა – ყველაზე დაბალი.

გარდა ამისა, შეიძლება ზოგჯერ, პირიქით, მნიშვნელოვანია იმის აღნიშვნა, რომ კორელაცია *არ* იქნა დადგენილი, მაგალითად:

> არ აღმოჩნდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კორელაცია საშინაო დავალების მომზადებისთვის დათმობილ დროსა და გამოცდის შედეგს შორის ($r = 0.37$, $p = 0.43$).

კორელაციის წერილობით გაფორმების ორ მაგალითში მოცემულია ზუსტი მნიშვნელოვნობის დონეები, რომელსაც SPSS ავტომატურად ითვლის. ნაშრომში მნიშვნელოვნობის დონეების (საჭიროების შემთხვევაში) მითითების ალტერნატიული გზაც არსებობს: $p < 0.05$; $p < 0.01$; $p = 0.05$; $p = 0.01$. თუ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კორელაცია ვერ მივიღეთ, მაშინ ვწერთ: $p > 0.05$ ან $p = NS$.

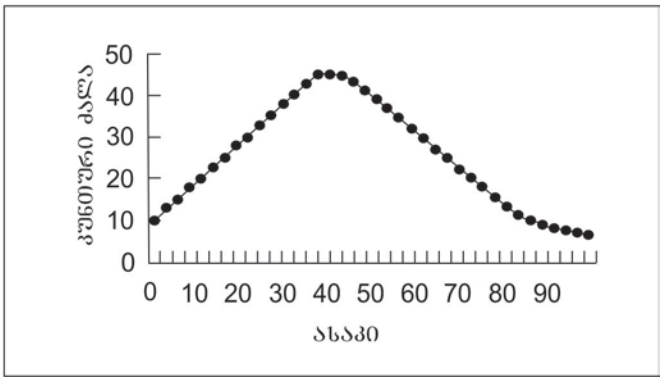
არაწრფივი დამოკიდებულება

აქამდე განხილული კორელაციები წრფივ დამოკიდებულებას უშვებდა, ანუ, რაც უფრო მეტია ერთი თვისება, მით მეტია (ან ნაკლებია) მეორე, იქნება ეს დადებითი თუ უარყოფითი კავშირი. წერტილოვანი გაბნევის დიაგრამაზე შესაძლებელია წრფის (რეგრესიის წრფე) გავლება. თუმცა, წრფივი კავშირის არსებობას ყოველთვის ვერ დავუშვებთ. მაგალითად, განვიხილოთ სტრესის შემთხვევა: მცირეოდენმა სტრესმა შეიძლება გააუმჯობესოს შედეგი

(„ადრენალინის გამოყოფას შეუწყოს ხელი“), თუმცა, ძალიან ჭარბმა სტრესმა შეიძლება შედეგის გაუარესება გამოიწვიოს. სანამ სტრესი აუმჯობესებს შედეგს, დადებითი კორელაცია გვაქვს, ხოლო როდესაც ის შედეგის გაუარესებას იწყებს – უარყოფითი. შედეგად ვიღებთ არა წრფეს (რომელიც კავშირის წრფივობაზე მიგვითითებს), არამედ – მრუდს (რომელიც არაწრფივ დამოკიდებულებას ასახავს). ეს ყველაფერი გრაფიკულად შეგვიძლია გამოვსახოთ (ჩანართი 24. 27). 24. 27 ჩანართში წარმოდგენილ მაგალითში დაშვებულია, რომ კუნთური ძალის გაზომვა ერთ სკალაზეა შესაძლებელი. გრაფიკიდან ჩანს, რომ კუნთური ძალა მატულობს დაბადებიდან 50 წლის ასაკამდე და შემდეგ, კუნთების მოდუნებასთან ერთად, ისევ კლებულობს. გრაფიკის მარცხენა მხარე კუნთურ ძალასა და ასაკს შორის დადებით კორელაციას ასახავს, მარჯვენა კი – უარყოფითს, ანუ, არაწრფივი დამოკიდებულების შემთხვევასთან გვაქვს საქმე.

ჩანართი 24.27

არაწრფივი დამოკიდებულების ამსახველი მრუდი



ჰოპკინსი და მისი კოლეგები (1996: 92) არაწრფივი დამოკიდებულების სხვა მაგალითს გვთავაზობენ: ოთახის ტემპერატურა და კომფორტი. ტემპერატურის ოდნავ მომატებით შეიძლება მეტი კომფორტი შევიქმნათ – დადებითი კორელაცია, თუმცა, კიდევ უფრო მომატებით უკვე დისკომფორტი გვექმნება – უარყოფითი კორელაცია. ბევრი კორელაციური სტატისტიკური სიდიდე უშვებს წრფივი დამოკიდებულების არსებობას (მაგალითად, პირსონის შერეული მომენტის კოეფიციენტი). თუმცა, კორელაციური სტატისტიკის გაუაზრებლად ან

ბრმად გამოყენების ნაცვლად, უმჯობესია, მკვლევარი დაფიქრდეს, სინამდვილეში, მიზანშეწონილია თუ არა წრფივი კავშირის არსებობის დაშვება და იქნებ უფრო მართებული იყოს არაწრიფივი დამოკიდებულება (ამ შემთხვევაში, მას უფრო რთული სტატისტიკა დასჭირდება, მაგალითად, η („ეტა“)) (Cohen and Holliday 1996: 84; Glass and Hopkins 1996, ნაწილი 8.7; Fowler et al. 2000: 81 – 89). არის კიდევ ერთი გზა: მათემატიკური პროცედურების გამოყენებით შესაძლებელია არაწრფივი დამოკიდებულების წრფივ დამოკიდებულებად გარდაქმნა. არაწრფივი დამოკიდებულების მაგალითებია:

- დირექტორის ზეწოლა და მასწავლებლის მუშაობის შედეგი;
- მასწავლებლის ზეწოლა და მოსწვლის აკადემიური მოსწრება;
- სასწავლო მასალის სირთულე და მოსწავლის აკადემიური მოსწრება;
- თავდაჯერებულობა და წარმატება;
- ასაკი და კუნთური ძალა;
- ასაკი და ფიზიკური კონტროლი;
- ასაკი და ყურადღების კონცენტრაცია;
- ასაკი და სოციაბილურობა;
- ასაკი და კოგნიტური უნარები.

ჰოპკინსი და მისი კოლეგები (1996) თვლიან, რომ ცვლადი „ასაკი“ ხშირად არაწრფივად უკავშირდება სხვა ცვლადებს და ასევე, მიუთითებენ, რომ ცუდად აგებულმა ტესტმა შეიძლება არაწრფივი დამოკიდებულების შთაბეჭდილება შექმნას, თუ ტესტი ძალიან მარტივია („ჭერის ეფექტი“, როდესაც მოსწავლეთა უმრავლესობა მაღალ ქულას იღებს) ან ძალიან რთულია, თუმცა, სინამდვილეში, ეს არაწრფივობა მოჩვენებითია, რადგან ტესტის დებულებები არასაკმარისად რთულია ან არასაკმარისი დისკრიმინაციულობით ხასიათდებიან (Hopkins et al. 1996: 92).

ამრიგად, კორელაციური კვლევის დაგეგმვისას ყურადღება უნდა მივაქციოთ, ცვლადებს შორის რა ტიპის დამოკიდებულების არსებობას ვუშვებთ – წრფივის თუ არაწრფივის.

კორელაციის კოეფიციენტები

კორელაციის კოეფიციენტი ორ ცვლადს შორის კავშირის შესახებ გვაწვდის ინფორმაციას; თუმცა, არსებობს სხვა საზომები, რომლებიც ისეთი კავშირების დაზუსტების საშუალებას იძლევა, რომელშიც ორზე მეტი ცვლადია ჩართული. ისინი „მრავალჯერადი კორელაციის“ და „პარციალური კორელაციის“ საზომების სახელითაა ცნობილი.

მრავალჯერადი კორელაციის საზომები ერთდროულად სამ ან მეტ ცვლადს შორის კავშირის ხარისხზე მიუთითებენ. მაგალითად, შესაძლოა, დანაშაულს, სოციალურ კლასსა და დასვენების საშუალებებს შორის კავშირის სიძლიერის ცოდნა გვსურდეს. ან შეიძლება აკადემიურ მოსწრებას, ინტელექტსა და ნეიროტიციზმს შორის კავშირის დადგენით ვიყოთ დაინტერესებული. მრავალჯერადი კორელაცია, ანუ, „რეგრესია“, როგორც ზოგჯერ უწოდებენ, *n* ცვლადს შორის კავშირის ხარისხს გვიჩვენებს. ის არა მარტო დამოუკიდებელი და დამოკიდებული ცვლადების კორელაციას, არამედ – დამოკიდებული ცვლადების ურთიერთკორელაციებსაც უკავშირდება.

პარციალური (ანუ, ნაწილობრივი) კორელაცია მიზნად ისახავს ორ ცვლადს შორის კავშირის ხარისხის დადგენას მესამე ცვლადის გავლენის გაკონტროლების ან ნაწილობრივ ჩამოშორების პირობებში. გილფორდი და ფრაჩერი (Guilford and Fruchter 1973) ორი ცვლადის პარციალურ კორელაციას განმარტავენ, როგორც კორელაციას, რომელიც ანულებს კორელირებულ ორ ცვლადზე მესამე ცვლადის (ან რამდენიმე ცვლადის) ეფექტს. მათ მაგალითის სახით მოაქვთ სხვადასხვა ასაკის ვაჟებისგან შემდგარი ჯგუფის წევრების სიმაღლისა და წონის კორელაცია, სადაც კორელაცია უფრო მაღალი იქნება წონასა და სიმაღლეს შორის, ვიდრე ჯგუფში, რომელიც მხოლოდ ერთი ასაკის ვაჟებისგან შედგება. ამის მიზეზი ნათელია: რადგან პირველ ჯგუფში ზოგი ვაჟი უფროსი იქნება და, შესაბამისად, უფრო მაღალი და მძიმე წონის. მაშასადამე, ასაკი ის ფაქტორია, რომელიც სიმაღლესა და წონას შორის კორელაციას ზრდის. რა თქვა უნდა, ასაკის გაკონტროლების (მუდმივად შენარჩუნების) შემთხვევაშიც კი, განურჩევლად ასაკისა, მაინც დადებითი და მნიშვნელოვანი

კორელაცია გვექნება, რადგან მოსალოდნელია, რომ უფრო მაღალი ვაჟები წონით უფრო მძიმეებიც იქნებიან.

განვიხილოთ კალათბურთში მიღწეულ წარმატებასა და კალათბურთის თამაშის გამოცდილებას შორის კავშირი. დავუშვათ, მესამე ფაქტორიც არსებობს. ცნობილია, რომ მოთამაშეების სიმაღლე მნიშვნელოვნად მოქმედებს დანარჩენ ორ ფაქტორზე. პარციალური კორელაციის ტექნიკების გამოყენებით შესაძლებელია ძირითადი ცვლადის კავშირის გაზომვა და, ამასთან, მეორადი ცვლადის ზემოქმედების გამორიცხვა.

კორელაციური ანალიზი მარტივია – ცდის პირთა ერთი და იგივე ჯგუფისთვის ორი ან მეტი ქულის მოგროვებასა და კორელაციის კოეფიციენტის გამოთვლას გულისხმობს. ამ მარტივ დიზაინზე ბევრი სასარგებლო კვლევაა აგებული. თუმცა, ის კვლევები, სადაც უფრო რთულ, კომპლექსურ ურთიერთობებს შეისწავლიან, საკვლევი მიმართებების უფრო ზუსტი სურათის მისაღებად მრავალჯერად და პარციალურ კორელაციებს იყენებენ.

და ერთი ბოლო შენიშვნა: აუცილებლად უნდა აღვნიშნოთ, რომ კორელაცია კავშირის საზომია და აუცილებლობით არ მიუთითებს ცვლადებს შორის მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის არსებობაზე. კორელაცია მიზეზს არ გულისხმობს.

კორელაციის კოეფიციენტის ინტერპრეტაცია

კორელაციის კოეფიციენტის გამოთვლის შემდეგ მისი ინტერპრეტაციის პრობლემა დგება. ამასთან დაკავშირებით ხშირად ისმის კითხვა, თუ რა სიდიდის უნდა იყოს კორელაციის კოეფიციენტი, რომ მნიშვნელობის მქონედ ჩავთვალოთ. ამ კითხვაზე პასუხის გაცემის სამი გზა არსებობს: კავშირის სიძლიერის, კავშირის სტატისტიკური მნიშვნელოვნობისა და კორელაციის კოეფიციენტის კვადრატის შესწავლა.

კორელაციის კოეფიციენტის რიცხვობრივი მნიშვნელობის სიდიდე ზუსტად მიგვითითებს საკვლევ ცვლადებს შორის კავშირის სიძლიერეზე. დაბალი ან ნულთან მიახლოებული მნიშვნელობები სუსტ კავშირზე მიუთითებს, ხოლო თითქმის +1-ის ან –1-ის ტოლი – უფრო ძლიერ კავშირებზე. მაგალითისთვის, დავუშვათ, ხუთწლიანი სამუშაო გამოცდილების მქონე მასწავლებლის კლასში წარმატებულობა კორელაციაშია უნივერსიტეტის დამამთავრებელ ჯამურ

ქულასთან და კორელაციის კოეფიციენტი r =+0.19. ახლა დავუშვათ, მასწავლებლის კლასში წარმატებულობის საზომზე მიღებული ქულა კორელაციაშია პროფესიული მიღწევის მოთხოვნილების საზომზე მიღებულ ქულასთან და ამ კორელაციის კოეფიციენტი 0.65-ის ტოლია. შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ წარმატებულობისა და პროფესიული მიღწევის მოთხოვნილების ქულებს შორის უფრო ძლიერი კავშირია, ვიდრე – წარმატებულობასა და უნივერსიტეტის საბოლოო ქულას შორის.

როდესაც კორელაციის კოეფიციენტს შერჩევიდან ვიღებთ და გვინდა, რომ ის მთლიანი პოპულაციის შესახებ დასკვნის გასაკეთებლად გამოვიყენოთ, მაშინ მიღებული კორელაციის სტატისტიკურ მნიშვნელოვნობა უნდა განვიხილოთ. კორელაციის კოეფიციენტის მნიშვნელოვნობის დონე აჩვენებს განსხვავებულია თუ არა ნულისგან მიღებული კორელაცია, სანდოობის მოცემულ დონეზე. როგორც უკვე ვნახეთ, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კორელაცია რეალურად არსებულ კავშირზე მიგვითითებს და არა – სრულიად შემთხვევითზე. კორელაციის სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის დონეს მეტწილად იმ შემთხვევათა რაოდენობა განაპირობებს, რომლისთვისაც და რომელზე დაყრდნობითაც გამოითვლება კორელაციის კოეფიციენტი. ამგვარად, რაც უფრო მეტია შემთხვევათა რაოდენობა, კორელაციის კოეფიციენტის მით უფრო დაბალი მნიშვნელობაა საკმარისი, რომ კავშირი სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ჩაითვალოს სანდოობის მოცემულ დონეზე.

კვლევების ინტერპრეტაცია, რომლებშიც მიზნად ისახავენ კავშირის შესწავლას, ზოგადად, მათ სტატისტიკურ მნიშვნელოვნობაზე მითითებით ხდება, ხოლო კვლევები, რომელთა უმთავრესი მიზანი წინასწარმეტყველებაა, კორელაციის კოეფიციენტის სიძლიერეზეა დამოკიდებული. ამიტომ, ამ უკანასკნელში კოეფიციენტი გაცილებით მაღალი უნდა იყოს, ვიდრე მიმართებების შემსწავლელ კვლევებში და ამიდენად, მნიშვნელოვნობის ცნებას იშვიათად ეხებიან.

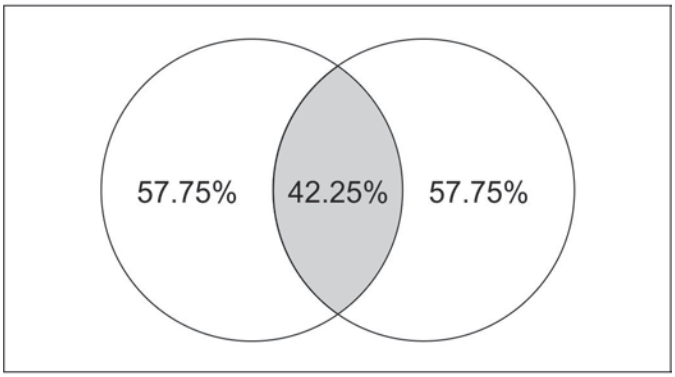
კოეფიციენტის ინტერპრეტაციისადმი მესამე მიდგომა კორელაციის კოეფიციენტის კვადრატში აყვანას (r^2) წარმოადგენს. კოეფიციენტის კვადრატი გვიჩვენებს ერთი ცვლადის დისპერსიის იმ წილს, რომელიც მეორე ცვლადთან

მის წრფივ კავშირს შეგვიძლია მივაწეროთ. სხვა სიტყვებით, ის ორი ცვლადისთვის საერთო ნაწილის ოდენობაზე მიგვითითებს. თუ, მაგალითად, A და B ცვლადებს შორის კორელაცია 0.50-ია, მაშინ B ცვლადის ქულების ცვალებადობის 0.25 (0.50^2) წილი შეგვიძლია მივაწეროთ B ცვლადის ტენდენციას, წრფივად შეიცვალოს A ცვლადის ქულების ცვლასთან ერთად. ჩანართში 24. 28 გრაფიკულადაა მოცემული კითხვისა და მათემატიკის ქულების საერთო დისპერსია იმ შემთხვევისთვის, როდესაც მათ შორის კორელაციის

კოეფიციენტი 0.65-ის ტოლია.

ჩანართი 24.28

კითხვისა და მათემატიკის ქულებს შორის 0.65-ის ტოლი კორელაციის კოეფიციენტის ვიზუალური გამოსახულება



წყარო: Fox 1969

წყარო: Fox 1969

კორელაციის კოეფიციენტის ინტერპრეტაციისას სამი რამ უნდა გვახსოვდეს: პირველი, კოეფიციენტი მარტივი რიცხვია და არ უნდა იქნეს ინტერპრეტირებული, როგორც პროცენტი. კორელაცია, რომელიც 0.50-ის ტოლია, არ ნიშნავს ცვლადებს შორის 50 პროცენტიან კავშირს. ასევე, 0.50-ის ტოლი კორელაციის კოეფიციენტი არ გვიჩვენებს ორჯერ მეტ კორელაციას, ვიდრე კოეფიციენტი 0.25. 0.50-ის ტოლი კორელაციის კოეფიციენტი, სინამდვილეში გვიჩვენებს, რომ 0.25-ის ტოლი კოეფიციენტის მქონე კორელაციასთან შედარებით, ცვლადებს შორის კიდევ უფრო ძლიერი კავშირია, ვიდრე – ორჯერ მეტი. ფაქტობრივად, რაც უფრო უახლოვდება კოეფიციენტის მნიშვნელობა +1 ან −1-ს, კოეფიციენტის აბსოლუტურ მნიშვნელობებს შორის უფრო

მნიშვნელოვანი ხდება, ვიდრე იგივე ზომის განსხვავება დაბალი კორელაციების შემთხვევაში.

მეორე, კორელაცია, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, აუცილებლობით არ გულისხმობს ორ ცვლადს შორის მიზეზ-შედეგობრივ კავშირს. მაშასადამე, არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ერთი ფაქტორი იწვევს მეორე ფაქტორის ქულების სწორედ ამგვარ და არა სხვა მნიშვნელობებს. ყოველთვის არსებობს მესამე ფაქტორი, რომელიც ზემოქმედებს ორივე საკვლევ ცვლადზე. სავარაუდო მიზეზ-შედეგობრივი კავშირები შემდგომი ექსპერიმენტული კვლევით უნდა დადასტურდეს.

მესამე, კორელაციის კოეფიციენტის ინტერპრეტაცია არ უნდა მოხდეს არანაირი აბსოლუტური მნიშვნელობით. პოპულაციის მოცემული შერჩევის კორელაციის მნიშვნელობა აუცილებლობით არ იქნება იგივე, რასაც იმავე პოპულაციიდან აღებულ სხვა შერჩევაში მივიღებთ. კორელაციის მოცემული კოეფიციენტის მნიშვნელობაზე ბევრი ფაქტორი ზემოქმედებს და შერჩევებში მიღებული კორელაციის თუ იმ პოპულაციაზე განზოგადება გსურს, საიდანაც ავიღეთ ეს შერჩევები, მაშინ კორელაციის მნიშვნელოვნობა უნდა შევამოწმოთ.

ქვემოთ კორელაციის კოეფიციენტების ინტერპრეტაციისთვის ზოგად მითითებებს გთავაზობთ. ეს მითითებები ბორგისეულ (1963) ანალიზს ეფუძნება და უშვებს, რომ კორელაცია 100 ან მეტ ცდის პირისთვისაა გამოთვლილი.

კორელაციის კოეფიციენტი 0.20 – 0.35

კორელაციები, რომლებიც ხვდება 0.20 – 0.35 შუალედში, ცვლადებს შორის მხოლოდ სუსტ კავშირზე მიგვითითებს, თუმცა, შეიძლება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი იყოს. კორელაციის კოეფიციენტი 0.20 გვიჩვენებს, რომ ორი საზომისთვის დისპერსიის მხოლოდ 4 პროცენტია ({0.20×0.20}×100) საერთო. ამ დონის კორელაციებს შეიძლება შეზღუდული მნიშვნელობა ჰქონდეთ ურთიერთობების, კავშირების შემსწავლელი კვლევებისთვის, თუმცა, ინდივიდუალური თუ ჯგუფური წინასწარმეტყველების კვლევებისთვის სრულიად უმნიშვნელო და უსარგებლოა.

კორელაციის კოეფიციენტი 0.35 – 0.65

ამ დიაპაზონში კორელაციები სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ერთ პროცენტიანი დონის მიღმა. როდესაც კოეფიციენტი დაახლოებით 0.40-ის ტოლია, შესაძლებელია უხეში ჯგუფური წინასწარმეტყველება. როგორც ბორგი (1963) აღნიშნავს, ამ შუალედში მოხვედრილი კორელაციები გამოსადეგია, თუმცა, მხოლოდ მრავალჯერადი რეგრესიის განტოლებაში სხვა კორელაციებთან კომბინაციაში. ამ დიაპაზონის რამდენიმე კორელაციის კომბინირებით, ზოგ შემთხვევაში, შესაძლებელია ცალკეული წინასწარმეტყველება, რომელიც, შეცდომის მისაღებ ფარგლებში, სწორი იქნება. ამ დონის ცალკე, დამოუკიდებლად გამოყენებული კორელაციები ბევრს არაფერს მატებს ინდივიდუალურ წინასწარმეტყველებას, ვინაიდან ისინი სულ ოდნავ მეტი სიზუსტით წინასწარმეტყველებენ, ვიდრე ვარაუდით ან შემთხვევითად შერჩევის ზოგიერთი პროცედურის გამოყენებითაა შესაძლებელი.

კორელაციის კოეფიციენტი 0.65 – 0.85

ამ შუალედში მოხვედრილი კორელაციები შესაძლებელს ხდიან საკმარისად ზუსტ ჯგუფურ წინასწარმეტყველებას დიაპაზონის ზედა ზღვართან მიახლოებული კორელაციებით ძალიან ზუსტად შეიძლება წინასწარმეტყველება: ჩვეულებრივ, შერჩევის ამოცანის გადაწყვეტისას, შეცდომის ძალიან მცირე ფარგლებში, საკმარისი სიზუსტით წინასწარმეტყველებენ წარმატებული კანდიდატების ფარდობითი წილის შესახებ. კორელაციების ამ დიაპაზონის ზედა ზღვართან მიახლოებული კოეფიციენტების მიხედვით გაცილებით მეტი სიზუსტით შეგვიძლია ინდივიდუალური წინასწარმეტყველება, ვიდრე შერჩევის ასეთი პროცედურების გამოყენების გარეშე შევძლებდით.

0.85-ზე მეტი კორელაციის კოეფიციენტი

ასეთი მაღალი კორელაცია ორ ცვლადს შორის მჭიდრო კავშირზე მიუთითებს. 0.85-ის ტოლი კორელაციის კოეფიციენტი გვიჩვენებს, რომ წინასწარმეტყველებისთვის გამოყენებულ საზომსა (ანუ ცვლადს) და ნაწინასწარმეტყველებ მეორე საზომს (ანუ ცვლადს) დისპერსიის დაახლოებით 72 პროცენტი საერთო აქვთ. განათლების სფეროში წარმოებულ კვლევებში, რომელთა უპირველესი მიზანი წინასწარმეტყველებაა, იშვიათად იღებენ ასეთ

მაღალ კორელაციებს, თუმცა, როცა მაინც იღებენ, მათ როგორც ინდივიდუალური, ისე – ჯგუფური წინასწარმეტყველებისთვის იყენებენ.

რეგრესიული ანალიზი

რეგრესიული ანალიზი მკვლევარს საშუალებას აძლევს, იწინასწარმეტყველოს „ერთი ცვლადის კონკრეტული მნიშვნელობა, როდესაც ვიცით (ან ვუშვებთ) მეორე ცვლადის (ცვლადების) მნიშვნელობა“ (Cohen and Holliday 1996: 88). ეს ცვლადების კავშირის მოდელირების საშუალებაა. წინამდებარე თავში მარტივ წრფივ რეგრესიასა და მრავალჯერად რეგრესიას განვიხილავთ (იხ http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი SPSS Manual 24. 7).

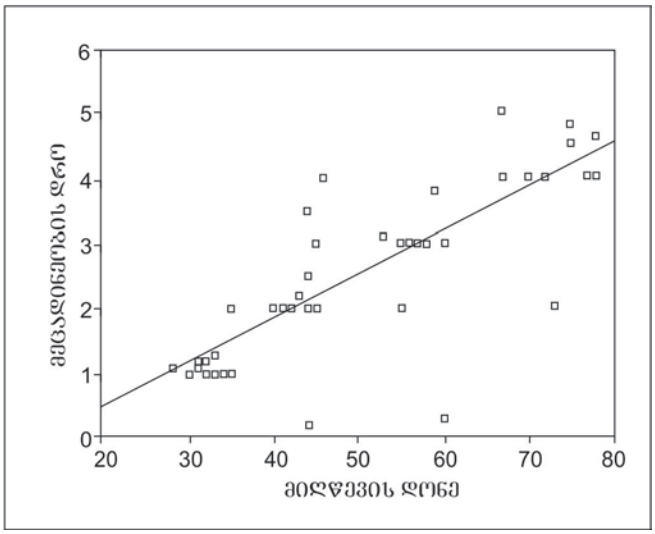
მარტივი წრფივი რეგრესია

მარტივი წრფივი რეგრესიის მოდელი მოიცავს ერთ ამხსნელ (დამოუკიდებელი ცვლადი) და ერთ ახსნილ ცვლადს (დამოკიდებული ცვლადი) (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 15. ppt). მაგალითად, შეიძლება მეცადინეობაზე დახარჯული დროის (საათების) გამოცდაზე მიღებულ შეფასებაზე გავლენის ნახვა გვინდოდეს, რათა შეგვეძლოს იმის დანახვა, თუ რამდენად გაუმჯობესდება გამოცდის ნიშანი, თუ მოსწავლე მოცემული დროის (საათებს) განმავლობაში იმეცადინებს. მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო (საათები) დამოუკიდებელი ცვლადია, ხოლო გამოცდაზე მიღწეული შედეგი – დამოკიდებული. კოორდინატთა სისტემაში, ტრადიციულად, როგორც 24. 29 ჩანართში მოცემულ მაგალითში, დამოუკიდებელი ცვლადი ვერტიკალურ ღერძზე აღინიშნება, დამოკიდებული კი – ჰორიზონტალურზე. ჩანართში 24. 29 წარმოდგენილ მაგალითში შეჯამებულია 50 მოსწავლის შემთხვევა მეცადინეობისთვის დათმობილი დროისა და გამოცდაზე მიღებული ნიშნის მიხედვით და ამ ორი ცვლადის განაწილების საჩვენებლად აგებულია წერტილთა გაბნევის დიაგრამა (SPSS ამ მოქმედებას ორ-სამ ღილაკზე დაჭერით ასრულებს). გრაფიკზე ორ ცვლადს შორის კავშირის საჩვენებლად საუკეთესოდ მორგებული წრფეც გავლებულია (SPSS ამასაც იოლად აკეთებს). საუკეთესოდ მორგებული წრფე არის უახლოესი წრფე, რომელიც შეიძლება აიგოს ქულების

დისპერსიის გათვალისწინებით და ისე, რომ მონაცემთა ნახევარი მის ზემოთ აღმოჩნდეს, ნახევარი კი – მის ქვემოთ და ყოველი წერტილიდან მინიმალური შესაძლებელი მანძილით იყოს დაშორებული. მაგალითად, შეგვიძლია ვნახოთ, რომ ზოგი ქულა ძალიან ახლოსაა წრფესთან, ზოგი – შორის. არსებობს ამ წრფის განტოლება, რომლითაც შესაძლებელია მისი გამოთვლა, თუმცა ახლა აქ ამაზე არ შევჩერდებით.

ჩანართი 24.29

წერტილთა გაბნევის დიაგრამა რეგრესიის წრფით

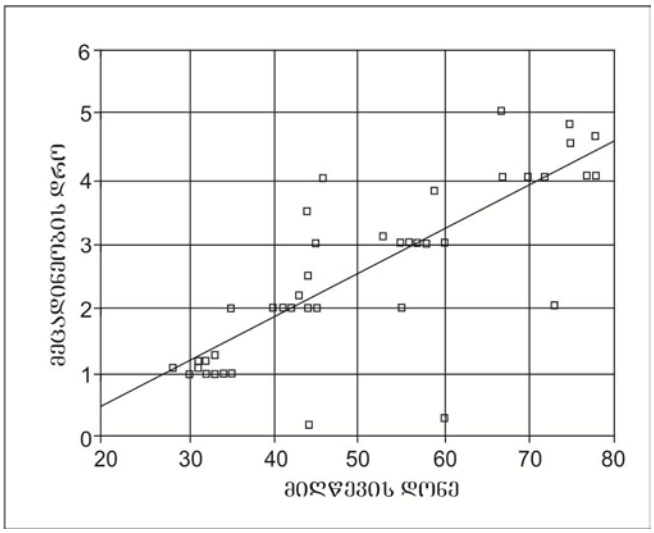


გრაფიკიდან ჩანს, რომ, ზოგადად, რაც უფრო მეტია მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო, მით მაღალია მიღწევის დონე. ეს კორელაციას ჰგავს. საუკეთესოდ მორგებული წრფე აქ არა მარტო დადებით კავშირს გამოხატავს, არამედ იმასაც, რომ ეს კავშირი ძლიერია (წრფის დახრილობა საკმაოდ დიდია, ანუ, წრფე საკმაოდ ციცაბოა). თუმცა, რეგრესია კორელაციისგან იმით განსხვავდება, რომ ის ერთი ცვლადის მნიშვნელობის ზუსტ წინასწარმეტყველებას იძლევა, როდესაც ვიცით მეორე ცვლადის მნიშვნელობა. მაგალითად, შეგვიძლია გამოვიცნოთ მიღწევის დონის მაჩვენებელი, თუ მოსწავლემ იმეცადინა, ვთქვათ, ორი საათი (43 ქულა 80-დან), ოთხი საათი (72 ქულა 80-დან), ცხადია, დისპერსიის გათვალისწინების გარეშე. წერტილთა

გაბნევის დიაგრამის გაგების გასამარტივებლად (მაგალითად, SPSS-ში) მასზე, მაგალითად, ბადის დამატება შეგვიძლია (ჩანართი 24. 30).

ჩანართი 24.30

წერტილთა გაბნევის დიაგრამა რეგრესიის წრფით



წრფის ფარგლებს *გარეთ* წინასწარმეტყველება სარისკოა. მარტივი რეგრესია მხოლოდ რეალური წრფის *ფარგლებში* მოხვედრილი მნიშვნელობების გამოსათვლელად გამოიყენება და არა – ამ ფარგლების მიღმა. ასევე, შეგვიძლია დავინახოთ, რომ, მართალია შესაძლებელია საუკეთესოდ მორგებული წრფის აგება (SPSS ამას ავტომატურად აკეთებს), მონაცემების შესატყვისი წერტილები მეტ-ნაკლებად დაშორებული იქნება მისგან, ანუ, ზოგი უფრო ახლოს იქნება, ზოგი – უფრო შორს. წრფესა და მონაცემების აღმნიშვნელ წერტილებს შორის მანძილს ნაშთი ეწოდება და ნებისმიერ ანალიზში ეს მანძილებიც უნდა აღინიშნოს (მათი გამოთვლა სტატისტიკური ფორმულით ხდება, თუმცა, ახლა ამაზე აქ არ შევჩერდებით).

რეგრესიის წრფისა და კოორდინატთა სისტემის ვერტიკალური ღერძის გადაკვეთის წერტილს *თანაკვეთა* ეწოდება. ამ თემას მოგვიანებით კიდევ მივუბრუნდებით, თუმცა ახლა ვიტყვით, რომ რეგრესიის წრფე არასოდეს იწყება ნულოვანი წერტილიდან იგი ვერტიკალურ ღერძზე ოდნავ ზემოდან იწყება.

ფაქტობრივად, რეგრესიის წრფის ასაგებად ყველა საჭირო გამოთვლა ავტომატურად კეთდება SPSS-ში.

ჩანართში 24. 31 წარმოდგენილია SPSS-ის გამოთვლების ტიპური შედეგი.

ჩანართი 24. 31

რეგრესიული ანალიზი: SPSS-ში წარმოებული გამოთვლის ტიპური შედეგი

მოდელის შეჯამება

მოდელი	R	R square	Adjusted R square	SE of the estimate
I	0.795[a]	0.632	0.625	9.200

a. Predictors: (Constant), მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო (საათები)

ცხრილში მოცემულია R კვადრატი (R square), რომელიც გვიჩვენებს, თუ დამოკიდებული ცვლადის დისპერსიის რა ნაწილი აიხსნება გამოთვლაში მონაწილე დამოუკიდებელი ცვლადით. პირველ რიგში, ყურადღება მიაქციეთ, რომ ცხრილში ჯერ მოცემულია R კვადრატი, რომელიც 0.632-ის ტოლია და გვიჩვენებს, რომ რეგრესიის მოდელში დისპერსიის 63.2 პროცენტია გათვალისწინებული, რაც მაღალი მაჩვენებელია. მორგებული R კვადრატი (Adjusted R square) უფრო ზუსტია და მის გამოყენებას გირჩევთ, ვინაიდან მასში ავტომატურად არის გათვალისწინებული დამოუკიდებელი ცვლადების რაოდენობა. მორგებული R კვადრატის მნიშვნელობა, ჩვეულებისამებრ, უფრო მცირეა ხოლმე, ვიდრე R კვადრატის, რადგან მასში ის ფაქტიც გათვალისწინებულია, რომ ჩვენ შერჩევის მონაცემების მიხედვით ვაწარმოებთ გამოთვლებს და არა – პოპულაციის. ამ მაგალითში მორგებული R კვადრატის მნიშვნელობა 0.625-ია და, ისევ და ისევ, გვიჩვენებს, რომ ჩვენს მიერ აგებულ რეგრესიის მოდელში დამოუკიდებელი ცვლადი დამოკიდებული ცვლადის დისპერსიის 62.5 პროცენტს ხსნის, რაც მაღალი მაჩვენებელია, ესე იგი, ჩვენი რეგრესიის მოდელი ძლიერია. მუიჯსი (2004: 165) თვლის, რომ მორგებული R კვადრატის შემთხვევაში, შესატყვისობის სიკარგე შემდეგი ნიშნულებით განისაზღვრება:

< 0.1	სუსტი
0.11–0.3	ზომიერი
0.31–0.5	საშუალო
>0.5	ძლიერი

მეორე, ამის შემდეგ SPSS დისპერსიულ ანალიზსაც აკეთებს (ANOVA) (ჩანართი 24. 32). SPSS იმაზე მეტ ინფორმაციას იძლევა, ვიდრე მკვლევარს სჭირდება. df-ის (თავისუფლების ხარისხის) განხილვა ზემოთ შეგიძლიათ ნახოთ. აქ მხოლოდ 24.32 ჩანართში მოცემული ცხრილის ბოლო სვეტს გავარჩევთ, რომელსაც სახელად „Sig.“ ჰქვია. ეს მნიშვნელოვნობის დონეა და, ვინაიდან მნიშვნელოვნობა აქ 0.000-ია, დამოუკიდებელი (მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო) და დამოკიდებული (მიღწევის დონე) ცვლადების სტატისტიკურად ძალიან მნიშვნელოვანი კავშირი გვაქვს (უფრო მჭიდრო, ვიდრე 0.001) (ჩანართი 24. 32).

ჩანართი 24. 32

მნიშვნელობის დონე რეგრესიულ ანალიზში

ANOVA[b]

Model I		Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
	Regression	6988.208	1	6988.208	82.573	0.000[a]
	Residual	4062.292	48	84.631		
	Total	11050.500	49			

a. Predictors: (Constant), მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო (საათები);
b. Dependent variable: მიღწევის დონე.

ვინაიდან ეს მნიშვნელობა მნიშვნელოვან შედეგს შეიცავს, იგი მიგვითითებს, რომ აზრი აქვს ანალიზის გაგრძელებას. ამის შემდეგ SPSS სტანდარტიზებული და არასტანდარტიზებული კოეფიციენტების ცხრილს გვაძლევს. გირჩევთ, იხელმძღვანელოთ სტანდარტიზებული კოეფიციენტებით, სადაც ბეტა კოეფიციენტიც გათვალისწინებულია. ბეტა (❑ კოეფიციენტი დამოკიდებული ცვლადის ცვლილების სტანდარტული გადახრის ერთეულის ზომაა, რომელიც შეესაბამება დამოუკიდებელი ცვლადის ერთი სტანდარტული გადახრის ერთეულით ცვლილებას. 24. 33 ჩანართში მოცემულ მაგალითში ბეტა კოეფიციენტი 0.795-ის ტოლია, რაც გვეუბნება, რომ დამოუკიდებელი ცვლადის (მეცადინეობისთვის დათმობილი დროის) სტანდარტული გადახრის ერთეულით ყოველ ცვლილებას დამოკიდებული ცვლადის (მიღწევის დონე) 0.795-ით (ანუ 79.5 პროცენტით) შეცვლა ახლავს თან, ანუ, დამოუკიდებელი ცვლადის ერთი ერთეულით შეცვლას დამოკიდებული ცვლადის სამი-მეოთხედი ერთეულით შეცვლა შეესაბამება. ეს საკმაოდ მორგებული წრფის ციცაბო

დახრილობასაც ხსნის, თუმცა ეს არ არის მთლად 45 გრადუსის ტოლი: ერთი ცვლადის ყოველი ერთეული მეორე ცვლადის მხოლოდ 79.5 პროცენტს შეესაბამება (ჩანართი 24. 33).

ჩანართი 24. 33 იმაზეც მიგვითითებს, რომ მიღებული შედეგები სტატისტიკურად ძალზე მნიშვნელოვანია („Sig.“ სვეტი (0.000) 0.001-ზე ძლიერ მნიშვნელოვნობის დონეს გვიჩვენებს). საყურადღებოა ისიც, რომ 24. 33 ჩანართის ცხრილში არის სტრიქონი „Constant“ (კონსტანტა, მუდმივა). ის ვერტიკალური ღერძისა და რეგრესიის წრფის კვეთის წერტილს, ანუ, თანაკვეთას გვიჩვენებს. ზოგჯერ მუდმივა (კონსტანტა) გამოირიცხება ხოლმე შემდგომი ანალიზიდან.

ჩანართი 24. 33

ბეტა კოეფიციენტი რეგრესიულ ანალიზში

Coefficients[a]						
		არასტანდარტიზებული კოეფიციენტები		სტანდარტიზებული კოეფიციენტები		
Model I		B	SE	Beta	t	Sig.
	(Constant)	26.322	2.982		8.828	0.000
	მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო	9.567	1.053	.795	9.087	0.000

a. Dependent variable: მიღწევის დონე

წერილობით ანგარიშში რეგრესია შემდეგნაირად შეგვიძლია წარმოვადგინოთ:

> მეცადინეობისთვის დათმობილი დროისა და მიღწევის დონის წერტილთა გაბნევის დიაგრამა ორ ცვლადს შორის წრფივ დადებით კავშირზე მიუთითებს, სადაც მორგებული R კვადრატი = 0.625. ცვლადისთვის „მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო“ დადგენილ იქნა სტანდარტიზებული ბეტა კოეფიციენტი 0.795, რომელიც სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა ($p < 0.001$).

მრავალჯერადი რეგრესია

წრფივ რეგრესიაში ერთ დამოკიდებულ ცვლადზე ერთი დამოუკიდებელი ცვლადის გავლენის გამოთვლა შეგვიძლია. თუმცა, უფრო სასარგებლო იქნებოდა, რომ ერთ დამოკიდებულ ცვლადზე ორი ან მეტი დამოუკიდებელი ცვლადის გავლენის გამოთვლა შეგვეძლოს. მრავალჯერადი რეგრესია ორ ან

მეტ – *ამხსნელ* ანუ დამოუკიდებელ ცვლადებსა და *ახსნილ,* ანუ, დამოკიდებულ ცვლადს შორის კავშირის პროგნოზირებისა და ამ მიმართების წონის განსაზღვრის საშუალებას გვაძლევს. წინა მაგალითიდან ვიცით, რომ ბეტა კოეფიციენტი (□) გვიჩვენებს, თუ სტანდარტული გადახრის რამდენი ერთეულით შეიცვლება დამოკიდებული ცვლადი თითოეული დამოუკიდებელი ცვლადის ერთი სტანდარტული გადახრის ერთეულით ყოველი ცვლილებისას. გამოცდაზე მიღებული ნიშანი შეიძლება მეცადინეობისთვის დათმობილი დროისა და ინტელექტის შედეგი იყოს, ესე იგი, ასეთი ფორმულა გვექნება (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 16. ppt):

გამოცდაზე მიღებული ნიშანი = □მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო + □ინტელექტი

ვთქვათ, SPSS-ით გამოვთვალეთ მეცადინეობისთვის დათმობილი დროისა და ინტელექტის □ კოეფიციენტები და, შესაბამისად, მივიღეთ 0.65 და 0.30. ეს ორი დამოუკიდებელი ცვლადის ფარდობითი წონებია. ვთქვათ, გვინდა გავარკვიოთ, თუ რა ნიშანი მიიღო გამოცდაზე იმ მოსწავლემ, რომელსაც ინტელექტის კოეფიციენტი 110 აქვს და კვირაში 30 საათს მეცადინეობდა. ჩვენი ფორმულა შემდეგნაირ სახეს მიიღებს:

გამოცდაზე მიღებული ნიშანი = (0.65 × 30) + (0.30 × 110) = 19.5 + 33 = 52.5

თუ იგივე მოსწავლე კვირაში 40 საათს იმეცადინებს, მაშინ შეგვიძლია ვიწინასწარმეტყველოთ, რომ გამოცდაზე მისი ნიშანი იქნება:

გამოცდაზე მიღებული ნიშანი = (0.65 × 40) + (0.30 × 110) = 26 + 33 = 59

ამით მკვლევარს დამოკიდებულ ცვლადზე, სხვა დამოუკიდებელი ცვლადების არსებობის პირობებში, კონკრეტული მოცემული დამოუკიდებელი ცვლადის ნაწინასწარმეტყველები ეფექტის ზუსტად ნახვის საშუალება ეძლევა. SPSS-ში ეფექტის ზომა მუდმივად გამოითვლება და ეს გამოთვლა ანალიზშიც შეგვიძლია ჩავრთოთ, მაგალითად, ასე:

გამოცდაზე მიღებული ნიშანი = მუდმივა + □მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო + □ინტელექტი

განვიხილოთ SPSS-ში გამოთვლის მაგალითი ორზე მეტი დამოუკიდებელი ცვლადით. ვთქვათ, გვინდა ვნახოთ, თუ რამდენად გააუმჯობესებს გამოცდაზე მიღებულ ნიშანს მოცემული დროის (საათების) დათმობა მეცადინეობისთვის ინტელექტისა (მაგალითად, ინტელექტის კოეფიციენტის – IQ) და საგნით დაინტერესების დონის ცოდნის პირობებში. წინა მაგალითიდან ვიცით, რომ ბეტა კოეფიციენტი (□) გვიჩვენებს, თუ სტანდარტული გადახრის რამდენი ერთეულით შეიცვლება დამოკიდებული ცვლადი დამოუკიდებელი ცვლადის სტანდარტული გადახრის ერთეულით ყოველი ცვლილების შესაბამისად. გვექნება შემდეგი ტოლობა:

გამოცდაზე მიღწეული დონე = მუდმივა + □მეცადინეობისთვის დათმობილი საათების რაოდენობა + □IQ + □საგნით დაინტერესების დონე.

მუდმივას SPSS ავტომატურად თვლის. თითოეულ დამოუკიდებელ ცვლადს – მეცადინეობისთვის დათმობილ დროს (საათები), IQ-სა და საგნით დაინტერესების დონეს – დამოკიდებულ ცვლადთან, მიღწევის დონესთან, მიმართებაში თავისი ბეტა (□) კოეფიციენტი აქვს.

თუ SPSS-ით ვთვლით მრავალჯერად რეგრესიას (50 მოსწავლის მოგონილი მონაცემებით), 24.34 ჩანართში მოცემულ შედეგებს მივიღებთ.

ჩანართი 24. 34

მრავალჯერადი რეგრესიის გამოთვლის შემაჯამებელი ცხრილი

მოდელის შეჯამება

მოდელი	R	R square	Adjusted R square	SE of the estimate
I	0.988[a]	0.977	0.975	2.032

a. Predictors: (Constant), საგნით დაინტერესების დონე, ინტელექტი, მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო (საათები)

მორგებული R კვადრატი ძალიან მაღალია (0.975) და მიუთითებს, რომ დამოკიდებული ცვლადის დისპერსიის 97.5 პროცენტი დამოუკიდებელი ცვლადებით აიხსნება (ჩანართი 24. 34). ანალოგიურად, დისპერსიული ანალიზიც სტატისტიკურად უაღრესად მნიშვნელოვან შედეგს იძლევა (0.000) და გვიჩვენებს, რომ დამოუკიდებელი და დამოკიდებული ცვლადების ურთიერთკავშირი ძალიან ძლიერია (ჩანართი 24. 35).

ჩანართი 24. 35

მნიშვნელოვნობის დონე მრავალჯერად რეგრესიულ ანალიზში

ANOVA[b]

Model I		Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
	Regression	7969.697	3	2656.536	643.116	0.000[a]
	Residual	190.013	46	4.131		
	Total	8159.620	49			

c. Predictors: (Constant), საგნით დაინტერესებულობის დონე, ინტელექტი მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო (საათები);

d. Dependent variable: მიღწევის დონე.

სამივე დამოუკიდებელი ცვლადის ბეტა (□) კოეფიციენტები მოცემულია 24. 36 ჩანართში წარმოდგენილი ცხრილის სვეტში „სტანდარტიზებული კოეფიციენტები“. მუდივა 1.996-ის ტოლია.

ჩანართი 24. 36

ბეტა კოეფიციენტები მრავალჯერად რეგრესიულ ანალიზში

Coefficients[a]

Model I		არასტანდარტიზებული კოეფიციენტები		სტანდარტიზებული კოეფიციენტები		
		B	SE	Beta	t	Sig.
	(Constant)	21.304	10.675		1.996	0.052
	მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო (საათები)	9.637	1.863	0.920	5.173	0.000
	ინტელექტი	–6.20E-02	0.133	–0.062	–0.466	0.644
	საგნით დაინტერესებულობის დონე	0.116	0.135	0.131	0.858	0.395

a. Dependent variable: მიღწევის დონე

უნდა აღინიშნოს, რომ აქ სამი დამოუკიდებელი ცვლადისთვის ბეტა კოეფიციენტები ერთმანეთთან *მიმართებაშია* გამოთვლილი და არა – დამოუკიდებლად. ამგვარად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ერთმანეთთან მიმართებით:

- დამოუკიდებელი ცვლადი „მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო (საათები) “ ყველაზე მეტად დადებითად უკავშირდება მიღწევის დონეს (□= 0.920) და ეს

კავშირი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია (სვეტი „Sig.“ გვიჩვენებს, რომ მნიშვნელოვნობის დონე 0.000-ია, რაც 0.001-ზე ძლიერი მაჩვენებელია).

- დამოუკიდებელი ცვლადი „ინტელექტი“ უარყოფითად მოქმედებს მიღწევის დონეზე (□ = –0.062), მაგრამ ეს სტატისტიკურად უმნიშვნელოა (0.644-ის პირობებში $p > 0.05$).
- დამოუკიდებელი ცვლადი „საგნით დაინტერესებულობის დონე“ დადებითად მოქმედებს მიღწევის დონეზე (□ = 0.131), მაგრამ ეს სტატისტიკურად უმნიშვნელოა (0.395-ის პირობებში $p > 0.05$).
- ერთადერთი დამოუკიდებელი ცვლადი, რომელიც მოქმედებს მიღწევის დონეზე „მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო (საათები)“.

ამრიგად, თუ ვიცით, რამდენი საათი დაუთმო მოსწავლემ მეცადინეობას, მისი IQ და საგნით დაინტერესებულობის დონე, შეგვიძლია გამოცდაზე მისი მოსალოდნელი შედეგის წინასწარმეტყველება.

მრავალჯერადი რეგრესია იმით არის სასარგებლო, რომ მისი საშუალებით რამდენიმე ცვლადის აღება და დამოკიდებულ ცვლადზე გავლენაში მათი ფარდობითი წონების გამოთვლაა შეიძლება. თუმცა, სიფრთხილეც გვმართებს: ცვლადები შეიძლება ურთიერთქმედებდნენ და ერთმანეთთან კორელირებდნენ (მრავალჯერადი წრფივი დამოკიდებულების საკითხი). მაგალითად, გორარდი (2001) წერს, რომ:

> სიღარიბე და ეთნიკური წარმომავლობა, როგორც, ჩანს, გარკვეულად კორელირებენ ერთმანეთთან, ასე რომ, მათი ერთად გამოყენება *საერთო* ცვალებადობის ორჯერ გამოყენებას ნიშნავს. თუ ცვლადების მრავალჯერადი წრფივი დამოკიდებულება დავადგინეთ (მაგალითად, თუ ცვლადებს შორის კორელაციის კოეფიციენტები 0.80-ზე მაღალია), მაშინ ან ერთ-ერთი ცვლადი უნდა ამოვიღოთ გამოთვლებიდან, ან ახალი ცვლადი უნდა შევქმნათ, რომელიც ამ მჭიდროდ ურთიერთდაკავშირებულ ორ ცვლადს გააერთიანებს.
>
> (Gorard 2001: 172)

SPSS, ფაქტობრივად, ავტომატურად ამოაკლებს ცვლადებს იმ გამოთვლებიდან, სადაც მათ შორის ძლიერი კოვარიაციაა (მრავალჯერადი წრფივი დამოკიდებულებაა).[2]

მრავალჯერადი რეგრესიის წერილობით გაფორმებისას (ხშირად, SPSS-ში მიღებულ) ცხრილებთან ერთად, მაგალითის სახით, შემდეგი ფორმულირება შეგვიძლია გამოვიყენოთ:

> გამოყენებულ იქნა მრავალჯერადი რეგრესია. მიღებული შედეგები თითოეულ ცვლადისთვის მოიცავს მორგებულ R კვადრატს (0.975), დისპერსიულ ანალიზსა ($p < 0.001$) და სტანდარტიზებულ □ კოეფიციენტს (□ = 0.920, $p < 0.001$; □ = –0.062, $p = 0.644$; □ = 0.131, $p = 0.395$). შესამჩნევია, რომ, ერთმანეთთან მიმართებაში, მიღწევის დონეზე „მეცადინეობისთვის დათმობილი დრო“ ყველაზე მეტ გავლენას ახდენს, „საგნით დაინტერესებულობის დონე“ მცირედ და სტატისტიკურად უმნიშვნელოდ მოქმედებს, ხოლო „ინტელექტი“ – უარყოფითად, მაგრამ, ასევე, სტატისტიკურად უმნიშვნელოდ.

რეგრესიული ტექნიკების გამოყენებისას მათ საფუძვლად მდებარე დაშვებები უნდა გავითვალიწინოთ. გორარდი (2001: 213) ამ დაშვებებს შემდეგნაირად აღწერს:

- გაზომვა შემთხვევით შერჩევაზე (უკიდურეს შემთხვევაში, ალბათურ შერჩევაზე მაინც) წარმოებს;
- ყველა გამოყენებული ცვლადის მნიშვნელობას ნამდვილი რიცხვი უნდა წარმოადგენდეს (ან, უკიდურეს შემთხვევაში, დამოკიდებულ ცვლადს მაინც);
- აქ უკიდურესი ქულები არ არსებობს;
- ყველა ცვლადი შეცდომის გარეშეა გაზომილი;
- დამოკიდებულ და დამოუკიდებელ ცვლადებს (სათითაოდ და ერთად აღებულს) შორის დაახლოებით წრფივი კავშირია;
- დამოკიდებული ცვლადი დაახლოებით ნორმალურადაა განაწილებული (ან, უკიდურეს შემთხვევაში, შემდეგი დაშვებაა მართალი);
- დამოკიდებული ცვლადის ნაშთები (გამოთვლილ და რეალურად მიღებულ ქულებს შორის სხვაობა) დაახლოებით ნორმალურადაა განაწილებული;
- თითოეული ცვლადის დისპერსია უცვლელია სხვა დანარჩენი ცვლადების მნიშვნელობათა დიაპაზონისთვის (ან, უკიდურეს შემთხვევაში, შემდეგი დაშვებაა მართალი);

- დამოკიდებული ცვლადის ნაშთები თანაბარი და უცვლელი დისპერსიით ხარიათდება დამოუკიდებელი ცვლადების ყოველი მნიშვნელობისთვის;
- ნაშთები არ კორელირებენ დამოუკიდებელ ცვლადებთან;
- დამოკიდებული ცვლადის ნაშთების საშუალო ნულის ტოლია დამოუკიდებელი ცვლადების ყოველი მნიშვნელობისთვის (ან დაახლოებით წრფივად უკავშირდებიან დამოკიდებულ ცვლადს);
- არცერთ დამოუკიდებელ ცვლადს არ აქვს სრული/იდეალური წრფივი კავშირი სხვა დამოუკიდებელ ცვლადთან (არ გვაქვს იდეალური „მულტიკოლინეარობა“. ანუ, მრავალჯერადი წრფივი დამოკიდებულება);
- ნებისმიერი ორი შემთხვევისთვის ნაშთებს შორის კორელაცია ნულის ტოლი უნდა იყოს (თითოეული შემთხვევა დამოუკიდებელია დანარჩენებისგან).

მიუხედავად იმისა, რომ რეგრესია და მრავალჯერადი რეგრესია ყველაზე ხშირად ინტერვალებისა და შეფარდების სკალის მონაცემებთან გამოიყენება, ბოლო დროს შემუშავდა პროცედურები, რომლებიც რიგის სკალის მონაცემებზე რეგრესიული ანალიზის წარმოების შესაძლებლობას იძლევა (SPSS Inc 2002). ეს უაღრესად მნიშვნელოვანია რეიტინგის სკალებიდან რეგრესიის გამოთვლისთვის (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი SPSS Manual 24. 8).

პალანტის (Pallant 2001: 136) აზრით, მრავალჯერადი რეგრესიის გამოყენებისას ყურადღება უნდა მიექცეს შერჩევის მოცულობას. იგი ამბობს, რომ თითოეული დამოუკიდებელი ცვლადისთვის 15 შემთხვევა მაინცაა საჭირო და შერჩევის მინიმალური მოცულობის განსასაზღვრად შესაძლებელია შემდეგი ფორმულის გამოყენება: შერჩევის მოცულობა □ 50 + (8 × დამოუკიდებელი ცვლადების რაოდენობა), ესე იგი, ათი დამოუკიდებელი ცვლადისთვის მინიმუმ 130 (ანუ 50 + 80) ადამიანისგან შემდგარი შერჩევაა საჭირო.

ჯგუფთა შორის განსხვავების გაზომვა და საშუალოები

მკვლევრებს ზოგჯერ აინტერესებთ, განსხვავდება თუ არა ერთმანეთისგან ორი ან მეტი ჯგუფი/ქვეშერჩევა და პასუხობენ, მაგალითად, ასეთ კითხვებს: „გოგონებისა და ვაჟების მიერ შესრულებულ დავალებას შორის თუ არსებობს

მნიშვნელოვანი განსხვავება?“; „მნიშვნელოვნად განსხვავებულია თუ არა შერეული უნარების მქონე მოსწავლეებისგან შემდგარი ოთხი მსგავსი კლასის ტესტში მიღებული ქულები, რომლებიც ერთი და იგივე პროგრამით სწავლობენ?“; „მნიშვნელოვნად განსხვავებული სტრესის დონე ახასიათებთ თუ არა A და B სკოლების მეექვსე კლასის მოსწავლეებს?“ ასეთ კითხვებზე პასუხის გასაცემად განსხვავების გაზომვაა საჭირო. წინამდებარე ქვეთავში განსხვავების საზომებს და განსხვავების გამოთვლის გზებს წარმოგიდგენთ. პროცესი ნულოვანი ჰიპოთეზიდან იწყება, რომელიც ამტკიცებს, რომ „არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ორ ჯგუფს შორის“ ან “არ არსებობს სტატისტიკურად მნშვნელოვანი განსხვავება ოთხ ჯგუფს შორის” და თუ ნულოვანი ჰიპოთეზა არ იქნება მხარდაჭერილი, მაშინ ალტერნატიული იქნება მართებული, კერძოდ, ის, რომ „ორ (ან მეტ) ცვლადს შორის სტატისტიკურად სანდო განსხვავება არსებობს“.

ვიდრე განსხვავების გამოთვლას შევუდგებოდეთ, მანამდე უნდა განვსაზღვროთ:

- რა სახის მონაცემებთან ვმუშაობთ, რადგან ამაზეა დამოკიდებული გამოსაყენებელი სტატისტიკური კრიტერიუმის არჩევა;
- შესადარებელი ჯგუფების რაოდენობა, რომელთა შორისაც ვადგენთ განხვავების არსებობა-არარსებობას. სტატისტიკური კრიტერიუმები, როგორც წესი, ორ ჯგუფად იყოფა: ისინი, რომლებიც ზომავენ ორ ჯგუფს შორის განსხვავებას და ისინი, რომლებიც ორზე მეტ ჯგუფს შორის განსხვავებას ზომავენ;
- ერთმანეთზე დამოკიდებულია თუ დამოუკიდებელია შესადარებელი ჯგუფები. დამოუკიდებელი ჯგუფები სრულიად არ უკავშირდება ერთმანეთს, მაგალითად, გამოცდაზე გასული გოგონები და ვაჟები. დამოკიდებული ჯგუფები შეიძლება იყოს ერთი და იგივე ადამიანთა ნაკრების მიერ ორ ან მეტ ცვლადზე გაცემული პასუხი, ან ერთი და იგივე ჯგუფი, რომელიც ერთსა და იმავე ცვლადზე ორჯერ, სხვადასხვა დროს პასუხობს (მაგალითად, პრე-ტესტი და პოსტ-ტესტი).

