

УДК 303.01, 303.214.3, 303.442

СЕРГІЙ ДЕМБИЦЬКИЙ,

аспірант відділу історії, теорії та методології соціології Інституту соціології НАН України

Теоретична валідація на різних рівнях соціологічного дослідження

Анотація

У статті підбито підсумки дослідження проблеми теоретичної валідації в рамках соціологічного дослідження. Вступну частину статті присвячено побудові концептуальної схеми теоретичної валідації, що інтегрує рівні соціологічного дослідження, дослідницькі стратегії та види валідності. Окрему увагу приділено основам використання лонгітудного дизайну.

У другій частині описано дослідницьку стратегію кейс-стаді. У цій частині розглянуто сутність кейс-стаді, його види, особливості збирання даних й аналітичні техніки.

У підсумковій частині статті наведено приклад використання кейс-стаді в рамках порівняльного дослідження малих випускних кафедр двох ВНЗ міста Києва.

Ключові слова: *валідність, рівні соціологічного дослідження, дослідницькі стратегії, кейс-стаді*

У недавніх публікаціях я вже звертався до проблеми теоретичної валідації. Було розглянуто сутність і види теоретичної валідності [Дембицький, s. a.], а також принципи і стратегії теоретичної валідації [Дембицький, 2009; Дембицький, 2010b]. При цьому питання щодо теоретичної валідації на різних рівнях соціологічного дослідження не розглядалося, а проаналізовані дослідницькі стратегії придатні для теоретичної валідації переважно на мікрорівні соціологічного дослідження.

У пропонованій праці зроблено спробу надолужити цю прогалину. По-перше, пропонується концептуальна схема, що пов'язує різні рівні соціологічного дослідження, відповідні дослідницькі стратегії та види валідності. По-друге, розглядається дослідницький дизайн, найбільшою мірою придатний для здійснення теоретичної валідації. По-третє, вказано стратегії теоретичної валідації, придатні для вивчення феномена на рівнях, розташованих вище за мікрорівень соціологічного дослідження, а також описано одну із них.

***Концептуальна схема:
рівні та методи дослідження, види валідності***

Згідно з А.Страусом, будь-який соціальний феномен бажано аналізувати не лише на рівні міжособистісної взаємодії, а й на груповому, суборганізаційному й організаційному рівнях, на рівні територіальної спільноти, на державному та міжнародному рівнях. У рамках стратегії “обґрунтованої теорії” ці сім градацій становлять матрицю умов, у межах якої необхідно аналізувати будь-який соціальний феномен з метою побудови його вичерпного пояснення. Можна сказати, що кожному зі згаданих рівнів відповідають свої умови, релевантні з точки зору досліджуваного феномена.

Матрицю умов можна уявити у вигляді низки кіл, які послідовно вкладені одне в одне й відображають різноманітні аспекти соціального життя. У зовнішніх колах розташовані умови, найбільш віддалені від дії/взаємодії, а в внутрішніх — найближчі [Страусс, Корбин, 2001: с. 132–137].

Разом із тим у соціології зазвичай говорять про мікро- і макрорівень дослідження, які, своєю чергою, логічно доповнити мезо- і мегарівнем [Черныш, 2009: с. 21]. Гадаю, буде правильним віднести взаємодію, групові та суборганізаційні умови до мікрорівня, організаційні умови й умови територіальної спільноти — до мезорівня, державні умови — до макрорівня, а міжнародні — до мегарівня. Мікрорівень передусім пов'язаний з умовами, в яких відбувається безпосередня міжособистісна взаємодія. Необхідність виокремлення мезорівня продиктована тим, що сучасні суспільства багато в чому є “організаційними суспільствами” [Морган, 2008: с. 143] — суттєва частина життя кожного з нас проходить у рамках тих чи інших організацій, починаючи від народження і до самої смерті. Територіальні спільноти також віднесено до цього рівня, оскільки це — комплексні системи життєзабезпечення людей, що виконують свої головні функції на засадах взаємозалежної діяльності різних організацій. Макрорівень пов'язаний із культурною специфікою, що властива різним державам і відображена в їхніх головних цінностях, нормах, інтересах і відповідних зразках поведінки. Увага до мегарівня, тобто до міжнародних умов, ґрунтується на зростанні ролі глобальних трансформаційних процесів у житті окремих держав.

Кожен із зазначених рівнів передбачає застосування певних дослідницьких стратегій, найпридатніших для отримання відповідної інформації та забезпечення валідності, хоча застосування інших стратегій теж не виключається. У таблиці 1 запропоновано варіант співвіднесення рівнів соціологічного дослідження, відповідних дослідницьких стратегій та видів

валідності. Таблиця складається з трьох частин: рівні дослідження, стратегії дослідження і види валідності.

У *першій частині таблиці* позначено лише рівні соціологічного дослідження (від мікро- до мегарівня), сутність яких описано вище.

Друга частина таблиці охоплює два виміри — умов (рядки) і часу (стовпчики) функціонування й розвитку соціального феномена. Перший вимір ґрунтується на матриці умов А.Страуса й увідповіднений рівням дослідження, другий має дві категорії (минуле і теперішнє). На перетині рядків і стовпчиків зазначено стратегії теоретичної валідизації, придатні для відповідних умов і часу. При цьому, у більшості випадків, певна стратегія на тому чи іншому рівні придатна для отримання як актуальних даних, так і даних про вже минулі події. Виняток становлять два вищі рівні, дослідження яких передбачає застосування різних дослідницьких стратегій для отримання інформації про минуле і теперішнє.

Кожен рівень дослідження більшою мірою пов'язаний із тією чи іншою дослідницькою парадигмою — якісною, кількісною чи змішаною: мікро-рівень — із якісною парадигмою, мезорівень — зі змішаною, макро- і мегарівні — із кількісною. Відповідно, при проведенні дослідження на двох і більше рівнях необхідно застосовувати дослідження змішаного типу (*mixed methods research*)¹. Останнє стосується також теоретичної валідизації, яка є, власне, багаторівневою процедурою.

Оскільки теоретична валідизація пов'язана із забезпеченням відмінних від неї видів валідності (зовнішньої, внутрішньої й конструктної), тому останні також включено до *третьої частини таблиці* разом із компонентами теоретичної валідності (очевидний, змістовий, логічний і композиційний).

Ця частина таблиці має два стовпчики. Перший містить види валідності, що їх досягають *переважно* на підставі даних, отриманих у перебігу емпіричних досліджень, а другий — *переважно* на підставі аналітичних й інтерпретативних процедур. Перший стовпчик стосується головно опису, а другий — пояснення соціального феномена.

Виходячи з того, що зазначені в таблиці види валідності розглянуто мною раніше [Дембицкий, s. a.], тут варто спинитися лише на двох нюансах. Перший пов'язаний із відсутністю в цій схемі передбачувальної валідності, другий — із розмежуванням зовнішньої валідності на статистичну й аналітичну.

Передбачувальна валідність указує на міру, якою теоретична, зовнішня і внутрішня валідність забезпечують передбачувальний потенціал дослідження. Тобто, виходячи з інформації про валідність дослідження із зазначених параметрів, учений може здійснити прогноз із більшим чи меншим рівнем точності. Отже, передбачувальна валідність є найбільш комплексною і важко досяжною. Її забезпечення необхідне далеко не в кожному дослідженні.

¹ Докладніше про дослідження змішаного типу див.: [Дембицкий, 2010a].

Таблиця 1

Співвідношення рівнів дослідження, дослідницьких стратегій та видів валідності

I. РІВНІ ДОСЛІДЖЕННЯ	II. ДОСЛІДНИЦЬКІ СТРАТЕГІЇ		III. ВИДИ ВАЛІДНОСТІ	
	Вимірювання умов	Часовий вимір Минуле Теперішнє	На підставі емпіричних даних	На підставі аналітичних й інтерпретативних процедур
Мікро	1. Взаємодія	Обґрунтована теорія	Очевидна, змістова, логічна, зовнішня, аналітична	Конструктна, внутрішня, композиційна
	2. Групові чи колективні умови	Обґрунтована теорія	Очевидна, змістова, логічна, зовнішня, аналітична	Конструктна, внутрішня, композиційна
	3. Суборганізаційні чи субінституціональні умови	Кейс-стаді	Очевидна, змістова, логічна, зовнішня, аналітична	Конструктна, внутрішня, композиційна
Мезо	4. Організаційні чи інституціональні умови	Кейс-стаді	Очевидна, змістова, логічна, зовнішня, аналітична	Конструктна, внутрішня, композиційна
	5. Територіальні умови	Кейс-стаді	Очевидна, змістова, логічна, зовнішня, аналітична	Конструктна, внутрішня, композиційна
Макро	6. Державні умови	Історичні дослідження	Зовнішня статистична	Композиційна
Мега	7. Міжнародні умови	Історичні дослідження	Зовнішня статистична	Композиційна

Зовнішня валідність є мірою, з якою результати вибіркового дослідження можна узагальнити стосовно людей, контекстів і періодів, безпосередньо не заторкуваних у дослідженні. У вітчизняній соціології заведено говорити про репрезентативність, що полягає у здатності вибірки відображати найважливіші характеристики генеральної сукупності. Однак репрезентативність є лише однією зі складових зовнішньої валідності й має кількісний характер. Тому на її основі можна робити тільки описові висновки доволі простого характеру. Надалі я буду використовувати термінологію Роберта Йіна і говорити не про репрезентативність, а про статистичну генералізацію, з одного боку, та аналітичну — з іншого [Yin, 2009: p. 38].

