

质性教育研究中运用归纳取径确保可信赖性：两位青年研究者对博士阶段数据分析的自我民族志考察

高睿哲，宋浩宇*

厦门大学经济学院，厦门 361005，福建，中国

摘要：确保质性研究的可信赖性，始终是教育研究中的一项关键挑战。然而，青年研究者往往缺乏系统的指引来提升质性数据分析的可信性。一个关键问题在于，学界对支持系统化主题生成与理论发展的归纳取径讨论有限。为填补这一空白，本研究考察两位青年研究者在其博士阶段如何运用三层次归纳方法论来增强研究发现的信赖性。研究采用自我民族志取径，发现该方法论加深了她们对参与者经验的理解，促成了有效主题的浮现，并强化了可信性、可迁移性、可靠性与可确认性。这些发现为采用类似取径的研究者提供了确保质性探究之信赖性的具体策略。本研究还强调，应当为教育学科的博士研究者配备严谨开展质性研究的策略，从而最终提升其研究质量。

关键词：归纳；青年研究者；可信赖性；方法论

Ensuring Trustworthiness Using an Inductive Approach in Qualitative Educational Research: An Autoethnographic Investigation of Two Early Career Researchers Reflecting on PhD Data Analysis

RuiZhe Gao, HaoYu Song*

School of Economics, Xiamen University, Xiamen 361005, Fujian, China

Abstract: Ensuring the trustworthiness of qualitative research remains a critical challenge in educational research. However, early career researchers often lack structured guidance on enhancing the credibility of qualitative data analysis. A key issue is the limited discussion on inductive approaches that support systematic theme generation and theory development. To address this gap, this study examines how two early-career researchers employed a three-level inductive methodology during their PhD studies to strengthen the trustworthiness of their findings. Using an autoethnographic approach, the study finds that this methodology deepened their understanding of participants' experiences, facilitated the emergence of valid themes, and reinforced credibility, transferability, dependability, and confirmability. These findings offer concrete strategies for researchers undertaking similar approaches to ensure trustworthiness in their qualitative inquiry. This study also highlights the importance of equipping PhD researchers in

education with strategies to navigate qualitative research rigorously, ultimately enhancing the quality of their studies.

Keywords: Inductive; Early career researchers; Trustworthiness; Methodology

一、引言

对新研究者而言,进入教育学博士项目既令人振奋,也充满挑战。这类项目提供了深入学习与研究的机会,但对于不熟悉学术研究中常用的研究方法论与研究方法的学生来说,也可能令人却步[1-3]。教育学博士新生面临的最重要挑战之一,就是理解研究方法论与研究方法之间的区别,以及如何保证自己研究的质量。

教育研究以探讨与教学、学习及日常教育经验相关的复杂问题为生命力所在[4]。为在这一领域中找到方向,许多博士生与研究者的主要依赖两种取径:演绎取径与归纳取径[5]。二者各有所长,并以各自独特的方式引导研究过程。演绎研究在教育研究中运用更为普遍,它遵循自上而下的路径,通常以某个成熟理论或既有研究体系为起点[6]。研究者提出假设,即关于变量之间关系的预测[7]。这一取径的核心在于通过控制实验、问卷调查等实证研究方法检验该假设,数据收集与分析随之聚焦于证实或证伪最初的假设[8]。

演绎研究因其在测量上的清晰与精确而盛行于教育研究的某些领域[9];与此同时,归纳研究正变得日益重要,越来越多的教育研究者开始采用这一取径。该取径以数据为驱动,理论与假设是从对数据的细致观察与分析中发展出来的,而不是先有既存理论、再检验由其推导出的假设。研究者通常通过访谈、焦点小组或观察收集数据,随后展开深入分析,以识别浮现的模式、发展主题,并对所研究的现象提出可能的解释[10]。这些分析所得的发现可能催生新理论,或使已有理论得到修正,从而为复杂的教育议题提供更深入的洞察。归纳方法论将在文献综述部分进一步讨论。

尽管归纳研究具有上述优势,许多教育学博士新生仍难以确保研究的质量或可信赖性[11]。其原因是多方面的,包括缺乏学术研究的先前经验[12],或对确保可信赖性的各种策略普遍不熟悉[1]。尤其是数据分析乃研究过程的根本环节,要严谨地从原始数据中识别模式与主题,既需要对内容的深入理解,也需要可靠、有效的分析取径。编码、综合与阐释数据的复杂性要求极高的细致程度,这对学术研究的新手而言可能不堪重负。正因为需要在整个分析过程中保持可信赖性,学生扎实掌握归纳质性分析技术就显得尤为关键。

然而,尽管研究者已就质性研究中确保可信赖性的方法展开了广泛讨论,就归纳研究如何具体保障其发现的可信赖性而言,相关策略的细致阐述仍存在明显空白。为填补这一空白,本文探讨两位博士毕业生在其分析全过程中维持研究发现之可信赖性的经验,并提出一个关键问题:在归纳数据分析中,如何有效地维持并确保可信赖性?

