

“Обґрунтована теорія”: стратегія збирання та аналізу якісних даних за теоретичної валідизації

Анотація

Статтю присвячено стратегії “обґрунтованої теорії”. У вступі порівнюють-ся провідні підходи якісного дослідження за двома критеріями — дисципліни, в яких зароджувався підхід, і форма звіту (narrative form), а також розглянуто різні варіанти стратегії “обґрунтованої теорії”.

У першій частині статті висвітлено процедурні особливості стратегії “обґрунтованої теорії” — теоретичну чутливість; процес і види кодування; теоретичну вибірку. Теоретична чутливість включає властивість проникливості, здатність осмислювати дані й уміння визначати по-справжньому важливі факти. Кодування поділяють на три види — відкрите, осьове і вибіркове. Застосування того чи того виду кодування відповідає рівню розробленості теоретичних положень. Теоретична вибірка полягає в доборі людей, які володіють інформацією з приводу аспектів емпіричної дійсності, котрі становлять інтерес для дослідника і, своєю чергою, є підґрунтям теоретично релевантних понять.

У другій частині статті наведено приклад якісного дослідження на основі стратегії “обґрунтованої теорії”. Предметом дослідження є феномен навчання студентів стаціонару за умов обмеженого часу.

Ключові слова: *стратегія “обґрунтованої теорії”, теоретична чутливість, теоретична вибірка, навчання за умов обмеженого часу*

На противагу “монолітному” кількісному підходу, базованому на загальних уніфікованих зразках і принципах вимірювання соціальних феноменів, якісний підхід, який від початку сповідує методологічну гнучкість,

зумовив виникнення низки дослідницьких стратегій, що незрідка ґрунтуються на різних дослідницьких принципах. У своїх оглядах дослідники виокремлюють різну кількість таких стратегій вивчення соціальної дійсності, котра варіює від чотирьох до дев'яти найвпливовіших. Разом із тим стратегіями, що найчастіше зустрічаються у науковій літературі, є наративне дослідження, феноменологія, обґрунтована теорія, етнографія і кейс-стаді. Крім того, саме ці стратегії передбачають використання систематизованих дослідницьких процедур [Creswell, 2007: р. 6–9].

Таким чином, беручись до опису стратегії “обґрунтованої теорії”, необхідно пояснити, чому я фокусуюся саме на цьому підході, а не, скажімо, феноменологічному, наративному чи якомусь іншому типі якісного дослідження. Свою позицію я вибудовую на двох аргументах. По-перше, тип якісного дослідження має, мірою можливості, відображати специфіку саме соціологічного дослідження. По-друге, отримані результати мають задовольняти цілям теоретичної валідації. Дані, що підтверджують обґрунтованість такого вибору, наведено далі (див. табл. 1)¹. З цього порівняння свідомо виключено дослідження на кшталт кейс-стаді і включено дискурс-аналіз. Перше пов'язане з тим, що дослідження випадку (case study), на моє глибоке переконання, має посідати особливе місце в процесі теоретичної валідації. Друге продиктоване наявністю систематичного порівняння феноменології, дискурс-аналізу й обґрунтованої теорії [Starks, Trinidad, 2007]. Як бачимо, обґрунтована теорія є єдиним цілковито соціологічним типом якісного дослідження, і саме її результати щонайліпше відповідають цілям теоретичної валідації, оскільки забезпечують дослідника теоретичною моделлю.

Таблиця 1

Порівняльні характеристики різних типів якісного дослідження

Тип дослідження	Дисципліни, в яких зароджувався підхід	Форма звіту (narrative form)
Наративне дослідження	Література, історія, психологія, соціологія, антропологія	Хронологічна історія про індивідуальне життя
Феноменологія	Філософія, соціологія, психологія	Опис сутності досвіду
Обґрунтована теорія	Соціологія	Теорія або теоретична модель
Етнографія	Культурна антропологія, соціологія	Опис культурної поведінки групи чи індивіда
Дискурс-аналіз	Лінгвістика, семіотика	Опис застосовуваної мови і того, як різні дискурси оформляються як ідентичності та взаємовідносини

¹ Таблиця побудована на основі даних, узятих зі статті Г.Старкс і С.Тринідад [Starks, Trinidad, 2007: р. 1373], а також з довідника за редакцією Д.Мілера і Н.Селкінда [Handbook, 2002: р. 147].

Водночас сама стратегія “обґрунтованої теорії” поділяється на три різні типи, кожен із яких передбачає власну процедуру проведення і різні принципи. Стратегія “обґрунтованої теорії”, що спершу виникла як результат співпраці між Б.Глазером і А.Страусом у 1967 році, згодом розділилася¹ і зараз включає системний дизайн А.Страуса і Дж.Корбін, висхідний або такий, що розвивається (emerging), дизайн Б.Глазера, і конструктивістський дизайн К.Чермез [Handbook, 2002: р. 154].

У своїй статті я спинився на описі системного дизайну, оскільки він містить найбільш строгі й структуровані процедурні рекомендації проведення дослідження на базі стратегії “обґрунтованої теорії” [Handbook, 2002: р. 157]. На думку С.Мілера і М.Фредерикса, така строгість забезпечується, першою чергою, завдяки необхідності орієнтації на парадигмальну модель, що являє собою послідовність таких елементів: (А) Причинні умови → (В) Феномен → (С) Контекст → (D) Проміжні умови → (Е) Стратегії дії / взаємодії → (F) Наслідки [Miller, Fredericks, 1999: р. 538].

А.Страус визначає обґрунтовану теорію як “теорію, що індуктивно виводиться з вивчення феномена, який вона представляє. Тобто вона створюється, розвивається і верифікується в різних умовах шляхом систематичного збирання й аналізу даних, що стосуються досліджуваного феномена. Таким чином, збирання даних, аналіз і теорія перебувають у взаємному зв’язку одне з одним. Не можна розпочинати з теорії, а потім доводити її. Радше розпочинають з царини дослідження, і все, що має стосунок до цієї царини, має шанс виявитися” [Страусс, Корбін, 2001: с. 21]. На це визначення я натрапив і в інших працях, присвячених особливостям побудови обґрунтованої теорії. Разом із тим якщо розглядати специфіку самої дослідницької стратегії, доречнішим буде таке визначення: “Підхід обґрунтованої теорії — це якісний дослідницький метод, що використовує систематичний ряд процедур для розроблення індуктивно виведеної обґрунтованої теорії певного явища” [Страусс, Корбін, 2001: с. 21].

До таких процедур передовсім необхідно віднести використання теоретичної чутливості, специфічних видів кодування і теоретичної вибірки.

Процедурні особливості стратегії “обґрунтованої теорії”

Теоретична чутливість та її роль у побудові обґрунтованої теорії. Для повноцінного проведення процедури “обґрунтованої теорії” (утім, мабуть, не лише для цього) важливо розвивати в процесі дослідження теоретичну чутливість. Її можна описати як “властивість проникливості, здатності осмислювати дані, здатності розуміти й уміння відокремлювати належне від того, що таким не є” [Страусс, Корбін, 2001: с. 35].

