

الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی A Model for Applying Grounded Theory in Educational Studies

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۰۳/۳۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۰۸/۰۱

A. Noori (Ph.D)

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

علی نوری^۱

محمود مهرمحمدی^۲

Abstract: Grounded theory is regarded as a powerful research method for theory building in social sciences, even though it has not found its deserved place among educational research methods as expected. This study was conducted in order to introduce this research method and develop an innovative synthetic model for applying grounded theory research in addressing educational issues. The model has been developed based on a review of related theoretical and empirical literature. In this model, the grounded theory is inductively formed through theoretical sampling and the systematic process of collecting and analyzing data simultaneously. It requires that the researcher attain a level of competency, experience and knowledge about the research problem to be able to analyze the data precisely and deeply so that the credibility and dependability of findings would not be undermined.

Keywords: Educational Research, Grounded Theory, Qualitative Data Analysis.

چکیده: نظریه برخاسته از داده‌ها یکی از روش‌های متداول پژوهش برای نظریه‌پردازی در حوزه علوم اجتماعی قلمداد می‌شود، اما هنوز آنچنان که باید جایگاه شایسته خود را در میان پژوهش‌های تربیتی پیدا نکرده است. هدف اساسی مطالعه حاضر معرفی این روش و تدوین یک الگوی ترکیبی بدیل برای بهره‌گیری از قابلیت‌های آن در پاسخگویی به مسائل تربیتی می‌باشد. این الگوی ترکیبی با اتکا به تحلیل پیشینه نظری و تجربی مطالعات نظریه برخاسته از داده‌ها تدوین گردیده است. در این الگو، از طریق گردآوری و تحلیل نظام‌مند و همزمان داده‌ها با اتکا به منطق نمونه‌گیری نظری، نظریه برخاسته از داده‌ها به طور استقرایی تکوین می‌یابد. این امر مستلزم آن است که پژوهشگر به سطحی از توانایی، تجربه و شناخت در ارتباط با مسئله پژوهش نائل آید که بتواند داده‌ها را به صورت عمیق و دقیق مورد تحلیل قرار داده تا اعتبار و اعتماد یافته‌ها خدشه‌دار نشود.

کلیدواژه‌ها: پژوهش تربیتی، نظریه برخاسته از داده‌ها، تحلیل داده‌های کیفی.

alinooripo@gmail.com

mehrmohammadi_tm_u@hotmail.com

۱. استادیار دانشگاه ملایر؛

۲. استاد دانشگاه تربیت مدرس

نظریه برخاسته از داده‌ها^۱ (مبتنی بر زمینه) یکی از روش‌های شناخته شده پژوهش کیفی است که برای نخستین بار توسط گلیزر و اشتراس^۲ (۱۹۶۷) معرفی شد. گلیزر و اشتراس (۱۹۶۷) در کتاب اکتشاف نظریه برخاسته از داده‌ها^۳، چارچوبی نظام‌مند و دقیق برای گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی معرفی نمودند که نه تنها نظریه برخاسته از داده‌ها را به دنیای پژوهش کیفی معرفی نمود، بلکه با استقبال فراوانی از جانب همه پژوهشگران کیفی برای بهره‌گیری از آن به‌منظور گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی مواجه شد. به دنبال انتشار این کتاب، منابع دیگری همچون اشتراس (۱۹۸۷) و اشتراس و کوربین (۱۹۹۰؛ ۱۹۹۸) منتشر شد که به معرفی رویه‌های تولید استقرایی نظریه در روش کیفی با اتکا به بررسی دقیق و منظم داده‌ها پرداختند. روش نظریه برخاسته از داده‌ها از منظر صاحب‌نظران پژوهش کیفی روشی استقرایی برای نظریه‌پردازی و نظریه‌گستری است که نظریه تدوین شده برخاسته از داده‌هایی است که به شکل نظام‌مند و به صورت همزمان گردآوری و تحلیل می‌شوند (گلیزر و اشتراس، ۱۹۶۷؛ اشتراس و کوربین، ۱۹۹۸؛ مرتنز^۴، ۲۰۰۵؛ گولدینگ^۵، ۲۰۰۲؛ نیومن^۶، ۱۹۹۷). همانگونه که گولدینگ (۲۰۰۲) خاطر نشان می‌کند «منظور از استقرایی بودن نظریه مبتنی بر زمینه این است که در این روش به آزمودن فرضیه پرداخته نمی‌شود، بلکه نظریه تدوین شده در نتیجه گردآوری و تحلیل همزمان داده‌ها روییده یا زاینده می‌شود» (ص ۱۷۰).

معمولاً پژوهشگران هنگامی به این روش پژوهش روی می‌آورند که موضوع تحت مطالعه آنها در مطالعات قبلی مورد غفلت قرار گرفته یا به صورت سطحی به آن توجه شده باشد. یعنی این روش در شرایطی استفاده می‌شود که هدف مطالعه تدوین، تعدیل یا اصلاح یک نظریه باشد (بازرگان، ۱۳۸۷؛ گولدینگ، ۲۰۰۲؛ کرسول^۷، ۲۰۰۵). مشخصه بارز این روش آن است که پیش‌گزاره‌های نظری در آغاز مطالعه بیان نمی‌شوند، بلکه تعمیم‌ها (نظریه) از خود داده‌ها پدیدار

1. Grounded theory research method
2. Glaser and Strauss
3. The Discovery of Grounded Theory
4. Mertens
5. Goulding
6. Newman
7. Creswell

می‌شوند (گلیزر، ۱۹۹۲؛ مرتنز، ۲۰۰۵). در این روش بر تحلیل فراتر از توصیف، بر طبقه‌بندی‌های جدید فراتر از اندیشه‌های قبلا درک شده، و بر گردآوری و تحلیل رفت و برگشتی^۱ داده‌ها به صورت نظام‌مند به‌جای گردآوری یکباره داده‌ها از نمونه‌های بزرگ تاکید می‌شود. خلاصه اینکه در این روش به‌جای تمرکز صرف بر یافته‌های پژوهش، بر فرایند تحلیل و تدوین مقوله‌های نظری تاکید می‌شود. بنابراین افتراق بین مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها که در روش‌های پژوهش سنتی مورد تاکید قرار می‌گیرد، در مطالعات نظریه برخاسته از داده‌ها به صورت قصدشده نادیده گرفته می‌شود (شارماز^۲، ۲۰۰۶).

بیان مسئله

بسیاری از پژوهشگران تربیتی به امتیارات منحصر به فرد نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش تربیتی اشاره کرده‌اند. رایشر^۳ (۱۹۷۵) معتقد است که ماهیت استقرایی نظریه برخاسته از داده‌ها می‌تواند چارچوبی مناسب برای هدایت پژوهش تربیتی باشد. جرک و پارکر^۴ (۱۹۸۲) بر اهمیت استفاده از این روش در حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی تاکید می‌کنند و می‌گویند «آنچه بکارگیری نظریه برخاسته از داده‌ها را در پژوهش‌های برنامه‌درسی ضروری می‌سازد، صرفاً به قابلیت آن برای نظریه‌پردازی در این حوزه محدود نمی‌شود، بلکه به خاطر تمرکز آن بر فهم کل‌گرایانه از پدیده‌های برنامه‌درسی و روابط درونی میان عناصر تشکیل دهنده آنهاست» (ص ۱۳). بابچوک^۵ (۱۹۹۶) که به انجام مجموعه مطالعات ارزشمندی در حوزه تربیت بزرگسالان در در فاصله سال‌های ۱۹۷۹-۹۹۶ با استفاده از این روش اهتمام ورزید، به بیان قابلیت‌ها و امتیازات نظریه برخاسته از داده‌ها پرداخته و بر این باور است که این روش پتانسیل قابل ملاحظه‌ای برای مطالعه مسائل و موضوعات تربیتی و به طور خاص تربیت بزرگسالان دارد. او معتقد است در حوزه‌هایی همچون تربیت بزرگسالان که از مبانی نظری مستحکمی برخوردار نیستند، اهمیت بکارگیری این شکل پژوهش به خاطر تمرکز آن بر تدوین نظریه مبتنی بر زمینه و برخاسته از

-
1. Iterative
 2. Charmaz
 3. Richer
 4. Gehrke & Parker
 5. Babchuk

الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

داده‌ها کاملاً آشکار به نظر می‌رسد. هاکینسون^۱ (۱۹۹۸) با اتکا به مروری جامع بر تعدادی از مطالعات علوم تربیتی به بیان امتیازات بکارگیری این روش در تبیین رخدادهای تربیتی در مدارس می‌پردازد و می‌گوید «نظریه برخاسته از داده‌ها روشی نظام‌مند برای مطالعه عمیق تجربه آدمی عرضه می‌کند و نظریه‌ای مقبول و متناسب ارائه می‌دهد که می‌تواند برای فهم واقعیت مبتنی بر بافت^۲ درباره رفتار انسان استفاده شود (صص ۱۲۷-۱۲۶)».

مرور مختصری بر مطالعات انجام شده در حوزه علوم تربیتی و به طور خاص مطالعات برنامه‌درسی نشان می‌دهد که از این روش در پاسخگویی به مسائل متنوعی در این حوزه‌ها استفاده شده است؛ که برخی موارد بدین شرح است: نیازهای آموزشی معلمان علوم (بلاس^۳، ۱۹۸۲)؛ راهبردهای اجرایی معلمان متخصص (کمپل^۴، ۱۹۸۷)؛ مطالعه تشریفات مذهبی در مدارس والدورف^۵ و پیش‌دانشگاهی (هنری^۶، ۱۹۹۲)؛ ویژگی‌های محیط‌های یادگیری مبتنی بر شبکه (زیمرمان^۷، ۲۰۰۲)؛ مطالعه تغییرات برنامه‌درسی در آموزش عالی (ثیرو^۸، ۲۰۰۲)؛ تعیین دانش پیشنیاز معلمان درس علوم (دی‌بورا^۹، ۲۰۰۶) حل تعارض و پداگوژی تحولی (فدرستون و کلی^{۱۰}، ۲۰۰۷)؛ اصول سنجش عملکرد نوشتاری دانش‌آموزان (میگلاکیو و میلزر^{۱۱}، ۲۰۱۱). در ایران نیز اخیراً در حوزه مطالعات برنامه‌درسی با بکارگیری این روش مطالعاتی انجام شده است که از جمله می‌توان به لرکیان (۱۳۹۰) در ارتباط با «شناخت فرهنگ برنامه‌درسی یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران» و نوری (۱۳۹۱) در ارتباط با «تدوین چارچوب مفهومی برنامه‌درسی سازگار با مغز» اشاره کرد^{۱۲}.