本文分享两位作者在各自博士研究中运用的一种多层次归纳数据分析取径。它提供了一条系统且方法论上稳健的路径,既适用于单一数据来源,也适用于多重数据来源的分析;对于希望基于经验数据发展新理论的研究者尤为有利——而这正是博士生在其领域中展示原创性知识贡献的普遍要求。

本文首先讨论归纳方法论在教育研究中的价值及其如何确保可信赖性,随后说明我们所采用的自我民族志研究方法,接着呈现研究发现与讨论,最后探讨研究局限并为未来的博士生与研究者的提出建议。

二、文献综述

本节探讨归纳方法论在质性研究中的作用——即直接从数据中推导理论与模式,尤其是归纳分析取径的三个层次;随后转向质性研究中可信赖性的确立,包括可信性、可迁移性、可靠性与可确认性四个组成部分,并援引一系列学术文献。本文认为,归纳方法论虽是当代教育研究应对现象复杂性的重要取径,但在整个研究过程中确保研究的可信赖性同样势在必行。

（一）归纳方法论的运用

教育研究常常要处理错综复杂、多重面向的现象，这要求研究方法论能够深入这些议题的细微之处与深层结构。归纳研究方法论在此背景下成为一种有价值的工具，它为探究复杂、深入而微妙的现象提供了严谨而系统的路径，并可能导向新颖且具创新性的理论与理解。该取径尤其适用于那些需要理解复杂社会现象、而传统演绎研究取径可能力有不逮的领域。

与更为流行的演绎研究不同——后者从假设出发[6]，并试图通过检验予以证实或证伪——归纳研究是一种自下而上的取径[5]：研究者以开放式的观察与数据收集开启探究，让模式与主题有机地浮现[7]。这种探索性的特质有助于更深入地理解教育中社会现象（如学生投入或师生互动）的复杂性。归纳方法论使研究者得以捕捉教育经验的丰富性与多面性，也使研究过程更具探索性与开放性，从而可能带来新颖而具创新性的洞察。

归纳研究真正的力量在于其数据分析方式。研究者细致审视所收集的数据，运用编码与主题分析等技术识别反复出现的模式与关联。这一迭代过程使浮现中的主题得以持续精炼，并促成扎根于数据本身的新理论的发展。这与演绎数据分析形成鲜明对照——后者往往聚焦于证实或证伪既存理论，可能压抑意料之外之洞察的出现。

归纳数据分析在教育研究中的一项关键优势，是它能够揭示此前未被认识的联系与关系。通过让主题与模式从数据中有机浮现，研究者可以识别出对教育现象的意外影响因素；相比之下，演绎研究从既存理论出发并检验由其推导的假设，有可能忽略意料之外的发现。这可以催生新的研究问题，并推动教育领域中新颖研究方向的探索。例如，对学生访谈的归纳分析可能揭示课堂环境与学生动机之间意想不到的联系，从而促使人们进一步研究环境设计及其对学习成果的影响。

（二）三层次数据分析取径

本文提出一个三层次的数据分析流程，以确保对研究发现的充分探索与阐释，如图1所示。第一层聚焦于基础性分析，为更深入的探索奠定基础。在这一阶段，来自访谈、焦点小组与文档等不同来源的数据被人工整理。这一过程包含对文本的细读与仔细分析，以阐释其意义。这一层次的一个关键之处在于认识到：参与者的回答（尤其是在访谈中）未必总是遵循严格的线性结构。因此，逐段核对转录文本并将其与相应的访谈问题对齐就变得必不可少。同样重要的是，研究者还应记录并存档参与者提供的、偏离访谈问题的额外信息——这些看似枝节的信息可能在后续的分析阶段显出价值。

该层次旨在对原始资料进行全面梳理，为后续深入分析奠定扎实基础。具体工作涵盖三类来源材料的处理：访谈录音经逐字转录为文本，焦点小组讨论记录按发言顺序整理归档，相关文档（如课程大纲、教学反思日志、政策文件等）依主题分类编目。所有材料统一导入质性分析平台，形成可溯源的原始语料库。