ამ საკითხებზე მიღებული გადაწყვეტილებები გამოსაყენებელი სტატისტიკური კრიტერიუმის არჩევანზე იმოქმედებენ. ამ ქვეთავში ჯერ პარამეტრული მონაცემების ორ ჯგუფს შორის განსხვავებას განვიხილავთ, შემდეგ – პარამეტრული მონაცემების სამ ან მეტ ჯგუფს შორის განსხვავებას. ამის შემდეგ არაპარამეტრული მონაცემების განხილვას შემოგთავაზებთ: ჯერ არაპარამეტრული მონაცემების ორ ჯგუფს შორის განსხვავების საკითხს განვიხილავთ და შემდეგ – არაპარამეტრული მონაცემების სამ ან მეტ ჯგუფს შორის განსხვავების. წინა მაგალითების მსგავსად, საილუსტრაციოდ SPSS-ის გამოთვლებს გამოვიყენებთ.

t კრიტერიუმი

t კრიტერიუმით ვადგენთ, არსებობს თუ არა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ორი ჯგუფის საშუალოს შორის, როდესაც პარამეტრული მონაცემები ნორმალური განაწილების მქონე შემთხვევითი შერჩევებიდანაა მიღებული. ის შემთხვევითად გადანაწილებული ორი ჯგუფის შესადარებლად გამოიყენება, მაგალითად, ექსპერიმენტში პრე-ტესტის და პოსტ-ტესტის ჯგუფები (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/ 9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 17. ppt).

t კრიტერიუმის ორი ვერსია არსებობს: დამოუკიდებელი შერჩევებისთვის და დამოკიდებული (ანუ შეწყვილებული) შერჩევებისთვის. პირველი უშვებს, რომ ორი ჯგუფი არ არის ერთმანეთთან დაკავშირებული. მეორე უშვებს, რომ ეს ერთი ჯგუფია, რომელიც ერთდროულად ორ სხვადასხვა ცვლადს ან ორჯერ, დროის სხვადასხვა მომენტში ერთსა და იმავე ცვლადს პასუხობს. ჯერ პირველ მათგანს განვიხილავთ. t კრიტერიუმი უშვებს, რომ ერთი ცვლადი კატეგორიულია (მაგალითად, მამაკაცები და ქალები) და მეორე – უწყვეტი (მაგალითად, ტესტში მიღებული ქულები). სტატისტიკის გამოსათვლელი ფორმულის საფუძველი ასეთია:

$$t = \frac{\text{ერთი შერჩევის საშუალო} - \text{მეორე შერჩევის საშუალო}}{\text{საშუალოების სხვაობის სტანდარტული შეცდომა}}$$

ვთქვათ, გვაინტერესებს, სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავებულია თუ არა შემთხვევით შერჩეული სკოლების ადმინისტრაციის წარმომადგენლების და მასწავლებლების პასუხი შეკითხვაზე, თუ რამდენად

იღებენ მოსწავლეები დახმარებას, მითითებასა და მხარდაჭერას. მიღებული მონაცემები შეფარდების სკალას ეკუთვნის, რადგან მონაწილეებმა პასუხები ათქულიანი სისტემით უნდა შეაფასონ: რაც მეტია მინიჭებული ქულა, მით მეტია რესპოდენტის აზრით მოსწავლისთვის გაწეული ზემოთ დასახელებული მომსახურება. t კრიტერიუმი დამოუკიდებელი შერჩევებისთვის SPSS-ის ორი ცხრილითაა წარმოდგენილი. პირველ რიგში, ის ორი ჯგუფის პასუხების საშუალო ქულას გვაძლევს: 8.37 ადმინისტრაციის წარმომადგენლების ჯგუფისთვის და 8.07 – მასწავლებლებისთვის, ესე იგი, ორი ჯგუფის საშუალო განსხვავებულია. არის კი ეს განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი, ანუ, მხარდაჭერილია თუ არა ნულოვანი ჰიპოთეზა („არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ადმინისტრაციის წარმომადგენლებსა და მასწავლებლებს შორის“)? მსჯელობას ნულოვანი ჰიპოთეზიდან ვიწყებთ (არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ორ ჯგუფს შორის“), შემდეგ ვადგენთ მნიშვნელოვნობის დონეს (□), რომელსაც გამოვიყენებთ ნულოვანი ჰიპოთეზის მხარდასაჭერად ან არ დასაჭერად. მაგალითად, შეგვიძლია ვთქვათ, „დავუშვათ, □ = 0.05“. ამის შემდეგ ის მონაცემები გამოითვლება, რომელიც 24. 37 ჩანართშია მოცემული.

ჩანართი 24. 37

საშუალო და სტანდარტული გადახრა t კრიტერიუმისთვის

	ჯგუფის სტატისტიკა				
	ჯგუფი	N	Mean	SD	SE mean
რამდენად იღებენ მოსწავლეები დახმარებას, მითითებასა და მხარდაჭერას	ადმინისტრაციის წარმომადგენლები	347	8.37	2.085	0.112
	მასწავლებლები	653	8.07	2.462	0.096

t კრიტერიუმის გამოთვლისას SPSS ერთი შეხედვით, ბევრ ინფორმაციას გვაძლევს, რომლის დიდი ნაწილი ამჟამად გამოუსადეგარია ჩვენთვის. აქ მხოლოდ მონაცემების იმ ნაწილზე შევაჩერებთ თქვენს ყურადღებას, რომელიც ყველაზე მნიშვნელოვანია ჩვენი მიზნებისთვის. ესაა ლევენის ტესტი და მნიშვნელოვნობის დონე ორმხრივი კრიტერიუმისთვის (Sig. 2-tailed) (ჩანართი 24. 38).

ლევენის ტესტიგვიჩვენებს, თუ რომელი სტრიქონი („დაშვებულია თანაბარი დისპერსია“ და „არ არის დაშვებული თანაბარი დისპერსია“) უნდა გამოვიყენოთ. შევხედოთ სვეტს „Sig.“ ლევენის ტესტში (0.004). თუ ალბათობის რიცხვითი მნიშვნელობა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია (როგორც ამ შემთხვევაში (0.004)), მაშინ დისპერსიები *არ არის თანაბარი* და ამიტომ, მეორე სტრიქონში წარმოდგენილი მონაცემები უნდა გამოვიყენოთ („არ არის დაშვებული თანაბარი დისპერსია“). თუ ალბათობის რიცხვითი მნიშვნელობა არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ($p > 0.05$), მაშინ დაშვებულია თანაბარი დისპერსია და პირველი სტრიქონის მონაცემებს ვიყენებთ („დაშვებულია თანაბარი დისპერსია“). მას შემდეგ, რაც გადავწყვეტთ, თუ რომელი სტრიქონის მონაცემები უნდა გამოვიყენოთ, ლევენის ტესტს შესრულებული აქვს თავისი საქმე და შეგვიძლია ცხრილის განხილვა განვაგრძოთ. ამჯერად ლევენის ტესტის შესახებ მხოლოდ იმას ვამბობთ, რომ მისი ფუნქციაა, განსაზღვროს, მოცემული ორი სტრიქონიდან რომელი სტრიქონის მონაცემები იქნება ჩვენთვის გამოსადეგი.

ჩანართი 24. 38

დისპერსიის თანაბრობის ლევენის ტესტი t კრიტერიუმისთვის

		დამოუკიდებელი შერჩევების შემოწმება								
		დისპერსიების თანაბრობის ლევენის ტესტი		საშუალოების თანაბრობის t ტესტი						
									განსხვავების 95%-იანი ნდობის ინტერვალი	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean difference	SE difference	Lower	Upper
რამდენად იღებენ მოსწავლეები დახმარებას, მითითებასა და	დაშვებულია თანაბარი დისპერსია	8.344	0.004	1.92	998	0.055	0.30	0.155	0.006	0.603
	არ არის დაშვებული			2.02	811.922	0.044	0.30	0.148	0.009	0.589

მხარდაჭერა ს.	თანაბარი დისპერსია

მას შემდეგ, რაც გავარკვევთ, რომელი სტრიქონის მონაცემებს უნდა შევხედოთ (ჩვენ შემთხვევაში, მეორე სტრიქონი), გადავინაცვლებთ სვეტზე „Sig. (2-tailed)“. ის გვიჩვენებს, რომ ორ ჯგუფს – ადმინისტრაციის წარმომადგენლებსა და მასწავლებლებს – შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებაა, ვინაიდან მნიშვნელოვნობის დონე 0.044-ია (ე. ი. $p < 0.05$). ამრიგად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ნულოვანი ჰიპოთეზა არ არის მხარდაჭერილი და ორი ჯგუფის საშუალო სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავდება ერთმანეთისგან ($p = 0.044$). ასევე, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ სკოლის ადმინისტრაციის წარმომადგენელთა ჯგუფის საშუალო (8.37) სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად მაღალია, ვიდრე – მასწავლებლების ჯგუფის (0.07), ანუ, სკოლის ლიდერებს/ადმინისტრაციის წარმომადგენლებს მასწავლებლებისგან განსხვავებით, უფრო მეტად მიაჩნიათ, რომ მოსწავლეებს უწევენ დახმარებას, მითითებასა და მხარდაჭერას.

ისევ 24. 38 ჩანართს და სვეტს „Sig. (2-tailed)“ შევხედოთ. ერთნაირი დისპერსიის არსებობა რომ ყოფილიყო დაშვებული (ანუ ლევენის ტესტს რომ პირველი სტრიქონის მონაცემებზე მიეთითებინა), მაშინ ორი ჯგუფის საშუალოს შორის *ვერ* ვნახავდით სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებას ($p = 0.055$ ანუ $p > 0.05$). ამრიგად, ზოგჯერ მნიშვნელოვანია, ვიცოდეთ, უნდა დავუშვათ თუ არა თანაბარი დისპერსიის არსებობა.

ჩვენს მაგალითში ვნახეთ, რომ ორი ჯგუფის საშუალო სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად *განსხვავდება* ერთამნეთისგან, ანუ, სკოლის ადმინისტრაციის წარმომადგენლები და მასწავლებლები ერთნაირად არ ფიქრობენ იმის შესახებ, თუ როგორ უწევენ მოსწავლეებს დახმარებას, მითითებასა და მხარდაჭერას; პირველ ჯგუფს, ჩვეულებისამებრ, უფრო ლიბერალური დამოკიდებულება აქვს, ვიდრე მეორეს. კვლევის ინტერესში შედის იმის გარკვევა, თუ, მაგალითად, რა განაპირობებს და რა ახდენს გავლენას ასეთი განსხვავებული ხედვის ჩამოყალიბებაზე. მაგალითად, ამის მიზეზი შეიძლება ის იყოს, რომ ადმინისტრაციის წარმომადგენლები უფრო „ვარდისფერი სათვალით უყურებენ“

არსებულ სიტუაციას, ვიდრე მასწავლებლები და მასწავლებლები არიან ისინი, ვისაც ყოველდღიურად უწევთ მოსწავლეებთან მუშაობა, უფრო ახლოს არიან მათთან და უკეთ იციან მათი პრობლემების შესახებ, რაზეც ადმინისტრაციის წარმომადგენლები, შესაძლოა, თვალს ხუჭავდნენ.

t კრიტერიუმის წერილობითი სახით წარდგენა შემდეგნაირად შეგვიძლია:

> ცვლადის „რამდენად კარგად რამდენად იღებენ მოსწავლეები დახმარებას, მითითებასა და მხარდაჭერას“ მიხედვით, სკოლის ადმინისტრაციის წარმომადგენელთა ჯგუფის საშუალო მაჩვენებელი (M = 8.37, SD = 2.085) სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად მაღალია (t = 2.02, *df* = 811.992, ორმხრივი შემოწმება, *p* = 0.044) მასწავლებელთა ჯგუფის საშუალოზე (M = 8.07, SD = 2.462).

ახლა მეორე მაგალითი განვიხილოთ. ამჯერად ადმინისტრაციის წარმომადგენლები და მასწავლებლები ისევ ათქულიანი სისტემით აფასებენ დებულებას „სკოლაში ყურადღება ექცევა სწავლებასა და სწავლას“, ანუ, შედეგად შეფარდების სკალის მონაცემებს ვიღებთ. პირველი ჯგუფის საშუალო ქულაა 5.53, მეორის – 5.46. სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავდება თუ არა ეს საშუალოები ერთმანეთისგან? (ჩანართები 24. 39 და 24. 40)?

ჩანართი 24. 39

t კრიტერიუმი ადმინისტრაციის წარმომადგენელთა და მასწავლებელთა ჯგუფებისთვის

	ჯგუფის სტატისტიკა				
	ჯგუფი	N	Mean	SD	SE mean
სკოლაში ყურადღება ექცევა სწავლებას და სწავლას	ადმინისტრაციის წარმომადგენლები	347	5.53	2.114	0.113
	მასწავლებლები	653	5.46	2.145	0.084

ჩანართი 24. 40

ადმინისტრაციის წარმომადგენელთა და მასწავლებელთა ჯგუფების დისპერსიების თანაბრობის ლევენის ტესტი

დამოუკიდებელი შერჩევების შემოწმება

		დისპერსიების თანაბრობის ლევენის ტესტი		საშუალოების თანაბრობის t ტესტი						
									განსხვავების 95%-იანი ნდობის ინტერვალი	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean difference	SE difference	Lower	Upper
სკოლაში ყურადღება ექცევა სწავლებას და სწავლას	დაშვებულია თანაბარი დისპერსია	0.121	0.728	0.510	998	0.610	0.07	0.142	–0.206	0.351
	არ არის დაშვებული თანაბარი დისპერსია			0.513	714.630	0.608	0.07	0.141	–0.205	0.350

თუ ლევენის ტესტის (Sig.) შედეგებს განვიხილავთ, ვნახავთ, რომ *დაშვებულია* თანაბარი დისპერსიები (p = 0.728), ე. ი. პირველი სტრიქონის მონაცემები გვაინტერესებს. სვეტში „ Sig. (2-tailed)“ ვნახავთ, რომ p = 0.610, ანუ, ორი ჯგუფის საშუალო არ არის ერთმანეთისგან სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავებული, მაშასადამე, ნულოვანი ჰიპოთეზა (არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ორი ჯგუფის საშუალოს შორის) მხარდაჭერილია. ამან არ უნდა შეგვაშფოთოს. სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის დადგენა ან არ დადგენა ერთნაირად ღირებულია კვლევისთვის – ეს მოგება-მოგების სიტუაციაა.

ამ შემთხვევაში მიუხედავად იმისა, რომ სკოლაში სწავლას და სწავლებას არასაკმარისი ყურადღება ექცევა შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ადმინისტრაციის წარმომადგენლებსა და მასწავლებლებს ერთნაირი აზრი აქვთ იმის თაობაზე, რომ სკოლაში სწავლებას და სწავლას ყურადღება ექცევა, (საშუალოები 5.53 და 5. 46, შესაბამისად). ის ფაქტი, რომ ეს ორი ჯგუფი ერთნაირად ფიქრობს – ორივე მხარე ერთნაირად უყურებს ერთსა და იმავე პრობლემას – შემდგომი განვითარების დადებით პერსპექტივასა და ერთობლივ ხედვაზე მიგვითითებს,

ანუ, მიუხედავად იმისა, რომ მდგომარეობა სავალალოა, მაინც არის ამ ვითარებაში პოზიტიური ელემენტი იმის გამო, რომ თანხვდება ამ ორი მხარის პოზიცია. კიდევ უფრო მძიმე იქნებოდა სიტუაცია, მათ მოსაზრებებს შორის დიდი განსხვავება რომ ყოფილიყო.

t კრიტერიუმის წერილობითი სახით წარდგენისას შემდეგი ფორმატი შეგვიძლია გამოვიყენოთ:

> ცვლადის „სკოლაში ყურადღება ექცევა სწავლებას და სწავლას“ მიხედვით, ადმინისტრაციის წარმომადგენელთა ჯგუფის საშუალო ქულა (M = 5.53, SD = 2.114) სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად არ განსხვავდება (t = 5.53, df = 998, ორმხრივი შემოწმება, $p = 0.610$) მასწავლებელთა საშუალო ქულისგან (M = 5.46, SD = 2.145).

t კრიტერიუმი დამოუკიდებელი შერჩევებისთვის ძალიან გავრცელებული სტატისტიკური სიდიდეა და ჩვენ მისი სწორად გამოყენების მომხრენი ვართ.

შედარებით ნაკლებად გამოიყენება t კრიტერიუმი დამოკიდებული ანუ შეწყვილებული შერჩევებისთვის, ანუ, როდესაც ერთი და იგივე ჯგუფი ერთდროულად ორ სხვადასხვა ცვლადზე ან ერთსა და იმავე ცვლადზე დროის ორ სხვადასხვა მომენტში იძლევა პასუხს. ამ შემთხვევაში ორი ცვლადი შეწყვილებულია იმით, რომ მათ ერთი ჯგუფი აფასებს (ჩანართი 24. 41).

ჩანართი 24. 41

საშუალო და სტანდარტული გადახრა დამოკიდებული შერჩევების t კრიტერიუმისთვის

დამოკიდებული შერჩევების სტატისტიკა

		Mean	N	SD	SE mean
წყვილი I	სკოლაში ყურადღება ეთმობა სწავლებას და სწავლას	5.48	1,000	2.134	0.067
	გაკვეთილების მომზადების ხარისხი	7.17	1,000	1.226	0.039

აქ ვნახულობთ, სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავდება თუ არა ერთმანეთისგან 1,000 რესპოდენტის მიერ ორი სხვადასხვა დებულების – „სკოლაში ყურადღება ეთმობა სწავლებას და სწავლას“ (საშუალო = 5.48) და „გაკვეთილების მომზადების ხარისხი“ (საშუალო = 7.17) – შეფასებით მიღებული პასუხის საშუალო (ჩანართი 24. 42).

ჩანართი 24.42

საშუალო და სტანდარტული გადახრა დამოკიდებული შერჩევების კრიტერიუმისთვის

		დამოკიდებული ანუ შეწყვილებული შერჩევების შემოწმება							
		შეწყვილებული განსხვავებები							
					განსხვავების 95%-იანი ნდობის ინტერვალი				
		Mean	SD	SE mean	Lower	Upper	t	df	Sig.(2-taild)
წყვილი 1	სკოლაში ყურადღება ეთმობა სწავლებასა და სწავლას გაკვეთილების მომზადების ხარისხს	-1.69	2.430	0.077	- 1.84	- 1.54	- 21.936	999	0.000

ამ ცხრილის განხილვისას პირდაპირ ბოლო სვეტზე („Sig. (2-tailed)“) შეგვიძლია შევაჩეროთ ყურადღება, სადაც ვნახავთ, რომ $p = 0.000$, ანუ $p < 0.001$. ეს შედეგი გვეუბნება, რომ ნულოვანი ჰიპოთეზა არ არის მხარდაჭერილი და ორი საშუალო სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავდება ერთმანეთისგან, მიუხედავად იმისა, რომ დებულებები ერთმა ჯგუფმა შეაფასა (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი SPSS Manual 24. 9).

ორ სიდიდეს შორის განსხვავების შემოწმების საკითხი წიგნის თანმხლებ ვებ გვერდზეცაა განხილული (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/ 9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 5. doc).

დისპერსიული ანალიზი

t კრიტერიუმი რესპოდენტთა *ორ* ჯგუფს შორის განსხვავების შესასწავლად გამოიყენება; ასევე იმ შემთხვევებში, როდესაც ერთი ჯგუფის მიერ ორ სხვადასხვა თემაზე ერთდროულად გაცემულ პასუხებს ან ერთ თემაზე ორ სხვადასხვა დროს გაცემულ პასუხებს ვადარებთ ერთმანეთს. t კრიტერიუმის ორივე ვარიანტი შემთხვევით შერჩევიდან მიღებულ პარამეტრულ მონაცემებს იყენებს და უშვებს, რომ ყოველი ცალკეული მონაცემი დამოუკიდებელია დანარჩენებისგან (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/ 9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 18. ppt). თუმცა, განათლების სფეროში წარმოებულ კვლევათა უმეტესობაში შეიძლება *ორზე მეტ* ჯგუფს შორის განხვავება გვაინტერესებდეს,

მაგალითად, ეს შეიძლება იყოს ოთხი რეგიონის ან ოთხი სახის სკოლის საგამოცდო შედეგები. ამ შემთხვევაში t კრიტერიუმი არ გამოგვადგება და ამიტომ, დისპერსიულ ანალიზს უნდა მივმართოთ. დისპერსიული ანალიზი იგივე დაშვებებს ემყარება, რომელსაც t კრიტერიუმი: შემთხვევითი შერჩევა, ქულების ნორმალური განაწილება და პარამეტრული მონაცემები. ის სამი ან მეტი ჯგუფის შედარებისას შეგვიძლია გამოვიყენოთ. რამდენიმე სახის დისპერსიული ანალიზი არსებობს. აქ მხოლოდ ორ ყველაზე გავრცელებულ და ხშირად გამოყენებად ვერსიას განვიხილავთ: ერთფაქტორიან დისპერსიულ ანალიზს და ორფაქტორიან დისპერსიულ ანალიზს. დისპერსიული ანალიზი, t კრიტერიუმის მსგავსად, უშვებს, რომ დამოუკიდებელი ცვლადი (ცვლადები) კატეგორიალურია (მაგალითად, მასწავლებლები, მოსწავლეები, მშობლები, მმართველები), ხოლო დამოკიდებული ცვლადი – უწყვეტი (მაგალითად, ტესტში მიღებული ქულები).

ერთფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზი

ვთქვათ, ოთხი ტიპის სკოლა გვაქვს: სოფლის დაწყებითი, სოფლის საშუალო, ქალაქის დაწყებითი და ქალაქის საშუალო. დავუშვათ, რომ ამ ოთხივე ტიპის სკოლაში მათემატიკის ერთი და იგივე სტანდარტიზებული ტესტი ჩატარდა და მიღებული შედეგები პროცენტების სახით გამოისახა (ჩანართი 24. 43).

ცხრილში მოცემულია თითოეული ჯგუფის საშუალოები, სტანდარტული გადახრები, სტანდარტული შეცდომა, ნდობის ინტერვალები და ქულების მინიმალური და მაქსიმალური მნიშვნელობები. ამ ეტაპზე მხოლოდ საშუალოები გვაინტერესებს:

სოფლის დაწყებითი M= 59.85% სოფლის საშუალო M= 60.44% ქალაქის დაწყებითი M=50.64%

ქალაქის საშუალო M=51.70%

ჩანართი 24. 43

აღწერითი სტატისტიკა დისპერსიული ანალიზისთვის

აღწერითი სტატისტიკა							
მათემატიკის სტანდარტიზებული ქულები (პროცენტებით)							
					საშუალოს 95%-		

					იანი ნდობის ინტერვალი			
	N	Mean	SD	SE	Lower bound	Upper bound	Minimum	Maximum
სოფლის დაწყებითი	134	59.85	21.061	1.819	56.25	63.45	30	100
სოფლის საშუალო	136	60.44	19.470	1.669	57.14	63.74	30	100
ქალაქის დაწყებითი	141	50.64	22.463	1.892	46.90	54.38	30	100
ქალაქის საშუალო	194	51.70	21.077	1.513	48.72	54.69	30	100
ჯამი	605	55.22	21.473	0.873	53.51	56.94	30	100

სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავდება თუ არა ეს საშუალოები ერთმანეთისგან? ამ კითხვაზე პასუხს დისპერსიული ანალიზი მოგვცემს. მსჯელობას ნულოვანი ჰიპოთეზით ვიწყებთ („ოთხი საშუალო სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად არ განსხვავდება ერთმანეთისგან“) და შემდეგ ვადგენთ მნიშვნელოვნობის დონეს (□) ნულოვანი ჰიპოთეზის მხარდასაჭერად ან მისთვის მხარის არ დასაჭერად. მაგალითად, შეგვიძლია ვთქვათ, „ვთქვათ, □ = 0.05“. SPSS-ში გამოთვლების შედეგად 24. 44 ჩანართში მოცემულ ცხრილს მივიღებთ.

ჩანართი 24. 44

SPSS-ში გამოთვლილი ერთფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზის შედეგები

ANOVA					
მათემატიკის სტანდარტიზებული ქულები (პროცენტებით)					
	Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
ჯგუფებს შორის	11943.119	3	3981.040	8.976	0.000
ჯგუფებს შიდა	266551.8	601	443.514		
ჯამი	278494.9	694			

ცხრილი გვიჩვენებს, რომ სამი თავისუფლების ხარისხისთვის (df) F სტატისტიკა 8.976-ის ტოლია. F სტატისტიკა არის ჯგუფებს *შორის* საშუალოს კვადრატისა (დისპერსიისა) და ჯგუფს *შიდა* საშუალოს კვადრატის (დისპერსიის) ფარდობა, ანუ:

$$F = \frac{\text{ჯგუფებს შორის დისპერსია}}{\text{ჯგუფს შიდა დისპერსია}} = \frac{3981.040}{443.514} = 8.976$$

დისპერსიული ანალიზის შედეგების ცხრილის ბოლო სვეტი „Sig.“ გვიჩვენებს, რომ საშუალოები სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან

ერთმანეთისგან (p = 0.000). თუმცა, ეს იმას კი არ ნიშნავს, რომ ყველა საშუალო მნიშვნელოვნად განსხვავდება დანარჩენებისგან, არამედ იმას, რომ მხოლოდ ზოგიერთი მათგანია განსხვავებული. მაგალითად, შესაძლოა, სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად არ განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისგან სოფლის დაწყებითი და საშუალო სკოლების საშუალოები (შესაბამისად, 59.85 და 60.44 პროცენტი) და ქალაქის დაწყებითი და საშუალო სკოლების საშუალოები (შესაბამისად, 50.64 და 51.70 პროცენტი). თუმცა, შეიძლება სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისგან სოფლის (დაწყებითი და საშუალო) და ქალაქის (დაწყებითი და საშუალო) სკოლები. როგორ უნდა გავარკვიოთ, რომელი ჯგუფები განსხვავდება ერთმანეთისგან?

ამისათვის რამდენიმე სხვადასხვა კრიტერიუმის გამოყენება შეგვიძლია, თუმცა აქ მხოლოდ ერთ, ყველაზე ფართოდ გამოყენებად კრიტერიუმს გაგაცნობთ: ტუკის ნამდვილად მნიშვნელოვანი სხვაობის კრიტერიუმი, რომელსაც უბრალოდ ტუკის კრიტერიუმსაც უწოდებენ (როგორც, მაგალითად, SPSS-ში). (კიდევ არსებობს, მაგალითად, ბონფერონისა და შეფეს კრიტერიუმები, რომლებიც უფრო მკაცრია, ვიდრე ტუკის კრიტერიუმი და ნაკლებად გამოიყენება). ტუკის კრიტერიუმი იმ ქვეშერჩევებს აჯგუფებს, რომელთა საშუალოები *არ* განსხვავდება ერთმანეთისგან სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად და მათ სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავებული პირველი ჯგუფისგან მიჯნავს. ვნახოთ, რას ნიშნავს ეს ოთხი სკოლის მათემატიკის ტესტის შედეგების მაგალითზე (ჩანართი 24. 45).

ჩანართი 24. 45

ტუკის კრიტერიუმი

მრავალჯერადი შედარება					
დამოკიდებული ცვლადი: მათემატიკის სტანდარტიზებული ქულები (პროცენტებით)					
					95%-იანი

					ნდობის ინტერვალი	
(I) სკოლების დაჯგუფება	(J) სკოლების დაჯგუფება	საშუალოთა შორის სხვაობა (I − J)	SE	Sig.	Lower bound	Upper bound
სოფლის დაწყებითი	სოფლის საშუალო	−0.59	2.563	0.996	−7.19	6.01
	ქალაქის დაწყებითი	9.21*	2.541	0.002	2.67	15.76
	ქალაქის საშუალო	8.15*	2.366	0.003	2.06	14.24
სოფლის საშუალო	სოფლის დაწყებითი	0.59	2.563	0.996	−6.01	7.19
	ქალაქის დაწყებითი	9.80*	2.531	0.001	3.28	16.32
	ქალაქის საშუალო	8.74*	2.355	0.001	2.67	14.81
ქალაქის დაწყებითი	სოფლის დაწყებითი	−9.21*	2.541	0.002	−15.76	−2.67
	სოფლის საშუალო	−9.80*	2.531	0.001	−16.32	−3.28
	ქალაქის საშუალო	−1.06	2.331	0.968	−7.07	4.94
ქალაქის საშუალო	სოფლის დაწყებითი	−8.15*	2.366	0.003	−14.24	−2.06
	სოფლის საშუალო	−8.74	2.355	0.001	−14.81	−2.67
	ქალაქის დაწყებითი	1.06	2.331	0.968	−4.94	7.07

*. საშუალოთა შორის განსხვავება მნიშვნელოვანია 0.05 დონეზე.

ცხრილში თითოეული სახეობის სკოლა შედარებულია დანარჩენ სამს, მათ შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავების არსებობის შესამოწმებლად. ცხრილიდან ჩანს, რომ სოფლის დაწყებითი სკოლა ჯერ სოფლის საშუალო სკოლასთანაა შედარებული (მარცხენა სვეტის პირველი სტრიქონის უჯრა „სოფლის დაწყებითი“) და მათ შორის არ აღმოჩნდა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება (Sig. = 0.996, ე. ი. $p > 0.05$). შემდეგ შედარებულია სოფლის დაწყებითი სკოლა და ქალაქის დაწყებითი სკოლა და დადგენილია, რომ მათ შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არსებობს (Sig. = 0.002, ე. ი. $p < 0.05$). და ბოლოს, მოცემულია სოფლის დაწყებითი და ქალაქის საშუალო სკოლების შედარება, რომელიც, ასევე, სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებაზე მიუთითებს (Sig. = 0.003, ე. ი. $p < 0.05$). მარცხენა სვეტის შემდეგ უჯრაში მოცემულია სოფლის საშუალო სკოლა, რომელიც ჯერ შედარებულია სოფლის დაწყებით სკოლას და მისგან სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად არ განსხვავდება (Sig. = 0.996, ე. ი. $p > 0.05$), შემდეგ ქალაქის დაწყებით სკოლასთან და მათ შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებაა დადგენილი (Sig. = 0.001, ე. ი. $p < 0.05$), ბოლოს კი, ქალაქის საშუალო სკოლასთან და და ეს შედარება მათ შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებას ადგენს (Sig. = 0.001, ე. ი. $p < 0.05$). ანალიზი

ანალოგიურად გრძელდება ქალაქის დაწყებითი და საშუალო სკოლებისთვის. ცხრილიდან ჩანს, რომ ორი ტიპის სოფლის სკოლა სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად *არ* განსხვავდება ერთმანეთისგან და *არც* ორი ტიპის ქალაქის სკოლას შორისაა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება. სამაგიეროდ, ერთმანეთისგან სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებაა სოფლისა და ქალაქის სკოლებს შორის. ამგვარად, ვხედავთ, რა შემთხვევაშია ნულოვანი ჰიპოთეზა მხარდაჭერილი და რა შემთხვევაში – არა.

ფაქტობრივად, SPSS-ში ტუკის კრიტერიუმი ამას ძალიან ნათლად და ზუსტად აჩვენებს (ჩანართი 24. 46).

ჩანართი 24. 46

ჰომოგენური ჯგუფები ტუკის კრიტერიუმის მიხედვით

მათემატიკის სტანდარტიზებული ქულები (პროცენტებით)			
Tukey HSD[a,b]			
		Subset for alpha = 0.05	
სკოლების დაჯგუფება	N	1	2
სოფლის დაწყებითი	141	50.64	
სოფლის საშუალო	194	51.70	
ქალაქის დაწყებითი	134		59.85
ქალაქის საშუალო	136		60.44
Sig.		0.973	0.995

მოცემულია ჰომოგენური ჯგუფების საშუალოები.

a. გამოყენებულია შერჩევის ჰარმონიული საშუალო, რომლის მოცულობა = 147. 806.

ბ. ჯგუფების მოცულობები არათანაბარია. გამოყენებულია ჯგუფის მოცულობების ჰარმონიული საშუალო. I გვარის შეცდომის დონეები გარანტირებული არ არის.

აქ მსგავსი საშუალოების მქონე ორი ჯგუფია გამოყოფილი და დაჯგუფებულია ის სკოლები, რომლებიც სტატისტიკურად არ განსხვავდებიან ერთმანეთისგან: ქალაქის დაწყებითი და საშუალო სკოლები (სვეტი „1“) და სოფლის დაწყებითი და საშუალო სკოლები (სვეტი „2“). ამ ჯგუფების საშუალოებს SPSS ავტომატურად მზარდი თანმიმდევრობით ალაგებს (ანუ, სვეტის დასაწყისში ყველაზე დაბალი საშუალოს მქონე ჯგუფია წარმოდგენილი, ხოლო ბოლოს – ყველაზე მაღალი საშუალოს მქონე ჯგუფი). ამრიგად, შეგვიძლია ვნახოთ, რომ სკოლებს შორის განსხვავებას ის კი არ ქმნის, რომ

ზოგი მათგანი დაწყებითი ან საშუალოა, არამედ ის, რომ ზოგი სოფლისაა და ზოგი – ქალაქის, ანუ, განსხვავება გეოგრაფიულ ადგილმდებარეობას უკავშირდება და არა – სკოლის მოსწავლეთა ასაკობრივ ჯგუფს. ტუკის კრიტერიუმი გვეხმარება იმის დადგენაში, თუ ზუსტად რაში გამოიხატება ჯგუფებს შორის განსხვავება და მსგავსება. საშუალოების ჰომოგენურ ჯგუფებად გაერთიანებისას შეგვიძლია დავინახოთ, თუ რომელი საშუალოები ჰგვანან ერთმანეთს და, ამასთანავე, განხვავდებიან საშუალოების სხვა ჯგუფებისგან.

დისპერსიული ანალიზით ვადგენთ, განსხვავდებიან თუ არა სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ჯგუფები ერთმანეთისგან. ტუკის კრიტერიუმი გვიჩვენებს, თუ სად არის განსხვავება. მიზანშეწონილია ამ ორი კრიტერიუმის ერთობლივად გამოყენება. ცხადია, t კრიტერიუმის მსგავსად, აქაც ისეთივე მნიშვნელოვანია ჯგუფებს შორის განსხვავების *ვერ* აღმოჩენა, როგორც – აღმოჩენა. მაგალითად, თუ ვნახავთ, რომ ოთხი ჯგუფი (მშობლები, მასწავლებლები, მოსწავლეები და სკოლის ადმინისტრაციის წარმომადგენლები) არ განხვავდება ერთმანეთისგან გარკვეულ საკითხთან დამოკიდებულების მიხედვით, ვთქვათ, საბუნებისმეტყველო საგნებისთვის სწავლებისთვის მეტი საათების დათმობის საკითხთან მიმართებაში, მაშინ მყარი საფუძველი გვექნება ვიფიქროთ, რომ ამ შემთხვევაში შეთავაზეული სიახლის – საბუნებისმეტყველო საგნების უფრო ინტერსიური სწავლების – წარმატებულად დანერგვის შესაძლებლობა უფრო მეტია, ვიდრე ჯგუფებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავების არსებობის შემთხვევაში გვექნებოდა. განსხვავების აღმოჩენა ისევე მნიშვნელოვანი შეიძლება იყოს როგორც მისი არ აღმოჩენა,

დისპერსიული ანალიზი და ტუკის კრიტერიუმი წერილობითი სახით ასე შეგვიძლია გავაფორმოთ:

დისპერსიულმა ანალიზმა სოფლისა და ქალაქის სკოლებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება გამოავლინა ($F = 8.976$, $p < 0.001$). ტუკის კრიტერიუმმა აჩვენა, რომ სოფლის დაწყებითი და საშუალო სკოლების საშუალოები (შესაბამისად, 59.85 და 60.44) და ქალაქის დაწყებითი და საშუალო სკოლის საშუალოები ერთმანეთისგან სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად არ

განსხვავდება (შესაბამისად, 50.64 და 51.70). ტუკის კრიტერიუმის გამოთვლამ, ცვლადის „მათემატიკის სტანდარტიზებული ქულები“ მიხედვით, ორი ჰომოგენური ჯგუფი გამოავლინა: (ა) ქალაქის დაწყებითი და საშუალო სკოლები და (ბ) სოფლის დაწყებითი და საშუალო სკოლები. ეს ორი ჯგუფი ამ ცვლადის მიხედვით ერთმანეთისგან მკვეთრად და სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავებულია. სოფლისსკოლების საშუალო მაჩვენებელი სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად აღემატებოდა ქალაქის სკოლების საშუალოს.

(იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი SPSS Manual 24. 10).

ორფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზი

ზემოთ განხილული მაგალითი ერთფაქტორიანი დისპერსიულ ანალიზს წარმოადგენს, ანუ, სამ ან მეტ ჯგუფს შორის განსხვავებას ერთი დამოუკიდებელი ცვლადის მიხედვით. ასეთი შემთხვევების გარდა, დისპერსიულ ანალიზში (ANOVA) ერთზე მეტი დამოუკიდებელი ცვლადი შეიძლება იქნას გათვალისწინებული. ორფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზი „ერთ ცვლადზე ორი დამოუკიდებელი ცვლადის (ფაქტორის) ეფექტის შესაფასებლად“ გამოიყენება (Cohen and Holliday 1996: 277). განვიხილოთ მაგალითი, თუ როგორ მოქმედებს მოსწავლეთა ასაკი და სქესი საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების გამოცდაზე ნაჩვენებ შედეგზე. ორფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზი მკვლევარს არა მარტო თითოეული დამოუკიდებელი ცვლადის ეფექტის ნახვის საშუალებას აძლევს, არამედ, ორი ცვლადის ურთიერთქმედების ეფექტისაც ანუ, როგორ იცვლება ან რა გავლენას განიცდის სქესის ეფექტი, როდესაც ასაკობრივი ჯგუფის ეფექტთან ერთიანდება. მაგალითად, შესაძლოა, აღმოვაჩინოთ, რომ ასაკი განსხვავებულად მოქმედებს გამოცდის შედეგზე იმის მიხედვით, თუ რომელი სქესისაა მოსწავლე გოგონა თუ ვაჟი, ანუ სახეზე გვაქვს ურთიერქმედების ეფექტი.

ორფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზისთვის მკვლევარს ორი დამოუკიდებელი კატეგორიალური (სახელდების სკალის, მაგალითად, სქესი, ასაკობრივი ჯგუფი) და ერთი უწყვეტი დამოკიდებული ცვლადი სჭირდება (მაგალითად, გამოცდაზე მიღწეული შედეგი). ორფაქტორიანი დისპერსიული

ანლალიზი სამი ეფექტის გამოთვლის შესაძლებლობას გვაძლევს. ჩვენს მაგალითში ეს ეფექტებია:

- გამოცდის შედეგში სქესის მიხედვით განსხვავება;
- გამოცდის შედეგში ასაკობრივი ჯგუფის მიხედვით განსხვავება;
- გამოცდის შედეგზე სქესისა და ასაკობრივი ჯგუფის ურთიერთქმედების ეფექტი, მაგალითად, განსხვავებულ შედეგებს აჩვენებენ თუ არა გოგონები და ვაჟები ასაკობრივი ჯგუფების მიხედვით?

ამის საილუსტრაციოდ SPSS-ს გამოვიყენებთ. SPSS, პირველ რიგში, აღწერით სტატისტიკას გვაძლევს, რომელიც 24. 47 ჩანართშია წარმოდგენილი.

ჩანართი 24. 47

საშუალო და სტანდარტული გადახრა ორფაქტორიან დისპერსიულ ანალიზში

აღწერითი სტატისტიკა				
დამოკიდებული ცვლადი: საბუნებისმეტყველო მეცნიერება				
სქესი	ასაკობრივი ჯგუფი	საშუალო	სტანდარტული გადახრა (SD)	N
მამაკაცი	15–20	71.92	24.353	125
	21–25	63.33	31.459	111
	26–45	70.95	28.793	21
	46 და ზემოთ	64.69	28.752	128
	ჯამი	66.99	28.390	385
ქალი	15–20	70.33	25.768	182
	21–25	68.82	25.396	221
	26–45	69.59	28.059	49
	46 და ზემოთ	61.66	28.464	163
	ჯამი	67.43	26.731	615
ჯამი	15–20	70.98	25.173	307
	21–25	66.99	27.646	332
	26–45	70.00	28.079	70
	46 და ზემოთ	62.99	28.581	291
	ჯამი	67.26	27.369	1000

აქ მხოლოდ საშუალოები და სტანდარტული გადახრებია წარმოდგენილი. ამის შემდეგ SPSS შეცდომის დისპერსიების თანაბრობის ლევენის ტესტს, თავისუფლების ხარისხებსა და მნიშვნელოვნობის დონეებს ითვლის (ჩანართი 24. 48).

ჩანართი 24. 48

დისპერსიების თანაბრობის ლევენის ტესტი ორფაქტორიან დისპერსიულ ანალიზში

შეცდომის დისპერსიების თანაბრობის ლევენის ტესტი[a]			
დამოკიდებული ცვლადი: საბუნებისმეტყველო მეცნიერება			
F	df1	df2	Sig
3.463	7	992	0.001

ამ ტესტით ვადგენთ, თანაბარია თუ არა საშუალოები სხვადასხვა ჯგუფში. უნდა ვნახოთ, მნიშვნელოვნობის დონე 0.05-ზე მეტია თუ არა. ჩვენ 0.05-ზე *მეტი* მნიშვნელოვნობის დონე, ანუ, სტატისტიკურად არამნიშვნელოვანი შედეგი გვჭირდება, რაც ნულოვანი ჰიპოთეზის მხარდაჭერას ნიშნავს. ამ შემთხვევაში ნულოვანი ჰიპოთეზაა ის, რომ ჯგუფებს შორის არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება საშუალოებისა და დისპერსიების მიხედვით (ანუ, ამით მხარს ვუჭერთ ANOVA-ს დაშვებებს). ჩვენს მაგალითში ეს ასე არ არის, ვინაიდან მნიშვნელოვნობის დონე 0.001-ია, რაც ნიშნავს, რომ შემდგომი ანალიზი სიფრთხილით უნდა განვახორციელოთ და გვახსოვდეს, რომ არ არის დაშვებული თანაბარი დისპერსიები – დარღვეულია დისპერსიული ანალიზის ერთ-ერთი დაშვება. ამის შემდეგ SPSS მნიშვნელოვან ინფორმაციას გვაძლევს (ჩანართი 24. 49).

ჩანართი 24. 49

ცდის პირთა შორის სქემის ეფექტები ორფაქტორიან დისპერსიულ ანალიზში

ცდის პირთა შორის სქემის ეფექტების შემოწმება								
დამოკიდებული ცვლადი: საბუნებისმეტყველო მეცნიერებები								
წყარო	Type III sum of squares	df	Mean square	F	Sig.	Partial Eta squared	Noncent. parameter	Observed power[a]

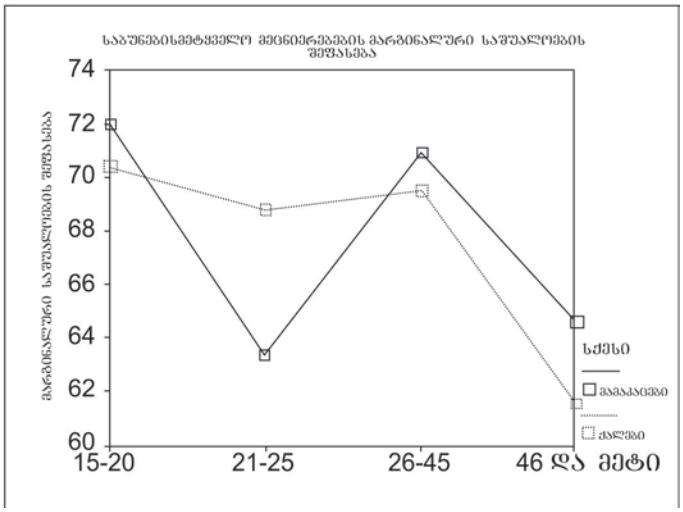
შესწორებული მოდელი	13199.146[b]	7	1885.592	2.545	0.013	0.018	17.812	0.888
თანაკვეთა	2687996.888	1	2687996.9	3627.42	0.000	0.785	3627.421	1.000
სქესი	2.218	1	2.218	0.003	0.956	0.000	0.003	0.050
ასაკობრივი ჯგუფი	10124.306	3	3374.769	4.554	0.004	0.014	13.663	0.887
სქესი*ასაკობრივი ჯგუფი	3089.630	3	1029.877	1.390	0.244	0.004	4.169	0.371
შეცდომა	735093.254	992	741.021					
ჯამი	5272200.000	1000						
შესწორებული ჯამი	748292.400	999						

ცხრილში სამი დამოუკიდებელი ცვლადია მოცემული (სქესი, ასაკობრივი ჯგუფი, სქესი*ასაკობრივი ჯგუფი). სვეტი „Sig.“ გვიჩვენებს, რომ ამ სამი ცვლადისთვის მნიშვნელოვნობის დონეებია: 0.956, 0.004 და 0.244. შესაბამისად, ვხედავთ, რომ სქესი არ მოქმედებს სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად საბუნებისმეტყველო მეცნიერების გამოცდის შედეგზე, ასაკობრივი ჯგუფი კი – მოქმედებს (p = 0.004). ასევე, სტატისტიკურად უმნიშვნელოა სქესისა და ასაკობრივი ჯგუფის ერთობლივი გავლენა გამოცდის შედეგზე, ანუ, გამოცდის შედეგზე ზემოქმედება სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად არ განსხვავდება ქალებისა და კაცების შემთხვევაში (p = 0.244). SPSS ეფექტის ზომასაც ითვლის (პარციალური ეტა კვადრატი). მნიშვნელოვანი ცვლადისთვის, ასაკობრივი ჯგუფისთვის ის 0.014-ს შეადგენს, რაც გვიჩვენებს, რომ ეფექტის ზომა ძალიან მცირეა და გვაფიქრებინებს, რომ, მართალია, დადგინდა სტატისტიკური მნიშვნელოვნობა, საშუალოების მნიშვნელობებს შორის რეალური განსხვავება მაინც ძალიან მცირეა.

ერთფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზის ანალოგიურად, აქაც შეგვიძლია ტუკის კრიტერიუმის გამოყენება ქვეშერჩევების საშუალოების ჰომოგენურ ჯგუფებში გასაერთიანებლად. SPSS-ში ქულების ორი ერთობლიობის გრაფიკულად გამოსახვაც შესაძლებელია, რაც თვალსაჩინოდ დაგვანახებს, თუ რა გავლენას ახდენს სქესის ფაქტორი ოთხ სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფში (ანუ, მონაწილე ქალია თუ მამაკაცი) გამოცდაზე მიღებულ შეფასებაზე (ჩანართი 24. 50).

ჩანართი 24.50

დამოუკიდებელი ცვლადის მიხედვით დაჯგუფებულ სიმრავლთა ორი ჯგუფის გრაფიკული გამოსახვა



ორფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზი წერილობით ასე შეგვიძლია გავაფორმოთ:

საბუნებისმეტყველო მეცნიერების გამოცდის შედეგზე სქესისა და ასაკობრივი ჯგუფის გავლენის დასადგენად ორფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზი გამოვიყენეთ. მონაწილეები ოთხ ასაკორივ ჯგუფად დაიყო: I ჯგუფი – 15–20 წელი, II ჯგუფი – 21–25 წელი, III ჯგუფი – 26–45 წელი და IV ჯგუფი – 46 წელი და მეტი. გამოვლინდა ასაკის მიხედვით სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ძირითადი გავლენა ($F = 4.554$, $p = 0.004$), თუმცა, ეფექტის ზომა მცირე აღმოჩნდა (პარციალური ეტა კვადრატი = 0.014). არ გამოვლინდა სქესისა ($F = 0.003$, $p = 0.956$) და ცვლადების ურთიერთქმედების ეფექტის ($F = 1.390$, $p = 0.244$) სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი გავლენა.

მან-უიტნისა და უილკოქსონის კრიტერიუმები

t კრიტერიუმის არაპარამეტრული ეკვივალენტია მან-უიტნის U კრიტერიუმი ორი დამოუკიდებელი შერჩევისთვის (Mann-Whitney U test) და უილკოქსონის კრიტერიუმი (Wilcoxon test) ორი დამოკიდებული შერჩევისთვის. ორივე მათგანისთვის საჭიროა ერთი კატეგორიალური და მინიმუმ ერთი რიგის სკალის ცვლადი. ეს კრიტერიუმები საშუალებას გვაძლევს, ვნახოთ, მაგალითად,

განსხვავდებიან თუ არა ერთმანეთისგან ქალები და მამაკაცები მოცემული სკალის რეიტინგების მიხედვით.

მან-უიტნის კრიტერიუმი რანგებს ემყარება და „ერთმანეთს ადარებს, თუ რამდენჯერ ენიჭება ერთი შერჩევიდან აღებულ ქულას უფრო მაღალი რანგი, ვიდრე მეორე შერჩევიდან აღებულ ქულას“ (Bryman and Cramer 1990: 129) და, ამგვარად, დაძლეულია ნიშანთა შეუღლების ცხრილის უჯრებში დაბალი სიხშირეების პრობლემა, რომელიც ხი-კვადრატის შემთხვევაში გვქონდა (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 19. ppt). განვიხილოთ მაგალითი. ვთქვათ, ხუთქულიან სკალაზე („სრულებით არ“, „ოდნავ“, „არც ისე“, „საკმაოდ“, „ძალიან“) შევაფასეთ კურსი და ახლა გვსურს, ვნახოთ, სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავებულად პასუხობენ თუ არა მამაკაცები და ქალები დებულებას (ცვლადს) „კურსი საკუთარი ტემპით მეცადინეობის საშუალებას იძლევა“. მსჯელობას ნულოვანი ჰიპოთეზით ვიწყებთ („არ არსებობს სტატისტიკურად სანდო განსხვავება ორ საშუალოს შორის“) და შემდეგ მნიშვნელოვნობის დონეს ვადგენთ (□ ნულოვანი ჰიპოთეზის მხარდასაჭერად ან მისთვის მხარის არ დასაჭერად. მაგალითად, შეგვიძლია, განვაცხადოთ, „დავუშვათ, □ = 0.05“. ნიშანთა შეუღლების ცხრილმა, შესაძლოა 24. 51 ჩანართში წარმოდგენილი სურათი მოგვცეს.

ჩანართი 24. 51

ნიშანთა შეუღლების ცხრილი მან-უიტნის კრიტერიუმისთვის

სქესი* კურსმა საკუთარი ტემპით მეცადინეობის საშუალება მოგცათ ნიშანთა შეუღლების ცხრილი						
		კურსმა საკუთარი ტემპით მეცადინეობის საშუალება მოგცათ.				
		სრულიად არ ვეთანხმებ	არ ვეთანხმებიო	არც ვეთანხმები, არც არ	ვეთანხმებიო	სრულიად ვეთანხმებიო	ჯამი

		ი		ვეთანხმები			
მამაკაცი	რაოდენობა	1	2	16	21	9	49
	% სქესში	2.0%	4.1%	32.7%	41.9%	18.4%	100.0%
ქალი	რაოდენობა	4	11	61	57	8	141
	% სქესში	2.8%	7.8%	43.3%	40.4%	5.7%	100.0%
ჯამი	რაოდენობა	5	13	77	78	17	190
	% სქესში	2.6%	6.8%	40.5%	41.1%	8.9%	100.0%

არსებობს თუ არა ამ ორ ჯგუფს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება? SPSS-ში გამოთვლის შედეგად, მან-უიტნის კრიტერიუმი 24. 52 და 24. 53 ჩანართებში წარმოდგენილ ინფორმაციას გვაწვდის.

ჩანართი 24. 52

SPSS-ში რანგირების შედეგი მან-უიტნის U კრიტერიუმისთვის

			რანგები	
	სქესი	N	Mean rank	Sum of ranks
კურსმა საკუთარი ტემპით მეცადინეობის საშუალება მოგცათ.	კაცი	49	110.23	5402.50
	ქალი	141	90.38	12743.50
	ჯამი	190		

ჩანართი 24. 53

SPSS-ის გამოთვლების შედეგი: მან-უიტნის U კრიტერიუმის მნიშვნელობა და მნიშვნელოვნობის დონე

	ტესტის სტატისტიკა[a]
	კურსმა საკუთარი ტემპით მეცადინეობის საშუალება მოგცათ.
Mann-Whitney U	2732.500[a]
Wilcoxon W	12743.500
Z	–2.343
Asymp. sig. (2-tailed)	0.019

a. დამაჯგუფებელი ცვლადი: სქესი

მან-უიტნის კრიტერიუმი იყენებს რანგებს (როგორც ჩანართში 24. 52) და გამოსათვლელი ფორმულის გამოყენებით იღებს U მნიშვნელობას, რომელიც ჩვენს მაგალითში 2732.500-ის ტოლია (SPSS ამას ავტომატურად აკეთებს). 24. 53 ჩანართში მოცემულ ცხრილში მნიშვნელოვან ინფორმაციას სვეტი „Asimp. sig. (2-

tailed)“ შეიცავს – ორ ჯგუფს (მამაკაცები და ქალები) შორის აღმოჩენილი ნებისმიერი განსხვავების სტატისტიკური მნიშვნელოვნობის დონეს. აქ მნიშვნელოვნობის დონე (p = 0.019, ე. ი. p < 0.05) გვიჩვენებს, რომ ქალებისა და მამაკაცების პასუხები სტატისტიკურად მნიშვნლოვნად განხვავდება ერთმანეთისგან და ნულოვანი ჰიპოთეზა არ არის მხარდაჭერილი. t კრიტერიუმით და ტუკის კრიტერიუმით სწრაფად შეგვიძლია ვნახოთ, ზუსტად სად არის ჯგუფებს შორის განსხვავება (შესაბამისად, საშუალოებისა და ჰომოგენური ქვეჯგუფების ნახვის საშუალებით). სამწუხაროდ, მან-უიტნის კრიტერიუმი არ გვაძლევს ორ ჯგუფს შორის განსხვავების ზუსტად განსაზღვრის საშუალებას, ამიტომ ამის სანახავად ნიშანთა შეუღლების ცხრილთან გვიწევს დაბრუნება. ზემოთ მოტანილ მაგალითში ჩანს, რომ მამაკაცები უფრო მეტად თვლიან, რომ მოცემულმა კურსმა მათ საკუთარი ტემპით მეცადინეობის საშუალება მისცა, ვიდრე ქალები.

მან-უიტნის კრიტერიუმის წერილობით გაფორმება შემდეგნაირად შეგვიძლია:

> ორი ჯგუფის პასუხებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავების გამოსავლენად მან-უიტნის კრიტერიუმი იქნა გამოყენებული (U = 2732.500, p = 0.019) და დადგენილ იქნა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება მამაკაცებსა და ქალებს შორის. ნიშანთა შეუღლების ცხრილმა აჩვენა, რომ მამაკაცები უფრო მეტად თვლიან, რომ კურსმა მათ საკუთარი ტემპით მეცადინეობის საშუალება მისცა, ვიდრე ქალები.

(იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი SPSS Manual 24. 11).

ორი დამოკიდებული შერჩევისთვის (მაგალითად, ერთი ჯგუფი პასუხობს ერთზე მეტ დებულებას ან ერთ დებულებას დროის ორ სხვადასხვა მომენტში) უილკოქსონის კრიტერიუმი გამოიყენება და მონაცემების წარმოდგენა და გაანალიზება ზუსტად ისევე ხდება, როგორც მან-უიტნის კრიტერიუმის შემთხვევაში. მაგალითად, ჩანართებში 24. 54 და 24. 55 წარმოდგენილია ორი ცვლადი („კურსი სწორედ ისეთი იყო, როგორიც უნდა ყოფილიყო“ და „ლექტორი კარგად იყო მომზადებული“), რომლებსაც ერთი და იგივე ჯგუფი აფასებს. ცხრილში მოცემულია სიხშირეები. სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად

განსხვავდება თუ არა ერთმანეთისგან შეფასება კურსის ამ ორი დებულების მიხედვით?

ჩანართი 24. 54

პირველი ცვლადის სიხშირეები და პროცენტები უილკოქსონის კრიტერიუმში

	კურსი ზუსტად ისეთი იყო, როგორიც უნდა ყოფილიყო					
	სრულიად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ვალიდური არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	ჯამი
სიხშირე	2	14	65	76	34	191
ვალიდური პროცენტი	1.0	7.3	34.0	39.8	17.8	100.0

ვინაიდან ერთი ჯგუფი აფასებს ორ ცვლადს, შერჩევა არ არის დამოუკიდებელი, ამიტომ უილკოქსონის კრიტერიუმი უნდა გამოვიყენოთ. SPSS-ში მონაცემების ანალიზის შედეგი გვიჩვენებს, რომ ჯგუფის ორ ცვლადზე პასუხები სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავებულად ერთმანეთისაგან (ჩანართი 24.56 და 24.57).

ჩანართი 24. 55

მეორე ცვლადის სიხშირეები და პროცენტები უილკოქსონის კრიტერიუმში

	ლექტორი კარგად იყო მომზადებული						
	სრულიად არ ვეთანხმები	არ ვეთანხმები	ვალიდური არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	ჯამი	ჯამი
სიხშირე	3	5	25	85	72	190	191
ვალიდური პროცენტი	1.6	2.6	13.2	44.7	37.9	100.0	

უილკოქსონის კრიტერიუმის გაფორმება ისევე ხდება, როგორც მან-უიტნის კრიტერიუმის.

მან-უიტნისა და უილკოქსონის კრიტერიუმებისთვის ორ ჯგუფს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავების *ვერ* აღმოჩენა ისეთივე მნიშვენლოვანი შეიძლება იყოს, როგორც მათ შორის ასეთი განსხვავების

აღმოჩენა, ვინაიდან პირველი შემთხვევა გვაფიქრებინებს, რომ შერჩევის ნომინალური მახასიათებლები არ ქმნიან სტატისტიკურად მნიშვნელოვან განსხვავებას დებულებების შეფასებაში, ანუ, დებულების შეფასება კონსისტენტურია განურჩევლად შერჩევის კონკრეტული მახასიათელებისა.

ჩანართი 24. 56

რანგები და რანგების ჯამები უილკოქსონის კრიტერიუმისთვის

რანგები				
		N	Mean rank	Sum of ranks
ლექტორი კარგად იყო მომზადებული – კურსი ზუსტად ისეთი იყო, როგორიც უნდა ყოფილიყო	Negative ranks	20[a]	50.30	1006.00
	Positive ranks	89[b]	5606	4989.00
	Ties	81[c]		
	Total	190		

a. ლექტორი კარგად იყო მომზადებული < კურსი ზუსტად ისეთი იყო, როგორიც უნდა ყოფილიყო;

b. ლექტორი კარგად იყო მომზადებული > კურსი ზუსტად ისეთი იყო, როგორიც უნდა ყოფილიყო;

c. კურსი ზუსტად ისეთი იყო, როგორიც უნდა ყოფილიყო = ლექტორი კარგად იყო მომზადებული

ჩანართი 24. 57

მნიშვნელოვნობის დონე უილკოქსონის კრიტერიუმისთვის

	კრიტერიუმის სტატისტიკა[b]
	ლექტორი კარგად იყო მომზადებული – კურსი ზუსტად ისეთი იყო, როგორიც უნდა ყოფილიყო
Z	–6.383[a]
Asymp. sig. (2-tailed)	0.000

კრუსკალ-უოლისისა და ფრიდმენის კრიტერიუმები

დისპერსიული ანალიზის არაპარამეტრული ეკვივალენტებია კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმი სამი და მეტი დამოუკიდებელი შერჩევისთვის და ფრიდმანის კრიტერიუმი სამი და მეტი დამოკიდებული შერჩევისთვის. ორივე კრიტერიუმი ერთ კატეგორიალურ და ერთ რიგის სკალის ცვლადს იყენებს და

საშუალებას გვაძლევს ვნახოთ, განსხვავდება თუ არა ერთმანეთისგან რეიტინგის სკალაზე სამი ან მეტი ჯგუფი (იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 20. ppt).