¹ Стосовно сутності відмінностей між підходами А.Страуса і Б.Глазера див., напр.: [Walker, Myrich, 2006].

Тут слід згадати працю Г.Батигіна та І.Дев'ятко¹, згідно з якою одну із версій “екстрасенсорної” методології становить обґрунтована теорія, що спирається на концепцію теоретичної чутливості: “Здатність до “теоретичної сенситивності” практично не відрізняється від здатності до ясновидіння. Екстрасенс і хіромант теж уміють розгорнути концептуально насичену теорію швидше, ніж, наприклад, “рутинний” лікар-клініцист, у якого немає нічого, крім кваліфікації й дипломів” [Батыгин, Девятко, 1994].

Наведені аргументи, власне, не є науковими. Тому далі наведено опис способів розвитку теоретичної чутливості вченого, щоби читач зміг оцінити прийнятність і необхідність її використання в рамках дослідницької діяльності.

Джерелами теоретичної чутливості є література, професійний і особистий досвід, а також сам аналітичний процес [Страусс, Корбин, 2001: с. 35–37]. Водночас А.Страус і Дж.Корбін визнають, що творче застосування знань і досвіду може увести від реальних аспектів досліджуваного феномена до образного міркування про нього. Аби цього не сталося, пропонується кілька порад: “1) періодично робити крок назад і запитувати: Що тут відбувається? Чи відповідає реальності даних те, що я думаю і бачу?... 2) дотримуватися позиції скептицизму. Всі теоретичні пояснення, категорії гіпотези і питання стосовно даних... мають прийматися як попередні. Вони завжди потребують перевірки, зіставлення з фактичними даними і ніколи не приймаються як факт... 3) дотримуватися дослідницьких процедур. Збирання даних і аналітичні процедури призначені для того, щоб надати точності вивченню. Разом із тим вони допомагають вам прорватися крізь упередження і змушують вас перевірити принаймні деякі з ваших допущень, інакше вони можуть вплинути на таке прочитання даних, яке не відповідає реальності...” [Страусс, Корбин, 2001: с. 37–39].

Осягнувши ці поради, мимоволі пригадуєш імперативи етосу науки, запропоновані Р.Мертоном, і особливо — організований скептицизм². Останній є більш загальним принципом стосовно трьох наданих рекомендацій, які можна схарактеризувати як конкретні способи його дотримання в процесі якісного дослідження.

Процес і види кодування, застосовувані в разі використання стратегії “обґрунтованої теорії”. Переходячи до самого процесу побудови обґрунтованої теорії, необхідно зазначити, що його особливістю є “зигзагоподібний” характер здійснення, що полягає в чергуванні збирання даних і аналізу їх [Egan, 2002: р. 280]. При цьому дослідник може використовувати різноманітні типи даних (результати спостережень, документальну інформацію, особисті пам’ятки, транскрипти чужих інтерв’ю та інше), але дані особистих

¹ Щоби це посилання не виявилось вирваним із контексту, необхідно уточнити, що в разі згадування “теоретичної сенситивності” Г.Батигін та І.Дев’ятко посилаються на працю Б.Глазера [Glaser, 1978], а не А.Страуса і Дж.Корбін [Страусс, Корбин, 2001]. Крім того, Т.Васильєва, яка переклала працю А.Страуса і Дж.Корбін, висловлює особливу подяку І.Дев’ятко “за цінні консультації і коментар щодо робочих варіантів книги” [Васильєва, 2001: с. 246].

² Докладніше див.: [Мертон, 2006: с. 770–781].

інтерв'ю розглядувані як найліпший варіант. Одне з основних правил таке: дослідник має провести як мінімум близько 30 інтерв'ю упродовж усього процесу збирання даних [Handbook, 2002: р. 157]. Слід також пам'ятати, що належна теоретична підготовка до використання стратегії “обґрунтованої теорії” ще не робить з ученого практика в цій царині: “Лише застосуванням процедур упродовж усього дослідження вможливорюється достатнє розуміння того, як вони працюють, а також уміння і досвід, що дають можливість з успіхом і далі використовувати ці техніки” [Страусс, Корбин, 2001: с. 23]. Отже, не вийде провести дослідження на основі стратегії “обґрунтованої теорії”, не вдаючись до проведення інтерв'ю особисто, а використовуючи лише дані, зібрані іншими людьми.

Після того як були проведені перші інтерв'ю, дослідник може розпочати першу фазу аналізу — здійснювати *відкрите кодування*. Під час відкритого кодування дослідник ідентифікує категорії, представлені в даних. Кожна категорія має властивості, котрі можна розглядати як субкатегорії. Властивостям присвоюють відповідні виміри з метою демонстрації меж, у яких вони можуть змінюватися [Handbook, 2002: р. 154]. Наприклад, категорія “особливості викладача” в дослідженні проблеми суміщення студентами стаціонару навчання і роботи має кілька властивостей і відповідних вимірів (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Категорія “особливості викладача”,
її властивості (субкатегорії) і виміри властивостей**

Категорія	Властивості	Вимірювальна шкала	
Особливості викладання	вимогливість	висока	низька
	ставлення до проведення пар	формальне	творче
	ставлення до проблем студентів	байдуже	із розумінням

Наступна фаза аналізу називається *осьовим кодуванням*. Дослідник обирає кілька виявлених на попередньому етапі категорій і поміщає їх у центр процесу (взаємодії між людьми) як феномени. Далі ці категорії пов'язують з іншими категоріями. Останні є елементами згаданої вище парадигмальної моделі: причинні умови (чинники, що спричинюють виникнення феномена), стратегії (дії, що їх здійснюють у відповідь на причинні умови), проміжні обставини (специфічні ситуаційні чинники, що справляють вплив на стратегії) і наслідки (результати, до яких веде використання стратегій).

На третій фазі, за *вибіркового кодування*, дослідник береться до написання обґрунтованої теорії про взаємозв'язок між категоріями, виокремленими на попередній фазі аналізу [Handbook, 2002: р. 155]. Необхідність цієї фази зумовлена тим, що за осьового кодування виокремлюють не одну категорію і відповідну парадигмальну модель, а кілька. Це потребує вибору головної категорії, навколо якої розгортається теорія. Останнє здійснюється також на підставі парадигмальної моделі. Крім того, з метою надання “щільності”

розроблюваній теорії, на цій фазі проводять додаткові інтерв'ю, оскільки на перших двох фазах аналізу можуть бути упущені важливі нюанси, усвідомлення яких з'являється на завершальній фазі аналізу. При цьому дослідник має чіткий план інтерв'ю, що й визначає вибірковий характер аналізу¹.

Місце теоретичної вибірки в реалізації стратегії “обґрунтованої теорії”. Важливим для розуміння сутності стратегії “обґрунтованої теорії” є поняття “теоретичної вибірки”, пов'язане з добором понять, які довели свою теоретичну релевантність² стосовно розроблюваної теорії [Страусс, Корбин: с. 146]. Теоретична вибірка є відмінною ознакою методології “обґрунтованої теорії” [Draucker et al., 2007: р. 1137].