Статистична генералізація ґрунтується на методах математичної статистики й придатна насамперед для узагальнення результатів дослідження стосовно людей, які належать до генеральної сукупності. Своєю чергою, за аналітичної генералізації раніше розроблена теорія використовується як матриця, з якою порівнюють результати емпіричного дослідження. Якщо кілька випадків не суперечать розробленій теорії, вважають, що вона адекватно описує певний феномен соціальної дійсності.

Аналітична генералізація досягається в якісних дослідженнях, де репрезентативною є не вибірка, а поняття. Останнє означає, що розроблене теоретичне формулювання застосовне до ситуацій чи обставин, аналогічних тим, що спостерігалися в дослідженні. Коли умови змінюються, теоретичне формулювання має змінитися, щоб задовольняти нові умови. Таким чином, аналітична генералізація найпридатніша для узагальнення результатів стосовно тих чи інших контекстів.

Ще однією важливою відмінністю статистичної й аналітичної генералізації є спосіб визначення прийняттого розміру вибірки. За статистичної генералізації дослідникові доступні чіткі правила визначення розміру вибіркової сукупності, ґрунтовані на необхідній точності оцінювання, припустимій ймовірності його помилки та мірі мінливості досліджуваної ознаки. Незважаючи на те, що для аналітичної генералізації таких чітких правил не існує, виокремлюють два найбільш загальні підходи: 1) підхід теоретичного насичення, що передбачає проведення інтерв'ю доти, поки не виявиться, що повідомлювані новими учасниками дослідження дані не додають нових понять у розроблювану теорію; 2) підхід мінімальної вибірки, базований на очікуваному розумному охопленні феномена, що вивчається [Patton, 2002: p. 246].

Отже, завдяки статистичній і аналітичній генералізації забезпечується зовнішня валідність стосовно людей, які не потрапили в дослідження, у першому випадку, і схожих контекстів — у другому. При цьому для забезпечення зовнішньої валідності стосовно часових проміжків необхідно не тільки забезпечити статистичну й аналітичну генералізацію, а й застосовувати відповідний дослідницький дизайн.

Значення лонгitudного дизайну в теоретичній валідизації

Відповідно до одного з класичних визначень, дослідницький дизайн являє собою *комбінацію вимог щодо збирання й аналізу даних, необхідних для досягнення цілей дослідження* [Mouton, 1996: p. 32].

Дослідницький дизайн визначає рамки збирання й аналізу даних і конкретизує придатні дослідницькі методи. З огляду на необхідність темпоральної реконструкції досліджуваного феномена [Головаха, 2004: с. 14], найліпшим дизайном для теоретичної валідації є лонгітюдний дизайн, що полягає в повторюваних опитуваннях з метою з'ясування характеру змін феномена, що відбуваються із плином часу¹.

Традиційно лонгітюдний дизайн поділяють на проспективний (панельний), когортний (трендовий) і ретроспективний (історія подій) дизайни. У панельних дослідженнях бере участь фіксована група людей, яких опитують два і більше разів. За когортних досліджень на кожному етапі дослідження опитують нову групу людей, але кожна з них має схожі характеристики. У разі ретроспективного дослідження учасників просять пригадати і реконструювати події й аспекти їхнього життєвого шляху [Walliman, 2006: р. 43; Ruspini, 2002: р. 3].

Водночас типологія досліджень, що відповідають нормам лонгітюдного дизайну, є різноманітнішою. Далі на основі праць Скота Менарда [Menard, 2008] й Елізабет Руспіні [Ruspini, 2002: р. 27–52] подано розширену типологію.

Менард описує чотири основні, на його думку, дизайни для лонгітюдних досліджень: загальнопопуляційний дизайн (total population design), повторюваний кроссекційний дизайн (repeated cross-sectional design), відновлюваний панельний дизайн (revolving panel design) і лонгітюдний панельний дизайн (longitudinal panel design).

За *загальнопопуляційного дизайну* на кожному етапі дослідження опитують усю генеральну сукупність. Оскільки в проміжках між етапами дослідження частина індивідів може померти, а інша народитися, сукупності людей, які беруть участь у дослідженні на різних етапах, можуть бути неідентичними.

Інші типи лонгітюдного дизайну передбачають формування вибіркової сукупності на кожному етапі дослідження й різняться, головним чином, мірою того, наскільки ці вибірки є взаємоперетинальними.

За *повторюваного кроссекційного дизайну* дослідник зазвичай вибудовує незалежні ймовірнісні вибірки на кожному етапі. Такі вибірки не перетинаються взагалі, тобто вибіркова сукупність на кожному етапі включає нових учасників дослідження. Якщо перетинання й має місце, то воно настільки незначне, що ним можна знехтувати. Разом із тим як за загальнопопуляційного дизайну отримувана на кожному етапі інформація є зіставною, оскільки всі учасники дослідження мають ключові, з точки зору досліджуваного феномена, характеристики.

Відновлюваний панельний дизайн полягає в тому, що після першого етапу одну частину вибіркової сукупності замінюють новими учасниками, а друга залишається тією самою. Отже, вибірки є такими, що частково перетина-

¹ Таке визначення лонгітюдного дизайну є базовим, однак на практиці можна спостерігати деякі відступи від нього.

ються. Цей тип дизайну може розв'язати проблеми “старіння” панелі й повторюваних вимірювань. По-перше, збереження частини учасників упродовж кількох етапів уможливорює короткострокове вимірювання змін на індивідуальному рівні, короткостроковий аналіз внутрішньокорторних еволюційних змін і панельний аналіз. По-друге, заміна частини вибірки порівнянню сукупністю нових учасників забезпечує можливість аналізу довгострокових патернів агрегованих змін, схожого з аналізом у загальнопопуляційному і повторюваному кроссекційному дизайні. По-третє, якщо часовий інтервал між причиною і наслідком менший, ніж період, упродовж якого учасники дослідження залишаються у вибірці, відкривається можливість темпорального і каузального аналізу. По-четверте, порівняння даних, отримуваних у результаті повторних вимірювань, із даними, отримуваними від нових учасників, дає змогу зрозуміти, чи спричиняють повторні вимірювання зсув.

За *лонгітюдного панельного дизайну* люди, відібрані на першому етапі, становлять вибірку сукупність на всіх подальших етапах дослідження. За такого дизайну при переході від одного етапу до іншого частина даних може бути втрачена. Наприклад, коли одиницями спостереження є люди, це може бути пов'язане зі смертністю, відмовами брати участь у дослідженні, зміною місця проживання тощо. Усе перелічене зумовлює “старіння” панелі й має місце, головним чином, у разі проспективних панельних дизайнів. Попри цю суттєву хибу низка вчених вважають, що лише цей тип дизайну дає змогу аналізувати зміни когнітивних і поведінкових характеристик на індивідуальному рівні.

Водночас, як зазначає Руспіні, розглянуті типи дизайну мають спільне обмеження — дані, отримувани за їх застосування, збираються в окремі моменти часу (наприклад, кожні шість місяців або щорічно). Утім, насправді еволюційний аналіз багатьох соціальних феноменів потребує пролонгованого в часі вивчення окремих подій як для того, щоб забезпечити вивчення їхніх наслідків, так і для визначення часових інтервалів, що можуть мати місце між двома подіями. Така інформація є ключовою при поясненні особливостей життєвого шляху (life-course) і механізмів взаємозв'язку подій і процесів.

Збирання відповідної інформації забезпечує *зорієнтований на події дизайн* (event oriented design), призначений передусім для отримання історичних даних про події (event history data), що збираються ретроспективно й охоплюють весь життєвий шлях індивіда. При цьому необхідна детальна інформація про тривалість подій, умови їх походження і переходу в інші стани.

Принциповим моментом такого дизайну є багаторівневий підхід, що заторкує як події індивідуального життя, так і пов'язані з ними події організаційного і широкого структурного рівнів.

Ключова характеристика, що об'єднує цей дизайн із попередніми, полягає в стандартизації опитувальних методик, яка відкриває широкі можливості кількісного аналізу.

Хоча всі описані вище різновиди лонгітюдного дизайну застосовують головним чином у рамках кількісної парадигми, якісна також має свою давню традицію використання лонгітюдного дизайну, пов'язану з біографічним аналізом. Останній може набувати різних форм, пов'язаних із застосуванням нестандартизованих або напівстандартизованих технік, що дають можливість отримувати дані як безпосередньо у респондента (особисті інтерв'ю), так і опосередковано (вивчення автобіографій, щоденників, листів тощо). Біографічний аналіз полягає в отриманні багатого деталізованого опису життя респондента, що дає змогу розкрити суб'єктивний вимір часу, особливості його особистісного сприйняття й інтерпретації.

Розглянуті типи лонгітюдного дизайну охоплюють усі рівні теоретичної валідації. На мікрорівні застосовним є біографічний аналіз, дотримання ключових принципів якого забезпечує дослідницька стратегія “обґрунтованої теорії”. Крім того, на цьому рівні (вимірювання суборганізаційних умов) можна використовувати кейс-стаді, ґрунтоване як на біографічному аналізі, так і на лонгітюдному панельному дизайні. Для мезорівня, що також передбачає використання кейс-стаді, більшою чи меншою мірою релевантні всі типи лонгітюдного дизайну. Це також справедливо для макро- і мегарівнів. Так, для дослідження подій минулого краще застосовувати біографічний аналіз і зорієнтований на події дизайн у рамках історичних досліджень, а для подій теперішнього — решту типів у рамках опитувальних стратегій.

