

مقدمه

چیستی دانش و پی بردن به آن امری ذهنی است. این مقاله به بررسی ماهیت ذهنی تحقیق می‌پردازد. درک «معرفت‌شناسی» و «هستی‌شناسی» تحقیقات بسیار حایز اهمیت است و باید به ارتباط بین فرضیات دو بعد مطرح شده با روش‌شناسی به‌کار رفته و نحوه ارتباط این فرضیات با نتایج تحقیق پی برد. این امر به بهبود درک تحقیق، به‌کارگیری نظریه در محیط عملی، مشارکت در بحث‌های علمی و ارائه یافته‌های تحقیق کمک می‌کند. این مقاله ابتدا به ارائه محتوای پارادایم و سپس بررسی فرضیات بنیادی پارادایم‌های علمی، تفسیری و انتقادی می‌پردازد.

پارادایم چیست؟

هر پارادایم در برگرفته ابعاد هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی است. این مقاله ابتدا به بیان هریک از این ابعاد و سپس روابط بین آنها می‌پردازد.

«هستی‌شناسی» به معنای مطالعه چیستی است (کراتی، ۱۹۹۸، ص ۱۰). فرضیات هستی‌شناسی به بررسی این امر می‌پردازند که واقعیت متشکل از چیست، یا به عبارت دیگر، واقعیت چیست؛ محققان باید موضع خود را در قبال ادراک واقعیت امور و نحوه عمل آنها روشن کنند.

«معرفت‌شناسی» به بررسی ماهیت و اشکال دانش می‌پردازد (کوهن و دیگران، ۲۰۰۷، ص ۷). فرضیات معرفت‌شناسی نحوه ایجاد، اکتساب و انتقال دانش را بررسی می‌کنند و به عبارت دیگر، به دنبال پاسخ به این سؤال هستند که «دانستن به چه معناست؟» در واقع، معرفت‌شناسی به این سؤال پاسخ می‌دهد که «رابطه بین موضوع دانستن و داننده چیست؟» (گوبا و لینکن، ۱۹۹۴، ص ۱۰۸).

هر پارادایمی بر فرضیات مختصی در زمینه هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی استوار است. از آن‌رو که تمامی فرضیات موردنظر در پارادایم‌های علمی، تفسیری و انتقادی مبتنی بر حدس و گمان هستند، بنابراین، بنیان‌های فلسفی هر پارادایم هیچ‌گاه به لحاظ تجربی قابل اثبات یا رد نیست. پارادایم‌ها از دیدگاه‌های گوناگونی در زمینه هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی برخوردارند. از این‌رو، فرضیات آنها درباره واقعیت و دانش متفاوت است و پایه و اساس هر روش تحقیق را شکل می‌دهد. در واقع، این امر در روش‌شناسی هر پارادایمی منعکس گردیده است.

«روش‌شناسی»، طریقی است که زیربنای انتخاب و استفاده از یک روش خاص تحقیقی به‌شمار می‌رود (کراتی، ۱۹۹۸، ص ۳). بنابراین، به بررسی چرایی، چیستی، محل، زمان و نحوه گردآوری و

بنیان‌های فلسفی

و بررسی ارتباط بین هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی پارادایم‌های تفسیری، انتقادی و علمی با روش‌شناسی و روش‌های مورد استفاده در این پارادایم‌ها

aminq86@live.com

محمدامین قهرمانی / دانشجوی دکتری مدیریت منابع انسانی دانشگاه خوارزمی تهران

biabdollahi@yahoo.com

بیژن عبدالهی / استادیار مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی تهران

دریافت: ۱۳۹۲/۶/۲۲ - پذیرش: ۱۳۹۲/۱۰/۲۳

چکیده

این مقاله به بررسی ارتباط بین بنیان‌های فلسفی سه پارادایم اصلی تحقیق، یعنی تفسیری، علمی و انتقادی می‌پردازد. هدف اصلی این است که رابطه متقابل معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی و روش‌شناسی این سه پارادایم مورد بررسی قرار گیرد. همچنین برخی از فرضیات اساسی تحقیق بررسی شود. چیستی دانش و راه‌های کشف آن، امری ذهنی است. با توجه به مباحث مطرح شده، پارادایم علمی به دنبال تعمیم پارادایم تفسیری به دنبال درک، و پارادایم انتقادی به دنبال آزادی‌بخشی است. درک فرضیات فلسفی، که زیربنای هریک از این پارادایم‌هاست و نحوه ظهور این فرضیات در روش‌شناسی و روش‌های مورد استفاده در تحقیق، به فهم، واکاوی و کاربرد بهتر تحقیق موردنظر کمک می‌کند. کلیدواژه‌ها: پارادایم، انتقادی، معرفت، تفسیر، هستی‌شناسی، اثبات‌گرایی، علمی.