Попри достатню увагу, що їй приділяють цьому поняттю у працях, проаналізовані мною визначення [Страусс, Корбин, 2001; Draucker et al., 2007; Glaser, Strauss, 1967; Auerbach, Silverstein, 2003] мають доволі нечіткий характер. Тому я наведу власне визначення, сформульоване на підставі наявних: *теоретична вибірка* — це добір людей, які володіють інформацією про ті аспекти емпіричної дійсності, які цікавлять дослідника і, своєю чергою, є основою теоретично релевантних понять. Тобто критерієм добору людей виступають розроблені теоретичні положення, що описують емпіричну дійсність. У перебігу дослідження з метою збагачення теорії можуть знадобитися попервах не заплановані інтерв'ю як з уже наявними, так і з новими учасниками. Отже, вибірку спрямовує розроблювана теорія.

Теоретична вибірка пов'язана з поняттям *теоретичного насичення*, що передбачає проведення інтерв'ю доти, доки виявиться, що повідомлювані новими учасниками дослідження дані не додають нових понять у розроблювану теорію. Теоретичне насичення і теоретична вибірка використовуються разом для визначення розміру останньої [Auerbach, Silverstein, 2003: р. 17, 19–20].

Щоби продемонструвати місце теоретичної вибірки в процесі побудови обґрунтованої теорії, я скористався рекомендаціями, розробленими на основі дослідження людей, які зазнали сексуального насильства [Draucker et al., 2007: р. 1141] (див. рисунок).

Згідно з цими рекомендаціями використання теоретичної вибірки розпочинається паралельно із початком осьового кодування і триває до завершення всього дослідження.

Усі вибіркові методи, подані вище, описано у праці М.Патона [Patton, 2002: р. 243–244]. Вони, а також ще вісім методів (гомогенний добір, добір критично важливих випадків; теоретичний добір; пристосований або емерджентний добір; цільовий випадковий добір, добір політично важливих випадків; зручний добір; змішаний цільовий добір) належать до цілеспрямованого добору. Опис їх наведено далі (див. табл. 3).

¹ Докладніше про відкрите, осьове і вибіркове кодування див.: [Страусс, Корбин, 2001: с. 49–119].

² Теоретична релевантність означає, що поняття вважаються суттєвими, бо вони неодноразово присутні або помітно відсутні під час порівняння різних випадків і, відповідно, мають достатню значимість, аби їм був присвоєний статус категорій [Страусс, Корбин, 2001: с. 146].

I. Вибіркові стратегії ініціального добору

Критеріальний добір
Добір максимальної варіації
Добір методом снігової кулі

Чоловіки та жінки,
що зазнали
сексуального
насилства

Звіти якісних
досліджень з
відповідної
тематики

II. Відкрите кодування

Дані, отримані
від учасників
інтерв'ю

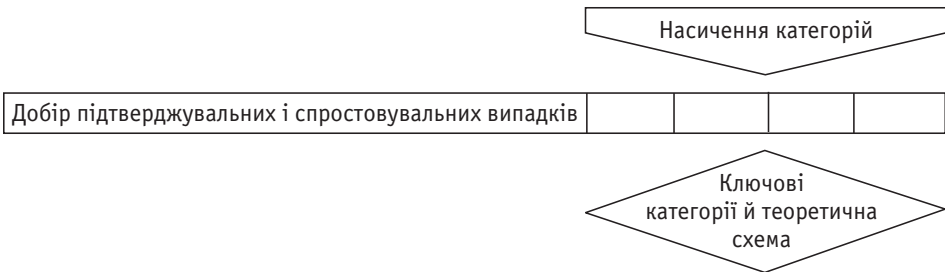
Основні
дослідницькі
звіти

Виявлені категорії

III. Теоретична вибірка: осьове кодування

Стратегії:	1	2	3	4
Інтенсивний добір				
Добір типових випадків				
Добір екстремальних випадків				
Стратифікований цілеспрямований добір				

IV. Теоретична вибірка: вибіркоче кодування



1 — дані, отримані від учасників інтерв'ю; 2 — дані, отримані від нових учасників або в процесі повторних інтерв'ю; 3 — основні дослідницькі звіти; 4 — дані з академічної й іншої літератури

Рис. Місце теоретичної вибірки в процесі побудови обґрунтованої теорії

Вибір тих чи тих методів цілеспрямоаного добору для реалізації теоретичної вибірки здійснюється виходячи з особливостей розроблюваної теорії, груп людей, які володіють необхідною інформацією, а також можливостей самого дослідника.

Таблиця 3

Цілеспрямовані методи добору

Тип добору	Мета добору
1. Добір екстремальних (таких, що різко вирізняються чи відхиляються) випадків	Вивчення незвичних проявів феномена, що становить інтерес, наприклад: видатні успіхи / примітні невдачі; верхівка класу / ті, хто втратив роботу; екзотичні випадки, кризи
2. Інтенсивний добір	Інформаційно багаті випадки, які найліпшим чином представляють феномен (але не екстремально), наприклад: гарні студенти / погані студенти; вище / нижче за середнє
3. Добір максимальної варіації	Добір різноманітних випадків для опису варіації у феномені, що становить інтерес; унікальні свідчення, що виявляються в різних умовах; визначення спільних важливих патернів, що проходять “червоною ниткою” крізь варіації
4. Гомогенний добір	Фокусування; зменшення варіації; спрощений аналіз; сприяння груповому інтерв'юванню
5. Добір типових випадків	Ілюстрування чи висвітлення того, що є типовим, нормальним, середнім
6. Добір критично важливих випадків	Можливість логічної генералізації і максимального використання інформації для інших випадків, оскільки якщо “це” справедливо в одному випадку, “це”, мабуть, буде справедливо і в інших
7. Добір методом снігової грудки	Визначення цікавих випадків завдяки добору людей, які знають тих, хто має багату інформацію, і, таким чином, годиться для вивчення
8. Критеріальний добір	Добір усіх випадків, що відповідають певному критерію, наприклад діти, які зазнали жорстокого поводження і перебувають у спеціальних установах, що захищають їхні права
9. Теоретичний добір	Пошук прояву теоретичного конструкту, що цікавить дослідника, для його опрацювання та перевірки варіації
10. Добір підтверджувальних і спростовувальних випадків	Розроблення і поглиблення ініціального аналізу; пошук винятків; перевірка варіації
11. Стратифікований цільовий добір	Ілюстрація характеристик певних підгруп; полегшення порівняння
12. Пристосований, або емерджентний добір	Наслідкування новим прикладам у процесі польової роботи; прийняття переваг несподіваності; гнучкість
13. Цільовий випадковий добір (малий розмір вибірки)	Додання правдоподібності, коли потенційна цільова вибірка більша, ніж може собі дозволити дослідник; зменшення зсувів у межах цільової категорії (безвідносно до генералізації або репрезентативності)
14. Добір політично важливих випадків	Привернення уваги до дослідження або уникнення привернення небажаної уваги шляхом цільового включення/виключення у вибірку політично чутливих випадків
15. Зручний добір	Зручність у плані заощадження часу, грошей і зусиль; найгірша раціональність; найнижча правдоподібність; добір найменш інформативних випадків
16. Комбінований або змішаний цільовий добір	Триангуляція; гнучкість; відповідність кільком цілям і потребам

