

**“Обоснованная теория”: стратегия сбора и анализа качественных данных при теоретической валидации**

*Аннотация*

*Статья посвящена стратегии “обоснованной теории”. Во вступлении сравниваются ведущие подходы качественного исследования в соответствии с двумя критериями — дисциплины, в которых зарождался подход, и форма отчета (narrative form), а также рассмотрены различные варианты стратегии “обоснованной теории”.*

*В первой части статьи рассмотрены процедурные особенности стратегии “обоснованной теории” — теоретическая чувствительность; процесс и виды кодирования; теоретическая выборка. Теоретическая чувствительность включает свойство пронизательности, способность осмысливать данные и умение определять по-настоящему важные факты. Кодирование делится на три вида — открытое, осевое и избирательное. Применение того или иного вида кодирования соответствует степени разработанности теоретических положений. Теоретическая выборка заключается в отборе людей, обладающих информацией об интересующих исследователя аспектах эмпирической действительности, которые, в свою очередь, являются основой теоретически релевантных понятий.*

*Во второй части статьи приведен пример качественного исследования на основе подхода обоснованной теории. Предметом исследования является феномен учебы студентов стационара в условиях ограниченного времени.*

**Ключевые слова:** стратегия “обоснованной теории”, теоретическая чувствительность, теоретическая выборка, учеба в условиях ограниченного времени

В противоположность “монолитному” количественному подходу, базирующемуся на общих унифицированных образцах и принципах измерения социальных феноменов, качественный подход, изначально исповедующий

методологическую гибкость, породил множество исследовательских стратегий, часто основывающихся на разных исследовательских принципах. В своих обзорах исследователи выделяют различное количество таких стратегий изучения социальной действительности, варьирующее от четырех до девяти наиболее влиятельных. Вместе с тем стратегии, наиболее часто встречающиеся в научной литературе, — это нарративное исследование, феноменология, обоснованная теория, этнография и кейс-стади. Кроме того, именно эти стратегии предусматривают использование систематизированных исследовательских процедур [Creswell, 2007: p. 6–9].

Таким образом, переходя к описанию стратегии “обоснованной теории”, необходимо объяснить, почему я фокусируюсь именно на данном подходе, а не, скажем, феноменологическом, нарративном или каком-либо другом типе качественного исследования. Свою позицию я основываю на двух аргументах. Во-первых, тип качественного исследования должен, по возможности, отражать специфику именно социологического исследования. Во-вторых, полученные результаты должны удовлетворять целям теоретической валидации. Данные, подтверждающие обоснованность такого выбора, приведены ниже (см. табл. 1)<sup>1</sup>. Из этого сравнения намерено исключены исследования типа кейс-стади и включен дискурс-анализ. Первое связано с тем, что исследование случая (case study), по моему глубокому убеждению, должно занимать особое место в процессе теоретической валидации. Второе продиктовано наличием систематического сравнения феноменологии, дискурс-анализа и обоснованной теории [Starks, Trinidad, 2007]. Как видно, обоснованная теория является единственным всецело социологическим типом качественного исследования, и именно ее результаты наилучшим образом соответствуют целям теоретической валидации, поскольку обеспечивают исследователя теоретической моделью.

Таблица 1

### Сравнительные характеристики различных типов качественного исследования

Тип исследования	Дисциплины, в которых зарождался подход	Форма отчета (narrative form)
Нарративное исследование	Литература, история, психология, социология, антропология	Хронологическая история об индивидуальной жизни
Феноменология	Философия, социология, психология	Описание сущности опыта
Обоснованная теория	Социология	Теория или теоретическая модель
Этнография	Культурная антропология, социология	Описание культурного поведения группы или индивида
Дискурс-анализ	Лингвистика, семиотика	Описание используемого языка и того, как различные дискурсы оформляются в качестве идентичностей и взаимоотношений

<sup>1</sup> Таблица построена на основе данных, взятых из статьи Х.Старкс и С.Тринидад [Starks, Trinidad, 2007: p. 1373], а также справочника под редакцией Д.Миллера и Н.Селкинда [Handbook, 2002: p. 147].

Вместе с тем сама стратегия “обоснованной теории” делится на три различных типа, предусматривающих каждый свою процедуру проведения и различные принципы. Возникнув как результат сотрудничества между Б.Глазером и А.Страуссом в 1967 году, в дальнейшем стратегия “обоснованной теории” разделилась<sup>1</sup> и на данный момент включает системный дизайн А.Страусса и Дж.Корбин, восходящий или развивающийся (emerging) дизайн Б.Глазера и конструктивистский дизайн К.Чермез [Handbook, 2002: р. 154].

В своей статье я остановился на описании системного дизайна, поскольку он содержит наиболее строгие и структурированные процедурные рекомендации проведения исследования на базе стратегии “обоснованной теории” [Handbook, 2002: р. 157]. По мнению С.Миллера и М.Фредерикса, такая строгость обеспечивается, в первую очередь, благодаря необходимости ориентации на парадигмальную модель, представляющую собой последовательность следующих элементов: (А) Причинные условия → (В) Феномен → (С) Контекст → (D) Промежуточные условия → (Е) Стратегии действия / взаимодействия → (F) Последствия [Miller, Fredericks, 1999: р. 538].

А.Страусс определяет обоснованную теорию как “теорию, которая индуктивно выводится из изучения феномена, который она представляет. То есть она создается, развивается и верифицируется в разных условиях путем систематического сбора и анализа данных, относящихся к изучаемому феномену. Таким образом, сбор данных, анализ и теория находятся во взаимной связи друг к другу. Нельзя начинать с теории, а затем доказывать ее. Скорее начинают с области исследования, и все, что имеет отношение к этой области, имеет шанс проявиться” [Страусс, Корбин, 2001: с. 21]. Это определение я встретил и в других работах, посвященных особенностям построения обоснованной теории. Вместе с тем, если рассматривать специфику самой исследовательской стратегии, более уместным будет следующее определение: “Подход обоснованной теории — это качественный исследовательский метод, который использует систематический ряд процедур для разработки индуктивно выведенной обоснованной теории некоего явления” [Страусс, Корбин, 2001: с. 21].

К таким процедурам, прежде всего, необходимо отнести использование теоретической чувствительности, специфических видов кодирования и теоретической выборки.

### ***Процедурные особенности стратегии “обоснованной теории”***

*Теоретическая чувствительность и ее роль в построении обоснованной теории.* Для полноценного проведения процедуры “обоснованной теории” (впрочем, представляется, не только для этого) важно развивать в процессе исследования теоретическую чувствительность. Ее можно описать как “свойство проницательности, способности осмысливать данные, способности понимать и умению отделять подходящее от того, что таковым не является” [Страусс, Корбин, 2001: с. 35].