Оскільки вітчизняному читачеві доступні праці, що описують як опитувальні стратегії [Головаха, Панина, 2006], так і засади історичних досліджень у рамках соціології [Романовський, 2009: с. 133–165], придатні для теоретичної валідації, далі розглядатиметься лише дослідницька стратегія кейс-стаді.

Застосування стратегії кейс-стаді в рамках теоретичної валідації

При визначенні кейс-стаді використовують різноманітні смислові наголоси — акцент можна робити і на методі, і на методології, і на дослідницькому дизайні. Однак, як справедливо зазначають Роб Ван Вінсберг і Саміа Кан [VanWynsberghe, Khan, 2007: р. 80–83], жодне із цих визначень не досягає своєї мети. Кейс-стаді не є методом, оскільки в рамках його проведення використовують сукупність інших методів і технік (інтерв'ю, включене спостереження, аналіз документів тощо), що робить кейс-стаді ширшою дослідницькою стратегією. Також кейс-стаді не є методологією. Останню зазвичай розуміють як сукупність принципів, дотримання яких має забезпечити досягнення партикулярних цілей (оцінювання ефективності, розроблення теорії, отримання діагностичної інформації тощо). Тобто методологія вписана в певний контекст і, таким чином, ніколи не є універсальною. Своєю чергою, кейс-стаді може набувати різних форм залежно від тієї методології, у рамках якої його застосовують. Зрештою, кейс-стаді не є й дослідницьким дизайном, що становить лише одну зі складових дослідницької стратегії, а саме ту, що пов'язана із плануванням дослідження і втілює його організаційний вимір.

Ван Вінсберг і Кан пропонують власну дефініцію, згідно з якою кейс-стаді — це міжпарадигмальна і міждисциплінарна евристика, котра полягає в точному визначенні досліджуваного феномена. Евристику в цьому разі розуміють як підхід найвищого рівня загальності, який можна використовувати в навчанні, конструюванні, дослідженні або при розв'язанні проблем.

Надалі, відповідно до підходу, запропонованого у праці Роберта Йіна [Yin, 2009: р. 8], під кейс-стаді будемо розуміти *дослідницьку стратегію*¹ вивчення кейсів із метою розв'язання пояснювальних дослідницьких задач (відповідь на запитання “як?” і “чому?”) у ситуації фокусування на сучасних одиницях аналізу, котрі неможливо контролювати². Виходячи з цього, необхідно дати чітку дефініцію терміна “кейс”.

Згідно з поширеними визначеннями, кейс — це просторово обмежений феномен, що спостерігається в певний момент часу або впродовж певного періоду [Gerring, 2007: р. 19], або ж система (як сукупність взаємозалежних частин, що становлять єдине ціле), що має просторові та часові межі [Creswell, 2007: р. 244]. Таким чином, кейс потребує визначення його просторових і часових меж, а також має репрезентувати якийсь реальний феномен, а не бути абстракцією, такою як тема, аргумент чи гіпотеза [Yin, 2009: р. 32].

Разом із тим такого стибу визначення вможливають змішування об'єкта(-ів) вивчення із досліджуваним феноменом. Тому під кейсом, у контексті цієї статті, будемо розуміти об'єкт(-и) вивчення (наприклад, індивід, група, організація, спільнота тощо), включений(-і) у функціонування і розвиток певного соціального феномена. При цьому вивчення такого об'єкта(-ів) має відкривати шлях до пояснення відповідних закономірностей. Відтак, будь-які кейси, включені в дослідження, мають відповідати двом ключовим умовам. По-перше, вони максимальною мірою мають бути пов'язані із закономірностями функціонування і розвитку досліджуваного феномена. По-друге, вони мають бути достатньо інформативними, тобто забезпечувати можливість отримання релевантної інформації.

Відповідно до наведеного визначення, кейс-стаді може включати вивчення як одного, так і кількох кейсів [Gerring, 2007: р. 20]. Крім того, кейс може бути представлений як однією, так і кількома одиницями аналізу. Розширена типологія досліджень кейс-стаді, ґрунтована на кількості одиниць аналізу в рамках одного кейса і кількості самих кейсів, що досліджуватимуться, висвітлена у праці Йіна [Yin, 2009: р. 46–64].

Так, він виокремлює чотири типи кейс-стаді на основі перехресної класифікації двох дихотомічних ознак — кількості кейсів (один чи кілька) і кількості одиниць аналізу в кожному кейсі (одна чи кілька): одинично-цілісне кейс-стаді (один кейс, представлений однією одиницею аналізу),

¹ У схожому ключі кейс-стаді визначає Джин Гартлі [Hartley, 2004: р. 323–324].

² Для розв'язання пояснювальних задач можна також використовувати експериментальні й історичні дослідження. У першому випадку дослідникові доступні як сучасні одиниці вивчення, так і контроль над ними, у другому — ані те, ані інше.

одиночно-складове кейс-стаді (один кейс, представлений кількома одиницями аналізу), множинно-цілісне кейс-стаді (кілька кейсів, кожен із яких представлений однією одиницею аналізу) і множинно-складове кейс-стаді (кілька кейсів, кожен із яких представлений кількома одиницями аналізу).

Існує п'ять ситуацій, за яких варто застосовувати одиночно-цілісне та одиночно-складове кейс-стаді: 1) для перевірки чітко сформульованої теорії на основі критичного кейса, тобто кейса, що цілком відповідає всім аспектам перевірюваної теорії; 2) коли кейс є унікальним або зустрічається настільки рідко, що навіть вивчення одного з них є цінним у науковому сенсі; 3) коли кейс є типовим і, відповідно, може дати інформацію щодо модальної ситуації в тій чи іншій сфері громадського життя; 4) при вивченні "кейса-відкривальника" (revelatory case), що відкриває можливість вивчення феномена, до якого раніше не було доступу; 5) при проведенні лонгїтюдного дослідження, в рамках якого кейс вивчається два чи більше рази мірою плину часу.

Головним уразливим місцем при вивченні одиночного кейса є потенційна можливість його зміни, в результаті чого цей кейс може стати нерепрезентативним стосовно досліджуваного феномена. Відповідно, в рамках одиночно-цілісного та одиночно-складового кейс-стаді необхідно з особливою ретельністю підходити до відбору кейса із сукупності можливих.

Після того, як дослідник визначається щодо доцільності вивчення єдиного кейса, йому необхідно зробити вибір між одиночно-цілісним і одиночно-складовим кейс-стаді.

Використання першого бажаніше за ситуації, коли важко логічно послідовно виокремити складові кейса або коли використовується теорія окреслює його як цілісний за своєю природою. При цьому головною проблемою можуть стати надмірно абстрактні висновки, а також недостатність отриманих даних.

Одним із способів уникнути цієї проблеми є виокремлення складових кейса, тобто застосування одиночно-складового кейс-стаді. У рамках дослідження організації як кейса це можуть бути різноманітні види послуг, групи персоналу або функціональні підструктури. Але цей тип дослідження також має певні вади. Головна з них пов'язана із ситуацією, коли дослідник фокусується лише на рівні складових кейса і не робить висновків щодо кейса загалом. Так, дослідження організації може зрештою стати дослідженням окремих видів організаційної діяльності.

Якщо ж кейс не є критичним, унікальним чи відкривальним, бажаніше застосовувати множинне кейс-стаді. Дані, отримані при його проведенні, вважаються більш переконливими, як і остаточні висновки всього дослідження. Ясна річ, проведення такого дослідження пов'язане з чималими організаційними труднощами, часовими та фінансовими витратами.

Відповідні типи кейс-стаді спираються на концепцію повторюваності, яка полягає в доборі кейсів, що демонструють або схожі результати дослідження (константна повторюваність), або відмінні результати, пов'язані з очікуваними причинами (теоретична повторюваність). Така повторю-

ваність результатів, як і в експериментальних дослідженнях, робить висновки дослідження надійнішими.

У цьому разі забезпечується аналітична генералізація, тому при *доборі кейсів* необхідно використовувати цілеспрямовану вибірку¹. Оптимально, якщо дослідник відбере як кейси, що демонструють константну повторюваність, так і кейси, що демонструють теоретичну повторюваність (якщо таке взагалі можливо). Це дасть змогу розглянути феномен у різних контекстах і всебічно його описати. При визначенні кількості кейсів, що їх планують вивчати, слід використовувати згадуваний вище підхід мінімальної вибірки.

Вибір між множинно-цілісним і множинно-складовим кейс-стаді визначається типом досліджуваного феномена та особливостями дослідницьких питань. Множинно-цілісне кейс-стаді найбільш прийнятне на індивідуальному рівні й фактично багато в чому схоже зі стратегією “обґрунтованої теорії”. Своєю чергою, множинно-складове кейс-стаді доцільніше для використання на вищих рівнях, аж до дослідження територіальних спільнот.

Після визначення типу використовуваного кейс-стаді, а також самих досліджуваних кейсів настає етап збирання даних. Традиційно вирізняють шість джерел отримання даних у кейс-стаді: інтерв'ю, документи, архівні записи, безпосереднє спостереження, включене спостереження, матеріальні артефакти [Creswell, 2007: р. 75].