Деякі обмеження. Стратегія “обґрунтована теорія”, як один із найнадійніших способів побудови теорії, водночас має певні ускладнення, пов’язані з її застосуванням. По-перше, процес навчання використанню цієї стратегії є тривалим і творчим. Мабуть, саме тому ця дослідницька стратегія дотепер не набула у нас належного поширення, хоча є при цьому “найвпливовішою парадигмою для якісних досліджень у соціальних науках сьогодення” (Н.Дензін — цит. за: [Patton, 2002: р. 124]). По-друге, цей підхід вимагає згоди учасників дослідження на доволі тривалу співпрацю, що зумовлює свої організаційні труднощі. По-третє, і це продиктовано попереднім, потрібні значні часові витрати самого дослідника (або команди дослідників), який використовує стратегію “обґрунтованої теорії”.

Дослідження феномена навчання за умов обмеженого часу

Для демонстрації результатів, що їх можна отримати за допомогою стратегії “обґрунтованої теорії”, мною було здійснено дослідження зі студентами стаціонару одного з комерційних ВНЗ Києва.

Виходячи з того, що, згідно зі стратегією “обґрунтованої теорії”, феномен, який підлягає вивченню, має визначатися дослідником не “априорно”, а на підставі наявних емпіричних даних, на першому етапі дослідження було проведено групове обговорення зі студентами другого курсу (близько 20 осіб). Тема обговорення була максимально широкою і стосувалася того, з чим пов’язане нинішнє навчання студентів. Було зроблено спробу охопити максимальну кількість питань — від неформального спілкування з однолітками і до ставлення до проведення пар. Найбільші емоції у частини студентів викликала проблема, пов’язана з необхідністю суміщення навчання і роботи. Тому далі я вирішив спинитися саме на ній.

На другому етапі було використано стратегію узгодження концептів, щоби визначити поведінкові практики студентів, пов’язані з необхідністю поєднувати роботу і навчання. Основні результати цього дослідження викладено в окремій розвідці [Дембицкий, 2009: с. 107–112].

На третьому етапі на основі стратегії “обґрунтованої теорії” було здійснено подальше фокусування на феномені, що підлягає дослідженню (навчання за умов обмеженого часу) і розроблено відповідний теоретичний базис. Назагал цей етап тривав близько чотирьох місяців і мав три фази. На першій фазі було проведено сім напівструктурованих інтерв’ю, на другій фазі — десять (шість — з учасниками першої фази, чотири — з новими учасниками), на третій фазі — дванадцять (одинадцять — з учасниками першої і другої фаз, одне — з новим учасником). Таким чином, із дванадцяти учасників дослідження з одним було проведено одне інтерв’ю, із п’ятьма — два, із шістьма — три.

На четвертому етапі було проведено чотири додаткові інтерв’ю з чотирма студентами іншого комерційного ВНЗ з метою перевірки несуперечливості розробленої теорії в іншому організаційному контексті. Отримані на цьому етапі дані не суперечать головним теоретичним положенням, сформульованим на попередньому етапі. При цьому треба наголосити, що від-

сутність суперечностей у нових даних не вказує на неможливість подальшого збагачення й деталізації отриманих теоретичних формулювань.

Далі наведено головні результати, отримані на третьому етапі дослідження. Вони структуровані за парадигмальною моделлю, запропонованою А.Страусом (причинні умови → феномен → контекст → проміжні умови → стратегії дії / взаємодії → наслідки).

1. Причинні умови

У процесі аналізу отриманих даних було виокремлено п'ять головних причинних умов, що зумовлюють виникнення зазначеного феномена:

- фінансове становище сім'ї;
- особисті фінансові потреби;
- значення, що його надають навчанню;
- значення, що його надають вільному часу;
- особливості робочого графіка.

Перші чотири чинники є більш ранніми в часовому плані, а останній визначається ними і, своєю чергою, формує феномен у тому чи тому вигляді. Розгляньмо специфіку цих чинників і особливості взаємного впливу їх.

Фінансове становище в сім'ї може бути скрутним або сприятливим. Скрутна фінансова ситуація є суттєвим чинником, що спонукає студентів до початку трудової діяльності. При цьому форма навчання (бюджет або контракт)¹ не відіграє тут особливої ролі. Проте варіативність у поведінковій стратегії вносить те значення, що його студенти надають навчанню. Таке ставлення може бути байдужим (навчання має дуже низьку значимість порівняно з іншими сферами життєдіяльності), декларативно зацікавленим (висока важливість навчання має радше декларативний характер) або серйозним (навчання по-справжньому є пріоритетом).

За байдужого ставлення навчання розглядається просто як спосіб отримання диплома про вищу освіту. Тому підходить будь-яка робота, котра би приносила необхідний дохід. Ані знання, ані оцінка особливо не цікавлять таких студентів. Головне завдання — здати сесію.

У разі декларативно зацікавленого ставлення навчанню приділяється досить велике значення, проте ця цінність має до певної міри декларативний характер. Це підтверджується поведінкою — студенти погоджуються на таку роботу, що призводить до суттєвого зниження якості навчання. Утім, оцінка все одно слугує певним орієнтиром для таких студентів, і вони намагаються, за можливості, не просто здавати сесію, а й робити це без трійок. Відповідно, у рамках свого вільного часу такі студенти зорієнтовані на той мінімум навчальної підготовки, що дає змогу цього досягти.

Студенти, які серйозно ставляться до навчання, розглядають його як одну з найважливіших сфер у даний життєвий період. При цьому слід виокремити дві групи таких студентів. Для першої групи першорядну важ-

¹ Незважаючи на те, що дослідження проводили зі студентами комерційного ВНЗ, дехто з них фактично навчався як бюджетник, оскільки їхнє навчання оплачувала міська адміністрація.

ливість мають знання і якість їхнього навчання, для другої — отримання найвищих балів. І хоча кожна із цих двох груп має власний поведінковий репертуар, обидві орієнтуються на таку роботу, яка б залишала достатньо часу для виконання педагогічних вимог на високому рівні.

Коли ж фінансова ситуація в сім'ї сприятлива (тобто батьки беруть на себе витрати, пов'язані з харчуванням, платою за навчання, комунальними витратами), одним із головних чинників стає ставлення до вільного часу. Навіть ті студенти, які ставляться до навчання відповідально (а про декларативно зацікавлених або байдужих годі й казати), часто розглядають велику кількість вільного часу не як додаткову можливість навчатися, а як можливість розпочати свою професійну діяльність.