在此过程中，研究者对每一份文本进行反复细读与逐段推敲，不急于编码，而是先理解话语的完整语境与潜在意图。这一步骤的关键在于：参与者（尤其是受访教师）的叙述往往并非严格的线性结构——他们可能在回答某一问题时主动回溯前文、提前触及后续话题，或借助具体案例来阐释抽象观点。因此，研究者须逐段核对转录文本与相应访谈问题之间的对应关系，厘清哪些内容是对问题的直接回应，哪些是参与者的主动延伸。与此同时，对于那些偏离原定访谈提纲但包含重要信息的“溢出性内容”，研究者需予以标记和存档。这类材料看似游离于核心问题之外，却往往承载着参与者未被预设框架捕捉的真实经验与深层关切，在后继的分析阶段可能成为关键线索或重要佐证。

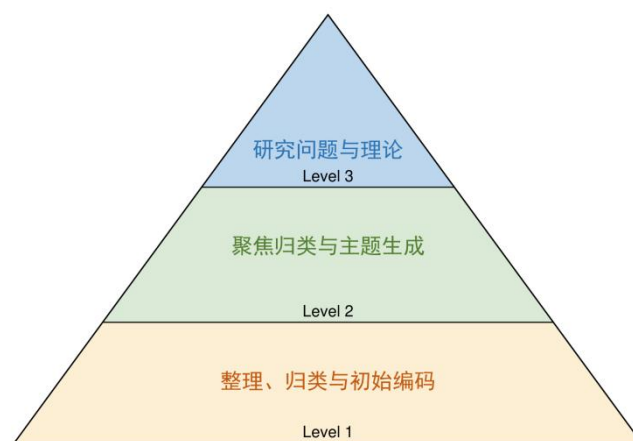


Figure 1 Three Levels of Inductive Analysis

图 1 归纳分析的三个层次

研究者标出重要的文本片段，将其归入不同类别并相应地贴上标签。随着更多相关片段被发现，它们会被不断补充到这些类别中。研究者可以起草对每个类别之意涵的初步描述，并撰写备忘录，详述它们之间的关联、联系与意涵。第一层分析通常始于初始编码的发展，这些编码通过迭代过程归纳地生成，以捕捉数据的深度与广度。这一阶段通常最为耗时，因为它要求对细节的悉心关注与对数据的反复研读。类别可能在此过程中开始浮现，并可依据年龄、教龄等相关情境因素作进一步整理，使研究者得以探究个案之内与个案之间有意义的模式与关系。与从预设类别出发的演绎取径不同，这种归纳取径允许意料之外的发现，也带来对数据复杂性的更深理解。演绎分析或许效率更高，但它有可能忽略那些从数据中有机浮现的细微主题与模式。

数据整理完毕后，研究者进入第二层，在此更深入地识别一致的模式、信息板块与主题。在第一层所形成的初始编码基础上（经由归纳编码），研究者比较各编码，以识别数据中一致的模式、相互对照的信息板块与浮现中的主题。这一层次包含一个不断精炼的迭代过程，直至研究者达到数据饱和，即不再有新的信息浮现。此时，初始类别被整合为更宽泛的主题，并进一步精炼以减少重叠与冗余。这一精炼过程最终识别出核心主题及其子主题。

第三层聚焦于综合第二层所识别的核心主题，以确定回答研究问题的关键答案。这一最终层次深入探讨研究发现的理论意涵，研究者由此认识到发现与既有理论及相关文献之间的联系。在这里，分析不止于把数据与既有理论相对应，而是要识别当前理解中的空白，并为既有的理论框架贡献新的洞察。这种对理论贡献的重视，是一项优秀博士研究的标志。

尽管两位作者都在归纳数据分析中运用了这一三层次取径（详见后文），我们的关注点并不止于方法论之间的比较。我们无意卷入关于演绎取径与归纳取径孰优孰劣、或量化方法与质性方法孰优孰劣的争论；本研究的目的在于讨论我们如何运用这一三层次取径来确保研究的质量，即研究发现的可靠性，详见下节。

（三）可信赖性

就研究评价而言，量化方法早已确立效度与信度作为基石性的指标。然而，由于认识论假设存在根本差异，把这些概念直接套用于质性研究通常被认为存在问题。量化研究往往依托实证主义框架，预设存在一个可被测量与推广的客观实在；质性研究则采取自然主义取径，优先理解参与者在其特定情境中的主观经验与阐释[7]。有鉴于这一脱节，Lincoln 与 Guba 的开创性著作提出以可信赖性作为评价质性研究质量的框架，力图弥合这