---

<sup>1</sup> О сути различий между подходами А.Страусса и Б.Глазера см., напр.: [Walker, Murgich, 2006].

Здесь следует упомянуть работу Г.Батыгина и И.Девятко<sup>1</sup>, согласно которой одну из версий “экстрасенсорной” методологии представляет обоснованная теория, опирающаяся на концепцию теоретической чувствительности: “Способность к “теоретической сенситивности” практически неотличима от способности к ясновидению. Экстрасенс и хиромант тоже умеют развернуть концептуально насыщенную теорию быстрее, чем, например, “рутинный” врач-клиницист, у которого нет ничего, кроме квалификации и диплома” [Батыгин, Девятко, 1994].

Приведенные аргументы, по существу, не являются научными. Поэтому ниже приведено описание способов развития теоретической чувствительности ученого для того, чтобы читатель смог оценить приемлемость и необходимость ее использования в рамках исследовательской деятельности.

Источниками теоретической чувствительности являются литература, профессиональный и личный опыт, а также сам аналитический процесс [Страусс, Корбин, 2001: с. 35–37]. Вместе с тем А.Страусс и Дж.Корбин признают, что творческое использование знаний и опыта может увести от реальных аспектов исследуемого феномена к образному размышлению о нем. Чтобы этого не произошло, предлагается несколько советов: “1) периодически делать шаг назад и задавать вопрос: Что здесь происходит? То, что я думаю и вижу, соответствует реальности данных?... 2) придерживаться позиции скептицизма. Все теоретические объяснения, категории гипотезы и вопросы о данных... должны приниматься как предварительные. Они всегда нуждаются в проверке, сопоставлении с фактическими данными и никогда не принимаются как факт... 3) следовать исследовательским процедурам. Сбор данных и аналитические процедуры предназначены для того, чтобы придать точность изучению. В то же время они помогают вам прорваться через предубеждения и направляют вас проверить по крайней мере некоторые из ваших допущений, иначе они могут повлиять на такое прочтение данных, которое не соответствует реальности...” [Страусс, Корбин, 2001: с. 37–39].

После уяснения этих советов невольно вспоминаются императивы этоса науки, предложенные Р.Мертоном, и в особенности организованный скептицизм<sup>2</sup>. Последний является более общим принципом по отношению к трем представленным рекомендациям, которые можно охарактеризовать в качестве конкретных способов его соблюдения в процессе качественного исследования.

*Процесс и виды кодирования, применяемые при использовании стратегии “обоснованной теории”.* Переходя к самому процессу построения обоснованной теории, необходимо отметить, что его особенностью является “зигзагоподобный” характер осуществления, заключающийся в чередовании сбора данных и их анализа [Egan, 2002: р. 280]. При этом исследователь может использовать различные типы данных (результаты наблюдений, доку-

---

<sup>1</sup> Чтобы данная ссылка не оказалась вырванной из контекста, необходимо уточнить, что при упоминании “теоретической сенситивности” Г.Батыгин и И.Девятко ссылаются на работу Б.Глазера [Glaser, 1978], а не А.Страусса и Дж.Корбин [Страусс, Корбин, 2001]. Кроме того, Т.Васильева, которая перевела работу А.Страусса и Дж.Корбин, выражает особую благодарность И.Девятко “за ценные консультации и комментарии по рабочим вариантам книги” [Васильева, 2001: с. 246].

<sup>2</sup> Более подробно см.: [Мертон, 2006: с. 770–781].

ментальную информацию, личные заметки, транскрипты чужих интервью и прочее), но данные личных интервью рассматриваются как наилучший вариант. Одно из основных правил гласит, что исследователь должен провести как минимум около 30 интервью на протяжении всего процесса сбора данных [Handbook, 2002: p. 157]. Следует также помнить, что хорошая теоретическая подготовка к использованию стратегии “обоснованной теории” еще не делает из ученого практика в этой области: “Лишь применением процедур на протяжении всего исследования приобретаетс достаточное понимание того, как они работают, а также умение и опыт, которые дают возможность с успехом продолжать использование этих техник” [Страусс, Корбин, 2001: с. 23]. Таким образом, не получится провести исследование с помощью стратегии “обоснованной теории”, не прибегая к проведению интервью лично, а используя лишь данные, собранные другими людьми.

После того как были проведены первые интервью, исследователь может перейти к первой фазе анализа — *открытому кодированию*. При открытом кодировании исследователь идентифицирует категории, представленные в данных. Каждая категория обладает свойствами, которые могут рассматриваться как субкатегории. Свойствам присваиваются соответствующие измерения с целью демонстрации границ, в пределах которых они могут изменяться [Handbook, 2002: p. 154]. Например, категория “особенности преподавателя” в исследовании проблемы совмещения студентами стационара учебы и работы имеет несколько свойств и соответствующих измерений (см. табл. 2).

Таблица 2

**Категория “особенности преподавателя”,  
ее свойства (субкатегории) и измерения свойств**

Категория	Свойства	Шкала измерений	
особенности преподавателя	требовательность	высокая	низкая
	отношение к проведению пар	формальное	творческое
	отношение к проблемам студентов	безразличное	понимающее

Следующая фаза анализа называется *осевым кодированием*. Исследователь выбирает несколько обнаруженных на предыдущем этапе категорий и помещает их в центр процесса (взаимодействия между людьми), в качестве феноменов. Далее эти категории связываются с другими категориями. Последние являются элементами упомянутой выше парадигмальной модели: причинные условия (факторы, которые приводят к возникновению феномена), стратегии (действия, предпринимаемые в ответ на причинные условия), промежуточные обстоятельства (специфические ситуационные факторы, оказывающие влияние на стратегии) и последствия (результаты, к которым приводит использование стратегий).

На третьей фазе, при *избирательном кодировании*, исследователь приступает к написанию обоснованной теории про взаимосвязь между категориями, выделенными на предыдущей фазе анализа [Handbook, 2002: p. 155]. Необходимость данной фазы обусловлена тем, что при осевом кодировании

выделяется не одна категория и соответствующая парадигмальная модель, а несколько. Это требует выбора главной категории, вокруг которой будет разворачиваться теория. Последнее осуществляется также с помощью парадигмальной модели. Кроме того, с целью придания “плотности” разрабатываемой теории, на этой фазе проводятся дополнительные интервью, поскольку на первых двух фазах анализа могут быть упущены важные нюансы, осознание которых приходит на завершающей фазе анализа. При этом исследователь имеет четкий план интервью, что и определяет избирательный характер анализа<sup>1</sup>.