Другим важливим чинником тут є фінансовий резерв, яким студент може розпоряджатися вільно. Якщо батьки не виділяють відповідних грошей або їх менше, ніж потрібно, виникає потреба в пошуку роботи. Гадаю, що обидва ці чинники (ставлення до вільного часу й особисті фінансові потреби) тісно пов'язані і знаменують зростання свободи студентів від батьківської сім'ї. При цьому проблема особистих фінансових потреб може мати не тільки економічне, а й психологічне підґрунтя — навіть за сприятливої фінансової ситуації в сім'ї і навіть за наявності достатньої кількості грошей на особисті витрати¹, деякі студенти відчувають психологічний дискомфорт через необхідність витратити сімейні гроші на те, що вони й самі можуть оплачувати.

Звісно, значення, що його надають навчанню², так само важливе, як і в разі скрутною фінансовою ситуації в сім'ї. Саме воно справляє вирішальний вплив на вибір роботи, а точніше того робочого графіка, який би дав змогу навчатися відповідним чином. Робочий графік має чотири властивості, важливі з точки зору навчання:

- тривалість, або довжина робочого дня (повний — неповний);
- керованість, тобто можливість формувати зручний робочий графік (адаптивний — неадаптивний) і можливість впливати на його зміну в конкретних ситуаціях (гнучкий — негнучкий);
- сталість — характеристика, пов'язана із тим, чи змінюються робочі дні від одного тижня до іншого (систематичний — ситуаційний);
- узгодженість, тобто відповідність графіка роботи графіку навчання з урахуванням тривалості, керованості й сталості першого (узгоджений — неузгоджений).

Для студентів із байдужим ставленням до навчання особливості робочого графіка не мають великого значення при виборі роботи. Цей взаємозв'язок не розглядається в рамках даної статті.

¹ Під "особистими витратами" розуміють витрати, пов'язані, наприклад, із різноманітними формами дозвілля, хобі чи придбанням певних категорій товарів.

² Як і в разі скрутною фінансовою ситуації в сім'ї, серед студентів зі сприятливою фінансовою ситуацією можна виокремити байдужих, декларативно зацікавлених і відповідальних.

За декларативно зацікавленого ставлення до навчання ситуація дещо змінюється і студенти вже відчувають певну інтенцію стосовно вибору робочого графіка — мірою *можливості* шукають роботу на неповний робочий день із адаптивним графіком. Однак при цьому такий графік не є вдалим компромісом між навчанням і роботою (чому, буде розглянуто далі) і призводить до зниження якості навчання.

У разі відповідального ставлення до навчання робочий графік *в обов'язковому* порядку має відповідати одній із таких вимог: 1) він є керованим і з неповним робочим днем, при цьому робота має залишати можливість для підготовки, 2) це робота в університеті, за рахунок чого досягається висока узгодженість графіків роботи і навчання, відсутнє марнування часу на переїзди, стає доступнішою низка інших переваг.

2. Феномен і його контекст

Тут необхідно зробити важливе уточнення. За А.Страусом, контекст феномена має стосунок до його основних виявів, зумовлених сполученням його найважливіших властивостей. Іншими словами, параметри або властивості феномена, що мають ключове значення, утворюють основні контексти його функціонування і визначають особливості його розвитку. У певному сенсі феномен і його контекст становлять нерозривне ціле. Це, втім, не означає, що розмаїття контекстів усіх індивідуальних випадків не можна привести до обмеженої кількості типових контекстуальних форм — взаємозалежних наборів об'єктивних і суб'єктивних умов існування феномена в тому чи тому вигляді.

Тепер розгляньмо, як особливості робочого графіка впливають на варіативність феномена навчання за умов обмеженого часу. Спершу необхідно описати властивості самого феномена.

Навчання за умов обмеженого часу можна схарактеризувати такими параметрами (властивостями):

- частота відвідування пар: рідко — часто, епізодично — систематично;
- кількість навчальних боргів: відсутні — одиничні — велика кількість;
- наявність навчальних матеріалів: мінімум (конспекти з основних дисциплін) — максимум (конспекти, завдання, необхідна література тощо);
- можливості підготовки після пар: достатні — недостатні;
- включеність у навчальний процес, тобто рівень поінформованості студента про перебіг викладання дисциплін, про їхні основні завдання, орієнтири підготовки, що їх визначає той чи той викладач: висока — низька.

Студенти з байдужим ставленням до навчання розглядають його як можливість отримати диплом про вищу освіту. При цьому величина необхідної оцінки не перевищує трьох балів, а пари незалежно від робочого графіка (не важливо, сприяє він відвідуванню пар чи навпаки перешкоджає) відвідуються рідко й епізодично, винятком є дні важливих контрольних, а також сесії. У таких студентів найбільше боргів. Це і поточні борги (оскільки студенти практично не відвідують пар і не навчаються), і борги з

минулих сесій. Якщо говорити про навчальні матеріали, то вони орієнтуються в ліпшому разі на конспекти як головне джерело інформації. Що стосується можливості підготовки після пар, то її розгляд у даному випадку не є релевантним. Включеність у навчальний процес — низька.

Для студентів, які характеризуються декларативно зацікавленим ставленням до навчання, робочий графік є безпосереднім причинним чинником, що зумовлює особливості навчання студента. При цьому важливо брати до уваги фінансову ситуацію в сім'ї студента. За фінансової скрути студенти ладні йти на роботу, яка передбачає некерований робочий графік, що, своєю чергою, внеможливіє систематичне відвідування занять. Відповідно, пари, як і в разі байдужого ставлення до навчання, відвідуються лише в періоди сесій або важливих контрольних. Однак коли фінансова ситуація в сім'ї стає більш сприятливою, такі студенти зорієнтовані на роботу з керованим графіком — графіки навчання і роботи або не перетинаються, або перетинаються несуттєво, що дає змогу відвідувати більшість пар. Водночас тривалість робочого дня вже не має для них критично важливого значення. Тому за відсутності робочих альтернатив і за згоди на роботу з тривалим графіком декларативно зацікавлені студенти практично не мають вільного часу для підготовки до пар. Останнє призводить до низької якості навчання і до високих фізичних навантажень (тривалі переїзди містом, мінімум часу на сон, мала кількість вільних днів). У них не накопичується низки боргів, їх може взагалі не бути — той час, що вони проводять в університеті, дає їм змогу виконувати необхідний мінімум педагогічних вимог. Проблема з навчальними матеріалами полягає не в їх відсутності, а в тому, що в цьому разі просто бракує часу для ознайомлення з ними. Включеність у навчальний процес має поверховий характер. Тобто такі студенти достатньою мірою поінформовані про особливості навчального процесу, але це не надає їм особливих переваг у плані якості здобутих знань.