-
1. Hutchinson
 2. Contextual reality
 3. Blas
 4. Campbell
 5. Waldorf
 6. Henry
 7. Zimmerman
 8. Thiru
 9. Deborah
 10. Fetherston & Kelly
 11. Migliaccio & Melzer

۱۲. همچنین برای آشنایی با برخی دیگر از پژوهش‌هایی که با روش نظریه برخاسته از داده‌ها در حوزه تربیت انجام شده است به بازرگان (۱۳۸۷) مراجعه کنید.

به هر حال، با وجود اینکه روش نظریه برخاسته از داده‌ها می‌تواند به عنوان یکی از روش‌های پژوهشی مناسب در حل بسیاری از مسائل تربیتی مورد استفاده قرار گیرد، اما در حال حاضر در جامعه تربیتی ایران، مخصوصاً در مطالعات برنامه‌درسی، هنوز این روش جایگاه واقعی خود را پیدا نکرده است. به نظر می‌رسد در کنار دشواری انجام این نوع پژوهش، که ناشی از کمبود منابع و مطالعات کافی در این زمینه است، پیچیدگی الگوهای کنونی در بکارگیری این روش نیز یکی از دلایل اصلی استقبال اندک پژوهشگران حوزه مطالعات برنامه-درسی از این روش است. براین اساس، در این مقاله با بازنگری پیشینه نظری روش برخاسته از داده‌ها و ترکیب الگوهای مختلف، الگویی انعطاف‌پذیر ارائه می‌شود که به زبانی ساده و در عین حال نسبتاً جامع و منسجم فرایند استفاده از این روش را معرفی می‌نماید.

الگویی برای بکارگیری نظریه برخاسته از داده‌ها در عمل

بسیاری از پژوهشگران کیفی مبتدی، مطالعه (یا دست کم محصول مطالعه) خود را «نظریه برخاسته از داده‌ها» می‌نامند، اما آنها اصول و قواعد این روش را به درستی بکار نمی‌گیرند. ممکن است نتایج یک پژوهش برخاسته از داده‌ها باشد، اما معرفی آن به عنوان نظریه برخاسته از داده‌ها مستلزم وفادار ماندن به ضوابط و قواعدی است که این روش بر بنیاد آن استوار گردیده است (آموس^۱، ۲۰۰۲). به دنبال انتشار کتاب اکتشاف نظریه برخاسته از داده‌ها توسط گلیزر و اشتراس (۱۹۶۷)، الگوها یا رویه‌های متفاوتی برای انجام نظریه برخاسته از داده‌ها توسط پژوهشگران کیفی رشته‌های گوناگون معرفی شده است. یکی از پرکاربردترین این رویه‌ها در پژوهش‌های تربیتی «رویه نظام‌مند» است که اشتراس و کوربین (۱۹۹۰؛ ۱۹۹۸) مطرح کردند و بر استفاده از تحلیل داده‌ها از طریق یک رویه منظم کُدگذاری در سه مرحله کُدگذاری باز، کُدگذاری محوری، کُدگذاری گزینشی و همچنین به عرضه پارادایم منطقی یا تصویر تجسمی از نظریه در حال تکوین تاکید دارد. دومین الگو توسط گلیزر (۱۹۹۲) با عنوان الگوی رویدادی^۲ (نوخاسته) در انتقاد از تاکید بیش از اندازه اشتراس و کوربین بر قواعد و رویه‌ها و چارچوب ثابت و غیرقابل انعطاف آن در تدوین نظریه مطرح گردید. الگوی گلیزر بر حساسیت نظری^۳ در

1. Amos
2. Emerging
3. Theoretical sensitivity

الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

تحلیل رویدادها و مقوله‌ها تاکید دارد. در این الگو، کانون توجه پژوهشگر بر اتصال مقوله‌ها و پردازش نظریه معطوف می‌گردد، نه صرفاً به توصیف مقوله‌ها و روابط. تفاوت اساسی الگوی اشتراس و کوربین با الگوی گلنزر در این است که در الگوی اشتراس و کوربین بر یک رویه ساختاریافته‌تر از طریق تطبیق پیوسته^۱ تاکید می‌شود، در حالیکه در الگوی گلنزر رویه ساختاریافته کمتر حائز اهمیت است و بر حساسیت نظری تاکید می‌شود (پیکارد^۲، ۲۰۰۷).

سومین الگو نیز توسط شارماز (۲۰۰۰؛ ۲۰۰۶) با عنوان طرح سازنده‌گرا^۳ مطرح گردید که او نیز ضمن انتقاد از الگوی گلنزر و اشتراس (۱۹۶۷) و اشتراس و کوربین (۱۹۹۰؛ ۱۹۹۸) مبنی بر تاکید بیش از اندازه بر چارچوبی نظام‌مند، معتقد است که پژوهشگران نظریه برخاسته از داده‌ها باید راهبردهای انعطاف‌پذیری را بکار برند تا معنایی که شرکت‌کنندگان در فرایند پژوهش به موقعیت‌ها نسبت می‌دهند را شناسایی کنند و از نظر فلسفی نیز در فراسوی پژوهش کمی سیر نمایند (کرس ویل، ۲۰۰۵؛ بازرگان، ۱۳۸۷). شارماز (۲۰۰۶) بر نقش پژوهشگر در گردآوری و تحلیل داده‌ها و استخراج معانی از آنها بسیار تاکید می‌کند و در این باره می‌گوید «گلنزر و اشتراس درباره اکتشاف نظریه رویداده از داده‌ها بدون توجه به نقش مشاهده‌گر علمی صحبت می‌کنند؛ اما من معتقدم که هیچ داده و هیچ نظریه‌ای اکتشاف نمی‌شود، در عوض ما بخشی از جهانی هستیم که مطالعه می‌کنیم و داده‌هایی که گردآوری می‌نماییم. ما نظریه‌های زمینه‌ای را بر اساس درگیری‌های کنونی و گذشته خود با افراد، نظرگاه‌ها و فعالیت‌های پژوهش می‌سازیم» (ص ۱۰). به همین خاطر او قائل به اتخاذ یک رویه مرحله‌ای و خطی به گردآوری و تحلیل داده‌ها نیست و به جای معرفی یک رویه مشخص ادعا می‌کند که پژوهشگران نظریه برخاسته از داده‌ها ملزم به رعایت معیارهایی هستند که این معیارها عبارتند از: گردآوری و تحلیل همزمان داده‌ها؛ فرایند کُدگذاری داده‌ها؛ روش‌های تطبیقی؛ یادداشت‌برداری شخصی؛ نمونه‌گیری نظری؛ و تلفیق چارچوب نظری (شارماز، ۲۰۰۰؛ ۲۰۰۶).

علاوه بر الگوهای ذکر شده فوق، نسخه‌های دیگری در حوزه‌های علمی مختلف برای چگونگی استفاده از روش نظریه برخاسته از داده‌ها ارائه شده است. به عنوان نمونه

1. Constant comparative method
2. Pickard
3. Constructivist

پندیت (۱۹۹۶) معتقد است که الگوی اولیه نظریه برخاسته از داده‌ها که توسط گلیر و اشتراس (۱۹۶۷) ارائه شد، قابلیت تولید روابط مفهومی را دارد، اما قادر به تولید روابط دقیق نیست. او بر تدوین نظریه از طریق برقراری پیوند میان مفاهیم، مقوله‌ها و گزاره‌ها به عنوان سه عنصر عمده این روش تاکید می‌کند. هاکنسون (۱۹۹۸) نیز طرحواره‌ای برای بکارگیری روش مذکور در مطالعات تربیتی معرفی می‌کند که بر سه مرحله گدگذاری برای تولید سازه‌ها و مقوله‌های نظری مبتنی است.

هر چند در الگوهای مذکور چگونگی پژوهش در عرصه عمل به تفصیل تشریح شده (که بدون شک مبتنی بر مبانی هستی شناختی و معرفت شناختی حاکم بر دیدگاه آنان به پژوهش است)، اما شواهد حاکی از آن است که الگوهای موجود دارای محدودیت‌هایی هستند که پژوهشگران کیفی و مخصوصاً پژوهشگران مبتدی را آشفته و سردرگم می‌سازند. این آشفتگی تا اندازه زیادی ناشی از آن است که هنوز فرایند اجرای این روش برای بسیاری از پژوهشگران به اندازه کافی شفاف و روشن نیست (می، ۱۹۹۶؛ ایوز، ۲۰۰۱؛ بویجی^۳، ۲۰۰۲؛ کرس ویل، ۲۰۰۵؛ اسکات؛ ۲۰۰۴؛ بریان^۴، ۲۰۰۷). به عنوان مثال، یکی از محدودیت‌های عمده الگوهای موجود این است که توصیفی دقیق و جامع از تفاوت‌های بین مفاهیم و نحوه استخراج مقوله‌ها از مفاهیم ارائه نداده‌اند (نک. به بریمان^۵، ۲۰۰۴؛ گولدینگ، ۲۰۰۲).