ეს კრიტერიუმები თითქმის ისევე მუშაობს, როგორც მან-უიტნის კრიტერიუმი – რანგებზეა დაფუძნებული. განვიხილოთ მაგალითი: მასწავლებლები სწავლების გამოცდილების წლების რაოდენობის მიხედვით გადაანაწილეს ჯგუფებში და სთხოვეს, შეეფასებინათ მათ მიერ დასწრებული კონკრეტული კურსის ერთ-ერთი ასპექტი („სასწავლო თემებსა და აქტივობებს პრაქტიკული გამოყენება აერთიანებდათ“). ერთ-ერთი მიღებული შედეგია ნიშანთა შეუღლების ცხრილი, რომელიც 24. 58 ჩანართშია წარმოდგენილი. განსხვავდებიან თუ არა ერთმანეთისგან მასწავლებლების ჯგუფები სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად? მსჯელობას ნულოვანი ჰიპოთეზით ვიწყებთ („არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ოთხ ჯგუფს შორის“) შემდეგ ვირჩევთ მნიშვნელოვნობის დონეს (□) ნულოვანი ჰიპოთეზის მხარდასაჭერად ან მისთვის მხარის არ დასაჭერად, მაგალითად, ვამბობთ, „დავუშვათ, □= 0.05“.

ჩანართი 24. 58

ნიშანთა შეუღლების ცხრილი კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმისთვის

სწავლების წლების რაოდენობა*სასწავლო თემებსა და აქტივობებს პრაქტიკული გამოყენება აერთიანებდათ

	სასწავლო თემებსა და აქტივობებს პრაქტიკული გამოყენება აერთიანებდათ

			არ ვეთანხმები	არც ვეთანხმები, არც არ ვეთანხმები	ვეთანხმები	სრულიად ვეთანხმები	ჯამი
სწავლების წლების რაოდენობა	<16	რაოდენობა		2	3		5
		% სწავლების წლებში		40.0%	60.0%		100.%
	16–18	რაოდენობა		29	52	14	95
		% სწავლების წლებში		30.5%	54.7%	14.7%	100.0 %
	19–21	რაოდენობა	6	40	34	7	87
		% სწავლების წლებში	6.9%	46.0%	39.1%	8.0%	100.0 %
	>21	რაოდენობა			2		2
		% სწავლების წლებში			100%		100.0 %
	ჯამი	რაოდენობა	6	71	91	21	189
		% სწავლების წლებში	3.2%	37.6%	48.1%	11.1%	100.0 %

სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავება თუ არა ერთმანეთისგან ოთხი ჯგუფის შეფასებები? SPSS-ში კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმის გამოთვლები გვაძლევს ცხრილებს, რომლებიც წარმოდგენილია ჩანართში 24. 59 და 24. 60.

ჩანართი 24. 59

რანგები კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმისთვის

		რანგები		
		სწავლების წლების რაოდენობა	N	საშუალო რანგი
სასწავლო თემებსა და აქტივობებს		<16	5	90.60

პრაქტიკული გამოყენება აერთიანებდათ	16–18	95	106.53
	19–21	87	82.02
	>21	2	123.00
	ჯამი	189	

ჩანართი 24. 60

მნიშვნელოვნობის დონე კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმისთვის

	კრიტერიუმის სტატისტიკა[a, b]
	სასწავლო თემებსა და აქტივობებს პრაქტიკული გამოყენება აერთიანებდათ
ხი-კვადრატი	11.595
df	3
Asymp.sig.	0.009

a. კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმი

b. დამაჯგუფებელი ცვლადი: სწავლების წლების რაოდენობა

ამ ცხრილებში აღნიშვნის ღირსი მნიშვნელოვანი რიცხვია 0.009 („Asymp.sig.“) – მნიშვნელოვნობის დონე. ვინაიდან ის 0.05-ზე ნაკლებია, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ნულოვანი ჰიპოთეზა („არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ოთხ ჯგუფს შორის“) არ არის მხარდაჭერილი და შედეგები იმის მიხედვით იცვლება, თუ რამდენი წლის სამუშაო გამოცდილება აქვს რესპოდენტს. მან-უიტნის კრიტერიუმის მსგავსად, კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმი მხოლოდ იმას გვეუბნება, *არის* თუ *არ არის* სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება და არა იმას, თუ *სად* არის ეს განსხვავება. იმის გასარკვევად, თუ ზუსტად სადაა განსხვავება, ნიშანთა შეუღლების ცხრილი უნდა გავარჩიოთ. მოცემულ მაგალითში მოყვანილი ცხრილიდან ჩანს, რომ მასწავლებლები, რომელთაც სწავლების 16–18 წლიანი გამოცდილება აქვთ, ყველაზე დადებითად არიან განწყობილნი კურსის მოცემული ასპექტისადმი.

კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმი წერილობით შემდეგნაირად შეგვიძლია გავაფორმოთ:

> გამოყენებულ იქნას კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმი იმის დასადგენად, არის თუ არა რაიმე სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება ოთხი ჯგუფის შეფასებას შორის. დადგენილ იქნას სტატისტიკურად მნიშვნლოვანი განსხვავება (χ^2 = 11.595, *p*

= 0.009) ოთხ ჯგუფს შორის, რომელიც სწავლების გამოცდილების წლების რაოდენობის მიხედვით გამოიყოფა. ნიშანთა შეუღლების ცხრილმა აჩვენა, რომ ის მასწავლებლები, რომლებსაც 16–18 წლიანი სამუშაო გამოცდილება აქვთ, ყველაზე დადებითად აფასებენ ცვლადს „სასწავლო თემებსა და აქტივობებს პრაქტიკული გამოყენება აერთიანებდათ“.

(იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი SPSS Manual 24. 11).

ორი ან მეტი დამოკიდებული შერჩევისთვის (მაგალითად, ერთი ჯგუფი სამ ან მეტ დებულებას აფასებს, ან ერთი ჯგუფი დროის სამ სხვადასხვა მომენტში აფასებს ერთსა და იმავე დებულებას) ფრიდმანის კრიტერიუმი გამოიყენება. მაგალითად, 24. 61 – 24. 63 ჩანართებში მოცემულია სამი ცვლადი („კურსმა სწავლის სურვილი გაგვიღვიძა“, „კურსმა გვიბიძგა, რომ საკუთარ სწავლაზე თავად აგვეღო პასუხისმგებლობა“ და „სასწავლო თემებსა და აქტივობებს პრაქტიკული გამოყენება აერთიანებდათ“) და სამივეს ერთი და იგივე ჯგუფი აფასებს. ცხრილებში მოცემულია სიხშირეები. განსხვავდება თუ არა სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად ერთმანეთისგან ჯგუფის მიერ სხვადასხვა დებულების შეფასება?

ჩანართი 24. 61

პირველი ცვლადის სიხშირეები ფრიდმანის კრიტერიუმისთვის

კურსმა სწავლის სურვილი გაგვიღვიძა							
	ვალიდური						
	სრულებით არ	ძალიან მცირედ	მცირედ	საკმაოდ	ძალიან	ჯამი	ჯამი

სიხშირე	1	13	64	79	32	189	91
ვალიდური პროცენტი	0.5	6.9	33.9	41.8	16.9	100.0	1

ჩანართი 24. 62

მეორე ცვლადის სიხშირეები ფრიდმანის კრიტერიუმისთვის

კურსმა გვიბიძგა, რომ საკუთარ სწავლაზე თავად აგეგლო პასუხისმგებლობა							
	ვალიდური						
	სრულებით არ	ძალიან მცირედ	მცირედ	საკმაოდ	ძალიან	ჯამი	ჯამი
სიხშირე	1	9	64	85	30	189	191
ვალიდური პროცენტი	0.5	4.8	33.9	45.0	15.9	100.0	

ჩანართი 24. 63

მესამე ცვლადის სიხშირეები ფრიდმანის კრიტერიუმისთვის

სასწავლო თემებსა და აქტივობებს პრაქტიკული გამოყენება აერთიანებდათ					
	ვალიდური				
	ძალიან მცირედ	მცირედ	საკმაოდ	ძალიან	ჯამი
სიხშირე	6	71	92	22	191
ვალიდური პროცენტი	3.1	37.2	48.2	11.5	100.0

ფრიდმანის კრიტერიუმი საშუალო რანგსა და მნიშვნელოვნობის დონეს გვაძლევს. ჩანართებში 24. 64 და 24. 65 SPSS-ში წარმოებული გამოთვლების შედეგებია მოცემული.

ჩანართი 24. 64

რანჟირება ფრიდმანის კრიტერიუმისთვის

	საშუალო რანგები
კურსმა სწავლის სურვილი გაგვიღვიძა	1.98
კურსმა გვიბიძგა, რომ საკუთარ სწავლაზე	2.03

თავად აგვეღო პასუხისმგებლობა	
სასწავლო თემებსა და აქტივობებს პრაქტიკული გამოყენება აერთიანებდათ	1.99

ჩანართი 24. 65

მნიშვნელოვნობის დონე ფრიდმანის კრიტერიუმისთვის

კრიტერიუმი სტატისტიკა[a]	
N	187
ხი-კვადრატი	0.353
df	2
Asymp. sig.	0.838

a.ფრიდმანის ტესტი

ცხრილებიდან შეგვიძლია ვნახოთ, რომ ერთი ჯგუფის მიერ სამი ცვლადის შეფასება არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად განსხვავებული ერთმანეთისგან 0.838 (0.05-ზე მეტი) მნიშვნელოვნობის დონეზე, ანუ, ნულოვანი ჰიპოთეზა არ არის მხარდაჭერილი. ფრიდმანის კრიტერიუმის შედეგები წერილობით გაფორმებისას იგივე ფორმატი შეგვიძლია გამოვიყენოთ, რასაც კრუსკალ-უოლესის კრიტერიუმისთვის ვიყენებდით.

კრუსკალ-უოლესისა და ფრიდმანის კრიტერიუმებისთვის, მან-უიტნისა და უილკოქსონის კრიტერიუმების ანალოგიურად, ჯგუფებს შორის სტატისტიკურად მნიშვენლოვანი განსხვავების *არარსებობა* ისევე მნიშვნელოვანი შეიძლება იყოს, როგორც არსებობა, ვინაიდან პირველ შემთხვევაში შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ შერჩევის ნომინალური მახასიათებლები არ ზემოქმედებენ ჯგუფის მიერ მოცემულ შეფასებებზე, ანუ, შეფასება კონსისტენტურია და არ არის დამოკიდებული იმაზე, თუ კონკრეტულად რა მახასიათებლები გააჩნია ჯგუფს.

კონოვერის k-შერჩევის დახრილობის კრიტერიუმი (Conover' k-sample slippage test) კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმის ალტერნატივაა და მისი განხილვა წიგნის თანმხლებ ვებ გვერდზე შეგიძლიათ იხილოთ (http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 24, ფაილი 24. 6. doc).

ვებ გვერდზე, ასევე, ნახავთ მოგონილი მონაცემების რამდენიმე ფაილს SPSS-ში სამუშაოდ, მათ შორის:

- SPSS-მონაცემები ცვლილების მართვის შესახებ იხ. http://www.routledge.com/textbooks/ 9780415368780/, ფაილი „data file on change“;
- SPSS-მონაცემები ორგანიზაციული კულტურის შესახებ იხ. http://www.routledge.com/textbooks/ 9780415368780/, ფაილი „organizational culture data file “;
- SPSS-მონაცემები მათემატიკის ქულებისა და მასთან დაკავშირებული ცვლადების შესახებ იხ. http://www.routledge.com/textbooks/ 9780415368780/, ფაილი „test results for mathematics“; თანმხლები კითხვარი („ვორდის“ დოკუმენტი) შეგიძლიათ მოიძიოთ მისამართზე: http://www.routledge.com/textbooks/ 9780415368780/, ფაილი „SPSS questionnaire on mathematics“;
- „ვორდის“ დოკუმენტი, რომელშიც მოცემულია ვებ გვერდზე მოცემული ყველა SPSS-ფაილის ჩამონათვალი, შეგიძლიათ მოიძიოთ მისამართზე: http://www.routledge.com/textbooks/ 9780415368780/, ფაილი „SPSS FILES ON THE WEB SITE“.

25 მრავალგანზომილებიანი გაზომვა და ფაქტორული ანალიზი

შესავალი

როგორი შეზღუდულიც არ უნდა იყოს ჩვენი ცოდნა ასტრონომიაში, ბევრი ჩვენგანი მაინც ახერხებს ჩრდილოეთის ცის ვარსკვლავთა უსასრულობიდან ვარსკვლავების გარკვეული დაჯგუფებების გამორჩევას და მათში კარგად ნაცნობი ირმის ნახტომის, ორიონისა და დიდი დათვის თანავარსკვლავედების ამოცნობას. რამდენიმე ჩვენგანი თუ შეძლებდა სამხრეთ ნახევარსფეროს ცაზე თანავარსკვლავედების ამოცნობას, რომელთაც დანახვისთანავე ცნობენ ავსტრალიის მცხოვრებნი.

ცხოვრების შემადგენელი რთული და კომპლექსური ელემენტების გამარტივებისკენ მიდრეკილება ვარსკვლავებზე დაკვირვებით არ შემოიფარგლება. თითოეული ჩვენგანი უამრავი სხვადასხვა გზით ცდილობს ფორმებისა და ტენდენციების დანახვას ერთი შეხედვით ერთმანეთთან დაუკავშირებელ მოვლენებში, რათა უკეთ გავარკვიოთ მათი მნიშვნელობა ჩვენს ყოველდღიურ ცხოვრებაში. არც განათლების სფეროს მკვლევრები არიან გამონაკლისნი.

ადამიანის მოღვაწეობის ამა თუ იმ სფეროს კვლევისას, საკვლევი ცვლადები ხშირად იმაზე რთული აღმოჩნდება ხოლმე, ვიდრე ეს კვლევის დაწყებამდე იყო ნავარაუდევი. ამის კარგი მაგალითია სწავლების სხვადასხვა სტილისა და მოსწავლის აკადემიური მიღწევის ურთიერთმიმართების კვლევა. ზოგადი განსხვავება პროგრესულ და ტრადიციულ, ფორმალურ და არაფორმალურ ქცევებს შორის საკმაოდ ბუნდოვანია და უარეს შემთხვევაში, არათანმიმდევრულ და საუკეთესო შემთხვევაში კი, არადამაჯერებელ შედეგებს იძლევა. სინამდვილეში, სწავლებისა და სწავლის კონტექსტში ისეთი ეპითეტები, როგორიცაა არაფორმალური ან ფორმალური, „მრავალგანზომილებიან ცნებებს“ უკავშირდებიან ანუ ცნებებს, რომლებიც რამდენიმე ცვლადისგან შედგებიან. „მრავალგანზომილებიანი სკალირება“, თავის მხრივ, ასეთ ცვლადებს შორის

არსებული მსგავსებების შესახებ მსჯელობის გაანალიზების საშუალებაა, რითაც ამ მსჯელობების მრავალგანზომილებიანობის შეფასება ხდება შესაძლებელი (Bennett and Bowers 1977). რაც შეეხება სწავლების სტილსა და მოსწავლის აკადემიური მოსწრების კვლევას, არსებობს მოსაზრება, რომ საჭიროა მასწავლებლის ქცევის მრავალგანზომილებიანი ტიპოლოგიების შექმნა. მიჩნეულია, რომ ასეთი ტიპოლოგია მკვლევარს შესაძლებლობას მისცემს, ერთად დააჯგუფოს მასწავლებლების მსგავსი მსჯელობები საკლასო გარემოს ორგანიზაციისა და მართვის შესახებ და მოსწავლეების მოტივირების, შეფასებისა და სწავლების შესახებ.

ასეთი მსჯელობების დაჯგუფების უამრავი და მრავალფეროვანი ტექნიკა არსებობს. ყველა მათგანს აერთიანებს ის, რომ ისინი „დიდი რაოდენობით საზომებს შორის არსებული ძირითადი ცვლადების ბუნებისა და მათი რაოდენობის განსაზღვრის“ მეთოდებია. ამ განმარტებას კერლინგერი (1970) დაჯგუფების ერთ-ერთი კარგად ცნობილი ტექნიკის – „ფაქტორული ანალიზის“ – აღსაწერად იყენებს. წინამდებარე თავს ელემენტარული კავშირის ანალიზის განხილვით დავიწყებთ, რომლის განხორციელება ხელითაც შესაძლებელია, ხოლო შემდეგ წარმოგიდგენთ ფაქტორულ ანალიზს, რაც უმჯობესია კომპიუტერის გამოყენებით გაკეთდეს. და ბოლოს, მოკლედ მიმოვიხილავთ მრავალდონიან მოდელირებას და კლასტერულ ანალიზს, რომელიც ადამიანების ან ჯგუფების ორგანიზების მეთოდია და არა – ცვლადების.

ელემენტარული კავშირის ანალიზი: მაგალითი

ელემენტარული კავშირის ანალიზი (McQuitty 1957) მასწავლებლის პიროვნული კონსტრუქტების კავშირის შესწავლის ერთ-ერთი გზაა, რაშიც იგულისხმება თავისი მოსწავლეების შესახებ მასწავლებლის მიერ გამოთქმული მსჯელობების მრავალგანზომილებიანობის შეფასება. ის ცვლადების სიმრავლეში კონკრეტული ცვლადების კლასტერების იდენტიფიცირებასა და განსაზღვრას ცდილობს. ფაქტორული ანალიზის მსგავსად, როგორც ქვემოთ ვნახავთ, ელემენტარული კავშირის ანალიზით ურთიერთდაკავშირებულ ჯგუფებს ეძებენ. ამ ძიების მიზანს „ტიპების“ დადგენა წარმოადგენს. მაკქუიტი (1957) „ტიპს“ უწოდებს „ადამიანების ან სხვა ობიექტების კატეგორიას (ჩვენს

მაგალითში, პიროვნულ კონსტრუქტებს), რომელიც ერთმანეთის მსგავს და დამოუკიდებელ წევრებს მოიცავს“.

დაწყებითი კლასების მასწავლებელმა თავისი მოსწავლეების შესახებ მისეულ ხედვაზე საუბრისას შვიდი განსხვავებული კონსტრუქტი მოგვცა (იხილეთ თავი 20). მან შემდეგი შესატყვისის და არაშესატყვისის კონსტრუქტები გამოყო: „ჭკვიანი“ (+), „სოციაბილური“ (+), „კარგი ვერბალური უნარების მქონე“ (+), „სანიმუშო ქცევის მქონე“ (+), „აგრესიული“ (–), „ხმაურიანი“ (–), და „უხეში“ (–).

ამის შემდეგ კლასის ჟურნალიდან შემთხვევითი შერჩევის წესით შეირჩა ოთხი ვაჟი და ექვსი გოგონა და მასწავლებელს სთხოვეს, რომ ისინი რანგების მიხედვით შეეფასებინა თითოეულ კონსტრუქტზე, სადაც პოზიცია 1-ით აღინიშნებოდა ის ბავშვი, რომელიც ყველაზე მეტად შეესაბამებოდა კონკრეტულ მოცემულ კონსტრუქტს, ხოლო პოზიცია 10 – მოცემული კონსტრუქტისთვის ყველაზე ნაკლებად შესატყვის ბავშვი. მასწავლებლის მიერ განხორციელებული რანჟირების შედეგები მოცემულია ჩანართში 25. 1. საყურადღებოა, რომ სამ კონსტრუქტში რანგების თანამიმდევრობა შებრუნებულია, რათა შენარჩუნებული ყოფილიყო მიმართულება შესატყვისი = 1-დან არაშესატყვისი = 10-მდე.

ჩანართი 25. 1

ათი ბავშვის რანგული რიგი შვიდი კონსტრუქტის მიხედვით

ჭკვიანი		სოციაბილური	
(შესატყვისი)	1 ჰითერი	*(შესატყვისი)*	1 კაროლინა
	2 რიჩარდი		2 რიჩარდი
	3 კაროლინა		3 შარონი
	4 ტიმი		4 ჯეინი
	5 პატრიკი		5 ტიმი
	6 შარონი		6 ჯენისი
	7 ჯენისი		7 ჰითერი
	8 ჯეინი		8 პატრიკი
	9 ალექსი		9 კარენი
	10 კარენი		10 ალექსი
(არაშესატყვისი)		*(არაშესატყვისი)*	

აბრესიული

(არა შესატყვისი)

10 ალექსი
9 პატრიკი
8 ტიმი
7 კარენი
6 რიჩარდი
5 კაროლინა
4 ჰითერი
3 ჯეინი
2 შარონი
1 ჯენისი

(შესატყვისი)

ხმაურიანი

(არა შესატყვისი)

10 ალექსი
9 პატრიკი
8 კარენი
7 ტიმი
6 კაროლინა
5 რიჩარდი
4 ჰითერი
3 ჯენისი
2 შარონი
1 ჯეინი

(შესატყვისი)

კარგი ვერბალური შნარების მქონე

(შესატყვისი)

1 რიჩარდი
2 კაროლინა
3 ჰითერი
4 ჯენისი
5 პატრიკი
6 ტიმი
7 ალექსი
8 შარონი
9 ჯეინი
10 კარენი

უხეში

(არა შესატყვისი)

10 ალექსი
9 პატრიკი
8 კარენი
7 ტიმი
6 რიჩარდი
5 შარონი
4 ჯეინი
3 ჯენისი
2 კაროლინა
1 ჰითერი

(არა შესატყვისი)

სანიმუშო ქცევის მქონე

(შესატყვისი)

1 ჯენისი
2 ჯეინი
3 შარონი
4 კაროლინა
5 ჰითერი
6 რიჩარდი
7 ტიმი
8 კარენი
9 პატრიკი

(შესატყვისი)

10 ალექსი

(არა შესატყვისი)

წყარო: Cohen 1977

ჩანართში 25.2 წარმოდგენილია ჩანართში 25. 1 მოცემული შვიდი პიროვნული კონსტრუქტის რეიტინგებს შორის კორელაცია (ამ შემთხვევაში კორელაციის დასათვლელად გამოყენებულია სპირმენის *რო*).

ჩანართი 25. 2

შვიდ პიროვნულ კონსტრუქტს შორის კორელაციები

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
ჭკვიანი	(1)		53	−10	−16	83	−52	13
სოციაბილური	(2)	53		−50	−59	44	−56	61
აგრესიული	(3)	−10	−50		91	−07	79	−96
ხმაურიანი	(4)	−16	−59	91		−01	73	−93
კარგი ვერბალური უნარების მქონე	(5)	83	44	−07	−01		−43	12
უხეში	(6)	−52	−56	79	73	−43		−81
სანიმუშო ქცევის მქონე (მეათედების აღმნიშვნელი წერტილები ამოშლილია)	(7)	13	61	−96	−93	12	−81	

წყარო: Cohen 1977

ელემენტარული კავშირის ანალიზი მკვლევარს მსგავისი ცვლადების დაჯგუფების საშუალებას აძლევს.

ელემენტარული კავშირის ანალიზის ეტაპები

1. 25. 2 ჩანართში მოცემული მატრიცის თითოეულ სვეტში ხაზი გაუსვით ყველაზე ძლიერ, ანუ მაღალი კორელაციის კოეფიციენტს. ყურადღება არ მიაქციოთ უარყოფით ნიშნებს.
2. მთელ მატრიცაში გამოყავით ყველაზე მაღალი კორელაციის კოეფიციენტი. ორი ცვლადი, რომელთა შორისაცაა ეს კორელაცია, I კლასტერის პირველ ორ წევრს წარმოადგენენ.

3. შემდეგ გამოყავით ყველა ცვლადი, რომელიც I კლასტერში გაერთიანებულ ორ ცვლადს ჰგავს. ამისათვის, გადაათვალიერეთ მეორე ეტაპზე გამოკვეთილი ცვლადების შემცველი სტრიქონები და შეარჩიეთ ნებისმიერი ხაზგასმული კოეფიციენტი. ჩანართში 25. 3 დიაგრამის სახითაა მოცემული, თუ როგორ უკავშირდება კლასტერის ახალი წევრები I კლასტერის თავდაპირველად გამოყოფილ ორ წევრს.
4. ახლა გამოყავით ნებისმიერი ცვლადები, რომლებიც ყველაზე მეტად ჰგავს მესამე ეტაპზე გამოკვეთილ ცვლადებს. ეს პროცედურა იმდენჯერ გაიმეორეთ, ვიდრე ამ კლასტერისთვის ყველა ცვლადს არ ამოწურავთ.
5. I კლასტერში შემავალი ყველა ცვლადის გამორიცხვის შემდეგ იმდენჯერ გაიმეორეთ 2, 3 და 4 ეტაპები, ვიდრე ყველა ცვლადი კლასტერებში არ გაერთიანდება.

ჩანართი 25. 3

შვიდ პიროვნულ კონსტრუქტს შორის მიმართების სტრუქტურირება

I კლასტერი: ცუდად მოქცევა = აგრესიული

II კლასტერი: ხმაურიანი – ტლანქი/უხეში – არასოციაბილური

კარგი ვერბალური უნარების მქონე = ჭკვიანი

= აღნიშნულია რეციპროკული მიმართება ცვლადებს შორის

წყარო: Cohen 1977

ფაქტორული ანალიზი

ფაქტორული ანალიზი იმ ცვლადების დაჯგუფების მეთოდია, რომლებსაც რაღაც აქვთ საერთო. ესაა პროცესი, რომელიც მკვლევარს გარკვეული რაოდენობის ცვლადების მცირე რაოდენობის ძირითად ფაქტორებამდე დაყვანის საშუალებას აძლევს, რომლებითაც შეძლებისდაგვარად ბევრი ცვლადი აიხსნება. ის ცვლადებს შორის ურთიერთმიმართების სტრუქტურასა და საერთო მახასიათებლებს ავლენს. ამგვარად, ფაქტორული ანალიზის გამოყენებით მკვლევარს საშუალება ეძლევა გამოავლინოს სხვადასხვა ცვლადის საფუძვლად მდებარე ცნებები. მაგალითად, ერთი ცვლადი შეიძლება სანტიმეტრებით ზომავდეს სიმაღლეს, მეორე – დიუიმებით. საფუძვლად მდებარე ფაქტორი,

რომელიც აერთიანებს ორივე ცვლადს, სიმაღლეა. ეს ლატენტური ფაქტორია, რომელზეც ორი ცვლადი მიუთითებს.

ფაქტორული ანალიზის ორი ძირითადი ფორმა არსებობს: *კვლევითი* და *დამადასტურებელი*. პირველი მათგანი ფაქტორული ანალიზის (კერძოდ, პირველადი კომპონენტების ანალიზის) ცვლადების მანამდე უცნობი დაჯგუფებების, ძირითადი ტენდენციების, კლასტერებისა და ჯგუფების შესწავლისთვის გამოყენებაზე მიუთითებს. ამის საპირისპიროდ, *დამადასტურებელი ფაქტორული ანალიზი* უფრო მკაცრია და დადგენილი ფაქტორების ნაკრების დაჯგუფებებისა და მიმართებების ჰიპოთეტურ მოდელთან შესატყვისობას ამოწმებს. წინამდებარე ქვეთავში ფაქტორული ანალიზის ყველაზე ფართოდ გამოყენებად ფორმას – პირველადი კომპონენტების ანალიზს – წარმოგიდგენთ. ფაქტორული ანალიზის და მისი სხვადასხვა ვარიანტის შესახებ უფრო დაწვრილებითი ინფორმაცია და სრული განხილვა შეგიძლიათ სტატისტიკის სახელმძღვანელოებში იხილოთ.

ამ ქვეთავში წარმოდგენილ ანალიზში SPSS-ის შედეგებს გამოვიყენებთ, ვინაიდან განათლების სფეროს მკვლევრები პირველადი კომპონენტების ანალიზისთვის ძირითადად, სწორედ SPSS-ს იყენებენ.

განათლების კვლევის სფეროში ფაქტორული ანალიზის მაგალითისთვის ავიღოთ შემდეგი ცვლადები:

- მოსწავლეების დემოტივაცია;
- მოსწავლეების ცუდი კონცენტრაცია;
- ზედმეტი ზეწოლა მოსწავლეებზე;
- სასწავლო პროგრამების შემჭიდროვების ეფექტი;
- სუსტი მოსწავლეების დასჯა;
- ზედმეტი აქცენტი დამახსოვრებაზე;
- მხოლოდ სახელმძღვანელოებში მოცემული მასალის ცოდნის შემოწმება.

ეს შვიდი ცვლადი შეიძლება ერთ საერთო ფაქტორში – „გამოცდების უარყოფით ეფექტში“ – გაერთიანდეს. ფაქტორული ანალიზი, მრავალჯერადი

კორელაციების მეშვეობით, ერთ ან რამდენიმე საერთო ფაქტორში რამდენიმე ცვლადის დაჯგუფების მეთოდს წარმოადგენს.

ფაქტორული ანალიზის უფრო დეტალურად განხილვისთვის მაგალითს წარმოგიდგენთ. განვიხილოთ ცვლადები, რომლებიც სკოლის ეფექტურობას შეეხება:

- სკოლის მმართველობის მიერ განსაზღვრული მიმართულების სიცხადე;
- სკოლის მმართველების უნარი, უზრუნველყონ მასწავლებლების მოტივაცია და შთაგონება;
- ლიდერის სტიმული და თავდაჯერებულობა;
- ლიდერის მიერ კონსულტაციის გაწევის უნარი და აქტივობები;
- ლიდერის მიერ მიცემული მაგალითი;
- ლიდერის ვალდებულებები;
- ლიდერის ქცევის სტილის მრავალფეროვნება;
- ლიდერის მკაფიო კომუნიკაციის და მოლოდინების ზუსტად ჩამოყალიბების უნარი;
- თანამშრომლების მხრიდან ლიდერისადმი პატივისცემის გამოვლენა;
- სკოლის მმართველი გუნდისადმი თანამშრომლების ნდობა;
- მმართველი ჯგუფის გუნდური მუშაობის ეფექტურობა;
- პრაქტიკაზე სკოლის ხედვის გავლენის ხარისხი;
- მასწავლებლების მიერ ლიდერის როლის საკუთარ თავზე აღების შესაძლებლობა;
- მმართველი გუნდის კრეატიულობა;
- მმართველი გუნდის მიერ პრობლემების ამოცნობის, წამოჭრისა და გადაწყვეტის უნარი;
- მონაცემების გამოყენება დაგეგმვისა და სკოლის განვითარებისთვის;
- სკოლაში პროფესიული განვითარების დაფასება;
- მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მიღებისას თანამშრომლებთან კონსულტირება;
- ინოვაციისა და კრეატიულობის წახალისება და მხარდაჭერა;

- გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობის მიღების და წვლილის შეტანის შესაძლებლობა;
- სკოლის თანამშრომლობა მშობლებთან;
- ადამიანების კრიტიკული მოქმედება სკოლისა და მისი განვითარების სასიკეთოდ;
- თანამშომლების მიერ კოორდინატორის როლის საკუთარ თავზე აღება სურვილის შესაბამისად (მოხალისეები);
- სკოლის თანამშრომლების გუნდური მუშაობა.

აქ 24 განსხვავებული ცვლადი გვაქვს. ისმის კითხვა: „არსებობს თუ არა ფაქტორების (ლატენტური ანუ ფარული ცვლადების) ისეთი ჯგუფები, რომლებიც ამ ჩამონათვალიდან რამდენიმე ცვლადს მოიცავენ, ან რომლის ინდიკატორებს ან ელემენტებს რამდენიმე ცვლადი წარმოადგენს?“ ფაქტორული ანალიზი გვიჩვენებს ასეა ეს თუ არა. გთავაზობთ ფაქტორული ანალიზის სამეტაპიან მოდელს, სადაც ერთმანეთისგან განვასხვავებთ *ფაქტორებსა* და *ცვლადებს*. ფაქტორი ძირითადი ანუ ფარული ნიშანია, რომელშიც ცვლადების ჯგუფები ერთიანდებიან. ცვლადი ერთ-ერთი ელემენტია, რომელიც შეიძლება ძირითადი ფაქტორის შემადგენელი ნაწილი იყოს. ჩვენს მაგალითში 24 ცვლადი და, როგორც ქვემოთ ვნახავთ, 5 ფაქტორი გვაქვს.

I ეტაპი

დავუშვათ, რამდენიმე სკოლაში შევაგროვეთ 1,000 მასწავლებლის მონაცემები და გვსურს ვნახოთ, თუ როგორ ჯგუფდება ამ მონაცემების მიხედვით ზემოთ ჩამოთვლილი 24 ცვლადი (ჩვენს ხელთ არსებული მონაცემები შეფარდების სკალას განეკუთვნებიან, რომლებიც თითოეული ცვლადისთვის 10 ქულიან სკალაზე ქულის მინიჭებით იქნა მიღებული. აქ უნდა შესრულდეს წესი, რომლის მიხედვით, შერჩევა ცვლადებზე მეტი რაოდენობის ცდის პირებისგან უნდა შედგებოდეს). ბრაიმენისა და კრამერის (Bryman and Cramer 1990: 255) აზრით, თითო ცვლადზე, სულ მცირე, ხუთი ცდის პირი მაინც უნდა მოდიოდეს და ჯამში, შერჩევაში 100 ცდის პირზე ნაკლები არ უნდა იყოს. ჩვენი ანალიზი 25. 4 ჩანართში მოცემულ SPSS-ის გამოთვლებსა და შედეგებს ეფუძნება.

ჩანართი 25. 4

SPSS-ის გამოთვლების თავდაპირველი შედეგი პირველადი კომპონენტების ანალიზისთვის

მთლიანი დისპერსიის ახსნა									
	საწყისი მნიშვნელობა			კვადრატში აყვანილი დატვირთვების გამოყვანილი ჯამები			კვადრატში აყვანილი დატვირთვების ბრუნვით მიღებული ჯამები		
კომპონენტი	ჯამი	დისპერსიის %	კუმულაციური %	ჯამი	დისპერსიის %	კუმულაციური %	ჯამი	დისპერსიის %	კუმულაციური %
1	9.343	38.930	38.930	9.343	38.930	38.930	4.037	16.820	16.820
2	1.424	5.931	44.862	1.424	5.931	44.862	2.810	11.706	28.527
3	1.339	5.580	50.442	1.339	5.580	50.442	2.779	11.578	40.105
4	1.220	5.085	55.526	1.220	5.085	55.526	2.733	11.386	51.491
5	1.085	4.520	60.047	1.085	4.520	60.047	2.053	8.556	60.047
6	0.918	3.825	63.872						
7	0.826	3.443	67.315						
8	0.723	3.013	70.329						
9	0.685	2.855	73.184						
10	0.658	2.743	75.927						
11	0.623	2.596	78.523						
12	0.562	2.342	80.864						
13	0.532	2.216	83.080						
14	0.512	2.132	85.213						
15	0.493	2.055	87.268						
16	0.466	1.942	89.210						
17	0.437	1.822	91.032						
18	0.396	1650	92.682						
19	0.376	1.566	94.247						
20	0.364	1.517	95.764						
21	0.307	1.280	97.044						
22	0.271	1.129	98.174						
23	0.232	0.965	99.138						
24	0.207	0.862	100.00						

ექსტრაქციის მეთოდი: პირველადი კომპონენტების ანალიზი

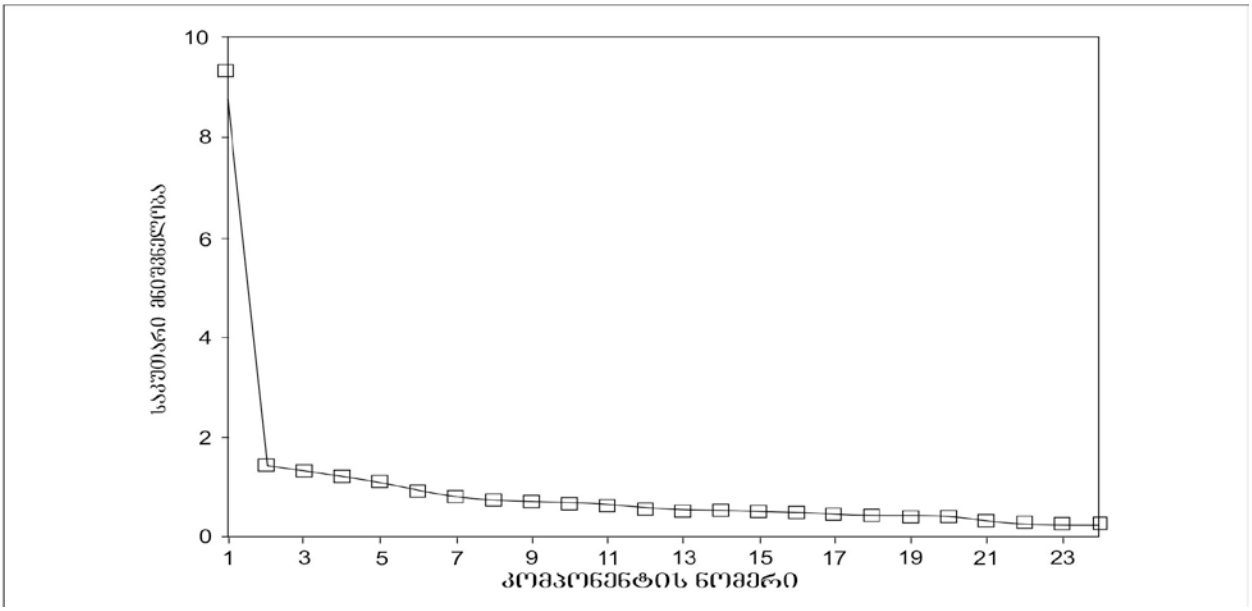
მიუხედავად იმისა, რომ ჩანართში 25. 4, ერთი შეხედვით, რთული მონაცემებია წარმოდგენილი, მათი უმრავლესობა ფაქტობრივად, საერთოდ არ უნდა გვაღელვებდეს. SPSS დახვეწილი კორელაციური ანალიზით ავტომატურად პოულობს და გვაძლევს ხუთ ფაქტორს; ასევე, გვაძლევს მონაცემებს ამ 5 ფაქტორის შესახებ (ცხრილის პირველი ხუთი სტრიქონი სახელწოდებით „კომპონენტი“). ჩანართში 25. 4 მოცემულია 24 ცვლადი (მარცხენა სვეტში

„კომპონენტი“) და მათი შესატყვისი მონაცემების სამი ნაკრები: საკუთარი მნიშვნელობები, კვადრატში აყვანილი დატვირთვების გამოყვანილი ჯამები და კვადრატში აყვანილი დატვირთვების ბრუნვით მიღებული ჯამები. საკუთარი მნიშვნელობები ფაქტორებს შორის დისპერსიის საზომია. ჩვენ მხოლოდ ის საკუთარი მნიშვნელობები გვაინტერესებს, რომლებიც 1-ზე მეტია. მკვლევრებს, ზოგადად, არ აინტერესებთ 1-ზე ნაკლები მნიშვნელობები, ვინაიდან ისინი ერთი ცვლადის მიერ ახსნილ დისპერსიაზე ნაკლების შესახებ გვაწვდიან ინფორმაციას. ფაქტობრივად, SPSS, კაიზერის კრიტერიუმის (SPSS-ში მას კაიზერის ნორმალიზაცია ეწოდება) გამოყენებით, 1-ზე მეტ საწყის მნიშვნელობებს ავტომატურად ფილტრავს.

ამ ეტაპზე ფაქტორების იდენტიფიცირებისა და კომენტირებისთვის კვადრატებიანი დიაგრამის გამოყენებაც შესაძლებელია (SPSS-ში ეს ღილაკზე ერთი დაჭერით კეთდება). კვადრატებიანი დიაგრამა სათითაოდ გვაჩვენებს ზომის კლების მიხედვით დალაგებულ ფაქტორებს. მკვლევრისთვის ამ დიაგრამის ის ნაწილია საინტერესო, სადაც ის გათანაბრებას იწყებს, რადგან ძალიან ნათლად მიუთითებს, თუ რომელი ფაქტორებით აიხსნება მეტი დისპერსია და რომლით – ნაკლები. 25. 5 ჩანართში მოცემული კვადრატებიან დიაგრამაზე შეგვიძლია ვნახოთ, რომ გრაფიკი მნიშვნელოვნად სწორდება პირველი ფაქტორის შემდეგ, კიდევ მცირედით სწორდება შემდეგი ოთხი ფაქტორისთვის და ნელ-ნელა ქვემოთ ეშვება. ეს გვაფიქრებინებს, რომ პირველი ფაქტორი დისპერსიის დიდი ნაწილის ახსნაში მნიშვნელოვანია.

ჩანართი 25.5

კვადრატებიანი დიაგრამა



კვადრატებიანი დიაგრამის გამოყენებისას მონაცემების „მოხრილ მტევანს“ (პირველი ფაქტორის შემდეგ) უნდა შევხედოთ და მანამდე მოხვედრილი ფაქტორები მნიშვნელოვნად ჩავთვალოთ, დანარჩენები კი–შედარებით უმნიშვნელოდ (Cattell 1966; Pallant 2001: 154). თუმცა, ეს ძალიან უხეში დაყოფაა, რადგან არსებობს „მოხრამდე“ მოხვედრილი ფაქტორების ზედმეტად მნიშვნელოვნად მიჩნევის და მის შემდეგ მოხვედრილი ფაქტორების არასრულფასოვნად შეფასების რისკი. კვადრატებიანი დიაგრამა ბევრს ვერაფერს მატებს 25. 4 ჩანართში მოცემულ ცხრილს, თუმცა, საშუალებას გვაძლევს თვალის ერთი გადავლებით დავინახოთ მეტ-ნაკლებად მნიშვნელოვანი ფაქტორები, ანუ ფაქტორები, რომლებზეც უნდა მოვახდინოთ ყურადღების კონცენტრაცია (გრაფიკის გათანაბრებამდე მოხვედრილი ფაქტორები) და ფაქტორები, რომლებიც შეგვიძლია ვუგულებელყოთ და უყურადღებოდ დავტოვოთ.

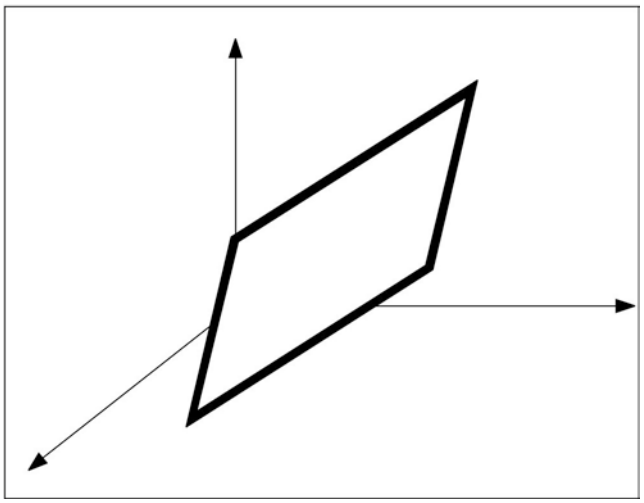
შემდეგ განვიხილოთ სვეტი „კვადრატში აყვანილი დატვირთვების გამოყვანილი ჯამები“. ეს სვეტი ორ მნიშვნელოვან ინფორმაციას გვაწვდის.

პირველი, სვეტი „დისპერსიის %“ მიუთითებს იმაზე, თუ დისპერსიის რომელი ნაწილი აიხსნება თითოეული იდენტიფიცირებული ფაქტორით და რომ მაჩვენებლები ახსნილი დისპერსიის რაოდენობის კლების მიხედვითაა დალაგებული. ასე მაგალითად, პირველი ფაქტორი მთლიანი სიტუაციის 38.930 პროცენტს – ძალიან დიდ რაოდენობას – ხსნის, ხოლო მეორე ფაქტორი – მთლიანი დისპერსიის მხოლოდ 5.931 პროცენტს. თითოეული ფაქტორი დამოუკიდებელია დანარჩენებისგან. შესაბამისად, თითოეული ფაქტორის დისპერსიაც დამოუკიდებელია სხვა ფაქტორებისგან ან მათით აიხსნება. ისინი არ არიან ერთმანეთზე დამოკიდებული. თუ გვეცოდინება, მთლიანი სიტუაციის დისპერსიის რა ნაწილი აიხსნება თითოეული ფაქტორით, შეგვიძლია შეფასოთ, თუ რომელ ფაქტორებს აქვს ყველაზე მაღალი და დაბალი ამხსნელი ძალა, ჯამში კი ყველა 24 ცვლადის ამხსნელი ძალა. გარდა ამისა, SPSS გვაძლევს იდფენტიფიცირებული ხუთი ფაქტორის ამხსნელი ძალის კუმულაციურ ოდენობას. სვეტი „კუმულაციური %“ მიანიშნებს, რომ, საერთო ჯამში, მთლიანი სურათის (24 ცვლადის) 60.047 პროცენტი ხუთი იდენტიფიცირებული ფაქტორით აიხსნება. ეს ზომიერ ამხსნელ ძალაზე მიუთითებს და მკვლევარი ასეთი შედეგით კმაყოფილი უნდა იყოს.

თუმცა, სათაურით „კვადრატში აყვანილი დატვირთვების გამოყვანილი ჯამები“ წარმოდგენილი სამი სვეტი ხუთი ფაქტორით ახსნილი მთლიანი დისპერსიის თავდაპირველ, უხეშ და დაუმუშავებელ პროცენტულ მაჩვენებლებს გვაძლევს. ეს უხეში მონაცემებია, ვინაიდან ამ შემთხვევაში ფაქტორული ანალიზის სრული პოტენციალი არ არის გამოყენებული. ცვლადების ჯგუფების გამოსავლენად SPSS ფაქტორებს ჩვეულებრივ ორგანზომილებიან კოორდინატთა სისტემაზე გამოსახავს. ასეთ ორგანზომილებიან დიაგრამაზე ზოგიერთი ფაქტორი და ცვლადი ერთმანეთთან საკმაოდ ახლოს შეიძლება განლაგდეს ისე, რომ ფაქტორებს შორის განსხვავება არც ისე ნათლად იყოს წარმოდგენილი. თუმცა, თუ ფაქტორებს სამგანზომილებიან დიაგრამაზე გამოვსახავთ, რომელსაც არა მარტო ჰორიზონტალური და ვერტიკალური ღერძები აქვს, არამედ – დიაგრამაზე დატანილი წერტილების 90 გრადუსით *მობრუნებით* მიღებული *სიღრმეც*, მაშინ ასეთი დიაგრამის ეფექტი ის იქნება, რომ მსგავსი

ცვლადები ერთად დალაგება და უფრო სრულად გაიმიჯნება, ე. ი. ფიზიკურად მოშორებულად განთავსდება მათგან განსხვავებული ცვლადებისგან, ანუ, ცვლადების (ფაქტორების) თითოეული ჯგუფი უფრო ჰომოგენური გახდება და ცვლადების (ფაქტორების) ერთი ჯგუფი მეორესგან უფრო ნათლად გაიმიჯნება. ბრუნვის ეს პროცესი ერთ ჯგუფში აერთიანებს იმ ცვლადებს, რომლებიც მჭიდროდ უკავშირდებიან ერთმანეთს და მათ იმ ცვლადებისგან მიჯნავს, რომელთაც ისინი ასე მჭიდროდ არ უკავშირდებიან. ინფორმაცია ზემოთ აღნიშნულის შესახებ წარმოდგენილია ჩანართში 25. 6.

ჩანართი 25.6
სამგანზომილებიანი ბრუნვა



წარმოდგენილი მეთოდით უფრო მკაფიოდ იმიჯნება ფაქტორები ერთმანეთისგან, ვიდრე კვადრატში აყვანილი დატვირთების გამოყვანილი ჯამის გამოყენებით. ასეთ ბრუნვას *ვარიმაქს ბრუნვა* ეწოდება, რომელიც ფაქტორებს შორის დისპერსიის ზრდის და ამგვარად მათი ერთმანეთისგან განსხვავებაში გვეხმარება. SPSS-ში ამ ბრუნვას *ორთოგონალური* ჰქვია, ვინაიდან ფაქტორები არანაირად არ უკავშირდებიან ერთმანეთს და ერთმანეთისგან სრულიად დამოუკიდებელია.

სვეტში „კვადრატში აყვანილი დატვირთვების ბრუნვით მიღებული ჯამები“ უფრო სრულად არის წარმოჩენილი ფაქტორული ანალიზის ძალა იმით, რომ

ორგანზომილებიანი დიაგრამა მასზე გამოსახული ცვლადების დატრიალებით გარდაქმნილია სამგანზომილებიან დიაგრამად და ეს უფრო სრულად წარმოაჩენს ცვლადების ფაქტორებად დაჯგუფებას და ფაქტორების ერთმანეთისგან გამიჯვნას. მკვლევრებს კვადრატში აყვანილი დატვირთვების გამოყვანილი ჯამების ნაცვლად კვადრატში აყვანილი დატვირთვების ბრუნვით მიღებული ჯამების გამოყენებას ვურჩევდით. კვადრატში აყვანილი დატვირთვების ბრუნვით მიღებული ჯამების შემთხვევაში იცვლება თითოეული ფაქტორით ახსნილი დისპერსიის პროცენტული მაჩვენებელი, მაგრამ უცვლელი რჩება ჯამური კუმულაციური პროცენტი (60.047 პროცენტი). მაგალითად, ცხრილიდან ჩანს, რომ ბრუნვის განხორციელების შემდეგ პირველი ფაქტორი კვადრატში აყვანილი დატვირთვების გამოყვანილი ჯამების დისპერსიის 38. 930 პროცენტს კი აღარ ხსნის, არამედ მხოლოდ 16. 820 პროცენტს, ხოლო თუ ფაქტორები 2, 3 და 4 კვადრატში აყვანილი დატვირთვების გამოყვანილი ჯამების დისპერსიის მხოლოდ 5 პროცენტს ხსნიდნენ, ბრუნვის შემდეგ მათ მიერ ახსნილი დისპერსიის წილი 11 პროცენტზე მეტს შეადგენს. რაც შეეხება მეხუთე ფაქტორს, თუ ის კვადრატში აყვანილი დატვირთვების გამოყვანილი ჯამების დისპერსიის 4.520 პროცენტს ხსნიდა, ბრუნვის შემდეგ ეს მაჩვენებელი 8. 556 პროცენტამდე გაიზარდა.

ვიმედოვნებთ, რომ ამ ეტაპზე შეგიძლიათ დაინახოთ, რომ:

- ფაქტორული ანალიზი ცვლადებს ჰომოგენურ და განცალკევებულ ჯგუფებში აერთიანებს, რომელთაგან თითოეული ცალკე ფაქტორს წარმოადგენს და თითოეულის საკუთარი მნიშვნელობა 1-ზე მეტია.
- SPSS-ში განხორციელებული ფაქტორული ანალიზი გვიჩვენებს, მთელი სიტუაციის დისპერსიის რა ნაწილი აიხსნება თითოეული ცალკეული ფაქტორით და ყველა ფაქტორით ერთად (კუმულაციური პროცენტი).
- კვადრატში აყვანილი დატვირთვების გამოყვანილი ჯამების გამოყენების ნაცვლად უმჯობესია, უპირატესობა კვადრატში აყვანილი დატვირთვების ბრუნვით მიღებული ჯამების გამოყენებას მივანიჭოთ.

ახლა შეგვიძლია მეორე ეტაპზე გადავიდეთ.

II ეტაპი

მეორე ეტაპი ყველა რელევანტური მონაცემის შემცველი მატრიცის შედგენას გულისხმობს, რომელიც მკვლევარს საშუალებას მისცემს დაადგინოს, თუ რომელი ცვლადი რომელ ფაქტორს მიეკუთვნება (ჩანართი 25. 7). SPSS-ის გამოთვლების შედეგი, ერთი შეხედვით, საკმაოდ დამაბნეველი და რთული ჩანს, მაგრამ გირჩევთ, რომ შეინარჩუნოთ სიმშვიდე და ნელ-ნელა გადაათვალიეროთ მონაცემები, რომლებიც სინამდვილეში სულაც არ არის რთული. SPSS ხშირად მკვლევარს გაცილებით მეტ მონაცემს აძლევს, ვიდრე მას სჭირდება. 25. 7 ჩანართში მოცემული მონაცემები, ფაქტობრივად, საკმაოდ გამარტივებულია.

ჩანართი 25. 7

დატრიალებული კომპონენტების მატრიცა პირველადი კომპონენტების ანალიზში

დატრიალებული კომპონენტების მატრიცა[a]

	კომპონენტები				
	1	2	3	4	5
სკოლის მმართველობის მიერ განსაზღვრული მიმართულების სიცხადე	0.559	0.133	7.552E-02	0.248	0.212
სკოლის მმართველების უნარი, უზრუნველყონ მასწავლებლების მოტივაცია და შთაგონება	0.743	0.142	0.176	9.058E-02	0.160
ლიდერის სტიმული და თავდაჯერებულობა	0.758	2.151E-02	0.122	2.796E-02	0.222
ლიდერის მიერ კონსულტაციის გაწევის უნარი	0.548	0.342	0.208	0.278	0.160
ლიდერის მიერ მიცემული მაგალითი	0.572	0.239	0.126	0.319	0.209
ლიდერის სკოლისადმი ერთგულება და თავდადება	0.513	0.290	0.252	0.329	0.137
ლიდერის ქცევის სტილის მრავალფეროვნება	0.284	0.332	0.377	0.285	5.668E-02
ლიდერის მკაფიო კომუნიკაციის და მოლოდინების ზუსტად ჩამოყალიბების უნარი	0.449	0.246	0.303	0.351	0.205
თანამშრომლების მხრიდან ლიდერისადმი გამოვლენილი პატივისცემა	0.184	7.988E-02	0.154	0.810	0.240

სკოლის მმართველი გუნდისადმი თანამშრომლების ნდობა	0.180	0.121	7.859E-02	0.809	0.279
მმართველი ჯგუფის გუნდური მუშაობის ეფექტურობა	0.385	0.445	0.249	0.443	8.104E-02
პრაქტიკაზე სკოლის ხედვის გავლენის ხარისხი	0.413	0.341	0.305	0.379	0.113
მასწავლებლების მიერ ლიდერის როლის საკუთარ თავზე აღების შესაძლებლობა	0.247	0.225	0.494	0.339	−2.66E-02
მმართველი გუნდის კრეატულობა	0.212	7.188E-02	0.822	−2.97E-03	0.189
მმართველი გუნდის მიერ პრობლემების ამოცნობის, წამოჭრისა და გადაწყვეტის უნარი	0.459	0.351	0.262	0.361	−3.21E-02
მონაცემების გამოყენება დაგეგმვისა და სკოლის განვითარებისთვის	0.690	0.167	0.188	5.158E-02	−3.79E-02
სკოლაში პროფესიული განვითარების დაფასება	0.187	0.249	0.551	0.260	7.013E-02
მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მიღებისას თანამშრომლებთან კონსულტირება	0.148	6.670E-02	0.854	7.531E-02	0.167
ინოვაციისა და კრეატულობის წახალისება და მხარდაჭერა	0.143	5.187E-02	0.189	0.269	0.661
გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობის მიღების და წვლილის შეტანის შესაძლებლობა	0.165	0.150	0.172	0.264	0.642
სკოლა თანამშრომლობა მშობლებთან	0.222	0.804	8.173E-02	0.143	0.199
ადამიანების კრიტიკული მოქმედება სკოლისა და მისი განვითარების სასიკეთოდ	0.206	0.778	8.998E-02	0.181	2.635E-02
თანამშომლების მიერ კოორდინატორის როლის საკუთარ თავზე აღება სურვილის შესაბამისად (მოხალისეები)	0.195	0.210	2.681E-02	3.660E-02	0.779
სკოლის თანამშრომლების გუნდური მუშაობა	0.114	0.642	0.220	−3.41E-02	0.277

ექსტრაქციის მეთოდი: პირველადი კომპონენტების ანალიზი

ბრუნვის მეთოდი: ვარიმაქსი კაიზერის ნორმალიზაციით
ა. ბრუნვა თანხვდება ექვს გამეორებაში.

25.7 ჩანართში მოცემულ მატრიცაში გვაქვს ხუთი ფაქტორის შესატყვისი სვეტი (1–5), რომელიც SPSS-მა გამოავლინა. მარცხენა სვეტში ჩამოწერილია 24 ცვლადის დასახელებება, რომლებზედაც ანალიზი კეთდება. შეგვიძლია ყურადღება არ მივაქციოთ მონაცემებს, რომლებიც „E“ ასოს (საჩვენებელი ფუნქცია) შეიცავს, რადგან ეს იმდენად მცირე მნიშვნელობებია, რომ მათი უგულებელყოფა შესაძლებელია. შევხედოთ სვეტს „1“ (ფაქტორი 1). აქ მოცემულია რიცხვები, რომელთა დიაპაზონი იცვლება 0.114-დან ცვლადისთვის „სკოლის თანამშრომლების გუნდური მუშაობა“ 0.758-მდე ცვლადისთვის „ლიდერის სტიმული და თავდაჯერებულობა“. ახლა მკვლევარმა პროფესიული მსჯელობის საფუძველზე უნდა გადაწყვიტოს, სად გაავლოს სადემარკაციო ხაზი, ანუ ზღურბლი, რომელიც მოცემულ ფაქტორში ჩართულ ცვლადებს გამოაცალკევებდა. პირველ ფაქტორში 24-ვე ცვლადი არ შევა. ამ ფაქტორში მხოლოდ მაღალი მნიშვნელობის მქონე (ანუ დიდი ფაქტორული დატვირთვები, ანუ წონები მოცემულ ფაქტორში თითოეული ცვლადის მიერ შეტანილი წვლილი) ცვლადები გაერთიანდება. გადაწყვეტილება იმის თაობაზე, თუ რომელი ცვლადი უნდა შევიდეს პირველ ფაქტორში, არ არის სტატისტიკის საქმე; ეს პროფესიული მსჯელობის საგანია. ფაქტორული ანალიზი ხელოვნებაც არის და მეცნიერებაც. მკვლევარმა ყველაზე მეტი რიცხობრივი მნიშვნელობის (ფაქტორული დატვირთვის) მქონე ცვლადები უნდა მოძებნოს და მოცემულ ფაქტორში ჩართოს. შერჩეული ცვლადების რიცხვითი მნიშვნელობები არა მარტო მაღალი უნდა იყოს, არამედ – ერთმანეთთან მიახლოებულიც (ჰომოგენური) და გარკვეული სიდიდით უნდა განსხვავდებოდნენ სხვა ცვლადებისგან. სვეტში „1“ ვხედავთ შვიდ ცვლადს, რომელზეც ქვემოთ ვისაუბრებთ. ჩამონათვალში მოცემული სხვა ცვლადები ფაქტორში გასაერთიანებლად შერჩეული ცვლადებისგან (იხ. ქვემოთ) გარკვეული სიდიდით განსხვავდებიან და არანაირ კონცეპტუალურ კავშირში არ იმყოფებიან მათთან. შერჩეულ ცვალებს მაღალი და დაახლოებით მსგავსი რიცხვითი მნიშვნელობები აქვთ, და განსხვავდებიან სხვა ცვლადებისგან. მათგან ყველაზე დაბალი

მნიშვნელობაა 0.513, შესაბამისად, მკვლევარს შეუძლია თქვას, რომ პირველი ფაქტორისთვის ეს შვიდი ცვლადი შეირჩა და ზღურბლი 0.51 იყო (ანუ, ზღვარი, რომლის ზემოთ მოხვედრილი ცვლადები შევიდნენ პირველ ფაქტორში). ასეთი ზღურბლის ქონა მნიშვნელოვან ძალას სძენს ფაქტორს. ამგვარად, გვაქვს პირველი ფაქტორი, რომელიც შვიდ ცვლადს მოიცავს.