Застосовуючи кейс-стаді, дослідник має дотримуватися трьох головних принципів збирання даних:

1. Використання кількох джерел даних: оскільки джерела є взаємодоповняльними, остільки у правильно виконаному кейс-стаді слід застосовувати всі можливі джерела.
2. Створення бази даних: усі зібрані дані оформляють подвійним чином — у вигляді баз даних із систематизованими емпіричними фактами й у вигляді дослідницьких звітів за цими базами даних.
3. Побудова інтегративного ланцюжка свідчень: а) дослідник має подбати, щоб підсумковий звіт цілковито ґрунтувався на базі даних проведеного кейс-стаді; б) база даних має добре відображати природу “сирого” емпіричного матеріалу й містити відомості про умови, в яких його було зібрано; в) самі зібрані дані мають відповідати дослідницьким питанням [Yin, 2009: р. 101, 114–124].

У разі використання інтерв'ю передусім необхідно визначити ключових інформантів (*key informant*) — респондентів, що володіють не тільки вичерпною інформацією, а й експертними знаннями з конкретних аспектів досліджуваного феномена. Іноді індивід стає ключовим інформантом, оскільки відіграє важливу роль з точки зору досліджуваного феномена. Найчіткіше це виявляється в рамках організаційних досліджень, де ключовими інформантами зазвичай є індивіди, які посідають важливі позиції — або в плані організаційної ієрархії, або з точки зору мережі комунікацій усе-

¹ Докладніше про цілеспрямований добір див., напр.: [Patton, 2002: р. 230–246].

редині організації. Іншим типовим прикладом є індивіди, які мають тривалий досвід взаємодії з досліджуваним феноменом. З іншого боку, трапляються ситуації, коли важко визначити ключових інформантів. Тому завжди необхідно приділяти неабияку увагу особливостям досліджуваного феномена, які можуть на таких інформантів указувати [Rieger, 2007: р. 2457–2458].

Після визначення ключових інформантів розробляють протокол інтерв'ю. Останній визначає форму інтерв'ю: неформальної бесіди, спрямовуваної бесіди, відповідей на відкриті запитання, відповідей на закриті запитання або комбіновану. Далі визначають умови його проведення — у природній обстановці або ж на “нейтральній території”. Врешті-решт дослідник має подбати про способи запису отримуваної інформації й дотримання етичних аспектів дослідження [Hancock, Algozzine, 2006: р. 39–45].

Документи — цінний ресурс інформації в рамках будь-якого кейс-стаді, за винятком неписьменних суспільств. Цей тип інформації може набувати безлічі форм, наприклад:

- листи, особисті нотатки, кореспонденція електронної пошти й інші особисті документи;
- плани заходів, анонси, протоколи зборів та інші письмові свідчення подій;
- будь-яка поточна адміністративна документація;
- звіти досліджень або оцінки кейса (чи аналогічних кейсів), що є предметом дослідження у даному разі;
- газетні статті й інші матеріали ЗМІ.

Є низка ключових причин використання аналізу документів у рамках кейс-стаді. По-перше, його можна використовувати як самодостатній спосіб перевірки гіпотез і пошуку відповідей на дослідницькі питання. По-друге, документи можуть прислужитися для перевірки коректності інформації, отриманої з інших джерел, а також для її деталізації. По-третє, документи можуть вказувати на раніше непомічені аспекти досліджуваного феномена.

Специфіка використання архівних записів багато в чому схожа з аналізом документів. Головна відмінність полягає в тому, що релевантність використання архівних записів може суттєво варіювати від одного дослідження до іншого, і якщо в одних дослідженнях вони можуть бути ключовим джерелом інформації, то в інших їхня роль настільки мізерна, що ними можна знехтувати [Yin, 2009: р. 101–106].

Оскільки кейс-стаді призначене для вивчення доступних дослідникові одиниць аналізу, важливим джерелом даних є безпосереднє і включене спостереження кейса. На відміну від інтерв'ю, що часто ґрунтовані на зміщеному індивідуальному сприйнятті навколишньої дійсності, спостереження може забезпечити об'єктивнішу інформацію.

У рамках проведення безпосереднього спостереження дослідник має приділити увагу таким моментам: 1) визначення аспектів кейса, спостереження яких дасть відповіді на дослідницькі питання; 2) розроблення протоколу спостереження; 3) отримання доступу до тих аспектів кейса, що ста-

новлять інтерес; 4) усвідомлення власної ролі та відповідних зсувів сприйняття; 5) дотримання етичних норм [Hancock, Algozzine, 2006: р. 46–47]. Цей різновид спостереження може бути спрямований як на конкретні аспекти, спостережувані спеціально (наприклад, збори чи робочий процес), так і на загальну ситуацію, яку можна спостерігати під час візитів з метою інтерв'ю чи аналізу документів (наприклад, стан будівель і робочих місць).

За включеного спостереження дослідник є не лише спостерігачем, він також бере діяльну участь у житті досліджуваного кейса. Цей вид спостереження має як переваги, так і вади порівняно із безпосереднім спостереженням. Головна перевага полягає в можливості отримання доступу до важливих аспектів досліджуваного феномена. Крім того, позиція “інсайдера” дає змогу краще розуміти те, що відбувається навколо¹. Зрештою, можна використовувати свій статус з метою впливу на другорядні аспекти досліджуваного феномена — наприклад, для ініціювання й подальшого спостереження подій, важливих з точки зору дослідження. Найбільшою вадою є потенційні зсуви, пов'язані із включеним спостереженням. По-перше, дослідник завжди ризикує прийняти роль захисника, а не об'єктивного спостерігача. По-друге, він може виявитися сприйнятливим до поширених у групі уявлень про досліджуваний феномен, які далеко не завжди виявляються правильними. По-третє, дослідникові може бути важко перебувати в потрібному місці в потрібний час задля спостереження, оскільки він змушений виконувати й інші обов'язки, не пов'язані з проведенням дослідження.

Останнім джерелом інформації є матеріальні чи інші культурні артефакти — технологічні пристрої, інструменти, твори мистецтва й інші фізичні об'єкти. У рамках більшості кейс-стаді це джерело має найменшу важливість порівняно з іншими. Проте в певних ситуаціях релевантність їх може виявитися вельми високою. Останнє, наприклад, має місце при вивченні використання персональних комп'ютерів у певних цілях. У цьому разі важливо знатися як на характеристиках самих комп'ютерів, так і на результатах їх використання, що також можуть набувати форми артефактів [Yin, 2009: р. 109–113].

Упродовж більшої частини процесу кейс-стаді, починаючи від формулювання головного дослідницького питання і до завершення збирання даних та впорядкування відповідної бази даних, дослідник стикається із необхідністю визначення того, які аналітичні техніки є найпридатнішими саме в його випадку. У науковій літературі є різні рекомендації з цього приводу. Наприклад, в останній енциклопедичній праці, присвяченій кейс-стаді [Encyclopedia, 2010], теми аналізу даних стосується 60 статей (від статистичного аналізу і до аналізу розмов), і жодна з них не містить інформації про комплексні підходи до аналізу даних. Тому далі розглянуто сім аналітичних технік, “найзаточеніших” під кейс-стаді: внутрішньокейсійний аналіз, гніздовий аналіз, аналіз найбільшої схожості [Gerring, 2007:

¹ Звісно, йдеться про дослідника, спеціально підготовленого для збирання інформації і достатньо рефлексивного, щоб аналізувати свої когнітивні зсуви.

р. 197–207], зіставлення патернів, побудова пояснення, логічні моделі і кроскейсійний синтез [Yin, 2009: р. 136–160].

Внутрішньокейсійний аналіз (within-case analysis) є головною аналітичною технікою, якщо кейс-стаді охоплює лише один кейс. Якщо ж у рамках дослідження аналізують кілька кейсів, ця техніка є першим кроком аналізу отриманих даних. Використання такої техніки полягає в докладному аналізі й описі кожного кейса окремо. При цьому необхідно сфокусуватися на всіх доступних рівнях кейса, особливостях його розвитку і функціонування в контексті пошуку відповідей на дослідницькі питання.

Гніздовий аналіз (nested analysis) передбачає, що дослідник має у своєму розпорядженні базу даних з інформацією кількісного характеру за кількома змінними, ґрунтовану на достатньо великій кількості спостережень. Сутність цієї техніки полягає в застосуванні методів статистичного аналізу з метою опису кейсів, а також порівнянні їх між собою. Для цього необхідно, аби кейс (у разі одинично-складового кейс-стаді) або кейси (у разі множинно-складового кейс-стаді) містили необхідну кількість одиниць аналізу, що можуть виступити основою кількісного аналізу. Люди всередині організації являють собою типовий приклад одиниць аналізу, що мають все необхідне для кількісного опису досліджуваного кейса, яким може бути як сама організація, так і її структурні підрозділи. З іншого боку, якщо, приміром, досліджують регіональні культури (котрі й виступатимуть у ролі кейсів), одиницями аналізу можуть бути країни, що входять до їхнього складу.

Аналіз найбільшої схожості (most-similar analysis) спирається передусім на концепцію повторюваності, що згадувалася вище. Відповідно до цієї техніки можна порівнювати два і більше кейсів, схожі між собою за низкою ключових параметрів, крім того (тих), що підлягає вивченню. Це вможливує простежування впливу параметрів, що становлять інтерес, на аспекти, похідні від них, і в такий спосіб з'ясування специфіки функціонування і розвитку феномена в різних контекстуальних умовах.