*Место теоретической выборки в реализации стратегии “обоснованной теории”.* Важным для понимания сути стратегии “обоснованной теории” является понятие “теоретической выборки”, связанное с отбором понятий, доказавших теоретическую релевантность<sup>2</sup> в отношении развивающейся теории [Страусс, Корбин: с. 146]. Теоретическая выборка является отличительным признаком методологии “обоснованной теории” [Draucker et al., 2007: p. 1137].

Несмотря на достаточное внимание, уделяемое этому понятию в работах, проанализированные мной определения [Страусс, Корбин, 2001; Draucker et al., 2007; Glaser, Strauss, 1967; Auerbach, Silverstein, 2003] носят достаточно нечеткий характер. Поэтому я приведу собственное определение, сформулированное на основе имеющихся: *теоретическая выборка* — это отбор людей, обладающих информацией об интересующих исследователя аспектах эмпирической действительности, которые, в свою очередь, являются основой теоретически релевантных понятий. То есть критерием отбора людей выступают разрабатываемые теоретические положения, описывающие эмпирическую действительность. В ходе исследования с целью обогащения теории могут понадобиться не запланированные изначально интервью как с уже имеющимися, так и с новыми участниками. Следовательно, выборку направляет разрабатываемая теория.

Теоретическая выборка связана с понятием *теоретического насыщения*, которое предполагает проведение интервью до тех пор, пока не обнаружится, что сообщаемые новыми участниками исследования данные не добавляют новых понятий в разрабатываемую теорию. Теоретическое насыщение и теоретическая выборка используются вместе для определения размера последней [Auerbach, Silverstein, 2003: p. 17, 19–20].

Для того чтобы продемонстрировать место теоретической выборки в процессе разработки обоснованной теории, я использовал руководство, составленное на основе исследования людей, подвергшихся сексуальному насилию [Draucker et al., 2007: p. 1141] (см. рисунок).

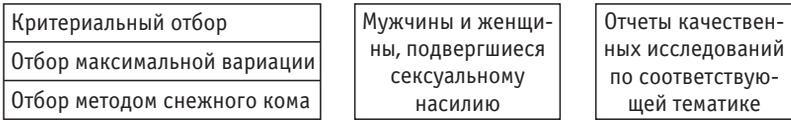
Согласно этому руководству использование теоретической выборки начинается параллельно с началом осевого кодирования и продолжается вплоть до завершения всего исследования.

---

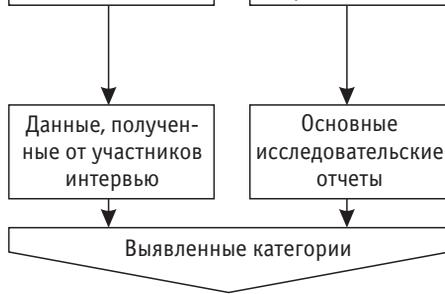
<sup>1</sup> Более подробно об открытом, осевом и выборочном кодировании см.: [Страусс, Корбин, 2001: с. 49–119].

<sup>2</sup> Теоретическая релевантность означает, что понятия считаются существенными, так как они неоднократно присутствуют или заметно отсутствуют при сравнении различных случаев и, соответственно, обладают достаточной значимостью, для того чтобы им был присвоен статус категорий [Страусс, Корбин, 2001: с. 146].

### I. Выборочные стратегии инициального отбора



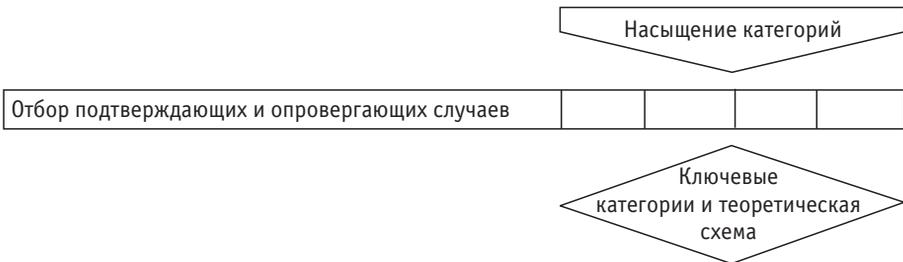
### II. Открытое кодирование



### III. Теоретическая выборка: осевое кодирование

Стратегии:	1	2	3	4
Интенсивный отбор				
Отбор типичных случаев				
Отбор экстремальных случаев				
Стратифицированный целенаправленный отбор				

### IV. Теоретическая выборка: избирательное кодирование



1 — данные, полученные от участников интервью; 2 — данные, полученные от новых участников или в процессе повторных интервью; 3 — основные исследовательские отчеты; 4 — данные из академической и другой литературы.

Рис. Место теоретической выборки в процессе построения обоснованной теории

Все выборочные методы, представленные выше, описаны в работе М.Паттона [Patton, 2002: р. 243–244]. Они, а также еще восемь методов (гомогенный отбор, отбор критически важных случаев, теоретический отбор, приспособляющийся или возникающий отбор, целевой случайный отбор, отбор политически важных случаев, удобный отбор, смешанный целевой отбор) относятся к целенаправленному отбору. Их описание приведено ниже (см. табл. 3).

Таблица 3

## Целенаправленные методы отбора

Тип отбора	Цель отбора
1. Отбор экстремальных (резко выделяющихся или отклоняющихся) случаев	Изучение необычных проявлений интересующего феномена, например: выдающиеся успехи / примечательные неудачи; верхушка класса / потерявшие работу; экзотические случаи; кризисы
2. Интенсивный отбор	Информационно богатые случаи, которые наилучшим образом представляют феномен (но не экстремально), например: хорошие студенты / плохие студенты; выше / ниже среднего
3. Отбор максимальной вариации	Отбор разнообразных случаев для описания вариации в интересующем феномене; уникальные свидетельства, которые проявляются в различных условиях; определение общих важных паттернов, которые проходят “красной нитью” через вариации
4. Гомогенный отбор	Фокусировка; уменьшение вариации; упрощенный анализ; содействие групповому интервьюированию
5. Отбор типичных случаев	Иллюстрация или освещение того, что является типичным, нормальным, средним
6. Отбор критически важных случаев	Возможность логической генерализации и максимального использования информации для других случаев, поскольку если “это” справедливо в одном случае, “это”, вероятно, будет справедливо и в других
7. Отбор методом снежного кома	Определение интересующих случаев благодаря отбору людей, которым знакомы те, кто обладает богатой информацией, и, таким образом, подходят для изучения
8. Критериальный отбор	Отбор всех случаев, которые отвечают определенному критерию, например дети, подвергнувшиеся жестокому обращению и пребывающие в специальных учреждениях, защищающих их права
9. Теоретический отбор	Поиск проявления теоретического конструкта, интересующего исследователя, для его проработки и проверки вариаций
10. Отбор подтверждающих и опровергающих случаев	Разработка и углубление инициального анализа; поиск исключений; проверка вариации
11. Стратифицированный целевой отбор	Иллюстрация характеристик определенных подгрупп; облегчение сравнения
12. Приспосабливающийся или возникающий отбор	Следование новым примерам в процессе полевой работы; принятие преимуществ неожиданности; гибкость
13. Целевой случайный отбор (малый размер выборки)	Добавление правдоподобия, когда потенциальная целевая выборка больше, чем может себе позволить исследователь; уменьшение смещений в пределах целевой категории (безотносительно генерализации или репрезентативности)
14. Отбор политически важных случаев	Привлечение внимания к исследованию или уклонение от привлечения нежелательного внимания посредством целевого включения/исключения в выборку политически чувствительных случаев
15. Удобный отбор	Удобность в плане экономии времени, денег и усилий; наилучшая рациональность; наиболее низкое правдоподобие; отбор наименее информативных случаев
16. Комбинированный или смешанный целевой отбор	Триангуляция; гибкость; соответствие нескольким целям и потребностям