一鸿沟。他们认为, 确保可信赖性即可保证「一项探究的发现值得关注、值得被纳入考量」(第 290 页)。Elo 等指出, 这一点对质性研究中的归纳内容分析尤为重要, 因为其类别、主题与理论均直接从原始数据中浮现, 不依赖任何预设的分类。

可信赖性是一个复杂的构念, 在质性数据分析中必须从不同侧面加以考量, 因为它反映的是研究过程整体的质量与完整性。Lincoln 与 Guba 提出了确立可信赖性所必需的四个关键组成部分: 可信性、可迁移性、可靠性与可确认性。这些组成部分有助于确保研究发现不仅扎根于数据, 而且在直接的研究情境之外仍具意义与适用性。

可信性被 Lincoln 与 Guba 认定为确立可信赖性中最重要的一项, 它意味着验证研究发现是否准确地反映、阐释并呈现了参与者的经验。它有时被视为量化研究中内部效度的对应物——内部效度指变量及其相关关系被准确测量的程度。尽管二者的本体论假设根本不同, 可信性与内部效度都强调研究与实在之间的契合。

可迁移性通常指研究发现的外推。鉴于情境的特殊性, 自然主义研究者常常对研究发现的推广持质疑与审慎态度; 但通过对情境提供丰厚而细致的描述, 可迁移性可以得到关键性的促进, 从而使人们得以进一步考量其适用性。

可靠性关注数据在不同时间与不同条件下的稳定性, 通常被认为对应质性研究中的信度问题, 即表明在相同情境下、面向相同参与者、使用相同研究方法重复该研究的可能性。鉴于这种重复在质性研究中难以实现, Janis 从建构主义与阐释主义取径出发, 把可靠性理解为一致性, 并提出确保可靠性的关键策略是通过对主题的检视与比较, 在不同数据收集方法之间确立相似的意义与阐释。

可确认性指客观性, 或不同研究者就数据的准确性、相关性或意义达成一致的可能性。Cope 进一步解释道, 为确保可确认性, 研究者需要呈现直接源自数据、而非源自研究者偏见、动机或兴趣的研究发现。

围绕可信赖性的这四个组成部分, 研究者提出了多种在数据分析阶段促进可信赖性的策略。例如, Anney、Cope 与 Shenton 都认为, 研究者可以采用三角互证, 即运用多重数据来源与方法交叉核对信息、降低偏见。这些作者进一步指出, 三角互证通过提供对所研究现象更全面的理解, 提升了质性发现的深度与丰富性; 他们还强调, 三角互证能够确保研究发现不单纯依赖单一视角, 从而强化可信性。成员核查与同行汇报可以是另外两种途径: 研究者或将研究发现返还给参与者以求确认, 或与未参与该研究的同事讨论, 以检验发现、挑战既有假定。Elo 等特别提到, 对于由多位研究者共同开展的归纳质性分析, 应当实施编码者间信度, 使数据得到持续复核以维护可信性。

然而, 必须记住, 可信赖性的这四个方面都是文化建构的产物。Lincoln 与 Guba 所阐述的可信赖性概念是质性研究方法论的基石。就上文所述确立可信赖性的四条标准而言, 针对其文化特殊性已出现诸多批评, 尤其是认为西方的认识论假设未必普遍适用。「真理」的概念在不同文化间可能各异: 西方视角往往强调单一的、客观的真理, 而某些文化则可能承认基于个体或群体视角的多重真理。因此, 可靠性虽可指向可重复性, 却未必能与那些重视情境性知识以及研究者与参与者之间独特关系的文化产生共鸣。同样, 客观性在西方研究中备受推崇, 但某些文化可能把研究者的角色视为知识的促成者, 或与参与者共同建构知识的一方[7]。

三、研究方法

本文采用自我民族志, 这是一种把研究者的个人经验与其他数据来源相整合的研究方法。自我民族志使研究者既能叙述自身的个人经验, 又能对这些经验的文化情境及其意义展开民族志式的分析。这一质性取径把个体叙事置于更广阔的社会、文化与制度情境之中, 从而提供一种丰富而多层次的理解。它承认亲历经验中固有

的主观性, 同时又能更为广泛的社会现象提供有价值的洞察。在本研究中, 这一方法为理解两位选择归纳取径的博士研究者的复杂经验与决策提供了独特视角, 也展现了该取径如何使她们更深入地进入参与者的经验世界, 在确保更丰富、更细腻之理解的同时, 维护研究的完整性与质量。