Зіставлення патернів (pattern matching)¹ у певному сенсі є аналогом попередньої техніки, що його можна застосовувати як при дослідженні одиничного кейса, так і при вивченні кількох. Його використання є найдоцільнішим у ситуаціях, коли дослідник спирається на гіпотези, які спрямовують дослідження. Виокремлюють кілька різновидів зіставлення патернів: патерни у вигляді нееквівалентних залежних змінних, патерни у вигляді конкурентних пояснень, найпростіші патерни.

У разі використання в якості патернів нееквівалентних залежних змінних зазвичай теорію перевіряють з точки зору ефектів, похідних від єдиної незалежної змінної. Так, досліджуючи нововведення, слід сформулювати гіпотези про ті зміни, до яких воно приведе. Ці гіпотетичні зміни й будуть нееквівалентними залежними змінними. Підтвердження гіпотез у перебігу

¹ Базовими працями стосовно зіставлення патернів є статті Вільяма Трочіма [Trochim, 1985; Trochim 1989].

подальшої емпіричної перевірки є суттєвою підставою для прийняття теорії, що перевіряється.

Якщо ж дослідник має інформацію щодо залежних змінних, тобто певних наслідків незалежної змінної, але не має інформації щодо останньої, як патерни можна використовувати конкурентні пояснення. Вони є гіпотетичними і взаємовиключними поясненнями відомих ефектів, що потребують пояснення. Використовуючи цю логіку, при вивченні кількох кейсів дослідник може побудувати теорію, яка ґрунтуватиметься як на константній, так і на теоретичній повторюваності.

Найпростіші патерни, власне кажучи, є спрощеним різновидом описаних вище способів застосування зіставлення патернів. У першому випадку (патерни у вигляді нееквівалентних залежних змінних) використовують мінімальну кількість залежних змінних, у другому (патерни у вигляді конкурентних пояснень) — мінімальну кількість незалежних змінних.

Наступна аналітична техніка — побудова пояснення (explanation building) — ґрунтується на ітеративному процесі висування гіпотез, багато в чому схожому з аналітичною індукцією¹. Спершу дослідник висуває ініціальне припущення щодо досліджуваного явища, яке перевіряють у рамках вивчення одного чи більше кейсів. Далі, відповідно до отриманих емпіричних результатів, ініціальне припущення приймається або модифікується. Цей процес повторюється доти, доки це можливо з огляду на ресурси дослідника, і доцільно з точки зору досліджуваного феномена.

Логічні моделі (logic models) є технікою, суть якої полягає в упорядкуванні апріорних графічних моделей, що являють собою ланцюги взаємозалежних подій, що мають місце в рамках кейса. При цьому окрема подія може бути як наслідком попередніх, так і причиною для наступних. Такі моделі є керівництвом для аналізу емпіричних даних як якісного, так і кількісного характеру (в останньому разі можна застосовувати структурні рівняння). Цей спосіб аналізу являє собою ускладнений варіант техніки побудови пояснення. Побудовану модель звіряють з емпіричними даними і модифікують в разі потреби.

Кроскейсійний синтез (cross-case synthesis) — аналітична техніка, що застосовується суто при вивченні двох і більше кейсів і за сутністю не відрізняється від інших способів дослідницького синтезу. При використанні цієї техніки вивчення кожного кейса розглядають як окреме дослідження, причому не важливо, отримано дані з окремих досліджень чи в рамках одного. Якщо в розпорядженні дослідника є дані щодо великої кількості кейсів, тоді як частину аналізу він може використовувати кількісні методи або метааналіз². Проте якщо є дані лише щодо кількох кейсів, необхідно використовувати альтернативну стратегію, котра полягає у створенні уніфікованої форми, придатної для спільного подання релевантних даних нарративного

¹ З метою докладнішого ознайомлення з аналітичною індукцією див., напр.: [Robinson, 1951].

² З метою докладнішого ознайомлення із метааналізом див., напр.: [Bowen, 2008].

характеру за кожним кейсом. Така форма дає змогу проаналізувати дані на предмет наявності спільних патернів і ключових відмінностей між кейсами.

Дослідження впливу організаційної структури малих випускних кафедр на особливості навчання студентів

Для демонстрації застосування кейс-стаді далі наведено результати порівняльного дослідження малих випускних кафедр двох вищих навчальних закладів міста Києва. Імпульсом для початку дослідження послугували мої особисті спостереження, пов'язані з відмінностями в організаційній структурі двох кафедр, викладачем яких я був.

За своїм типом це кейс-стаді є множинно-складовим, тобто містить більш як один кейс (кафедру ВНЗ), кожен із яких представлений кількома одиницями аналізу (завідувач кафедри, обслуговувальний персонал кафедри, викладачі та студенти). Аналіз здійснювався за кількома рівнями: щодо всього ВНЗ (головні джерела — включене спостереження), кафедральним (головні джерела — інтерв'ю, включене спостереження, документи) і щодо студентів (головні джерела — інтерв'ю, анкетування).

Зазначу принагідно, що кафедри багато в чому схожі. По-перше, вони є підрозділами комерційних вищих навчальних закладів. По-друге, вони невеликі за розміром: перша з них може випускати не більш як 50 студентів на рік (дві навчальні групи), друга — не більш як 30 (одна навчальна група). По-третє, профіль підготовки на кафедрах є гуманітарним: на першій готують соціальних працівників, на другій — соціологів.

Ключова відмінність, з якої й розпочато дослідження, полягає у статусі методиста на кафедрі. Так, у першому ВНЗ на кожній кафедрі передбачено посаду методиста, за яким закріплено низку функціональних обов'язків і який, по суті, є “буфером” між завідувачем кафедри і багатьма аспектами її функціонування. У другому ВНЗ посади методиста на кафедрах не передбачено взагалі, проте є посада лаборанта, за яким закріплено куди меншу кількість функціональних обов'язків.

Передусім головне дослідницьке питання полягало в тому, як організаційна структура невеликої випускної кафедри впливає на навчальну ситуацію. Своєю чергою, основне допущення полягало в тому, що організаційна позиція завідувача кафедри справляє вирішальний вплив на ключові аспекти навчальної ситуації.

Як основні аналітичні техніки було використано зіставлення патернів, побудову пояснення і кроскейсійний синтез. Перша техніка була придатна на початковій стадії дослідження, друга — під час основної стадії збирання даних, третя — на стадії підсумкового аналізу. Як додаткові були використані внутрішньокейсійний аналіз і гніздовий аналіз. Не був реалізований аналіз найбільшої схожості, оскільки виявлені відмінності виявилися значно більшими, ніж передбачалося від початку.

Через малу кількість використовуваних змінних зіставлення патернів набуло форми найпростіших патернів. Так, незалежною змінною було обрано організаційну позицію завідувача кафедри, а залежними — авторитет

завідувача кафедри серед студентів, кількість пропусків з боку студентів і складність навчання.

Як уже зазначалося, організаційна позиція завідувача кафедри багато в чому пов'язана з позицією методиста. У першому ВНЗ, де посада методиста присутня на кожній кафедрі, для завідувача навіть не передбачено постійного робочого місця, хоча для методиста воно передбачене. І це цілком “доцільно” з огляду на рідкі відвідування роботи завідувачем кафедри, адже для розв'язання організаційних питань йому достатньо відвідувати роботу раз на тиждень, а також якщо заплановано важливі події (засідання кафедри, конференції, ДІК тощо) або якщо йому необхідно провести пари. Своєю чергою, методист присутній на роботі щодня, а за потреби — й по завершенні робочого дня і навіть у вихідні дні. При цьому він виконує величезний обсяг роботи, з приводу якої завідувач кафедри тільки видає розпорядження й перевіряє якість її виконання. Методист, власне, є єдиною ланкою між завідувачем і кафедральним життям — взаємодія з викладачами і студентами здійснюється здебільшого через нього. Крім того, методист самостійно веде переважну частину робочої документації кафедри. Завідувач готує лише найважливішу її частину — наприклад, пов'язану з акредитацією. Також методист виконує неспецифічні для нього обов'язки, такі як робота з бігунками, видача і прийняття відомостей, упорядкування розкладу, підготовка зведених відомостей за всі роки тощо. У результаті кількість його обов'язків гранично велика, а ефективність роботи кафедри відчутно залежить від якості його роботи. Так, на сусідній кафедрі, де часто змінювалися методисти, начальство постало перед ситуацією, коли просто не змогли знайти потрібної документації.

У другому ВНЗ завідувач кафедри присутній на роботі щодня, має власне робоче місце і не потребує посередника між ним, з одного боку, та викладачами і студентами — з іншого. У цьому разі завідувач веде всю документацію нарівні із виконанням інших своїх обов'язків (планування роботи кафедри, організація навчального процесу, виконання розпоряджень згори тощо). Частину обов'язків, що не потребують спеціальних знань і навичок, завідувачеві допомагає виконувати лаборант, до специфічних обов'язків якого належать підбір заміन викладачам, реєстрація проведених викладачами пар (так зване “списування навантаження”), ведення протоколів засідання кафедри, оформлення документації тощо. Водночас у разі потреби завідувач може брати на себе виконання деяких обов'язків лаборанта. Крім того, такі обов'язки, як робота з бігунками, видача і прийняття відомостей, упорядкування розкладу, підготовка зведених відомостей за всі роки, закріплені за деканатом. Безпосередньо за їх виконання відповідають заступник декана і методист факультету.