За відповідального ставлення до навчання студенти влаштовуються на роботу, що має керований і достатньою мірою узгоджений із навчанням графік — робочий день або неповний, або робота проходить у вільні від навчання дні. До цієї категорії належать також студенти, які працюють у ВНЗ. Така робота забезпечує прийнятні можливості для частого відвідування пар, наявності всіх навчальних матеріалів, відсутності боргів, що зрештою забезпечує високу включеність у навчальний процес. Слід зазначити, що в процесі роботи студенти цієї категорії можуть зіткнутися із ситуацією, коли робочий графік змінюється з керованого на некерований і з узгодженого на неузгоджений. На це є дві причини — підвищення по роботі та періодичні ситуаційні труднощі, пов'язані з необхідністю інтенсифікації робочих зусиль. При цьому істотно підвищується фізичне навантаження на студентів, а також значно лімітується їхній час. Висока успішність навчання підтримується на попередньому рівні завдяки допомозі навчальної групи, власній мотивації й заслуженому у викладачів авторитету. Проте коли необхідно зробити остаточний вибір між роботою (нехай і більш високооплачуваною) та успішним навчанням, то обирають останнє (це призводить або до звільнення і пошуку іншої роботи, або до відмови від підвищення).

3. Проміжні умови, стратегії дії/взаємодії та їхні наслідки

Проміжні умови є вторинними чинниками, котрі хоча і не справляють безпосереднього впливу на досліджуваний феномен, але вносять варіативність у дії/взаємодії, пов'язані з ним. Далі описано основні поведінкові стратегії і результати (наслідки), яких досягають такими способами, а вже потім проаналізовано їхній зв'язок із проміжними умовами.

Оскільки розмаїття поведінкових практик, пов'язаних із цим феноменом, було розглянуто в окремій статті [Дембицький, 2009], тут я обмежуся аналізом трьох поведінкових стратегій — трудяги, спритника і ледаря. Насправді належність студента до однієї із зазначених вище груп (байдужі, декларативно зацікавлені і відповідальні) не пов'язує його з однією і тільки з однією стратегією поведінки. Правильніше буде сказати, що кожен студент принаймні одного разу використовував ту чи ту стратегію. Однак в кожному конкретному випадку можна вирізнити дві головні стратегії, одна з яких є основною, а друга — додатковою (рідше трапляються ситуації, коли дві стратегії використовують однаковою мірою). При цьому на третю стратегію можна не зважати, оскільки використовується вона достатньо рідко. На підставі емпіричних даних можна пов'язати ставлення до навчання (тип студентів), стратегії поведінки і результати, що досягаються з їх допомогою (цілі, обрані студентами) (див. табл. 4).

Таблиця 4

Вплив ставлення до навчання на стратегії поведінки і обрані цілі

Тип студентів	Стратегії поведінки	Цілі/результати
1. Байдужі	1.1. Ледар — основна, спритник — додаткова	Здавання сесії з першого разу (без перездавання та бігунків). Низький поріг мінімальних оцінок (три бали)
	1.2. Спритник — основна, ледар — додаткова (або однаковою мірою)	
2. Декларативно зацікавлені	2. Спритник — основна, трудяга — додаткова	Підійти до сесії з відсутністю боргів і достатньою кількістю оцінок, необхідних для успішного здавання сесії. Середній поріг мінімальних оцінок (чотири бали)
3. Відповідальні	3.1. Спритник і трудяга однаковою мірою	Здавання сесії на “відмінно”. Отримання “автоматів”
	3.2. Трудяга — основна, спритник — додаткова	Набуття максимальної кількості знань. Отримання “автоматів” для вивільнення часу. Здавання сесії на “відмінно”

Зазначені поведінкові стратегії розкривають більшою мірою дії, ніж взаємодії, в які вступають студенти. Тому на окремий розгляд заслуговують особливості взаємовідносин у навчальному колективі.

Зокрема тип студента і відповідні стратегії пов'язані не так із наявністю друзів чи добрих знайомих у навчальній групі (вони були в кожного з опитаних), як зі специфікою навчальної підтримки з їхнього боку. Ці особливості мають дві основні властивості:

- тип помічників: друзі або напарники;
- компетентність помічників (сталість відвідувань, поінформованість про загальну навчальну ситуацію, рівень знань із різних предметів): висока — низька.

Студенти, які належать до типу відповідальних, у плані навчальної підтримки та взаємопідтримки зорієнтовані передусім на студентів, які демонструють успіхи в процесі навчання. Тому їхні відносини можна описати не просто як приятельські, а й як партнерські. У цьому випадку студенти надають один одному більшість різновидів навчальної допомоги — від найпростіших (повідомлення важливих новин, надання навчальних матеріалів, підстраховування в разі потреби) до найскладніших (наприклад, розподіл обов'язків при підготовці складних завдань). Ясна річ, компетентність “партнерів” перебуває на доволі високому рівні — вони систематично відвідують навчальні заняття, добре поінформовані про нюанси навчального процесу, рівень їхніх знань вищий за середній. Водночас у групі відповідальних студентів був зафіксований випадок, коли навчальна компетентність студента, котрий працює, була настільки високою, що в нього не могло бути партнерів у навчальній групі (якщо ця людина і могла надати навчальну підтримку будь-кому у своїй навчальній групі, то йому ніхто з інших студентів, зрештою, не був корисний). Слід зазначити, що цей студент працював на своїй кафедрі.

У разі декларативно зацікавлених і байдужих студентів допомога вже є приятельською, а не партнерською за своїм типом — вона має ситуаційний і односторонній характер. Навчальна компетентність тих, хто допомагає, у цьому разі може бути найрізноманітнішою — від найнижчої до найвищої. Це зумовлено тим, що приятельська допомога ґрунтується вже не так на навчальній компетентності, як у разі з навчальним партнерством, як на інших більш загальних критеріях (особиста симпатія, спільність інтересів, увічливість тощо). Декларативно зацікавлені студенти внаслідок наявних пропусків звертаються як за інформаційною допомогою щодо подій, які сталися за їхньої відсутності, так і за навчальними матеріалами. Головним бар'єром для побудови партнерських відносин з іншими студентами є об'єктивна відсутність можливості для повноцінного виконання відповідних партнерських обов'язків. Але якщо ці студенти можуть бодай якоюсь мірою відповідати нормі взаємності, то байдужі посідають, власне кажучи, споживацьку позицію стосовно своїх одногрупників. І чим частіше такі студенти присутні на парах, тим більш розвинені в них споживацькі навички. Так, байдужі студенти, які з'являються лише епізодично, претендують на мінімум допомоги — інформацію про заплановані важливі події в університеті, конспекти з тих предметів, іспити з яких по-справжньому викликають побоювання, а також на списування. Навпаки, байдужі студенти, що з'являються регулярно, схильні більшою мірою використовувати своїх успішніших у навчальному сенсі товаришів. До вже зазначеної підтримки тут до-

даються дві форми “безбілетництва” — індивідуальна (коли хтось робить замість байдужого студента його власне завдання) і групова (у разі групового завдання байдужий студент значитиметься в списку виконавців лише формально).

Тепер розгляньмо проміжні умови і те, як вони позначаються на поведінковому репертуарі. Їх можна розподілити на дві групи. **До першої групи** належать ті чинники, що забезпечують диференціацію всередині першої і третьої стратегій поведінки (ледар і трудяга). Ця група чинників включає позицію батьків, досвід навчання в школі, форму навчання в університеті (контрактна чи бюджетна).