通过自我反思与叙事, 我们检视自己在博士历程中的数据分析过程, 说明我们如何确保研究的可信性。作为研究者, 我们并非白板 (*tabula rasa*): 我们把自身的经验、偏见与假定一并带到研究之中。自我反思使我们得以批判性地检视这些潜在影响, 以及它们可能如何形塑我们阐释数据的方式。我们记录了个人面临的挑战、采取的策略与形成的反思, 从内部视角呈现教育研究中博士阶段数据分析的复杂性与精微之处。

本研究反思的三个要点为: 其一, 三层次分析的具体采用; 其二, 我们为确保持信性所采取的策略; 其三, 这些取径与策略所产生的影响。我们还回顾了博士期间部分反思日志——Urmee 的写于 2019 年至 2020 年, Bingqing 的写于 2022 年至 2023 年——并通过定期讨论, 捕捉我们的想法与经验在数据分析这段时间中的演变。这一方法论使我们得以凸显可信性在质性研究中的重要性, 展示我们如何运用三角互证、成员核查与反身性等多种策略来提升研究发现的可信性, 并对我们的数据负责。

两位作者均为在澳大利亚某大学全职工作的青年研究者 (*early career researchers*, 以下简称 ECRs)。Urmee 于 2021 年完成博士学位, 其数据分析采用归纳取径 (见图 1); Bingqing 于 2024 年新近完成博士学位, 她受 Urmee 归纳数据分析过程的启发, 把类似方法纳入自己的分析, 同时也整合了一些演绎成分。

在博士研究期间, Bingqing 关注中国两所中学职业生涯晚期教师的专业投入。她采用个案研究与叙事探究相结合的方法论, 既围绕教师本人的个人叙事, 也围绕学生、同事与学校领导等关键利益相关者讲述的关于他们的故事展开。研究设计包括对职业生涯晚期教师进行两轮访谈, 两轮之间安排反思性写作以深化探究; 此外, 为捕捉每所学校内部的多元视角, 她组织了六场焦点小组讨论——两所学校中每一类利益相关者各一场。

在各自的研究中, Urmee 与 Bingqing 都聚焦于探究某一特定群体的亲历经验, 力求与参与者共同建构知识, 以照亮人的终身经验与过渡阶段等此前未被充分研究的复杂议题。她们的目标是从所收集的细致而丰富的数据中发展出新的理论。因此, 她们选择归纳取径作为最合适的方法, 使自己能够深入地与数据打交道, 并系统地发展出与参与者真实世界经验紧密相连的理论洞察。

四、研究发现

本节详述为在三层框架的每一阶段确保持信性而采用的归纳数据分析的具体过程。它从第一层分析开始——在此, 编码由对原始数据的整理与归类而生成; 随后推进至第二层分析——在此, 编码被综合为主题; 最终回答研究问题并形成理论。

(一) 第一层分析: 整理、归类与初始编码

在第一层分析中, 两位作者首先对来自访谈、焦点小组讨论与反思性写作的原始数据进行切分与编码, 以捕捉参与者视角的深度与广度。这一初始编码是归纳地进行的, 让类别从数据中有机浮现, 而非由既存框架强加。

Urmee 对两轮访谈与一场焦点小组讨论的数据进行切分, 并运用多种编码方法加以分析。她从描述性编码入手, 为仅仅描述其内容的数据片段贴上标签。例如, 当一位参与者提到自己被工作量压得喘不过气时, Urmee 将其编码为「感到不堪重负」。在初始编码阶段, Urmee 依据自己的第一印象赋予暂定编码, 使她得以在确定更具体的类别之前探索各种主题与想法。例如, Urmee 的许多博士研究参与者 (在数据收集期间) 刚刚开始半工半读, 同时从事全职工作——主要是传统的朝九晚五的工作, 他们频繁报告在平衡这两方面时面临的重大挑

战。因此, Urmee 起初把一位参与者关于时间管理困难的讨论编码为「工作量问题」。随后, Urmee 运用概念编码把相似的初始编码归拢, 形成更宽泛的类别, 例如把「感到不堪重负」与「工作量问题」合并到「工作—生活平衡挑战」这一概念编码之下。在过程编码中, Urmee 着力识别并编码参与者所描述的某一过程中的步骤或阶段。例如, 当一位参与者描述其每日学习常规时, 她对其中涉及的不同步骤分别编码, 如「规划学习时间」与「复习笔记」。

通过分析, Urmee 依据参与者对其核心访谈问题与焦点小组讨论的回应识别出六个主要类别。这一有条理的取径使她得以捕捉参与者经验的复杂性与细微之处, 最终促成了更稳健、更具洞察力的分析。