ახლა მეორე ფაქტორის შემთხვევა განვიხილოთ (სვეტი „2“). აქ ოთხი ცვლადია, რომელთა მნიშვნელობები მაღალია და ერთმანეთთან მიახლოებული. ასევე გარკვეული რიცხვითი მნიშვნელობით განსხვავდება სხვა ცვლადებისგან (იხ. მაგალითი ქვემოთ). ამ ოთხმა ცვლადმა შეიძლება შეადგინოს მეორე ფაქტორი, რომლის ზღურბლი 0.445 იქნება. ერთი შეხედვით, შეიძლება მოგვეჩვენოს, რომ მნიშვნელობა 0.445 დაბალია, თუმცა თუ გავიხსენებთ, რომ მონაცემები 1,000 მასწავლებლისგან გვაქვს მიღებული, ეს ჯერ კიდევ სტატისიტკურად ძალზე მნიშვნელოვანი მაჩვენებელია, ვინაიდან სტატისტიკური მნიშვნელოვნება კოეფიციენტისა და შერჩევის მოცულობის კომბინაციას წარმოადგენს.

ანალიზის ანალოგიური პროცესი ხუთივე ფაქტორისთვის მეორდება, განისაზღვრება ზღურბლი, მოიძებნება ჰომოგენური და მაღალი რიცხვითი მნიშვნელობების მქონე ცვლადები, რომლებიც ჩამონათვალში მოცემული სხვა ცვლადებისგან განსხვავებიან.

III ეტაპი

ამ დროისთვის უკვე განსაზღვრული გვაქვს ხუთი ფაქტორი. თუმცა, ვერც SPSS და ვერც ნებისმიერი სხვა კომპიუტერული პროგრამა ვერ გვეტყვის, თუ რა უნდა დავარქვათ თითოეულ ფაქტორს. ეს მკვლევრის გასაკეთებელია და ის ფაქტორის სახელს მისი აღწერილობის მიხედვით არქმევს. ეს საკმაოდ რთული საქმეა, რადგან სახელი ისეთი უნდა იყოს, რომ ფაქტორში გაერთიანებულ ყველა ცვლადს ეხებოდეს და აღწერდეს. ქვემოთ მოცემულია ყველა, ხუთივე ფაქტორის დასახელება. თითოეულ ცვლადს ფრჩხილებში მიწერილი აქვს ფაქტორული წონები.

ფაქტორი 1: სკოლის მმართველი გუნდის ლიდერობის უნარები

ზღურბლი: 0.51

ფაქტორში გაერთიანებული ცვლადები:

- ლიდერის სტიმული და თავდაჯერებულობა (ფაქტორული წონა 0.758);
- სკოლის მმართველების უზრუნველყონ მასწავლებლების მოტივაცია და შთაგონება (ფაქტორული წონა 0.743);
- მონაცემების გამოყენება დაგეგმვისა და სკოლის განვითარებისთვის (ფაქტორული წონა 0.690);
- ლიდერის მიერ მიცემული მაგალითი (ფაქტორული წონა 0.572);
- სკოლის მმართველობის მიერ განსაზღვრული მიმართულების სიზუსტე (ფაქტორული წონა 0.559);
- ლიდერის მიერ კონსულტაციის გაწევის უნარი (ფაქტორული წონა 0.548);
- ლიდერის სკოლისადმი პასუხისმგებლობა (ფაქტორული წონა 0.513).

ფაქტორი 2: მშობლისა და მასწავლებლის თანამშრომლობა სკოლის განვითარებისთვის

ზღურბლი: 0.44

ფაქტორში გაერთიანებული ცვლადები:

- სკოლის თანამშრომლობა მშობლებთან (ფაქტორული წონა 0.804);
- ადამიანების კრიტიკული მოქმედება სკოლისა და მისი განვითარების სასიკეთოდ (ფაქტორული წონა 0.778);
- სკოლის თანამშრომლების გუნდური მუშაობა (ფაქტორული წონა 0.642);
- მმართველი ჯგუფის გუნდური მუშაობის ეფექტურობა (ფაქტორული წონა 0.445).

ფაქტორი 3: თანამშრომლების განვითარების ხელშეწყობა კრეატულობისა და კონსულტაციების მეშვეობით.

ზღურბლი: 0.55

ფაქტორში გაერთიანებული ცვლადები:

- მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მიღებისას თანამშრომლებთან კონსულტირება (ფაქტორული წონა 0.854);

- მმართველი გუნდის კრეატულობა (ფაქტორული წონა 0.822);
- სკოლაში პროფესიული განვითარების დაფასება (ფაქტორული წონა 0.551).

ფაქტორი 4: უფროსი მმართველი გუნდის პატივისცემა და ნდობა

ზღურბლი: 0.44

ფაქტორში გაერთიანებული ცვლადები:

- თანამშრომლების მხრიდან ლიდერისადმი პატივისცემის გამოვლენა (ფაქტორული წონა 0.810);
- სკოლის მმართველი გუნდისადმი თანამშრომლების ნდობა (ფაქტორული წონა 0.809);
- მმართველი ჯგუფის გუნდური მუშაობის ეფექტურობა (ფაქტორული წონა 0.443).

ფაქტორი 5: თანამშრომლების განვითარების ხელშეწყობა გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობით

ზღურბლი: 0.64

ფაქტორში გაერთიანებული ცვლადები:

- თანამშომლების მიერ კოორდინატორის როლის საკუთარ თავზე აღება სურვილის შესაბამისად (მოხალისეები) (ფაქტორული წონა 0.779);
- ინოვაციურისა და კრეატულობის წახალისება და მხარდაჭერა (ფაქტორული წონა 0.661);
- გადაწყვეტილების მიღებაში მონაწილეობის მიღების და წვლილის შეტანის შესაძლებლობა (ფაქტორული წონა 0.642).

თითოეული ფაქტორი, ჩვეულებისამებრ, მინიმუმ სამ ცვლადს მაინც უნდა მოიცავდეს. თუმცა, ეს პრაქტიკაში გამოცდილი წესია და არა – სტატისტიკური აუცილებლობა. მიუხედავად იმისა, რომ განხილულ მაგალითში ფაქტორში გაერთიანებულ ზოგიერთ ცვლადს სხვა ცვლადებთან შედარებით ნაკლები ფაქტორული წონა აქვს (მაგალითად, მეორე ფაქტორში შემავალი ცვლადის „მმართველი ჯგუფის გუნდური მუშაობის ეფექტურობა“ ფაქტორული წონა 0.445-ია) სხვა ცვლადებთან მათი კონცეპტუალური მსგავსება სტატისტიკურად მაინც

ძალზე მნიშვნელოვანია, ვინაიდან კვლევაში სულ 1,000 მასწავლებელი მონაწილეობდა ხოლო 0.445 მაინც სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი მაჩვენებელია, ამიტომ, ამ ცვლადის ფაქტორში შეტანა მაინც შესაძლებელია. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ფაქტორული ანალიზი ხელოვნებაცაა და მეცნიერებაც.

თუ უფრო მეტი სიზუსტე და კრიტერიუმის გამკაცრება გვსურს, მაშინ უფრო მაღალი ზღურბლი უნდა ავიღოთ. ზემოთ განხილულ მაგალითში, პირველი ფაქტორისთვის ეს შეიძლება იყოს 0.74 და შესაბამისად, მასში მხოლოდ ორი ცვლადი მოხვდება. მეორე ფაქტორისთვის ზღურბლი შეიძლება იყოს 0.77 და აქაც მხოლოდ ორი ცვლადი გვექნება. მესამე ფაქტორისთვის ზღურბლის მნიშვნელობად შეგვიძლია 0.82 გვქონდეს და ისევ ორი ცვლადისგან შემდგარ ფაქტორს მივიღებთ. მეოთხე ფაქტორის ზღურბლი შეიძლება 0.80 იყოს და მასშიც ორი ცვლადი გვექნება დაბოლოს, მეხუთე ფაქტორის ზღურბლი შეიძლება 0.77 იყოს, რაც მხოლოდ ერთი ცვლადის აღების საშუალებას მოგვცემს. გადაწყვეტილება იმის თაობაზე, თუ რა მნიშვნელობაზე დაწესდეს ფაქტორის ზღურბლი, მონაცემების განხილვისას წარმოებული პროფესიული მსჯელობის საგანია.

ფაქტორული ანალიზის წერილობითი სახით გაფორმებისას უნდა მივუთითოთ ზემოთ წარმოდგენილი მონაცემები და მცირე ზომის კომენტარი უნდა დავურთოთ თან:

> ცვლადების კონცეპტუალურად მსგავსი და მნიშვნელოვანი კლასტერების მისაღებად განხორციელდა პირველადი კომპონენტების ანალიზი ვარიმაქს ბრუნვისა და კაიზერის ნორმალიზაციის გამოყენებით. აღებულ იქნა 1.00-ის ტოლი ან 1.00-ზე მეტი საკუთარი მნიშვნელობები. 24 საკვლევი ცვლადის ორთოგონალურმა ბრუნვამ მოგვცა ხუთი ფაქტორი, რომლითაც შესაბამისად აიხსნება მთლიანი დისპერსიის 16.820, 11.706, 11.578, 11.386 და 8.556 პროცენტი და მთლიანი დისპერსიის ჯამური 60.047 პროცენტია ახსნილი. ფაქტორული წონები კონკრეტულ ცხრილშია მოცემული. ფაქტორების ინტერპრეტაციის მაქსიმიზაციისთვის, ფაქტორებში მხოლოდ ის ცვლადები გაერთიანდა, რომელთა ფაქტორული წონები შემდეგნაირად განაწილდა: > 0.51 (ფაქტორი 1), > 0.44 (ფაქტორი 2), > 0.55 (ფაქტორი 3), > 0.44 (ფაქტორი 4) და > 0.64 (ფაქტორი 5). ფაქტორებს, შესაბამისად, ეწოდა: *სკოლის*

მმართველი გუნდის ლიდერობის უნარები, მშობლისა და მასწავლებლის თანამშრომლობა სკოლის განვითარებისთვის, თანამშრომლების განვითარების ხელშეწყობა კრეატულობისა და კონსულტაციების მეშვეობით, უფროსი მმართველი გუნდის პატივისცემა და ნდობა, თანამშრომლების განვითარების ხელშეწყობა გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობით.

(იხ. http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 25, ფაილი SPSS Manual, 25. 1).

ფაქტორული ანალიზის შედეგების გაფორმების შემდეგ მკვლევარი, ჩატარებული კვლევის გათვლისწინებით, ხსნის მიღებულ შედეგებს. ფაქტორული ანალიზი გარკვეულ დაშვებებს ეფუძნება, რომელთა დაცვა საჭიროა ამ ტექნიკის სიზუსტის უზრუნველსაყოფად. კერძოდ:

- მონაცემები ინტერვალების და შეფარდების სკალებს უნდა განეკუთვნებოდეს;
- შერჩევის მოცულობა არ უნდა იყოს 150 მონაწილეზე ნაკლები;[1]
- თითოეული ცვლადისთვის, სულ მცირე, ხუთი შეთხვევა მაინც უნდა გვქონდეს (პალანტი თვლის (2001: 153), რომ თითო ცვლადისთვის 10 შემთხვევაა საჭირო);
- ცვლადებს შორის წრფივი კავშირი უნდა იყოს;
- განცალკევებული მონაცემები უნდა გამოირიცხოს;
- შესაძლებელი უნდა იყოს მონაცემების ფაქტორებად გაერთიანება. ამისათვის ზოგიერთი კორელაცია 0.3-ის ტოლი ან 0.3-ზე მეტი უნდა იყოს, ბარტლეტის ტესტი (SPSS-ში ეს გამოთვლა ღილაკზე თითის ერთი დაწკაპუნებით ხორციელდება) სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი უნდა იყოს, სულ მცირე, მნიშვნელოვნობის 0.05 დონეზე, ხოლო შერჩევის ადეკვატურობის კაიზერ-მეიერ-ოლკინის საზომი 0.6 ან 0.6-ზე მეტი უნდა იყოს.

ფაქტორული ანალიზი: მაგალითი

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ფაქტორული ანალიზი დიდი რაოდენობის ცვლადებში ძირითადი ტენდენციების განსაზღვრის საშუალებას წარმოადგენს. ის განსაკუთრებით ადეკვატურია ისეთ კვლევაში, რომელშიც მკვლევარი გარკვეული რაოდენობის ურთიერთდაკავშირებული საზომების თანმიმდევრულ

გამარტივებას ისახავს მიზნად (Child 1970). ფაქტორული ანალიზის საილუსტრაციოდ მასწავლებელთა სამსახურეობრივი სტრესის კვლევის მაგალითს შემოგთავაზებთ (McCormick and Solman 1992).

მიუხედავად დაახლოებით ათწლიანი უწყვეტი კვლევისა, სამსახურეობრივი სტრესის ცნების ფიზიოლოგიისა და ქცევით სფეროებში გამოყენება ობიექტური გაზომვის მიზნით მაინც სირთულეებს უკავშირდება, რაც ინდივიდუალური განსხვავებების ფართო სპექტრით არის გამოწვეული. ისეთი სუბიექტური საზომები, როგორიც თვით-ანგარიშის კითხვარებია, თავიანთი ბუნებიდან გამომდინარე, რესპონდენტების მიერ მოწოდებული ინფორმაციის გარეგანი ვალიდაციის საკითხს აყენებს. მიუხედავად ამ უკანასკნელი სირთულისა, მაკკორმიკი და სოლმენი (McCormick and Solman 1992) პრობლემის შესასწავლად მაინც თვით-ანგარიშის მეთოდს ირჩევენ და მასწავლებლის მოსაზრებებს დიქოტომიური სახით აგროვებენ, პირველ რიგში, მასწავლებლის მიერ საკუთარი თავის ხედვასა და მეორე გარეგანი სამყაროს, როგორც მის საქმიანობაზე ზემომქმედის, ხედვას. მკვლევრების მიხედვით, სტრესი განიხილება, როგორც „უსიამოვნო და არასასურველი ემოცია“, რომლის უარყოფითი ეფექტიც ბევრი ადამიანისთვის, შესაძლოა „სხვადასხვა სიმწვავის ავადმყოფობას უკავშირდებოდეს“ (McCormick and Solman 1992). ისინი თავიანთ კვლევას შემდეგ დაშვებებზე აგებენ:

- სამსახურეობრივი სტრესი სამსახურში მიღებულ გამოცდილებაზე არასასურველი და უარყოფითი რეაქციაა;
- სამსახურეობრივ სტრესზე პასუხისმგებლობა ადამიანის პიროვნულ მარცხს შეიძლება მიეწეროს.

ატრიბუციის თეორიაზე დაყრდნობით, მაკკორმიკი და სოლმენი (1992) თვლიან, რომ სამსახურეობრივი სტრესის შესწავლისას ძირითად ელემენტს პასუხისმგებლობის ცნება წარმოადგენს. ისინი ამტკიცებენ, რომ პასუხისმგებლობის ცნება კარგად ერგება ატრიბუციის თეორიის პრინციპებს. კერძოდ, საკუთარი თავის სასარგებლოდ გაკეთებულ მიკერძოებულ ატრიბუციას.[2] სკოლის ორგანიზაციული მახასიათებლების გათვალისწინებით, მკვლევრებმა წამოაყენეს ჰიპოთეზა, რომლის მიხედვითაც მასწავლებლები

„საკუთარ სტრესზე პასუხისმგებლობას გარეგან, უფრო დაშორებულ და ცნობად სფეროებს დააკისრებენ“ (McCormick and Solman 1992). სწორედ ამ ძირითადი ჰიპოთეზის შესაბამისად შეირჩა კვლევაში დამოკიდებული და დამოუკიდებელი ცვლადები.

მაკკორმიკმა და სოლმენმა (1992) შეიმუშავეს კითხვარი, რომლის 32 დებულება სამსახურეობრივ კმაყოფილებას იკვლევდა; დებულებები „სრულიად არ ვეთანხმები“-დან „სრულიად ვეთანხმები“-მდე განზომილებაზე ფასდებოდა. კითხვარის 38 დებულება სამსახურეობრივი სტრესის შესაძლო წყაროებს შეეხებოდა. რესპონდენტები თითოეულ წყაროსთან დაკავშირებით განცდილი სტრესის ინტენსივობას „არანაირი სტრესი“-დან „მწვავე სტრესამდე“ სკალაზე აფასებდნენ. კითხვარის კიდევ ერთ ნაწილში რესპონდენტები აღნიშნავდნენ, თუ რამდენად ეკისრებოდათ მათ მიერ განცდილ სამსახურეობრივ სტრესზე პასუხისმგებლობა კონკრეტულ დასახელებულ ადამიანებსა და ინსტიტუტებს. კერძოდ, თვითონ, მოსწავლეებს, ზემდგომ ხელმძღვანელებს, განათლების დეპარტამენტს, მთავრობასა და საზოგადოებას. დაბოლოს, კვლევის მონაწილე მასწავლებლებს მოეთხოვებოდათ ლოკუს კონტროლის 14 დებულებიანი სკალის შევსება, რომლითაც მათი ინტერნალობა/ექსტერნალობა იზომებოდა. „ინტერნალები“ მომხდარ მოვლენებს საკუთარი მოქმედების შედეგად მიიჩნევენ, ხოლო „ექსტერნალები“– მათი კონტროლის მიღმა არსებული ძალების მოქმედების შედეგად. ამ საკმაოდ გრძელი კითხვარის დებულებების ნაწილი მასწავლებლის სტრესის ადრეული კვლევებიდან აიღეს. თუმცა, მათი უმეტესობა სამსახურეობრივ სტრესზე პასუხისმგებლობის შესახებ დაშვებების საფუძველზე ჩამოყალიბდა, რომლებიც მკვლევრებმა ატრიბუციის თეორიაზე დაყრდნობით ააგეს. ჩაილდი (Child 1970) წერს:

> შემთხვევათა უმრავლესობაში ფაქტორულ ანალიზს წინ უძღვის გარკვეული დაშვებები, რომელზეც შესაძლებელი იქნება ფაქტორული ანალიზის წარმოება. ფაქტობრივად, ძნელია რეალურად განხორიელებადი ანალიზის წარმოდგენა, რომელიც ცარიელ ადგილზე დაიწყებოდა.... „მოდით, ვნახოთ, რა მოხდება“ მიდგომასაც კი უნდა ჰქონდეს გარკვეული დაშვებები. სწორედ ასეთი შემოწმებისა და ჰიპოთეზების შემუშავებით ყალიბდება, უმეტეს შემთხვევაში, ფაქტორული ანალიზის ძირითადი ამოცანები.

(Child 1970)

90-ზე მეტი დებულებისგან შემდგარი კითხვარი 387-მა მასწავლებელმა შეავსო. ცალკეული კორელაციური მატრიცები შედგა კმაყოფილების სკალის 32 დებულებას შორის კორელაციისათვის და განხორციელდა პიროვნებების /ინსტიტუტების პასუხისმგებლობების საზომი 8 დებულებისა და სტრესის სკალის 38 დებულების ფაქტორული ანალიზი.

მაკკორმიკისა და სოლმენის (1992) მიერ განხორციელებული პროცედურები – პირველადი კომპონენტები, რომლებმაც შემდგომში ბრუნვა განიცადა, ზემოთ განხილულის ანალოგიურია. (ფაქტორული ანალიზის გასაგებად წარმოდგენილი ანგარიშისთვის იხ. Child 1970; Kerlinger 1970.)

სტრესზე პასუხისმგებელი წყაროების შესახებ 8 დებულების ფაქტორული ანალიზით მკვლევრებმა სამი ფაქტორი გამოყვეს. ჩანართში 25. 8 ეს ფაქტორები და მათი „ფაქტორული წონებია“ ნაჩვენები. როგორც ჩანართიდან ჩანს, მათი მნიშვნელობები, კორელაციის კოეფიციენტების მსგავსად, –1.0-დან +1.0-მდე იცვლება და მათ მსგავსად ინტერპრეტირდება. შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ისინი 25. 8 ჩანართში მოცემულ, პიროვნების/ინსტიტუტის პასუხისმგებლობის შესახებ დებულებებსა და ფაქტორებს შორის კორელაციაზე მიუთითებენ. მაგალითად, თუ პირველ ფაქტორს, „სკოლის სტრუქტურას“, შევხედავთ, დავინახავთ, რომ მასში სამი დებულება შედის და მათი წონები კლების მიხედვით შემდეგნაირად ნაწილდება: უფროსები (0.85), სკოლის ორგანიზაცია (0.78) და თანამშრომლები (0.77). ავტორების აზრით, „სკოლის სტრუქტურა“, როგორც ფაქტორი, ადვილად გამოსავლენი და ასახსნელია. მაგრამ რას ვიტყვით მესამე ფაქტორზე, „მასწავლებლი-მოსწავლის ურთიერთობებზე“, რომელიც სტუდენტებს, საზოგადოებასა და თავად მასწავლებელს მოიცავს? მაკკორმიკი და სოლმენი (1992) შემდეგნაირ სავარაუდო ინტერპრეტაციას გვთავაზობენ:

> ამ ფაქტორში ცვლადის „თავად მასწავლებელი“ ჩართვის ახსნა არც ისე იოლია. ცხადია, რომ განსხვავება, ერთი მხრივ, ცვლადს „თავად მასწავლებელი“ და, მეორე მხრივ, ცვლადებს „მოსწავლეები“ და „საზოგადოება“ ისაა, რომ მასწავლებლების მხოლოდ 20 პროცენტი თვლის, რომ თავად არიან უმეტესწილად ან სრულიად პასუხისმგებელნი საკუთარ სამსახურეობრივ სტრესზე, ხოლო მოსწავლეებსა და

საზოგადოებას შესაბამისად, 45 და 60 პროცენტი მიუთითებს. სამსახურეობრივ სტრესზე პასუხისმგებლობის ხარისხი, რომელსაც მასწავლებლები საკუთარ თავზე იღებენ, შესაძლოა, მათ მიერ მოსწავლეების ქცევის კონტროლში მათივე წვლილის აღქმას უკავშირდებოდეს. ეს შეიძლება რაციონალური ახსნა იყოს, თუმცა საკითხი შემდგომ კვლევას საჭიროებს.

(McCormick and Solman 1992)

ჩანართი 25. 8.

სტრესზე პასუხისმგებლობის შესახებ დებულებების ფაქტორული ანალიზი

პასუხისმგებლობის შესახებ დებულებების ფაქტორული დაჯგუფება ფაქტორული წონებითა და (დამრგვალებული) პროცენტული მაჩვენებლებით, მასწავლებლების მიერ ორ უკიდურეს კატეგორიაზე – *დიდი სტრესი* და *უკიდურესი სტრესი* – გაცემული პასუხებისთვის.

	წონა	*პროცენტი*
ფაქტორი 1: სკოლის სტრუქტურა		
უფროსები	0.85	
სკოლის ორგანიზაცია	0.78	
თანამშრომლები	0.77	29
		31
		13
ფაქტორი 2: ბიუროკრატიული ავტორიტეტები		
განათლების დეპარტამენტი	0.89	70
მთავრობა	0.88	66
ფაქტორი 3: მასწავლებელი–მოსწავლე		
მოსწავლეები	0.85	45
საზოგადოება	0.60	60
თავად (მასწავლებელი)	0.50	20

წყარო: McCormick and Solman 1992

ჩანართში 25. 9 მოცემულია სამსახურეობრივი სტრესის შესახებ 38 დებულების ანალიზის შედეგად მიღებული ხუთი ფაქტორი: „მოსწავლეებთან დაკავშირებული საკითხები“, „გარეშე (სკოლისთვის) საკითხები“, „დროის მოთხოვნები“, „სკოლასთან დაკავშირებული საკითხები“ და „პირადი საკითხები“. ვინაიდან ფაქტორებისა და მათი წონების დაწვრილებით განხილვა აქ არ არის საჭირო, თქვენს ყურადღებას მხოლოდ ზოგიერთ საინტერესო შედეგზე შევაჩერებთ. ყურადღება მიაქციეთ, რომ მაგალითად, მეორე ფაქტორი- „გარეშე (სკოლისთვის) საკითხები“, 25. 8 ჩანართში წარმოდგენილი სტრესზე

პასუხისმგებლობის შესახებ დებულებების ფაქტორების კონსისტენტურია. სხვა სიტყვებით, მთავრობასთან და განათლების დეპარტამენტთან დაკავშირებული ცვლადები ერთსა და იმავე ფაქტორში ერთიანდება. მკვლევრები საკითხის შემდგომ დამუშავებას ცდილობენ:

> როდესაც მასწავლებელი სამსახურეობრივ სტრესზე პასუხისმგებლობას განათლების დეპარტამენტს აკისრებს, ის ამ შემთხვევაში დეპარტამენტის წევრის სახელით არ მოქმედებს. თუმცა, სინამდვილეში ის ამ ორგანიზაციის წარმომადგენელია. ამ კონტექსტში განათლების დეპარტამენტი „იმ სისტემის ფარგლებს მიღმაა, რომელსაც მასწავლებელი მიაკუთვნებს თავს“, კერძოდ, საუბარია სკოლაზე. მსგავსი არგუმენტი საზოგადოების ბუნდოვანი ცნების სასარგებლოდაც შეიძლება მოვიტანოთ. მთავრობა აშკარად ცალკეული და ამ სისტემისგან დამოუკიდებელი პოლიტიკური სტრუქტურაა.
>
> (McCormick and Solman 1992)

ჩანართი 25. 9

სამსახურეობრივი სტრესის შესახებ დებულებების ფაქტორული ანალიზი

სტრესის შესახებ დებულებების ფაქტორული დაჯგუფება ფაქტორული წონებითა და (დამრგვალებული) პროცენტული მაჩვენებლებით, მასწავლებლების მიერ ორ უკიდურეს კატეგორიაზე – *დიდი სტრესი* და *უკიდურესი სტრესი* – გაცემული პასუხებისთვის.

	წონა	*პროცენტი*
ფაქტორი 1: მოსწავლეებთან დაკავშირებული სფერო		
• მოსწავლეების სწავლისადმი არასათანადო დამოკიდებულება	0.79	49
• მოსწავლეების მოტივირებასთან დაკავშირებული სირთულეები	0.75	44
• ცუდი ყოფაქცევის მოსწავლეების საკითხის მოგვარების საჭიროება	0.73	57
• სკოლაში არაადეკვატური დისციპლინა	0.70	47
• რთულ კლასებში დისციპლინის დაცვა	0.64	55
• სტანდარტების დაწესებასა და დაცვასთან დაკავშირებული სირთულეები	0.63	26
• მოსწავლეების მხრიდან სიტყვიერი შეურაცხყოფა	0.62	39
• მოსწავლეების სკოლაში სიარული საჭირო აღჭურვილობის გარეშე	0.56	23
• ბავშვებზე საზოგადოების კონტროლის გაუარესება	0.49	55
ფაქტორი 2: გარეშე (სკოლისთვის) სფერო		

• მთავრობის საგანმანათლებლო პოლიტიკა	0.82	63
• განათლების დეპარტამენტის ურთიერთობა დაქვემდებარებაში მყოფ სკოლებთან	0.80	55
• განათლების დეპარტამენტის მიერ წაყენებული არარეალური მოთხოვნები	0.78	63
• მოსაზრება განათლების სისტემის გაუარესების შესახებ	0.66	49
• მასწავლებლების კრიტიკა მედიაში	0.64	52
• საზოგადოებაში მასწავლებლების უპატივცემულობა	0.63	56
• დეპარტამენტის პოლიტიკის გატარების აუცილებლობა	0.59	38
• უმწეობის/უსუსურობის განცდა	0.55	44
ფაქტორი 3: დროის მოთხოვნები		
• თავისუფალი დროის უკმარისობა პირადი საქმეებისთვის	0.74	43
• სამუშაო დროის უკმარისობა	0.74	51
• დაკისრებული სხვა პასუხისმებლობების გამო მოსწავლეებთან ხარისხიანად მუშაობის პრობლემა	0.73	43
• გაკვეთილისთვის მოსამზადებლად და ნიშნების დასაწერად საკმარისი დროის უქონლობა	0.69	50
• სასწავლო პროგრამის ჭარბი მოთხოვნები	0.67	49
• დროის გამოყოფილ მონაკვეთში სასწავლო პროგრამის დაფარვის პრობლემა	0.61	37
• მომთხოვნი სამუშაო	0.58	64
ფაქტორი 4: სკოლის სფერო		
• დირექტორის მხრიდან მხარდაჭერის არარსებობა	0.83	21
• დირექტორის მხრიდან დაფასების არარსებობა	0.83	14
• დირექტორის მიერ გაწეული წინააღმდეგობა მოქნილი გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში	0.77	30
• სკოლაში გადაწყვეტილების მიღების პროცესში მონაწილეობის შესაძლებლობის უქონლობა	0.74	16
• კოლეგების მხარდაჭერის უქონლობა	0.57	11
• მეგობრული და წამახალისებელი გარემოს უქონლობა	0.55	17
• მასწავლებლის მიერ სკოლაში შექმნილი ვითარების გაკონტროლების უუნარობა	0.41	36
ფაქტორი 5: პირადი სფერო		
• პირადი წარუმატებლობები	0.76	13
• მასწავლებლობისთვის შეუსაბამობის განცდა	0.72	10
• ისეთი საგნის სწავლების აუცილებლობა, რომლისთვისაც მასწავლებელი არ მომზადებულა	0.64	23

წყარო: McCormick and Solman 1992

---

25. 9 ჩანართში წარმოდგენილი მეოთხე ფაქტორი – „სკოლის სფერო“ – შედგება დებულებებისგან სკოლის დირექტორის და კოლეგების მხრიდან მიღებული მხარდაჭერისა და ზოგადად, სკოლაში არსებული კეთილგანწყობილი

ატმოსფეროს შესახებ. აქ განსაკუთრებით საინტერესოა ის ფაქტი, რომ მასწავლებლები ამ დებულებების შემთხვევაში სტრესის შედარებით დაბალ დონეზე მიუთითებენ.

ჩანართში 25. 10 სამსახურეობრივი კმაყოფილების შესახებ 32 დებულების ფაქტორული ანალიზია მოცემული. აქაც ხუთი ფაქტორი გამოიყო: „ზედამხედველობა“, „შემოსავალი“, „გარეშე მოთხოვნები“, „სამსახურეობრივი წინსვლა“ და „სკოლის კულტურა“. ამ შემთხვევაშიც, წიგნის ფორმატი არ გვაძლევს 25. 10 ჩანართში წარმოდგენილი მონაცემების სრულად განხილვის საშუალებას. თუმცა, საყურადღებოა პირველი ფაქტორის – „ზედამხედველობა“ – აშკარა განსხვავება და წინააღმდეგობრიობა. მასწავლებელთა ზედამხედველებისა და აღიარების შესახებ დებულებებზე გაცემული პასუხები, ზოგადად, აჩვენებს, რომ მასწავლებლები კმაყოფილნი არიან თავიანთი უფროსებით, მაგრამ გრძნობენ, რომ ისინი არასაკმარისად აღიარებენ მათ.

ჩანართი 25. 10

სამსახურეობრივი კმაყოფილების შესახებ დებულებების ფაქტორული ანალიზი

სამსახურეობრივი კმაყოფილების შესახებ დებულებების ფაქტორული დაჯგუფება ფაქტორული წონებითა და (დამრგვალებული) პროცენტული მაჩვენებლებით, მასწავლებლების მიერ ორ უკიდურეს კატეგორიაზე – *დიდი სტრესი* და *უკიდურესი სტრესი* – გაცემული პასუხებისთვის.

	წონა	*პროცენტი*
ფაქტორი 1: ზედამხედველობა		
• ჩემი უშუალო უფროსი არ მიმაგრებს ზურგს*	0.83	70
• მაღიარებს ჩემი უშუალო უფროსი*	0.80	52
• ჩემს უშუალო უფროსს არ სურს ჩემი მოსმენა*	0.78	68
• ჩემი უშუალო უფროსი თავს არაკომფორტულად მაგრძნობინებს*	0.78	66
• ჩემი უშუალო უფროსი ყველას ერთნაირად ექცევა	0.68	62
• ჩემი უფროსები არ აფასებენ, ჩემს ნაყოფიერ მუშაობას*	0.66	39
• უმნიშვნელოდ მაღიარებენ*	0.51	21
ფაქტორი 2: შემოსავალი		
• ჩემი შემოსავალი იმაზე ნაკლებია, ვიდრე ვიმსახურებ*	0.80	10
• ჩემი შესაძლებლობების შესაბამისად მიხდიან	0.78	8
• სწავლებით მიღებული შემოსავალი ადეკვატურია	0.78	19
• ჩემი შემოსავალი შეესაბამება სწავლებისგან განსხვავებულ, სხვა სამუშაოთი მიღებულ შემოსავალს	0.66	6
	0.56	24

• მასწავლებლის შემოსავალზე გაჭირვებით შეიძლება ცხოვრება*		
ფაქტორი 3: გარეშე მოთხოვნები	0.72	5
• მასწავლებლები ძალიან გადატვირთულები არიან*	0.66	4
• მასწავლებლებისგან სწავლებისგან განსხვავებული ძალიან ბევრი ამოცანის შესრულებას მოელიან*	0.56	4
• ადამიანები ძალიან ბევრს მოითხოვენ და მოელიან მასწავლებლებისგან*	0.53	10
• ძალიან ბევრი ცვლილებაა განათლებაში*	0.44	12
• მე, როგორც თანამშრომელი, კმაყოფილი ვარ განათლების დეპარტამენტით	0.34	1
• ადამიანებს, რომლებიც არ მუშაობენ მასწავლებლად, არ ესმით სკოლის რეალობა*		
ფაქტორი 4: სამსახურეობრივი წინსვლა	0.76	37
• სწავლება პროფესიული კარიერის განვითარების საშუალებას მაძლევს	0.67	16
• არ ველი დაწინაურებას ჩემი პოზიციიდან უფრო მაღალ პოზიციაზე*	0.54	22
• მთავრობა უკეთესი განათლების სისტემის შექმნისკენ ისწრაფვის	0.52	6
• განათლების დეპარტამენტი ზრუნავს მასწავლებლების კეთილდღეობაზე		
ფაქტორი 5: სკოლის კულტურა	0.77	73
• ბედნიერი ვარ, რომ ამ კონკრეტულ სკოლაში ვმუშაობ	0.64	46
• ჩემს სკოლაში კარგი სამუშაო პირობებია	0.60	78
• სწავლება ძალიან საინტერესო სამუშაოა		

წყარო: McCormick and Solman 1992

ჩანართი 25. 10 გვიჩვენებს, რომ კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა 21 პროცენტი ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება იმ დებულებას, რომლის მიხედვით მათი აღიარება ძალიან უმნიშვნელოა, თუმცა 52 პროცენტი ეთანხმება ან სრულიად ეთანხმება დებულებას უშუალო უფროსების მიერ მათი აღიარების შესახებ. მაკკორმიკი და სოლმენი (1992) ამას ასე ხსნიან:

> განსხვავება, პირველ რიგში, მიღებული აღიარების ოდენობით შეიძლება აიხსნას. სხვა სიტყვებით, უშუალო უფროსები აღიარებენ, მაგრამ ეს აღიარება არასაკმარისია. მეორე ინტერპრეტაცია შეიძლება ის იყოს, რომ დანარჩენი უფროსები (უშუალო უფროსების გარდა) არასაკმარისად აღიარებენ მასწავლებლების მიერ შესრულებულ სამუშაოს.
>
> (McCormick and Solman 1992)

აქ ნათლად ჩანს რესპონდენტის ვალიდაციის გარკვეული ფორმის შემთხვევა (იხ. თავები მე-6 და მე-11).

სამსახურეობრივი სტრესისა და სამსახურეობრივი კმაყოფილების ძირითადი სტრუქტურების იდენტიფიცირების შემდეგ მკვლევრებმა სტრესსა და კმაყოფილებას შორის მიმართება გამოიკვლიეს, რისთვისაც „კანონიკური კორელაციური ანალიზის“ ტექნიკა გამოიყენეს. წინამდებარე წიგნის ფორმატი არ იძლევა ამ პროცედურის ტექნიკური დეტალების განხილვის საშუალებას. დაინტერესებულ მკითხველს შეუძლია მიმართოს ლივაინის (Levine 1984) ნაშრომს, რომელიც თვლის, რომ „კანონიკური ცვლადების ინტერპრეტაციისადმი ყველაზე მისაღები მიდგომა ორიგინალური და კანონიკური ცვლადების ურთიერთკორელაციების შესწავლაა“ (Levine 1984). მაკკორმიკმა და სოლმენმა სწორედ ეს პროცედურა გამოიყენეს (1992).

25. 11 ჩანართიდან ნათელი ხდება, რომ პირველ კანონიკურ შემთხვევით სიდიდესთან მჭიდრო კორელაციის მქონე ფაქტორებია: სტრესი – მოსწავლეებთან დაკავშირებული საკითხები (–0.82) და კმაყოფილება – გარეშე მოთხოვნები (0.72).

ჩანართი 25. 11

კორელაციები სტრესისა (დამოკიდებულ) და კმაყოფილების (დამოუკიდებელ) ფაქტორებსა და კანონიკურ შემთხვევით სიდიდეებს შორის

	კანონიკური ცვლადები		
	1	2	3
სტრესის ფაქტორები			
• მოსწავლეებთან დაკავშირებული სფერო	–0.82	–0.47	0.05
• გარეშე (სკოლისთვის) სფერო	–0.15	–0.04	0.80
• დრო	–0.43	0.17	–0.52
• სკოლის სფერო	–0.34	0.86	0.16
• პირადი საკითხები	0.09	–0.05	–0.25
კმაყოფილების საკითხები			
• ზედამხედველობა	0.23	–0.91	0.32
• შემოსავალი	0.45	0.13	0.12
• გარეშე მოთხოვნები	0.72	0.33	0.28
• პროფესიული კარიერა	0.48	–0.04	–0.71
• სკოლის კულტურა	0.06	–0.28	–0.54

წყარო: ადაპტირებულია McCormick and Solman 1992

მკვლევრები მოცემული შედეგების შემდეგნაირ ინტერპრეტაციას გვთავაზობენ:

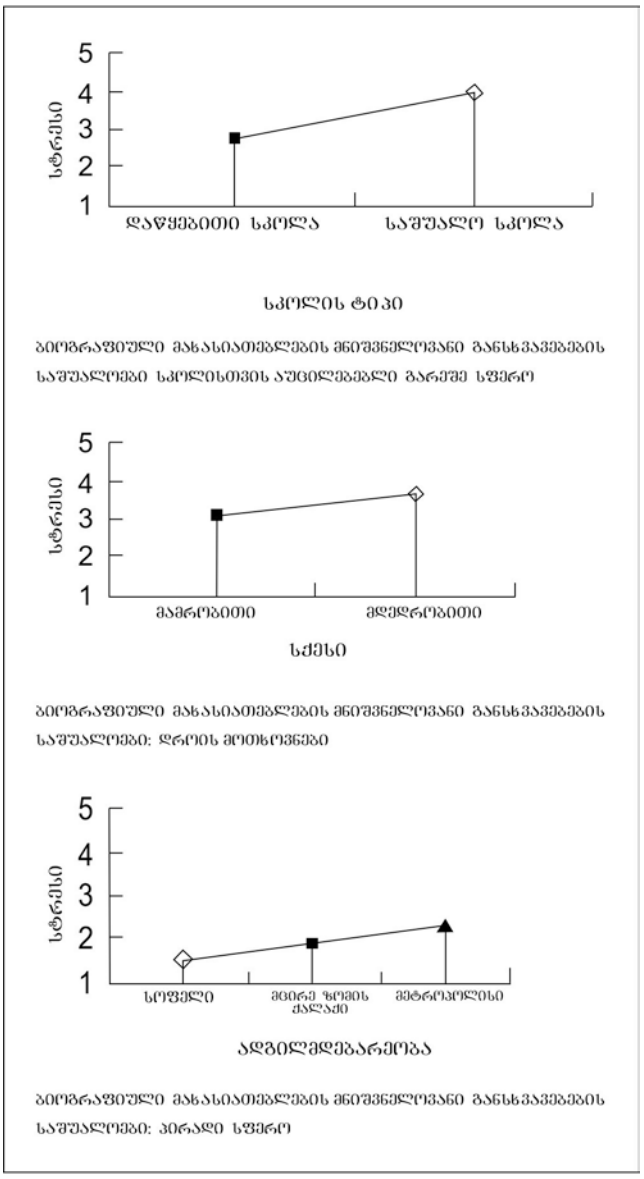
> ამ შედეგების მიხედვით მასწავლებლებს მიაჩნიათ, რომ „არამასწავლებლები“ ანუ გარეშე პირები, მათგან ძალიან ბევრს მოითხოვენ და მოელიან (*გარეშე მოთხოვნები*) და რომ სტრესი მოსწავლეების ცუდი დამოკიდებულებებისა და ქცევის შედეგია (*მოსწავლეების სფერო*). ერთ-ერთი ინტერპრეტაციის შესაბამისად მასწავლებლები, რომლებიც საკუთარ ძლიერ სტრესს „მოსწავლეების სფეროს“ მიაწერენ, სკოლის გარედან მომდინარე მოთხოვნების სფეროში კმაყოფილების დაბალ დონეს აჩვენებენ და პირიქით. ისიც შესაძლებელია ზოგიერთ მასწავლებლს მიაჩნდეს, რომ ერთ-ერთ ამ სფეროში წაყენებული მაღალი მოთხოვნები მათ სხვების მიერ წაყენებულ მოთხოვნებთან გამკლავების საშუალებას არ აძლევდეს. ცხადია, მასწავლებლისგან, რომელიც კლასში მოსწავლის ქცევასთან გამკლავების აუცილებლობის წინაშე დგას, ნაკლებად არის მოსალოდნელი სკოლის გარეთ მყოფი ადამიანებისა და სააგენტოების მოთხოვნების გათვალისწინება და მათთვის მნიშვნელობის მინიჭება.
>
> (McCormick and Solman 1992)

ფაქტორული ანალიზის შედეგები ხშირად თავსატეხს უჩენს მკვლევრებს. მაგალითისთვის მესამე კანონიკური ცვლადის დატვირთვები განვიხილოთ. აქ ვხედავთ, რომ ის უარყოფითად კორელირებს (–0.52) სტრესის ფაქტორთან „დროის მოთხოვნები“. მაკკორმიკისა და სოლმენის (1992) აზრით, შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ იგივე მიმართულების კორელაცია იქნება გარეშე საკითხებისთვის მიწერილ სტრესსა და კანონიკურ ცვლადს შორის, მაგრამ ეს ასე არ არის. მათ შორის 0.80-ის ტოლი დადებითი კორელაციაა. ისინი თვლიან, რომ ერთ-ერთი შესაძლო ახსნა ისაა, რომ დროის მოთხოვნებით გამოწვეული სტრესის ზრდა თანხვდება გარე სფეროსათვის სტრესის მიწერის შემცირებას, ვინაიდან დროა საჭირო გარე სფეროს მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად. თუმცა, მკვლევრები აღიარებენ, რომ ეს ახსნა მხოლოდ შემდგომი შესწავლის შემდეგ შეიძლება გახდეს მისაღები.

მაკკორმიკისა და სოლმენის (1992) კითხვარით კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების ისეთი ბიოგრაფიული მონაცემები შეგროვდა, როგორიცაა სქესი, სამუშაო გამოცდილება, სტაჟი, სკოლის ტიპი და ადგილმდებარეობა, სკოლაში დაკავებული თანამდებობა. სკალაზე „არანაირი სტრესი“ (1) –„უკიდურესად მწვავე სტრესი“ (5) შეფასებული სტრესის შესახებ დებულებების ხელახლა შეფასებისა და ფაქტორული ქულების საშუალოებით, მკვლევრებს შეუძლიათ შეისწავლონ, თუ რა კავშირი არსებობს აღქმულ სამსახურეობრივ სტრესსა და მონაწილეების ბიოგრაფიულ მონაცემებს შორის. სამწუხაროდ, წინამდებარე წიგნის ფორმატი არ გვაძლევს მაკკორმიკისა და სოლმენის (1992) კვლევის შედეგების სრულად განხილვის საშუალებას. ზოგიერთი მნიშვნელოვანი შედეგი წარმოდგენილია ჩანართში 25. 12. *სკოლასთან დაკავშირებულ საკითხებში* საშუალო სკოლის მასწავლებლები უფრო მეტ სტრესზე მიუთითებენ, ვიდრე მათი კოლეგები, რომლებიც დაწყებით კლასებთან მუშაობენ. ეს არც ისე მოულოდნელი შედეგია, ვინაიდან დაწყებითი სკოლები, უფრო პატარაა, ვიდრე საშუალო და მასწავლებლებს მეტი შესაძლებლობა აქვთ, რომ მცირე, შეკრული და კეთილგანწყობილი ჯგუფის წევრები იყვნენ. რაც შეეხება *დროის მოთხოვნებს*, ქალები უფრო მეტ სტრესს განიცდიდნენ, ვიდრე მამაკაცები და ეს შედეგები თანხვდება სხვა კვლევის შედეგებს. *პირად სფეროში* მნიშვნელოვანი განსხვავება გამოვლინდა სკოლის ადგილმდებარეობის მიხედვით: ყველაზე ნაკლები სამსახურეობრივი სტრესი სოფლად აღინიშნებოდა, შემდეგ მატულობდა მცირე ზომის ქალაქებში და ყველაზე მეტად იყო წარმოდგენილი დიდ მეტროპოლისებში.

ჩანართი 25.12

ბიოგრაფიული მონაცემები და სტრესის ფაქტორები



ამრიგად, ფაქტორული ანალიზის ტექნიკა იდეალურად ერგება მაკკორმიკისა და სოლმენის (1992) კვლევის მსგავს კვლევებს, რომლებშიც საკმაოდ ბევრი მონაწილისგან გრძელი კითხვარით მოიპოვება მონაცემები და მკვლევრები დამოკიდებულ და დამოუკიდებელ ცვლადებს შორის მიმართებისა და ამ მიმართების ძირითადი სტრუქტურების კვლევით არიან დაინტერესებულნი.[3]

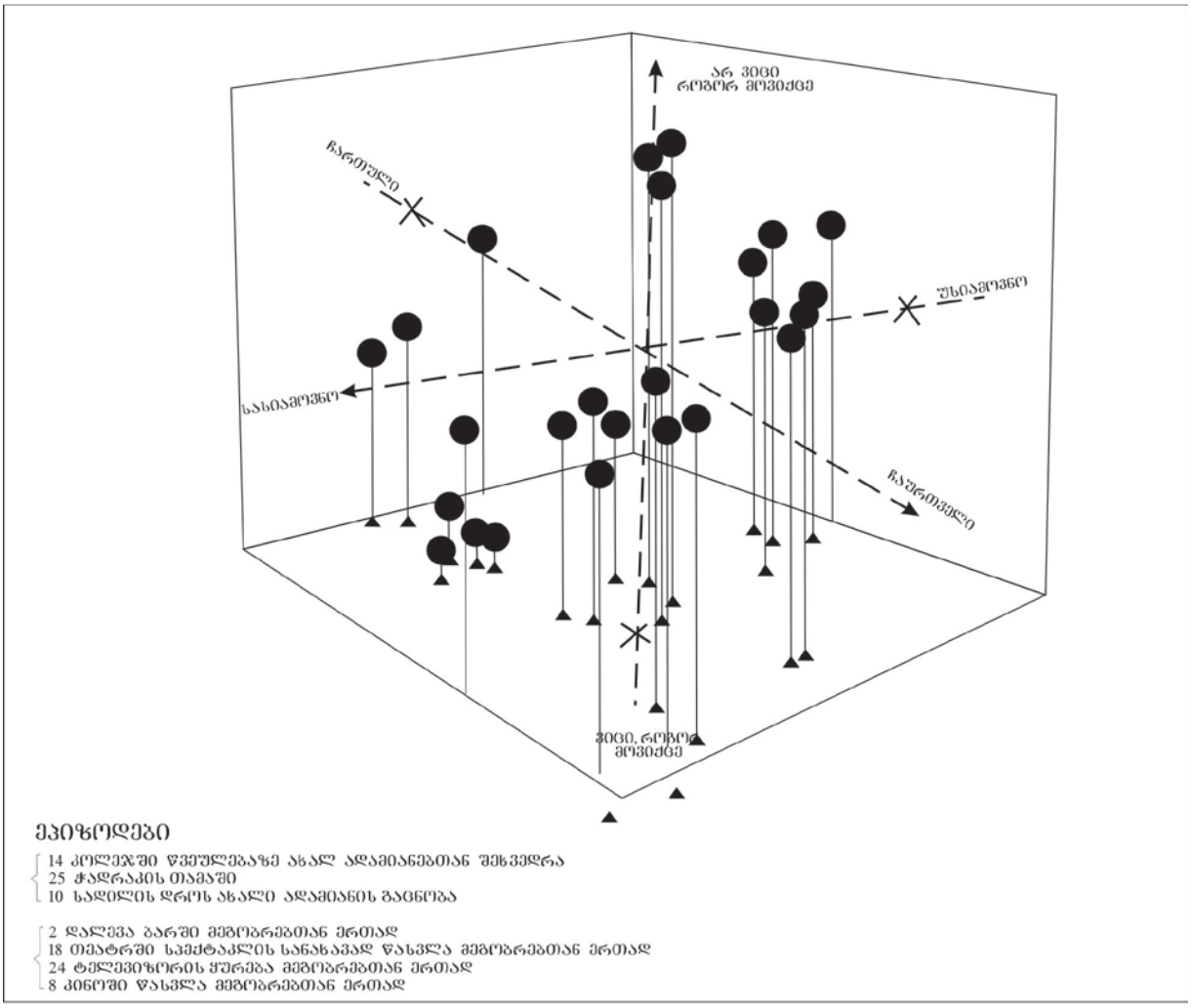
ასეთი წინასწარი, მოსამზადებელი კვლევები აუცილებლად იმდენივე კითხვას ბადებენ, რამდენსაც პასუხობენ.

მრავალგანზომილებიანი სკალირების და კლასტერული ანალიზის გამოყენებით წარმოებული კვლევების მაგალითები

ფორგასი (Forgas 1976) დიასახლისებისა და სტუდენტების ტიპური სოციალური ეპიზოდების აღქმას იკვლევდა. მოცემული ეპიზოდები შესაბამისი ჯგუფებიდან დღიურის ტექნიკის გამოყენებით შეიკრიბა. უკანასკნელი 24 საათის განმავლობაში მომხდარი და ჩაწერილი თითოეული სოციალური ეპიზოდის აღსაწერად ცდის პირებს ორი ზედსართავი სახელის დასახელება მოეთხოვებოდათ. ამ გზით მიღებული 146 ზედსართავი სახელიდან შეირჩა 10 (თავისი ანტონიმებითურთ). მათი შერჩევის კრიტერიუმები იყო გამოკვეთილობა, გამოყენების მრავალფეროვნება და ერთმანეთისგან დამოუკიდებლობა. ამის შემდეგ ამ ათ ზედსართავ სახელს დაემატა ორი სპეკულაციური ტაქსონომია და შედეგად მიიღეს 12 ერთგანზომილებიანი სკალა, რომელიც ეპიზოდის სტრუქტურების აღწერისთვის იყო მოწოდებული. ეს სკალები კვლევის მეორე ეტაპზე იქნა გამოყენებული: მათი მიხედვით თითოეულმა ჯგუფმა 25 სოციალური ეპიზოდი შეაფასა. ეპიზოდები შემდეგნაირად შეირჩა: დიასახლისებისა და სტუდენტების მიერ ეპიზოდების წყვილის ერთსა და იმავე კატეგორიაში მოთავსების რაოდენობის საფუძველზე გამოთვლილ იქნა „დაკავშირებულობის ინდექსი“. შეიკრიბა ორ ჯგუფში შემავალი ცდის პირების ყველა მონაცემი. თითოეულ ჯგუფში მხოლოდ პირველი 25 სოციალური სიტუაცია დარჩა. ფორგასის (1976) ანალიზი 26 დიასახლისისა და 25 სტუდენტის მიერ 25 ეპიზოდის 12 ერთგანზომილებიან სკალაზე შეფასებას ემყარება. 25. 13 ჩანართში სამი სკალის მიხედვით სტუდენტების მიერ შეფასებული 25 სოციალური ეპიზოდის სამგანზომილებიანი გამოსახულებაა წარმოდგენილი. მეტი სიცხადისთვის 25. 13 ჩანართში მოცემული ზოგიერთი სოციალური ეპიზოდი გადანომრილია და შესატყვისი შინაარსები დიაგრამის ქვემოთაა მოცემული.

ჩანართი 25.13

სოციალური ეპიზოდების სტუდენტებისეული აღქმა



წყარო: ადაპტირებულია Forgas 1976

სხვა კვლევაში ფორგასმა (1978) უნივერსიტეტის დეპარტამენტის სოციალური გარემო შეისწავლა, რომელიც პედაგოგების, სტუდენტებისა და ადმინისტრაციის თანამშრომლებისგან შედგება და რომლებიც კვლევის დაწყებამდე სულ მცირე 6 თვის მანძილზე ურთიერთობდნენ ერთმანეთთან დეპარტამენტში და მის გარეთ. ისინი საკუთარ თავს ინტენსიურ და შეჭიდულ სოციალურ ერთეულად აღიქვამდნენ. ფორგასს დეპარტამენტის სოციალური გარემოს ორ ასპექტს შორის მიმართება აინტერესებდა. ეს ასპექტები იყო ჯგუფის აღქმული სტრუქტურა და კონკრეტული სოციალური ეპიზოდების ხედვა. კვლევის

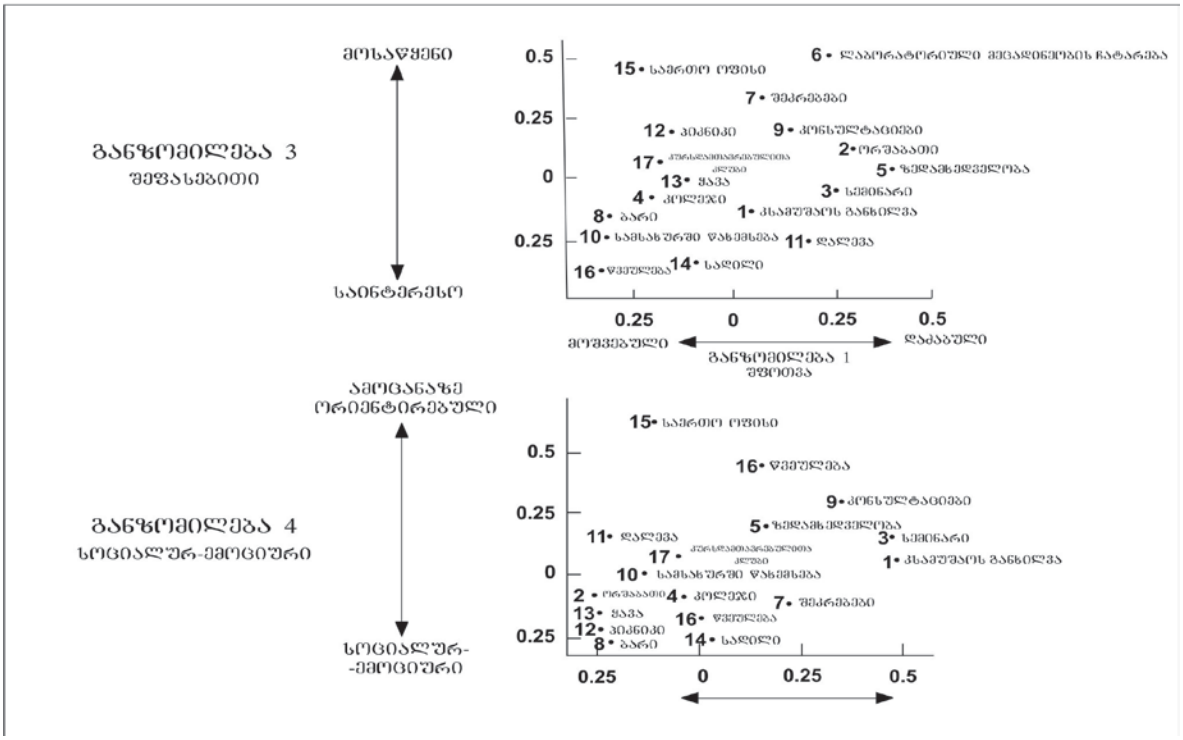
მონაწილეებს მოეთხოვებოდათ ჯგუფის წევრების ყოველი შესაძლო წყვილის რანჟირება სკალაზე „1 = ძალიან მსგავსი“ – „9 = ძალიან განსხვავებული“. ინდივიდუალური განსხვავებების მრავალგანზომილებიანი სკალირების პროცედურით შეიქმნა ჯგუფის სტრუქტურის ოპტიმალური სამგანზომილებიანი კონფიგურაცია, რომლითაც დისპერსიის 68 პროცენტი აიხსნებოდა და რომელშიც ჯგუფის წევრები ერთმანეთისგან სოციაბილურობის, კრეატულობისა და კომპეტენტურობის მიხედვით განსხვავდებოდნენ.

მთელი რიგი სოციალური ეპიზოდების იდენტიფიცირებისთვის გამოყენებულ იქნა ნახევრად სტრუქტურირებული პროცედურა, რომელშიც კვლევის მონაწილეებს ურთიერთქმედების ტიპური და დამახასიათებელი სიტუაციების ჩამოთვლას სთხოვდნენ. დადგენილი ეპიზოდების ვალიდაცია, თავის მხრივ, დეპარტამენტში მიმდინარე საქმიანობებზე კვლევის მონაწილეთა დაკვირვებით მოხდა. ყველაზე ხშირი სოციალური ეპიზოდები (ანუ ეპიზოდები, რომლებიც ცხრა ან მეტმა მონაწილემ ახსენა) კვლევის მეორე ეტაპზე სტიმულად იქნა გამოყენებული. კვლევაში მონაწილე ჯგუფის წევრების მიერ სოციალური ეპიზოდების შეფასების მისაღებად გამოყენებულ იქნა ფორგასის (1976) მიერ აღწერილი და ანალოგიური გზით მიღებული ბიპოლარული სკალები.