تحلیل داده‌ها می‌پردازد. در واقع روش‌شناسی این سؤال را مطرح می‌کند که «محقق چگونه می‌تواند به آنچه معتقد است می‌داند، پی ببرد؟» (گوبا و لینکن، ۱۹۹۴، ص ۱۰۸).

روش‌ها، فنون خاصی هستند که در گردآوری و تحلیل داده‌ها استفاده می‌شوند (کراتی، ۱۹۹۸، ص ۳). داده‌های گردآوری‌شده ممکن است کمی یا کیفی باشد. در تمامی پارادایم‌ها، می‌توان از داده‌های کمی یا کیفی استفاده کرد.

از طریق بررسی روش‌شناسی و معرفت‌شناسی روش‌های تحقیق، می‌توان به هستی‌شناسی آنها پی برد. در واقع، بدون برخورداری از ابعاد هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی امکان انجام تحقیق وجود ندارد. دیدگاه‌های گوناگون محققان در زمینه معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی منجر به ایجاد رویکردهای متفاوتی نسبت پدیده مشابه می‌گردد (گریکس، ۲۰۰۴، ص ۶۴). با بررسی پارادایم‌های علمی، تفسیری و انتقادی این امر روشن‌تر خواهد شد.

پارادایم علمی

پارادایم علمی در دوره «روشنفکری» (Enlightenment Period) پا به عرصه وجود نهاد. واژه «اثبات‌گرایی» در زمان به‌کارگیری پارادایم علمی، توسط کنت رواج پیدا کرد (کراتی، ۱۹۹۸، ص ۱۹). این امر به نوبه خود، منجر به آغاز مطالعه «جهان طبیعی» به جای «جهان اجتماعی» گردید (کوهن و دیگران، ص ۹).

هستی‌شناسی اثبات‌گرایی واقع‌گرایانه است. «واقع‌گرایی» مبتنی بر این دیدگاه است که اشیا ماهیتی مستقل از افراد دارند (همان، ص ۷). بدین‌رو، می‌توان گفت: واقعیت مستقل از محقق است (پرینگ، ۲۰۰۰ الف، ص ۵۹). بسیاری از اثبات‌گرایان معتقدند: واقعیت تحت تأثیر احساسات قرار نمی‌گیرد. زبان با توجه به کارکرد تعیین‌کننده خود، نقش تمثیلی را در رابطه با جهان طبیعی ایفا می‌کند؛ بدین معنا که واژه‌ها معنای خود را از اشیایی که آنها را تعیین می‌کنند یا می‌نامند، می‌گیرند (فرو، ۲۰۰۱، ص ۱۷۶).

معرفت‌شناسی اثبات‌گرایی، عینی‌گرایانه است. اثبات‌گرایان با داشتن دیدگاهی منصفانه نسبت به جهان، به کشف دانش مطلق در رابطه با یک واقعیت عینی می‌پردازند. محقق و موضوع تحقیق مستقل از یکدیگرند. معنا صرفاً در اشیا نهفته است، نه در باطن محقق، و هدف محقق کشف این معناست. کراتی بیان می‌دارد که «یک درخت در جنگل، یک درخت است، صرف‌نظر از آنکه آیا کسی از بود یا نبود وجود آن توسط دیگری مطلع شود یا نشود. آن درخت به‌عنوان یک‌شیء، خود معنای درخت

بودن را به همراه دارد. زمانی که انسان آن را به‌عنوان درخت می‌شناسد، به کشف معنایی پرداخته که مدت‌ها قبل از وی وجود داشته است» (کراتی، ۱۹۹۸، ص ۸).

از این‌رو، پدیده‌ها دارای ماهیت مستقلی هستند که از طریق تحقیق، می‌توان به آن پی برد. جملات اثبات‌گرایانه توصیفی و مبتنی بر واقعیتند. پارادایم علمی، مبنی‌گراست؛ چراکه فرضیات علمی مبتنی بر داده‌ها و واقعیات هستند (هاوس، ۱۹۹۱، ص ۲). این نوع دانش قابل کشف، مطلق و آزاد از ارزش است.