在这一层次的分析中, 两位作者都采用了成员核查: 请参与者复核转录文本与初始编码, 以纳入不同视角、强化数据。通过审慎地对重要文本片段进行归类, 作者确保编码准确反映了参与者的视角。具体而言, Urmee 直接从参与者自己的话语中发展出 41 个编码, 使分析扎根于真实数据, 并与参与者的叙事紧密对齐。类似地, Bingqing 按照参与者亲历经验的时间顺序重新整理数据, 并为参与者制作时间轴, 以便他们回顾职业生涯不同阶段的重要事件与认知转变。这种以参与者为主导的取径最大限度地降低了研究者偏见影响数据阐释的风险。

接下来, 两位作者考量了参与者对研究发现、阐释与建议之评价的一致性。她们都多次研读数据以理解数据在说什么, 尽己所知避免偏见。每当感到可能存在误解或表述不清时, 两位作者都会对访谈数据的某些方面加以核实。Urmee 「与一群博士研究生同伴讨论, 以确保对数据的准确阐释」, 着力保证数据中的模式与阐释确实源自数据, 而非源自研究者 [Urmee] 的想象——后者往往是一项关键顾虑。

「我在第一层分析中详尽记录了宏观（如中国教师的历史渊源与教育制度）、中观（参与者所处的学校环境与社会关系）与微观（参与者本人）三个层面的情境。这些情境信息一部分取自参与者的叙事, 一部分来自我的观察。我还会记下若干参与者是否共享相同的情境（例如任教同一年级, 或同一年开始任教）。」

对数据收集与分析所处情境的审慎考量, 确保了研究发现具有相关性, 并可迁移到条件相似的其他情境。

（二）第二层分析：聚焦编码、聚焦归类与主题生成

在第一层分析从原始数据中识别并整理出初始编码之后, 两位作者推进至第二层归纳分析。随着我们更深入地进入主题生成, 可以清楚看到, 为确保研究发现的可靠性采取了若干严谨策略, 尤其是尽量减少研究者偏见的影响以反映参与者的亲历经验, 并把主题情境化, 使其对其他研究的适用性更为清晰。

为夯实并验证归纳分析、提升分析的完整性, Urmee 在叙事中反思道:

Bingqing 的经验与之呼应, 她进一步解释说: 「对我而言, 这一取径与其他取径最重要的区别在于, 它能帮助研究者在数据分析中或多或少地保持客观, 清楚地区分参与者说了什么与研究者如何阐释。」通过在数据与我们的阐释性结论之间提供这种透明的连接, 我们使其他研究者得以追踪我们分析判断背后的推理。

此外, 两位作者在第二层分析中引入了若干稳健的验证技术。与第一层分析类似, 成员核查是 Urmee 的一项关键策略, 她继续以线上或面对面的方式与参与者讨论、征求反馈。但与第一层的成员核查不同, 她更侧重于参与者对主题的意见, 以免自己「遗漏或误解了什么」, 并使自己能够「基于从数据中浮现的主题与模式发展一个新的理论框架, 而不是试图把它们塞进既有理论」。Bingqing 也采用了类似策略, 但由于她在数据收集期间与参与者共处, 她直接让参与者参与第二层分析, 向他们展示并与之讨论从编码到主题的分析推进过程。她报告说: 「参与者很乐于参与这一过程, 这进一步促进了知识的共同建构。」此外, 与导师的定期会谈所提供的外部审视, 为两位作者的研究过程提供了另一重把关。导师们对主题发展作出批判性评估, 以确保分析的系统性与透明性。

在第二层归纳分析中确保可迁移性方面, 主题生成阶段提供了对情境的详细描述。在反思这一取径与其他

取径有何不同时, Bingqing 评论道:

「我认为这种系统的取径精确地追溯了从原始数据到编码、再到主题的推进过程, 使主题与其原初情境之间的关联更为清晰。情境上的细微之处往往在数据缩减过程中被掩盖; 然而这一方法确保了情境在我的整个分析中始终处于焦点位置。」

由这段反思可以推知, 贯穿各层次分析的对情境的持续关注, 不仅维护了数据的完整性, 也丰富了主题的发展。Urmee 也提到, 她对研究场域、参与者群体特征以及数据收集条件的关注, 在三层次分析中得到了更清晰的引导与呈现。这使得对底层叙事的理解, 以及对研究发现在不同场域或群体中之适用性的把握, 都更具情境深度。这种细节上的深度支撑了方法论学者所定义的主题分析的外部效度。

(三) 第三层分析: 回答研究问题与理论生成

第三层分析是收官性的分析, 帮助研究者全面回答研究问题。在这一阶段, 核心主题被进一步综合, 以识别直接回应研究问题的关键洞察。这些主题通常与研究目标相契合, 并在与先前的编码与类别相整合之后, 促成对数据连贯而有意义的阐释。对一些研究者而言, 这一阶段可能标志着数据分析的终结; 但另一些研究者可能选择推进到更具理论性的层面。