ფორგასის (1978) მიერ აღწერილი საინტერესო შედეგი ის იყო, რომ ფორმალური სტატუსის განსხვავებები არ მოქმედებდა წევრების მიერ ჯგუფის აღქმაზე, განსხვავებების არარსებობა დეპარტამენტის შეჭიდულობასა და ერთიანობას მიეწერა. ფორგასის ანალიზში, რომელიც ჯგუფის მიერ სოციალური ეპიზოდების აღქმას შეეხებოდა, ინდივიდუალური განსხვავებების მრავალგანზომილებიანი სკალირების პროცედურით შეიქმნა ოპტიმალური ოთხგანზომილებიანი გადაწყვეტა, რომელმაც დისპერსიის 62 პროცენტი ახსნა; ჯგუფის წევრები სოციალურ ეპიზოდებს განიხილავდნენ შფოთვის, ჩართულობის, შეფასების, სოციალურ-ემოციურ და ამოცანაზე ორიენტირებულის თვალსაზრისით. ჩანართი 25. 14 გვიჩვენებს, თუ როგორ დაინახავდა ჯგუფის საშუალო წევრი სხვადასხვა სოციალური ეპიზოდის მახასიათებლებს იმ განზომილებების მიხედვით, რომლითაც, ჩვეულებრივ ჯგუფი აფასებს ხოლმე მათ.

ჩანართ 25.14

სოციალური ეპიზოდების აღქმა



წყარო: Forgas 1978

და ბოლოს, შევეხებით კლასიფიკაციის სისტემას, რომელიც მეტად სტრუქტურირებული სახით შეგროვილი მასალების დამუშავებისთვის შეიქმნა. პივერსისა და სექორდის (Peevers and Secord 1973) კვლევა, რომელიც ბავშვების განვითარების პროცესში მიმდინარე ცვლილებებს შეეხება და რომელშიც გამოყენებულია პიროვნების აღწერითი ცნებები, ანგარიშის ერთ-ერთი ფორმის რაოდენობრივი ანალიზის ტექნიკის ილუსტრაციას წარმოადგენს.

ინდივიდუალური ინტერვიუს დროს სხვადასხვა ასაკის ბავშვებს თავისი სამი მეგობრის და ერთი ისეთი პიროვნების აღწერა სთხოვეს, რომელიც არ მოსწონდათ. ოთხივე აღწერილი ადამიანი რესპონდენტის სქესის იყო. ინტერვიუები ჩაიწერეს და ტრანსკრიპტები გააკეთეს. შეიქმნა პიროვნების ცნების კოდირების სისტემა, რომლის კატეგორიებიც წარმოდგენილია ჩანართში 25. 15. თითოეული პიროვნების აღწერა ორ დებულებად გაიყო, თითოეული

დებულება ცალკეული, დასრულებული ინფორმაციისგან შედგებოდა. შემდეგ თითოეული დებულება ოთხი განზომილების მიხედვით გადაკოდირდა. კოდირების დეტალური პროცედურისთვის იხ. Peevers and Secord (1973).

ჩანართი 25. 15

პიროვნების ცნების კოდირების სისტემა

განზომილება	*აღწერის დონე*
აღწერითობა	1. *არადიფერენცირებადი...* (პიროვნება არ არის გამოდიფერენცირებული თავისი გარემოდან) 2. *მარტივი დიფერენცირება...* (პიროვნება დიფერენცირებულია მარტივი ზოგადი თვალსაზრისით) 3. *დიფერენცირებული...* (პიროვნება დიფერენცირებულია გარკვეული მახასიათებლებით) 4. *დისპოზიციური...* (პიროვნება დიფერენცირებულია ნიშნებით)
პირადი ჩართულობა	*ჩართულობის ხარისხი* 1. ეგოცენტრული... (ინდივიდი მეორე პიროვნებას საკუთარ თავზე ორიენტირებული ტერმინებით აღწერს) 2. ურთიერთცენტრირებული... (ინდივიდი მეორე პიროვნებას ამ უკანასკნელთა ურთიერთდამოკიდებულების საფუძველზე აღწერს) 3. სხვაზე ორიენტირებული... (არ ჩანს აღმწერის პირადი ჩართულობა)
შეფასებითი კონსისტენტურობა	*კონსისტენტურობის ოდენობა* 1. კონსისტენტური... (ის რაც არ მოსწონს, არასასურველია და რაც მოსწონს – სასურველი. არანაირი აღრევა, მაგალითად, რაც არ მოსწონს, მასში არაფერი ეგულება სასურველი და პირიქით) 2. არაკონსისტენტური... (სასურველობისა და არასასურველობის გარკვეული ნაზავი)
სიღრმე	*სიღრმის დონე* *I დონე* (მოიცავს ყველა არადიფერენცირებად და მარტივად დიფერენცირებულ აღწერას) *II დონე* (მოიცავს დიფერენცირებულ და ზოგიერთ დისპოზიციურ აღწერას) *III დონე* (მოიცავს ახსნის ტიპის დიფერენცირებულ და დისპოზიციურ აღწერებს)

წყარო: ადაპტირებულია Peevers and Secord 1973

აღწერითობის, პირადი ჩართულობისა და შეფასებითი კონსისტენტურობის თაობაზე დამკვირვებელთა შორის თანხმობის შემოწმებამ, რომლის დროსაც

ორი შემფასებელი დამოუკიდებელად მუშაობდა 5–16 წლის 21 ვაჟისა და გოგონას ტრანსკრიპტებზე, სამი განზომილების მიხედვით 87, 79 და 97 პროცენტიანი თანხმობა გამოავლინა.

პივერსმა და სექორდმა (1973) ასევე დაადგინეს, რამდენად კონსისტენტურნი იყვნენ თავად მონაწილეები ადამიანების აღწერისას სხვადასხვა შეხვედრაზე. პირველი ინტერვიუს შემდეგ, თავდაპირველ ჩანაწერებში წარმოქმნილი პრობლემების გარჩევის მიზეზით, ბავშვებს ისევ შეხვდნენ ერთი კვირის და ერთი თვის შემდეგ. კოდირების ყველა ძირითადი განზომილებისთვის ცალ-ცალკე იქნა გამოთვლილი ტესტ-რეტესტ სანდოობის ინდექსი. მიღებულ იქნა კორელაციის კოეფიციენტები (ეტა) "მოწონებული" და "არ მოწონებული" თანატოლების აღმწერ ცნებებს შორის, რომლებიც ცალ-ცალკე დაითვალეს უმცროსი და უფროსი ასაკის ბავშვებისთვის. სანდოობის კოეფიციენტები მოცემულია ჩანართში 25. 16. სექორდი და პივერსი (1974) ასკვნიან, რომ მათი მიდგომა ნაცნობ-მეგობრების შესახებ მოსაზრებების სიღრმისეული კვლევა-ძიების საინტერესო მიმართულებით წარმართვის შესაძლობლობას გვთავაზობს. „თავისუფალი კომენტარების" მათეული მეთოდი უფრო მეტად სტრუქტურირებული ინტერვიუს მოდიფიცირებულ ვარიანტს წარმოადგენს და ინტერვიუერისგან მოითხოვს, რომ გამოიკითხოს და მოიძიოს პასუხები კითხვაზე, თუ რატომ იქცევა ინდივიდი ასე, ან რატომ არის ისეთი, როგორიც არის. პივერსმა და სექორდმა (1973) აღმოაჩინეს, რომ მათ შერჩევაში შემავალი უფროსი ასაკის ბავშვები მზად არიან ასეთი ინფორმაციის მოსაწოდებლად. ჰარე (Harré 1977b) აღნიშნავს, რომ ეს მიდგომა ბავშვების მეგობრებისა და მტრების და ამ კატეგორიების შექმნასთან და შენარჩუნებასთან დაკავშირებული რიტუალური ქმედებების შესახებ კომენტარების მისაღებადაც შეგვიძლია გამოვიყენოთ.

ჩანართი 25. 16

თანატოლების აღწერის სანდოობის კოეფიციენტები

	თანატოლები, რომლებიც	*თანატოლები, რომლებიც*

	მოსწონთ		*არ მოსწონთ*	
განზომილება	*უმცროსი ასაკის ცდის პირები*	*უფროსი ასაკის ცდის პირები*	*უმცროსი ასაკის ცდის პირები*	*უფროსი ასაკის ცდის პირები*
აღწერილობა	0.83	0.91	0.80	0.84
პირადი ჩართულობა	0.76	0.80	0.84	0.77
სიღრმე	0.65	0.71	0.65	0.75
შეფასებითი კონსისტენტურობა	0.69	0.92	0.76	0.69

წყარო: Peevers and Secord 1973

მრავალგანზომილებიანი მონაცემები: ცოტა რამ პირობითი ნიშნების შესახებ

25. 17 ჩანართში წარმოდგენილი ჰიპოთეტური მონაცემები შეეხება ბრიტანელი მამაკაცი და ქალი ამომრჩევლების ქცევას ხმის მიცემის პროცესში. შემდეგ აბზაცში წარმოდგენილი სქემა ახლოს დგას უატლის მიერ შემოთავაზებულ აღწერასთან (Whiteley 1983):

ჩანართი 25 17.

სქესი, საარჩევნო პრიორიტეტები და სოციალური კლასი: სამგვარი კლასიფიკაციის ცხრილი

	საშუალო კლასი		მუშათა კლასი	
	კონსერვატორი	ლეიბორისტი	კონსერვატორი	ლეიბორისტი
მამაკაცი	80	30	40	130
ქალი	100	20	40	110

წყარო: ადაპტირებულია Whiteley 1983

სტრიქონში მოცემული ცვლადი (სქესი) აღინიშნება სიმბოლოთი „*i*“

სვეტში მოცემული ცვლადი (საარჩევნო პრიორიტეტი) აღინიშნება სიმბოლოთი „*j*“;

ზედა ფენის ცვლადი (სოციალური კლასი) აღნიშნება სიმბოლოთი „*k*“.

ჩანართში 25. 17 ნებისმიერი უჯრაში მოცემული რიცხვი შეგვიძლია გამოვსახოთ სიმბოლოთი „n_{ijk}“, რაც აღნიშნავს იმას, რომ ესაა სტრიქონის *i* კატეგორიის, სვეტის *j* კატეგორიისა და ზედა ფენის *k* კატეგორიის ქულა, სადაც:

i = 1 (მამაკაცები), 2 (ქალები);

j = 1 (კონსერვატორები), 2 (ლეიბორისტები);

k = 1 (საშუალო კლასი), 2 (მუშათა კლასი).

მაშასადამე, აქედან გამომდინარებს, რომ 25. 17 ჩანართში მოცემული ცხრილი 25. 18 წარმოდგენილი ცხრილის სახითაც შეიძლება წარმოვადგინოთ. ამგვარად,

n_{121} = (მამაკაცები, ლეიბორისტები, საშუალო კლასი)

და

n_{212} = (ქალები, კონსერვატორები, მუშათა კლასი).

ჩანართი 25 18.

სქესი, საარჩევნო პრიორიტეტები და სოციალური კლასი: პირობითი ნიშნებით გამოსახული სამგვარი კლასიფიკაცია

	საშუალო კლასი		მუშათა კლასი	
	კონსერვატორი	ლეიბორისტი	კონსერვატორი	ლეიბორისტი
მამაკაცი	n_{111}	n_{121}	n_{112}	n_{122}
ქალი	n_{211}	n_{221}	n_{212}	n_{222}

25. 18 ჩანართში მოცემული ცხრილიდან სამი ტიპის განაპირა ჯამები შეგვიძლია მივიღოთ:

1. მესამე ცვლადისთვის განაპირა ჯამის მისაღებად ორი ცვლადის დაჯამება:

   n_{++k} = სქესისა და საარჩევნო პრიორიტეტის დაჯამება და შედეგად სოციალური კლასის მიღება, მაგალითად,

   $n_{111} + n_{121} + n_{211} + n_{221} = 230$ (საშუალო კლასი)

   $n_{112} + n_{122} + n_{212} + n_{222} = 320$ (მუშათა კლასი)

   n_{j++} = საარჩევნო პრიორიტეტისა და სოციალური კლასის დაჯამება სქესის მისაღებად.

2. ერთი ცვლადის მნიშვნელობების დაჯამება და შედეგად მეორე და მესამე ცვლადის განაპირა ჯამების მიღება. ამგვარად,

   $n_{+11} = 180$ (საშუალო კლასის კონსერვატორები)

   $n_{+21} = 50$ (საშუალო კლასის ლეიბორისტები)

$n_{+12} = 80$ (მუშათა კლასის კონსერვატორები)

$n_{+22} = 240$ (მუშათა კლასის ლეიბორისტები)

3. სამივე ცვლადის დაჯამება მთლიანი ჯამის მისაღებად. ამგვარად,

$n_{+++} = 550 = N$

ხი-კვადრატის გამოყენება სამგვარი კლასიფიკაციის ცხრილებში

უიტლი (1983) აჩვენებს, თუ რამდენად იოლია სამგვარი კლასიფიკაციის შემთხვევაში 2×2 ხი-კვადრატის გამოყენება. ალბათობა იმისა, რომ 25. 17 ჩანართში წარმოდგენილი შერჩევიდან **შემთხვევით** არჩეული ინდივიდი ქალი იქნება, ასეთია:

$$p_{2++} = \frac{n_{2++}}{n_{+++}} = \frac{270}{550} = 0.49$$

ხოლო ალბათობა იმისა, რომ რესპონდენტის საარჩევნო პრიორიტეტი ლეიბორისტები აღმოჩნება, იქნება:

$$p_{+2+} = \frac{n_{+2+}}{n_{+++}} = \frac{290}{550} = 0.53$$

რაც შეეხება იმის ალბათობას, რომ რესპონდენტი მუშათა კლასის წარმომადგენელი აღმოჩნდება, იგი შეიძლება შემდეგნაირად ჩაიწეროს:

$$p_{++2} = \frac{n_{++2}}{n_{+++}} = \frac{320}{550} = 0.58$$

იმის მოსალოდნელი ალბათობის განსაზღვრისას, რომ შერჩეული ინდივიდი აღმოჩნდება ქალი, ლეიბორისტების მხარდამჭერი და მუშათა კლასის წარმომადგენელი, ვუშვებთ, რომ ეს ცვლადები სტატისტიკურად დამოუკიდებელია (ანუ, მათ შორის არ არსებობს ურთიერთკავშირი) და უბრალოდ ალბათობის თეორიიდან აღებულ გამრავლების წესს გამოვიყენებთ:

$$p_{222} = (p_{2++})(p_{+2+})(p_{++2}) = (0.49)(0.53)(0.58) = 0.15$$

ეს შეიძლება n_{222} უჯრაში მოსალოდნელი სიხშირის ტერმინებით გამოისახოს, როგორც:

$$N(p_{2++})(p_{+2+})(p_{++2}) = 550(0.49)(0.53)(0.58) = 82.8$$

ანალოგიურად, n_{112} უჯრაში მოსალოდნელი სიხშირე იქნება:

$$N(p_{1++})(p_{+1+})(p_{++2}),$$

სადაც,

$$p_{1++} = \frac{n_{1++}}{n_{+++}} = \frac{280}{550} = 0.51$$

და

$$p_{+1+} = \frac{n_{+1+}}{n_{+++}} = \frac{260}{550} = 0.47$$

და

$$p_{++2} = \frac{n_{++2}}{n_{+++}} = \frac{320}{550} = 0.58.$$

ამრიგად,

$$N(p_{1++})(p_{+1+})(p_{++2}) = 550(0.51)(0.47)(0.58) = 77.0$$

ჩანართში 25. 19 მოცემულია მოსალოდნელი სიხშირეები 25.17 ჩანართში წარმოდგენილი მონაცემებისთვის.

ჩანართი 25.19.

სქესის, საარჩევნო პრიორიტეტებისა და სოციალური კლასის მოსალოდნელი სიხშირეები

	საშუალო კლასი		მუშათა კლასი	
	კონსერვატორი	ლეიბორისტი	კონსერვატორი	ლეიბორისტი
მამაკაცი	55.4	61.7	77.0	85.9
ქალი	53.4	59.5	74.3	82.8

წყარო: ადაპტირებულია Whiteley 1983

როდესაც ხელთ გვაქვს რეალურად მიღებული და მოსალოდნელი სიხშირეები, ხი-კვადრატი ჩვეულებრივად გამოითვლება:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E} = 159.41$$

უატლი (1983) აღნიშნავს, რომ თავისუფლების ხარისხები ნიშანთა შეუღლების სამგანზომილებიან ცხრილში უფრო კომპლექსურია, ვიდრე 2×2 კლასიფიკაციისას. თუმცა, თავისუფლების ხარისხი, მიუთითებს მკვლევრის თავისუფლებას, უჯრებში ჩაწეროს რიცხვითი მნიშვნელობები მაშინ როდესაც განაპირა ჯამები ფიქსირებულია. ამ თავისუფლების ხარისხის გამოსათვლელად ჯერ განაპირა ჯამების თავისუფლების ხარისხები უნდა გამოითვალოს.

ჩვენს მიერ განხილულ მაგალითში თითოეული ცვლადი (სქესი, საარჩევნო პრიორიტეტი და სოციალური კლასი) ორ კატეგორიას მოიცავს. აქედან გამომდინარეობს, რომ თითოეული მათგანისთვის (2–1) თავისუფლების ხარისხი გვაქვს, რადგან თითოეულისთვის განაპირა ჯამები ფიქსირებულია. ვინაიდან ყველა განაპირა ჯამის საერთო ჯამიც (ანუ, შერჩევის მოცულობა) ფიქსირებულია, ლოგიკურია, რომ კიდევ ერთი თავისუფლების ხარისხი იკარგება. ამიტომ ნიშანთა შეუღლების ცხრილში უჯრების საერთო რაოდენობას გამოვაკლებთ ამ ფიქსირებულ რიცხვებს და ამგვარად, ზოგადად, მივიღებთ:

თავისუფლების ხარისხი (*df*) = ცხრილში უჯრების რაოდენობა – 1 (მოცემული N-სთვის) – შესამოწმებელი ჰიპოთეზით განსაზღვრული/ფიქსირებული უჯრების რაოდენობა

ამრიგად, თუ *r* = სტრიქონებს, *c* = სვეტებს და *l* = შრეებს, მაშინ:

$$df = rcl(r - 1) - (c - 1) - (l - 1) - 1 = rcl - r - c - l + 2$$

ანუ, როდესაც სამი ცვლადის ურთიერთდამოკიდებულების შესახებ ჰიპოთეზას ვამოწმებთ, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ $df = rcl - r - c - l + 2$.

ჩვენს მაგალითში:

$$df = (2)(2)(2) - 2 - 2 - 2 + 2 = 4$$

ხი-კვადრატის ცხრილებში ვხედავთ, რომ როდესაც თავისუფლების ხარისხი 4-ის ტოლია, χ^2-ის კრიტიკული მნიშვნელობა 9.49-ს შეადგენს, მნიშვნელოვნობის 0.05 დონეზე (ანუ, p = 0,05). ჩვენს მიერ მიღებული მნიშვნელობა ბევრად აღემატება 9.49-ს, ამიტომ უარვყოფთ ნულოვან ჰიპოთეზას და ვასკვნით, რომ სქესი, საარჩევნო პრიორიტეტი და სოციალური კლასი მნიშვნელოვნად უკავშირდებიან ერთმანეთს.

სამი ცვლადის ურთიერთდაკავშირებულობის შესახებ ნულოვანი ჰიპოთეზის უარყოფის შემდეგ მკვლევრის ამოცანას იმის დადგენა წარმოადგენს, თუ რომელი ცვლადების გამო იქნა უარყოფილი ნულოვანი ჰიპოთეზა. ჩვენ უბრალოდ ვერ დავუშვებთ, რომ ვინაიდან ხი-კვადრატმა მნიშვნელოვანი შედეგი მოგვცა, ამიტომ სამ ცვლადს შორის მნიშვნელოვანი კავშირი არსებობს. მაგალითად, შეიძლება ისე იყოს, რომ მხოლოდ ორი ცვლადი უკავშირდებოდეს ერთმანეთს და მესამე მათგანი სრულიად დამოუკიდებელი იყოს. ახლა

„პარციალური (ანუ, ნაწილობრივი) დამოკიდებულების“ შემოწმება გვესაჭიროება. უაიტლი (1983) ასეთი შემოწმების სამი შესაძლო ვარიანტის ილუსტრირებას 25. 17 ჩანართში მოცემულ მონაცემებზე ახდენს. პირველი, სქესი დამოუკიდებელია სოციალური კლასისა და საარჩევნო პრიორიტეტისგან:

$$(1)\ p_{ijk} = (p_i)(p_{jk})$$

მეორე, საარჩევნო პრიორიტეტი დამოუკიდებელია სქესისა და სოციალური კლასისგან:

$$(2)\ p_{ijk} = (p_j)(p_{ik})$$

მესამე, სოციალური კლასი დამოუკიდებელია სქესისა და საარჩევნო პრიორიტეტისგან:

$$(3)\ p_{ijk} = (p_k)(p_{ij})$$

ქვემოთ განხილული მაგალითი გვიჩვენებს, თუ როგორ გამოვთვალოთ მოსალოდნელი სიხშირეები პირველი ჰიპოთეზისთვის. ჩვენ შეგვიძლია განსაზღვროთ ალბათობა იმისა, რომ შერჩეული ინდივიდი იქნება, ვთქვათ, ქალი, ლებორისტი და მუშათა კლასის წარმომადგენელი, შემდეგნაირი ჰიპოთეზის დაშვებით:

$$p_{222} = (p_{2++})(p_{+22}) = \frac{(n_{2++})}{(N)}\frac{(n_{+22})}{(N)}$$

$$p_{222} = \frac{(270)}{(550)}\frac{(240)}{(550)} = 0.214$$

$$E_{222} = N(p_{2++})(p_{+22}) = 550\frac{(270)}{(550)}\frac{(240)}{(550)} = 117.8$$

ანუ, თუ დავუშვებთ, რომ სქესი დამოუკიდებელია სოციალური კლასისა და საარჩევნო პრიორიტეტისგან, მაშინ ისეთი მონაწილეების მოსალოდნელი რაოდენობა, რომელიც მუშათა კლასის წარმომადგენელი, ლეიბორისტების მხარდამჭერი ქალი აღმოჩნება, 117.8 იქნება.

როდესაც პირველი ჰიპოთეზის – $p_{ijk} = (p_i)(p_{jk})$ – შესატყვისად, ნიშანთა შეუღლების ცხრილის ყველა უჯრისთვის მოსალოდნელ სიხშირეებს ვითვლით, 25. 20 ჩანართში მოცემულ შედეგს ვიღებთ:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E} = 5.71$$

ჩანართი 25. 20

მოსალოდნელი სიხშირეები, როდესაც დაშვებულია, რომ სქესი დამოუკიდებელია სოციალური კლასისა და საარჩევნო პრიორიტეტისგან

	საშუალო კლასი		მუშათა კლასი	
	კონსერვატორი	ლეიბორისტი	კონსერვატორი	ლეიბორისტი
მამაკაცი	91.6	25.5	40.7	122.2
ქალი	88.4	24.5	39.3	117.8

წყარო: ადაპტირებულია Whiteley 1983

თავისუფლების ხარისხი იქნება:

$$df = rcl - (cl - 1) - (r - 1) - 1 = rcl - cl - r + 1 = 8 - 4 - 2 + 1 = 3$$

უაიტლი (1983) წერს:

> ყურადღება მიაქციეთ, დაშვებას, რომლის მიხედვითაც *c* და *l* ისეა ურთიერთდაკავშირებული, რომ, თუ, ვთქვათ, გამოთვლილია p_{+11}, მაშინ უკვე განსაზღვრულია P_{+12}, P_{+21} და P_{+22}, ასე რომ, თავისუფლების ხარისხი 1-ის ტოლია. ანუ, ამ ურთიერთმიმართების გამოთვლისას დავკარგეთ $(cl - 1)$ თავისუფლების ხარისხი.
>
> (Whiteley 1983)

ხი-კვადრატის ცხრილებში ვნახულობთ, რომ 3-ის ტოლი თავისუფლების ხარისხის პირობებში მნიშვნელოვნობის 0.05 დონეზე (ანუ, $p = 0.05$) χ^2-ის რიცხვითი მნიშვნელობა 7.81-ს უდრის. ჩვენს მიერ მიღებული მნიშვნელობა ამ რიცხვზე ნაკლებია. მაშასადამე, ვიღებთ ნულოვან ჰიპოთეზას და ვასკვნით, რომ *არ არსებობს კავშირი, ერთი მხრივ, სქესსა და, მეორე მხრივ, საარჩევნო პრიორიტეტსა და სოციალურ კლასს შორის.*

ახლა დავუშვათ, რომ ჩვენი მონაცემების 25. 17 ჩანართში მოცემული სამგვარი კლასიფიკაციის ნაცვლად მარტივი 2×2 ნიშანთა შეუღლების ცხრილი გამოვიყენეთ და ნულოვანი ჰიპოთეზის შემოწმება მოვისურვეთ: *არ არსებობს კავშირი სქესსა და საარჩევნო პრიორიტეტს შორის.* მონაცემები წარმოდგენილია ჩანართში 25. 21.

ჩანართი 25. 21

სქესი და საარჩევნო პრიორიტეტი: ორი-ორზე კლასიფიკაცია

	კონსერვატორი	ლეიბორისტი
მამაკაცები	120	160
ქალები	140	130

წყარო: ადაპტირებულია Whiteley 1983

დასკვნა მარტივია: თუ მონაცემები ამის საშუალებას იძლევა, ნიშანთა შეუღლების ცხრილების ანალიზისას მრავალვარიანტული მიდგომა უნდა იქნას გამოყენებული.

მრავალდონიანი მოდელირება

მრავალდონიანი მოდელირება (ასევე, ცნობილია, როგორც მრავალდონიანი რეგრესია) სტატისტიკური მეთოდია, რომლის მიხედვით, პრაქტიკულად შეუძლებელია სკოლაში მოსწავლეების საკონტროლო და ექსპერიმენტულ ჯგუფებში შემთხვევითად გადანაწილება, ან ექსპერიმენტის რეალურად ჩატარება, რომელიც ერთი ჯგუფისთვის ჩარევის მიწოდებასა და საკონტროლო ჯგუფის ყოლას მოითხოვს (Keeves and Sellin 1997: 394).

ჩვეულებისამებრ, სკოლათა უმეტესობაში მოსწავლეები გარკვეული მიზნით კონკრეტულ ჯგუფებად არიან გაერთიანებულნი და მოსწავლეთა თითოეულ ჯგუფს თავისი განსხვავებული მახასიათებლები გააჩნია, რომელიც მას სხვა ჯგუფისგან გამოარჩევს. მრავალდონიანი მოდელირება მოიაზრებს იმ ფაქტს, რომ, მართალია, შესაძლებელია იმის ჩვენება, რომ მოსწავლეთა განსხვავებულ ჯგუფებს შორისაც მოიძებნება მსგავსებები, მაგრამ ზოგადად, ანალიზისთვის მოსწავლეთა ან მონაცემების ჯგუფების გართიანება მართებული არ არის. მრავალდონიანი მოდელები ნაკლებად მოიცავენ გაერთიანებასთან დაკავშირებულ მახეებს და *ეკოლოგიურ შეცდომას* (Plewis 1997: 35), ანუ, გაერთანებულ მონაცემებზე დაყრდნობით ცალკეული მოსწავლეებისა და ქცევების შესახებ დასკვნების გაკეთებას.

მონაცემები და ცვლადები ინდივიდუალურ და ჯგუფურ დონეებზე არსებობენ. კევესი და სელინი (1997) შემდგომ ანალიზს, ფაქტობრივად, სამ ძირითად დონეზე ახორციელებენ: ყველა ჯგუფის მოსწავლეებს შორის, ჯგუფებს შორის და ჯგუფებში მოსწავლეებს შორის. ცხადია, შეგვიძლია, გავაფართოვოთ დონის

ცნება და მოვიცვათ ინდივიდი, ჯგუფი, კლასი, სკოლა, ადგილობრივი, რეგიონალური, ეროვნული და საერთაშორისო დონეები (Paterson and Goldstein 1991). ეს მრავალდონიანი რეგრესიის და იერარქიული წრფივი მოდელირების გამოყენებით კეთდება. მრავალდონიანი მოდელები მკვლევარს აქამდე უპასუხოდ დარჩენილი კითხვების დასმის შესაძლებლობას აძლევენ, მაგალითად, სკოლებს, მასწავლებლებსა და სასწავლო პროგრამებს შორის და პროგრამების შიგნით ცვალებადობის შესახებ (Plewis 1997: 34–35), ერთი სიტყვით, სწავალებისა და სწავლის პროცესების შესახებ.[4] მრავალდონიანი მოდელირების ეფექტური მიმოხილვისთვის იხ. Goldstein (1987), Fitz-Gibbon (1997) და Keeves and Sellin (1997).

მრავალდონიანი ანალიზი თავს არიდებს ექსპერიმენტულ მეთოდებთან ასოცირებული სტატისტიკური კრიტერიუმების გამოყენებას (მაგალითად, დისპერსიულ ანალიზსა და კოვარიაციის ანალიზს). ამის ნაცვლად, ის რეგრესიულ ანალიზს და, კერძოდ, მრავალდონიან რეგრესიას იყენებს. პლევისის (1997: 28) მტკიცებით, რეგრესიული ანალიზი უშვებს *ჰომოსკედასტირებულობას* (როდესაც ნაშთები ერთნაირადაა გაფანტული), რომ ნაშთები ერთმანეთისგან დამოუკიდებელია და ნაშთები ნორმალურადაა განაწილებული.

მრავალდონიანი მოდელირების მთლიანი მიმართულება სწრაფად განვითარდა გასული საუკუნის 90-იანი წლების დასაწყისში და საფუძვლად დაედო განათლების „დამატებითი ღირებულების“ კომპონენტის შესწავლის და საჯარო „რეიტინგების“ შედეგების მიხედვით სკოლების შედარების მიზნით განხორციელებულ კვლევებს (Fitz-Gibbon 1991; 1997). თუმცა, ფიც-გიბონი (1997: 42–4) მნიშვნელოვან ემპირიულ მტკიცებულებას იძლევა მრავალდონიანი მოდელირების ზოგიერთი ფორმის კითხვის ნიშნის ქვეშ დასაყენებლად. იგი აჩვენებს, რომ მიღებული ნაშთების ანალიზი განათლების დამატებითი ღირებულების განზომილების შესახებ კითხვებზე იძლევა პარუხებს, რომელიც მრავალდონიანი მოდელირებით გაცემული პასუხებისგან უმნიშვნელოდ განსხვავდება (ყველაზე დაბალი კორელაციის კოეფიციენტი 0.93-ია და გამოთვლილი კორელაციების 71. 4 პროცენტი კი 0.98-სა და 1-ს შორის მერყეობს). მნიშვნელოვანი მომენტი აქ ისაა, რომ მიღებული ნაშთების ანალიზი გაცილებით მარტივი და სწორხაზოვანი ტექნიკაა, ვიდრე მრავალდონიანი

მოდელირება. მისი ნაშრომი პირდაპირ განათლების „დამატებითი ღირებულების“ კომპონენტის შეფასებისთვის რთული მრავალდონიანი მოდელირების გამოყენების საჭიროებაზე აკეთებს აქცენტს. მის ნაშრომში (Fitz-Gibbon 1997: 5) დანამატი ქულა, ანუ, განსხვავება მოსწავლის სტატისტიკურად ნაწინასწარმეტყველებ აკადემიურ მოსწრებასა და რეალურ მოსწრებას შორის, მიღებული ნაშთების ანალიზის გამოყენებით შეიძლება იქნას გამოთვლილი და არა – მრავალდონიანი მოდელირებით. და მაინც, მკვლევრებს დღესდღეობით მრავალდონიანი მოდელირება უფრო იზიდავთ.

თუ ჩვეულებრივი რეგრესიული მოდელები არ იძლევიან, მაგალითად, განსხვავებული სკოლების გათვალისწინების შესაძლებლობას (Paterson and Goldstein 1991), მრავალდონიან რეგრესიაში შესაძლებელია სკოლებს შორის განსხვავებების გათვალისწინება და, ფაქტობრივად, სხვა ისეთი ცვლადებისაც, როგორიცაა, მაგალითად, სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი (Willms 1992), ცალკეული და პარტნიორი სკოლები (Daly 1996; Daly and Shuttleworth 1997), ადგილმდგებარეობა (Garner and Raudenbush 1991), სკოლის სიდიდე (Paterson 1991) და სწავლების სტილი (Zuzovsky and Aitkin 1991). მართლაც, პლავისი (1991) აჩვენებს, თუ როგორ შეიძლება მრავალდონიანი მოდელირების ლონგიტუდურ კვლევებში გამოყენება და პარალელურად საგანმანათლებლო პროგრესისა და სასწავლო პროგრამის დაფარვის ერთმანეთთან დაკავშირება.

კლასტერული ანალიზი

თუ ფაქტორული ანალიზი და ელემენტარული კავშირის ანალიზი მკვლევარს ფაქტორებისა და ცვლადების დაჯგუფების საშუალებას აძლევს, კლასტერული ანალიზი *ადამიანების* მსგავსი და ჰომოგენური ქვეშერჩევების დაჯგუფებას უზრუნველყოფს. ამის გაკეთების საუკეთესო გზა პროგრამული პაკეტების, მაგალითად, SPSS-ის გამოყენებაა. SPSS-ში შედეგების, ჯგუფებისა და გადაჯგუფებების დენდროგრამები იგება მანამ, სანამ ყველა ცვლადი არ იქნება მოცული.

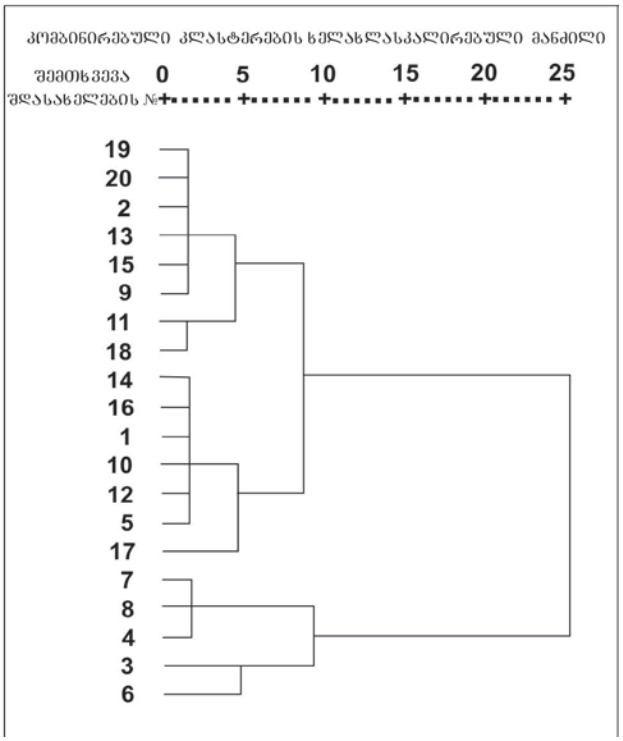
ვთქვათ, გვაქვს 20 შემთხვევაზე (ადამიანზე) აგებული მარტივი კლასტერი. დავუშვათ, ქულების მისაღებად მათ უპასუხეს დებულებას, რომელიც მიეკუთვნებოდა ცვლადს „სკოლაში სასწავლო პროცესისადმი დათმობილი

ყურადღება“. შეგვიძლია ვნახოთ, რომ ყველაზე ზოგად დონეზე აქ ორი კლასტერი გვაქვს (I კლასტერი = პიროვნებები 19, 20, 2, 13, 15, 9, 11, 18, 14, 16, 1, 10, 12, 5, 17; II კლასტერი = პიროვნებები 7, 8, 4, 3, 6). თუ უფრო მცირე ზომის კლასტერების მიღება გვსურს, მაშინ სამი ჯგუფი უნდა გამოვყოთ: I კლასტერი = პიროვნებები 19, 20, 2, 13, 15, 9, 11,18; II კლასტერი = პიროვნებები 14, 16, 1, 10, 12, 5, 17; III კლასტერი = პიროვნებები 7, 8, 4, 3, 6 (ჩანართი 25. 22).

ასეთი ანალიზის გამოყენება მკვლევარს პოსტ-ფაქტუმ ანალიზისას ადამიანთა მნიშვნელოვანი დაჯგუფებების იდფენტიფიცირების საშუალებას აძლევს, ანუ, შერჩევის დიზაინის ეტაპზე კი არ იქმნება კვლევის მონაწილეთა ჯგუფები და ქვეჯგუფები, არამედ მონაცემების შეგროვების *შემდეგ*. აქ განხილული ორჯგუფიანი კლასტერის მაგალითში შეგვიძლია კვლევის იმ მონაწილეთა მახასიათებლები ვიკვლიოთ, რომლებიც I და II ჯგუფში არიან გაერთიანებულნი, ხოლო სამჯგუფიანი კლასტერის შემთხვევაში, შესაძლებელი ხდება I, II და III ჯგუფებში მოხვედრილი მონაწილეების მახასიათებლების შესწავლა ცვლადთან „სკოლაში სასწავლო პროცესისადმი დათმობილი ყურადღება“ მიმართებაში.

ჩანართი 25.22

კლასტერული ანალიზი



26 სტატისტიკური კრიტერიუმის არჩევა

მკვლევარს ბევრ სტატისტიკურ კრიტერიუმზე მიუწვდება ხელი. ის, თუ რომელ მათგანს გამოიყენებს იგი, რამდენიმე ფაქტორზეა დამოკიდებული. ასეთი ფაქტორები შეიძლება იყოს:

- ანალიზის მიზანი (მაგალითად, მონაცემების აღწერა ან შესწავლა, ჰიპოთეზის შემოწმება, კორელაციის გამოთვლა, ერთი ან რამდენიმე დამოუკიდებელი ცვლადის დამოკიდებულ ცვლადზე გავლენის დადგენა, ორ ამ მეტ ჯგუფს შორის განსხვავების დადგენა, მონაცემების ძირითადი დაჯგუფებების მოძებნა, ეფექტის ზომების მითითება);
- ხელთ არსებული მონაცემების სახეობა (პარამეტრული და არაპარამეტრული);
- სკალა, რომელსაც მიეკუთვნება გამოყენებული მონაცემები (სახელდების, რიგის, ინტერვალების, შეფარდების);
- ჯგუფების რაოდენობა შერჩევაში;
- კრიტერიუმებთან დაკავშირებული დაშვებები;
- შერჩევები ერთმანეთისაგან დამოუკიდებელია და დამოკიდებული.

მკვლევრებმა, რომლებიც სტატისტიკის გამოყენებას აპირებენ, შემდეგ კითხვები უნდა დასვან:

- რომელი სტატისტიკაა საჭირო კვლევის კითხვაზე პასუხის გასაცემად?
- პარამეტრულია მონაცემები თუ არაპარამეტრული?
- რამდენი ჯგუფია (მაგალითად, ორი, სამი თუ მეტი)?
- ჯგუფები დამოუკიდებელია ერთმანეთისგან თუ დამოკიდებული?
- რა სახის სტატისტიკური კრიტერიუმია საჭირო (მაგალითად, განსხვავების შემოწმება, კორელაცია, ფაქტორული ანალიზი, რეგრესია)?

წინამდებარე წიგნის წინა თავებში უკვე შევეხეთ ამ თემასთან დაკავშირებულ რამდენიმე საკითხს. ის საკითხები, რომლებიც არ იქნა

განხილული წინა თავებში, თქვენს წინაშე წარმოდგენილ თავშია განხილული. ამ თავში შემოგთავაზებთ სტატისტიკურ ანალიზს იმ საკითხთან ერთად, რაც ბევრი მკვლევრისთვის ღამის კოშმარს ემსგავსება: გადაწყვეტილების მიღება იმის თაობაზე, თუ რომელი სტატისტიკური კრიტერიუმი უნდა იქნას კვლევაში გამოყენებული. ამ საკითხების განხილვისას მეტი სიცხადის უზრუნველსაყოფად ცხრილებსა და დიაგრამებს გამოვიყენებთ (http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780 – თავი 26, ფაილი 26.1. doc).

რამდენი შერჩევა?

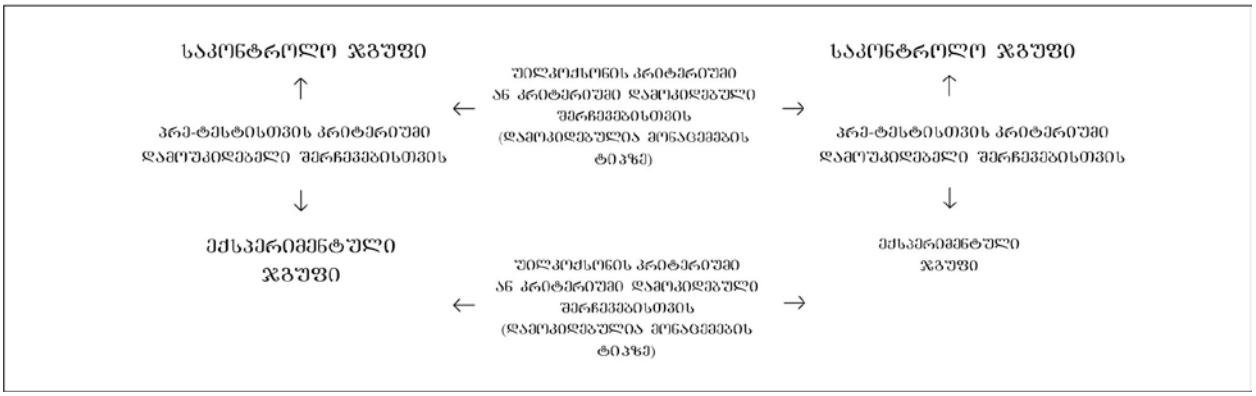
გამოსათვლელი სტატისტიკური კრიტერიუმის *სახეობა*, გამოყენებული მონაცემების სკალის (სახელდების, რიგის, ინტერვალების, შეფარდების) გარდა, ნაწილობრივ, დამოკიდებულია, პირველ რიგში, შერჩევების ერთმანეთისგან დამოუკიდებლობაზე და, მეორე, ამ შერჩევების რაოდენობაზე. რაც შეეხება პირველ საკითხს, როგორც უკვე ვნახეთ წინა თავებში, ურთიერთდაკავშირებული და ერთმანეთისგან დამოუკიდებელი ჯგუფების შემთხვევაში ზოგჯერ სხვადასხვა სტატისტიკური კრიტერიუმი გამოიყენება. ჯგუფები დამოუკიდებელი იქნება, თუ მათ არანაირი კავშირი არ ექნებათ ერთმანეთთან, მაგალითად, კრიტერიუმის გამოთვლისას იმის სანახავად, განხვავდება თუ არა ერთმანეთისგან ქალებისა და კაცების მიერ კონკრეტულ დებულებაზე, ვთქვათ, მათემატიკაში აკადემიური მოსწრების შესახებ, გაცემული პასუხები. ამ შემთხვევაში შეგვიძლია გამოვიყენოთ: ხი-კვადრატი (სახელდების სკალის მონაცემებისთვის), მან-უიტნის U კრიტერიუმი და კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმი (რიგის სკალის მონაცემებისთვის), t კრიტერიუმი და დისპერსიული ანალიზი (ANOVA) ინტერვალებისა და შეფარდების სკალის მონაცემებისთვის.

თუმცა, არის შემთხვევები, როდესაც ჯგუფები შესაძლოა ერთმანეთთან დაკავშირებულები იყვნენ. მაგალითად, შეიძლება გვსურდეს, რომ ერთი და იგივე ჯგუფის აკადემიური მოსწრება ორჯერ, დროის ორ სხვადასხვა მომენტში შევამოწმოთ – გარკვეულ ჩარევამდე და ჩარევის შემდეგ, ან შეიძლება, ორ სხვადასხვა საკითხთან, ვთქვათ, მათემატიკასა და მუსიკაში მიღწევებთანნ დაკავშირებით გვაინტერესებდეს ერთი და იგივე ჯგუფის მოსაზრება. ასეთ შემთხევაში ორი განსხვავეული ჯგუფი კი არ გვყავს, არამედ – ერთი და იგივე

ჯგუფი ორ სხვადასხვა სიტუაციაში და ერთი და იგივე ორი ჯგუფი ორ სხვადასხვა ცვლადთან მიმართებაში. ასეთ ვითარებაში სხვა სტატისტიკური კრიტერიუმები გამოიყენება, მაგალითად, უილკოქსონის კრიტერიუმი, ფრიდმანის კრიტერიუმი, t კრიტერიუმი დამოკიდებული შერჩევებისთვის და ნიშნის კრიტერიუმი. მოდით განვიხილოთ ექსპერიმენტში ხშირად გამოყენებული მაგალითი (ჩანართი 26.1).

ჩანართი 26.1

სტატისტიკური კრიტერიუმის იდენტიფიცირება ექსპერიმენტისთვის



წინა თავებში ვთქვით, თუ რომელი კრიტერიუმები გამოიყენება დამოუკიდებელი შერჩევების შემთხვევაში და რომელი კრიტერიუმი გამოიყენება დამოკიდებული შერჩევის შენთხვევაში.

რაც შეეხება ტესტში შერჩევების რაოდენობას, არსებობს სტატისტიკური კრიტერიუმები, რომლებიც განკუთვნილია ერთი (მხოლოდ ერთი ჯგუფისთვის, მაგალითად, სკოლაში მხოლოდ ერთი კლასისთვის), ორი (ორი ჯგუფისთვის, მაგალითად, სკოლაში გოგონებისა და ვაჟებისთვის) და სამი ან მეტი შერჩევისთვის (მაგალითად, ერთი სკოლის მასწავლებლები, მშობლები, მოსწავლეები და ადმინისტრაცია). *ერთი* ჯგუფისთვის გამოიყენება ისეთი კრიტერიუმები, როგორიცაა ბინომიალური ტესტი, ერთი შერჩევის ხი-კვადრატი და კოლმოგოროვ-სმირნოვის კრიტერიუმი. *ორი* ჯგუფისთვის შეგვიძლია ისეთი კრიტერიუმები გამოვიყენოთ, როგორიცაა ხი-კვადრატი, მან-უიტნის U კრიტერიუმი, t კრიტერიუმი, სპირმენისა და პირსონის კორელაციის კოეფიციენტები. *სამი და მეტი* შერჩევისთვის გამოდგება ხი-კვადრატი,

დისპერსიული ანალიზი და ტუკის ტესტი. ზოგიერთი დასახელებული კრიტერიუმი წარმოდგენილია ჩანართში 26. 2. მთავარია, მოცემული რაოდენობის შერჩევებისთვის სწორად შერჩეული სტატისტიკური კრიტერიუმი იქნას გამოყენებული.

ჩანართი 26.2

სხვადასხვა რაოდენობის შერჩევებისთვის განკუთვნილი სტატისტიკური კრიტერიუმები

საკლასიფიკაციო მონაცემთა ბუნება	ერთი შერჩევა	ორი შერჩევა		ორზე მეტი შერჩევა	
		დამოუკიდებელი შუშერის სიზუსტის ტესტი	დამოკიდებული მაკნემარი	დამოუკიდებელი ხი-კვადრატი (X^2) k-შერჩევის კრიტერიუმი	დამოკიდებული ქოქრანის Q
სახელდების სკალა	ბინომიალური				
	ხი-კვადრატი(X^2) ერთი შერჩევისთვის	ხი-კვადრატი(X^2) ორი შერჩევისთვის			
რიგის სკალა	კოლმოგოროვ-სმირნოვის ერთი შერჩევის კრიტერიუმი	მან-უიტნის U ტესტი	უილკოქსონის შესატყვისი წყვილების კრიტერიუმი	კრუსკალ-უოლისის კრიტერიუმი	ფრიდმანის ტესტი
		კოლმოგოროვ-სმირნოვის კრიტერიუმი	ნიშნის ტესტი	რიგის რეგრესიული ანალიზი	
		უალდ-უოლფოვიცი			
		საირმენის რო რიგის რეგრესიული ანალიზი			
ინტერვალების და შეფარდების სკალა	t-კრიტერიუმი	t-კრიტერიუმი	ტე-კრიტერიუმი დამოუკიდებელი შერჩევებისთვის	ერთფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზი (ANOVA)	დისპერსიული ანალიზის (ANOVA) განმეორებითი გაზომვები
		პირსონის შერეული მომენტის კორელაცია		ორფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზი (ANOVA) ტუკის ტესტი შეფერის ტესტი	

სტატისტიკური კრიტერიუმების გამოყენება იმ სკალებზეცაა დამოკიდებული, რომელზეც იზომება არსებული მონაცემები (სახელდების, რიგის, ინტერვალების, შეფარდების) და შესასრულებელ ამოცანაზეც, ანუ, ანალიზის მიზანზე (მაგალითად, ჯგუფებს შორის განსხვავების დადგენა, დაკავშირებულობის ხარისხის გამოვლენა, ერთი ან მეტი დამოუკიდებელი ცვლადის დამოკიდებულ ცვლადზე გავლენის გაზომვა და ა. შ.). წინა თავებში სხვადასხვა სკალაზე განთავსებული მონაცემები და სხვადასხვა მიზნისთვის გამოსადეგი

სტატისტიკური კრიტერიუმები აღვწერეთ. ეს ყველაფერი შეჯამებულია ჩანართში 26. 3, სადაც ყველა ძირითადი კრიტერიუმია წარმოდგენილი.

ჩანართი 26. 3

სტატისტიკური კრიტერიუმების ტიპები მონაცემების ოთხი სკალისთვის

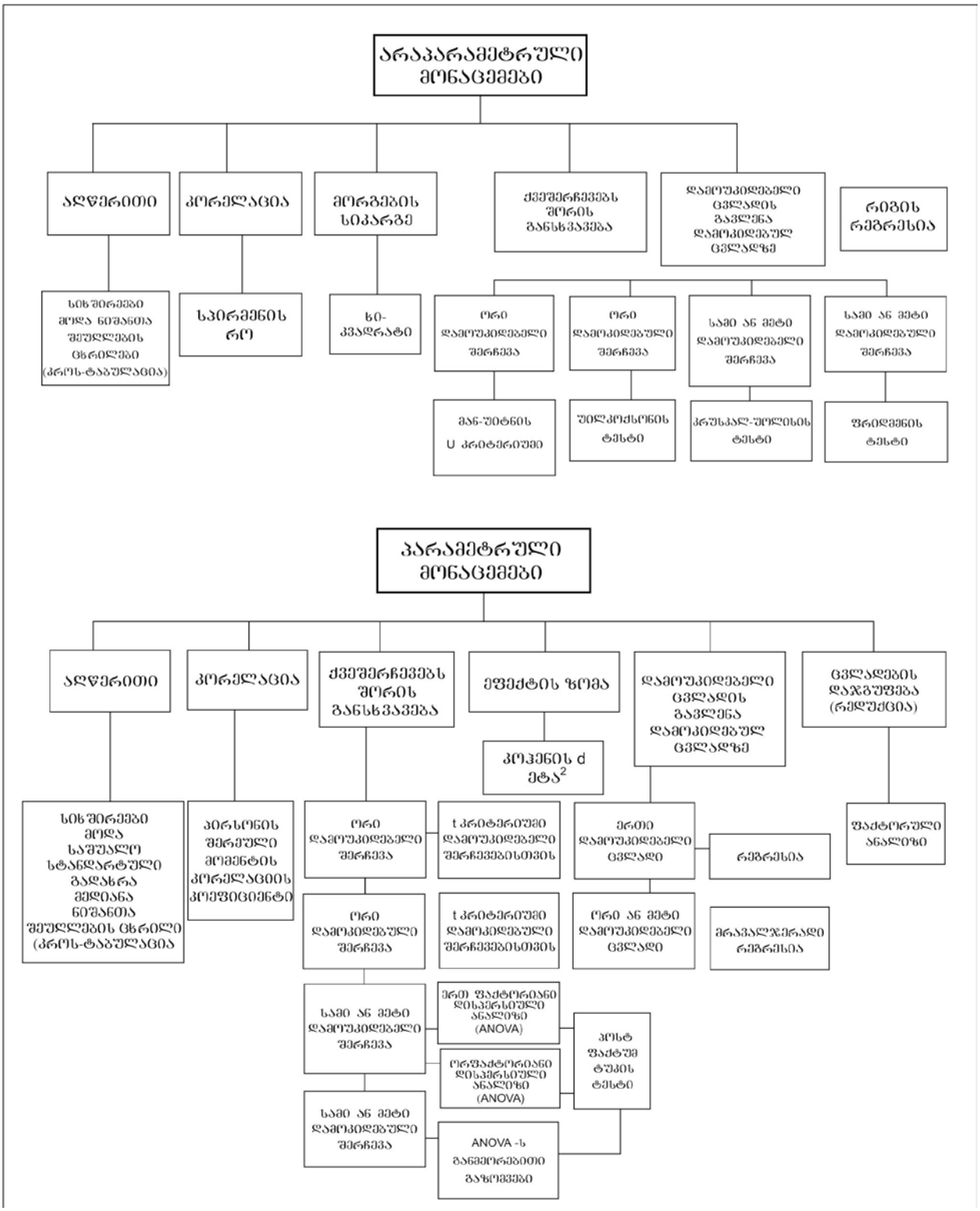
	სახელდების სკალა	რიგის სკალა	ინტერვალებისა და შეფარდების სკალა
კავშირის საზომები	ტეტრაქორული კორელაცია წერტილების ბისერული კორელაცია ფი კოეფიციენტი კრამერის V	სპირმენის რო კენდელის რანგული კორელაცია კენდელის პარციალური რანგული კორელაცია	პირსონის შერეული მომენტის კორელაცია
განსხვავების საზომები	ხი-კვადრატი მაკნემარი ქოქრანის Q ბინომიალური ტესტი	მან-უიტნის U კრიტერიუმი კრუსკალ-უოლისი უილკოქსონის შესატყვისი წყვილები ფრიდმანის ორფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზი კოლმოგოროვ-სმირნოვის ტესტი	t კრიტერიუმი ორი დამოუკიდებელი შერჩევისთვის t კრიტერიუმი ორი დამოკიდებული შერჩევისთვის ერთფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზი (ANOVA) ორ - და მეტფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზი (ANOVA) ტუკის ტესტი შეფერის ტესტი
დამოუკიდებელ და დამოკიდებულ ცვლადებს შორის წრფივი კავშირის საზომები		რიგის რეგრესიული ანალიზი	წრფივი რეგრესია მრავალჯერადი რეგრესია
საფუძვლადმდებარე ფაქტორების იდენტიფიცირება, მონაცემების რედუქცია			ფაქტორული ანალიზი ელემენტარული კავშირების ანალიზი

გამოყენებული სტატისტიკური კრიტერიუმის ტიპი, მონაცემების პარამეტრულობისა და არაპარამეტრულობის მიხედვითაც იცვლება. ჩანართებში 26. 4 და 26. 5 შეჯამებულია არსებული სტატისტიკური კრიტერიუმები

პარამეტრული და არაპარამეტრული მონაცემების მიხედვით და ასევე, ანალიზის მიზნების მიხედვით. 26. 5 ჩანართში მონაცემების ტიპისა და მიზნების მიხედვით ყველაზე ხშირად გამოყენებული კრიტერიუმებია მოცემული (Siegel 1956; Cohen and Holliday 1996; Hopkins et. al. 1996).

ჩანართი 26.4

სტატისტიკური კრიტერიუმის არჩევა
პარამეტრული და არაპარამეტრული მონაცემებისთვის



ჩანართი 26. 5

სხვადასხვა ტიპის მონაცემებისთვის განკუთვნილი სტატისტიკური კრიტერიუმები

მონაცემების ტიპი	*ადეკვატური სტატისტიკური კრიტერიუმი*	*გასათვალისწინებელი მომენტები/კითხვები/მაგალითები*
სახელდების სკალა	მოდა (ქულა, რომელიც შერჩევის ყველაზე ბევრმა წევრმა მიიღო)	არის თუ არა კარგად გამოკვეთილი „ლიდერი“, რომელმაც უმაღლესი ქულა მიიღო მოცემულ კატეგორიაში და შედარებით დაბალი ქულები სხვა კატეგორიებში, თუ მოდალური ქულა მცირედით განსხვავდება სხვა კატეგორიებში მიღებული ქულებისგან?
	სიხშირეები	რომელია ყველაზე მაღალი და დაბალი სიხშირეები? თანაბრადაა თუ არა განაწილებული კატეგორიების სიხშირეები?
	ხი-კვადრატი (სტატისტიკური კრიტერიუმი, რომელიც გვიჩვენებს სტატისტიკურად მოსალოდნელ და რეალურად მიღებულ ქულებს შორის განსხვავებას)	ქულებს შორის განსხვავებები შემთხვევით არის მიღებული, თუ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია, ანუ არ არის უბრალოდ შემთხვევით გამოწვეული?
რიგის სკალა	მოდა	რეიტინგის სკალაზე რომელი ქულა გვხვდება ყველაზე ხშირად?
	მედიანა (ადამიანთა ჯგუფის რანჟირებისას შუაში მოხვედრილი ინდივიდის მიერ მიღებული ქულა. თუ ქულათა ლუწი რაოდენობა გვაქვს, მაშინ მედიანა იქნება ზედა ნახევრის ბოლო ქულასა და ქვედა ნახევრის პირველ ქულას შორის მდებარე ქულა, ანუ, მათი საშუალო არითმეტიკული)	რომელი ინდივიდი ხვდება ქულათა ჩამონათვალის შუაში?
	სიხშირეები	ახასიათებს თუ არა პასუხებს რეიტინგის სკალაზე ერთი ან ორი კატეგორიის ირგვლივ დაჯგუფების ტენდენცია? გადახრილია თუ არა პასუხები რეიტინგის სკალის ერთ-ერთი ბოლოსკენ (მაგალითად,

		„სრულიად ვეთანხმები“-სკენ)? არის თუ არა შერჩევაში მსგავსი ტიპის პასუხები? სიხშირეები, ზოგადად, მაღალია თუ დაბალი (ანუ, რესპონდენტები მკვეთრად გამოხატავენ თუ არა პოზიციას საკითხისადმი)? შეიმჩნევა თუ არა რეიტინგის სკალის ცენტრში პასუხების შეჯგუფება (ცენტრალური ტენდენცია. რესპონდენტებს არ სურთ, რომ უკიდურესი პოზიციები დააფიქსირონ)?
	ხი-კვადრატი	მნიშვნელოვნად უკავშირდება თუ არა სახელდების სკალის ცვლადების ერთი ჯგუფის (მაგალითად, სქესის) სიხშირეები რიგის სკალის ცვლადების ჯგუფს?
	სპირმენის რანგული კორელაცია (სტატისტიკური სიდიდე, რომელიც ზომავს რიგის სკალაზე მოცემულ ორ ცვლადს შორის კავშირის სიძლიერეს)	კორელირებს თუ არა რეიტინგის ერთი სკალის შედეგები სხვა რეიტინგის სკალის შედეგებთან? კორელირებს თუ არა ერთი ცვლადის რანგული რიგის პოზიციები მეორე ცვლადის რანგული რიგის პოზიციებთან?
	მან-უიტნის U კრიტერიუმი (ორ დამოუკიდებელ შერჩევას შორის ნებისმიერი მნიშვნელოვანი განსხვავების გასაზომად მოწოდებული კრიტერიუმი)	არის თუ არა რაიმე მნიშვნელოვანი განსხვავება ორი დამოუკიდებელი შერჩევის (მაგალითად, ქალებისა და მამაკაცების) მიერ რეიტინგის სკალებზე მიღებულ შედეგებს შორის?
	კრუსკალ-უოლისის დისპერსიული ანალიზი (სამ ან მეტ დამოუკიდებელ შერჩევას შორის მნიშვნელოვანი განსხვავების გასაზომად განკუთვნილი კრიტერიუმი)	არის თუ არა რაიმე მნიშვნელოვანი განსხვავება სამ ან მეტ სახელდების სკალის ცვლადსა (მაგალითად, პოლიტიკური პარტიების წევრობასა) და რეიტინგის სკალაზე ნაჩვენებ შედეგებს შორის.
ინტერვალებისა და შეფარდების	მოდა საშუალო	რა არის ჯგუფის საშუალო ქულა?