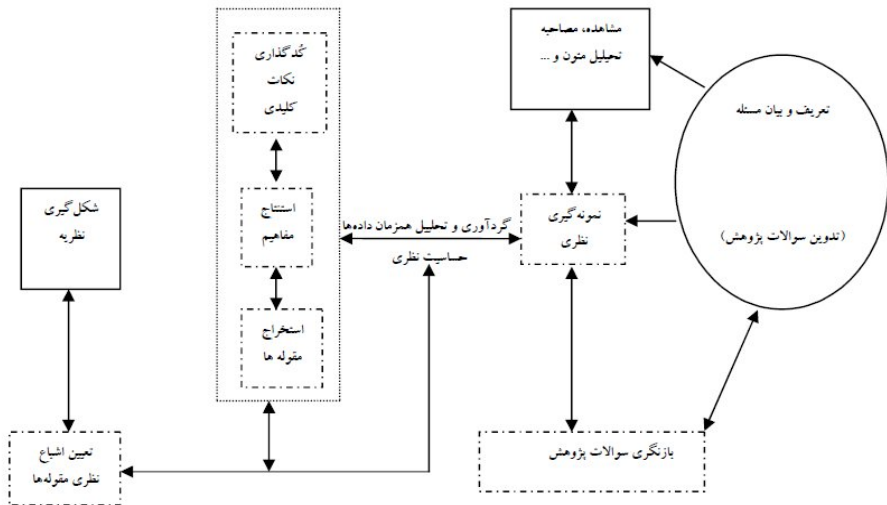
همه این الگوها با وجود تفاوت‌های آشکار با یکدیگر، در برخی جنبه‌های اساسی اشتراک دارند که عبارتند از: گردآوری و تحلیل همزمان داده‌ها؛ استفاده از روش نمونه‌گیری نظری؛ حساسیت نظری در گردآوری و تحلیل داده‌ها؛ استفاده از یک فرایند گدگذاری منظم و در عین حال منعطف؛ تطبیق پیوسته مشاهدات و برداشت‌ها در کل فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها؛ و ترسیم روابط منطقی و سازگار بین عناصر استخراج شده.

با اتکا به این ویژگی‌های مشترک، در این مقاله الگویی معرفی می‌شود که پژوهشگر را از آغاز مطالعه تا پایان آن راهنمایی و هدایت می‌کند. به این ترتیب که پژوهشگر با انتخاب مسئله و تدوین یک یا چند سوال باز و گسترده، پژوهش خود را آغاز می‌کند و با استفاده از روش

1. Pandit
2. May
3. Boeije
4. Bryan
5. Bryman

الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

نمونه‌گیری نظری^۱ و با حساسیت نظری^۲ از طریق یک یا چند روش گردآوری اطلاعات به تحلیل و گردآوری همزمان داده‌ها مبادرت می‌نماید. در فرایند تحلیل داده‌ها با گذراندن نکات کلیدی و استنتاج مفاهیم، با عنایت به تطبیق پیوسته، مقوله‌ها را استخراج و سرانجام با برقراری ارتباط بین همه عناصر استخراج شده به تکوین نظریه می‌پردازد.



شکل (۱). الگوی تدوین نظریه برخاسته از داده‌ها

در تمامی این مراحل لازم است پژوهشگر به گونه‌ای عمل کند که اعتبار و اعتماد یافته‌ها خدشه‌دار نشود. تحقق این امر هم منوط به آن است که پژوهشگر ضمن حساسیت نظری در گردآوری و تحلیل داده‌ها، برداشت‌های خود در هر مرحله را مبتنی بر معیارهایی که در بخش پایانی این نوشتار آمده است مورد ارزشیابی قرار دهد. این الگو، در شکل (۱) بازنمایی شده است. همچنانکه از شکل قابل استنتاج است این مراحل خطی نیستند، بلکه کاملاً با یکدیگر هم‌پوشی دارند. در ادامه نوشتار این مراحل به تفصیل معرفی شده‌اند.

1. Theoretical sampling
2. Theoretical sensitivity

۱- بیان مسئله و تدوین سوالات پژوهش: پژوهشگران نظریه برخاسته از داده‌ها مطالعه خود را با طرح سؤالاتی کلی، گسترده و باز آغاز می‌کنند که در طی فرایند پژوهش ممکن است دستخوش تغییراتی گردند. در واقع این انتظار که سؤال یا سؤالات پژوهش در طی فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها تغییر نماید، نه تنها یک انتظار غیرمنطقی و غیرموجه نیست، بلکه همان‌گونه که استروبرت و کارپینتر^۱ (۲۰۰۳) هم خاطرنشان می‌کنند یکی از مشخصه‌های عمده این روش آن است که پژوهشگر به موازات گردآوری و تحلیل داده‌ها، ممکن است نیاز باشد که سؤالات پژوهش را نیز اصلاح نماید.

۲- نمونه‌گیری نظری: روش نمونه‌گیری نظری معمول‌ترین روش نمونه‌گیری در این روش پژوهش است. در نمونه‌گیری نظری، نمونه با هدف دستیابی به مجموعه‌ای از اطلاعات جامع و غنی انتخاب می‌شود. استفاده از این شیوه نمونه‌گیری به پژوهشگر امکان می‌دهد داده‌هایی انتخاب نماید که با نظریه در حال ظهور مرتبط باشند (مرتز، ۲۰۰۵). همان‌گونه که شارماز (۲۰۰۶) خاطرنشان می‌کند «نمونه‌گیری نظری مبتنی بر انتخاب تصادفی ساده یا انتخاب یک نمونه معرف جامعه خاص نیست، بلکه نوعی نمونه‌گیری است که هدف اساسی آن کمک به پژوهشگر در تدوین ویژگی‌های نظریه یا طبقه‌بندی‌های در حال تدوین او است. در این روش نمونه‌گیری، افراد، اطلاعات و یا رخدادهایی را انتخاب می‌شوند که در روشن ساختن و تعریف حدود و تناسب مقوله‌ها به او کمک کند» (ص ۱۸۹). از این رو پژوهشگر باید در نمونه‌گیری با گشاده‌نظری و به صورت منعطف برخورد کند. در مراحل اولیه تحلیل داده‌ها، نمونه‌گیری باید باز و نسبتاً نامحدود/ غیرمقید^۲ باشد. در این مرحله پژوهشگر باید منابعی را انتخاب کند که اطلاعات مرتبطتری در اختیار او قرار می‌دهند. همچنان‌که داده‌ها مورد تحلیل قرار می‌گیرند، پژوهشگر از یافته‌های به دست آمده در جهت انتخاب منابع بعدی استفاده می‌کند (گولدینگ، ۲۰۰۲).

در نمونه‌گیری نظری، پژوهشگر باید اجازه دهد که تحلیل فرایند پژوهش را هدایت کند. نمونه‌گیری تا زمانی ادامه خواهد یافت که مقوله‌ها به اشباع نظری^۳ برسند. کوربین و اشتراش- (۲۰۰۸) معتقدند که اغلب تصور بر این است که اشباع نظری زمانی رخ می‌دهد که دیگر، مقوله

1. Streubert & Carpenter
2. Unfocused
3. Theoretical saturation

الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

تازه‌ای از داده‌ها استخراج نمی‌شود؛ اما در واقع، اشباع نظری به چیزی فراتر از این موضوع اطلاق می‌شود. به این معنا که هدف اساسی، صرفاً رسیدن به مجموعه‌ای از مقوله‌ها نیست؛ بلکه اشباع نظری به تدوین مقوله‌بندی‌ها بر مبنای ویژگی‌ها و ابعادشان اشاره دارد که اشکال مختلف روابط ممکن‌شان با دیگر مفاهیم را نیز در بر می‌گیرد (به نقل از ایمان و محمدیان، ۱۳۸۷).

۳- نقش پژوهشگر: در پژوهش کیفی، پژوهشگر عامل گردآوری اطلاعات است. به این معنا که این پژوهشگر است که تصمیم می‌گیرد چه نوع پرسش‌هایی و با چه نظم و ترتیبی از منابع اطلاعاتی بپرسد؟ چه چیزی را مشاهده و چه چیزی را یادداشت کند؟ (مرتز، ۲۰۰۵). در نتیجه، بسیاری برآنند که چون همه داده‌ها از منظر گردآورنده آنها پالایش می‌شوند، یافته‌ها اغلب ذهنی، شهودی و ارزش‌مدار هستند. اما انضباط شخصی پژوهشگر می‌تواند او را از گرفتار شدن در دام ذهنی ساختن افراطی یافته‌ها باز دارد. از طرف دیگر، بیشتر صاحب‌نظران پژوهش کیفی با این امر موافق هستند که پژوهشگران کیفی باید در هر مرحله از فرایند پژوهش به صورت دقیق و منظم تدابیری برای نشان دادن عدم سوگیری خود در انعکاس یافته‌ها اتخاذ نمایند (گولدینگ، ۲۰۰۲؛ شارماز، ۲۰۰۶؛ کرسول، ۲۰۰۵). بنابراین در پژوهش نظریه برخاسته از داده‌ها نیز که یک روش پژوهش کیفی قلمداد می‌شود، پژوهشگر علاوه بر اینکه طراح و تحلیل‌گر مطالعه می‌باشد، عامل اساسی گردآوری اطلاعات نیز هست؛ از این رو سطح مهارت، دقت و تجربه او در رویارویی با مسئله پژوهش، بر نتیجه پژوهش بسیار موثر است. این بدان معناست که پژوهشگر در نظریه برخاسته از داده‌ها باید نسبت به مسئله مورد مطالعه حساسیت نظری داشته باشد. حساسیت نظری به این معناست که پژوهشگر توانایی، تجربه و شناخت کافی در ارتباط با مسئله پژوهش داشته باشد تا بتواند داده‌ها را به صورت عمیق و دقیق مورد تحلیل قرار داده و معانی نهفته در آنها را آشکار سازد. حساسیت نظری باعث می‌شود نظریه‌ای برخاسته از داده‌ها تدوین یابد که به لحاظ مفهومی غنی و منسجم باشد (اشتراس و کوربین، ۱۹۹۰). آیزنر (۱۹۹۵؛ ۱۹۹۱)، این ویژگی پژوهشگر را تحت عنوان «خبرگی» توصیف می‌کند. خبرگی یعنی ظرفیت درک و توانایی ارزشیابی کیفیت‌های ناآشکار و مبهم که به واسطه «نقادی» آشکار می‌شود. تفاوت عمده بین خبرگی و نقادی در این است که خبرگی هنر درک است، و نقادی هنر اکتشاف. آیزنر معتقد است که برای خبره شدن باید به درک ظرفیت‌ها تمایل داشت. درک یعنی توانایی اکتشاف و تبیین پدیده‌ها که به واسطه مواجه شدن با پدیده‌های تربیتی به یک شیوه اصیل، متمرکز، حساس

و هوشیارانه حاصل می‌شود. در واقع آن‌چنانکه آیزنر می‌گوید «می‌توان بدون مهارت‌های نقادی خبره بود، اما نمی‌توان بدون داشتن مهارت‌های خبرگی، نقاد بود» (همان، ص ۲۱۸).