Отбор тех или иных методов целенаправленного отбора для реализации теоретической выборки осуществляется исходя из особенностей разрабатываемой теории, групп людей, обладающих необходимой информацией, а также возможностей самого исследователя.

*Некоторые ограничения.* Стратегия “обоснованная теория”, являясь одним из наиболее надежных способов построения теории, имеет в то же время некоторые трудности, связанные с ее применением. Во-первых, процесс обучения использованию этой стратегии является длительным и творческим. Представляется, именно поэтому данная исследовательская стратегия до сих пор не получила у нас широкого распространения, являясь при этом “наиболее влиятельной парадигмой для качественных исследований в социальных науках сегодня” (Н.Дензин — цит. по: [Patton, 2002: p. 124]). Во-вторых, данный подход требует согласия участников исследования на достаточно длительное сотрудничество, что выдвигает свои организационные трудности. В-третьих, и это продиктовано предыдущим, требуются значительные временные затраты самого исследователя (или команды исследователей), использующего стратегию “обоснованной теории”.

### ***Исследование феномена учебы в условиях ограниченного времени***

Для демонстрации результатов, которые могут быть получены с помощью стратегии “обоснованной теории”, мною было проведено исследование со студентами стационара одного из коммерческих вузов Киева.

Исходя из того, что в соответствии со стратегией “обоснованной теории” феномен, подлежащий изучению, должен определяться исследователем не “априорно”, а на основании имеющихся эмпирических данных, на первом этапе исследования было проведено групповое обсуждение со студентами второго курса (порядка 20 человек). Тема обсуждения была максимально широкой и касалась того, с чем связана сегодняшняя учеба студентов. Была сделана попытка затронуть максимальное количество вопросов, начиная от неформального общения со сверстниками и заканчивая отношением к проведению пар. Наибольшие эмоции у части студентов вызвала проблема, связанная с необходимостью совмещения учебы и работы. Поэтому в дальнейшем я решил остановиться именно на ней.

На втором этапе была использована стратегия согласования концептов для определения поведенческих практик студентов, связанных с необходимостью совмещения работы и учебы. Основные результаты этого исследования изложены в отдельной работе [Дембицкий, 2009: с. 107–112].

На третьем этапе на основе стратегии “обоснованной теории” была осуществлена дальнейшая фокусировка на феномене, подлежащем исследованию (учеба в условиях ограниченного времени) и разработан соответствующий теоретический базис. В общей сложности этот этап занял около четырех месяцев и включал три фазы. На первой фазе было проведено семь полуструктурированных интервью, на второй фазе — десять (шесть — с участниками первой фазы, четыре — с новыми участниками), на третьей фазе — двенадцать (одиннадцать — с участниками первой и второй фазы, одно — с новым участником). Таким образом, из двенадцати участников исследования с одним было проведено одно интервью, с пятью — два, с шестью — три.

На четвертом этапе было проведено четыре дополнительных интервью с четырьмя студентами другого коммерческого вуза для проверки непротиворечивости разработанной теории в ином организационном контексте. Полученные на этом этапе данные не противоречат главным теоретическим положениям, сформулированным на предыдущем этапе. При этом необходимо подчеркнуть, что отсутствие противоречий в новых данных не указывает на невозможность дальнейшего обогащения и детализации полученных теоретических формулировок.

Ниже приведены главные результаты, полученные на третьем этапе исследования. Они структурированы в соответствии с парадигмальной моделью, предложенной А.Страуссом (причинные условия → феномен → контекст → промежуточные условия → стратегии действия / взаимодействия → последствия).

### *1. Причинные условия*

В процессе анализа полученных данных было выделено пять главных причинных условий, обуславливающих возникновение указанного феномена:

- финансовое положение семьи;
- личные финансовые потребности;
- значение, которое придается учебе;
- значение, которое придается свободному времени;
- особенности рабочего графика.

Первые четыре фактора являются более ранними во временном отношении, а последний определяется ими и, в свою очередь, формирует феномен в том или ином виде. Рассмотрим специфику этих факторов и особенности их взаимного влияния.

Финансовое положение в семье может быть затруднительным или благоприятным. Затруднительная финансовая ситуация является существенным фактором, побуждающим студентов к началу трудовой деятельности. При этом форма обучения (бюджет или контракт)<sup>1</sup> не играет здесь особой роли. Вариативность же в поведенческие стратегии вносит то значение, которое студенты придают учебе. Такое отношение может быть безразличным (учеба имеет очень низкую значимость в сравнении с другими сферами жизнедеятельности), декларативно заинтересованным (высокая важность учебы носит скорее декларативный характер) или серьезным (учеба действительно является приоритетом).

При безразличном отношении учеба рассматривается просто как способ получения диплома о высшем образовании. Поэтому подходит любая работа, которая бы приносила необходимый доход. Ни знания, ни оценка особо не интересуют таких студентов. Главная задача — сдача сессий.

В случае декларативно заинтересованного отношения учебе придается достаточно большое значение, однако эта ценность имеет в некоторой степени декларативный характер. Это подтверждается поведением — студенты

---

<sup>1</sup> Несмотря на то, что исследование проводилось со студентами коммерческого вуза, некоторые из них фактически учились на бюджете, поскольку их обучение оплачивала городская администрация.