Застосування студентами стратегії 1.1 поряд із байдужим ставленням до навчання супроводжує як нейтральна *позиція батьків* (важлива не успішність навчання, а здавання сесії), так і відсутність *досвіду* успішного *навчання в школі* (відсутність необхідних навичок ефективного навчання, як і пов’язані з цим низькі навчальні домагання є патернами, закладеними раніше). Використання стратегії 1.2 пов’язане з активнішою позицією батьків, які очікують якщо не високих результатів, то принаймні систематичного відвідування пар.

Стратегію 2 не вдалося диференціювати. Усі студенти, які до неї вдаються, спираються на здобуті навички навчання в школі, а також орієнтуються на думку батьків, згідно з якою успішність навчання є одним із пріоритетів на даному етапі.

При використанні стратегій 3.1 і 3.2 позиція батьків не є визначальною, оскільки відповідні студенти довели свою освітню компетентність ще у школі. Очевидно, що вони мають всі необхідні навички успішного навчання. Диференційовальним чинником тут є орієнтація самих студентів — або навчання на “відмінно” (а потім уже здобуття знань), або здобуття максимальної кількості знань (а потім уже навчання на “відмінно”).

Якщо говорити про *форму навчання*, то головна відмінність між двома відповідними групами студентів полягає в тому, що бюджетники змушені спиратися як мінімум на стратегію спритника як основну, щоби підвищити шанси успішно здати сесію і, відповідно, уникнути переходу на контракт. Стосовно решти обидві групи студентів мають представників усіх згаданих типів — байдужого, декларативно зацікавленого і відповідального.

До другої групи чинників належать особливості викладачів, робочі умови, деякі індивідуальні характеристики студентів, доступність певних техніко-інформаційних засобів, а також особливості взаємовідносин із методистом. Хоча ці проміжні умови не справляють такого принципового впливу на стратегії поведінки, як проміжні умови, що належать до першої групи, вони доповнюють феномен навчання за умов обмеженого часу своїми важливими нюансами.

Головними *особливостями викладачів*, які вносять варіативність у дії студентів, є їхня вимогливість і суворість (інші характеристики, такі як якість викладання, творчий підхід, важливість дисципліни самої по собі тощо, насправді не мають такого істотного впливу, як вимогливість і суворість). Назагал викладачів можна розподілити за двома категоріями — суворі та вимогливі, а також несуворі та невимогливі. При цьому суворість

стосується дисципліни на парах, а вимогливість — обов'язковості виконання педагогічних вимог і ймовірності застосування санкцій викладачем.

Для студентів, які обирають стратегію 1.1, цей чинник не є релевантним, оскільки за умов епізодичного відвідування пар просто немає необхідності диференціювати викладачів виходячи з їхньої суворості й вимогливості. При використанні стратегії 1.2 суворість і вимогливість стають суттєвішим чинником. Цьому сприяє частіше відвідування пар, а відповідно і контакти з викладачами. Проте навіть знаючи про суворість і вимогливість тих чи тих викладачів, студенти, котрі застосовують цю стратегію, докладають на їхніх предметах не набагато більше зусиль, ніж на інших, оскільки рівень необхідних їм оцінок є низьким.

У разі застосування стратегій 2 і 3.1 цей чинник стає одним із вирішальних, оскільки в цьому разі йдеться про необхідність отримати мінімум 4 або 5 балів відповідно. Тож якщо ці студенти й будуть застосовувати стратегію трудяги, то для роботи саме над предметами вимогливих і суворих викладачів.

Для студентів, які застосовують стратегію 3.2, цей чинник багато в чому втрачає свою силу (хоча й не цілком). Це пов'язане із тим, що такі студенти намагаються використовувати стратегію трудяги щодо всіх предметів.

Робочі умови багато в чому можуть сприяти чи навпаки заважати поєднанню роботи і навчання. Першим чинником, що належить до цієї групи, є наявність чи відсутність можливості використовувати робочий час для підготовки до навчання (сюди ж слід віднести наявність на роботі доступної оргтехніки). Так, зміна інтенсивності роботи впродовж дня дає змогу в певних випадках (наприклад, офіціант, продавець-консультант, лаборант) використовувати робочий час для підготовки до університету — переписувати конспекти, опановувати новий матеріал (значно рідше) і готувати конкретні завдання (ще рідше). Проте у більшості випадків (наприклад, касир, гіпсокартонник, кухар, менеджер з продажу, охоронець, ріелтор) підготовка в робочий час неможлива.

Другий чинник пов'язаний з особливостями клієнтури і специфікою відповідних комунікацій. У найзагальнішому вигляді клієнтів можна поділити на пересічних клієнтів і партнерів. Пересічні клієнти — це люди, взаємодія з якими не передбачає попередньої домовленості, тобто ті клієнти, на яких просто очікують на робочому місці (наприклад, продавець-консультант, касир, офіціант). При цьому комунікації є неструктурованими і невпорядкованими, тому на них неможливо впливати в інтересах навчання. Партнери — це ті клієнти, взаємодія з якими спочатку вибудовується, а потім іде за обоюдно обговореним графіком (наприклад, менеджер з продажу, ріелтор). Відповідно, комунікації вирізняються структурованим і налагодженим характером, чим можна скористатися подвійним чином. По-перше, у найважливіших, з точки зору навчання, ситуаціях (наприклад, модульні контрольні та іспити) можна переносити зустрічі з клієнтами. По-друге, коли відносини набувають тривалого характеру (наприклад, пов'язані з періодичним збутом товарів конкретній особі), графік контактів можна планувати у вигідному для себе ключі, використовуючи як механізм збільшення узгодженості графіків роботи і навчання.

Третій чинник пов'язаний із можливістю запізньовань і заміни. На роботі, що потребує виконання рутинних обов'язків, що поширюються на колектив працівників одного рівня (наприклад, офіціант, продавець-консультант, лаборант), можлива повноцінна заміна співробітником того самого рівня або вищого. Такі заміни використовують доволі часто, бо вони ґрунтовані на відпрацьованій системі взаємопідтримки в робочому колективі. Найчастіше вони слугують як підстраховка, якщо студент не може приїхати до початку робочого часу. Коли ж робота передбачає індивідуальну відповідальність (наприклад, менеджер з продажу, ріелтор, касир), заміну можна здійснити лише за попередньою домовленістю, тобто на таку роботу не можна спізнюватися.

До ключових, із точки зору поєднання роботи і навчання, *індивідуальних характеристик студентів* належать психофізіологічні (поріг стомлюваності), соціально-психологічні (життєві пріоритети) та соціальні чинники (статус студента).

Поріг стомлюваності є релевантним чинником у трьох ситуаціях. Перша пов'язана з необхідністю значних переїздів містом (від місця навчання до місця роботи, від місця роботи до місця проживання тощо). Друга стосується рівня фізичних навантажень на роботі. Третя виникає у студентів, у яких є проблеми, пов'язані з необхідністю тривалий час працювати з комп'ютером (підвищена стомлюваність при роботі з документами в електронному форматі). Отже, підвищена фізична стомлюваність і наявність бодай однієї із зазначених ситуацій об'єктивно призводять до зниження якості засвоєваних знань.