۴- **گردآوری و تحلیل نظام‌مند و همزمان داده‌ها:** در روش پژوهش نظریه برخاسته از داده‌ها، تحلیل داده‌ها همزمان با گردآوری آنها انجام می‌شود و این دو فرایند از یکدیگر جدا نیستند. پژوهشگر به هنگام گردآوری داده‌ها، همزمان در تحلیل آنها هم درگیر می‌شود و از طریق تحلیل همزمان داده‌های گردآوری شده، برای گردآوری داده‌های بیشتر شناخت پیدا می‌کند. بنابراین افتراق بین مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها که در روش‌های پژوهش سنتی مورد تاکید قرار می‌گیرد، در مطالعات نظریه برخاسته از داده‌ها به صورت قصدمندانه نادیده گرفته می‌شود (شارماز، ۲۰۰۶). شیوه خاصی برای گردآوری داده‌ها که مختص مطالعات نظریه برخاسته از داده‌ها باشد وجود ندارد (دنسکومب، ۲۰۰۷)، بلکه بسته به ماهیت مسئله پژوهش، انواع مختلف شیوه‌های گردآوری اطلاعات یعنی مشاهده، مصاحبه و تحلیل اسناد و یا ترکیبی از آنها می‌تواند استفاده شود. اغلب پژوهش‌های انجام شده به روش نظریه برخاسته از داده‌ها از مصاحبه به عنوان روش گردآوری اطلاعات استفاده نموده‌اند، اما از تحلیل اسناد^۱ هم می‌توان در تدوین نظریه استفاده نمود. گلپزر و اشتراس در این‌باره معتقدند که «هنگامی که شخصی در کنار قفسه کتاب‌های کتابخانه می‌ایستد، به زبان استعاری محصور صداهایی قرار می‌گیرد که گوش فرا دهد.... هر کتاب و هر مقاله‌ای، بیانگر دیدگاه دست‌کم یک شخص است که معادل با همان مطلع کلیدی^۲ مردم‌شناس یا مصاحبه‌شونده جامعه‌شناس است» (گلپزر و اشتراس، ۱۹۶۷، ص ۱۶۳).

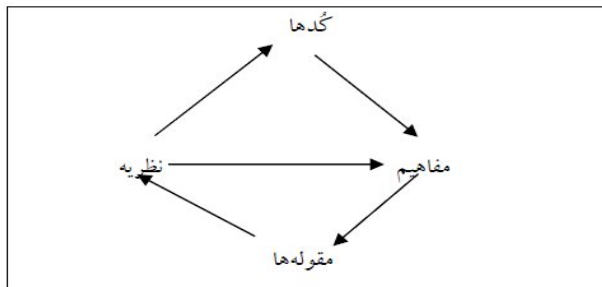
نظریه‌پردازان زمینه‌ای، پژوهش خود را با داده‌ها آغاز می‌کنند؛ این داده‌ها از طریق گردآوری مشاهدات، تعاملات، و مطالب مرتبط با موضوع یا زمینه مورد مطالعه ساخته می‌شوند. در واقع پژوهشگر، رخدادهای و تجارب شرکت‌کنندگان در پژوهش را مطالعه و برداشت‌ها و ایده‌های تحلیلی بالقوه خود را درباره آنها ابراز می‌کند (شارماز، ۲۰۰۶). اشتراس و کوربین (۱۹۹۸) معتقدند که در مطالعات نظریه برخاسته از داده‌ها، «تحلیل، پُل ارتباطی بین پژوهشگر و داده‌ها است» (ص ۱۳). تحلیل داده‌ها در نظریه برخاسته از داده‌ها مشتمل بر مجموعه‌ای از رویه‌های

1. Document analysis
2. Informant

الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

نظام‌مند، اما در عین حال منعطف برای ساختن یک نظریه به شیوه استقرایی است. این فرایند تحلیل داده‌ها از طریق فرایند کُدگذاری تحقق پیدا می‌کند. کُدگذاری به این معناست که به بخش‌های مختلف داده‌ها برچسب‌هایی داده می‌شود که نشان دهد هر داده‌ای درباره چه چیزی است (شارماز، ۲۰۰۶). هر چند که رویه‌های مختلفی به فرایند کُدگذاری داده‌ها وجود دارد، که هر یک از آنها برای مطالعه خاصی مناسب است (برای نمونه نک. به اشتراس، ۱۹۸۷؛ اشتراس و کوربین؛ ۱۹۹۸؛ ۱۹۹۰؛ آلن، ۲۰۰۳؛ شارماز، ۲۰۰۶؛ گلیزر و اشتراس، ۱۹۶۷؛ کرس ویل، ۲۰۰۷)، اما جنبه‌های مشترک همه این رویه‌ها این است که داده‌های اولیه تبدیل به واحدهای مشخص و معنی‌داری می‌شوند تا بتوان از ترکیب آنها به استخراج مفاهیم پرداخت؛ سپس این مفاهیم در مقوله‌های انتزاعی‌تر دسته‌بندی و توصیف می‌شوند؛ و سرانجام از طریق برقراری ارتباطات درونی بین این مقوله‌ها و مفاهیم، نظریه برخاسته از داده‌ها تکوین پیدا می‌کند.

فرایند تحلیل داده‌ها مستلزم بکارگیری راهبرد «تطبیق پیوسته» است. تطبیق پیوسته بدان معناست که پژوهشگر رویدادها، حوادث و فعالیت‌ها را شناسایی و به صورت پیوسته آنها را با مقوله در حال ظهور مقایسه می‌کند تا مقوله را تدوین و اشباع نماید (کرس ویل، ۲۰۰۷). تطبیق پیوسته نیازمند غوطه‌وری عمیق و پیوسته و شناخت جامع و کافی داده‌ها یا همان توانمندی حساسیت نظری است. در این مطالعه با اتکا به رویه کُدگذاری اشتراس و کوربین (۱۹۹۰؛ ۱۹۹۸)؛ گلیزر و اشتراس، ۱۹۶۷) گلیزر (۱۹۹۲) و عمدتاً آلن (۲۰۰۳)، الگویی ساده و منعطف برای کُدگذاری داده‌ها معرفی می‌شود که پژوهشگران می‌توانند از آن بهره‌مند شوند. به این ترتیب که پس از شناسایی نکات کلیدی، داده‌ها کُدگذاری شده، سپس گدهای اختصاص داده شده دارای محورهای مشترک به مجموعه‌ای از مفاهیم تبدیل شده و از طریق گروه‌بندی مفاهیم، مقوله‌ها استخراج می‌گردد. سرانجام با ترسیم روابط بین مقوله‌ها و مفاهیم، نظریه تدوین می‌شود. این سیر تدوین نظریه برخاسته از داده‌ها در شکل (۲) نمایان است:



شکل (۲). سیر تدوین نظریه برخاسته از داده‌ها

با این توضیحات در ادامه این بخش به مراحل تحلیل داده‌ها به صورت مشروح پرداخته می‌شود. ضمن اینکه باید اشاره شود این مراحل نیز به صورت خطی نیستند، بلکه با یکدیگر همپوشانی دارند و از یک فرایند رفت و برگشتی تبعیت می‌کنند (شکل ۲).

الف. کُدگذاری نکات کلیدی و استنتاج مفاهیم. اشتراس و کوربین (۱۹۹۸) و اشتراس (۱۹۸۷) این مرحله از تحلیل داده‌ها را تحت عنوان «کُدگذاری باز»^۱ معرفی می‌کنند. کُدگذاری باز یعنی فرایند خُردکردن، بررسی، مقایسه، مفهوم‌پردازی، و طبقه‌بندی داده‌ها (اشتراس و کوربین، ۱۹۹۰، ص ۶۱). در این شکل از کُدگذاری، فرضیه‌های مقدماتی درباره شیوه‌های ممکن مرتبط کردن کُدها در ابعاد مشخص مطرح می‌شود، و در نتیجه داده‌های مشابه گروه‌بندی و نام‌گذاری می‌شوند. کُدگذاری باز از طریق «بررسی عمیق نوشته‌ها، مصاحبه‌ها و یا اسناد به صورت دقیق، خط به خط یا حتی کلمه به کلمه انجام می‌شود» (اشتراس، ۱۹۸۷، ص ۲۸). هدف تولید مفاهیمی منطبق با نظریه و «کاستن غفلت از طبقه‌بندی‌های عمده» است، و به همین خاطر، کُدگذاری باز به تولید «یک نظریه مفهومی انبوه»^۲ منجر می‌شود (همان، ص ۳۱). در این مرحله، اشتراس و کوربین کُدگذاری مبتنی بر تحلیل خُرد^۳ را توصیه می‌کنند. از نظر آنها تحلیل خُرد یعنی تحلیل داده‌ها بصورت واژه به واژه، و کُدگذاری یعنی معنی استنباط شده در واژه‌ها یا مجموعه‌های واژه‌ها (اشتراس و کوربین، ۱۹۹۸؛ آلن، ۲۰۰۳). اما همان‌گونه که آلن (۲۰۰۳) هم خاطرنشان می‌کند، رویه کُدگذاری از طریق تحلیل خُرد داده‌ها، یعنی تحلیل کلمه به کلمه یا

1. Open coding
2. Conceptually dense theory
3. Micro-analysis coding

الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

خط به خط دارای دو نقص اساسی است. نخست آنکه این شیوه خیلی زمان‌بر است. چرا که هر منبع اطلاعاتی حاوی انبوهی از داده‌ها است و از این رو کُدگذاری همه کلمات و عبارات بسیار دشوار به نظر می‌رسد. دوم اینکه اتخاذ چنین شیوه‌ای در تحلیل داده‌ها گهگاهی منجر به سردرگمی^۱ (ابهام) می‌شود. علاوه بر این گاهی اوقات تقسیم داده‌ها به کلمات موجب می‌شود که سطح تحلیل‌ها به تحلیل نکات جزئی مندرج در آنها تنزل یابد. گلیزر (۱۹۹۲) هم معتقد است که این رویه تحلیل داده‌ها به «مفهوم‌پردازی افراطی»^۲ منجر می‌شود. او معتقد است که چنین تاکید بیش از اندازه بر مکانیکی ساختن پژوهش، درجه اشباع نظری و ساختن بیش‌مندانه معنا را کاهش می‌دهد. از همین رو گلیزر معتقد است که واحد تحلیل در نظریه برخاسته از داده‌ها بسته به نوع داده‌ها و حجم آنها متفاوت است. یعنی واحد تحلیل می‌تواند یک خط، یک جمله، یک پاراگراف و یا کل سند باشد (گلیزر، ۱۹۷۸، ۱۹۹۲). در جهت حل این مسئله او «کُدگذاری نکات کلیدی»^۳ یعنی شناسایی نکات کلیدی و کُدگذاری آنها را توصیه می‌کند که در نتیجه منجر به پیدایش مفاهیم می‌گردد (آلن، ۲۰۰۳). بنابراین در اینجا هم توصیه می‌شود که به جای تحلیل خرد، از کُدگذاری نکات کلیدی برای شناسایی مفاهیم استفاده شود.