Один із ключових наслідків описаних вище відмінностей має відбиватися на ефективності контролю, здійснюваного завідувачем стосовно навчального процесу на кафедрі. У першому ВНЗ рівень контролю має бути значно нижчим, ніж у другому. Для відповідного порівняння було використано три показники, за якими було сформульовано гіпотези:

- авторитет завідувача: якщо завідувач мало включений у кафедральне життя, а переважна частина взаємодії зі студентами здійснюється через методиста, тоді його (завідувача) авторитет має бути нижчим за авторитет того, котрий залучений до взаємодії зі студентами більшою мірою і без посередників;
- кількість пропусків: на кафедрі зі слабшим контролем слід очікувати більшої кількості прогулів, ніж на кафедрі із сильнішим контролем;
- складність навчання: рівень контролю має позначатися й на складності навчання — чим слабшим є контроль, тим менше вимог висувують викладачі до студентів і тим легший навчальний процес.

Для перевірки першої гіпотези використовувалося видозмінене запитання із соціологічного моніторингового дослідження “Українське суспільство” (див. Додаток 1), що вимірює авторитет завідувача кафедри за 7-бальною шкалою. У разі першого ВНЗ запитання ставили як стосовно завідувача ($N = 42$), так і стосовно методиста ($N = 41$); у випадку другого ВНЗ — тільки стосовно завідувача ($N = 41$). В обох випадках запитання було адресоване студентам 3-го і 4-го курсів (див. табл. 2).

Таблиця 2

Авторитет завідувача кафедри і методиста

Змінні	Середнє значення	Стандартне відхилення
Авторитет завідувача кафедри першого ВНЗ	4,67	1,88
Авторитет методиста першого ВНЗ	5,17	1,58
Авторитет завідувача кафедри другого ВНЗ	6,00	1,34

Результати статистичного аналізу показали, що відмінності в рівні авторитету завідувача кафедри і методиста першого ВНЗ, з одного боку, і завідувача кафедри другого ВНЗ — з іншого, значимі на рівні 1%. Між завідувачем кафедри і методистом першого ВНЗ статистично значимих відмінностей виявлено не було. Виходячи з цього, був зроблений висновок про підтвердження першої гіпотези.

Для перевірки другої гіпотези використовувалися дані стосовно прогулів студентів, що фіксуються в навчальних журналах (були проаналізовані дані про студентів другого, третього, четвертого і п'ятого курсів). При цьому головну увагу було приділено кількості “хронічних прогульників” серед студентів, тобто тих, хто пропускає не менш як 50% практичних занять по більш ніж одній навчальній дисципліні. Оскільки в даному випадку помилки вимірювання незначні (більшість викладачів відзначають відсутність саме “хронічних прогульників”), тому для порівняння застосовували точкове, а не інтервальне оцінювання.

У першому ВНЗ найліпша ситуація спостерігається в одній із груп п'ятого курсу, де частка таких студентів сягає 30% (шість осіб із двадцяти), а найгірша — на третьому, де в одній із навчальних груп їх було 50% (дев'ятеро із вісімнадцяти). У другому ВНЗ кількість “хронічних прогульників” варіює від 10% (одна особа із десяти) на п'ятому курсі до 20% (чотири із двадцяти) на другому курсі. Отже, друга гіпотеза також має підстави для підтвердження.

З метою перевірки третьої гіпотези було розроблено комплексне анкетне запитання (див. Додаток 2), призначене для з'ясування типу, до якого належить студент: байдужий, декларативно зацікавлений чи відповідальний¹. Теоретичною базою запитання є дослідження, проведене раніше [Дембіцький, 2010а: с. 77–80]. Воно дає змогу фіксувати суто міру зусиль, що їх студенти докладають у процесі навчання. Результати, отримані завдяки цьому запитанню, проаналізовано разом із результатами, отриманими за допомогою запитання про успішність складання останньої сесії (див. Додаток 3). Як і при перевірці першої гіпотези, в опитуванні брали участь студенти третього і четвертого курсів (див. табл. 3, 4).

Таблиці побудовано таким чином, щоб можна було проаналізувати вплив типу студента на успішність складання сесії. Також у них наведено сукупний відсоток за кожним типом студентів (підсумкові значення за стовпчиками) і сукупний відсоток щодо кожної категорії успішності складання сесії (підсумкові значення за рядками).

Тип студента й успішність здавання сесії сильно корелюють між собою. Так, для першого ВНЗ ранговий коефіцієнт γ дорівнює 0,78 (ймовірність помилки 0,1%), а для другого — 0,90 (ймовірність помилки 0,1%).

Таблиця 3

**Успішність складання сесії студентами різних типів у першому ВНЗ,
N = 41, %**

Результати здавання останньої сесії	Тип студента			Загалом
	Байдужий	Декларативно зацікавлений	Відповідальний	
Були трійки	66,7	17,6	8,3	29,3
Чотири–п'ять	25,0	47,1	8,3	29,3
На відмінно	8,3	35,3	83,3	41,4
Загалом	29,3	41,4	29,3	100

Порівняння таблиць свідчить, що в першому ВНЗ 33,3% байдужих студентів, тобто тих, хто докладає мінімум зусиль у процесі навчання, склали останню сесію на чотири–п'ять або на відмінно. В другому ВНЗ частка таких студентів становить лише 20%, й усі вони мали четвірки. У разі деклара-

¹ Обсяг цієї статті не дає змоги спинятися на аспектах, що стосуються валідності, надійності й особливостей інтерпретації цього запитання. Тому вони будуть розглянуті в окремій публікації.

тивно зацікавлених студентів, тобто тих, хто заробляє оцінки радше хитрістю, ніж повноцінним виконанням педагогічних вимог, різниця між ВНЗ іще чіткіша: у першому ВНЗ 35,3% таких студентів склали сесію на відмінно, а в другому таких узагалі немає.

Таблиця 4

**Успішність складання сесії студентами різних типів у другому ВНЗ,
N = 45, %**

Результати здавання останньої сесії	Тип студента			Загалом
	Байдужий	Декларативно зацікавлений	Відповідальний	
Були трійки	80,0	25,0	7,7	44,4
Чотири–п'ять	20,0	75,0	30,8	37,8
На відмінно	0,0	0,0	61,5	17,8
Загалом	44,4	26,7	28,9	100

Використовуючи цю саму логіку, можна простежити випадки, коли студенти, які докладають великих зусиль, досягали нижчих результатів. Серед декларативно зацікавлених частка таких студентів становить 17,6% у першому ВНЗ і 25% – у другому. Якщо говорити про відповідальних студентів, то ця відмінність збільшується: у першому ВНЗ частка відповідальних студентів, які не склали останню сесію на відмінно, становить лишень 16,6%, а в другому – 38,5%.

Ситуацію щодо складності навчання узагальнюють підсумкові значення за рядками. Так, у першому ВНЗ закінчили сесію з трійками 29,3% студентів, склали на чотири–п'ять також 29,3%, а на відмінно – 41,4%. У другому ВНЗ ці показники дорівнюють 44,4%, 37,8% і 17,8% відповідно. Наведені дані показують, що складність навчання у другому ВНЗ вища, ніж у першому, і, відтак, підтверджують третю гіпотезу.

Додаткову інформацію можна отримати, проаналізувавши підсумкові значення за стовпчиками. Як бачимо, частка відповідальних студентів приблизно дорівнює в обох ВНЗ (29,3% і 28,9%), тоді як байдужих – вища у другому ВНЗ (29,3% і 44,4%), а декларативно зацікавлених – у першому (41,4% і 26,7%). Перша реакція на ці цифри – припущення, нібито в першому ВНЗ навчаються сумлінніші студенти. Утім, на підставі власних спостережень¹, я не можу стверджувати цього однозначно. На мій погляд, одним із ключових чинників, що визначають самооцінку студентів щодо того, до якого типу вони себе відносять, є рівень складності навчання. Чим легше навчання, тим більшою мірою студенти схильні ідеалізувати себе і, відповідно, вище оцінювати. І навпаки, чим складніший процес навчання, тим реалістичнішою є самооцінка. Непрямим підтвердженням цього є дані стосовно “хронічних прогубльників”.

¹ Я викладав у всіх навчальних групах, які брали участь в опитуванні.

Оскільки всі три гіпотези дістали підтвердження, можна було би спинитися на прийнятті допущення щодо ролі, яку відіграє організаційна позиція завідувача кафедри. Водночас у процесі дослідження з'ясовувалися інші важливі обставини, для аналізу яких було застосовано аналітичну техніку побудови пояснення. Без включення їх у розроблену теорію кейс-стаді було би неповним і фрагментарним.

Насамперед треба сказати про ті пріоритети, яких мають дотримуватися викладачі в рамках діяльності кафедри. Їх можна простежити, вивчивши протоколи засідань кафедр, що демонструють, на якого роду діяльність викладачі зорієнтовані більшою чи меншою мірою.