对 Urmee 而言, 这些最终主题反映了参与者的观点, 凸显出教育在查克玛人迁移叙事中所扮演的关键角色。在这里, Urmee 把数据与既有理论相连接、比较与对照, 并把研究发现与其研究所采用的理论框架相整合。她反思道:

「我认为数据把我引向了我一直在与其他理论一并探索的三种成熟理论(例如 Kabeer 与 Spivak 的理论)。然而这些理论虽然富有洞见且切题, 却无法完全解释我的参与者的亲历经验。认识到这一局限后, 我引入了其他理论(如 Mignolo 与 Quijano)的概念, 构建了一个更为细致的理论框架, 以充分把握我的参与者叙事的复杂性与深度。」

通过把研究发现与成熟理论相整合, Urmee 得以提供新的洞察, 拓展了人们对教育机会如何影响查克玛这类原住民群体的迁移与身份维系的理解。这不仅提升了其研究的学术价值, 也为与迁移及文化保存相关的政策与教育实践提供了实践意涵。经由这一过程, 数据从原始走向抽象与理论。这种周密的取径确保了更大的理论贡献——而从博士研究中作出重要贡献本就是一项期待。

就 Bingqing 而言, 除了在第三层分析中生成理论之外, 她还能更有把握地把自己的研究发现与更广泛的文献相比较、相对照。尤其在存在差异时, 她可以「轻易地回溯到数据, 找到参与者做了什么、说了什么的支持性证据」来支撑自己的论证。例如, 既有文献常把职业生涯晚期教师描绘为抗拒变革, 而她研究中的一位参与者却描述自己主动在课堂上发起课程创新。Bingqing 回到这位教师的叙事与课堂实物资料, 展示其专业身份如何由指导年轻同事的强烈责任感所形塑——这一洞察挑战了文献中刻板化的描绘。

五、讨论

本研究凸显了可信赖性在质性研究中的关键作用, 详述了我们所采用的三角互证、成员核查与反身性等策略, 以强化研究发现的可信性、不辜负数据的完整性。这些策略均围绕本研究的核心问题展开: 在归纳数据分析中, 如何有效地维持并确保可信赖性? 通过回答这一问题, 我们希望为研究者提供一个框架, 以提升其归纳质性分析的整体可信赖性。

归纳分析的可信赖性在三个层次上得到处理。在第一层阶段, 作者主要着力于在数据分析过程中维持可信性、可靠性与可迁移性。可信性等同于内部效度, 对评估一项质性探究的质量与完整性至关重要, 它确保研究

发现准确地代表参与者的经验与视角。作者通过严谨的过程确立可信性。为此, 我们运用了成熟的策略, 包括长期投入、三角互证与成员核查。这些做法使我们得以对数据展开迭代式探索, 确保浮现的模式与主题扎根于参与者的叙事, 准确反映其亲历经验。

可靠性确保归纳分析过程的一致性与透明性, 我们通过为所有编码与主题发展的决策保留详细的审计轨迹来加以增强。这些文档记录了从最初的开放式编码到主题精炼的推进过程, 清晰地说明了阐释如何直接从数据中演化而来。同行汇报进一步支撑了可靠性, 它使分析得以接受外部审视, 并在迭代编码过程中降低潜在的研究者偏见。

可迁移性反映研究发现在直接研究情境之外的适用性, 我们通过对研究场域、参与者与分析过程给出丰厚而详实的描述来实现。这些描述使读者得以判断归纳得出的主题与其他情境的相关性。此外, 目的性抽样有助于纳入多元的参与者视角, 确保归纳分析捕捉到所研究现象的复杂性。

通过在整个归纳分析过程中系统地运用这些策略, 我们强化了本研究的可信赖性, 也展示了质性方法论在产生有意义、可信之洞察方面的稳健性。第二层阶段的分析对于从编码所呈现的模式比较与聚类中生成更简明、更易把握的主题与子主题至关重要; 因此, 可确认性、可信性与可迁移性是两位作者在这一阶段所处理的三个方面。特别地, 可信性通过为研究过程中的全部决策保留清晰而详细的审计轨迹来维持, 这与文献相一致(参见 Bryman、Cohen 等)。这些文档包括数据最初如何被编码(第一层分析)、这些编码如何被合并为主题(第二层分析), 以及关于情境和这些主题如何被阐释的细节。这一过程确保我们的研究发现牢固地扎根于数据, 而非受我们主观偏见或先入之见的影响。