پس از شناسایی نکات کلیدی مندرج در داده‌ها، به آنها کدها یا برجسپ‌هایی اختصاص داده می‌شود که از این طریق نامگذاری شوند. کوربین و اشتراس (۱۹۹۰) سه منبع برای نامگذاری کدها توصیه می‌کنند: مجموعه‌ای از مفاهیم موجود در رشته یا حرفه مربوطه؛ کلمات و عبارات مورد استفاده متخصصین حوزه مربوطه؛ و یا عبارات اظهار شده توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش. شارماز (۲۰۰۶) و گیون (۲۰۰۸) هم معتقدند که بهتر است نامگذاری کدها به دو طریق صورت گیرد. یکی از شیوه‌ها کُدگذاری زنده^۴ است. در این شیوه از کلمات زنده^۵ استفاده می‌شود. منظور از کلمات زنده یعنی بیانات واقعی اظهار شده در اسناد و یا به زبان ساده‌تر کُدگذاری زنده یعنی کُدگذاری نکات کلیدی بر حسب مفاهیم و اصطلاحات بکار گرفته‌شده توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش [یا اسناد مورد مطالعه] (گیون، ۲۰۰۸). در واقع، این شیوه

1. Confusion
2. Over-conceptualisation
3. Key points coding
4. In vivo coding
5. In vivo words

گدگذاری بیشتر در مطالعاتی استفاده شده است که از روش مصاحبه به عنوان روش گردآوری اطلاعات استفاده می‌شود. اما در مطالعاتی که اسناد به عنوان منابع گردآوری اطلاعات انتخاب می‌شوند، به جرأت می‌توان گفت که نویسندگان این اسناد، همان شرکت‌کنندگان در پژوهش هستند و ممکن است علاوه بر استفاده از کلمات و مفاهیم متداول در حوزه تخصصی مربوطه، آنها کلمات یا مفاهیمی را خلق کنند و استفاده کنند که منحصر به فرد باشند و از این جهت امکان استفاده از گدگذاری زنده در این موارد هم وجود دارد. شیوه دیگر نامگذاری داده‌ها، سازه‌های جامعه‌شناختی^۱ نامیده می‌شود. در این شیوه نامگذاری، اصطلاحات نظری یا مفهومی منطبق با اصطلاحات متداول در پیشینه یا تفسیرهای خود پژوهشگر است (گیون، ۲۰۰۸). در این شیوه نامگذاری، پژوهشگر برچسب‌هایی به داده‌ها اختصاص می‌دهد که در حوزه تخصصی مربوطه متداول است و یا متخصصین حوزه مربوطه آنها را بکار می‌برند.

برای نامگذاری گدها توصیه می‌شود که از هر دو شیوه توصیف شده بالا استفاده شود. به این معنا که در مواردی که پژوهشگر قادر به ابداع یک برچسب مناسب برای نکات کلیدی بیان شده در اسناد با اتکا به مفاهیم موجود و یا مفاهیم استفاده شده توسط متخصصین باشد، از شیوه نامگذاری بر حسب سازه‌های جامعه‌شناختی استفاده کند؛ و در مواردی که امکان چنین امری وجود نداشت و یا اینکه در اسناد مورد مطالعه برچسب‌هایی مشاهده گردید که گویای بیانات اظهار شده در اسناد بود، از شیوه نامگذاری زنده یعنی عبارات بیان شده در اسناد استفاده شود.

پس از گدگذاری و نامگذاری نکات کلیدی، مرحله حساس و مهم مفهوم‌پردازی آغاز می‌شود. از عمده‌ترین نقاط قوت نظریه برخاسته از داده‌ها، قابلیت آن در تبدیل داده‌ها از سطح توصیفی به سطح مفهومی است (آرتینیان^۲، ۲۰۰۹). استخراج مفاهیم فعالیتی پیچیده و دشوار است و نیازمند رویارویی خلاقانه با گدهای اولیه و نمایش انتزاعی رخدادها و تعاملات میان داده‌های گدگذاری شده است. از همین روست که گلیزر (۲۰۰۲) معتقد است موفقیت در نظریه‌پردازی منوط به موفقیت در مفهوم‌پردازی است. به طور خلاصه، برای تبدیل داده‌ها از سطح توصیف به سطح مفهوم، بعد از شناسایی و ثبت نکات کلیدی و اختصاص کد به آنها، گدهای حاصل مورد تحلیل قرار گرفته و آن دسته از گدهایی که یکدیگر مرتبط بوده و بر مضمون مشترکی

1. Sociological constructs
2. Artinian

الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

تاکید دارند، گروه‌بندی و در قالب یک مفهوم خاص توصیف می‌شوند. به عبارت دیگر مفاهیم استنتاج شده محصول گروه‌بندی گُدهای دارای عناصر و وجوه مشترک هستند. بنابراین، هریک از منابع جداگانه مورد بررسی قرار گرفته و نکات کلیدی مندرج در آنها به تفکیک منبع، شناسایی و به آن گُده اختصاص داده می‌شود. سپس گُدهای مرتبط با یکدیگر ترکیب و تحت عنوان مفاهیم گروه‌بندی و نامگذاری می‌شوند. این مراحل تبدیل نکات کلیدی به مفاهیم را میتوان در قالب جداولی به شکل جدول (۱) ترسیم نمود:

مفاهیم	اسناد، مشاهدات، و یا مصاحبه‌ها		
	ردیف	نکات کلیدی	گُدهای اختصاص داده‌شده
مفهوم/ مفاهیم استنتاج شده			
۱-	۱-	۱-	۱-
۲-	۲-	۲-	۲-
...

جدول (۱). گُذگذاری نکات کلیدی و استنتاج مفاهیم

ب. گروه‌بندی مفاهیم و استخراج مقوله‌ها. پس از شناسایی مؤلفه‌های مفهومی، روابط بین آنها و محور مشترک ارتباط دهنده آنها با یکدیگر شناسایی می‌شود. به تعبیر روش‌تر از طریق مقایسه مفاهیم با یکدیگر، محورهای مشترک دیگری یافت می‌شود که به آنها مقوله (طبقه) اطلاق می‌شود. در واقع، مقوله‌ها از طریق فرایند تحلیل و مقایسه مفاهیم بر مبنای شباهت‌ها و تفاوت‌های میان آنها خلق می‌شوند (پندیت^۱، ۱۹۹۶). اشتراس و کوربین (۱۹۹۰) این مرحله از گُذگذاری را تحت عنوان «گُذگذاری محوری^۲» توصیف می‌کنند. اشتراس (۱۹۸۷) می‌گوید، گُذگذاری محوری عبارتست از «تحلیل عمیق انجام شده حول یک مقوله در یک زمان که حاصل دانش انباشته شده درباره رابطه بین آن مقوله و دیگر مقوله‌ها یا مقوله‌های فرعی است» (ص ۳۲). اصل راهنما و جهت‌دهنده مرحله دوم تحلیل داده‌ها، نمونه‌گیری نظری است. منطبق نمونه‌گیری نظری ایجاب می‌کند که مفاهیم استنتاج شده، طبقه‌بندی و سازماندهی شوند و در صورت برآورده نشدن معیار اشباع نظری مقوله‌ها، داده‌های دیگری هم گردآوری و تحلیل شوند

1. Pandit
2. Axial coding

که ممکن است حاوی رویدادها یا عباراتی باشند که باید اضافه شوند، یا به اشکال مختلف موجب تغییر شیوه بیان روابط بیان شده قبلی گردند (گلیزر، ۱۹۷۸؛ گلیزر و اشتراس، ۱۹۶۷). بنابراین، برای استخراج مقوله‌ها، مفاهیم مشترک گروه‌بندی شده و در دسته‌های بزرگتری با عنوان مقوله توصیف می‌شوند. ضمن اینکه منطق نمونه‌گیری نظری ایجاب می‌کند که در این مرحله نیز داده‌ها به طور مکرر مورد بازنگری و پالایش قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، در حالیکه همچون مرحله اول، هنوز جملات یا عبارات با یکدیگر مقایسه می‌شوند، داده‌های جدید بر اساس مقوله‌های پدیدار شده مورد تحلیل قرار می‌گیرند که نتایج تحلیل آنها به تصمیم‌گیری در خصوص چگونگی توصیف مقوله‌های در حال پیدایش یا گردآوری اطلاعات بیشتر کمک می‌کند. به این ترتیب، به دنبال استخراج مقوله‌های اصلی با استفاده از دسته‌بندی مفاهیم دارای بیانات مشترک در قالب یک مقوله، مقوله‌های فرعی مرتبط با آنها شناسایی می‌شود که جنبه‌ها و ابعاد هر مقوله را توصیف می‌نمایند. این مرحله تبدیل مفاهیم به مقوله‌ها را می‌توان در قالب جداولی به شکل جدول (۲) نشان داد:

مفاهیم	دسته بندی مفاهیم	مقوله ها	ابعاد مقوله‌ها
-۱	-۱	-۱	-۱
-۲	-۲	-۲	-۲

جدول (۲). گروه‌بندی مفاهیم و استخراج مقوله‌ها

همانگونه که اشتراس و کوربین (۱۹۹۸) خاطر نشان می‌کنند، در شرایطی که هدف اصلی مطالعه پژوهشگر تدوین یک طرحواره مفهومی یا یک تحلیل مفهومی باشد، با بکارگیری مجموعه قواعد دو مرحله توصیف شده فوق هدف مطالعه برآورده شده و فرایند تحلیل داده‌ها نیز خاتمه می‌یابد. اما پژوهشگرانی که هدف مطالعه آنان ارائه یا تدوین یک نظریه یا یک چارچوب نظری باشد، باید فرایند تحلیل داده‌ها را تا زمانی ادامه دهند که نظریه برخاسته از داده‌ها تکوین یابد. این پژوهشگران باید قواعد و معیارهایی را بکار گیرند که در مرحله بعد به تفصیل بدان پرداخته می‌شود.