соглашаются на работу, которая приводит к существенному снижению качества обучения. Вместе с тем оценка все же является неким ориентиром для таких студентов, и они стараются, по возможности, не просто сдавать сессию, но делать это без троек. Соответственно, в рамках своего свободного времени такие студенты ориентированы на тот минимум учебной подготовки, который позволяет этого достичь.

Студенты, которые серьезно относятся к учебе, рассматривают ее как одну из наиболее важных сфер в данный жизненный период. При этом следует выделить две группы таких студентов. Для первой группы первостепенную важность имеют знания и качество их обучения, для второй — получение наивысших баллов. И хотя каждая из этих двух групп имеет собственный поведенческий репертуар, обе ориентируются на такую работу, которая бы оставляла достаточно времени для выполнения педагогических требований на высоком уровне.

Когда же финансовая ситуация в семье благоприятная (то есть родители берут на себя расходы, связанные с питанием, платой за обучение, коммунальными расходами), одним из главных факторов становится отношение к свободному времени. Даже те студенты, которые относятся к учебе ответственно (не говоря уже о декларативно заинтересованных или безразличных), часто рассматривают большое количество свободного времени не как дополнительную возможность учиться, а как возможность начать свою профессиональную деятельность.

Вторым важным фактором здесь является финансовый резерв, которым студент может распоряжаться свободно. Если соответствующие деньги не выделяются родителями или их меньше, чем нужно, возникает потребность в поиске работы. Думаю, что оба эти фактора (отношение к свободному времени и личные финансовые потребности) тесно связаны и знаменуют рост свободы студентов от родительской семьи. При этом проблема личных финансовых потребностей может иметь не только экономическую, но и психологическую подоплеку — даже при благоприятной финансовой ситуации в семье и даже при наличии достаточного количества денег на личные расходы<sup>1</sup>, некоторые студенты испытывают психологический дискомфорт из-за необходимости тратить семейные деньги на то, что они и сами могут оплачивать.

Конечно же, значение, которое придается учебе<sup>2</sup>, так же важно, как и в случае затруднительной финансовой ситуации в семье. Именно оно оказывает решающее влияние на выбор работы, а точнее того рабочего графика, который бы позволил учиться соответствующим образом. Рабочий график имеет четыре свойства, важные с точки зрения учебы:

- длительность, или длина рабочего дня (полный — неполный);
- управляемость, то есть возможность формировать подходящий рабочий график (адаптивный — неадаптивный) и возможность влиять на его изменение в конкретных ситуациях (гибкий — негибкий);

---

<sup>1</sup> Под «личными расходами» понимаются расходы, связанные, например, с различными формами досуга, хобби или приобретением определенных категорий товаров.

<sup>2</sup> Как и в случае затруднительной финансовой ситуации в семье, среди студентов с благоприятной финансовой ситуацией можно выделить безразличных, декларативно заинтересованных и ответственных.

- постоянство — характеристика, связанная с тем, меняются ли или нет рабочие дни от одной недели к другой (систематический — ситуационный);
- согласованность, то есть соответствие графика работы графику учебы с учетом длительности, управляемости и постоянства первого (согласованный — несогласованный).

Для студентов с безразличным отношением к учебе особенности рабочего графика не имеют большого значения при выборе работы. Эта взаимосвязь не рассматривается в рамках данной статьи.

При декларативно заинтересованном отношении к учебе ситуация несколько меняется, и студенты уже испытывают определенную интенцию в отношении выбора рабочего графика — *по возможности* ищут работу на неполный рабочий день с адаптивным графиком. Однако при этом такой график не является удачным компромиссом между учебой и работой (почему, будет рассмотрено ниже) и ведет к снижению качества обучения.

В случае ответственного отношения к учебе рабочий график *в обязательном порядке* должен отвечать одному из следующих требований: 1) он является управляемым и с неполным рабочим днем, при этом работа должна оставлять возможность для подготовки, 2) это работа в университете, за счет чего достигается высокая согласованность графиков работы и учебы, отсутствуют затраты времени на переезды и становится доступен ряд других преимуществ.

## 2. Феномен и его контекст

Здесь необходимо сделать важное уточнение. Согласно А.Страуссу, контекст феномена имеет отношение к его основным проявлениям, обусловленным сочетанием его наиболее важных свойств. Иными словами, параметры или свойства феномена, имеющие ключевое значение, образуют основные контексты его функционирования и определяют особенности его развития. В некотором смысле феномен и его контекст представляют неразрывное целое. Это, вместе с тем, не означает, что разнообразие контекстов всех индивидуальных случаев не может быть приведено к ограниченному количеству типических контекстуальных форм — взаимосвязанных наборов объективных и субъективных условий существования феномена в том или ином виде.

Теперь рассмотрим, как особенности рабочего графика влияют на вариативность феномена учебы в условиях ограниченного времени. Вначале необходимо описать свойства самого феномена.

Учебу в условиях ограниченного времени можно охарактеризовать следующими параметрами (свойствами):

- частота посещения пар: редко — часто, эпизодически — систематически;
- количество учебных долгов: отсутствуют — единичные — большое количество;
- наличие учебных материалов: минимум (конспекты по основным дисциплинам) — максимум (конспекты, задания, необходимая литература и т.п.);
- возможности подготовки после пар: достаточные — недостаточные;
- включенность в учебный процесс, то есть степень осведомленности студента о ходе преподавания дисциплин, их основных задачах, ориентирах подготовки, задаваемых тем или иным преподавателем: высокая — низкая.

Студенты с безразличным отношением к учебе рассматривают ее как возможность получить диплом о высшем образовании. При этом величина требуемой оценки не превышает три бала, а пары вне зависимости от рабочего графика (не важно, содействует он посещению пар или наоборот препятствует) посещаются редко и эпизодически, исключением являются дни важных контрольных, а также сессии. У таких студентов больше всего долгов. Это и текущие долги (поскольку студенты практически не посещают пары и не учатся), и долги с прошлых сессий. Если говорить об учебных материалах, то они ориентируются в лучшем случае на конспекты как главный источник информации. Что касается возможности подготовки после пар, то ее рассмотрение в данном случае не является релевантным. Включенность в учебный процесс — низкая.