სკალა	სიხშირეები მედიანა ხი-კვადრატი სტანდარტული გადახრა (ქულების გაფანტულობის საზომი)	არის თუ არა თანაბრად განაწილებული პარამეტრული ტესტით მიღებული ქულები ? მჭიდროდ გროვდება თუ არა ქულები საშუალოს ირგვლივ? ფართოდაა თუ არა გაფანტული ქულები საშუალოს ირგვლივ? არის თუ არა ქულები თანაბრად გაფანტული? ახდენს თუ არა ერთი-ორი უკიდურესი ქულა) არაპროპორციულ გავლენას
	z-ქულები (სტატისტიკური სიდიდე, რომელიც განსხვავეული საშუალოების და სტანდარტული გადახრების მქონე სხვადასხვა სკალების ქულებს სტანდარტულ ქულებად გარდაქმნის, ანუ, ერთ საერთო სკალაზე ათავსებს, რომელსაც ერთი საშუალო და სტანდარტული გადახრა აქვს. ეს სხვადასხვა ქულის მართებულად შედარების საშუალებას იძლევა)	დანარჩენ შემჭიდროვებულ ქულებზე? რა მიმართება არსებობს 20 ქულიან ტესტში მოსწავლეების მიერ მიღებულ ქულებსა და 50 ქულიან ტესტში მიღებულ ქულებს შორის?
	პირსონის შერეული მომენტის კორელაცია (სტატისტიკური კრიტერიუმი, რომელიც ინტერვალებისა და შეფარდების სკალების ორ ცვლადს შორის კავშირის სიძლიერეს ზომავს)	არსებობს თუ არა კორელაცია ინტერვალების სკალის მონაცემთა ორ ნაკრებს (მაგალითად, ორ სხვადასხვა გამოცდაზე მიღებულ ქულებს) შორის?
	t კრიტერიუმი (სტატისტიკური სიდიდე, რომელიც ზომავს ერთი შერჩევის ორ სხვადასხვა შემთხვევაში, ან ორი შერჩევის ორ სხვადასხვა საკითხთან დაკავშირებით მიღებულ საშუალოთა	განსხვავდებიან თუ არა ერთმანეთისგან პარამეტრულ ტესტში მიღებული საშულო ქულის მიხედვით საკონტროლო და ექსპერიმენტული ჯგუფები? არსებობს თუ არა რაიმე მნიშვნელოვანი განსხვავება ერთი შერჩევის პრე-ტესტსა და პოსტ-ტესტში მიღებულ საშუალო

	შორის განსხვავებას) დისპერსიული ანალიზი (სტატისტიკური ოპერაცია, რომელიც გვიჩვენებს თუ რამდენად მნიშვნელოვნად განსხვავდება ორი ან მეტი საშუალო ერთმანეთისგან	ქულებს შორის? არის თუ არა სამი ჯგუფის მიერ მიღებულ საშუალოებს შორის განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი ?

სტატისტიკური კრიტერიუმების დაშვებები

სტატისტიკური კრიტერიუმები გარკვეულ დაშვებებს ეფუძნება. მნიშვნელოვანია ამ დაშვებების ცოდნა და მათი მართებულად გამოყენება. ზოგიერთ ფართოდ გამოყენებულ კრიტერიუმს შემდეგი სახის დაშვებები აქვს (ჩანართი 26.6).

სტატისტიკური კრიტერიუმის არჩევა შემთხვევითად კი არ ხდება, არამედ დასახული მიზნიდან გამომდინარე.

ჩანართი 26. 6

სტატისტიკური კრიტერიუმების დაშვებები

კრიტერიუმი	*დაშვებები*
საშუალო	მონაცემები ნორმალურადაა განაწილებული, არ არის უკიდურესი ქულები.
მოდა	ცოტაა ისეთი მნიშვნელობა და ქულა რომლებიც დაახლოებით ერთნაირი სიხშირით გვხვდება.
მედიანა	ბევრია რიგის სკალის მონაცემი.
ხი-კვადრატი	მონაცემები კატეგორიულია (ანუ, სახელდების სკალაზეა წარმოდგენილი). პოპულაცია შემთხვევითადაა შერჩეული. კატეგორიები ერთმანეთისგან დამოუკიდებელია. მონაცემები წყვეტილია (ანუ, არ გვაქვს ათწილადები). ნიშანთა შეუღლების ცხრილის უჯრების 80 პროცენტი ხუთ ან მეტ შემთხვევას მოიცავს.
კოლმოგოროვ-სმირნოვი	განაწილება უწყვეტია. მონაცემები სახელდების სკალაზეა წარმოდგენილი
t კრიტერიუმი და დისპერსიული ანალიზი	პოპულაცია ნორმალურადაა განაწილებული. შერჩევა შემთხვევითადაა აღებული პოპულაციიდან. ყოველი შემთხვევა დამოუკიდებელია დანარჩენებისგან. შესადარებელი ჯგუფები სახელდების სკალისაა, ხოლო შედარება ინტერვალებისა და შეფარდების სკალების მონაცემების საშუალებით ხდება.

	შესადარებელი მონაცემები ნორმალურადაა განაწილებული (გაუსის ზარისებრი ფორმის განაწილება). ქულების ჯგუფები დაახლოებით ერთნაირი დისპერსიით ხასიათდებიან, ან ცნობილია სტანდარტული გადახრის კვადრატი. მონაცემები ეკუთვნის ინტერვალების ან შეფარდების სკალას.
უილკოქსონის ტესტი	მონაცემები ეკუთვნის რიგის სკალას. შერჩევები ურთიერთდაკავშირებულია.
მან-უიტნი და კრუსკალ-უოლისი	შესადარებელი ჯგუფები სახელდებისაა (ნომინალურია) და ერთმანეთს რიგის სკალის მონაცემები უნდა შედარდეს. პოპულაციები, საიდანაც აღებულია შესადარებელი შერჩევები, ნორმალურადაა განაწილებული. შერჩევები შემთხვევითადაა აღებული. შერჩევები დამოუკიდებელია ერთმანეთისგან.
სპირმენის რანგული კორელაცია	მონაცემები რიგის სკალას ეკუთვნის.
პირსონის კორელაცია	მონაცემების ინტერვალების ან შეფარდების სკალას ეკუთვნის.
რეგრესია (მარტივი და მრავალჯერადი)	რეგრესიის ტექნიკის ძირითადი დაშვებები: მონაცემები შემთხვევითი, ანუ, ალბათური შერჩევიდან მიიღება. მონაცემები ეკუთვნის ინტერვალების ან შეფარდების სკალას (იმ შემთხვევაში, თუ რიგის რეგრესია არ გამოიყენება). ამოღებულია ცალკე მდგომი, განცალკევებული ქულები. დამოუკიდებელ და დამოკიდებულ ცვლადებს შორის წრფივი კავშირია. დამოკიდებული ცვლადი ნორმალურადაა განაწილებული (გაუსის ზარისებრი ფორმის განაწილება). დამოკიდებული ცვლადის ნაშთები (განსხვავებები გამოთვლილ და რეალურად მიღებულ ქულებს შორის) დაახლოებით ნორმალურადაა განაწილებული. აღმოფხვრილია თანაწრფივობა (როდესაც ერთი დამოუკიდებელი ცვლადი ძალიან მჭიდროდ კორელირებს ან ზუსტად თანხვდება მეორეს).
ფაქტორული ანალიზი	მონაცემები ინტერვალების ან შეფარდების სკალაზეა წარმოდგენილი. მონაცემები ნორმალურადაა განაწილებული. ამოღებულია ცალკე მდგომი, განცალკევებული ქულები. შერჩევის მოცულობა, სულ მცირე, 100-150 ცდის პირით უნდა განისაზღვრებოდეს. თითო ცვლადზე, სულ მცირე, ხუთი შემთხვევა მაინც უნდა მოდიოდეს. ცვლადებს შორის კავშირი წრფივი უნდა იყოს. შესაძლებელი უნდა იყოს მონაცემების ფაქტორებად დაყოფა (ფაქტორიზაცია).

შენიშვნები

1 კვლევის ბუნება – სფეროს განსაზღვრა

1. განათლების სფეროში მოქმედებისთვის რაციონალურად დაყოფილ და მეცნიერულად მოცემად ცოდნაზე ექსკლუზიური დამოკიდებულებისთვის არც რეკომენდაციის გაწევა გვსურს და არც – წახალისება მაშინაც კი, ეს რომ შესაძლებელი ყოფილიყო. სწავლების სფეროში (ისევე, როგორც ცხოვრების სხვა სფეროებში) მდიდარი ტრადიცია და კულტურული სიბრძნე არსებობს, რომლის უყურადღებოდ დატოვება ჩვენვე გვავნებდა. თუმცა, ჩვენ ვამბობთ, რომ მთლიანად ამ უკანასკნელზე დამოკიდებულებამ წარსულში ჩიხში შეგვიყვანა: და რომ განათლების სფეროში შემდგომი განვითარება და უკეთესად გარკვევა მეცნიერებისა და კვლევის მხარდაჭერას უნდა მიმართავდეს.

2. მეცნიერების შესახებ ამ კონკრეტული მოსაზრების საწინააღმდეგო კლასიკური განაცხადი მოცემულია წყაროში Kuhn, T. S. (1962) *The Structure of Scientific Revolution.* Chicago, IL: University of Chicago Press. კუნის წიგნში, რომელიც ინტელექტუალური ოსტატობის ნიმუშად არის აღიარებული, დაფიქსირებულია მოსაზრება, რომ მეცნიერება არ არის ცოდნის სისტემატური დაგროვება, როგორც ამას სახელმძღვანელოებში წერენ, არამედ ეს გაცილებით ნაკლებად რაციონალური საქმიანობა, ვიდრე ზოგადად წარმოუდგენიათ ადამიანებს. სინამდვილეში, ეს არის „მშვიდობიანი ინტერლუდიების სერიები, რომლებსაც ინტელექტუალურად მძლავრი და მკვეთრი რევოლუციები წყვეტს . . . და თითოეული რევოლუციის დროს ერთი კონცეპტუალური მსოფლმხედველობა მეორეთი იცვლება“.

3. აქ მოცემული დისკუსიების უშუალო მიმოხილვისთვის იხილეთ Chalmers, A. F. (1982) *What Is This Thing Called Science?* (second edition). Milton Keynes: Open University Press.

4. მეცნიერული მეთოდის ფორმულირება, რომელიც ზემოთ იყო მოცემული, ხანგრძლივი კრიტიკის საგნად იქცა. მაგალითად, ე. გ. მიშლერი (E. G. Mishler) მას „მეცნიერების თხრობით ხატს“ უწოდებს, რომელსაც არაფერი აქვს საერთო მომუშავე მეცნიერთა რეალურ პრაქტიკასთან, ვინც აღმოჩნდა, რომ შემქმნელები არიან და არა – ლოგიკოსები. შემქმნელების ხსენებით მიშლერი (1990) ძალისხმევას არ იშურებს, ხაზი გაუსვას იმას, რომ კომპეტენტურობა დამოკიდებულია „ინტერესის სფეროში შემავალი ფენომენის მიმართ გამოყენებულ სპეციფიკურ მეთოდებში სასწავლო წვრთნაზე, უწყვეტ პრაქტიკასა და გამოცდილებაზე დაფუძნებულ კონტექსტუალურ ცოდნაზე და არა – აბსტრაქტულ „აღმოჩენის ლოგიკასა“ და ფორმალური „წესების“ გამოყენებაზე“ (Misler 1990). მიშლერი ამტკიცებს, რომ მეცნიერულ კვლევაზე დაფუძნებული ცოდნა უმეტესწილად ნაგულისხმევი, სიტყვებით გამოუთქმადი და არაახსნადია; მეტიც, მეცნიერები მას „ცხოვრების გარკვეულ ფორმებში“ სოციალიზაციის პროცესში ითვისებენ. მონაცემების აღმოჩენა, შემოწმება და ვალიდაცია კულტურულ და ლინგვისტურ პრაქტიკებში ხორციელდება და ექსპერიმენტატორი მეცნიერები პრაგმატული გზებით, საკუთარ შეცდომებზე და წარუმატებლობებზე სწავლით, ადგილობრივი კონტექსტებისთვის პროცედურების მორგებით და დაგროვილი გამოცდილების საფუძველზე დასკვნების გაკეთებით მიიწევენ წინ. მაგალითისთვის იხილეთ Mishler, E. G. (1990) Valisation in inquiry-guided research: the role of examples in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60 (4), 415 – 42.

5. მაგალითისთვის იხილეთ Rogers, C. R. (1969) *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill, and also Rogers, C. R. and Stevens, B. (1967) *Person to Person: The Problems of Being Human*. London: Souvenir.

6. სოციალური ეპიზოდების კვლევა აქტორებისა და მონაწილე დამკვირვებლის(ების)/მკვლევრის(ების) პოზიციიდან მიმდინარე მოვლენის ანალიზსა და ახსნას გულისხმობს. ეს სამი ძირითადი სახის ურთიერთდაკავშირებულ მასალას გვაძლევს: საკუთარი მე-სა და სხვების

ხატებს, სიტუაციების განსაზღვრებებს და ქმედების სათანადოდ განვითარების წესებს. იხილეთ Harré, R. (1976) The constructive role on models. In L. Collins (ed.) *The Use of Models in the Social Science.* London: Tavestock.

7. განათლების სფეროში კვლევის ბუნების და თემის ისტორიული პერსპექტივის შესახებ დამატებითი ინფორმაციისთვის, ასევე, იხილეთ Verma, G. K. and Beard, R. M. (1981) *What is Educational Research?* Aldershot: Gower.

2 განათლების სფეროში კვლევისა და სოციალური კვლევის ეთიკა

1. მაგალითად, სოციალური კვლევის ასოციაცია (2003); ამერიკის სოციოლოგიური ასოციაცია (1999); ბრიტანეთის განათლების სფეროში კვლევის ასოციაცია (2000); ამერიკის ფსიქოლოგიური ასოციაცია (2002); ბრიტანეთის სოციოლოგიური ასოციაცია (2002); ბრიტანეთის ფსიქოლოგიური საზოგადოება (2005). კვლევის სხვა სფეროებში შესაძლებელია შედარებადი ტენდენციების ნახვა. მაგალითად, მედიცინაში, ბიზნესში და ჟურნალისტიკაში ძირითადი ეთიკური საკითხების და, ასევე, ამ სფეროებისთვის საერთო ეთიკური თემების გასაცნობად იხილეთ Serafini, A. (ed.) (1989) *Ethics and Social Concern.* New York: Paragon House. წიგნი, ასევე, მოცემულია ეთიკის ძირითადი თეორიები სოკრატედან რ. მ. ჰერიმდე (R. M. Hare).

2. US Dept of Health, Educatin and Welfare, Public Health Service and National Institute of Health (1971) *The Institutional Guide to D. H. E. W. Policy on Protecting Human Subjects.* DHEW Publication (NIH): 2 December, 72 – 102.

3. რაც შეეხება მკვლევრის ქცევის შეფასებას, ერთადერთი მიმართულება განათლების სფეროში, სადაც ცალსახად და ერთხმად შეგვიძლია ტერმინის „ეთიკის აბსოლუტის“ გამოყენება და სადაც შესაბამისი შეფასება ეჭვგარეშეა, მკვლევრისა და მონაცემების ურთიერთობაა. მკვლევარმა რა მიზეზითაც არ უნდა გამოიყენოს ბოროტად თავისი მონაცემები, ქცევა კატეგორიულად არასწორია. აქ არ რჩება ადგილი მორალური

რელატივიზმისთვის. ამ შემთხვევაში მისაღებია მკაფიო დიქოტომია: თუ არსებობს ისეთი რამ, რასაც აშკარად ეთიკური ქცევა ჰქვია, მაშინ მონაცემების ბოროტად გამოყენება აშკარად არაეთიკურია. პირველ რიგში, ამან შეიძლება წინასწარ წამოყენებული, ხშირად სასურველი ჰიპოთეზის მხარდასაჭერად მონაცემების ფალსიფიცირების ფორმა მიიღოს; მეორე, იმავე მიზნის მისაღწევად მონაცემებით, ხშირად სტატისტიკურად, მანიპულირება (ან გამოყენებული ტექნიკებით მანიპულირება, მაგალითად, მიმართულების მიმცემი კითხვების მიზანმიმართული გამოყენება); მესამე, მონაცემების სელექციურად გამოყენება, ანუ იმ ნაწილების იგნორირება ან გამორიცხვა, რომელიც არ ერგება მკვლევრის ჰიპოთეზას; და მეოთხე, მონაცემების მიღმა გასვლა, სხვა სიტყვებით, ისეთი დასკვნების გამოტანა, რომლებსაც არ ამყარებს მიღებული მონაცემები (ან მონაცემების ზეინტერპრეტაცია). ისეთი არამართებული ქცევებიც კი, როგორიც ამ მაგალითებშია მოცემული, შეუძლებელია მითითებებით გაკონტროლდეს: აქ ეთიკური აკრძალვები ნაკლებად გამოდგება, აღარაფერს ვამბობთ მათ შესრულებაზე. ერთადერთი პასუხი (პროფესიული მონიტორინგის არარსებობის პირობებში) მკვლევრისთვის არის მორალური კოდექსის ქონა, რომელიც, ფილოსოფოს რ. ს. პეტერსის სიტყვებით რომ ვთქვათ, „რაციონალურად არის მიღებული და კეთილგონიერად გამოყენებული“ და მუდმივად ამ კოდით ხელმძღვანელობა. მორალური კომპეტენცია, სხვა კომპეტენციების მსგავსად, დასწავლას ექვემდებარება. მისი შესწავლის ერთ გზას საკუთარი კოდექსისა და პრაქტიკის შესახებ კითხვის ნიშნიანი რეფლექსია წარმოადგენს, მაგალითად, სათანადოდ ვუპასუხე, საკმარისი იყო ჩემ მიერ გაცემული პასუხი, სათანადო აუდიტორიას, სათანადო დროს ვუპასუხე? რომ შევაჯამოთ ზემოთ თქმული, ეთიკური ქცევა დამოკიდებულია ეთიკური აზროვნების ნაკადზე, რომელიც, თავის მხრივ, საფუძვლიანად გააზრებულ პრინციპებს ეფუძნება. მკითხველებმა, ვისაც მონაცემების არასწორად გამოყენების შესახებ მეტის გაგება სურთ, უნდა წაიკითხონ Peter Medawar-ის (1991) ელეგანტური და საინტერესო ესე „Scientific fraud“, რომელიც მოცემული კრებულში D. Pike (ed.) *The Treat and the Glory: Reflections on Science and Scientists.* Oxford: Oxford University

Press და, ასევე, Broad, W. and Wade, N. (1983) *Berrayers of Truth: Fraud and Deceit in the Halls of Science*. New York: Century.

5 სენსიტიური კვლევა განათლების სფეროში

1. ასევე, იხილეთ უოლფორდი (2001: 38), დიდი ბრიტანეთის საჯარო სკოლებში შესვლის უფლების მოპოვების განხილვა, პირველი კითხვა, რომელიც მას დაუსვეს, იყო: „ერთ-ერთი ჩვენგანი ხარ?“.

2. უოლფორდი (2001: 69) კომენტარს აკეთებს მასწავლებლების ძალზე უარყოფითი დამოკიდებულების შესახებ, რომელიც მათ დიდი ბრიტანეთის დამოუკიდებელი სკოლებისადმი აქვთ. მასწავლებლები ფიქრობენ, რომ მკვლევრები ვერაგულად მოექცნენ მათ და გააცურეს ისინი, რადგან სკოლის შესახებ მხოლოდ ვულგარულ, სენსაციურ მონაცემებს მიაქციეს ყურადღება (მაგალითად, ჩხუბები, ალკოჰოლი, ნარკოტიკები, აზარტული თამაშები და ჰომოსექსუალიზმი).

8 ისტორიული და დოკუმენტური კვლევა

1. ამის საპირისპიროდ, თანამედროვე პერიოდის ანუ XIX-XX საუკუნეების ისტორიკოსს უფრო ხშირად უწევდა ორივე ეტაპის – ანალიზისა და წერის – დასაწყისში ჭარბი ოდენობის მასალიდან ამორჩევის პრობლემასთან შეჯახება. ასეთი შერჩევისთვის ორი ზოგადი კრიტერიუმი არსებობს: მნიშვნელოვნება, რომელიც ენიჭება მონაცემებს და ხარისხი, რომლითაც კონკრეტული დეტალი შეიძლება მთლიანის ტიპურ ნაწილად იქნას განხილული.

2. თუმცა, თავად ისტორიკოსები, ჩვეულებრივ, უარს ამბობენ თავიანთი ნაშრომების ასეთ პირდაპირ გამოყენებაზე და იშვიათად აკეთებენ ამას იმ მოსაზრებით, რომ შეუძლებელია ერთმანეთს გაუტოლდეს ორი მოვლენა, ან კონტექსტუალური ვითარება, რომელიც გეოგრაფიულად და დროში დაშორებულია ერთმანეთს. როგორც პოპულარულ გამოთქმაშია, „ისტორია

არასოდეს მეორდება“ და ამიტომ „ერთადერთი, რაც ისტორიიდან შეგვიძლია ვისწავლოთ, ისაა, რომ ჩვენ არაფრის სწავლა არ შეგვიძლია ისტორიიდან“.

3. Thomas, W. I. and Znaniecki, F. (1918) *The Polish Peasant in Europe and America.* Chicago, IL: University of Chigaco Press. თომასისა და ზნანიეცკის მონუმენტური შრომის უფრო სრული განხილვისთვის იხილეთ Plummer, K, (1983) *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method.* London: Allen & Unwin, განსაკუთრებით თავი 3, The Making of a Method. ასევე, იხილეთ Madge, J. (1963) *The Origin of Scientific Sociology.* London: Tavistock. თომასისა და ზნანიეჩკის კრიტიკისათვის იხილეთ Riley, M. W. (1963) *Sociological Research 1:A Case Approach.* New York: Harcourt, Brace &.

4. Siles, P., Maesor, L. and Woods, P. (1985) *Teacher Careers.* Lewes: Falmer. . ასევე, იხილეთ Smith, L. M. (1987) *Kensington Revisited.* Lewes: Farmer; Goodson, I. and Walkner, R. (1988) Putting life into educational research. In R. R. Sherman and R. B. Webb (eds) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods.* Lewes: Falmer, Acker, S. (1989) *Theachers, Gender and Careers.* Lewes: Blease, D. and Cohen, L. (1990) *Coping with Computers: An Ethnographic Study In Primary Classrooms.* London: Paul Chapman; Evetts, J. (1990) *Woman in Primary Teaching.* London: Unwin Hyman; Goodson, I. (1990) *The Making of Curriculum.* Lewes: Falmer, Evetts, J. (1991) The experience of secondary headship selection: continuity and change. *Educational Studies,* 17 (3), 285 – 94; Sikes, P. and Troyna, B. (1991) True stories: a case study in the yse of life histories in teacher education. *Educational Review,* 43 (1), 3 – 16; Winkley, D. (1995) *Diplomats and Detectives: LEA Advisers and Work.* London: Robert Royce.

9 გამოკითხვები, ლონგიტუდური, კროს-სექციური და ტენდენციის კვლევები

1. გამოკითხვის რამდენიმე მაგალითი არსებოობს, მათ შორის: Millan, R., Gallagher, M. and Ellis, R. (1993) Surveying adolescent worries: development of the “Things I Worry About” scale. *Pastoral Care in Education,* 11 (1), 43 – 57; Boulton, M. J. (1997) Tearchers’ view on bullying: definitions, attitudes and abilities to cope. *British Journal of Educational Psychology,* 67, 223 – 33; Cline, T. and Ertubney, C. (1997) The impact of

gender on primary teachers' evaluations of children's difficulties in school. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 447 – 56; Dosanjh, J. S. and Ghuman, P. A. S. (1997) Asian parents and English education – 20 years on: a study of two generations. *Educational Studies*, 23 (3), 45 – 72; Foskett, N. H. and Hesketh, A. J. (1997) Constructing choice in continuous and parallel markers: institutional and school leavers' responses to the new post-16 marketplace. *Oxford Review of Education*, 23 (3), 299 – 319; Gallagher, T., McEwen, A. and Knop, D. (1997) Science education policy: a survey of the participation of sixth-form pupils in science and the subjects over a 10-year period, 1985 – 95. *Research Papers in Education*, 12 (2), 121 – 42; Jules, V. and Kutnick, P. (1997) Student perceptions of a good teacher: the gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 497 – 511; Borg, M. G. (1998) Secondary school teachers' perceptions of pupils' undesirable behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 67 – 79; Papasolomoutos, C. and Christie, T. (1998) Using national surveys: a review of secondary analyses with special reference to schools. *Educational Research*, 40 (3), 295 – 310; Tatar, M. (1998) Teachers as significant others: gender differences in secondary pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255 – 68; Terry, A. A. (1998) Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255 – 68; Hall, K. and Nuttall, W. (1999) The *relative* importance of class size to infant teachers in England. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 245 – 58; Rigby, K. (1999) Peer victimisatoin at schools and the health of secondaty school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95 – 104; Strand, S. (1999) Ethnic group, sex and economic disadvantage: associations with pupils' educational progress from Baseline to the end of Key Stage 1. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 179 – 202.

სხვადასხვა სახის გამოკითხვის მაგალითები ასეთია: ფრანსის (Francis 1992) „ჭეშმარიტი კოჰორტის" კვლევა, რომელშიც კითხვის უნერის განვითარების პატერნებს სწავლობდნენ – 54 პატარა ბავშვს 2 წლის განმავლობაში ექვსთვიანი ინტერვალებით აკვირდებოდნენ; ბლეტჩფორდის (Blatchford 1992) კოჰორტის, კროს-სექციური კვლევა, რომელშიც 133-175 11 წლის ასაკის ბავშვს (ორი შერჩევა) და სამუშაოსადმი მათ დამოკიდებულებას სწავლობდნენ; ფართომასშტაბიანი კროს-სექციური კვლევა, რომელიც მუნსა და მის კოლეგებს (Munn et al. 1990) ეკუთვნის და

მიზნად ისახავდა ეფექტური დისციპლინის დამცველების მოსწავლეებისეული აღქმების შესწავლას 543 ბავშვისგან შემდგარ შერჩევაში; მთავრობის დეპარტამენტის (Department of Education and Science 1977) მიერ სკოლის შენობებისადმი წაყენებული მოთხოვნების ტენდენციის/წინასწარმეტყველების კვლევა, რომელშიც დადგინდა მშენებლობისა და გაუმჯობესების მოთხოვნები, რაც 1976 – 86 წლებში შობადობაზე დაყრდნობით მოსწავლეების შეფასებული პოპულაციის საფუძველზე მოხერხდა; ბელსონის (Belson 1975) გამოკითხვა, რომელშიც 1,425 მოზარდი ქურდი ბიჭის ქცევა იქნა შესწავლილი; ჰანანისა და ნიუბაის (Hannan and Newby 1992) კვლევა, რომელშიც 787 პრაქტიკანტი მასწავლებელი მონაწილეობდა (პასუხების 46%-იანი სიხშირით) და აინტერესებდათ მათი მოსაზრებები მთავრობის შეთავაზებაზე სწავლების პერიოდში სკოლაში გასატარებელი დროის გაზრდის თაობაზე.

2. დროში განმეორებადი და ერთჯერადი კვლევების მაგალითებია: Davies, J. and Brember, I. (1997) Monitoring reading standards in year 6: a 7-year cross-sectional study, *British Educational Research Journal,* 23 (5), 615 – 22; Preisler, G. M. and Ahström, M. (1997) Sign language for hard of hearing children – a hindrance or a benefit for their development? *European Journal of Psychology of Education,* 23 (4), 465 – 77; Busato, V. V., Prins, F. J., Elshant, J. J. and Hamaker, C. (1998) Learning styles: a cross-sectional and longitudinal study in higher education., 427 – 41; Davenport, E. C. Jr, Davison, M. L., Huang, H., Ding, S., Kin, S-K. and Kwak, N. (1998) High school mathematics course-taking by gender and ethnicity. *American Educational Research Journal,* 35 (3), 497 – 514; Davies, J. and Brember, I. (1998) Standards in reading at key stage 1 – a cross-sectional study. *Educational Research,* 40 (2), 153 – 60; Marsh, H. W. and Yeung, A. S. (1998) Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: gender differences in the development of math and English constructs. *American Educational Research Journal,* 35 (4), 705 – 38; Noack, P. (1998) School achievement and adolescents' interactions with the fathers, mothers, and friends. *European Journal of Psychology of Education,* 13 (4), 503 – 13; Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. and Pell, T. (1999) Changes in patterns

in teacher interaction in primary classrooms. 1976 – 1996. *British Educational Research Journal*, 25 (1), 23 – 37.

3. მოვლენის ისტორიის ანალიზის შესახებ დაწვრილებითი ინფორმაციისთვის და უარების ინტენსიობისთვის იხილეთ Allison (1984); Plewis (1995); Hakim (1987); Von eye (1990); Rose and Sullivan (1993).

11 შემთხვევის შესწავლა

1. შემთხვევის შესწავლის სხვა მაგალითებისთვის იხილეთ: Woods, P. (1993) Managing marginality: teacher development through grounded life theory. *British Educational Research Journal*, 19 (5), 447 – 88; Bates, I. and Dutson, J. (1995) A Bermuda triangle? A case study of the disappearance of competence-based vocational training policy in the context of practice. *British Journal of Education and Work*, 8 (2), 41 – 59; Jacklin, A. and Lacey, C. (1997) Gender integration in the infant classroom: a case study. *British Educational Research Journal*, 23 (5), 623 – 40.

12 Ex post facto კვლევები

1. თავებში 12 და 13 ვიყენებთ სიმბოლოებსა და გამონათქვამებს, რომლებიც გამოყენებულია ნაშრომში Campbell, D. T. and Stanley, J. C. (1963) *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching.* Boston, MA: Houghton Mifflin. ესენი სრულად არის წარმოდგენილი მეცამეტე თავში.
2. ლოგიკური შეცდომების შესახებ დეტალური ინფორმაციისთვის იხილეთ Cohen, M. R. and Nagel, E. (1961) *An Introduction to Logic and Scientific Method.* London: Routledge & Hegan Paul. ავტორების მიერ შემოთავაზებული *post hoc, ergo propter hoc* შეცდომის მაგალითი უძილობას შეეხება, რომელიც შეიძლება *მოჰყვეს* ყავის დალევას, მაგრამ უძილობა არ გაჩნდეს დალეული ყავის *გამო.*

13 ექსპერიმენტი, კვაზი-ექსპერიმენტი, ერთი შემთხვევის კვლევა და მეტა-ანალიზი

1. წამოიჭრა ჰოთორნის ეფექტის განსაზღვრებებისა და ახსნების აუთენტურობის საკითხი. იხილეთ Diaper, G. (1990) The Hawthorne effect: a fresh examination. *Educational Studies*, 16 (3), 261 – 7.

2. ექსპერიმენტული კვლევის მაგალითები შემდეგ შრომებში შეგიძლიათ ნახოთ: Dugard, P. and Todman, J. (1995) Analysis of pre-test and post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology*, 15 (2), 181 – 98; Bryant, P., Devane, M., Ledward, A. and Nunes, T. (1997) Spelling with apostrophes and understanding possession. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 91 – 110; Hall, E., Hall, C. and Abaci, R. (1997) The effects of human relations training on reported teacher stress, pupil control ideology and locus of control. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 483 – 98; Marcinkeiwicz, H. R. and Clariana, R. B. (1997) The performance effects of headings within multi-choice tests. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 111 – 17; Tones, K. (1997) Beyond the randomized controlled trial: a case for "judicial review". *Health Education Research*, 12 (2), i – iv; Alfassi, M. (1998) Reading for meaning: the efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35 (2), 309 – 22; Bijstra, J. O. and Jackson, S. (1998) Social skills training with early adolescents: effects of social skills, well-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (4), 569 – 83; Cline, T., Proto, A., Raval, P. D. and Paolo, T. (1998) The effects of brief exposure and of classroom teaching on attitudes children express towards facial disfigurement in peers. *Educational Research*, 40 (1), 55 – 68; Didierjean, A. and Cauzinille-Marméche, E. (1998) Reasoning by analogy: is it schema-mediated or case-based? *European Journal of Psychology of Education*, 13 (3), 385 – 98; Overett, S. and Donald, D. (1998) Paired reading: effects of a parental involvement programme in a disadvantaged community in South Africa. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 347 – 56; Sainsbury, M., Whetton, C., Mason, K. and Schagen, I. (1998) Fallback in attainment on transfer at age 11: evidence from summer literacy schools evaluation. *Educational Research*, 40 (1), 73 – 81; Littleton, K., Ashman, H., Light, P., Artis, J., Roberts, T. and Oosterwegel, A. (1999) Gender, task contexts, and children's performance on a computer-based task. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (1), 129 – 39;

3. განათლების სფეროში ექსპერიმენტირების პრაქტიკული საკითხების დაწვრილებითი განხილვისთვის იხილეთ Riechen and Boruch (1974); Bennett and Lumstaine (1975); Evans (1978: თავი 4).

4. განათლების სფეროში მეტა-ანალიზის მაგალითი შეგიძლიათ ნახოთ ნაშრომში Severiens, S. and ten Dam, G. (1998) A multilevel meta-analysis of gender differences in learning orientation. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 595 – 618. მეტა-ანალიზი ფართოდ გამოიყენება. Cochrane Collaboration, ფაქტობრივად პიონერია ამ სფეროში და რანდომიზებული გაკონტროლებული ცდების მეტა-ანალიზზე ფოკუსირდება (იხილეთ Maynand and Chalmer 1997).

15 კითხვარები

1. ეს მიდგომაა გამოყენებული ბელბინის (Belbin 1981) ცნობილ კვლევაში, რომელიც მენეჯმენტის გუნდში პიროვნებათა ტიპებს სწვლობდა.

16 ინტერვიუ

1. განათლების სფეროს კვლევაში ინტერვიუს გამოყენების მაგალითებისთვის იხ. Ferris, J. and Gerber, R. (1996) Mature-age students' feelings of enjoying learning in a further education context. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (1), 79 – 96; Carroll, S. and Walford, G. (1997) Parents' responses to the school quasi-market. *Research Papers in Education*, 12 (1), 3_26; Collen, K. (1997) Headteacher appraisal: a view from the inside. *Research Papers in Education*, 12 (2), 177 – 204; Cicognani, C. (1998) Parents' educational stylesand adolescent autonomy. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (4), 485 – 502; Van Etten, S., Pressley, M., Freebern, G. and Echevarria, M. (1998) An interview study of college freshmen's beliefs about their academic motivation. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (1), 105 – 130; Robonson, P. and Smithers, A. (1999) Should the sexes be separated for secondary education – comparisons of single-sex and co-educational schools. *Research Papers in Education*, 14 (1), 23 – 49.

17 ანგარიშები

1. განათლების სფეროში ცნებების რუკების მაგალითებისთვის იხ. Lawless, L., Smee, P. and O.shea, T. (1998) Using concept sorting and concept mapping in business and public administration, and education: an overview. *Educational Research*, 40 (2), 219 – 235.
2. განათლების სფეროში დისკურსის ანალიზის სხვა მაგალითებისთვის იხ. Ramsden, C. and Reason, D. (1997) Conversation – discourse analysis in library and information services. *Educational for Information*, 15 (4), 283 – 295; Butzkamm, W. (1998) Code-switching in a bilingual history lesson: the mother tongue in a conversational lubricant. *Bilingual Education and Bilingualism*, 1 (2), 81 – 99; Mercer, N., Wegerif, R. and Dawes, L. (1999) Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25 (1), 95 – 111.
3. Cohen, L. (1993) *Racism Awareness Materials in Initial Teacher Training.*Report to the Leverhulme Trust, 11 – 19 New Fetter Lane, London, EC4A 1 NR. უმცირესობების წარმომადგენელი ბავშვევისადმი თეორკანიანი მასწავლებლების ქცევის ბავშვებისეული აღქმების კვლევის ნაწილს წარმოადგენენ ვიდეო სცენარები. იხ. Neylor, P. (1995) Adolescents' perceptions of teacher racism. Unpublished PhD dissertation, Loughborough University of Technology.

18 დაკვირვება

1. დროის შერჩევის მაგალითისთვის იხ. Childs, G. (1997) A concurrent validity study of teachers' rating for nominated "problem" children. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 457 – 474.
2. კრიტიკული შემთხვევების მაგალითისთვის იხ. Tripp, D. (1994) Teachers' lives, critical incidents and professional practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7 (1), 65 – 72.
3. დაკვირვების მაგალითისთვის იხ. Sideris, G. (1998) Direct classroom observation. *Research in Education*, 59, 19 – 28.

20 პიროვნული კონსტრუქტები

1. იხ. პიროვნული კონსტრუქტების თეორიის გამოყენება მასწავლებლებისა და მათი ჯგუფების კვლევაში: Shapiro, B. l. (1990) A collaborative approach to help novice science teachers reflect on changes in their constuction of the role of the science

teacher. *Alberta Journal of Educational Research*, 37 (2), 119 – 132; Corporal, A. H. (1991) Repertory grid research into cognitions of prospective primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 36, 315 – 329; Lehber, R. and Franke, M. L. (1992) Applying personal construct psychology to the study of teachers' knowledge of fractions. *Journal for Research in Mathematical Education*, 23 (3), 223 – 241; Shaw, E. L. (1992) The influence of methods instruction on the beliefs of preservice elementary and secondary science teachers: preliminary comparative analyses. *School Science and Mathematics*, 92, 14 – 22.

2. პიროვნული კონსტრუქტების განათლების სფეროს კვლევაში გამოყენების მაგალითისთვის იხ. Morris, P. (1983) Teachers' perceptions of their pupils: a Hong Kong case study. *Research in Education*, 29, 81 – 86; Derry, S. J. and Potts, M. K. (1998) How tutors model students: a study of personal constructs in adaptive tutoring. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 65 – 99.

21 როლური თამაში

1. ფსიქოთერაპიაში როლური თამაშის ფართოდ გამოყენების ანგარიშებისთვის იხ. Holmes, P. and Karp, M. (1991) *Psychodrama: Inspiration and Technique*. London: Routledge.

24 რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზი

1. Bynner and Stribley (1979: 242) ალფას მნიშვნელობების სასარგებლო ცხრილს გვთავაზობენ, რომელშიც მოცემულია r_{ii}-ის მნიშვნელობები 0.05-დან 0.80-მდე და დებულებების ნომრების მნიშვნელობები 2-დან 50-მდე. შესაძლებელია ალფას მნიშვნელობების ინტერპოლაცია. იხ. Bynner, J. and Stribley, K. M. (eds.) (1979) *Social Research: Principles and Procedures*. London: Londgman and the Open University Press, Table 19. 1.
2. მუიჯსი (Muijs 2004) მიუთითებს, რომ SPSS-ში შეგვიძლია დავადგინოთ მულტიკოლინეარობა, თუ მენიუდან ავირჩევთ „Statistics" და შემდეგ „collinearity diagnostics", შემდეგ კი გამოთვლების შედეგად მიღებულ ცხრილში სვეტს „Tolerance" უნდა შევხედოთ. ავტორი მიუთითებს, რომ რიცხვითი მნიშვნელობები შეიძლება იცვლებოდეს 0-დან 1-მდე და რაც უფრო მაღალია მნიშვნელობა, მით ნაკლებია თანაწრფივობა, ხოლო 0-თან მიახლოებული

მნიშვნელობა გვიჩვენებს, რომ ცვლადის თითქმის მთელი დისპერსია მოდელში სხვა ცვლადებით აიხსნება.

25 მრავალგანზომილებიანი გაზომვა და ფაქტორული ანალიზი

1. რობსონი (1993) თვლის, რომ იმდენად მცირე შეიძლება იქნას გამოყენებული, როგორიც 100-ია.
2. საკუთარი თავის სასარგებლოდ მიკერძოება წარმატებაზე პასუხისმგებლობის საკუთარ თავზე აღებისკენ და წარუმატებლობაზე პასუხისმგებლობის უარყოფისკენ მიდრეკილებას უკავშირდება.
3. ფაქტორული ანალიზის გამოყენებით ჩატარებული კვლევის მაგალითისთვის იხ. McEneaney, J. E. and Sheridan, E. M. (1996) A survey-based component for programme assessment in undergraduate pre-service teacher education. *Research in Education*, 55, 49 – 61;Prosser, M. and Trigwell, K. (1997) Relations between perceptions of the teaching environment and approached to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25 – 35; Vermunt, J. D. (1998) The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149 – 171; Andrews, P. and Hatch, G. (1999) A new look at secondary teachers' conception of mathematics and its teaching. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 203 – 223; Valadines, N. (1999) Formal reasoning performance of higher secondary school students: theoretical and educational implications. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (1), 109 – 117; კლასტერული ანალიზის გამოყენებით წარმოებული კვლევის მაგალითისთვის იხ. Seifert, T. L. (1997) Academic goals and emotion: results of a structural equation model and a cluster analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 323 – 338; კორელაციის კოეფიციენტების გამოყენებით წარმოებული კვლევის მაგალითისთვის იხ. Lamb, S., Bibby, P., Wood, D. and Leyden, G. (1997) Communication skills, educational achievement and biographic characteristics of children with moderate learning difficulties. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 401 – 414; Goossens, L., Marcoen, A., van Hees, S. and van de Woestlijne, O. (1998) Attachment style and loneliness in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (4), 529 – 542; Okagaki, L. and Fresch, P. A. (1998) Parenting and school achievement: a multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 123 – 44.

4. განათლების სფეროს კვლევაში მრავალდონიანი მოდელირების გამოყენების მაგალითებითვის იხ. Fitz-Gibbon, C. T. (1991) Multilevel modeling in an indicator systems; S. W. Taudenbush and J. D. Willns (eds) *Schools, Classrooms and Pupils: International Studies of Schooling from a Multilevel Perspective.* San Diego, CA: Academic Press; Bell, J. F. (1996) Question choice in English literature examination. *Oxford Review of Education*, 23 (4), 447 – 458; Hill, P. W. and Rowe, K. J. (1996) Multilevel modeling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), 1 – 34; Schagen, I. and Sainsbury, M. (1996) Multilevel analysis of the key stage I national curriculum data in 1995. *Oxford Review of Education*, 22 (3), 265 – 272; Croxford, L. (1997) Participation in science subjects: the effect of the Scottish curriculum framework. *Research Papers in Education*, 12 (1), 69 – 89; Thomas, S., Sammons, P., Mortimore, P. and Smees, R. (1997) Differential secondary school effectiveness: comparing the performance of different pupil groups. *British Educational Research Journal*, 23 (4), 351 – 369; Kivulu, J. M. and Rogers, W. T. (1998) A multilevel analysis of cultural experience and gender influences on causal attributions to perceived performance in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 25 – 37; McNiece, R. and Jolliffe, F. (1998) An investigation into regional differences in educational performance in the National Child Development Study. *Educational Research*, 40 (1), 13 – 30; Mooij, T. (1998) Pupil=class determinants of aggressive and victim behaviour in pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 373 – 385; Musch, J. and Bröder, A. (1999) Test anxiety versus academic skills: a comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 105 – 116.

ბიბლიოგრაფია

Acker, S. (1989) *Teachers, Gender and Careers*. Lewes: Falmer.

Acker, S. (1990) Teachers' culture in an English primary school: continuity and change. *British Journal of Sociology of Education*, 11 (3), 257–73.

Acton, H. B. (1975) Positivism. In J. O. Urmson (ed.) *The Concise Encyclopedia of Western Philosophy*. London: Hutchinson, 253–6.

Adams-Webber, J. R. (1970) Elicited versus provided constructs in repertory grid technique: a review. *British Journal of Medical Psychology*, 43, 349–54.

Adelman, C., Kemmis, S. and Jenkins, D. (1980) Rethinking case study: notes from the Second Cambridge Conference. In H. Simons (ed.) *Towards a Science of the Singular*. Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 45–61.

Adeyemi, M. B. (1992) The effects of a social studies course on the philosophical orientations of history and geography graduate students in Botswana. *Educational Studies*, 18 (2), 235–44.

Adler, P. A. and Adler, P. (1994) Observational techniques. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 377–92.

Agar, M. (1993) Speaking of ethnography. Cited in D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.

Aiken, L. R. (2003) *Psychological Testing and Assessment* (eleventh edition). Boston, MA: Pearson Education.

Airasian, P. W. (2001) *Classroom Assessment: Concepts and Applications* (fourth edition). New York: McGraw-Hill.

Aitkin, M., Bennett, N. and Hesketh, J. (1981) Teaching styles and pupil progress: a re-analysis. *British Journal Educational Psychology*, 51 (2), 170–86.

Alban-Metcalf, R. J. (1997) Repertory Grid Technique. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 315–18.

Alexander, P. C. and Neimeyer, G. J. (1989) Constructivism and family therapy. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2 (2), 111–21.

Alfassi, M. (1998) Reading for meaning: the efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35 (2), 309–22.

Alkin, M. C., Daillak, R. and White, P. (1991) Does evaluation make a difference? In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 268–75.

Allison, P. (1984) Event history analysis: regression for longitudinal event data. *Sage University Papers: Quantitative Applications in the Social Sciences*, no. 46. Beverly Hills, CA: Sage.

Altricher, H. and Gstettner, P. (1993) Action research: a closed chapter in the history of German social science? *Educational Action Research*, 1 (3), 329–60.

Åm, O. (1994) *Back to Basics: Introduction to Systems Theory and Complexity*. http://www.stud.his.no/~onar/Ess/Back-to-Basics.html. Retrieved 10 June 2000.

American Educational Research Association (2000) *Ethical Standards of the American Educational Research Association*. http://www.aera.net/uploadedFiles/About_AERA/Ethical_Standards/EthicalStandards.pdf. Retrieved 15 May 2005.

American Psychological Association (1973) *Ethical Principles in the Conduct of Research with Human Subjects*. Ad Hoc Committee on Ethical Standards in Psychological Research. Washington, DC: American Psychological Association.

American Psychological Association (1994) *Publication Manual of the American Psychological Association* (fourth edition). Washington, DC: B. Thompson.

American Psychological Association (1999) *Standards for Educational and Psychological Testing*

http://www.apa.org/science/standards/html. Retrieved 15 may 2005.

American Psychological Association (2001) *Publication Manual of the American Psychological Association* (fifth edition). Washington, DC: American Psychological Association.

American Psychological Association (2002) *Ethical Principles and Code of Conduct* http://www.apa.org/ethics/code2002.html. Retrieved 15 May 2005.

American Sociological Association (1999) *Code of Ethics and Policies and Procedures of the ASA Committee on Professional Ethics*. http://www.asanet.org/members/ecoderev.html. Retrieved 15 May 2005.

Anderson, D. S. and Biddle, B. J. (eds) (1991) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer.

Anderson, G. and Arsenault, N. (1998) *Fundamentals of Educational Research* (second edition). London: RoutledgeFalmer.

Anderson, G. and Arsenault, N. (2001) *Fundamentals of Educational Research*. London: RoutledgeFalmer.

Andrews, P. and Hatch, G. (1999) A new look at secondary teachers' conception of mathematics and its teaching. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 203–23.

Anfara, V. A., Brown, K. M. and Mangione, T. L. (2002) Qualitative analysis on stage: making the research process more public. *Educational Researcher* 31 (7), 28–38. http://35.8.171.42/aera/pubs/er/pdf/vol31_07/AERA310706.pdf. Retrieved 29 October 2005.

Angoff, W. H. (1971) Scales, norms, and equivalent scores. In R. L. Thorndike (ed.) *Educational Measurement* (second edition). Washington, DC: American Council on Education, 508–600.

Antonsen, E. A. (1988) Treatment of a boy of twelve: help with handwriting, play therapy and discussion of problems. *Journal of Education Therapy*, 2 (1), 2–32.

Apple, M. (1990) *Ideology and Curriculum* (second edition). London: Routledge & Kegan Paul.

Applebee, A. N. (1976) The development of children's responses to repertory grids. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 15, 101–2.

Arditti, J. A. (2002) Doing family research at the jail: reflections of a prison widow. *The Qualitative Report*, 7 (4). http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-4/arditti.html. Retrieved 21 November 2003.

Argyle, M. (1978) Discussion chapter: an appraisal of the new approach to the study of social behaviour. In M. Brenner, P. Marsh and M. Brenner (eds) *The Social Contexts of Method*. London: Croom Helm, 237–55.

Argyris, C. (1990) *Overcoming Organizational Defenses – Facilitating Organizational Learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Arksey, H. and Knight, P. (1999) *Interviewing for Social Scientists*. London: Sage.

Arnold, P. and Atkins, J. (1991) The social and emotional adjustment of hearing-impaired children integrated in primary schools. *Educational Researcher*, 33 (3), 223-8.

Aronowitz, S. and Giroux, H. (1986) *Education Under Siege*. London: Routledge & Kegan Paul.

Aronson, E. and Carlsmith, J. M. (1969) Experimentation in social psychology. In G. Lindzey and E. Aronson (eds) *The Handbook of Social Psychology, Volume 2*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1–79.

Aronson, E., Ellsworth, P. C., Carlsmith, J. M. and Gonzalez, M. H. (1990) *Methods of Research in Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Arsenault, N. and Anderson, G. (1998) Qualitative research. In G. Anderson and N. Arsenault, *Fundamentals of Educational Research* (second edition). London: RoutledgeFalmer, 119–35.

Ary, D., Jacobs, L. C. and Razavieh, A. (1972) *Introduction to Research in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ashmore, M. (1989) *The Reflexive Thesis*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Atkinson, R. (1998) *The Life Interview*. London: Sage.

Axline, V. (1964) *Dibs: In Search of Self*. New York: Ballantine.

Bailey, K. D. (1978) *Methods of Social Research*. Basingstoke: Collier-Macmillan.

Bailey, K. D. (1994) *Methods of Social Research* (fourth edition). New York: The Free Press.

Baker, T. L. (1994) *Doing Social Research* (second edition). New York: McGraw-Hill.

Ball, S. J. (1981) *Beachside Comprehensive*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ball, S. J. (1990) *Politics and Policy-Making in Education*. London: Routledge.

Ball, S. J. (1994a) *Education Reform: A Critical and Post-Structuralist Approach*. Buckingham: Open University Press.

Ball, S. J. (1994b) Political interviews and the politics of interviewing. In G. Walford (ed.) *Researching the Powerful in Education*. London: UCL Press, 96–115.

Bannister, D. (ed.) (1970) *Perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.

Bannister, D. and Mair, J. M. M. (1968) *The Evaluation of Personal Constructs*. London: Academic Press.

Banuazizi, A. and Movahedi, A. (1975) Interpersonal dynamics in a simulated prison: a methodological analysis. *American Psychologist*, 30, 152–60.

Bargh, J. A., McKenna, K. Y. A. and Fitzsimons, G. M. (2002) Can you see the real me? Activation and expression of the 'true self' on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58, 33–48.

Barker, C. D. and Johnson, G. (1998) Interview talk as professional practice. *Language and Education*, 12 (4), 229–42.

Barr Greenfield, T. (1975) Theory about organisations: a new perspective and its implications for schools. In M. G. Hughes (ed.) *Administering Education: International Challenge*. London: Athlone, 71–99.

Barratt, P. E. H. (1971) *Bases of Psychological Methods*. Sydney, NSW: John Wiley.

Bates, I. and Dutson, J. (1995) A Bermuda triangle? A case study of the disappearance of competence-based vocational training policy in the context of practice. *British Journal of Education and Work*, 8 (2), 41–59.

Batteson, C. and Ball, S. J. (1995) Autobiographies and interviews as means of 'access' to elite policy making in education. *British Journal of Educational Studies*, 43 (2), 201–16.

Bauman, R. (1986) *Story, Performance and Event*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baumrind, D. (1964) Some thoughts on ethics of research. *American Psychologist*, 19, 421–3.

Beck, R. N. (1979) *Handbook in Social Philosophy*. New York: Macmillan.

Becker, H. (1968) Whose side are you on? *Social Problems*, 14, 239–47.

Becker, H. (1970) *Sociological Work*. Chicago, IL: Aldane.

Becker, H. S. and Geer, B. (1960) Participant observation: the analysis of qualitative field data. In R. Adams and J. Preiss (eds) *Human Organization Research: Field Relations and Techniques*. Homewood, IL: Dorsey.

Beer, M., Eisenstadt, R. A. and Spector, B. (1990) Why change programs don't produce change. *Harvard Business Review*, Nov./Dec. (68), 158–66.

Belbin, R.M. (1981) *Management Teams: Why They Succeed or Fail*. London: Heinemann.

Bell, J. (1991) *Doing your Research Project* (second edition). Milton Keynes: Open University Press.

Bell, J. (1999) *Doing your Research Project* (third edition). Milton Keynes: Open University Press.

Bell, J. F. (1996) Question choice in English literature examination. *Oxford Review of Education*, 23 (4), 447–58.

Belson, W. A. (1975) *Juvenile Theft: Causal Factors*. London: Harper & Row.

Belson, W. A. (1986) *Validity in Survey Research*. Aldershot: Gower.

Bennett, C. A. and Lumsdaine, A. A. (1975) *Evaluation and Experimentation*. New York: Academic Press.

Bennett, S. and Bowers, D. (1977) *An Introduction to Multivariate Techniques for Social and Behavioural Sciences*. London: Macmillan.

Bennett, S. N. (1976) *Teaching Styles and Pupil Progress*. Shepton Mallett, UK: Open Books.

Bennett, S. N., Desforges, C. and Wilkinson, E. (1984) *The Quality of Pupil Learning Experience*. London: Lawrence Erlbaum.

Berger, P. L. and Luckmann, T. (1967) *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin.

Bernstein, B. (1970) Education cannot compensate for society. *New Society*, February (387), 344–57.

Bernstein, B. (1971) On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (ed.) *Knowledge and Control*. Basingstoke: Collier-Macmillan, 47–69.

Bernstein, B. (1974) Sociology and the sociology of education: a brief account. In J. Rex (ed.) *Approaches to Sociology: An Introduction to Major Trends in British Sociology*. London: Routledge & Kegan Paul, 145–59.

Bernstein, B. (1975) Class and pedagogies: visible and invisible. In B. Bernstein, *Class, Codes and Control, Volume 3*. London: Routledge.

Bernstein, R. J. (1983) *Beyond Objectivism and Relativism*. Oxford: Blackwell.

Best, J. W. (1970) *Research in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Beynon, H. (1988) Regulating research: politics and decision-making in industrial organizations. In A. Bryman (ed.) *Doing Research in Organizations*. London: Routledge.

Bhadwal, S. C. and Panda, P. K. (1991) The effects of a package of some curricular strategies on the study habits of rural primary school students: a year long study. *Educational Studies*, 17 (3), 261–72.

Biddle, B. J. and Anderson, D. S. (1991) Social research and educational change. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 1–20.

Bijstra, J. O. and Jackson, S. (1998) Social skills training with early adolescents: effects on social skills,

well-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (4), 569–83.

Bimrose, J. and Bayne, R. (1995) A multicultural framework in counsellor training: a preliminary evaluation. *British Journal of Guidance and Counselling*, 23 (2), 259–65.

Binet, A. (1905) Méthode nouvelle pour le diagnostic de l'intelligence des anormaux. Cited in G. de Landsheere (1997) History of educational research. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 8–16.

Black, P. (1998) *Testing: Friend or Foe?*. London: Falmer.

Black, T. R. (1999) *Doing Quantitative in the Social Sciences*. London: Sage.

Blalock, H. Jnr. (1979) *Social Statistics* (second edition). New York: McGraw-Hill.

Blalock, H. M. (1991) Dilemmas of social research. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 60–9.

Blatchford, P. (1992) Children's attitudes to work at 11 years. *Educational Studies*, 18 (1), 107–18.

Blease, D. and Cohen, L. (1990) *Coping with Computers: An Ethnographic Study in Primary Classrooms*. London: Paul Chapman.

Bliss, J., Monk, M. and Ogborn, J. (1983) *Qualitative Data Analysis for Educational Research*. London: Croom Helm.

Bloom, B. (ed.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1: Cognitive Domain*. London: Longman.

Bloor, M. (1978) On the analysis of observational data: a discussion of the worth and uses of induction techniques and respondent validation. *Sociology*, 12 (3), 545–52.

Blumenfeld-Jones, D. (1995) Fidelity as a criterion for practising and evaluating narrative inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 25–33.

Blumer, H. (1969) *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Boas, F. (1943) Recent anthropology. *Science*, 98, 311–14.

Bogdan, R. G. and Biklen, S. K. (1992) *Qualitative Research for Education* (second edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Bolton, G. M. and Heathcote, D. (1999) *So You Want to Use Role-Play? A New Approach in How to Plan*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Borg, M. G. (1998) Secondary school teachers' perceptions of pupils' undesirable behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 67–79.

Borg, W. R. (1963) *Educational Research: An Introduction*. London: Longman.

Borg, W. R. (1981) *Applying Educational Research: A Practical Guide for Teachers*. New York: Longman.

Borg, W. R. and Gall, M. D. (1979) *Educational Research: An Introduction* (third edition). London: Longman.

Borg, W. R. and Gall, M. D. (1996) *Educational Research: An Introduction* (sixth edition). New York: Longman.

Borkowsky, F. T. (1970) The relationship of work quality in undergraduate music curricula to effectiveness in instrumental music teaching in the public schools. *Journal of Experimental Education*, 39, 14–19.

Borsboom, D., Mellenbergh, G. D. and van Heerden, J. (2004) The concept of validity. *Psychological Review*, 111 (4), 1061–71.

Boruch, R. F. (1997) *Randomized Experiments for Planning and Evaluation*. Applied Social Research Methods series, vol. 44. Thousand Oaks, CA: Sage.

Boruch, R. F. and Cecil, J. S. (1979) *Assuring the Confidentiality of Social Research Data*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Boulton, M. J. (1992) Participation in playground activities at middle school. *Education Research*, 34 (3), 167–82.

Boulton, M. J. (1997) Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and abilities to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223–33.

Bowe, R., Ball, S. J. and Gold, A. (1992) *Reforming Education and Changing Schools*. London: Routledge.

Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bracht, G. H. and Glass, G. V. (1968) The external validity of experiments. *American Educational Research Journal*, 4 (5), 437–74.

Bradburn, N. M. and Berlew, D. E. (1961) *Economic Development and Cultural Change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bradburn, N. M. and Sudman, S. (1979) *Improving Interview Method and Questionnaire Design*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Breakwell, G. M. (1990) *Interviewing*. London: Routledge and British Psychological Society.

Breakwell, G. M. (2000) Interviewing. In G. M. Breakwell, S. Hammond and C. Fife-Shaw (eds) (2000) *Research Methods in Psychology* (second edition). London: Sage 239–50.

Brenner, M., Brown, J. and Canter, D. (1985) *The Research Interview*. London: Academic Press.

Brenner, M. and Marsh, P. (eds) (1978) *The Social Contexts of Method*. London: Croom Helm.

British Educational Research Association (2000) *Ethical Guidelines*. http://www.bera.ac.uk. Retrieved 14 June 2000.

British Psychological Society (2005) *Code of Conduct, Ethical Principles and Guidelines*. http://www.bps.org.uk/document-download-area/document-download$.cfm?file_uuid=6D0645CC-7E96-C67F-D75E2648E5580115&ext=pdf. Retrieved 15 May 2005.