ج. شکل‌گیری نظریه. مجموعه اقداماتی که در مرحله پایانی تحلیل داده‌ها انجام می‌شود به پژوهشگر کمک می‌کند که نظریه برخاسته از داده‌ها را تدوین کند. از نظر اشتراس و

الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

کوربین (۱۹۹۴) در مطالعات برخاسته از داده‌ها، نظریه عبارتست از مجموعه‌ای از روابط که یک تبیین مقبول^۱ از پدیده تحت مطالعه عرضه می‌کند (به نقل از مورس، ۱۹۹۴). به عبارت ساده «نظریه تدوین شده باید مشتمل بر یک مجموعه روابط باشد که بهترین و مقبول‌ترین تبیین از مسئله پژوهش ارائه دهد» (گولدینگ، ۲۰۰۲، ص ۱۷).

بانیان نظریه برخاسته از داده‌ها، گلایزر و اشتراس (۱۹۹۰) و اشتراس و کوربین (۱۹۹۸؛ ۱۹۹۰) بین دو شکل عمده نظریه، یعنی نظریه مستقل^۲ و نظریه رسمی^۳ تمایز قائل می‌شوند. تفاوت اساسی این دو نظریه در سطح انتزاع آنها است. نظریه مستقل، نظریه‌ای است که حاصل پژوهش در یک حوزه موضوعی خاص یا دارای کاربرد محدود است. نظریه مستقل یک نظریه در سطح انتزاع و تعمیم پایین است که برای موقعیت‌های فعلی و کنونی قابل کاربرد است. به عبارتی ساده‌تر، نظریه مستقل محصول مطالعه یک پدیده در «یک بافت موقعیتی خاص» است (اشتراس و کوربین، ۱۹۹۰، ص ۱۷۴). این ویژگی‌ها، نظریه مستقل را از نظریه‌های دارای قدرت تجرید و کاربرد بیشتر با عنوان نظریه‌های سطح متوسط، نظریه‌های متعالی، یا نظریه‌های رسمی متمایز می‌سازد (کرس ویل، ۲۰۰۷). در واقع نظریه مستقل به طور نزدیکی با عمل، تعامل و انواع خاصی از موقعیت‌ها ارتباط دارد، در حالیکه نظریه رسمی معمولاً به آن حوزه‌هایی از پژوهش اشاره دارد که در سطح بالایی از تعمیم قرار دارند (لوک^۴، ۲۰۰۱). البته نظریه مستقل نیز مراتبی از انتزاع از سطح محدود تا سطح وسیع را شامل می‌شود (اشتراس و کوربین، ۱۹۹۸).

فارغ از میزان انتزاع نظریه، تدوین آن باید به گونه‌ای صورت می‌گیرد که همه طبقات از منابع داده‌ها ترکیب شوند و مجموعه‌ای منسجم و نظام‌مند از روابط میان مفاهیم و مقوله‌ها ترسیم شود. اشتراس و کوربین (۱۹۹۸؛ ۱۹۹۰) این مرحله را که مرحله نهایی تحلیل داده‌ها و تدوین نظریه است، تحت عنوان گدگذاری گزینشی (انتخابی) معرفی می‌کنند. هدف این مرحله انتخاب مقوله محوری^۵ و مرتبط ساختن سایر مقوله‌ها بر محور آن است. به این معنا که پژوهشگر با استفاده از گدگذاری انتخابی، به صورت منظم و عینی به انتخاب مقوله محوری پرداخته و سایر

1. Plausible explanation
2. Substantive theory
3. Formal theory
4. Locke
5. Core category

مقوله‌ها تابع آن قرار می‌گیرند (اشتراس، ۱۹۸۷؛ کرسول و مایتا^۱، ۲۰۰۲)؛ سپس پژوهشگر مقوله محوری را با سایر مقوله‌ها به شکلی نظام‌مند مرتبط می‌کند، روابط را اعتبار می‌بخشد و مقوله‌های نیازمند بهبود و تدوین را تکمیل می‌کند (اشتراس و کوربین، ۱۹۹۰). اشتراس و کوربین (۱۹۹۸) معیارهای زیر برای انتخاب یک مقوله محوری (کانونی) ضروری می‌دانند:

- این مقوله باید در کانون قرار داشته باشد؛ یعنی سایر مقوله‌ها به آن مرتبط شوند (قابلیت تلفیق و ترکیب سایر مقوله‌ها را داشته باشد).
- با فراوانی بالایی در تحلیل ظاهر شود و تکرار شود.
- به اندازه کافی انتزاعی باشد و قادر به ارائه تبیینی منطقی و سازگار از رابطه میان مقوله‌ها باشد.
- با تغییر شرایط، تبیین کماکان صادق باشد، هرچند ممکن است تشریح پدیده به گونه‌ای متفاوت جلوه کند (ص ۱۴۷).

هر چند که شناسایی مقوله محوری دشوار است، اما در تدوین نظریه، یک عنصر اساسی است. ممکن است چنین مقوله‌ای در نتایج گدگذاری محوری (استخراج مقوله‌ها) موجود باشد، اما در غیر این صورت باید مقوله جدیدی خلق شود (اشتراس و کوربین، ۱۹۹۸). پس از آنکه مقوله محوری شناسایی شد، همه مقوله‌های دیگر مقوله‌های فرعی و توصیف‌گر مقوله محوری می‌شوند (گیون، ۲۰۰۸؛ اسکات، ۲۰۰۸). و سرانجام، از طریق ترسیم پیوند بین مقوله‌های کانونی و مقوله‌های فرعی و مفاهیم مطالعه به صورت یکپارچه نظریه برخاسته از داده‌ها تدوین می‌شود. روش‌هایی برای کمک به پژوهشگران برای شناسایی مقوله محوری و مرتبط ساختن آن با دیگر مقوله‌ها وجود دارد. این روش‌ها عبارتند از: ترسیم طرحواره^۲ داستان اصلی مرتبط با موضوع داده‌ها، استفاده از نمودار و استفاده از نکات یادداشت‌شده در طول فرایند تحلیل داده‌ها (یادداشت‌های شخصی^۳) (گیون، ۲۰۰۸). یادداشت‌های شخصی، توصیف‌هایی از موقعیت، رفتار و تجربه پژوهشگر یا بینش‌های نظری هستند که در طول فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها نگاشته می‌شوند. آنها به عنوان راهنمای پژوهشگر در گردآوری و تحلیل داده‌های بعدی کمک می‌کنند و ممکن است به منبع جهت دهنده پژوهش‌های آینده تبدیل شوند (گولدینگ، ۲۰۰۲).

1. Maietta
2. Sketch
3. Memos

الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

پژوهشگران نظریه برخاسته از داده‌ها می‌توانند از نرم‌افزارهای مناسب تحلیل داده‌های کیفی نیز برای تسهیل فرایند کُدگذاری داده‌های خود بهره‌گیرند. در حال حاضر چندین برنامه رایانه‌ای برای تحلیل داده‌های کیفی وجود دارد^۱ که شناخته شده‌ترین و پرکاربردترین این نرم-افزارها در تحلیل داده‌های نظریه برخاسته از داده‌ها عبارتند از: **Atlas.ti** و **NVivo**. از طریق این نرم‌افزارها می‌توان داده‌های مختلف در اشکال مختلف (متنی، عکس، صوتی، و تصویری) را مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. اما نکته عمده‌ای که باید به آن اشاره شود این است که نرم-افزارهای تحلیل داده‌های کیفی، همچون نرم‌افزارهای کمی از قبیل **Spss** و **Lisrel** نیستند که تحلیل را به صورت خودکار انجام دهند، بلکه تنها در ساده‌سازی فرایند تحلیل و دسته‌بندی اطلاعات به پژوهشگر کمک می‌کنند. در واقع، این برنامه‌ها، ابزارهایی مناسب برای ذخیره داده‌ها و دسترسی آسان به کُدهای اختصاص داده‌شده به وسیله پژوهشگر هستند (کرس ویل، ۲۰۰۷). از این رو شاید بهتر است آنها را نرم‌افزار کمک تحلیل داده‌های کیفی^۲ نامید.

۵- معیارهای ارزشیابی اعتبار و تایید یافته‌های نظریه برخاسته از داده‌ها: همانگونه که در بخش تحلیل داده‌های نظریه مبتنی بر زمینه گفته شد، داده‌های نظریه برخاسته از داده‌ها با استفاده از شیوه تطبیق پیوسته مورد گردآوری و تحلیل قرار می‌گیرند. این شیوه علاوه بر اینکه شیوه‌ای برای تحلیل داده‌ها است، یک شیوه اعتبار بخشی^۳ و اعتماد بخشی^۴ به یافته‌ها نیز محسوب می‌شود (مون هال و اوایلر^۵، ۱۹۹۰). در این باره آموس (۲۰۰۲) می‌گوید «بکارگیری روش نظریه برخاسته از داده‌ها کافی است که خوانندگان را متقاعد سازد که نتایج مطالعه برخاسته از رویه‌های دقیق و نظام‌یافته گردآوری و تحلیل داده‌ها می‌باشد. در این روش، تبیین‌های بالقوه و جستجو برای الگوهای بالقوه از طریق خواندن و بازخوانی دقیق داده‌ها در کل فرایند تحلیل داده‌ها شکل‌بندی می‌شود و راهبرد تطبیق پیوسته فعالیت‌ها، پژوهشگر را برای دستیابی به یک نظریه رویداده از داده‌ها جهت می‌دهد» (ص ۵۵). با وجود این، می‌توان جهت برآورده ساختن و نشان دادن چگونگی اعتبار بخشی و اعتماد بخشی یافته‌ها بر اساس معیارهای

۱. برای دریافت اطلاعات بیشتر در مورد برخی از این نرم‌افزارهای رایانه‌ای به این آدرس مراجعه نمایید:

<http://www.eval.org/Resources/QDA.htm>

2. Assisted qualitative data analysis software

3. Credibility

4. Dependability

5. Munhall& Oiler

ارزشیابی پژوهش کیفی که توسط صاحب‌نظرانی همچون گابا و لینکلن (۱۹۸۹)، مرتنز (۲۰۰۵) و گولدینگ (۲۰۰۲) مطرح گردیده است، یافته‌های مطالعه را مورد ارزشیابی قرار داد.