Так, було проаналізовано протоколи засідань кафедр за попередній рік навчання (2009–2010). У першому ВНЗ відбулося одинадцять засідань кафедри, у другому — тринадцять. Переважну більшість розглядуваних питань можна об'єднати у кілька груп:

- методична робота, пов'язана першою чергою з підготовкою викладачами кафедри навчально-методичних матеріалів;
- навчальна робота, що передусім стосується поточного навчального процесу (відвідування занять, виконання викладачами навантажень, результати складання сесії тощо);
- організаційна робота, що полягає в затвердженні різноманітних планів роботи, організації конкурсів, підготовці до наукових конференцій та інших заходів;
- наукова праця, що передбачає підготовку і публікацію викладачами кафедри наукових праць, а також їхню участь у наукових заходах;
- профорієнтаційна робота, що полягає в діяльності викладачів, спрямованій на пошук абітурієнтів;
- виховна робота.

Далі наведено порівняльні дані з питань, розглядуваних на засіданні кафедр обох навчальних закладів (див. табл. 5, 6). У таблиці 5 подано інформацію, що дає змогу порівняти два ВНЗ, спираючись на частоту обговорення різних питань. У таблиці 6 ці само дані згруповано у два окремі масиви, проранжовані відповідно до частоти обговорення тих чи тих питань.

Наведені дані засвідчують, що у проведенні засідань кафедри двох ВНЗ можна вирізнити як схожі, так і відмінні моменти. Найбільшою мірою кафедри схожі у плані наукової й виховної роботи, найменшою — в аспекті методичної й профорієнтаційної діяльності. Якщо говорити про навчальну й організаційну роботу, то відмінності також істотні, хоча й не настільки, як у випадку наукової й виховної.

Відмінності ще більше увиразнюються, якщо проранжувати питання відповідно до частоти обговорення їх на засіданнях кафедри. Це також дає змогу виявити міру пріоритетності різноманітних сфер кафедрального життя з точки зору завідувача кафедри. Так, у першому ВНЗ безсумнівний пріоритет належить профорієнтаційній роботі, якій приділяють увагу на кожному засіданні кафедри. Понад те, у протоколах засідання кафедри це питання завжди поставлене першим до розгляду. Водночас у другому ВНЗ проблема профорієнтаційної роботи посідає маргінальну позицію. Перше

місце поділяють методична і навчальна робота. Ці висновки підтверджуються й особистими спостереженнями. Справді, у першому ВНЗ питанням життєвої необхідності є пошук і залучення абітурієнтів, на чому постійно акцентує увагу завідувач кафедри. А от контроль за підготовкою методичних матеріалів у першому ВНЗ “кульгає на обидві ноги” й інтенсифікується тільки напередодні прийдешніх перевірок. Що стосується другого навчального закладу, то підготовка навчально-методичних матеріалів, і особливо навчально-методичних комплексів, є одним із провідних пріоритетів і козирем кафедри (чимало навчально-методичних комплексів, підготовлених на кафедрі, є одними із найкращих у ВНЗ), і завідувач здійснює систематичний контроль та перевірку якості цієї роботи.

Таблиця 5

Частота обговорення питань на засіданнях кафедри двох ВНЗ

Категорія питань	Перший ВНЗ	Другий ВНЗ
Методична робота	36,4% (4/11)	84,6% (11/13)
Навчальна робота	54,5% (6/11)	84,6% (11/13)
Організаційна робота	45,5% (5/11)	61,5% (8/13)
Наукова робота	27,3% (3/11)	30,8% (4/13)
Профорієнтаційна робота	100% (11/11)	23,1% (3/13)
Виховна робота	9,1% (1/11)	7,7% (1/13)

Таблиця 6

Пріоритетність розгляду питань на засіданнях кафедри двох вищих навчальних закладів

Перший ВНЗ	Другий ВНЗ
1. Профорієнтаційна робота (100%)	1–2. Методична робота (84,6%)
2. Навчальна робота (54,5%)	1–2. Навчальна робота (84,6%)
3. Організаційна робота (45,5%)	3. Організаційна робота (61,5%)
4. Методична робота (36,4%)	4. Наукова робота (30,8%)
5. Наукова робота (27,3%)	5. Профорієнтаційна робота (23,1%)
6. Виховна робота (9,1%)	6. Виховна робота (7,7%)

Також слід відзначити місце, що належить виховній роботі, — в обох випадках вона на нижній позиції. Гадаю, що цей момент характерний не тільки для двох розглядуваних кафедр, а й для багатьох кафедр інших ВНЗ, що здійснюють підготовку спеціалістів гуманітарного профілю. Одним із негативних наслідків цього є те, що серед студентів відповідного профілю підготовки багато тих, хто втрачає мотивацію щодо повноцінного опанування своєї спеціальності й не бачить її подальших перспектив.

Описані відмінності в пріоритетах, яких мають дотримуватися викладачі кафедр двох вищих начальних закладів, проливають світло й на результати перевірки трьох гіпотез, сформульованих у рамках зіставлення патернів. Так, співвідношення уваги, що їй приділяють трьом ключовим сферам діяльності кафедри (методична, навчальна й організаційна робота), становить 1,7 до 1 на користь другого ВНЗ. Відтак, можна дійти висновку, що не тільки організаційна позиція завідувача кафедри, а й кафедральна політика загалом є в цьому випадку релевантним чинником. А щоб зрозуміти глибші причини відмінностей у кафедральній політиці, слід звернутися до загального контексту вищої школи і, зокрема, до політики заробітної плати як ключової складової кадрової політики (див. табл. 7).

Таблиця 7

Порівняння політики заробітних плат у двох ВНЗ

Критерії оцінювання політики заробітної плати	Перший ВНЗ	Другий ВНЗ
Своєчасність виплат	Майже завжди із затримкою	Своєчасно
Наявність сумісників	Лише з погодинною оплатою	Є
Доплати для штатних співробітників	Немає	20%
Збільшення розміру навантаження	Збільшено від 2009 року	Не збільшено

Затримка виплати заробітної плати у першому ВНЗ вже стала традицією. При цьому зарплату можуть виплатити не лише із затримкою, а й частинами. У другому ВНЗ зарплати виплачують завжди вчасно і цілком.

Наявність чи відсутність сумісників також належить до цієї сфери кадрової політики. Так, сумісник — це співробітник викладацького складу, який отримує фіксовану зарплату кожного місяця (із вересня до червня включно) залежно від розміру ставки і незалежно від кількості годин, що їх він відпрацював у кожному конкретному місяці. При цьому оплата ставки сумісника еквівалентна оплаті ставки штатного співробітника. Своєю чергою, погодинно оплачуваний співробітник викладацького складу отримує зарплату відповідно до кількості відпрацьованих годин у кожному конкретному місяці. Вартість години роботи такого працівника відрізняється від аналогічної вартості сумісника в менший бік. Перехід від “сумісників до погодинників” у першому ВНЗ було зроблено із початком кризи — у 2008 році. Проте у другому ВНЗ таких змін не було. До того ж сумісники другого закладу отримують відпускні й допомогу на оздоровлення, що дорівнює трьом заробітним платам, чого ніколи не було в першому.

Якщо заторкнуті непередбачені законодавчо доплати для штатних співробітників, то в першому ВНЗ про це навіть гадки не було, тоді як у другому вони сягають 20% від розміру кожної зарплати.

Останнє і одне із найбільшніх питань — це збільшення навантажень. Так, стандартне навантаження, що відповідає ставці асистента університету, дорівнює 900 годинам. Але в разі ухвалення рішення про збільшення

розміру навантаження наш гіпотетичний асистент матиме додатково 50 або 100, ба навіть усі 150 годин за незмінної ставки. Фактично коли перший ВНЗ вдався до збільшення розміру навантажень своїх викладачів, він додав їм роботи, не додавши при цьому грошей. У другому закладі це питання також порушували, однак викладачі, в особі завідувачів кафедр, обстоювали свої інтереси, і розміру навантажень не збільшили.

Узагальнюючи ці дані, можна сказати, що політика заробітної плати в першому ВНЗ пов'язана із маркетинговою стратегією мінімізації витрат, що дає змогу тримати ціни на навчання на порівняно низькому для Києва рівні. Утім, це не сприяє мотивації й утриманню персоналу. Крім того, така стратегія може виправдовувати себе тільки за умов, коли попит на освітні послуги вищої школи перевищує відповідну пропозицію. Але після запровадження незалежного тестування, яке відкриває можливості для вступу до вищих навчальних закладів, що забезпечують якіснішу освіту, цей підхід стає дедалі менш ефективним.

Повертаючись до ситуації на кафедрі, слід зазначити, що вона є безпосереднім продовженням стратегії ВНЗ загалом, єдиним важливим пріоритетом якого є залучення максимально можливої кількості абітурієнтів, що особливо ускладнилося останніми роками. Звідси така увага до профорієнтаційної роботи і часто-густо — байдужість до решти аспектів. Якщо увагу навчальному процесу приділяють за залишковим принципом, ми маємо описані проблеми — неефективну структуру, велику кількість прогулів, низькі педагогічні вимоги тощо. Це ефект зворотного зв'язку, коли здійснювані дії лише поглиблюють проблему: у тривалій перспективі її можна розв'язати лише шляхом підвищення престижності ВНЗ (у тому числі й окремих кафедр), а цього неможливо досягти без адекватної кадрової політики.