British Sociological Association (2002) *Statement of Ethical Practice for the British Sociological Association*. http://www.britsoc.co.uk/new_site/user_doc/Statement%20of%20Ethical%20Practice.doc. Retrieved 15 May 2005.

Broad, W. and Wade N. (1983) *Betrayers of Truth: Fraud and Deceit in the Halls of Science*. New York: Century.

Brock-Utne, B. (1996) Reliability and validity in qualitative research within education in Africa. *International Review of Education*, 42 (6), 605–21.

Brown, J. and Sime, J. D. (1977) Accounts as general methodology. Paper presented to the British Psychological Society Conference, University of Exeter.

Brown, J. and Sime, J. D. (1981) A methodology of accounts. In M. Brenner (ed.) *Social Method and Social Life*. London: Academic Press.

Brown, R. and Herrnstein, R.J. (1975) *Psychology*. London: Methuen.

Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryant, P., Devine, M., Ledward, A., and Nunes, T. (1997) Spelling with apostrophes and understanding possession. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 91–110.

Bryman, A. and Cramer, D. (1990) *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*. London: Routledge.

Buhler, C. and Allen, M. (1972) *Introduction to Humanistic Psychology*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Bulmer, M. (ed.) (1982) *Social Research Ethics*. London: Macmillan.

Burgess, R. G. (ed.) (1989) *The Ethics of Educational Research*. Lewes: Falmer.

Burgess, R. G. (1993) Biting the hand that feeds you? Educational research for policy and practice. In R. G. Burgess (ed.) *Educational Research and Evaluation for Policy and Practice*. Lewes: Falmer, 1–18.

Burke, M., Noller, P. and Caird, D. (1992) Transition from probationer to educator: a repertory grid analysis. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 5 (2), 159–82.

Burrell, G. and Morgan, G. (1979) *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann Educational.

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshant, J. J. and Hamaker, C. (1998) Learning styles: a cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 427–41.

Butt, T. (1995) What's wrong with laddering? *Changes*, 13, 81–7.

Butzkamm, W. (1998) Code-switching in a bilingual history lesson: the mother tongue as a conversational lubricant. *Bilingual Education and Bilingualism*, 1 (2), 81–99.

Bynner, J. and Stribley, K. M (eds) (1979) *Social Research: Principles and Procedures*. London: Longman and the Open University Press.

Calder, J. (1979) Introduction to applied sampling. *Research Methods in Education and the Social Sciences*. Block 3, part 4, DE304, Milton Keynes: Open University Press.

Callawaert, S. (1999) Philosophy of Education, Frankfurt critical theory, and the sociology of Pierre Bourdieu. In T. Popkewitz and L. Fendler (eds) *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. London: Routledge, 117–44.

Campbell, D. T. and Fiske, D. W. (1959) Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81–105.

Campbell, D. T. and Stanley, J. (1963) *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research on Teaching*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Campbell, D., Sanderson, R. E. and Laverty, S. G. (1964) Characteristics of a conditioned response in human subjects during extinction trials following a single traumatic conditioning trial. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 627–39.

Cannell, C. F. and Kahn, R. L. (1968) Interviewing. In G. Lindzey and A. Aronson (eds) *The Handbook of Social Psychology, vol. 2: Research Methods*. New York: Addison-Wesley, 526–95.

Caplan, N. (1991) The use of social research knowledge at the national level. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 193–202.

Capra, F. (1996) *The Web of Life*. New York: Anchor.

Capraro, R. M. and Capraro, M. (2002) Treatments of effect sizes and statistical significance tests in textbooks. *Educational and Psychological Measurement*, 62 (5), 771–82.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical*. Lewes: Falmer.

Carroll, S. and Walford, G. (1997) Parents' responses to the school quasi-market. *Research Papers in Education*, 12 (1), 3–26.

Carspecken, P. F. (1996) *Critical Ethnography in Educational Research*. London: Routledge.

Carspecken, P. F. and Apple, M. (1992) Critical qualitative research: theory, methodology, and practice. In M. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle (eds) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 507–53.

Cartwright, D. (1991) Basic and applied social psychology. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 23–31.

Carver, R. P. (1978) The case against significance testing. *Harvard Educational Review*, 48 (3), 378–99.

Cassell, J. (1993) The relationship of observer to observed when studying up. Cited in R. M. Lee, *Doing Research on Sensitive Topics*. London: Sage.

Cattell, R. B. (1966) The Scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1 (2), 245–76.

Cavan, S. (1977) Review of J. D. Douglas's (1976) *Investigative Social Research: Individual and Team Field Research*. *American Journal of Sociology*, 83 (3), 809–11.

Central Advisory Council for Education (1967) *Children and their Primary Schools*. London: HMSO.

Chalmers, A. F. (1982) *What Is This Thing Called Science?* (second edition). Milton Keynes: Open University Press.

Chambers, K. (2003) How often do you have sex: problem gambling as a sensitive issue. Paper presented at the Twelfth International Congress on Gambling and Risk Taking, Vancouver, BC.

Chelinsky, E. and Mulhauser, F. (1993) Educational evaluations for the US Congress: some reflections on recent experience. In R. G. Burgess (ed.) *Educational Research and Evaluation for Policy and Practice*. London: Falmer, 44–60.

Child, D. (1970) *The Essentials of Factor Analysis*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Childs, G. (1997) A concurrent validity study of teachers' ratings for nominated 'problem' children. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 457–74.

Chomsky, N. (1959) Review of Skinner's *Verbal Behaviour*. *Language*, 35 (1), 26–58.

Cicognani, C. (1998) Parents' educational styles and adolescent autonomy. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (4), 485–502.

Cicourel, A. V. (1964) *Method and Measurement in Sociology*. New York: The Free Press.

Clarke, A. and Dawson, R. (1999) *Evaluation Research*. London: Sage.

Cline, T. and Ertubney, C. (1997) The impact of gender on primary teachers' evaluations of children's difficulties in school. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 447–56.

Cline, T., Proto, A., Raval, P. D. and Paolo T. (1998) The effects of brief exposure and of classroom teaching on attitudes children express towards facial disfigurement in peers. *Educational Research*, 40 (1), 55–68.

Cochrane, A. L. (1972) *Effectiveness and Efficiency: Random Reflections on Health Services*. London: Nuffield Provincial Hospitals Trust.

Coe, R. (2000) What is an effect size? Durham: CEM Centre, University of Durham: www.cemcentre.org/ebeuk/research/effectsize/ESbrief.htm. Retrieved 7 January 2005.

Coe, R., Fitz-Gibbon, C. T. and Tymms, P. (2000) *Promoting Evidence-Based Education: The Role of Practitioners*. Roundtable paper presented at the British Educational Research Association, University of Cardiff, 7–10 September.

Coffey, A., Holbrook, B. and Atkinson, P. (1996) Qualitative data analysis: technologies and representations. *Sociological Research Online*. http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/1/4.html. Retrieved 14 November 2000.

Cohen, D. K. and Garet, M. S. (1991) Reforming educational policy with applied social research. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 123–40.

Cohen, J. (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cohen, J. and Stewart, I. (1995) *The Collapse of Chaos*. Harmondsworth: Penguin.

Cohen, L. (1977) *Educational Research in Classrooms and Schools: A Manual of Materials and Methods*. London: Harper & Row.

Cohen, L. (1993) *Racism Awareness Materials in Initial Teacher Training*. Report to the Leverhulme Trust, 11–19 New Fetter Lane, London, EC4A 1NR.

Cohen, L. and Holliday, M. (1979) *Statistics for Education and Physical Education*. London: Harper & Row.

Cohen, L. and Holliday, M. (1982) *Statistics for Social Scientists*. London: Harper & Row.

Cohen, L. and Holliday, M. (1996) *Practical Statistics for Students*. London: Paul Chapman.

Cohen, L. and Manion, L. (1994) *Research Methods in Education* (fourth edition). London: Routledge.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. R. B. (2004) *A Guide to Teaching Practice* (fifth edition). London: Routledge.

Cohen, M. R. and Nagel, E. (1961) *An Introduction to Logic and Scientific Method*. London: Routledge & Kegan Paul.

Cole, A. L. (1991) Personal theories of teaching: development in the formative years. *Alberta Journal of Educational Research*, 37 (2), 119–32.

Coleman, J. S. (1991) Social policy research and societal decision-making. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 113–22.

Collins, J. S. and Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 32, 32–42.

Connell, R. W., Ashenden, D. J., Kessler, S. and Doswett, G. W. (1996) Making the difference: schools, families and social division. Cited in B. Limerick, T. Burgess-Limerick and M. Grace, The politics of interviewing: power relations and accepting the gift. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9 (4), 449–60.

Connelly, F. M. and Clandinin, D. J. (1997) Narrative inquiry. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (second edition). London: Elsevier Science, 81–6.

Connelly, F. M. and Clandinin, D. J.(1999) Narrative inquiry. In J. P. Keeves and G. Lakomski (eds) *Issues in Educational Research*. Oxford: Elsevier Science, 132–40.

Conover, N. J. (1971) *Practical Nonparametric Statistics*. New York: John Wiley.

Cook, T. D. (1991) Postpositivist criticisms, reform associations, and uncertainties about social research. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 43–59.

Cook, T. D., Cooper, H., Cordray, D. S., Hartmann, H., Hedges, L. V., Light, R. J., Louis, T. A. and Mosteller, F. (1992) *Meta-analysis for Explanation*. New York: Russell Sage Foundation.

Cooke, R. A. and Lafferty, J. C. (1989) *The Organizational Culture Inventory*. Plymouth, MI: Human Synergistics International.

Cooley, C. H. (1902) *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner.

Coomber, R. (1997) Using the Internet for survey research. *Sociological Research Online*, 2 (2). http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/2.html. Retrieved 14 November 2000.

Cooper, D. C. and Schindler, P. S. (2001) *Business Research Methods* (seventh edition). New York: McGraw-Hill.

Cooper, H. M. and Rosenthal, R. (1980) Statistical versus traditional procedures for summarizing research findings. *Psychological Bulletin*, 87, 442–9.

Cooper, M. (1976) An exact probability test for use with Likert scales. *Educational and Psychological Measurement*, 36, 647–55.

Corey, S. M. (1953) *Action Research to Improve School Practice*. New York: Teachers College, Columbia University.

Corporal, A. H. (1991) Repertory grid research into cognitions of prospective primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 36, 315–29.

Coser, L. A. and Rosenberg, B. (1969) *Sociological Theory: A Book of Readings* (third edition). New York: Macmillan.

Coyle, A. (1995) Discourse analysis. In G. M. Breakwell, S. Hammond and C. Fife-Shaw (eds) *Research Methods in Psychology*. London: Sage, 243–58.

Cresswell, J. W. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among the Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cresswell, M. J. and Houston, J. G. (1991) Assessment of the national curriculum – some fundamental considerations. *Educational Review*, 43 (1), 63–78.

Cronbach, L. J. (1949) *Essentials of Psychological Testing* (first edition). New York: Harper & Row.

Cronbach, L. J. (1970) *Essentials of Psychological Testing* (third edition). New York: Harper & Row.

Crow, G. M. (1992) The principalship as a career: in need of a theory. *Educational Management and Administration*, 21 (2), 80–7.

Croxford, L. (1997) Participation in science subjects: the effect of the Scottish curriculum framework. *Research Papers in Education*, 12 (1), 69–89.

Cuff, E. G. and Payne, G. C. F. (eds) (1979) *Perspectives in Sociology*. London: Allen & Unwin.

Cullen, K. (1997) Headteacher appraisal: a view from the inside. *Research Papers in Education*, 12 (2), 177–204.

Cummings, L. (1985) Qualitative research in the infant classroom: a personal account. In R. Burgess (ed.) *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes: Falmer, 216–50.

Cunningham, G. K. (1998) *Assessment in the Classroom*. London: Falmer.

Curriculum Evaluation and Management Centre (2000) *A Culture of Evidence*. http://cem.dur.ac.uk/ebeuk/culture.htm. Retrieved 21 May 2001.

Curtis, B. (1978) Introduction to B. Curtis and W. Mays (eds) *Phenomenology and Education*. London: Methuen.

Daly, P. (1996) The effects of single-sex and co-educational secondary schooling on girls' achievement. *Research Papers in Education*, 11 (3), 289–306.

Daly, P. and Shuttleworth, I. (1997) Determinants of public examination entry and attainment in mathematics: evidence of gender and gender-type of school from the 1980s and 1990s in Northern Ireland. *Evaluation and Research in Education*, 11 (2), 91–101.

Davenport, E. C. Jr., Davison, M. L., Kuang, H., Ding, S., Kin, S-K. and Kwak, N. (1998) High school mathematics course-taking by gender and ethnicity. *American Educational Research Journal*, 35 (3), 497–514.

Davidson, J. (1970) *Outdoor Recreation Surveys: The Design and Use of Questionnaires for Site Surveys*. London: Countryside Commission.

Davie, R. (1972) The longitudinal approach. *Trends in Education*, 28, 8–13.

Davies, J. and Brember, I (1997) Monitoring reading standards in year 6: a 7-year cross-sectional study. *British Educational Research Journal*, 23 (5), 615–22.

Davies, J. and Brember, I. (1998) Standards in reading at key stage 1 – a cross-sectional study. *Educational Research*, 40 (2), 153–60.

Day, K. J. (1985) Perspectives on privacy: a sociological analysis. Unpublished PhD thesis, University of Edinburgh. Quoted in R. M. Lee (1993) *Doing Research on Sensitive Topics*. London: Sage.

De Laine, M. (2000) *Fieldwork, Participation and Practice*. London: Sage.

Deem, R. (1994) Researching the locally powerful: a study of school governance. In G. Walford (ed.) *Researching the Powerful in Education*. London: UCL Press, 151–71.

Delamont, S. (1976) *Interaction in the Classroom*. London: Methuen.

Delamont, S. (1981) All too familiar? A decade of classroom research. *Educational Analysis*, 3 (1), 69–83.

Delamont, S. (1992) *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*. London: Falmer.

Denscombe, M. (1995) Explorations in group interviews: an evaluation of a reflexive and partisan approach. *British Educational Research Journal*, 21 (2), 131–48.

Denzin, N. (1970a) Strategies of multiple triangulation. In N. Denzin (ed.) *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Method*. London: Butterworth, 297–313.

Denzin, N. K. (1970b) *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. London: Butterworth.

Denzin, N. K. (1989) *The Research Act* (third edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Denzin, N. K. (1997) Triangulation in educational research. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 318–22.

Denzin, N. K. (1999) Biographical research methods. In J. P. Keeves and G. Lakomski (eds) *Issues in Educational Research*. Oxford: Elsevier Science, 92–102.

Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Department of Education and Science (1977) *A Study of School Buildings*. Annex 1. London: HMSO.

Derry, S. J. and Potts, M. K. (1998) How tutors model students: a study of personal constructs in adaptive tutoring. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 65–99.

Deyle, D. L., Hess, G. and LeCompte, M. L. (1992) Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. In M. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle (eds) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 597–642.

Diaper, G. (1990) The Hawthorne effect: a fresh examination. *Educational Studies*, 16 (3), 261–7.

Dicker, R. and Gilbert, J. (1988) The role of the telephone in educational research. *British Educational Research Journal*, 14 (1), 65–72.

Didierjean, A. and Cauzinille-Marmèche, E. (1998) Reasoning by analogy: is it schema-mediated

or case-based? *European Journal of Psychology of Education*, 13 (3), 385–98.

Diener, E. and Crandall, R. (1978) *Ethics in Social and Behavioral Research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dietz, S. M. (1977) An analysis of programming DRL schedules in educational settings. *Behaviour Research and Therapy*, 15, 103–11.

Dillman, D. A. (2001) Navigating the rapids of change: some observations on survey methodology in the early 21st century. Presidential address at the American Association for Public Opinion Research, St Petersburg, FL.

Dillman, D. A. and Bowker, D. K. (2000) The web questionnaire challenge to survey methodologists. In U.-D. Reips and M. Bosnjak (eds) *Dimensions of Internet Science*. Lengerich, Germany: Pabst Science. http://survey.sesrc.wsu.edu/dillman/zuma_paper_dillman_bowker.pdf. Retrieved 26 February 2005

Dillman, D. A., Tortora, R. D. and Bowker, D. (1998a) Influence of plain vs. fancy design in response rates for web surveys. Proceedings of Survey Methods Section, annual meeting of the American Statistical Association, Dallas, TX. http://survey.sesrc.wsu.edu/dillman.papers.htm. Retrieved 8 February 2005.

Dillman, D. A., Tortora, R. D. and Bowker, D. (1998b) Principles for constructing web surveys http://survey.sesrc.wsu.edu/dillman/papers/websurveyppr.pdf. Retrieved 8 February 2005.

Dillman, D. A., Carley-Baxter, L, and Jackson, A. (1999) Skip pattern compliance in three test forms: a theoretical and empirical evaluation. SESRC Technical Report #99–01. Social and Economic Sciences Research Center. Pullman, WA: Washington State University.

Dillman, D. A., Smyth, J. D., Christian, L. M. and Stern, M. J. (2003) Multiple answer questions in self-administered surveys: the use of check-all-that-apply and forced-choice question formats. Paper presented at the American Statistical Association, San Francisco, CA.

Dobbert, M. L. and Kurth-Schai, R. (1992) Systematic ethnography: toward an evolutionary science of education and culture. In M. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle (eds) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 93–160.

Dochartaigh, N. O. (2002) *The Internet Research Handbook*. London: Sage.

Doll, W. E. Jr. (1993) *A Post-modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.

Dooley, D. (2001) *Social Research Methods* (fourth edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Dosanjh, J. S. and Ghuman, P. A. S. (1997) Asian parents and English education – 20 years on: a study of two generations. *Educational Studies*, 23 (3), 459–72.

Douglas, J. D. (1973) *Understanding Everyday Life*. London: Routledge & Kegan Paul.

Douglas, J. D. (1976) *Investigative Social Research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Douglas, J. W. B. (1976) The use and abuse of national cohorts. In M. D. Shipman (ed.) *The Organization and Impact of Social Research*. London: Routledge & Kegan Paul, 3–21.

Dugard, P. and Todman, J. (1995) Analysis of pre-test and post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology*, 15 (2), 181–98.

Duncan, M. G. (1968) *A Dictionary of Sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.

Duncombe, J. and Jessop, J. (2002) 'Doing rapport' and the ethics of 'faking friendship'. In M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop and T. Miller (eds) *Ethics in Qualitative Research*. London: Sage, 107–22.

Dunham, R. B. and Smith, F. J. (1979) *Organizational Surveys: An Internal Assessment of Organizational Health*. Glenview, IL: Scott, Foreman.

Dunning, G. (1993) Managing the small primary school: the problem role of the teaching head. *Educational Management and Administration*, 21 (2), 79–89.

Durkheim, E. (1950) *The Rules of Sociological Method*. New York: The Free Press.

Durkheim, E. (1956) *Education and Sociology*. Glencoe, IL: Free Press.

Dyer, C. (1995) *Beginning Research in Psychology*. Oxford: Blackwell.

Eagleton, T. (1991) *Ideology*. London: Verso.

Ebbinghaus, H. (1897) Über eine neue methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten. Cited in G. de Landsheere (1997) History of educational research. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 8–16.

Ebbutt, D. (1985) Educational action research: some general concerns and specific quibbles. In R. Burgess (ed.) *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes: Falmer, 152–74.

Ebel, R. L. (1979) *Essentials of Educational Measurement* (third edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Eder, D. and Fingerson, L. (2003) Interviewing children and adolescents. In J. A. Holstein and J. F. Gubrium (eds) *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage, 33–53.

Edwards, A. (1990) *Practitioner Research*. Study Guide No. 1. Lancaster: St Martin's College.

Edwards, A. D. (1976) *Language in Culture and Class*. London: Heinemann.

Edwards, A. D. (1980) Patterns of power and authority in classroom talk. In P. Woods (ed.) *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. London: Croom Helm, 237–53.

Edwards, A. D. and Westgate, D. P. G. (1987) *Investigating Classroom Talk*. Lewes: Falmer.

Edwards, D. (1991) Discourse and the development of understanding in the classroom. In O. Boyd-Barrett and E. Scanlon (eds), *Computers and Learning*. Wokingham: Addison-Wesley, 186–204.

Edwards, D. (1993) Concepts, memory and the organisation of pedagogic discourse: a case study. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 205–25.

Edwards, D. and Mercer, N. M. (1987) *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.

Edwards, D. and Potter, J. (1993) Language and causation: a discursive action model of description and attribution. *Psychological Review*, 100 (1), 23–41.

Edwards, R. and Mauthner, M. (2002) Ethics and feminist research: theory and practice. In M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop and T. Miller (eds) *Ethics in Qualitative Research*. London: Sage 14–31.

Eisenhart, M. A. and Howe, K. R. (1992) Validity in educational research. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle (eds) *The Handbook of Qualitative Studies in Education*. New York: Academic Press, 643–680.

Eisner, E. (1985) *The Art of Educational Evaluation*. Lewes: Falmer.

Eisner, E. (1991) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan.

Ekehammar, B. and Magnusson, D. (1973) A method to study stressful situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27 (2), 176–9.

Elliott, J. (1978) What is action-research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10 (4), 355–7.

Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

Elliott, J. (2001) Making evidence-based practice educational. *British Educational Research Journal*, 27 (5), 555–574.

English, H. B. and English, A. C. (1958) *A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytic Terms*. London: Longman.

Entwistle, N. L. and Ramsden, P. (1983) *Understanding Student Learning*. Beckenham: Croom Helm.

Epting, F. R. (1988) Journeying into the personal constructs of children. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1 (1), 53–61.

Epting, F. R., Suchman, D. I. and Nickeson, K. J. (1971) An evaluation of elicitation procedures for personal constructs. *British Journal of Psychology*, 62, 513–17.

Erickson, F. (1973) What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, 4 (2), 10–19.

Erickson, F. E. (1992) Ethnographic microanalysis of interaction. In M. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle (eds) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 201–26.

Erikson, K. T. (1967) A comment on disguised observation in sociology. *Social Problems*, 14, 366–73.

Evans, J. and Benefield, P. (2001) Systematic reviews of educational research: does the medical model fit? *British Educational Research Journal*, 27 (5), 527–41. Research Association Conference, University of Cardiff, 7–10 September.

Evans, K. M. (1978) *Planning Small Scale Research*. Windsor: NFER.

Everitt, B. S. (1977) *The Analysis of Contingency Tables*. London: Chapman & Hall.

Evetts, J. (1990) *Women in Primary Teaching*. London: Unwin Hyman.

Evetts, J. (1991) The experience of secondary headship selection: continuity and change. *Educational Studies*, 17 (3), 285–94.

Ewens, A. Howkins, E. and Badger, D. (2000) Evaluating interprofessional education from a community nurse and social work perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 5 (1), 5–20.

Eysenck, H. (1978) An exercise in mega-silliness. *American Psychologist*, 33, 517.

Ezzy, D. (2002) *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. London: Routledge.

Farberow, N. L. (ed.) (1963) *Taboo Topics*. New York: Atherton.

Fay, B. (1987) *Critical Social Science*. New York: Cornell University Press.

Feixas, G., Marti, J. and Villegas, M. (1989) Personal construct assessment of sports teams. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2 (1), 49–54.

Feldt, L. S. and Brennan, R. L. (1993) Reliability. In R. Linn (ed.) *Educational Measurement*. New York: Macmillan, 105–46.

Fendler, L. (1999) Making trouble: prediction, agency, critical intellectuals. In T. S. Popkewitz and L. Fendler (eds) *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. London: Routledge, 169–88.

Ferris, J. and Gerber, R. (1996) Mature-age students' feelings of enjoying learning in a further education context. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (1), 79–96.

Festinger, L. and Katz, D. (1966) *Research Methods in the Behavioral Sciences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Fiedler, J. (1978) *Field Research: A Manual for Logistics and Management of Scientific Studies in Natural Settings*. London: Jossey-Bass.

Field, P. A. and Morse, J. M. (1989) *Nursing Research: The Application of Qualitative Methods*. London: Chapman and Hall.

Fielding, N. G. and Fielding, J. L. (1986) *Linking Data*. Beverly Hills, CA: Sage.

Fielding, N. G. and Lee, R. M. (1998) *Computer Analysis and Qualitative Research*. London: Sage.

Finch, J. (1985) Social policy and education: problems and possibilities of using qualitative research. In R. G. Burgess (ed.) *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes: Falmer, 109–28.

Fine, G. A. and Sandstrom, K. L. (1988) *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Qualitative Research Methods Series 15. Beverly Hills, CA: Sage.

Finn, C. E. (1991) What ails education research? In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 39–42.

Finnegan, R. (1996) Using documents. In R. Sapsford and V. Jupp (1996) (eds) *Data Collection and Analysis*. London: Sage and the Open University Press, 138–51.

Fisher, B., Russell, T. and McSweeney, P. (1991) Using personal constructs for course evaluation. *Journal of Further and Higher Education*, 15 (1), 44–57.

Fisher, R. A. (1941) *Statistical Methods for Research Workers*. Edinburgh: Oliver & Boyd.

Fitz, J. and Halpin, D. (1994) Ministers and mandarins: educational research in elite settings. In G. Walford (ed.) *Researching the Powerful in Education*. London: UCL Press, 32–50.

Fitz-Gibbon, C. T. (1984) Meta-analysis: an explanation. *British Educational Research Journal*, 10 (2), 135–44.

Fitz-Gibbon, C. T. (1985) The implications of meta-analysis for educational research. *British Educational Research Journal*, 11 (1), 45–9.

Fitz-Gibbon, C. T. (1991) Multilevel modelling in an indicator system. In S. W. Raudenbush and J. D. Willms (eds) *Schools, Classrooms and Pupils: International Studies of Schooling from a Multilevel Perspective*. San Diego, CA: Academic Press, 67–83.

Fitz-Gibbon, C. T. (1996) *Monitoring Education: Indicators, Quality and Effectiveness*. London: Cassell.

Fitz-Gibbon, C. T. (1997) *The Value Added National Project. Final Report*. London: School Curriculum and Assessment Authority.

Fitz-Gibbon, C. T. (1999) Education: high potential not yet realized. *Public Money and Management*, 19 (1), 33–9.

Flanagan, J. (1949) Critical requirements: a new approach to employee evaluation. Cited in E. C. Wragg, *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge.

Flanders, N. (1970) *Analysing Teacher Behaviour*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Flaugher, R. (1990) Item pools. In H. Wainer (ed.) *Computerized Adaptive Testing: A Primer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 41–64.

Flick, U. (1998) *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.

Flick, U. (2004) Design and process in qualitative research. In U. Flick, E. von Kardoff and I. Steinke (eds) *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage, 146–52.

Flick, U., von Kardoff, E., and Steinke, I. (eds) (2004) *A Companion to Qualitative Research*. Translated by B. Jenner. London: Sage.

Floud, R. (1979) *An Introduction to Quantitative Methods for Historians* (second edition). London: Methuen.

Fogelman, K. (2002) Surveys and sampling. In M. Coleman and A. R. J. Briggs (eds) *Research Methods in Educational Leadership*. London: Paul Chapman.

Forgas, J. P. (1976) The perception of social episodes: categoric and dimensional representations in two different social milieux. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34 (2), 199–209.

Forgas, J. P. (1978) Social episodes and social structure in an academic setting: the social environment of an intact group. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, 434–48.

Forward, J., Canter, R. and Kirsch, N. (1976) Role-enactment and deception methodologies. *American Psychologist*, 35, 595–604.

Foskett, N. H. and Hesketh, A. J. (1997) Constructing choice in continuous and parallel markets: institutional and school leavers' responses to the new

post-16 marketplace. *Oxford Review of Education*, 23 (3), 299–319.
Foster, J. R. (1992) Eliciting personal constructs and articulating goals. *Journal of Career Development*, 18 (3), 175–85.
Foster, P. (1989) Change and adjustment in a Further Education College. In R. G. Burgess (ed.) *The Ethics of Educational Research*. Lewes: Falmer, 188–204.
Fournier, V. (1997) Graduates' construction systems and career development. *Human Relations*, 50, 363–91.
Fowler, J., Cohen, L. and Jarvis, P. (2000) *Practical Statistics for Field Biology*. Chichester: John Wiley.
Fox, D.J. (1969) *The Research Process in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Francis, H. (1992) Patterns of reading development in the first school. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 225–32.
Frankfort-Nachmias, C. and Nachmias, D. (1992) *Research Methods in the Social Sciences*. London: Edward Arnold.
Fransella, F. (1975) *Need to Change?* London: Methuen.
Fransella, F. (2004) *International Handbook of Personal Construct Psychology*. New York: John Wiley.
Fransella, F. (ed.) (2005) *The Essential Practitioner's Handbook of Personal Construct Psychology*. New York: John Wiley.
Fransella, F. and Bannister, D. (1977) *A Manual for Repertory Grid Technique*. London: Academic Press.
Frederiksen, J.R. and Collins, A. (1989) A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 189, 27–32.
Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
Frick, A., Bächtiger, M. T. and Reips, U.-D. (1999) Financial incentives, personal information and dropout rate in online studies. In U.-D. Reips and M. Bosnjak (eds) *Dimensions of Internet Science*. Lengerich, Germany: Pabst Science, 209–19.
Fricker, R. D. Jr. and Schonlau, M. (2002) Advantages and disadvantages of Internet-surveys: evidence from the literature. Washington, DC: Rand Organization. http://www.schonlau.net/publication/02fieldmethods.pdf. Retrieved 26 January 2005.
Frisbie, D. (1981) The relative difficulty ratio – a test and item index. *Educational and Psychological Measurement*, 41 (2), 333–9.
Fullan, M. (1999) *Change Forces* (second edition). London: Falmer.
Gadamer, H. G. (1975) *Truth and Method*. New York: Polity Press.
Gadd, D. (2004) Making sense of interviewee–interviewer dynamics in narratives about violence in intimate relationships. *International Journal of Social Research Methodology*, 7 (5), 383–401.
Gage, N. L. (1989) The paradigm wars and their aftermath. *Teachers College Record*, 91 (2), 135–50.
Gallagher, T., McEwen, A. and Knip, D. (1997) Science education policy: a survey of the participation of sixth-form pupils in science and the subjects over a 10-year period, 1985–95. *Research Papers in Education*, 12 (2), 121–42.
Galton, M. and Simon, B. (1980) *Inside the Primary Classroom*. London: Routledge.
Galton, M., Hargreaves, L, Comber, C., Wall, D. and Pell, T. (1999) Changes in patterns in teacher interaction in primary classrooms, 1976–1996. *British Educational Research Journal*, 25 (1), 23–37.
Gardner, G. (1978) *Social Surveys for Social Planners*. Milton Keynes: Open University Press.
Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Garner, C. and Raudenbush, S. W. (1991) Neighbourhood effects in educational attainment: a multilevel analysis. *Sociology of Education*, 64 (4), 251–62.
Garrahan, P. and Stewart, P. (1992) *The Nissan Enigma: Flexibility at Work in a Local Economy*. London: Mansell.
Gaukroger, A. and Schwartz, L. (1997) A university and its region: student recruitment to Birmingham, 1945–75. *Oxford Review of Education*, 23 (2), 185–202.
Geertz, C. (1973a) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
Geertz, C. (1973b) Thick description: towards an interpretive theory of culture. In. C. Geertz (ed.) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
Geertz, C. (1974) From the native's point of view: on the nature of anthropological understanding. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 28 (1), 26–45.
Geuss, R. (1981) *The Idea of a Critical Theory*. London: Cambridge University Press.
Gewirtz, S. and Ozga, J. (1993) Sex, lies and audiotape: interviewing the education policy elite. Paper presented to the Economic and Research Council, 1988 Education Reform Act Research seminar. University of Warwick.
Gewirtz, S. and Ozga, J. (1994) Interviewing the education policy elite. In G. Walford (ed.) *Researching*

the Powerful in Education. London: UCL Press, 186–203.

Gibbons, J. D. (1976) *Nonparametric Methods for Quantitative Analysis*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gibson, R. (1985) Critical times for action research. *Cambridge Journal of Education*, 15 (1), 59–64.

Giddens, A. (ed.) (1975) *Positivism and Sociology*. London: Heinemann.

Giddens, A. (1976) *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Hutchinson.

Giddens, A. (1979) *Central Problems in Social Theory*. London: Macmillan.

Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.

Gilbert, N. and Troitzsch, K. G. (2005) *Simulation for the Social Scientist* (second edition). Maidenhead: Open University Press.

Gillies, V. and Alldred, P. (2002) The ethics of intention: research as a political tool. In M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop and T. Miller (eds) *Ethics in Qualitative Research*. London: Sage, 32–52.

Ginsburg, G. P. (1978) Role playing and role performance in social psychological research. In M. Brenner, P. Marsh and M. Brenner (eds) *The Social Contexts of Method*. London: Croom Helm, 91–121.

Gipps, C. (1994) *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer.

Giroux, H. (1989) *Schooling for Democracy*. London: Routledge.

Glaser, B. G. (1978) *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B. G. (1996) Grounded theory: an interview with A. Lowe. Programme 8 of *Doing a PhD in Business and Management*. Glasgow: University of Sterling and Heriot-Watt University

Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL: Aldane.

Glass, G. V. (1976) Primary, secondary and meta-analysis. *Educational Research*, 5, 3–8.

Glass, G. V. (1977) Integrating findings: the meta-analysis of research. *Review of Research in Education*, 5, 351–79.

Glass, G. V. and Hopkins, K. D. (1996) *Statistical Methods in Education and Psychology* (third edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Glass, G. V. and Smith, M. L. (1978) *Meta-Analysis of Research on the Relationship of Class-size and Achievement*. San Francisco: Farwest Laboratory.

Glass, G. V. and Worthen, B. R. (1971) Evaluation and research: similarities and differences. *Curriculum Theory Network*, 3 (Fall), 149–65.

Glass, G. V., McGaw, B. and Smith, M.L. (1981) *Meta-Analysis in Social Research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Gleick, J. (1987) *Chaos*. London: Abacus.

Goffman, E. (1968) *Asylums*. Harmondsworth: Penguin.

Golafshani, N. (2003) Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8 (4), 597–607. http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf. Retrieved 29 October 2005.

Gold, R. L. (1958) Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217–23.

Goldstein, H. (1987) *Multilevel Modelling in Educational and Social Research*. London: Charles Griffin.

Good, C. V. (1963) *Introduction to Educational Research*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Goodson, I. (1983) The use of life histories in the study of teaching. In M. Hammersley (ed.) *The Ethnography of Schooling*. Driffield, UK: Nafferton, 129–54.

Goodson, I. (1990) *The Making of Curriculum*. Lewes: Falmer.

Goodson, I. and Walker, R. (1988) Putting life into educational research. In R. R. Sherman and R. B. Webb (eds) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Lewes: Falmer, 110–22.

Goossens, L., Marcoen, A., van Hees, S. and van de Woestlijne, O. (1998) Attachment style and loneliness in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (4), 529–42.

Gorard, S. (2001) *Quantitative Methods in Educational Research: The Role of Numbers Made Easy*. London: Continuum.

Gorard, S. (2003) *Quantitative Methods in Social Science*. London: Continuum.

Gorard, S. and Taylor, C. (2004) *Combining Methods in Educational and Social Research*. London: Open University Press.

Gorard, S., Taylor, C. and Fitz, J. (2002) Markets in public policy: the case of the United Kingdom Education Reform Act. *International Studies in Sociology of Education*, 12 (1), 23–42.

Gottschalk, L. (1951) *Understanding History*. New York: Alfred A. Knopf.

Graue, M. E. and Walsh, D. J. (1998) *Studying Children in Context: Theories, Methods and Ethics*. London: Sage.

Greig, A. D. and Taylor, J. (1998) *Doing Research with Children*. London: Sage.

Hanna, G. S. (1993) *Better Teaching through Better Measurement*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Hannan, A. and Newby, M. (1992) Student teacher and headteacher views on current provision and proposals for the future of Initial Teacher Education for primary schools (mimeo). Rolle Faculty of Education, University of Plymouth.

Harlen, W. (ed.) (1994) *Enhancing Quality in Assessment*. London: Paul Chapman.

Harré, R. (1972) *The Philosophies of Science*. Oxford: Oxford University Press.

Harré, R. (1974) Some remarks on 'rule' as a scientific concept. In T. Mischel (ed.) *On Understanding Persons*. Oxford: Basil Blackwell, 143–84.

Harré, R. (1976) The constructive role of models. In L. Collins (ed.) *The Use of Models in the Social Sciences*. London: Tavistock, 16–43.

Harré, R. (1977a) The ethogenic approach: theory and practice. In L. Berkowitz (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 10. New York: Academic Press, 284–314.

Harré, R. (1977b) Friendship as an accomplishment. In S. Duck (ed.) *Theory and Practice in Interpersonal Attraction*. London: Academic Press, 339–54.

Harré, R. (1978) Accounts, actions and meanings – the practice of participatory psychology. In M. Brenner, P. Marsh and M. Brenner (eds) *The Social Contexts of Method*. London: Croom Helm, 44–66.

Harré, R. and Rosser, E. (1975) The rules of disorder. *The Times Educational Supplement*, 25 July.

Harré, R. and Secord, P. (1972) *The Explanation of Social Behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.

Harris, N., Pearce, P. and Johnstone, S. (1992) *The Legal Context of Teaching*. London: Longman.

Harrison, R. and Stokes, H. (1992) *Diagnosing Organizational Culture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hartley, S., Gerhardt-Powals, J., Jones, D., McCormack, C., Medley, D., Price, B., Reek, M. and Summers, M. (1997) *Evaluating Educational Materials on the Web*. University of Washington. http://staff.washington.edu/rells/pod97/evaluate.htm. Retrieved 1 May 2003.

Harvey, C. D. H. (1988) Telephone survey techniques. *Canadian Home Economics Journal*, 38 (1), 30–5.

Heath, S. B. (1982) Questioning at home and at school: a comparative study, in G. Spindler (ed.) *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 102–31.

Hedges, A. (1985) Group interviewing. In R. Walker (ed.) *Applied Qualitative Research*. Aldershot: Gower, 71–91.

Hedges, L. (1981) Distribution theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6, 107–28.

Hedges, L. (1990) Directions for future methodology. In K. W. Wachter and M. L. Straf (eds) *The Future of Meta-analysis*. New York: Russell Sage Foundation. Cited in B. McGaw (1997) Meta-analysis. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 371–80.

Hedges, L. and Olkin, I. (1980) Vote-counting methods in research synthesis. *Psychological Bulletin*, 88 (2), 359–69.

Hedges, L. and Olkin, I. (1985) *Statistical Methods for Meta-analysis*. New York: Academic Press.

Held, D. (1980) *Introduction to Critical Theory*. Los Angeles, CA: University of California Press.

Hesse, M. (1982) Science and objectivity. In J. Thompson and D. Held (eds) *Habermas: Critical Debates*. London: Macmillan, 98–115.

Hewson, C., Yule, P., Laurent, D. and Vogel, C. (2003) *Internet Research Methods*. London: Sage.

Higgs, G., Webster, C. J. and White, S. D. (1997) The use of geographical information systems in assessing spatial and socio-economic impacts of parental choice. *Research Papers in Education*, 12 (1), 27–48.

Hildenbrand, B. (2004) *Anselm Strauss*. In U. Flick, E. von Kardoff and I. Steinke (eds) *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage, 17–23.

Hill, J. E. and Kerber, A. (1967) *Models, Methods and Analytical Procedures in Educational Research*. Detroit, MI: Wayne State University Press.

Hill, P. W. and Rowe, K. J. (1996) Multilevel modelling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), 1–34.

Hinkle, D. N. (1965) The change of personal constructs from the viewpoint of a theory of implications. Unpublished PhD thesis. Ohio State University.

Hitchcock, G. and Hughes, D. (1989) *Research and the Teacher*. London: Routledge.

Hitchcock, G. and Hughes, D. (1995) *Research and the Teacher* (second edition). London: Routledge.

Hockett, H.C. (1955) *The Critical Method in Historical Research and Writing*. London: Macmillan.

Hoinville, G. and Jowell, R. (1978) *Survey Research Practice*. London: Heinemann.

Holbrook, D. (1977) *Education, Nihilism and Survival*. London: Darton, Longman & Todd.

Gronlund, N. (1981) *Measurement and Evaluation in Teaching* (fourth edition). New York: Collier-Macmillan.

Gronlund, N. (1985) *Stating Objectives for Classroom Instruction* (third edition). New York: Macmillan.

Gronlund, N. E. and Linn, R. L. (1990) *Measurement and Evaluation in Teaching* (sixth edition). New York: Macmillan.

Grundy, S. (1987) *Curriculum: Product or Praxis*. Lewes: Falmer.

Grundy, S. (1996) Towards empowering leadership: the importance of imagining. In O. Zuber-Skerritt (ed.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer, 106–20.

Grundy, S. and Kemmis, S. (1988) Educational action research in Australia: the state of the art (an overview). In S. Kemmis and R. McTaggart (eds) *The Action Research Reader* (second edition). Geelong, Vic.: Deakin University Press, 83–97.

Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.

Guilford, J. P. and Fruchter, B. (1973) *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. New York: McGraw-Hill.

Habermas, J. (1970) Toward a theory of communicative competence. *Inquiry*, 13, 360–75.

Habermas, J. (1972) *Knowledge and Human Interests*, trans. J. Shapiro. London: Heinemann.

Habermas, J. (1974) *Theory and Practice*, trans. J. Viertel. London: Heinemann.

Habermas, J. (1976) *Legitimation Crisis*, trans. T. McCarthy. London: Heinemann

Habermas, J. (1979) *Communication and the Evolution of Society*. London: Heinemann.

Habermas, J. (1982) A reply to my critics. In J. Thompson and D. Held (eds) *Habermas: Critical Debates*. London: Macmillan, 219–83.

Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicative Action. Volume One: Reason and the Rationalization of Society*, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon.

Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action. Volume Two: Lifeworld and System*, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon.

Habermas, J. (1988) *On the Logic of the Social Sciences*, trans. S. Nicholsen and J. Stark. Cambridge: Polity Press in association with Basil Blackwell.

Habermas, J. (1990) *Moral Consciousness and Communicative Action*, trans. C. Lenhardt and S. Nicholsen. Cambridge: Polity Press in association with Basil Blackwell.

Haig, B. D. (1997) Feminist research methodology. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 180–5.

Haig, B. (1999) Feminist research methodology. In J. P. Keeves and G. Lakomski (eds) *Issues in Educational Research*. Oxford: Elsevier Science, 222–31.

Hakim, C. (1987) *Research Design, Contemporary Social Research: 13*. London: Allen & Unwin.

Haladyna, T. M. (1997) *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Haladnya, T., Nolen, S. and Haas, N. (1991) Raising standardized achievement test scores and the origins of test score pollution. *Educational Researcher*, 20 (5), 2–7.

Hall, E., Hall, C. and Abaci, R. (1997) The effects of human relations training on reported teacher stress, pupil control ideology and locus of control. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 483–96.

Hall, K. and Nuttall, W. (1999) The *relative* importance of class size to infant teachers in England. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 245–58.

Hall, S. (1996) Reflexivity in emancipatory action research: illustrating the researcher's constitutiveness. In O. Zuber-Skerritt (ed.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer.

Halsey, A. H. (ed.) (1972) *Educational Priority: Volume 1: E. P. A. Problems and Policies*. London: HMSO.

Hambleton, R. K. (1993) Principles and selected application of item response theory, in R. Linn (ed.) *Educational Measurement* (third edition). Phoenix, AZ: American Council on Education and the Oryx Press, 147–200.

Hamilton, V. L. (1976) Role-play and deception: a re-examination of the controversy. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 6, 233–50.

Hammersley, M. (1992) *What's Wrong with Ethnography?* London: Routledge.

Hammersley, M. (1993) *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*. London: Sage in association with the Open University Press.

Hammersley, M. and Atkinson, P. (1983) *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.

Hampden-Turner, C. (1970) *Radical Man*. Cambridge, MA: Schenkman.

Haney, C., Ranks, C. and Zimbardo, P. (1973) Interpersonal dynamics in a simulated prison. *International Journal of Criminology and Penology*, 1, 69–97.

Holland, J. L. (1985) *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Holly, P. (1984) *Action Research: A Cautionary Note*. Classroom Action Research Network, Bulletin no. 6. Cambridge: Cambridge Institute of Education.

Holly, P. and Whitehead, D. (1986) *Action Research in Schools: Getting It into Perspective*. Classroom Action Research Network.

Holmes, P. and Karp, M. (1991) *Psychodrama: Inspiration and Technique*. London: Routledge.

Holmes, R. M. (1998) *Fieldwork with Children*. London: Sage.

Holsti, O. R. (1968) Content analysis. In G. Lindzey and E. Aronson (eds) *The Handbook of Social Psychology. Volume 2: Research Methods*. Reading, MA: Addison-Wesley, 596–692.

Hopkins, D. (1985) *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.

Hopkins, K. D., Hopkins, B. R. and Glass, G. V. (1996) *Basic Statistics for the Behavioral Sciences* (third edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Horkheimer, M. (1972) *Critical Theory: Selected Essays*, trans. M. Connell *et al.* New York: Herder and Herder.

Horowitz, I. L. and Katz, J. E. (1991) Brown vs Board of Education. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 237–44.

Houghton, D. (1991) Mr Chong: a case study of a dependent learner of English for academic purposes. *System*, 19 (1–2), 75–90.

House, E. R. (1979) Technology versus craft: a ten-year perspective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 11 (1), 1–15.

Howitt, D. and Cramer, D. (2005) *Introduction to Research Methods in Psychology*. Harlow: Pearson.

Hoyle, E. (1986) *The Politics of School Management*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton.

Hudson, P. and Miller, C. (1997) The treasure hunt: strategies for obtaining maximum response to a postal survey. *Evaluation and Research in Education*, 11 (2), 102–12.

Hughes, J. A. (1976) *Sociological Analysis: Methods of Discovery*. Sunbury-on-Thames: Nelson and Sons.

Huizinga, J. (1949) *Homo Ludens*. London: Routledge & Kegan Paul, subsequently published by Paladin.

Hult, M. and Lennung, S. (1980) Towards a definition of action-research: a note and bibliography. *Journal of Management Studies*, 17 (2), 241–50.

Humphreys, L. (1970) *Tearoom Trade: A Study of Homosexual Encounters in Public Places*. London: Gerald Duckworth.

Humphreys, L. (1975) *Tearoom Trade: Impersonal Sex in Public Places* (enlarged edition). New York: Aldine.

Hunter, J. E. Schmidt, F. L. and Jackson, G. B. (1982) *Meta-analysis: Cumulating Research Findings across Studies*. Beverly Hills, CA: Sage.

Hurn, C. J. (1978) *The Limits and Possibilities of Schooling*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Hutchinson, B. and Whitehouse, P. (1986) Action research, professional competence and school organization. *British Educational Research Journal*, 12 (1), 85–94.

Hycner, R. H. (1985) Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279–303.

Ions, E. (1977) *Against Behaviouralism: A Critique of Behavioural Science*. Oxford: Basil Blackwell.

Jacklin, A. and Lacey, C. (1997) Gender integration in the infant classroom: a case study. *British Educational Research Journal*, 23 (5), 623–40.

Jackson, D. and Marsden, D. (1962) *Education and the Working Class*. London: Routledge & Kegan Paul.

Jackson, G. B. (1980) Methods for integrative reviews. *Review of Educational Research*, 50, 438–60.

Jackson, P. W. (1968) *Life in Classrooms*. Eastbourne: Holt, Rinehart & Winston.

Jacob, E. (1987) Qualitative research traditions: a review. *Review of Educational Research*, 57 (1), 1–50.

James, M. (1993) Evaluation for policy: rationality and political reality: the paradigm case of PRAISE? In R. G. Burgess (ed.) *Educational Research and Evaluation for Policy and Practice*. London: Falmer.

Jayaratne, T. E. (1993) The value of quantitative methodology for feminist research. In M. Hammersley (ed.) *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*. London: Sage in association with the Open University Press, 109–23.

Jayaratne, T. and Stewart, A. (1991) Quantitative and qualitative methods in the social sciences: current feminist issues and practical strategies. In M. Fonow and J. Cook (eds) *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Jones, J. (1990) The role of the headteacher in staff development. *Educational Management and Administration*, 18 (1), 27–36.

Jones, N. (1999) The changing management agenda for primary heads. *International Journal of Public Sector Management*, 12 (4), 324–37.

Jones, S. (1987) The analysis of depth interviews. In R. Murphy and H. Torrance (eds) *Evaluating Education: Issues and Methods*. London: Paul Chapman, 263–77.

Jones, S. (ed.) (1999) *Doing Internet Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Joy, G. T. (2003) A brief description of culturally valid knowledge. Personal communication. Sophia Junior College, Hakone-machi, Kanagawa-ken, Japan.

Jules, V. and Kutnick, P. (1997) Student perceptions of a good teacher: the gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 497–511.

Kamin, L. (1991) Some historical facts about IQ testing. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 259–67.

Kaplan, A. (1973) *The Conduct of Inquiry*. Aylesbury: Intertext Books.

Karr, B. (1995) *Complexity Theory and Rhetorical Invention*. http://english.ttu.edu/courses/5361/papers/paper1_karr_420.html. Retrieved 14 November 2000.

Kauffman, S. A. (1995) *At Home in the Universe: The Search for the Laws of Self-Organization and Complexity*. Harmondsworth: Penguin.

Kazdin, A. E. (1982) *Single-case Research Designs*. New York: Oxford University Press.

Keat, R. (1981) *The Politics of Social Theory*. Oxford: Basil Blackwell.

Keeves, J. P. (ed.) (1997a) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science.

Keeves, J. P. (1997b) Longitudinal research methods. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 138–49.

Keeves, J. P. and Sellin, N. (1997) Multilevel analysis. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 394–403.

Kelle, U. (ed.) (1995) *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*. London: Sage.

Kelle, U. (2004) Computer-assisted analysis of qualitative data. In U. Flick, E. V. Kardoff and I. Steinke (eds) *A Companion to Qualitative Research*, trans. B. Jenner. London: Sage, 276–293.

Kelle, U. and Laurie, H. (1995) Computer use in qualitative research and issues of validity. In U. Kelle (ed.) *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*. London: Sage, 19–28.

Kelly, A. (1978) Feminism and research. *Women's Studies International Quarterly*, 1, 225–32.

Kelly, A. (1985) Action research: what is it and what can it do? In R. G. Burgess (ed.) *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes: Falmer, 129–51.

Kelly, A. (1986) The development of children's attitudes to science: a longitudinal study. *European Journal of Science Education*, 8, 399–412.

Kelly, A. (1987) *Science for Girls?* Milton Keynes: Open University Press.

Kelly, A. (1989a) Education or indoctrination? The ethics of school-based action research. In R. G. Burgess (ed.) *The Ethics of Educational Research*. Lewes: Falmer, 100–13.

Kelly, A. (1989b) *Getting the GIST: A Qualitative Study of the Effects of the Girls Into Science and Technology Project*. Manchester Sociology Occasional Papers, no. 22. Manchester: University of Manchester.

Kelly, A. and Smail, B. (1986) Sex stereotypes and attitudes to science among eleven-year-old children. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 158–68.

Kelly G. A. (1955) *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

Kelly, G. A. (1969) *Clinical Psychology and Personality: The Selected Papers of George Kelly*, edited by B. A. Maher. New York: John Wiley.

Kelman, H. C. (1967) Human use of human subjects. *Psychological Bulletin*, 67 (1), 1–11.

Kemmis, S. (1982) Seven principles for programme evaluation in curriculum development and innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 14 (3), 221–40.

Kemmis, S. (1997) Action research. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 173–9.

Kemmis, S. and McTaggart, R. (eds) (1981) *The Action Research Planner* (first edition). Geelong, Vic.: Deakin University Press.

Kemmis, S. and McTaggart, R. (eds) (1988) *The Action Research Planner* (second edition). Geelong, Vic.: Deakin University Press.

Kemmis, S. and McTaggart, R. (1992) *The Action Research Planner* (third edition) Geelong, Vic.: Deakin University Press.

Kerlinger, F. N. (1970) *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kerlinger, F. N. (1986) *Foundations of Behavioral Research* (third edition). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kerlinger, F. N. (1991) Science and behavioural research. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds)

Knowledge for Policy: Improving Education through Research. London: Falmer, 87–102.

Kgaile, A. P. and Morrison, K. R. B. (2006) Measuring and targeting internal conditions for school effectiveness in the Free State of South Africa. *Educational Management, Administration and Leadership*, 34 (1), 47–68.

Kierkegaard, S. (1974) *Concluding Unscientific Postscript*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Kimmel, A. J. (1988) *Ethics and Values in Applied Social Research*. Newbury Park, CA: Sage.

Kincheloe, J. L. (1991) *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London: Falmer.

Kincheloe, J. L. (2003) *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment* (second edition). London: RoutledgeFalmer.

Kincheloe, J. and McLaren, P. (1994) Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Beverly Hills, CA: Sage, 105–17.

King, J. A., Morris, L. L. and Fitz-Gibbon, C. T. (1987) *How to Assess Program Implementation*. Beverly Hills, CA: Sage.

King, R. (1979) *All Things Bright and Beautiful?* Chichester: John Wiley.

Kirk, J. and Miller, M. L. (1986) *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Qualitative Research Methods Series no. 1. Beverly Hills, CA: Sage.

Kirk, R. E. (1999) *Statistics: An Introduction*. London: Harcourt Brace.

Kitwood, T. M. (1977) Values in adolescent life: towards a critical description, Unpublished PhD dissertation, School of Education, University of Bradford.

Kivulu, J. M. and Rogers, W. T. (1998) A multilevel analysis of cultural experience and gender influences on causal attributions to perceived performance in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 25–37.

Kline, P. (2000) *Handbook of Psychological Testing* (second edition). London: Routledge.

Kline, R. (2004) *Beyond Significance Testing*. Washington, DC: American Psychological Association.

Klockars, C. B. (1979) Dirty hands and deviant subjects. In C. B Klockars and F. O'Connor (eds) *Deviance and Decency: The Ethics of Research with Human Subjects*. Beverly Hills, CA: Sage.

Knott, J. and Wildavsky, A. (1991) If dissemination is the solution, what is the problem? In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 214–24.

Kogan, M. and Atkin, J. M. (1991) Special commissions and educational policy in the U.S.A. and U.K. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 245–58.

Kohn, A. (2000) *The Case against Standardized Testing: Raising the Scores, Ruining the Schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Kolakowski, L. (1978) *Main Currents of Marxism, Volume Three: The Breakdown*, trans. P. S. Falla. Oxford: Clarendon Press.

Krejcie, R. V. and Morgan, D. W. (1970) Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607–10.

Kremer-Hayon, L. (1991) Personal constructs of elementary school principals in relation to teachers. *Research in Education*, 43, 15–21.

Krippendorp, K. (2004) *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Krosnick, J. A. (1999) Survey research. *Annual Review of Psychology*, 50, 537–67.

Krosnick, J. A. and Alwin, D. F. (1987) An evaluation of a cognitive theory of response-order effects in survey measurement. *Public Opinion Quarterly*, 51, 201–19.

Krueger, R. A. (1988) *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Kuhn, T. S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Kvale, S. (1996) *Interviews*. London: Sage.

Labov, W. (1969) The logic of non-standard English. In N. Keddie (ed.) *Tinker, Tailor . . . the Myth of Cultural Deprivation*. Harmondsworth: Penguin, 21–66.

Laing, R. D. (1967) *The Politics of Experience and the Bird of Paradise*. Harmondsworth: Penguin.

Lakatos, I. (1970) Falsification and the methodology of scientific research programmes. In I. Lakatos and A. Musgrave (eds) *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 91–195.

Lakomski, G. (1999) Critical theory. In J. P. Keeves and G. Lakomski (eds) *Issues in Educational Research*. Oxford: Elsevier Science, 174–83.

Lamb, S., Bibby, P., Wood, D. and Leyden, G. (1997) Communication skills, educational achievement and biographic characteristics of children with moderate learning difficulties. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 401–14.

Lansing, J. B., Ginsberg, G. P. and Braaten, K. (1961) *An Investigation of Response Error*. Urbana-Champaign,

IL: Bureau of Economic and Business Research, University of Illinois.

Lather, P. (1986) Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56, 257–77.

Lather, P. (1991) *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within the Post Modern*. New York: Routledge.

Laudan, L. (1990) *Science and Relativism*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Lave, J. and Kvale, S. (1995) What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steiner Kvale. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (3), 219–28.

Lawless, L., Smee, P. and O'Shea, T. (1998) Using concept sorting and concept mapping in business and public administration, and education: an overview. *Educational Research*, 40 (2), 219–35.

Layder, D. (1994) *Understanding Social Theory*. London: Sage.

Lazarsfeld, P. (1940) 'Panel' studies. *Public Opinion Quarterly*, 4 (1), 122–8.

Lazarsfeld, P. P. and Barton, A. (1951) Qualitative measurement in the social sciences: classification, typologies and indices. In D. P. Lerner and H. D. Lasswell (eds) *The Policy Sciences*. Stanford, CA: Stanford University Press, 155–92.

LeCompte, M. and Preissle, J. (1993) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (second edition). London: Academic Press.

LeCompte, M., Millroy, W. L. and Preissle, J. (eds) (1992) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press.

Lee, R. M. (1993) *Doing Research on Sensitive Topics*. London: Sage.

Lee, R. M. and Renzetti, C. M. (1993) The problems of researching sensitive topics: an overview and introduction. In C. Renzetti and R. M. Lee (eds) *Researching Sensitive Topics*. London: Sage.

Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A. J. (2004) A proposed fourth measure of significance: The role of economic significance in educational research. *Evaluation and Research in Education*, 18 (3), 179–98.

Lehrer, R. and Franke, M. L. (1992) Applying personal construct psychology to the study of teachers' knowledge of fractions. *Journal for Research in Mathematical Education*, 23 (3), 223–41.

Leistyna, P., Woodrum, A. and Sherblom, S. A. (1996) *Breaking Free*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.

Lemke, J. (2001) *Toward Systemic Educational Change: Questions from a Complex Systems Perspective*. Cambridge, MA: New England Complex Systems Institute. http://www.necsi.org/events/cxedk16_3.html. Retrieved 10 November 2001.

Levačić, R. and Glatter, R. (2000) Really good ideas: developing evidence-informed policy and practice in educational leadership and management. *Educational Management and Administration*, 29 (1), 5–25.

Levin, H. M. (1991) Why isn't educational research more useful? In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 70–8.

Levine, M. (1984) *Canonical Analysis and Factor Comparisons*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34–46.

Lewin, K. (1948) *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper.

Lewin, K. (1952) *Field Theory in Social Science*. London: Tavistock.

Lewin, R. (1993) *Complexity: Life on the Edge of Chaos*. London: Phoenix.

Lewis, A. (1992) Group child interviews as a research tool, *British Educational Research Journal*, 18 (4), 413–21.

Lewis, D. (1974) *Assessment in Education*. London: University of London Press.

Lewis-Beck, M. S. (ed.) (1993) *Experimental Design and Methods*. London: Toppan with the cooperation of Sage.

Liebling, H. and Shah, S. (2001) Researching sensitive topics: investigations of the sexual abuse of women in Uganda and girls in Tanzania. *Law, Social Justice and Global Development*. http://elj.warwick.ac.uk/global/issue/2001-1/liebling.html. Retrieved 21 November 2003.

Lietz, P. (1997) Cross-sectional research methods. In J. B. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement*. Oxford: Elsevier Science, 119–26.

Lietz, P. and Keeves, J. P. (1997) Cross-sectional research methods. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 138–49.