همانند پژوهش‌های کمی که پژوهشگران معیارهایی برای ارزشیابی یافته‌های خود دارند، در پژوهش‌های کیفی هم پژوهشگران مبتنی بر معیارهایی عمل می‌کنند که بسیاری از آنها معادل معیارهای ارزشیابی در پژوهش‌های کمی است. گابا و لینکلن^۱ (۱۹۸۹) برای پژوهش کیفی، معیارهای اعتبار^۲ را معادل روایی درونی^۳؛ انتقال^۴ را معادل روایی بیرونی^۵؛ اعتماد^۶ را معادل پایایی^۷؛ و تأیید^۸ را معادل عینیت^۹ در پژوهش‌های کمی می‌دانند. آنها علاوه بر این معیارها، معیار اصالت^{۱۰} را به عنوان یکی از معیارهای دیگر برای ارزشیابی پژوهش‌های کیفی تلقی می‌کنند. در ادامه ضمن بررسی مورد به مورد هر یک از این معیارها، به برخی از راهبردهای مناسب برای برآورده ساختن این معیارها نیز اشاره شده است:

الف- اعتبار. در پژوهش کیفی، معیار اعتبار معادل معیار روایی درونی در پژوهش کمی است. در پژوهش کمی منظور از روایی درونی این است که پژوهشگر به چه میزان توانسته است شرایطی فراهم کند که نشان دهد تغییرات مشاهده شده در متغیر وابسته ناشی از تأثیرات متغیر مستقل است، نه عوامل دیگر؟ در پژوهش کیفی، بر مبنای معیار اعتبار به آزمون این امر پرداخته می‌شود که آیا بین شیوه ادارک واقعی سازه‌های اجتماعی^{۱۱} توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش^{۱۲} را درک می‌کنند و گزارش ارائه شده پژوهشگر از آن همخوانی وجود دارد؟ با استفاده از مجموعه‌ای راهبرد راهنما، پژوهشگر می‌تواند معیار اعتبار پژوهش را برآورده سازد. این معیارها عبارتند از: درگیری پیوسته و طولانی مدت (زمانی که پژوهشگر اطمینان حاصل کند که مضمون‌ها و مثال‌ها در عوض گسترش، تکرار می‌شوند، ممکن است زمان مناسبی برای پایان دادن به

1. Guba & Lincoln
2. Credibility
3. Internal validity
4. Transferability
5. External validity
6. Dependability
7. Reliability
8. Confirmability
9. Objectivity
10. Authenticity
11. Social constructs
12. Respondents

الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

مطالعه باشد؛ پرهیز از نتیجه‌گیری زودهنگام^۱ (یعنی نتیجه‌گیری بدون مشاهدات کافی)؛ بازنگری همکاران (بحث و گفتگوی سازنده در ارتباط با تحلیل‌ها و یافته‌ها با همکاران صادق و بی طرف)؛ ذهنیت پیشرونده (نظارت بر سازه‌های تدوین‌شده و مستندسازی فرایند تغییر از آغاز مطالعه تا پایان آن)؛ بازنگری شرکت‌کنندگان (یافته‌های به دست آمده از تحلیل داده‌های گردآوری شده باید مورد تأیید شرکت‌کنندگان در پژوهش قرار گیرد)؛ استفاده از منابع اطلاعاتی چندگانه (گردآوری اطلاعات از طریق روش‌های چندگانه از قبیل مشاهده، مصاحبه و تحلیل اسناد و یا استفاده از منابع متعدد و متنوع).

ب- انتقال. انتقال در پژوهش کیفی معادل روایی بیرونی در پژوهش کمی است. در پژوهش کمی، منظور از روایی بیرونی پژوهش، میزان قابلیت تعمیم یافته‌ها می‌باشد. در پژوهش کیفی، انتقال به معنای آن است که بین گزارش پژوهش و بافتی که مطالعه در آن صورت گرفته به چه میزان شباهت وجود دارد. اگرچه وظیفه تعیین میزان انتقال‌پذیری پژوهش بر عهده خواننده است، اما پژوهشگر می‌تواند به طرق مختلف از جمله توصیف عمیق^۲ و بررسی موردهای چندگانه به این امر جامه عمل بپوشاند.

ج- اعتماد. اعتماد در پژوهش کیفی، معادل پایایی در پژوهش کمی است. در پژوهش کمی منظور از پایایی، میزان ثبات نتایج به دست آمده در شرایط زمانی و مکانی مختلف است. در پژوهش کیفی که مبتنی بر پارادایم سازنده‌گرایی است، انتظار تغییر امری پذیرفته شده است، اما باید ردیابی و بازنگری شود. از این رو، در پژوهش کیفی اعتماد به معنای اطمینان حاصل کردن از ثبات نسبی فرایند دستیابی به نتایج است، نه ثبات نتایج به دست آمده در طول زمان و مکان. برای اعتمادپذیر ساختن یافته‌ها، می‌توان از طریق توصیف دقیق فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها و نمایش نوشتاری و دیداری آنها به صورت منظم میزان ثبات نسبی در فرایند دستیابی به نتایج را تأیید نمود. علاوه بر این، از طریق نمایش تکرار گداهای موجود و رسیدن به نتایج مشابه، می‌توان ثبات و هماهنگی^۳ داده‌ها را منعکس نمود. پژوهشگر باید نشان دهد که بعد از شناسایی

-
1. Premature
 2. Thick description
 3. Consistency

شناسایی نکات کلیدی و کُدگذاری داده‌های پژوهش، مجدداً به اسناد مراجعه، آنها را کُدگذاری و کُدگذاری جدید را با کُدگذاری اولیه مقایسه نموده است.

د- **تأیید.** تأیید در پژوهش کیفی معادل عینیت در پژوهش کمی است. در پژوهش کمی، عینیت به معنای به حداقل ممکن رساندن تأثیر قضاوت شخصی پژوهشگر بر یافته‌ها است. در پژوهش کیفی تأیید به این معناست که داده‌ها و تفسیر آنها ساخته تخیلات شخصی پژوهشگر نباشند، بلکه داده‌های به دست آمده منطبق با منابع باشند و منطق تفسیر آنها روشن باشد. تأییدپذیری نظریه برخاسته از داده‌ها به صورت ذاتی هنگامی حاصل می‌شود که پژوهشگر به کُدگذاری می‌پردازد. در نظریه برخاسته از داده‌ها به این خاطر نیازی به تأییدپذیری نیست که پژوهشگر به آزمون فرضیه‌ها نمی‌پردازد، بلکه هدف پژوهشگر استخراج معنی از داده‌ها است (گلنزر و اشتراس، ۱۹۶۷).

ه- **اصالت.** اصالت به معنای ارائه و بازنمایی منصفانه و بی‌طرفانه همه دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و ایده‌ها و انعکاس آنها بدون غرض‌ورزی است. با اتکا به راهبردهای بازبینی اعضا و مستندسازی فرایند تغییرات به وجود آمده در سازه‌های ذهنی شرکت‌کنندگان در پژوهش می‌توان نسبت به میزان برآورده شدن معیار اصالت در چارچوب پارادایم ساخت و سازگری قضاوت کرد.

نتیجه‌گیری و بحث

نظریه برخاسته از داده‌ها یک شیوه پژوهش کیفی است که در این روش از طریق گردآوری و تحلیل همزمان داده‌ها به شیوه‌ای استقرایی نظریه‌ای تکوین می‌یابد که این نظریه در سطحی وسیع یک فرایند، یک عمل، یا یک تعامل را تبیین می‌کند (بازرگان، ۱۳۸۷). این روش در مقیاسی گسترده به وسیله پژوهشگران کیفی تقریباً در همه حوزه‌های علوم اجتماعی پذیرفته شده است و توانایی جاذبه این رویکرد موجب ایجاد مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها، و راهنمایی‌های مشهود گردیده است که می‌توانند به عنوان نمونه‌ها یا الگوهای راهنمایی و هدایت پژوهشگران کمک کنند (هومن، ۱۳۸۵). الگوی ارائه شده در این نوشتار نیز می‌تواند به عنوان یک راهنمای عمل در اختیار پژوهشگران تربیتی و سایر پژوهشگران علوم اجتماعی قرار گیرد و با اتکا به فرایند توصیف شده در این الگو به اجرای پژوهش خود اهتمام ورزند. الگوی ارائه شده در این نوشتار الگویی انعطاف‌پذیر است که می‌تواند در موقعیت‌ها و شرایط مختلف (مثلاً داده‌های مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه، اسنادی) مورد استفاده قرار گیرد. پژوهشگران

الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

می‌توانند با بهره‌گیری از قوه خلاقیت خود، با ایجاد تغییراتی در آن، الگویی متناسب با مسئله پژوهشی خود تدوین و بکار گیرند.