روش‌شناسی اثبات‌گرایی به دنبال توضیح روابط است. اثبات‌گرایان به دنبال شناسایی علل نتایج به دست آمده هستند (کرسول، ۲۰۰۹، ص ۷). هدف آنان فرموله کردن قوانین و در نتیجه، ایجاد مبنایی برای پیش‌بینی و تعمیم است. رویکرد اثبات‌گرایی مبتنی بر قیاس است. از همبستگی و آزمایش، برای کاهش روابط متقابل پیچیده بین اجزا استفاده می‌شود. اثبات‌گرایان به دنبال یافتن شواهد قابل تأیید از طریق تجربه و مشاهده مستقیم هستند که این امر دربرگیرنده آزمون تجربی، نمونه‌های تصادفی، متغیرهای کنترل‌شده (مستقل، وابسته و تعدیل‌کننده) و گروه‌های کنترل است. آزمایش‌های واقعی بر آزمایش‌های شبیه‌سازی‌شده (Quasi Experiment) برتری دارند. رویکردی که بر روش‌ها مبتنی باشد و به منظور کشف قوانین کلی طراحی شده باشد «نموتتیک» (Nomothetic) نام دارد (کوهن و دیگران، ۲۰۰۷، ص ۸).

فرااثبات‌گرایان نیز به دنبال درک روابط علی هستند. آنان در همین زمینه، از مطالعات مبتنی بر همبستگی و آزمایشی استفاده می‌کنند. هرچند در این نوع تحقیقات، به داده‌های حسّی بیشتری، از جمله دیدگاه مشارکت‌کنندگان نیاز است، اما علاوه بر آن، از آن‌رو که دانش امری است مردّد، فرضیات اثبات‌شده و به سادگی رد نمی‌شوند (کرسول، ۲۰۰۹، ص ۷).

پارادایم علمی به پیش‌بینی و تعمیم نیاز دارد. از این‌رو، روش‌های مبتنی بر این پارادایم به ایجاد داده‌های کمی می‌پردازند. مثال‌هایی از این دسته عبارتند از: آزمون‌های استانداردشده، پرسش‌نامه‌های بسته، و توصیف پدیده‌ها از طریق ابزارهای استاندارد برای مشاهده (پرینگ، ۲۰۰۰ الف، ص ۳۴). تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی صورت می‌گیرد. از طریق آمار استنباطی، می‌توان به تعمیم نتایج به جامعه مورد بررسی پرداخت.

از این نقطه‌نظر، تحقیق زمانی مطلوب است که نتایج به‌دست‌آمده ناشی از متغیر مستقل (اعتبار درونی) را بتوان به جوامع یا موقعیت‌ها (اعتبار بیرونی) نسبت داد و محققان بتوانند داده‌های مشابه را به

شیوه مشابهی ثبت و ضبط نموده، به نتایج مشابهی دست یابند (روایی و تکرارپذیری). علاوه بر این، لازم است تحقیق تا جایی که ممکن است، مبتنی بر عینیت بوده، در برابر ابطال‌پذیری قوی باشد. فراتاثبات‌گرایی پس از اثبات‌گرایی و در قرن بیستم پا به عرصه وجود نهاد. فراتاثبات‌گرایی از نظر هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی مانند اثبات‌گرایی است؛ هرچند تفاوت‌هایی نیز با آن دارد: اولاً، حقیقت به‌وجودآمده توسط پارادایم علمی براساس حقایق مبتنی بر فرضیات آزمون‌شده قرار دارد (پوپر، ۱۹۵۹، ص ۹-۴۱). ثانیاً، براساس اصل ابطال‌پذیری (Falsification)، هیچ‌گاه نمی‌توان درستی نظریات علمی را اثبات کرد (ارنست، ۱۹۹۴، ص ۲۲) و تنها زمانی می‌توان آنها را پذیرفت که تمامی تلاش‌های انجام‌گرفته برای رد آنها نافرجام بماند. از این‌رو، هر گزاره علمی باید برای همیشه مردد باشد (پوپر، ۱۹۵۹، ص ۲۸۰). در نهایت، باید گفت که برای درک برخی از نظریه‌های علمی به چیزی فراتر از داده‌های تجربی نیاز داریم. برای مثال، اصل «عدم اطمینان» هایزنبرگ بیان می‌دارد که به‌طور همزمان نمی‌توان به موقعیت و سرعت یک ذره تشکیل‌دهنده اتم پی برد (کراتیف، ۱۹۹۸، ص ۲۹). فراتاثبات‌گرایی مدعی است دانش فراتاثبات‌گرایانه از عینیت و اطمینان بیشتری نسبت به دانش به‌دست‌آمده از پارادایم‌های دیگر برخوردار است.