Для студентов, характеризующихся декларативно заинтересованным отношением к учебе, рабочий график является непосредственным причинным фактором, обуславливающим особенности обучения студента. При этом важно учитывать финансовую ситуацию в семье студента. В затруднительных финансовых условиях студенты готовы идти на работу, которая предполагает неуправляемый рабочий график, что, в свою очередь, ведет к невозможности систематически посещать занятия. Соответственно, пары, как и в случае безразличного отношения к учебе, посещаются лишь в периоды сессий или важных контрольных. Однако когда финансовая ситуация в семье становится более благоприятной, такие студенты ориентированы на работу с управляемым графиком — графики учебы и работы либо не пересекаются, либо пересекаются незначительно, что позволяет посещать большинство пар. В то же время длительность рабочего дня уже не имеет для них критически важного значения. Поэтому при отсутствии рабочих альтернатив и при согласии на работу с длительным графиком декларативно заинтересованные студенты практически не имеют свободного времени для подготовки к парам. Последнее приводит к низкому качеству обучения и к высоким физическим нагрузкам (длительные переезды по городу, минимум времени на сон, малое количество свободных дней). У них не накапливается много долгов, их может вообще не быть — то время, которое они проводят в университете, позволяет им выполнять необходимый минимум педагогических требований. Проблема с учебными материалами заключается не в их отсутствии, а в том, что в этом случае просто нет времени для ознакомления с ними. Включенность в учебный процесс носит поверхностный характер. То есть такие студенты в достаточной мере осведомлены об особенностях учебного процесса, но это не дает им особых преимуществ в смысле качества получаемых знаний.

При ответственном отношении к учебе студенты устраиваются на работу, имеющую управляемый и в достаточной степени согласованный с учебной графикой — рабочий день либо неполный, либо работа проходит в свободные от учебы дни. К данной категории принадлежат также студенты, работающие в вузе. Такая работа обеспечивает приемлемые возможности для частого посещения пар, наличия всех учебных материалов, отсутствия долгов, что в конечном итоге обеспечивает высокую включенность в учебный процесс. Следует отметить, что в процессе работы студенты этой категории могут сталкиваться с ситуацией, когда рабочий график меняется с управляемого на неуправляемый и с согласованного на несогласованный. Этому есть две причины — повышение по работе и периодические ситуационные

трудности, связанные с необходимостью интенсификации рабочих усилий. При этом существенно повышается физическая нагрузка на студентов, а также значительно лимитируется их время. Высокая успешность учебы поддерживается на прежнем уровне благодаря опоре на помощь учебной группы, собственной мотивации и заслуженному у преподавателей авторитету. Однако, когда необходимо сделать окончательный выбор между работой (пусть и более высокооплачиваемой) и успешной учебой, то выбирается последнее (это приводит либо к увольнению и поиску другой работы, либо к отказу идти на повышение).

### *3. Промежуточные условия, стратегии действия/взаимодействия и их последствия*

Промежуточные условия являются вторичными факторами, которые хотя и не оказывают непосредственного воздействия на изучаемый феномен, но вносят вариативность в действия/взаимодействия, связанные с ним. Ниже описаны основные поведенческие стратегии и результаты (последствия), достигаемые с их помощью, а уже потом проанализирована их связь с промежуточными условиями.

Поскольку разнообразие поведенческих практик, связанных с данным феноменом, было рассмотрено в отдельной статье [Дембицкий, 2009], здесь я ограничусь анализом трех поведенческих стратегий — трудяги, ловкача и бездельника. В действительности принадлежность студента к одной из указанных выше групп (безразличные, декларативно заинтересованные и ответственные) не связывает его с одной и только одной стратегией поведения. Правильнее будет сказать, что каждый студент хотя бы раз использовал ту или иную стратегию. Однако в каждом конкретном случае можно выделить две главные стратегии, одна из которых является основной, а вторая — дополнительной (реже встречаются ситуации, когда две стратегии используются в равной степени). При этом третью стратегию можно не учитывать, поскольку используется она достаточно редко. На основе эмпирических данных можно связать отношение к учебе (тип студентов), стратегии поведения и результаты, достигаемые с их помощью (цели, поставленные студентами) (см. табл. 4).

Указанные поведенческие стратегии раскрывают в большей мере действия, нежели взаимодействия, в которые вступают студенты. Поэтому отдельного рассмотрения заслуживают особенности взаимоотношений в учебном коллективе.

Так, тип студента и соответствующие стратегии связаны не столько с наличием друзей или хороших знакомых в учебной группе (они были у каждого из опрошенных), сколько со спецификой оказываемой ими учебной поддержки. Эти особенности имеют два основных свойства:

- тип помощников: друзья или напарники;
- компетентность помощников (постоянство посещения, информированность об общей учебной ситуации, уровень знаний по различным предметам): высокая — низкая.

Студенты, относящиеся к типу ответственных, в плане учебной поддержки и взаимоподдержки ориентированы, в первую очередь, на студентов, показывающих успехи в процессе обучения. Поэтому их отношения можно описать не просто как дружеские, но и как партнерские. В данном случае

студенты оказывают друг другу большинство видов учебной помощи — от наиболее простых (сообщение важных новостей, предоставление учебных материалов, подстраховка в случае необходимости) до наиболее сложных (например, распределение обязанностей при подготовке сложных заданий). Конечно же, компетентность “партнеров” находится на достаточно высоком уровне — они систематически посещают учебные занятия, хорошо осведомлены о нюансах учебного процесса, уровень их знаний выше среднего. Вместе с тем в группе ответственных студентов был встречен случай, когда учебная компетентность работающего студента была настолько высокой, что у него не могло быть партнеров в учебной группе (если этот человек и мог оказать учебную поддержку любому в своей учебной группе, то ему никто из других студентов, по большому счету, не был полезен). Следует отметить, что этот студент работал на своей кафедре.

Таблица 4

**Влияние отношения к учебе на стратегии поведения  
и выдвигаемые цели**

Тип студентов	Стратегии поведения	Цели/результаты
1. Безразлич- ные	1.1. Бездельник — основная, ловкач — дополнительная	Сдача сессии с первого раза (без пересдач и бегунков). Низкий порог минимальных оценок (три балла)
	1.2. Ловкач — основная, бездельник — дополнительная (или же в равной степени)	
2. Декларативно заинтересованные	2. Ловкач — основная, трудяга — дополнительная	Подойти к сессии с отсутствием долгов и достаточным количеством оценок, необходимых для успешной сдачи сессии. Средний порог минимальных оценок (четыре балла)
3. Ответственные	3.1. Ловкач и трудяга в равной степени	Сдача сессии на “отлично”. Получение “автоматов”
	3.2. Трудяга — основная, ловкач — дополнительная	Получение максимального количества знаний. Получение “автоматов” для высвобождения времени. Сдача сессии на “отлично”