Light, R. J. and Smith, P. V. (1971) Accumulating evidence: procedures for resolving contradictions among different research studies. *Harvard Educational Review*, 41, 429–71.

Likert, R. (1932) *A Technique for the Measurement of Attitudes*. New York: Columbia University Press.

Limerick, B., Burgess-Limerick, T. and Grace, M. (1996) The politics of interviewing: power relations and accepting the gift. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9 (4), 449–60.

Lin, N. (1976) *Foundations of Social Research*. New York: McGraw-Hill.

Lincoln, Y. S. and Guba, E. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1986) But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic inquiry. In D. D. Williams (ed.) *Naturalistic Evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 73–84.

Linn, R.L. (ed.) (1993) *Educational Measurement* (third edition). Phoenix, AZ: American Council on Education and the Oryx Press.

Lipsey, M. W. (1992) Juvenile delinquency treatment: a meta-analytic inquiry into the variability of effects. In T. D. Cook, H. Cooper, D. S. Cordray, H. Hartmann, L. V. Hedges, R. J. Light, T. A. Louis and F. Mosteller (eds) *Meta-analysis for Explanation*. New York: Russell Sage Foundation.

Lissack, M. R. (2000) *Complexity Metaphors and the Management of a Knowledge Based Enterprise: An Exploration of Discovery*. http://lissack.com/writings/proposal.htm. Retrieved 10 November 2001.

Littleton, K., Ashman, H., Light, P., Artis, J., Roberts, T. and Oosterwegel, A. (1999) Gender, task contexts, and children's performance on a computer-based task. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (1), 129–39.

Loevinger, J. (1957) Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological Review*, 72, 143–55.

Loewenthal, K. M. (2001) *An Introduction to Psychological Tests and Scales*. Hove: Psychology Press.

Lofland, J. (1970) Interactionist imagery and analytic interrupts. In T. Shibutani (ed.) *Human Nature and Collective Behaviour: Papers in Honour of Herbert Blumer*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 35–45.

Lofland, J. (1971) *Analysing Social Settings*. Belmont, CA: Wadsworth.

Lonkila, M. (1995) Grounded theory as an emerging paradigm for computer-assisted qualitative data analysis. In U. Kelle (ed.) *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*. London: Sage, 41–51.

MacDonald, B. (1987) *Research and Action in the Context of Policing*. Paper commissioned by the Police Federation. Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.

MacDonald, G. (1997) Social work: beyond control? In A. Maynard and I. Chalmers (eds) *Non-random Reflections on Health Service Research*. London: BMJ Publishing Group, 122–46.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. and Lowell, E. L. (1953) *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

McCormick, J. and Solman, R. (1992) Teachers' attributions of responsibility for occupational stress and satisfaction: an organisational perspective. *Educational Studies*, 18 (2), 201–22.

McCormick, R. and James, M. (1988) *Curriculum Evaluation in Schools* (second edition). London: Croom Helm.

McEneaney, J. E. and Sheridan, E. M. (1996) A survey-based component for programme assessment in undergraduate pre-service teacher education. *Research in Education*, 55, 49–61.

McGaw, B. (1997) Meta-analysis. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 371–80.

McHugh, J. D. (1994) The Lords' will be done: interviewing the powerful in education. In G. Walford (ed.) *Researching the Powerful in Education*. London: UCL Press, 51–66.

McIntyre, D. and Macleod, G. (1978) The characteristics and uses of systematic classroom observation. In R. McAleese and D. Hamilton (eds) *Understanding Classroom Life*. Windsor: NFER, 102–31.

McKernan, J. (1991) *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page.

McLaren, P. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London: Routledge.

McLoughlin, T. (2002) The use of repertory grid analysis in studying students' conceptual frameworks in science. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Lisbon, 11–14 September.

McNiece, R. and Jolliffe, F. (1998) An investigation into regional differences in educational performance in the National Child Development Study. *Educational Research*, 40 (1), 13–30.

McNiff, J. (1988) *Action Research: Principles and Practice*. London: Macmillan.

McNiff, J., with Whitehead, J. (2002) *Action Research: Principles and Practice* (second edition). London: RoutledgeFalmer.

McNiff, J., Lomax, P. and Whitehead, J. (1996) *You and your Action Research Project*. London: Routledge in association with Hyde Publications, Bournemouth.

McQuitty, L. L. (1957) Elementary linkage analysis for isolating orthogonal and oblique types and typal relevancies. *Educational and Psychological Measurement*, 17, 207–29.

McTaggart, R. (1996) Issues for participatory action researchers. In O. Zuber-Skerritt (ed.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer, 243–55.

Madge, J. (1963) *The Origin of Scientific Sociology*. London: Tavistock.

Madge, J. (1965) *The Tools of Social Science*. London: Longman.

Mager, R. F. (1962) *Preparing Instructional Objectives*. Belmont, CA: Fearon.

Magnusson, D. (1971) An analysis of situational dimensions. *Perceptual and Motor Skills*, 32, 851–67.

Malinowski, B. (1922) *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. New York: Dutton.

Mannheim, K. (1936) *Ideology and Utopia*. London: Routledge & Kegan Paul.

Marcinkiewicz, H. R. and Clariana, R. B. (1997) The performance effects of headings within multi-choice tests. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 111–17.

Marris, P. and Rein, M. (1967) *Dilemmas of Social Reform: Poverty and Community Action in the United States*. London: Routledge & Kegan Paul.

Marsh, H. W. and Yeung, A. S. (1998) Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: gender differences in the development of math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 705–38.

Maslow, A. H. (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

Mason, J. (2002) *Qualitative Researching* (second edition). London: Sage.

Mason, M., Mason, B. and Quayle, T. (1992) Illuminating English: how explicit language teaching improved public examination results in a comprehensive school. *Educational Studies*, 18 (3), 341–54.

Masschelein, J. (1991) The relevance of Habermas's communicative turn. *Studies in Philosophy and Education*, 11 (2), 95–111.

Mastrangelo, A., Eddy, E. R. and Lorenzet, S. J. (2004) The importance of personal and professional leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 25 (5–6), 435–51.

Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. and Miller, T. (eds) (2002) *Ethics in Qualitative Research*. London: Sage.

Maxwell, J. A. (1992) Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62 (3), 279–300.

Mayall, B. (1999) Children and childhood. In S. Hood, B. Mayall and S. Oliver (eds) *Critical Issues in Social Research: Power and Prejudice*. Philadelphia, PA: Open University Press, 10–24.

Maynard, A. and Chalmers, I. (eds) (1997) *Non-random Reflections on Health Service Research*. London: BMJ Publishing Group.

Mayring, P. (2004) Qualitative content analysis. In U. Flick, E. von Kardoff and I. Steinke (eds) *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.

Mead, G. H. (ed. Charles Morris) (1934) *Mind, Self and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Medawar, P. B. (1972) *The Hope of Progress*. London: Methuen.

Medawar, P. B. (1981) *Advice to a Young Scientist*. London: Pan.

Medawar, P. B. (1991) Scientific fraud. In D. Pike (ed.) *The Threat and the Glory: Reflections on Science and Scientists*. Oxford: Oxford University Press, 64–70.

Megarry, J. (1978) Retrospect and prospect. In R. McAleese (ed.) *Perspectives on Academic Gaming and Simulation 3: Training and Professional Education*. London: Kogan Page, 187–207.

Mehrens, W. and Kaminski, J. (1989) Methods for improving standardized test scores: fruitful, fruitless or fraudulent? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 8 (1), 14–22.

Meinefeld, W. (2004) Hypotheses and prior knowledge in qualitative research. In U. Flick, E. von Kardoff and I. Steinke (eds) *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage, 153–8.

Melrose, M. J. (1996) Got a philosophical match? Does it matter? In O. Zuber-Skerritt (ed.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer.

Menzel, H. (1978) Meaning – who needs it? In M. Brenner, P. Marsh and M. Brenner (eds) *The Social Contexts of Method*. London: Croom Helm, 140–71.

Mercer, N., Wegerif, R. and Dawes, L. (1999) Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25 (1), 95–111.

Merriam, S. B. (1988) *Case Study Research in Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Merry, U. (1998) *Organizational Lifespan LO17822*. http://www.learning-org.com/98.04/0206.html. Retrieved 14 November 2000.
Merton, R. K. (1949) *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, IL: The Free Press.
Merton, R. K. (1967) *On Theoretical Sociology*. New York: The Free Press.
Merton, R. K. and Kendall, P. L. (1946) The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541–57.
Merton, R. K., Fiske, M. and Kendall, P. L. (1956) *The Focused Interview*. Glencoe, IL: The Free Press.
Messick, S. (1993) Validity. In R. Linn (ed.) *Educational Measurement* (third edition). Phoenix, AZ: American Council on Education and the Oryx Press, 13–103.
Michaels, M. (1995) The chaos network on-line. *The Chaos Network*, http://www.prairienet.org/business.ptech. Retrieved 14 November 2000.
Mickelson, R. A. (1994) A feminist approach to researching the powerful in education. In G. Walford (ed.) *Researching the Powerful in Education*. London: UCL Press, 132–50.
Miedama, S. and Wardekker, W. L. (1999) Emergent identity versus consistent identity: possibilities for a postmodern repoliticization of critical pedagogy. In T. Popkewitz and L. Fendler (eds) *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. London: Routledge, 67–83.
Mies, M. (1993) Towards a methodology for feminist research. In M. Hammersley (ed.) *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*. London: Sage in association with the Open University Press, 64–82.
Miles, M. and Huberman, M. (1984) *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
Miles, M. and Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis* (second edition). Beverly Hills, CA: Sage.
Milgram, S. (1963) Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371–8.
Milgram, S. (1974) *Obedience to Authority*. New York: Harper & Row.
Millan, R., Gallagher, M. and Ellis, R. (1993) Surveying adolescent worries: development of the 'Things I Worry About' scale. *Pastoral Care in Education*, 11 (1), 43–57.
Miller, C. (1995) In-depth interviewing by telephone: some practical considerations. *Evaluation and Research in Education*, 9 (1), 29–38.
Miller, P. V. and Cannell, C. F. (1997) Interviewing for social research. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 361–70.
Miller, R. L. (1999) *Researching Life Stories and Family Histories*. London: Sage.
Miller, T. and Bell, L. (2002) Consenting to what? Issues of access, gatekeeping and 'informed consent'. In M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop and T. Miller (eds) *Ethics in Qualitative Research*. London: Sage, 53–69.
Millmann, J. and Greene, J. (1993) The specification and development of tests of achievement and ability. In R. Linn (ed.) *Educational Measurement* (third edition). Phoenix, AZ: American Council on Education and the Oryx Press, 147–200.
Mishler, E. G. (1986) *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Mishler, E. G. (1990) Validation in inquiry-guided research: the role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60 (4), 415–42.
Mishler, E. G. (1991) Representing discourse: the rhetoric of transcription. *Journal of Narrative and Life History*, 1, 225–80.
Mitchell, M. and Jolley, J. (1988) *Research Design Explained*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Mitchell, R. G. (1993) *Secrecy in Fieldwork*. London: Sage.
Mixon, D. (1972) Instead of deception. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2, 146–77.
Mixon, D. (1974) If you won't deceive, what can you do? In N. Armistead (ed.) *Reconstructing Social Psychology*. Harmondsworth: Penguin, 72–85.
Monge, D. and Contractor, N. (2003) *Theories of Communication Networks*. Oxford: Oxford University Press.
Mooij, T. (1998) Pupil-class determinants of aggressive and victim behaviour in pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 373–85.
Morgan, C. (1999) Personal communication. University of Bath, Department of Education.
Morgan, C. (2005) Cultural validity. Personal communication. University of Bath, Department of Education.
Morgan, D. L. (1988) *Focus Groups as Qualitative Research*. Beverly Hills, CA: Sage.
Morris, L. L., Fitz-Gibbon, C. T. and Lindheim, E. (1987) *How to Measure Performance and Use Tests*. Beverly Hills, CA: Sage.
Morris, P. (1983) Teachers' perceptions of their pupils: a Hong Kong case study. *Research in Education*, 29, 81–6
Morrison, K. R. B. (1993) *Planning and Accomplishing School-Centred Evaluation*. Dereham, UK: Peter Francis.

Morrison, K. R. B. (1995a) Habermas and the school curriculum. Unpublished PhD thesis, School of Education, University of Durham.
Morrison, K. R. B. (1995b) Dewey, Habermas and reflective practice. *Curriculum*, 16 (2), 82–94.
Morrison, K. R. B. (1996a) Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 317–32.
Morrison, K. R. B. (1996b) Structuralism, postmodernity and the discourses of control, *Curriculum*, 17 (3), 164–77.
Morrison, K. R. B. (1996c) Why present school inspections are unethical. *Forum*, 38 (3), 79–80.
Morrison, K. R. B. (1997) Researching the need for multicultural perspectives in counsellor training: a critique of Bimrose and Bayne. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25 (1), 135–42.
Morrison, K. R. B. (1998) *Management Theories for Educational Change*. London: Paul Chapman.
Morrison, K. R. B. (2001a) The open society and education in Macau. Public *sapientia* lecture presented at the Inter-University Institute of Macau, October.
Morrison, K. R. B. (2001b) Randomised controlled trials for evidence-based education: some problems in judging 'what works'. *Evaluation and Research in Education*, 15 (2), 69–83.
Morrison, K. R. B. (2002a) *School Leadership and Complexity Theory*. London: RoutledgeFalmer.
Morrison, K. R. B. (2002b) Education for the open, democratic society in Macau. Paper presented to the Catholic Teachers' Association, Macau, April.
Morrison, K. R. B. (2003) Complexity theory and curriculum reforms in Hong Kong. *Pedagogy, Culture and Society*, 22 (2), 279–302.
Morrison, K. R. B. (2005a) Schooling for conformity in Macau. Conference paper for the conference 'Implementation and Rethinking of Educational Reforms in Mainland China, Taiwan, Hong Kong and Macau'. University of Macau, 29 May.
Morrison, K. R. B. (2005b) Improving teaching and learning in higher education: metaphors and models for partnership consultancy. *Evaluation and Research in Education*, 17 (1), 31–44.
Morrison, K. R. B. (2006) Sensitive educational research in small states and territories: the case of Macau. *Compare*, 36 (2), 249–64.
Morrison, K. R. B and Tang, F. H. (2002) Testing to destruction: a problem in a small state. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 9 (3), 289–317.
Morse, J. M. (1994) Design in funded qualitative research. In N. Denzin and Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 220–35.
Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988) *School Matters: The Junior Years*. London: Open Books.
Moser, C. and Kalton, G. (1977) *Survey Methods in Social Investigation*. London: Heinemann.
Mouly, G. J. (1978) *Educational Research: The Art and Science of Investigation*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
Moyles, J. (2002) Observation as a research tool. In M. Coleman and A. J. Briggs (eds) *Research Methods in Educational Leadership*. London: Paul Chapman, 172–91.
Muijs, D. (2004) *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage.
Munn, P., Johnstone, M. and Holligan, C. (1990) Pupils' perceptions of effective disciplinarians. *British Educational Research Journal*, 16 (2), 191–8.
Murphy, J., John, M. and Brown, H. (eds) (1984) *Dialogues and Debates in Social Psychology*. London: Erlbaum.
Musch, J. and Bröder, A. (1999) Test anxiety versus academic skills: a comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 105–16.
Nash, R. (1976) *Classrooms Observed*. London: Routledge & Kegan Paul.
National Education Association of the United States: Association for Supervision and Curriculum Development (1959) *Learning about Learning from Action Research*. Washington, DC: National Education Association of the United States.
Naylor, P. (1995) Adolescents' perceptions of teacher racism. Unpublished PhD dissertation, Loughborough University of Technology.
Neal, S. (1995) Researching powerful people from a feminist and anti-racist perspective: a note on gender, collusion and marginality. *British Educational Research Journal*, 21 (4), 517–31.
Nedelsky, L. (1954) Absolute grading standards for objective tests. *Educational and Psychological Measurement*, 14, 3–19.
Neimeyer, G. J. (1992) Personal constructs in career counselling and development. *Journal of Career Development*, 18 (3), 163–73.
Nesfield-Cookson, B. (1987) *William Blake: Prophet of Universal Brotherhood*. London: Crucible.
Nias, J. (1989) *Primary Teachers Talking*. London: Routledge.

Nias, J. (1991) Primary teachers talking: a reflexive account of longitudinal research. In G. Walford (ed.) *Doing Educational Research*. London: Routledge, 147–65.

Nisbet, J. and Watt, J. (1984) Case study. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row,79–92.

Nixon, J. (ed.) (1981) *A Teacher's Guide to Action Research*. London: Grant McIntyre.

Noack, P. (1998) School achievement and adolescents' interactions with their fathers, mothers, and friends. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (4), 503–13.

Noah, H. J. and Eckstein, M. A. (1988) Trade-offs in examination policies: an international comparative perspective. In P. Broadfoot, R. Murphy and H. Torrance (eds) *Changing Educational Assessment*. London: Routledge, 84–97.

Noffke, S. E. and Zeichner, K. M. (1987) Action research and teacher thinking. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.

Norris, N. (1990) *Understanding Educational Evaluation*. London: Kogan Page.

Nuttall, D. (1987) The validity of assessments. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (2), 109–18.

Oakley, A. (1981) Interviewing women: a contradiction in terms. In H. Roberts (ed.) *Doing Feminist Research*. London: Routledge & Kegan Paul, 30–61.

Oakley, A. (1998) Gender, methodology and people's ways of knowing. *Sociology*, 34 (4), 707–31.

Oja, S. N. and Smulyan, L. (1989) *Collaborative Action Research: A Developmental Approach*. Lewes: Falmer.

Okagaki, L. and Frensch, P. A. (1998) Parenting and school achievement: a multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 123–44.

Oldroyd, D. (1986) *The Arch of Knowledge: An Introductory Study of the History of the Philosophy and Methodology of Science*. New York: Methuen.

Olejnik, S. and Algina J. (2000) Measures of effect size for comparative studies: applications, interpretations, and limitations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 241–86.

O'Neill, B. and McMahon, H. (1990) *Opening New Windows with Bubble Dialogue*. Language Development and Hypermedia Research Group, Faculty of Education, University of Ulster at Coleraine.

Oppenheim, A. N. (1966) *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London: Heinemann.

Oppenheim, A. N. (1992) *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.

Osborne, J. I. (1977) College of education students' perceptions of the teaching situation. Unpublished MEd dissertation, University of Liverpool.

Osgood, C. E., Suci, G. S. and Tannenbaum, P. H. (1957) *The Measurement of Meaning*. Urbana, IL: University of Illinois.

Overett, S. and Donald, D. (1998) Paired reading: effects of a parental involvement programme in a disadvantaged community in South Africa. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 347–56.

Pallant, J. (2001) *SPSS Survival Manual*. Maidenhead: Open University Press and McGraw-Hill Education.

Palys, T. S. (1978) Simulation methods and social psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 8, 341–68.

Papasolomoutos, C. and Christie, T. (1998) Using national surveys: a review of secondary analyses with special reference to schools. *Educational Research*, 40 (3), 295–310.

Parker, H. J. (1974) *View from the Boys*. Newton Abbot: David & Charles.

Parker, I. (1992) *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.

Parlett, M. and Hamilton, D. (1976) Evaluation as illumination. In D. Tawney (ed.) *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. London: Macmillan, 84–101.

Parsons, E., Chalkley, B. and Jones, A. (1996) The role of Geographic Information Systems in the study of parental choice and secondary school catchments. *Evaluation and Research in Education*, 10 (1), 23–34.

Parsons, J. M., Graham, N. and Honess, T. (1983) A teacher's implicit model of how children learn. *British Educational Research Journal*, 9 (1), 91–101.

Parsons, M. and Lyons, G. (1979) An alternative approach to enquiry in educational management. *Educational Management and Administration*, 8 (1), 75–84.

Paterson, L. (1991) An introduction to multilevel modelling. In S. W. Raudenbush and J. Willms (eds) *Schools, Classrooms and Pupils: International Studies of Schooling from a Multilevel Perspective*. San Diego, CA: Academic Press, 13–24.

Paterson, L. and Goldstein, H. (1991) New statistical methods for analysing social structures: an introduction of multilevel models. *British Educational Research Journal*, 17 (4), 387–93.

Patrick, J. (1973) *A Glasgow Gang Observed*. London: Eyre Methuen.

Patton, M. Q. (1980) *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
Patton, M. Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods* (second edition). London: Sage.
Pawson, R. and Tilley, N. (1993) OXO, Tide brand X and new improved evaluation. Paper presented at the British Sociological Association Annual Conference, University of Essex.
Payne, G., Dingwall, R., Payne, J. and Carter, M. (1980) *Sociology and Social Research*. London: Routledge & Kegan Paul.
Peak, D. and Frame, M. (1994) *Chaos under Control: The Art and Science of Complexity*. New York: W. H. Freeman.
Peevers, B. H. and Secord, P. F. (1973) Developmental changes in attribution of descriptive concepts to persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27 (1), 120–8.
Peters, T. (1989) *Thriving on Chaos*. London: Pan.
Phillips, R. (1998) Some methodological and ethical dilemmas in élite-based research. *British Educational Research Journal*, 24 (1), 5–20.
Pike, D. (ed.) (1991) *The Threat and the Glory: Reflections on Science and Scientists*. Oxford: Oxford University Press.
Pilliner, A. (1973) *Experiment in Educational Research*. E 341. Milton Keynes: Open University Press.
Pitman, M. A. and Maxwell, J. A. (1992) Qualitative approaches to evaluation: models and methods. In M. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle (eds) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 729–70.
Platt, J. (1981) Evidence and proof in documentary research: some specific problems of documentary research. *Sociological Review*, 29 (1), 31–52.
Plewis, I. (1985) *Analysing Change: Measurement and Explanation Using Longitudinal Data*. Chichester: John Wiley.
Plewis, I. (1991) Using multilevel models to link educational progress with curriculum coverage. In S. W. Raudenbush and J. Willms (eds) *Schools, Classrooms and Pupils: International Studies of Schooling from a Multilevel Perspective*. San Diego, CA: Academic Press, 53–65.
Plewis, I. (1997) *Statistics in Education*. London: Arnold.
Plummer, K. (1983) *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. London: Allen & Unwin.
Pollard, A. (1985) *The Social World of the Primary School*. Eastbourne: Holt, Rinehart & Winston.
Pope, M. L. and Keen, T. R. (1981) *Personal Construct Psychology and Education*. London: Academic Press.
Popper, K. (1968) *The Logic of Scientific Discovery* (second edition). London: Hutchinson.
Potter, J. and Wetherall, M. (1987) *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
Prein, G., Kelle, U. and Bird, K. (1995) An overview of software. In U. Kelle (ed.) *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
Preisler, G. M. and Ahström, M. (1997) Sign language for hard of hearing children – a hindrance or a benefit for their development? *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 465–77.
Pring, R. (1984) The problems of confidentiality. In M. Skilbeck (ed.) *Evaluating the Curriculum in the Eighties*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton, 38–44.
Prior, L. (2003) *Using Documents in Social Research*. London: Sage.
Prosser, M. and Trigwell, K. (1997) Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25–35.
Punch, K. F. (2003) *Survey Research: The Basics*. London: Sage.
Quantz, R. A. (1992) On critical ethnography (with some postmodern considerations). In M. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle (eds) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 447–506.
Raffe, D., Bundell, I. and Bibby, J. (1989) Ethics and tactics: issues arising from an educational survey. In R. G. Burgess (ed.) *The Ethics of Educational Research*. Lewes: Falmer, 13–30.
Ramsden, C. and Reason, D. (1997) Conversation – discourse analysis in library and information services. *Education for Information*, 15 (4), 283–95.
Rapoport, R. N. (1970) Three dilemmas in action research. *Human Relations*, 23 (6), 499–513.
Rasmussen, D. M. (1990) *Reading Habermas*. Oxford: Basil Blackwell.
Ravenette, A. T. (1977) Personal construct theory: an approach to the psychological investigation of children and young people. In D. Bannister (ed.) *New Perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press, 251–80.
Redline, C. D., Dillman, D. A., Carley-Baxter, L. and Creecy, R. (2002) Factors that influence reading and comprehension in self-administered questionnaires. Paper presented at the Workshop

on Item-Nonresponse and Data Quality, Basle, Switzerland, 10 October.

Reips, U.-D. (2002a) Internet-based psychological experimenting: five dos and don'ts. *Social Science Computer Review*, 20 (3), 241–9.

Reips, U.-D. (2002b) Standards for Internet-based experimenting. *Experimental Psychology*, 49 (4), 243–56.

Renzetti, C. M. and Lee, R. M. (1993) *Researching Sensitive Topics*. London: Sage.

Rex, J. (ed.) (1974) *Approaches to Sociology: An Introduction to Major Trends in British Sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.

Reynolds, P. D. (1979) *Ethical Dilemmas and Social Science Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ribbens, J. and Edwards, R. (1997) *Feminist Dilemmas in Qualitative Research: Public Knowledge and Private Lives*. London: Sage.

Rice, J. M. (1897) The futility of the spelling grind. Cited in G. de Landsheere (1997) History of educational research. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 8–16.

Richardson, J. T. E. (1996) Measures of effect size. *Behavior Research Methods Instruments and Computers*, 28, 12–22.

Ridgway, J. (1998) *The Modeling of Systems and Macro-Systemic Change: Lessons for Evaluation from Epidemiology and Ecology*. Research Monograph 8. University of Wisconsin-Madison, WI: National Institute for Science Education.

Riecken, H. W. and Boruch, R. F. (1974) *Social Explanation: A Method for Planning and Evaluating Social Intervention*. New York: Academic Press.

Rigby, K. (1999) Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95–104.

Riley, M. W. (1963) *Sociological Research 1: A Case Approach*. New York: Harcourt, Brace & World.

Robinson, B. (1982) *Tutoring by Telephone: A Handbook*. Milton Keynes: Open University Press.

Robinson, P. and Smithers, A. (1999) Should the sexes be separated for secondary education – comparisons of single-sex and co-educational schools? *Research Papers in Education*, 14 (1), 23–49.

Robson, C. (1993) *Real World Research*. Oxford: Blackwell.

Robson, C. (2002) *Real World Research* (second edition). Oxford: Blackwell.

Robson, J. and Collier, K. (1991) Designing "Sugar 'n' Spice" – An anti-sexist simulation. *Simulation/Games for Learning*, 21 (3), 213–19.

Roderick, R. (1986) *Habermas and the Foundations of Critical Theory*. London: Macmillan.

Rodrigues, D. and Rodrigues, R. (2000) *The Research Paper and the World Wide Web*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rogers, C. R. (1942) *Counselling and Psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1945) The non-directive method as a technique for social research. *American Journal of Sociology*, 50, 279–83.

Rogers, C. R. (1969) *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.

Rogers, C. R. and Stevens, B. (1967) *Person to Person: The Problem of Being Human*. London: Souvenir.

Rogers, V. M. and Atwood, R. K. (1974) Can we put ourselves in their place? *Yearbook of the National Council for Social Studies*, 44, 80–111.

Roman, L. G. and Apple, M. (1990) Is Naturalism a move away from positivism? Materialist and feminist approaches to subjectivity in ethnographic research. In E. Eisner and A. Peshkin (eds) *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*. New York: Teachers College Press, 38–73.

Rose, D. and Sullivan, O. (1993) *Introducing Data Analysis for Social Scientists*. Buckingham: Open University Press.

Rosenthal, R. (1991) *Meta-analysis Procedures for Social Research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Rosier, M. J. (1997) Survey research methods. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 154–62.

Ross, K. N. and Rust, K. (1997) Sampling in survey research. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 427–38.

Ross, K. N. and Wilson, M. (1997) Sampling error in survey research. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 663–70.

Roszak, T. (1970) *The Making of a Counter Culture*. London: Faber & Faber.

Roszak, T. (1972) *Where the Wasteland Ends*. London: Faber & Faber.

Rozeboom, W. W. (1997) Good science is abductive, not hypothetico-deductive. In L. L. Harlow, S. A.

Muliak and J. H. Steiger (eds) *What if There Were No Significance Tests?* Mahwah, NJ: Erlbaum, 335–92.

Roztocki, N. and Lahri, N. A. (2002) Is the applicability of web-based surveys for academic research limited to the field of information technology? Proceedings of the Thirty-sixth Hawaii International Conference on System Sciences. http://csdl.computer.org/comp/proceedings/hicss/2003/1874/08/187480262a.pdf. Retrieved 26 February 2005.

Ruane, J. M. (2005) *Essentials of Research Methods: A Guide to Social Science Research*. Oxford: Blackwell.

Ruddock, J. (1981) *Evaluation: A Consideration of Principles and Methods*. Manchester Monographs 10. Manchester: University of Manchester.

Ruspini, E. (2002) *Introduction to Longitudinal Research*. London: Routledge.

Ryle, A. (1975) *Frames and Cages: The Repertory Grid Approach to Human Understanding*. Brighton: Sussex University Press.

Sacks, H. (1992) *Lectures on Conversation*, edited G. Jefferson. Oxford: Basil Blackwell.

Sacks, P. (1999) *Standardized Minds*. Cambridge, MA: Perseus.

Sagor, R. (2005) *The Action Research Guidebook: A Four-Step Process for Educators and Teams*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Sainsbury, M., Whetton, C., Mason, K. and Schagen, I. (1998) Fallback in attainment on transfer at age 11: evidence from the summer literacy schools evaluation. *Educational Research*, 40 (1), 73–81.

Salmon, P. (1969) Differential conforming of the developmental process. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 22–31.

Sanday, A. (1993) The relationship between educational research and evaluation and the role of the local education authority. In R. G. Burgess (ed.) *Educational Research and Evaluation for Policy and Practice*. London: Falmer, 32–43.

Santonus, M. (1998) *Simple, Yet Complex*. http://www.cio.com/archive/enterprise/041598_qanda_content.html. Retrieved 10 November 2000.

Sapsford, R. (1999) *Survey Research*. London: Sage.

Schagen, I. and Sainsbury, M. (1996) Multilevel analysis of the key stage 1 national curriculum data in 1995. *Oxford Review of Education*, 22 (3), 265–72.

Schatzman, L. and Strauss, A. L. (1973) *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Scheurich, J. J. (1995) A postmodernist critique of research interviewing. *Qualitative Studies in Education*, 8 (3), 239–52.

Scheurich, J. J. (1996) The masks of validity: a deconstructive investigation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9 (1), 49–60.

Schofield, J. W. (1990). Generalizability in qualitative research. In E. Eisner and A. Peshkin (eds) *Qualitative Inquiry in Education*. New York: Teachers College Press, 201–32.

Schofield, W. (1996) Survey sampling. In R. Sapsford and V. Jupp (1996) (eds) *Data Collection and Analysis*. London: Sage and the Open University Press, 25–55.

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.

Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA Jossey-Bass.

Schutz, A. (1962) *Collected Papers*. The Hague: Nijhoff.

Schwarz, S. and Reips, U.-D. (2001) CGI versus Javascript: a web experiment on the reversed hindsight bias. In U.-D. Reips and M. Bosnjak (eds) *Dimensions of Internet Science*. Lengerich, Germany: Pabst Science, 75–90.

Scott, J. (1990) *A Matter of Record*. Cambridge: Polity Press.

Scott, S. (1985) Feminist research and qualitative methods: a discussion of some of the issues. In R. G. Burgess (ed.) *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes: Falmer, 67–85.

Sears, R., Maccoby, E. and Levin, H. (1957) *Patterns of Child Rearing*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Sears, R. R., Rau, L. and Alpert, R. (1965) *Identification and Child Rearing*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Secord, P. F. and Peevers, B. H. (1974) The development and attribution of person concepts. In T. Mischel (ed.) *On Understanding Persons*. Oxford: Basil Blackwell.

Seidel, J. and Kelle, U. (1995) Different functions of coding in the analysis of textual data. In U. Kelle (ed.) *Computer-aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*. London: Sage, 52–61.

Seifert, T. L. (1997) Academic goals and emotions: results of a structural equation model and a cluster analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 323–38.

Smith, M. L. and Glass, G. V. (1987) *Research and Evaluation in Education and the Social Sciences*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Smith, S. and Leach, C. (1972) A hierarchical measure of cognitive complexity. *British Journal of Psychology*, 63 (4), 561–8.

Smyth, J. (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 2–9.

Smyth, J. D., Dillman, D. A., Christian, L. M. and Stern, M. J. (2004) How visual grouping influences answers to Internet surveys. Paper presented at the American Association for Public Opinion Research, Phoenix, AZ.

Social and Community Planning Research (1972) *Questionnaire Design Manual No. 5*. Available from 16 Duncan Terrace, London, N1 8BZ.

Social Research Association (2003) *Ethical Guidelines*. http://www.the-sra.org.uk/ethics03.pdf. Retrieved 15 May 2005.

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (1981) *Ethical Guidelines for the Institutional Review Committee for Research with Human Subjects*.

Solomon, D. J. (2001) Conducting web-based surveys ERIC Digest. ED458291 ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, College Park, MD. http://www.ericdigests.org/2002–2/surveys.htm. Retrieved 14 April 2004.

Solomon, R. L. (1949) An extension of control group design. *Psychological Bulletin*, 46, 137–50.

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), 339–55.

Southgate, V., Arnold, H. and Johnson, S. (1981) *Extending Beginning Reading*. London: Heinemann Educational Books for the Schools Council.

Spector, P. E. (1993) Research designs. In M. L. Lewis-Beck (ed.) *Experimental Design and Methods*. International Handbook of Quantitative Applications in the Social Sciences, Volume 3. London: Sage, 1–74.

Spencer, J. R. and Flin, R. (1990) *The Evidence of Children*. London: Blackstone.

Spindler, G. (ed.) (1982) *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Spindler, G. and Spindler, L. (1992) Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. In M. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle (eds) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 53–92.

Spradley, J. P. (1979) *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Spradley, J. P. (1980) *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Stables, A. (1990) Differences between pupils from mixed and single-sex schools in their enjoyment of school subjects and in their attitude to science in school. *Educational Review*, 42 (3), 221–30.

Stacey, J. (1988). Can there be a feminist ethnography? *Women's Studies International Forum*, 11 (1), 21–7.

Stake, R. E. (1978) The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7 (2), 5–8.

Stake, R. E. (1994) Case studies. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 236–47.

Stake, R. E. (1995) *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stenbacka, C. (2001) Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39 (7), 551–5.

Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Stenhouse, L. (1979) What is action research? (mimeo). Norwich: Classroom Action Research Network.

Stenhouse, L. (1985) Case study methods. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (eds) *International Encyclopaedia of Education* (first edition). Oxford: Pergamon, 640–6.

Stewart, I. (1990) *Does God Play Dice?* Harmondsworth: Penguin.

Stewart, J. and Yalonis, C. (2001) Internet-based surveys and sampling issues. Communique Partners. http://www.communiquepartners.com/white_papers/sampling_issues_and_the_internet_briefing_paper.pdf. Retrieved 26 January 2005.

Stewart, M. (2001) *The Co-Evolving Organization*. Rutland, UK: Decomplexity Associates. http://www.decomplexity.com/Coevolving%20Organization%20VU.pdf. Retrieved 14 November 2001.

Stiggins, R. J. (2001) *Student-Involved Classroom Assessment* (third edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Stillar, G. F. (1998) *Analysing Everyday Texts: Discourses, Rhetoric, and Social Perspectives*. London: Sage.

Strand, S. (1999) Ethnic group, sex and economic disadvantage: associations with pupils' educational progress from Baseline to the end of Key Stage 1. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 179–202.

Selleck, R. W. J. (1991) The Manchester Statistical Society and the foundation of social science research. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 291–304.

Sellitz, C., Wrightsman, L. S. and Cook, S. W. (1976) *Research Methods in Social Relations*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. and Kleiner, A. (2000) *Schools that Learn*. London: Nicholas Brealey.

Serafini, A. (ed.) (1989) *Ethics and Social Concern*. New York: Paragon House.

Severiens, S. and ten Dam, G. (1998) A multilevel meta-analysis of gender differences in learning orientations. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 595–618.

Shapiro, B. L. (1990) A collaborative approach to help novice science teachers reflect on changes in their construction of the role of the science teacher. *Alberta Journal of Educational Research*, 36 (3), 203–22.

Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B. and Zechmeister, J. S. (2003) *Research Methods in Psychology* (sixth edition). New York: McGraw-Hill.

Shavelson, R. J. and Berliner, D. C. (1991) Erosion of the education research infrastructure: a reply to Finn. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 79–84.

Shaw, E. L. (1992) The influence of methods instruction on the beliefs of preservice elementary and secondary science teachers: preliminary comparative analyses. *School Science and Mathematics*, 92, 14–22.

Shuy, R. W. (2003) In-person versus telephone interviewing. In J. A. Holstein and J. F. Gubrium (eds) *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage, 173–193.

Sideris, G. (1998) Direct classroom observation. *Research in Education*, 59, 19–28.

Sieber, J. E. (1992) *Planning Ethically Responsible Research: A Guide for Students and Internal Review Boards*. Beverly Hills, CA: Sage.

Sieber, J. E. and Stanley, B. (1988) Ethical and professional dimensions of socially sensitive research. *American Psychologist*, 43, 49–55.

Siegel, H. (1987) *Relativism Refuted*. Dordrecht, Netherlands: D. Reidel.

Siegel, S. (1956) *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill.

Sikes, P. and Troyna, B. (1991) True stories: a case study in the use of life histories in teacher education. *Educational Review*, 43 (1), 3–16.

Sikes, P., Measor, L. and Woods, P. (1985) *Teacher Careers*. Lewes: Falmer.

Silverman, D. (1985) *Qualitative Methodology and Sociology: Describing the Social World*. Brookfield, VT: Gower.

Silverman, D. (1993) *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.

Simon, H. A. (1996) *The Sciences of the Artificial* (third edition). Cambridge, MA: The MIT Press.

Simon, J. L. (1978) *Basic Research Methods in Social Science*. New York: Random House.

Simons, H. (1982) Conversation piece: the practice of interviewing in case study research. In R. McCormick (ed.) *Calling Education to Account*. London: Heinemann, 239–46.

Simons, H. (1989) *Getting to Know School in a Democracy*. London: Falmer.

Simons, H. (1996) The paradox of case study. *Cambridge Journal of Education*, 26 (2), 225–40.

Simons, H. (2000) Damned if you do, damned if you don't: ethical and political dilemmas in education. In H. Simons and R. Usher (eds) *Situated Ethics in Educational Research*. London: RoutledgeFalmer, 39–55.

Simons, H. and Usher, R. (2000) Introduction: ethics in the practice of research. In H. Simons and R. Usher (eds) *Situated Ethics in Educational Research*. London: RoutledgeFalmer, 1–11.

Simons, H. and Usher, R. (eds) (2000) *Situated Ethics in Educational Research*. London: RoutledgeFalmer.

Slavin, R. E. (1984a) Meta-analysis in education: how has it been used? *Educational Researcher* (American Educational Research Association), 13 (8), 6–15

Slavin, R. E. (1984b) A rejoinder to Carlberg *et al*. *Educational Researcher* (American Educational Research Association), 13 (8), 24–7.

Smith, H. W. (1975) *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*. London: Prentice Hall.

Smith, H. W. (1991) *Strategies of Social Research* (third edition). Orlando, FL: Holt, Rinehart & Winston.

Smith, L. M. (1987) *Kensington Revisited*. Lewes: Falmer.

Smith, M. and Leigh, B. (1997) Virtual subjects: using the Internet as an alternative source of subjects and research environment. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 29, 496–505.

Smith, M. L. and Glass, G. V. (1977) Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. *American Psychologist*, 32, 752–60.

Strauss, A. L. (1987) *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A. and Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Strauss, A. L. and Corbin, J. (1994) Grounded theory methodology: an overview. In N. Denzin and Y. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 273–85.

Strike, K. A. (1990) The ethics of educational evaluation. In J. Millman and L. Darling-Hammond (eds) *A New Handbook of Teacher Evaluation*. Newbury Park, CA: Corwin, 356–73.

Stronach, I. and Morris, B. (1994) Polemical notes on educational evaluation in an age of 'policy hysteria'. *Evaluation and Research in Education*, 8 (1–2), 5–19.

Stubbs, M. and Delamont, S. (eds) (1976) *Explorations in Classroom Observation*. Chichester: John Wiley.

Sturman, A. (1997) Case study methods. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 61–6.

Sturman, A. (1999) Case study methods. In J. P. Keeves and G. Lakomski (eds) *Issues in Educational Research*. Oxford: Elsevier Science, 103–12.

Sudman, S. and Bradburn, N. M. (1982) *Asking Questions: A Practical Guide to Questionnaire Design*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sutherland, G. (1969) The study of the history of education. *History*, 54 (180).

Swantz, M. (1996) A personal position paper on participatory research: personal quest for living knowledge. *Qualitative Inquiry*, 2 (1), 120–36.

Sykes, W. and Hoinville, G. (1985) *Telephone Interviewing on a Survey of Social Attitudes*. London: Social and Community Planning Research.

Task Group on Assessment and Testing (1988) *National Curriculum: Testing and Assessment: A Report*. London: HMSO.

Tatar, M. (1998) Teachers as significant others: gender differences in secondary school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255–68.

Taylor, J. L. and Walford, R. (1972) *Simulation in the Classroom*. Harmondsworth: Penguin.

Terry, A. A. (1998) Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255–68.

Tesch, R. (1990) *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. London: Falmer.

Thapar-Björket, S. and Henry, M. (2004) Reassessing the research relationship: location, position and power in fieldwork accounts. *International Journal of Social Research Methodology*, 7 (5), 363–81.

Thissen, D. (1990) Reliability and measurement precision. In H. Wainer (ed.) *Computer Adaptive Testing: A Primer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 161–86.

Thody, A. (1997) Lies, damned lies – and storytelling. *Educational Management and Administration*, 25 (3), 325–38.

Thomas, G. and Pring, R. (2004) *Evidence-Based Practice in Education*. Maidenhead: Open University Press.

Thomas, J. B. (1992) Birmingham University and teacher training: day training college to department of education. *History of Education*, 21 (3), 307–21.

Thomas, L. F. (1978) A personal construct approach to learning in education, training and therapy. In F. Fransella (ed.) *Personal Construct Psychology*. London: Academic Press, 45–58.

Thomas, P. (1991) Research models: insiders, gadflies, limestone. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 225–33.

Thomas, S., Sammons, P., Mortimore, P. and Smees, R. (1997) Differential secondary school effectiveness: comparing the performance of different pupil groups. *British Educational Research Journal*, 23 (4), 351–69.

Thomas, W. I. (1923) *The Unadjusted Girl*. Boston, MA: Little Brown.

Thomas, W. I. (1928) *The Child in America*. New York: Knopf.

Thomas, W. I. and Znaniecki, F. (1918) *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Thompson, B. (1994) Guidelines for authors. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 837–47.

Thompson, B. (1996) AERA editorial policies regarding statistical significance testing: three suggested reforms. *Educational Researcher*, 25 (2), 26–30.

Thompson, B. (1998) In praise of brilliance: where that praise really belongs. *American Psychologist*, 53, 799–800.

Thompson, B. (2001) Significance, effect sizes, stepwise methods, and other issues: strong arguments more the field. *Journal of Experimental Education*, 70, 80–93.

Thompson, B. (2002) What future quantitative social science research could look like: confidence intervals for effect sizes. *Educational Researcher*, April, 25–32.

Thompson, B. and Snyder, P. A. (1997) Statistical significance testing practices in the *Journal of Experimental Education*, 66, 75–83.

Thorne, B. (1994) *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Thurstone, L. L. and Chave, E. J. (1929) *The Measurement of Attitudes*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Ticehurst, G. W. and Veal, A. J. (2000) *Business Research Methods*. Frechs Forest, NSW: Pearson.

Tombari, M. and Borich, G. (1999) *Authentic Assessment in the Classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Tones, K. (1997) Beyond the randomized controlled trial: a case for 'judicial review'. *Health Education Research*, 12 (2), i–iv.

Torres, C. A. (1992) Participatory action research and popular education in Latin America. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5 (1), 51–62.

Travers, R. M. W. (1969) *An Introduction to Educational Research*. London: Collier-Macmillan.

Tripp, D. H. (1985) Case study generalisation: an agenda for action. *British Educational Research Journal*, 11 (1), 33–43.

Tripp, D. H. (1994) Teachers' lives, critical incidents and professional practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7 (1), 65–72.

Troyna, B. and Hatcher, R. (1992) *Racism in Children's Lives: A Study in Mainly White Primary Schools*. London: Routledge.

Tuckman, B. W. (1972) *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Tweddle, S., Avis, P., Wright, J. and Waller, T. (1998) Towards evaluating web sites. *British Journal of Educational Technology*, 29 (3), 267–70.

Tyler, R. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Tymms, P. (1996) Theories, models and simulations: school effectiveness at an impasse. In J. Gray, D. Reynolds, C. T. Fitz-Gibbon and D. Jesson (eds) *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. London: Cassell, 121–35.

Tymms, P. B. (1999) *Baseline Assessment and Monitoring in the Primary Schools*. London: David Fulton.

UNESCO (1996) *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.

US Dept of Health, Education and Welfare, Public Health Service and National Institute of Health (1971) *The Institutional Guide to D.H.E.W. Policy on Protecting Human Subjects*, DHEW Publication (NIH): 2 December, 72–102.

Usher, P. (1996) Feminist approaches to research. In D. Scott and R. Usher (eds) *Understanding Educational Research*. London: Routledge, 120–42.

Usher, R. and Scott, D. (1996) Afterword: the politics of educational research. In D. Scott and R. Usher (eds) *Understanding Educational Research*. London: Routledge, 175–80.

Valadines, N. (1999) Formal reasoning performance of higher secondary school students: theoretical and educational implications. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (1), 109–17.

Van Etten, S., Pressley, M., Freebern, G. and Echevarria, M. (1998) An interview study of college freshmen's beliefs about their academic motivation. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (1), 105–30.

Van Ments, M. (1978) Role-playing: playing a part or a mirror to meaning? *Sagset Journal*, 8 (3), 83–92.

Van Ments, M. (1983) *The Effective Use of Role-Play: A Handbook for Teachers and Trainers*. London: Croom Helm.

Van Meter, K. M. (2000) Sensitive topics – sensitive questions: overview of the sociological research literature. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 68 (October), 59–78.

Vasta, R. (1979) *Studying Children: An Introduction to Research Methods*. San Francisco, CA: W. H. Freeman.

Verma, G. K. and Mallick, K. (1999) *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Falmer.

Verma, G. K. and Beard, R. M. (1981) *What is Educational Research?* Aldershot: Gower.

Vermunt, J. D. (1998) The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149–71.

Virtual Surveys Limited (2003) *How to Do Online Research*. Virtual Surveys Limited. http://www.virtualsurveys.com/papers/paper_3.asp. Retrieved 6 January 2003.

Von Eye, A. (1990) *Statistical Methods in Longitudinal Research*. New York: Academic Press.

Vulliamy, G. (1990) The potential of qualitative educational research in developing countries. In G. Vulliamy, K. Lewin and D. Stephens (1990) *Doing Educational Research in Developing Countries: Qualitative Strategies*. London: Falmer, 7–25.

Vulliamy, G., Lewin, K. and Stephens, D. (1990) *Doing Educational Research in Developing Countries: Qualitative Strategies*. London: Falmer.

Wainer, H. (ed.) (1990) *Computerized Adaptive Testing: A Primer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wainer, H. and Mislevy, R. J. (1990) Item response theory, item calibration and proficiency estimation.

In H. Wainer (ed.) *Computerized Adaptive Testing: A Primer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 65–102.

Waldrop, M. M. (1992) *Complexity: The Emerging Science at the Edge of Order and Chaos*. Harmondsworth: Penguin.

Walford, G. (1994a) A new focus on the powerful. In G. Walford (ed.) *Researching the Powerful in Education*. London: UCL Press, 2–11.

Walford, G. (1994b) Ethics and power in a study of pressure group politics. In G. Walford (ed.) *Researching the Powerful in Education*. London: UCL Press, 81–93.

Walford, G. (1994c) Reflections on researching the powerful. In G. Walford (ed.) *Researching the Powerful in Education*. London: UCL Press, 222–31.

Walford, G. (ed.) (1994d) *Researching the Powerful in Education*. London: UCL Press.

Walford, G. (2001) *Doing Qualitative Educational Research: A Personal Guide to the Research Process*. London: Continuum.

Walker, R. (1980) Making sense and losing meaning: problems of selection in doing case study. In H. Simons (ed.) *Towards a Science of the Singular*. Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, 222–35.

Walker R. and Adelman, C. (1976) *Strawberries*. In M. Stubbs and S. Delamont (eds) *Explorations in Classroom Research*. London: Wiley, 133–50.

Wardekker, W. L. and Miedama, S. (1997) Critical pedagogy: an evaluation and a direction for reformulation. *Curriculum Inquiry*, 27 (1), 45–61.

Warnock, M. (1970) *Existentialism*. London: Oxford University Press.

Watt, J. H. (1997) Using the Internet for quantitative survey research. *Quirk's Marketing Research Review*, July, http://www.swiftinteractive.com.white1.asp. Retrieved 6 January 2003.

Watts, M. and Ebbutt, D. (1987) More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25–34.

Webb, G. (1996) Becoming critical of action research for development. In O. Zuber-Skerritt (ed.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer, 137–61.

Webb, L. M., Walker, K. L. and Bollis, T. S. (2004) Feminist pedagogy in the teaching of research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 7 (5), 415–28.

Weber, R. P. (1990) *Basic Content Analysis* (second edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Wedeen, P., Winter, J. and Broadfoot, P. (2002) *Assessment: What's in it for Schools?* London: RoutledgeFalmer.

Weems, G. H., Onwuegbuzie, A. J. and Lustig, D. (2003) Profiles of respondents who respond inconsistently to positively- and negatively-worded items on rating scales. *Evaluation and Research in Education*, 17 (1), 45–60.

Weisberg, H. F., Krosnick, J. A. and Bowen, B. D. (1996) *An Introduction to Survey Research, Polling, and Data Analysis* (third edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Weiskopf, R. and Laske, S. (1996) Emancipatory action research: a critical alternative to personnel development or a new way of patronising people? In O. Zuber-Skerritt (ed.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer, 121–36.

Weiss, C. (1991a) The many meanings of research utilization. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 173–82.

Weiss, C. (1991b) Knowledge creep and decision accretion. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 183–92.

Wheatley, M. (1999) *Leadership and the New Science: Discovering Order in a Chaotic World* (second edition). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Whitehead, J. (1985) An analysis of an individual's educational development: the basis for personally oriented action research. In M. Shipman (ed.) *Educational Research: Principles, Policies and Practices*. Lewes: Falmer, 97–108.

Whiteley, P. (1983) The analysis of contingency tables. In D. McKay, N. Schofield and P. Whiteley (eds) *Data Analysis and the Social Sciences*. London: Frances Pinter, 72–119.

Whitty, G. and Edwards, A. D. (1994) Researching Thatcherite policy. In G. Walford (ed.) *Researching the Powerful in Education*. London: UCL Press, 14–31.

Whyte, J. (1986) *Girls Into Science and Technology: The Story of a Project*. London: Routledge & Kegan Paul.

Whyte, W. F. (1949) *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum* (second edition). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Whyte, W. F. (1955) *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum* (enlarged edition). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Whyte, W. F. (1982) Interviewing in field research. In R. Burgess (ed.) *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. London: Allen & Unwin, 111–22.

Whyte, W. F. (1993) *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum* (fourth edition). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Wickens, P. (1987) *The Road to Nissan: Flexibility, Quality, Teamwork*. London: Macmillan.

Wiggins, G. (1998) *Educative Assessment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wilcox, R. R. (1997) Simulation as a research technique. In J. P. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (second edition). Oxford: Elsevier Science, 150–4.

Wild, P., Scivier, J. E. and Richardson, S. J. (1992) Evaluating information technology-supported local management of schools: the user acceptability audit. *Educational Management and Administration*, 20 (1), 40–8.

Wiles, J. and Bondi, J.C. (1984) *Curriculum Development: A Guide to Practice* (second edition). Columbus, OH: Merrill.

Wiliam, D. (1996) Standards in examinations: a matter of trust. *The Curriculum Journal*, 7 (3), 293–306.

Wilkinson, J. (2000) Direct observation. In G. M. Breakwell, S. Hammond and C. Fife-Shaw (eds) *Research Methods in Psychology* (second edition). London: Sage, 224–238.

Wilkinson, L. and the Task Force on Statistical Inference, APA Board of Scientific Affairs (1999) Statistical methods in psychology journals: guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54, 594–604.

Willis, P. E. (1977) *Learning to Labour*. Farnborough, UK: Saxon House.

Willms, J. D. (1992) Pride or prejudice? Opportunity structure and the effects of Catholic schools in Scotland. In A. Yogev (ed.) *International Perspectives on Education and Society: A Research and Policy Annual*, Volume 2. Greenwich, CT: JAI Press.

Wilson, M. (1996) Asking questions. In R. Sapsford and V. Jupp (eds) *Data Collection and Analysis*. London: Sage and the Open University Press, 94–120.

Wilson, N. and McLean, S. (1994) *Questionnaire Design: A Practical Introduction*. Newtown Abbey, Co. Antrim: University of Ulster Press.

Wineburg, S. S. (1991) The self-fulfilment of the self-fulfilling prophecy. In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*. London: Falmer, 276–90.

Winkley, D. (1995) *Diplomats and Detectives: LEA Advisers and Work*. London: Robert Royce.

Winter, G. (2000) A comparative discussion of the notion of 'validity' in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, 4 (3–4), March. www.nova.edu/sss/QR/QR4–3/winter.html. Retrieved 29 October 2005.

Winter, R. (1982) Dilemma analysis: a contribution to methodology for action research. *Cambridge Journal of Education*, 12 (3), 161–74.

Winter, R. (1996) Some principles and procedures for the conduct of action research. In O. Zuber-Skerritt (ed.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer.

Witmer, D. F., Colman, R. W. and Katzman, S. L. (1999) From paper-and-pencil to screen-and-keyboard: toward a methodology for survey research on the Internet. In S. Jones (ed.) *Doing Internet Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 145–61.

Witte, J. C., Amoroso, L. M. and Howard, P. E. N. (1999) *Method and Representation in Internet–based Survey Tools: Mobility, Community, and Cultural Identity in Survey2000*. Evanston, IL: Department of Sociology, Northwestern University.

Wittgenstein, L. (1974) *Tractatus Logico-Philosophicus*, trans. D. Pears and B. McGuiness. London: Routledge & Kegan Paul.

Wolcott, H. F. (1973) *The Man in the Principal's Office*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Wolcott, H. F. (1992) Posturing in qualitative research. In M. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle (eds) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 3–52.

Wolf, F. M. (1986) *Meta-analysis: Quantitative Methods for Research Synthesis*. Newbury Park, CA: Sage.

Wolf, R. M. (1994) The validity and reliability of outcome measure. In A. C. Tuijnman and T. N. Postlethwaite (eds) *Monitoring the Standards of Education*. Oxford: Pergamon, 121–32.

Wolff, S. (2004) Ways into the field and their variants. In U. Flick, E. von Kardoff and I. Steinke (eds) *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage, 195–202.

Wood, P. (1995) Meta-analysis. In G. M. Breakwell, S. Hammond and C. Fife-Shaw (eds) *Research Methods in Psychology*. London: Sage, 396–99.

Woods, P. (1979) *The Divided School*. London: Routledge & Kegan Paul.

Woods, P. (1983) *Sociology and the School*. London: Routledge & Kegan Paul.

Woods, P. (1986) *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. London: Routledge & Kegan Paul.

Woods, P. (1989) *Working for Teacher Development*. Dereham, UK: Peter Francis.

Woods, P. (1992) Symbolic interactionism: theory and method. In M. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle (eds) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 337–404.

Woods, P. (1993) Managing marginality: teacher development through grounded life history. *British Educational Research Journal*, 19 (5), 447–88.

Wooldridge, M. and Jennings, N. R. (1995) Intelligent agents: theory and practice. *Knowledge Engineering Review*, 10 (2), 115–52.

Worrall, L. (ed.) (1990) *Geographic Information Systems: Developments and Applications*. London: Belhaven Press.

Wragg, E. C. (1994) *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge.

Wragg, E. C. (2002) Interviewing. In M. Coleman and A. R. J. Briggs (eds) *Research Methods in Educational Leadership*. London: Paul Chapman, 143–58.

Wright, D. B. (2003) Making friends with your data: improving how statistics are conducted and reported. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 123–36.

Yan, S. U. (2005) Development in infants and its implications for parenting education: a review and case study. Unpublished MSc dissertation. Macau, People's Republic of China: School of Arts, Letters and Sciences, Macau Inter-University Institute.

Yin, R. K. (1984) *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Yorke, D. M (1978) Repertory grids in educational research: some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 4 (2), 63–74.

Young, J. (1971) *The Drugtakers*. London: Paladin.

Youngblood, M. (1997) *Life at the Edge of Chaos*. Dallas, TX: Perceval.

Youngman, M. B. (1984) Designing questionnaires. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, 156–76.

Zechmeister, E. B. and Shaughnessy, J. J. (1992) *A Practical Introduction to Research Methods in Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Zimbardo, P. C. (1984) On the ethics of intervention in human psychological research with specific reference to the 'Stanford Prison Experiment'. In J. Murphy, M. John and H. Brown (eds) *Dialogues and Debates in Social Psychology*. London: Erlbaum in association with the Open University Press.

Znaniecki, F. (1934) *The Method of Sociology*. New York: Farrar & Rinehart.

Zuber-Skerritt, O. (1996a) Introduction. In O. Zuber-Skerritt (ed.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer, 3–9.

Zuber-Skerritt, O. (1996b) Emancipatory action research for organisational change and management development. In O. Zuber-Skerritt (ed.) *New Direct-ions in Action Research*. London: Falmer, 83–105.

Zuzovsky, R. and Aitkin, M. (1991) Curriculum change and science achievement in Israel elementary schools. In S. W. Raudenbush and J. Willms (eds) *Schools, Classrooms and Pupils: International Studies of Schooling from a Multilevel Perspective*. San Diego, CA: Academic Press, 25–36.



COMPANION @ WEBSITE

This rewritten and updated sixth edition of the long-running bestseller *Research Methods in Education* covers the whole range of methods currently employed by educational research at all stages. It has five main parts: the context of educational research, planning educational research, styles of educational research, strategies for data collection and researching and data analysis. The book contains references to a comprehensive dedicated web site of accompanying materials. It continues to be the standard text for students and lecturers undertaking, understanding and using educational research.

This sixth edition comprises new material including:

- complexity theory, ethics, sampling, sensitive educational research, researching powerful people, Internet-based research, interviewing and surveys
- expanded coverage of, and practical guidance in, experimental research, questionnaire design and administration
- an entirely new part, containing five new chapters covering qualitative and quantitative data analysis including content analysis, grounded theory, statistics and how to use them, effect size, and reporting data, all with practical examples
- detailed cross-referencing to a major educational resource web site designed specifically to run alongside this book.

Research Methods in Education, sixth edition, is essential reading for both the professional researcher and anyone involved in educational research.

Louis Cohen is Emeritus Professor of Education at Loughborough University, UK. **Lawrence Manion** was former Principal Lecturer in Music at Didsbury School of Education, Manchester Metropolitan University, UK. **Keith Morrison** is Professor of Education at the Inter-University Institute of Macau and formerly Senior Lecturer in Education at the University of Durham, UK.

EDUCATION/RESEARCH METHODS

Routledge
Taylor & Francis Group
www.routledge.com/education
Printed in Great Britain

a b c

ISBN 978-0-415-36878-0
9 780415 368780