Життєві пріоритети, на перший погляд, мають спільні риси з деякими причинними умовами, розглянутими вище (значення, яке надається навчанню і вільному часу). Водночас вони є *post hoc* рефлексією з приводу співвіднесення різноманітних життєвих сфер. Це підтверджується тим, що життєві пріоритети є похідними від зазначених причинних умов, тобто диференціюються залежно від типу студента.

Так, декларативно зацікавлені та відповідальні студенти розглядають роботу або як тимчасову, або як таку, що має подальшу перспективу. При цьому оцінки роботи і навчання зазвичай ідуть "пліч-о-пліч". Якщо робота розглядається як рутинна, нетворча, така, що має лишень одну функцію — заробіток грошей, то студенти схильні стверджувати, що навчання — той ресурс, який дасть змогу отримати більш престижну і творчу роботу. З іншого боку, робота може оцінюватися і як імовірне місце для продовження професійної діяльності в подальшому (зазвичай це пов'язане з гідним рівнем оплати). В останньому випадку робота і навчання оцінюються незалежно одне від одного — перша як джерело доходу, друга як можливість розширення загальної культури і кругозору. Коли ж робота приносить задоволення як в емоційному, так і у фінансовому плані й по суті не пов'язана із навчанням, на неї покладаються серйозні життєві надії, а навчання починає розглядатися більш формально, і високий чи середній рівень успішності таких студентів є не так результатом якихось змістових міркувань з приводу важливості навчання, як наслідком наявної установки робити все правильно.

Якщо говорити про байдужих студентів, то питання включення навчання в головні життєві пріоритети пов'язане суто з необхідністю отримати диплом (це однаковою мірою характерне як для контрактної, так і для бюджетної форми навчання), а також із необхідністю утримати за собою безкоштовне місце (бюджетна форма навчання).

Соціальні чинники передусім пов'язані зі статусом у навчальній групі і статусом у межах університету. Статус у навчальній групі має стосунок насамперед до позиції старости. Разом із тим ця позиція може приносити додаткову користь (наприклад, у вигляді більш прихильного ставлення викладачів) лише в тому випадку, коли сам староста відповідає зразку “правильного студента”.

Суттєвіші переваги стають доступними, якщо студент має вищий статус у межах кафедри чи факультету. Це зумовлено двома причинами. По-перше, студент може працювати лаборантом чи методистом, що робить його взаємини з викладачами гнучкішими; по-друге, студент може мати “покровителів” серед тих, хто обіймає керівні посади в університеті, або з-поміж тих, хто має принципове значення для університету, перебуваючи при цьому за його межами. Унаслідок цього на викладачів можуть тиснути, аби змусити їх поставити тому чи тому студентові певну оцінку.

Якщо говорити про *доступність техніко-інформаційних засобів*, то найважливішими чинниками є наявність комп'ютера і доступ до Інтернету. Хоч би як це звучало, але навіть сьогодні і навіть у Києві є достатня кількість студентів, які не мають ані свого комп'ютера, ані постійного доступу до Інтернету. Втім, наявність комп'ютерних класів у столичних ВНЗ розв'язує цю проблему лише частково, особливо якщо йдеться про студентів, які поєднують роботу і навчання.

Останньою суттєвою проміжною умовою є *особливості взаємовідносин із методистом*. Студенти з необхідними комунікаційними навичками здатні до встановлення приятельських (ба навіть дружніх) відносин із методистом, який після цього незрідка виступає в ролі посередника між студентами і викладачами (це першою чергою стосується студентів, котрі належать до типу байдужих, рідше — до типу декларативно зацікавлених). Виконання такої ролі передбачає мотиваційну (пояснення викладачам усієї складності становища студента і необхідності йти йому назустріч) та інформаційну (отримання від викладачів навчальних завдань і потім повідомлення їх студентам) функції.

Висновки

Таким чином, стратегія “обґрунтованої теорії” є не просто одним зі способів систематизованого опису якісних даних, а комплексним дослідницьким підходом, що інтегрує в собі: 1) принципи одного із провідних теоретичних підходів у соціології (символічний інтеракціонізм); 2) вимоги, що стосуються всіх етапів емпіричного дослідження (побудова вибірки, збирання даних, способи аналізу й особливості інтерпретації); 3) правила оцінювання якості отриманих результатів.

Незважаючи на складності засвоєння і застосування стратегії “обґрунтованої теорії”, у результаті її використання досягається конче важлива, з точки зору теоретичної валідації, перевага — отримана теорія, відповідає передусім емпіричній дійсності, а не стереотипам дослідника чи апріорним теоретичним концепціям.

Література

Батыгин Г.С. Миф о “качественной социологии” [Электронный ресурс] / Г.С. Батыгин, И.Ф. Девятко // Социологический журнал. — 1994. — № 2. — Режим доступа : <http://www.socjournal.ru/article/56>.

Васильева Т.С. Обоснованная теория в поле качественного исследования / Т.С. Васильева // Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. — М. : Эдиториал УРСС, 2001. — С. 225–250.

Дембицкий С. Применение стратегии согласования концептов в теоретической валідації (на примере исследования поведенческих практик студентов) / С. Дембицкий // Социология: теория, методы, маркетинг. — 2009. — № 4. — С. 99–114.

Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Мертон Р. — М. : Хранитель, 2006.

Страусс А. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / А. Страусс, Дж. Корбин. — М. : Эдиториал УРСС, 2001.

Auerbach C. Qualitative data: an introduction to coding and analysis / C. Auerbach, B. Silverstein. — N. Y. ; London : New York University Press, 2003.

Creswell J. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches / Creswell J. — Thousand Oaks ; London; New Delhi : Sage, 2007.

Draucker C. Theoretical Sampling and Category Development in Grounded Theory / C. Draucker, D. Martsolf, R. Ross, T. Rusk // Qualitative Health Research. — 2007. — № 8. — P. 1137–1148.

Egan M. Grounded Theory Research and Theory Building / M. Egan // Advances in Developing Human Resources. — 2002. — № 3. — P. 277–295.

Glaser B. Theoretical sensitivity / Glaser B. — Mill Valley ; California : Sociology Press, 1978.

Glaser B. The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research / B. Glaser, A. Strauss. — Chicago : Aldine, 1967.

Handbook of research design and social measurement / ed. by D.C. Miller, N.J. Salkind. — Thousand Oaks ; London ; New Delhi : Sage, 2002.

Miller S. How Does Grounded Theory Explain? / S. Miller, M. Fredericks // Qualitative Health Research. — 1999. — № 4. — P. 538–551.

Patton M. Qualitative evaluation and research methods / Patton M. — Thousand Oaks : Sage, 2002.

Starks H. Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory / H. Starks, S. Trinidad // Qualitative Health Research. — 2007. — № 10. — P. 1372–1380.

Walker D. Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure / D. Walker, F. Myrich // Qualitative Health Research. — 2006. — № 4. — P. 547–559.