В случае декларативно заинтересованных и безразличных студентов помощь является уже дружеской, а не партнерской по своему типу — она носит ситуационный и односторонний характер. Учебная компетентность тех, кто помогает, в этом случае может быть самой разной — от наиболее низкой до наиболее высокой. Это обусловлено тем, что дружеская помощь основывается уже не столько на учебной компетентности, как в случае с учебным партнерством, сколько на других более общих критериях (личная симпатия, общность интересов, вежливость и прочее). Декларативно заинтересованные студенты в силу имеющихся пропусков обращаются как за информационной помощью относительно событий, произошедших в их отсутствие, так и за учебными материалами. Главным барьером для построения партнерских отношений с другими студентами является объективное отсутствие возможности для полноценного выполнения соответствующих партнерских обязанностей. Но если эти студенты могут хоть в какой-то мере соответствовать норме взаимности, то безразличные — занимают, по сути, потребительскую

позицию в отношении своих одногруппников. И чем чаще такие студенты присутствуют на парах, тем более развиты их потребительские навыки. Так, безразличные студенты, появляющиеся лишь эпизодически, претендуют на минимум помощи — информацию о намечающихся важных событиях в университете, конспекты по тем предметам, экзамены по которым действительно вызывают опасения, а также на списывание. Напротив, появляющиеся регулярно безразличные студенты склонны в большей мере использовать своих более успешных в учебном смысле товарищей. К уже указанной поддержке здесь добавляются две формы “безбилетничества” — индивидуальная (когда кто-то делает вместо безразличного студента его собственное задание) и групповая (в случае группового задания, безразличный студент будет числиться в списке исполнителей лишь формально).

Теперь рассмотрим промежуточные условия и то, как они сказываются на поведенческом репертуаре. Их можно разделить на две группы. **К первой группе** относятся те факторы, которые обеспечивают дифференциацию внутри первой и третьей стратегий поведения (бездельник и трудяга). Эта группа факторов включает позицию родителей, опыт обучения в школе, форму обучения в университете (контрактная или бюджетная).

Применению студентами стратегии 1.1 наряду с безразличным отношением к учебе сопутствует как нейтральная *позиция родителей* (не важна успешность обучения, а важна сдача сессии), так и отсутствие *опыта* успешной *учебы в школе* (отсутствие необходимых навыков эффективного обучения, как и связанные с ним низкие учебные притязания являются паттернами, заложенными ранее). Использование стратегии 1.2 связано с более активной позицией родителей, которые ждут если не высоких результатов, то по крайней мере систематического посещения пар.

Стратегию 2 не удалось дифференцировать. Все прибегающие к ней студенты опираются на приобретенные навыки обучения в школе, а также ориентируются на мнение родителей, согласно которому успешность обучения является одним из приоритетов на данном этапе.

При использовании стратегий 3.1 и 3.2 позиция родителей не является определяющей, поскольку соответствующие студенты доказали свою образовательную компетентность еще в школе. Очевидно, что они обладают всеми необходимыми навыками успешной учебы. Дифференцирующим фактором здесь является ориентация самих студентов — либо учеба на “отлично” (а потом уже получение знаний), либо получение максимального количества знаний (а потом уже учеба на “отлично”).

Если говорить о *форме обучения*, то главное различие между двумя соответствующими группами студентов заключается в том, что бюджетники вынуждены опираться как минимум на стратегию ловкача в качестве основной, чтобы повысить шансы успешной сдачи сессии и, соответственно, избежать перехода на контракт. В остальном же обе группы студентов имеют представителей всех упомянутых типов — безразличного, декларативно заинтересованного и ответственного.

**Ко второй группе** факторов относятся особенности преподавателей, рабочие условия, некоторые индивидуальные характеристики студентов, доступность определенных технико-информационных средств, а также особенности взаимоотношений с методистом. Хотя эти промежуточные условия не оказывают такого принципиального влияния на стратегии поведе-

ния, как промежуточные условия, относящиеся к первой группе, они вносят в феномен учебы в условиях ограниченного времени свои важные нюансы.

Главными *особенностями преподавателей*, вносящими вариативность в действия студентов, являются их требовательность и строгость (другие характеристики, такие как качество преподавания, творческий подход, важность дисциплины самой по себе и прочее, на самом деле не имеют такого существенного влияния, как требовательность и строгость). В наиболее общем виде преподавателей можно разделить на две категории — строгих и требовательных, а также нестрогих и нетребовательных. При этом строгость имеет отношение к дисциплине на парах, а требовательность — к обязательности выполнения педагогических требований и вероятности применения санкций преподавателем.

Для студентов, применяющих стратегию 1.1, этот фактор не является релевантным, поскольку в условиях эпизодического посещения пар просто нет необходимости дифференцировать преподавателей исходя из их строгости и требовательности. При использовании стратегии 1.2 строгость и требовательность становятся более существенным фактором. Этому способствует более частое посещение пар, а соответственно и контакты с преподавателями. Однако, будучи осведомленными о строгости и требовательности тех или иных преподавателей, студенты, применяющие эту стратегию, прилагают на их предметах не намного больше усилий, чем на других, поскольку уровень необходимых им оценок является низким.

В случае применения стратегий 2 и 3.1 этот фактор становится одним из определяющих, поскольку в данном случае речь идет о необходимости получить минимум 4 или 5 баллов соответственно. Поэтому, если эти студенты и будут применять стратегию трудяги, то для работы именно над предметами требовательных и строгих преподавателей.

Для студентов, применяющих стратегию 3.2, этот фактор во многом теряет свою силу (хотя и не полностью). Это связано с тем, что такие студенты стараются использовать стратегию трудяги в отношении всех предметов.

*Рабочие условия* во многом могут содействовать или наоборот препятствовать совмещению работы и учебы. Первым фактором, относящимся к этой группе, является наличие или отсутствие возможности использовать рабочее время для подготовки к учебе (сюда же следует отнести наличие на работе доступной оргтехники). Так, смена интенсивности работы на протяжении дня позволяет в определенных случаях (например, официант, продавец-консультант, лаборант) использовать рабочее время для подготовки к университету — переписывать конспекты, ознакоми́ваться с новым материалом (более редко) и готовить конкретные задания (еще реже). Однако в большинстве случаев (например, кассир, гипсокартонщик, повар, менеджер по продажам, охранник, риелтор) подготовка в рабочее время невозможна.

Второй фактор связан с особенностями клиентуры и спецификой соответствующих коммуникаций. В наиболее общем виде клиентов можно разделить на рядовых клиентов и партнеров. Рядовые клиенты — это люди, взаимодействие с которыми не предусматривает предварительной договоренности, то есть те клиенты, которых попросту дожидаются на рабочем месте (например, продавец-консультант, кассир, официант). При этом коммуникации являются неструктурированными и неналаженными, что не позволяет влиять на них в интересах учебы. Партнеры — это те клиенты, взаимодействие с которыми первоначально выстраивается, а потом идет по обоюдному

оговоренному графику (например, менеджер по продажам, риелтор). Соответственно, коммуникации отличаются структурированным и налаженным характером, что может использоваться двояким образом. Во-первых, в наиболее важных, с точки зрения учебы, ситуациях (например, модульные контрольные и экзамены) можно переносить встречи с клиентами. Во-вторых, когда отношения приобретают длительный характер (например, связаны с периодическим сбытом товаров определенному лицу), график контактов можно выстраивать в выгодном для себя ключе, используя как механизм увеличения согласованности графиков работы и учебы.