与第一层所采用的做法一致, 两位作者在第二层分析中运用成员核查与外部审视以确保研究发现的可信性。这一做法与既有文献高度契合(参见 Creswell 与 Creswell[7]、Lincoln 与 Guba)——这两种策略常被视为验证所识别主题之准确性及其与参与者经验之共鸣的关键途径。但应当指出的是, 鉴于从第一层到第二层分析的流程清晰, 尤其是以有条理的方式展示了编码从哪些数据中浮现、主题又如何随之形成, Bingqing 认为这「让与导师一起做审核容易了很多」。

两位作者在第二层分析中所报告的对情境细节的高度关注, 与主题分析中的外部效度概念相契合。Shenton 等方法论学者认为, 描绘研究情境时的这种深度与精确性对研究发现的可迁移性贡献显著。类似地, Creswell 也主张, 理解并记录研究场域内的条件与互动可以提升可迁移性, 使结论对其他情境更具适用性与相关性。然而, 文献中尚未充分讨论的是: 在归纳分析中通过一种结构化的、以情境为本的取径来提升可迁移性的潜力。基于两位作者的经验, 这一多层次取径在实现这一目标上显得颇有前景。

第三层收官分析这一最后阶段体现了可信赖性过程的集大成, 确保研究发现「值得关注、值得被纳入考量」(Lincoln 与 Guba, 第 290 页), 并嵌入理论生成的过程之中。这一统摄性的观念把可信赖性的四个关键组成部分——可信性、可迁移性、可靠性与可确认性——整合为一个内在连贯的框架。

通过在整个分析过程中系统而迭代地处理上述每一要素, 我们提升了研究发现的完整性与可靠程度。这一严谨的过程为质性探究奠定了坚实基础, 确保研究发现既反映参与者的亲历经验, 又契合质性研究中确立的可信赖性标准。

六、结论

教育学博士生的求学历程既能激发智识, 也令人生畏。这些有志研究者遇到的最重要挑战之一, 往往在于把握研究方法论与研究方法的复杂性[7]。本文展示了两们作者如何通过多层次归纳分析, 细致地确保研究在可

信赖性各个方面的达成。在每一层次的分析中——从最初的数据编码，到编码的整理与归类，再到最终的主题综合——研究者都运用严谨的方法来提升研究发现的可信性、可迁移性、可靠性与可确认性。这些结构化的层次使数据得以被全面检视与验证，确保所发展的主题有充分的证据支持，并与原初情境准确呼应。其中一些成果是传统的（或许更容易、更稳妥的）演绎取径无法达成的，因为演绎取径会把研究者约束在既存的理论框架之内，可能限制意料之外的发现与丰富洞察的浮现。归纳取径则允许在没有先入之见的情况下探索数据，从而带来对所研究现象更本真、更扎根的理解。

参考文献

- [1] 王蔷. 义务教育英语课标实施教学改进. 外语教学与研究, 2021, 53(03): 433-441.
- [2] 王会军. 高校思政课实践教学提质路径. 思想理论教育, 2021(08): 78-83.
- [3] 李艺. 美育融入学科教学实施策略. 中国美术教育, 2021(04): 4-9.
- [4] Li B, Chakma U. Juggling multiple demands: Resilience of women in doctoral studies. In: Chowdhury R, Tuan H A. Engaging with Australasia: Comparative research on ELT and English teacher education. Singapore: Palgrave Macmillan, 2024: 297-322.
- [5] 褚宏启. 教育公平与教育质量协同发展. 教育理论与实践, 2021, 41(21): 4-8.
- [6] Li B, Jiang W, Chakma U. Negotiating identities in western academia: An autoethnographic study of international doctoral students in Australia. Higher Education Research & Development, 2023, 42(4): 888-902.
- [7] 周光礼. 高校学科建设与科研育人融合. 大学教育科学, 2021(04): 36-44.
- [8] 郑金洲. 校本教研提质增效实施策略. 上海教育科研, 2021(08): 5-10.
- [9] 刘昌亚. 义务教育课后服务长效管理机制. 基础教育, 2021(08): 14-18.
- [10] 丁钢. 传统文化融入现代教育的路径探索. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2021, 39(04): 1-10.
- [11] Fan H, Li B, Pasaribu T, et al. Online interviews as new methodological normalcy and a space of ethics: An autoethnographic investigation into Covid-19 educational research. Qualitative Inquiry, 2023, 30(3-4): 333-344.
- [12] Punch K F. Introduction to research methods in education. 2nd ed. London: Sage, 2014.