Що стосується другого ВНЗ, то його кадрова політика дає можливість забезпечити собі висококваліфікований викладацький персонал, який на відповідному рівні виконує свої навчальні й методичні обов'язки, що, зрештою, є запорукою розвитку закладу в майбутньому. Це додатково підкріплюється виваженою системою контролю роботи кафедр. Як наслідок кафедральна політика вибудовується в такому ключі, котрий уможливорює позитивний вплив на головні аспекти навчальної ситуації.

Здійснений аналіз засвідчує, що важливі аспекти ситуації на одному із рівнів є насправді частиною більш загальних патернів, які стосуються всіх рівнів університетського життя. Звісно, я би міг збагатити своє дослідження додатковими аспектами, але або не маю доступу до необхідних мені даних (наприклад, особливостей ухвалюваних рішень на рівні ректора), або не став цього робити з етичних міркувань (зокрема, я не заторкував особистісні особливості завідувачів кафедр), або ж маю змогу отримати потрібну інформацію лише стосовно одного ВНЗ (рейтинг вищих навчальних закладів України, що його визначає ЮНЕСКО від 2006 року). З іншого боку, необхідно визнати, що кейс-стаді є гнучкою стратегією, яка поєднує як перевірку апіорних допущень, так і апостеріорне коригування теорії на підставі релевантних даних про емпіричну дійсність. Так само, як і у випадку стратегії “обґрунтованої теорії”, кейс-стаді дають змогу створювати насичені теоретичні побудови досліджуваного феномена.

Висновки

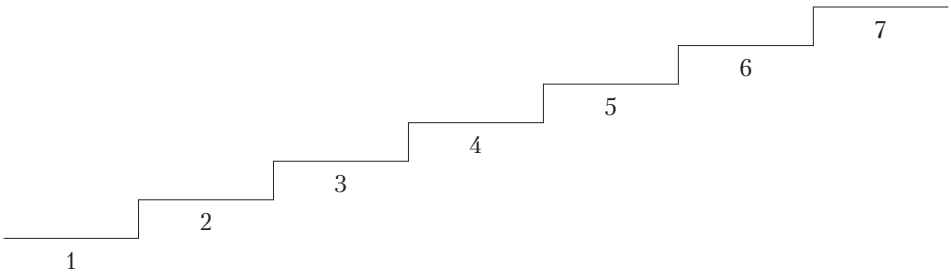
Поданий матеріал демонструє всю складність побудови валідної соціологічної теорії. І навіть якщо дослідник цікавиться лише одним із рівнів соціальної реальності, він усе одно має оперувати комплексними стратегіями отримання, аналізу й інтерпретації даних. Що важливіше — він має бути вільним як від концептуальних, так і від методологічних упереджень.

Критичним кейсом, що підтверджує мої слова, є позиція Дональда Кемпбела, сформована в перебігу тривалої еволюції його методологічних поглядів і озвучена 1975 року: "...людина, у її звичайному сенсі, є дуже обізнаним пізнавцем (knower), і якісна, ґрунтована на здоровому глузді обізнаність, не може бути замінена кількісною. Радше кількісне знання вибудовується і заслуговує на довіру на основі якісного, включно зі звичайним сприйняттям. Ми, методологи, мусимо працювати над прикладною епістемологією, яка б інтегрувала і те, і інше" [Campbell, 1975: p. 191].

Додатки

Додаток 1

Уявіть собі, що на щаблях певних "сходів" розташовані люди з різним авторитетом на вашому факультеті: на найнижчому щаблі — ті, хто має найнижчий авторитет, а на найвищому — ті, хто має найвищий авторитет. НА ЯКИЙ ІЗ ЦИХ ЩАБЛІВ ВИ Б ПОСТАВИЛИ ЗАВДУВАЧА ВАШОЇ КАФЕДРИ? (Обведіть кружечком).



Додаток 2

Припустімо, що в найзагальнішому плані студентів можна розподілити на три типи залежно від їхнього ставлення до навчання:

- А) найменш сумлінні студенти, які здебільше не докладають зусиль для навчання, які сподіваються на вдалий збіг обставин і на те, що всі борги можна буде закрити наприкінці семестру, а іспити і заліки — скласти завдяки допомозі товаришів по групі або взагалі практично нічого не робити для цього;
- В) ті, що балансують між підготовкою найважливіших завдань та ігноруванням завдань, що не мають принципового значення, які викорис-

товують ранжування викладачів за строгістю й вимогливістю задля відповідного розподілу зусиль і які переважно відвідують ті пари, що мають більшу вагомість у рамках дисципліни;

- С) найсумлінніші, які ставляться до навчання максимально відповідально, намагаються готувати всі завдання, передбачені навчальними вимогами, здобути максимум знань і постійно відвідують пари.

А тепер, використовуючи наведену далі шкалу, ВКАЖІТЬ МІСЦЕ, НА ЯКЕ Б ВИ ПОСТАВИЛИ СЕБЕ, порівнюючи із цими трьома типами. При цьому не можна обирати “чистий” тип (А, В чи С), необхідно обрати ОДНЕ з чисел між двома “чистими” типами (від 1 до 10).

А	1	2	3	4	5	В	6	7	8	9	10	С
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Додаток 3

Як Ви склали останню сесію?

1. Були трійки.
2. Без трійок, в основному на чотири.
3. Без трійок, в основному на п'ять.
4. На відмінно.

Література

Головаха Є. Моніторинг соціальних змін в українському суспільстві / Є. Головаха, Н. Паніна // Структурні виміри сучасного суспільства / за ред. С. Макеєва. — К.: Інститут соціології НАН України, 2006. — С. 162–189.

Головаха Е. Социологическое знание: специфика, критерии научности и перспективы развития / Е. Головаха // Социология: теория, методы, маркетинг. — 2004. — № 1. — С. 5–14.

Дембицкий С. Исследования смешанного типа в социологии / С. Дембицкий // Социальные измерения общества. — 2010а. — Вып. 13. — С. 128–139.

Дембицкий С. Обоснованная теория”: стратегия сбора и анализа качественных данных при теоретической валидации / С. Дембицкий // Социология: теория, методы, маркетинг. — 2010b. — № 2. — С. 64–83.

Дембицкий С. Применение стратегии согласования концептов в теоретической валидации (на примере исследования поведенческих практик студентов) / С. Дембицкий // Социология: теория, методы, маркетинг. — 2009. — № 4. — С. 99–115.

Дембицкий С. Теоретическая валидность и смещение данных в социологическом исследовании [Электронный ресурс] / С. Дембицкий. — Режим доступа : <http://www.ecsocman.edu.ru/soc-ua/msg/337817.html>.

Морган Г. Образы организаций / Морган Г. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008.

Романовский Н.В. Историческая социология / Романовский Н.В. — М.: Канон + РООИ “Реабилитация”, 2009.

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

Черниш Н.Й. Соціологія : підруч. за рейтингово-модульною системою навчання / Черниш Н.Й. — К. : Знання, 2009.

Bowen C.-C. Meta-Analysis / Bowen C.-C. // Handbook of Research Methods in Public Administration / ed. by G. Miller, K. Yang. — Boca Raton ; London ; New York : CRC Press, 2008. — P. 705–720.

Campbell D. “Degrees of Freedom” and the Case Study / D. Campbell // Comparative Political Studies. — 1975. — № 2. — P. 178–193.

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

Gerring J. Case Study Research: Principles and Practices / Gerring J. — N. Y. : Cambridge University Press, 2007.

Encyclopedia of Case Study Research / ed. by A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe. — London ; Thousand Oaks ; New Delhi : Sage, 2010.

Hancock D. Doing case study research: a practical guide for beginning researchers / Hancock D., Algozzine B. — New York : Teachers College Press, 2006.

Hartley J. Case Study Research / J. Hartley // Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research / ed. by C. Cassell and G. Symon. — London ; Thousand Oaks ; New Delhi : Sage, 2004.

Menard S. Introduction: Longitudinal research design and analysis / S. Menard // Handbook of Longitudinal Research: Design, Measurement, and Analysis / ed. by Scott Menard. — Amsterdam ; Boston ; Heidelberg ; London ; New York ; Oxford ; Paris ; San Diego ; San Francisco ; Singapore ; Sydney ; Tokyo : Elsevier, 2008. — P. 3–12.

Mouton J. Basic Concepts in the Methodology of the Social Sciences / Mouton J. — Pretoria : HSRC Publishers, 1996.

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

Rieger J. Key informant / J. Rieger // The Blackwell Encyclopedia of Sociology / ed. by G. Ritzer. — Malden ; Oxford ; Carlton : Blackwell Publishing, 2007. — P. 2457–2458.

Robinson W. The logical structure of analytic induction / W. Robinson // American Sociological Review. — 1951. — № 6. — P. 812–818.

Ruspini E. Introduction to longitudinal research / Ruspini E. — London ; New York : Routledge, 2002.

Trochim W. Outcome pattern matching and program theory / W. Trochim // Evaluation and Program Planning. — 1989. — № 12. — P. 355–366.

Trochim W. Pattern matching, validity, and conceptualization in program evaluation / W. Trochim // Evaluation Review. — 1985. — № 5. — P. 575–604.

VanWynsberghe R. Redefining Case Study / R. VanWynsberghe, S. Khan // International Journal of Qualitative Methods. — 2007. — № 2. — P. 80–94.

Walliman N. Social Research Methods / Walliman N. — London ; Thousand Oaks ; New Delhi : Sage, 2006.

Yin R. Case Study Research: Design and Methods / Yin R. — London ; Thousand Oaks ; New Delhi : Sage, 2009.