بحث و بررسی پارادایم علمی

اثبات‌گرایی با محدودیت‌هایی مواجه است؛ چراکه روش‌های موجود برای درک جهان طبیعی را نمی‌توان برای جهان اجتماعی به کار گرفت.

هرچند اثبات‌گرایی از طریق کنترل و ساده‌سازی متغیرها به دنبال این است که میزان پیچیدگی را کاهش دهد، اما این امر بی‌نهایت دشوار است. در بیشتر موارد، ادبیات موجود منجر به محدود شدن روش تحقیق می‌شود. تفکیک متغیرها نیز امری دشوار است. برخی از متغیرها ممکن است برای محقق ناشناخته باشد و تنها زمانی آشکار گردد که اثرات آنها مشخص شود (هاوس، ۱۹۹۱، ص ۶). از این‌رو، پیش‌بینی‌های انجام‌گرفته به دلیل اثرات تصادفی درست خواهد بود (شانک و براون، ۲۰۰۷، ص ۲۸). در واقع، هیچ‌گونه توضیح علمی درباره رفتار انسان کامل وجود ندارد (برلینر، ۲۰۰۲، ص ۲۰).

آزمون‌های آمار استنباطی در بیشتر موارد، به درستی استفاده نمی‌شوند و نتایج آنها به درستی تفسیر نمی‌گردد. برای مثال، در صورتی که توزیع داده‌ها طبیعی نباشد، باید از آزمون‌های «ناپارامتریک» استفاده کرد؛ چراکه در روش‌های مزبور، فاصله‌های اطمینان به‌طور کلی، بیش از همتای پارامتریک آنهاست و

اطلاعات تنها مبتنی بر رتبه یا ترتیب مورد استفاده قرار می‌گیرد. علاوه بر این، تفسیر مقدار احتمال (P-Value) به این امر بستگی دارد که آیا به بررسی معنادار بودن تفاوت‌ها می‌پردازیم یا معناداری روابط؟ نتایج آزمون‌های معناداری آماری نیز به اندازه نمونه بستگی دارد (بلام و پیپر، ۲۰۰۳، ص ۴-۲). بنابراین، نمی‌توان به نتایج آزمون‌های آمار استنباطی به صورت سطحی نگاه کرد.

قیاس بر مبنای تعمیم تجربی چندان توضیح‌دهنده نیست (سریون، ۱۹۷۰، ص ۱۰۱-۱۰۰). تعمیم‌هایی که در تحقیقات اثبات‌گرا انجام می‌گیرد به نیت محقق توجهی ندارد. بنابراین، اعمال انجام‌گرفته به درستی درک نمی‌شود. عمل دو نفر که به نظر می‌رسد یکسان است، ممکن است متفاوت باشد. برای مثال، در صورتی که از این دو نفر پرسیده شود حاصل ضرب عدد ۲ در ۷ چقدر است، ممکن است یکی از آنها جواب را حفظ کرده باشد و بر این اساس پاسخ دهد و دیگری دو بار عدد ۷ را با هم جمع کند. اعمال را باید از دیدگاه مشارکت‌کننده درک نمود، به‌گونه‌ای که بتوان فرایند و کنشگر را با هم درک کرد.

اثبات‌گرایان معتقدند: تحقیق آنها آزاد از ارزش است. اولاً، محققان در طی فرایند تحقیق، به قضاوت‌های ارزشی دست می‌زنند که از جمله آنها، می‌توان به انتخاب متغیرها، اعمال موردمشاهده و تفسیر یافته‌ها اشاره نمود. ثانیاً، تولید دانش امری عمومی است و در نظر نگرفتن عمومی بودن تولید دانش خود امری رایج است (سالومون، ۱۹۹۱، ص ۱۰-۱۸).

اثبات‌گرایان به درک فلسفه کمک کردند، استناداردهای دقیقی برگزیدند و تلاش کردند تا روش‌هایی را تدوین کنند که نتایج قابل قبولی را که مورد توافق عموم است، ارائه دهند (اشبی، ۱۹۶۴، ص ۵۰۸). نتایج تأییدشده متفاوتی بر مبنای مشاهدات انجام‌گرفته ارائه شده که تصمیم‌گیرندگان از آنها استفاده می‌کنند. هرچند نمی‌توان به اطمینان کامل دست یافت، اما ابعاد اثبات‌گرایی در تحقیقات مورد استفاده قرار می‌گیرد.