Третий фактор связан с возможностью опозданий и замен. На работе, требующей исполнения рутинных обязанностей, распространяющихся на коллектив работников одного уровня (например, официант, продавец-консультант, лаборант), возможна полноценная замена сотрудником того же уровня или выше. Такие замены используются довольно часто, поскольку основаны на отработанной системе взаимоподдержки в рабочем коллективе. Зачастую они служат подстраховкой, если студент не может приехать к началу рабочего времени. Когда же работа предусматривает индивидуальную ответственность (например, менеджер по продажам, риелтор, кассир), замена может быть осуществлена лишь по предварительной договоренности, то есть на такую работу нельзя опаздывать.

К ключевым, с точки зрения совмещения работы и учебы, *индивидуальным характеристикам студентов* относятся психофизиологические (порог утомляемости), социально-психологические (жизненные приоритеты) и социальные факторы (статус студента).

Порог утомляемости является релевантным фактором в трех ситуациях. Первая связана с необходимостью существенных переездов по городу (от места учебы к месту работы, от места работы к месту жительства и т.д.). Вторая имеет отношение к степени физических нагрузок на работе. Третья возникает у студентов, испытывающих проблемы, связанные с необходимостью подолгу работать с компьютером (повышенная утомляемость при работе с документами в электронном формате). Следовательно, повышенная физическая утомляемость и наличие хотя бы одной из указанных ситуаций объективно приводят к снижению качества усваиваемых знаний.

Жизненные приоритеты, на первый взгляд, имеют общие черты с некоторыми причинными условиями, рассмотренными выше (значение, которое придается учебе и свободному времени). Вместе с тем они являются *post hoc* рефлексией по поводу соотнесения различных жизненных сфер. Это подтверждается тем, что жизненные приоритеты являются производными от указанных причинных условий, то есть дифференцируются в зависимости от типа студента.

Так, декларативно заинтересованные и ответственные студенты рассматривают работу либо как временную, либо как имеющую дальнейшую перспективу. При этом оценки работы и учебы обычно идут “бок о бок”. Если работа рассматривается как рутинная, нетворческая и выполняющая лишь одну функцию — заработок денег, то студенты склонны утверждать, что учеба — тот ресурс, который позволит получить более престижную и творческую работу. С другой стороны, работа может оцениваться и как допустимое место для продолжения профессиональной деятельности в дальнейшем (обычно это связано с достойным уровнем оплаты). В последнем случае работа и учеба оцениваются независимо друг от друга — первая как источник дохода, вторая

как возможность расширения общей культуры и кругозора. Когда же работа приносит удовлетворение как в эмоциональном, так и в финансовом плане и по сути не связана с учебой, на нее возлагаются серьезные жизненные надежды, а учеба начинает рассматриваться более формально, и высокий или средний уровень успешности таких студентов является не столько результатом каких-то содержательных соображений по поводу важности обучения, сколько следствием имеющейся установки делать все правильно.

Если говорить о безразличных студентах, то вопрос включения учебы в главные жизненные приоритеты связан исключительно с необходимостью получить диплом (в одинаковой степени это характерно как для контрактной, так и для бюджетной формы обучения), а также с необходимостью удержать за собой бесплатное место (бюджетная форма обучения).

Социальные факторы связаны, в первую очередь, со статусом в учебной группе и статусом в пределах университета. Статус в учебной группе прежде всего имеет отношение к позиции старосты. Вместе с тем эта позиция может приносить дополнительную пользу (например, в виде более благосклонного отношения преподавателей) лишь в том случае, когда сам староста соответствует образцу “правильного студента”.

Более существенные преимущества становятся доступны, если студент занимает более высокий статус в пределах кафедры или факультета. Это связано с двумя причинами. Во-первых, студент может работать лаборантом или методистом, что делает его взаимоотношения с преподавателями более гибкими; во-вторых, студент может иметь “покровителей” среди тех, кто занимает руководящие должности в университете, или же тех, кто имеет принципиальное значение для университета, находясь при этом за его пределами. В силу этого на преподавателей может оказываться давление, с тем чтобы заставить их поставить тому или иному студенту определенную оценку.

Если говорить о *доступности технико-информационных средств*, то наиболее важными факторами являются наличие компьютера и доступа к Интернету. Как бы это ни звучало, но даже сегодня и даже в Киеве есть достаточное количество студентов, не имеющих ни своего компьютера, ни постоянного доступа к Интернету. Наличие же компьютерных классов в столичных вузах решает эту проблему лишь отчасти, особенно если речь идет о студентах, совмещающих работу и учебу.

Последним существенным промежуточным условием являются *особенности взаимоотношений с методистом*. Студенты, обладающие необходимыми коммуникационными навыками, способны к установлению приятельских (или даже дружеских) отношений с методистом, который после этого часто выступает в роли посредника между студентами и преподавателями (это в первую очередь касается студентов, принадлежащих к типу безразличных, реже — декларативно заинтересованных). Исполнение такой роли предусматривает мотивационную (объяснение преподавателям всей сложности положения студента и необходимости идти ему навстречу) и информационную (получение от преподавателей учебных заданий и дальнейшее сообщение их студентам) функции.

### **Выводы**

Таким образом, стратегия “обоснованной теории” является не просто одним из способов систематизированного описания качественных данных,

а комплексным исследовательским подходом, интегрирующим в себе: 1) принципы одного из ведущих теоретических подходов в социологии (символический интеракционизм); 2) требования, касающиеся всех этапов эмпирического исследования (построение выборки, сбор данных, способы анализа и особенности интерпретации); 3) правила оценки качества полученных результатов.

Несмотря на сложности освоения и применения стратегии “обоснованной теории”, в результате ее использования достигается крайне важное, с точки зрения теоретической валидации, преимущество — полученная теория, отвечает в первую очередь эмпирической действительности, а не стереотипам исследователя или априорным теоретическим концепциям.

### **Литература**

*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 валидации (на примере исследования поведенческих практик студентов) / С. Дембицкий // Социология: теория, методы, маркетинг. — 2009. — № 4. — С. 99–114.

*Мертон П.* Социальная теория и социальная структура / Мертон П. — 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. Martsof, 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.