در پایان لازم است به این نکته حساس اشاره شود که پژوهشگران تربیتی باید بین نظوروری^۱ و جستار نظورورانه^۲ با نظریه‌پردازی^۳ تمایز قائل شوند. این تمایز از این جهت اهمیت اساسی دارد که از یک طرف باید مشخص شود که نوع محصول پژوهش نظریه برخاسته از داده‌ها در کدام دسته از این دو نوع از شکل مطالعه قرار دارد؛ و از طرف دیگر می‌تواند هشدار می‌تواند هشدار می‌تواند از این جهت شایسته تشریح و تبیین است که نه تنها مبتدیان، بلکه حتی متخصصان یک حوزه علمی خاص نیز در بسیاری از موارد یک اثر یا اندیشه نو را که در مقام نظوروری قرار دارد، در جایگاه نظریه قرار می‌دهند. نظوروری یا جستارهای نظورورانه با نگاه توسعه‌یافته، شقوق متفاوتی همچون بسط یک اندیشه مهم و مهجور مانده در یک حوزه تخصصی، طرح اندیشه‌ای نو و مرز شکنانه با هدف ایجاد گشایش مفهومی و بالاخره ارائه صورت‌بندی جدید و نوآورانه از مسائل و مباحث سابقه‌دار در یک قلمرو مطالعاتی خاص را دربر می‌گیرد که همگی متضمن نقد نیز می‌باشند. این گونه آثار در شورت^۴ (۱۳۸۷) به شکل برجسته و به عنوان یک نمونه از پژوهش فلسفی مورد توجه قرار گرفته است. وی نمونه‌هایی از این گونه مطالعات در حوزه تربیت را ارائه کرده است و نشان می‌دهد که صاحبان این دست آثار از چه مقام رفیع و موقعیت ممتازی برخوردارند. از میان این آثار می‌توان به «باور آموزشی من»^۵ (دیوئی، ۱۸۹۷)، «آرمان‌های تربیتی»^۶ (وایتهد، ۱۹۲۹) و «عمل: زبانی برای برنامه درسی»^۷ (شوآب، ۱۹۶۹) اشاره کرد.

به هر حال، هر چند نظوروری دارای جایگاهی ارزشمند در تولید اندیشه‌های نو و افکار تازه دارد، اما نمی‌توان آثار خلق‌شده از این گونه را نظریه تلقی نمود. هر نظوروری را به رغم ارزش انکارناپذیری که باید برای آن قائل بود، نتوان و نباید نظریه قلمداد کرد. نظوروری یک ورزش

1. Speculation
2. Speculative essay
3. Theorizing
4. Edmond C. Short
5. My Pedagogic Creed
6. The Aims of Education
7. Practical: A Language for Curriculum

نظری است. درست همانند اینکه ورود به سایر ورزش‌ها به منزله نیل به مراتب حرفه‌ای و قهرمانی در آن نیست، نه هر کس که به ورزش نظری می‌پردازد را شایسته است نظریه‌پرداز معرفی کرده و حاصل تلاش او نظریه شناخته شود. در واقع نظریه از جامعیتی برخوردار است که حاصل در هم‌آمیختن تعدادی از مفاهیم و اندیشه‌ها برای دستیابی به قدرت تحلیلی و تبیینی فراگیر ناشی از طرح یک گفتمان جدید یا طرحواره مفهومی^۱ در یک عرصه پیچیده از ساحتهای انسانی و اجتماعی است. بنابراین در واقع نظریه‌پردازی را به یک معنا می‌توان گام اولیه در جهت دستیابی به نظریه یا نظریه‌پردازی دانست. از این منظر، نظریه‌پردازی را می‌توان شکل تکامل یافته نظریه‌پردازی قلمداد نمود.

مطالب بالا از این جهت بیان گردید که روشن گردد که از نظریه برخاسته از داده‌ها عمدتاً به قصد تدوین یک نظریه استفاده می‌شود و یا به تعبیر ساده‌تر محصول این مطالعه یک نظریه است، نه یک جستار نظریه‌رانه. در واقع، صاحب‌نظران پژوهش کیفی در پاسخگویی به انتقادات طرفداران رویکرد کمی به پژوهش، مبنی بر عدم قابلیت روش‌های کیفی در خلق نظریه، این روش را معرفی نمودند (شارماز، ۲۰۰۶). بنابراین، تدوین یک نظریه با روش کیفی، با بهره‌گیری از روش نظریه‌مبنی بر زمینه و با استفاده از شیوه‌های منظم گردآوری و تحلیل داده‌ها، شناسایی مضمون‌ها و مقوله‌ها و برقراری روابط معنادار بین آنها میسر می‌شود؛ این در حالی است که با اطمینان می‌توان گفت که در نظریه‌پردازی - علی‌رغم اعتبار و ارزش شایسته آن - چنین فرایندی بکار گرفته نمی‌شود. از این رو شاید بهتر باشد برخی محافل و مجالسی که در جامعه ما به عنوان گُرسی‌های نظریه‌پردازی تشکیل می‌شوند، را گُرسی‌های نظریه‌پردازی و برخی آرا و بیاناتی که حاصل پژوهش منظم و سازمان‌یافته نیستند - بلکه ساخته تراوش‌های ذهنی برخی اشخاص است - جستار نظریه‌رانه معرفی نمود.

فهرست منابع

- ایمان، م.، و محمدیان، م. (۱۳۸۷). روش شناسی نظریه بنیادی. فصلنامه روش شناسی علوم انسانی، ۱۴(۵۶): ۳۱-۵۴.

الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها...

- بازرگان، ع. (۱۳۸۷). مقدمه ای بر روش های تحقیق کیفی و آمیخته. تهران: نشر دیدار.
- شورت، ای سی. (۱۹۹۱). روش شناسی مطالعات برنامه درسی. (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). تهران: سمت.
- لرکیان، م. (۱۳۹۰). شناسایی فرهنگ برنامه‌درسی یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- نوری، ع. (۱۳۹۰). تدوین چارچوب مفهومی برنامه درسی سازگار با مغز. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- هومن، ح. (۱۳۸۵). راهنمای عمل پژوهش کیفی. تهران: سمت.
- Allan, G. (2003). A critique of using grounded theory as a research method. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2(1): 1-10.
- Amos, H. J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press, Albany.
- Artinian, B. M. (2009). An overview of Glaserian Grounded Theory. (ed) Barbara M. Artinian, T. G., Pamela H. C. *Glaserian grounded theory in nursing research: Trusting Emergence*. New York: Springer Publishing Company, LLC. pp:3-17.
- Babchuk, W. (1996). Glaser or Strauss? Grounded theory and adult education. Presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, Nebraska, October 17-19, 1996.
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Education Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality and Quantity*, 36, 391-409.
- Bryan, M. A. (2007). I am my brother's keeper: Developing a satisfying mentoring relationship. *Dissertation Abstracts International*, 68(01A), 213. (UMI No. 3247661)
- Campbell, K. P. (1998). *Adaptive strategies of experienced expert teachers: A grounded theory study*. University of Nebraska—Lincoln.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publication: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore.
- Charmaz, K. (2008). Grounded theory as an emergent method. In Sharlene, N. H. & Patricia, L. (Eds.). *Handbook of emergent methods*. The Guilford Press: New York & London. pp: 155-170.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). *Grounded Theory Research: Procedure and Evaluative Criteria*. *Qualitative Sociology*, 13: 3-21.
- Creswell, J. W. & Maietta, R. (2002). *Qualitative research*. In D. C. Miller & N. J. Salkind (eds.) *Handbook of research design & social measurement* (pp.143-184). Thousand Oaks: Sage.

- Creswell, J. W. (2003). *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*, 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approach*. Sage Publications: Thousands Oaks, London, New Delhi.
- Deborah, L. T. (2006). *Defining the requisite knowledge for providers of in-service professional development for K-12 teachers of science: refining the construct*. Doctoral dissertation, University of La Verne, California.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide*. (Third Edition). Open University Press: McGraw-Hill.
- Eaves, Y. D. (2001). A synthesis technique for grounded theory data analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 35(5), 654–663.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye*. Macmillan Publishing Company: New York and Toronto.
- Eisner, E. W. (1995). *The Educational Imagination* (third edition). Macmillan College Publishing Company: New York.
- Fetherston, B. & Kelly, R. (2007). Conflict resolution and transformative pedagogy: A grounded theory research project on learning in higher education. *Journal of Transformative Education*, 5, 262–285. (QS)
- Gehrke, N. & Parker, W. (1982). *Generating curriculum theory through grounded theory research*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York: AERA.
- Given, L. M. (2008). *The Sage Encyclopedia of qualitative research methods* (volume 1&2). Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence versus forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2002). *Conceptualizations: On theorizing using grounded theory*. *International Journal of qualitative Methods*, 1(2):1-3.
- Glaser, B. G. (2003). *Naturalistic inquiry and grounded theory*. *Forum qualitative sozialforschung / forum: qualitative social research* (vol.5, pp.art.7).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing.
- Goulding, C. (2002) *Grounded theory: A practical guide for management, business and market researchers*. London: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Henry, M. E. (1992). *School rituals as educational contexts: Symbolizing the world, others, and self in Waldorf and college prep schools*. *Qualitative Studies in Education*, 5, 295–309.

- Hutchinson, S. A. (1988). Education and grounded theory. In Dans R. R. Sherman & R. Webb (Eds.). *Qualitative research in education: Focus and methods* (p. 123-140). Philadelphia, PA Falmer.
- Locke, K. (2001) *Grounded Theory in Management Research*. London: Sage.
- May K. A. (1996) Diffusion, dilution, or distillation? The case of grounded theory method. *Qualitative Health Research* 6, 309–311.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology*. Sage Publications: Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Migliaccio, T. & Melzer, D. (2011). Using grounded theory in writing assessment. *The WAC Journal*, 22: 79- 89.
- Munhall, P. L. & Oiler, C. J. (1990). *Nursing research: A qualitative perspective*, (10th Ed). ACC CO.
- Newman, W. L. (1997). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. USA: Allen & Bacon.
- Pandit, N. R. (1996). The creation of theory: A recent application of grounded theory. *The qualitative report*, 2(4): 143-157. Available at: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/Pandit.html>.
- Pickard, A.J. (2007). *Research Methods in Information*. London: Facet.
- Scott, K. W. (2004). Relating categories in grounded theory analysis: Using a conditional relationship guide and reflective coding matrix. *The Qualitative Report*, 9(1), 113-126. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9-1/wilsonscott.pdf>.
- Richer, S. (1975). School effects: The case for grounded theory. *Sociology of Education*, 48, 383-399.
- Scott, K. W. (2008). Clarifying Analysis and Interpretation in Grounded Theory: Using a Conditional Relationship Guide and Reflective Coding Matrix. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(2): 1-15.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 2nded. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, USA.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New Work: Cambridge University Press.
- Streubert, H. j. & Carpenter, D. R. (2003). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative* (3rd Ed). Philadelphia, Lippincott Co.
- Thiru, Y. (2002). *A grounded theory of curriculum changes in higher education*. Doctoral dissertation, The Fielding Graduate Institute.