پارادایم تفسیری

هستی‌شناسی پارادایم تفسیرگرایی مبتنی بر نسبی‌گرایی است. «نسبی‌گرایی» بدین معناست که واقعیت امری ذهنی است و از فردی به دیگری متفاوت است (گوبا و لینکلن، ۱۹۹۴، ص ۱۱۰). واقعیت‌های ما تحت تأثیر حواس ما قرار دارد. جهان بدون «خودآگاهی» بی‌معناست. واقعیت زمانی به وجود می‌آید که خودآگاهی نسبت به اشیا، که دربرگیرنده معانی هستند، وجود داشته باشد (کراتی، ۱۹۹۸، ص ۴۳).

واقعیت توسط افراد ساخته می‌شود و به تعداد افراد، واقعیت وجود دارد. زبان وسیله‌ای برای نام‌گذاری اشیا نیست، بلکه به ایجاد واقعیت می‌پردازد (فرو، ۲۰۰۱، ص ۱۸۵). بنابراین، واقعیت براساس رابطه متقابل زبان و ابعاد مستقل جهان به وجود می‌آید.

معرفت‌شناسی تفسیرگرایی مانند ذهنی‌گرایی مبتنی بر دنیای واقعی است. جهانی مستقل از دانش ما نسبت به آن وجود ندارد (گریکس، ۲۰۰۴، ص ۸۳). کراتی در قالب همان مثال درخت، بیان می‌دارد که باید به‌عنوان یک انسان، به خاطر داشته باشیم که ما پدیده‌ای به نام «درخت» را به وجود آورده‌ایم، به آن اسم گذارده‌ایم و آن را به جامعه‌ای که جمع درختان را دربر می‌گیرد، نسبت می‌دهیم» (کراتی، ۱۹۹۸، ص ۴۳).

در صورتی که کسی درخت را با نام «درخت» صدا نزند، نمی‌توان آن را «درخت» نامید. معنا کشف نمی‌شود، بلکه از طریق رابطه متقابل بین خودآگاهی و جهان به وجود می‌آید. خودآگاهی همیشه به‌معنای آگاهی نسبت به چیزی است (کراتی، ۱۹۹۸، ص ۴۴). تجربه جهان به‌معنای مشارکت و به‌طور همزمان، رویارویی و شکل دادن به آن است. «نیت داشتن» به‌معنای رابطه متقابل بین خودآگاهی و پدیده است (هرون و ریزون، ۱۹۹۷، ص ۳).

افراد ممکن است معانی متفاوتی برای پدیده‌ای یکسان ارائه دهند (کراتی، ۱۹۹۸، ص ۹). اما حقیقت توافق جمعی است که توسط تعدادی از افراد ساخته می‌شود. بنابراین، ماهیت دانش به‌گونه‌ای است که از فرهنگ برگرفته شده است و در تاریخ جای دارد. پارادایم تفسیرگرایی به ایدئولوژی‌ها نمی‌پردازد، بلکه آنها را می‌پذیرد (پرینگ، ۲۰۰۰، ص ۲۵۱).

دانش و واقعیت معنادار بر اساس رابطه متقابل بین انسان‌ها و جهان آنها ایجاد شده و در محیط اجتماعی توسعه و انتقال می‌یابد (کراتی، ۱۹۹۸، ص ۴۲). بنابراین، جهان اجتماعی تنها از نقطه‌نظر افرادی که در آن مشارکت دارند درک می‌شود (کوهن و دیگران، ۲۰۰۷، ص ۱۹). هدف تفسیرگرایی وارد نمودن نیروها و ساختارهای پنهان به خودآگاهی است.

روش‌شناسی تفسیرگرایی مبتنی بر درک پدیده‌ها از دیدگاه افراد است و به بررسی روابط متقابل بین افراد و محیط‌های فرهنگی و تاریخی که در آن زندگی می‌کنند، می‌پردازد (کرسول، ۲۰۰۹، ص ۸). نمونه‌هایی از این روش‌شناسی عبارت است از: «نمونه‌کاوی» (Case Study) - مطالعه عمیق رویدادها و فرایندها - «پدیدارشناسی» (Phenomenology) - مطالعه مستقیم تجربه بدون دخالت ادراک‌های موجود -

«هرمونیک» (Hermeneutics) - اقتباس معانی پنهان از زبان، و «قوم‌نگاری» (Ethnography) - مطالعه گروه‌های فرهنگی در دوره‌های زمانی بلندمدت.

برساخته‌های افراد از طریق رابطه متقابل بین محققان و مشارکت‌کنندگان استنباط و درک می‌شود (گوبا و لینکن، ۱۹۹۴، ص ۱۱۱) و تا جایی که ممکن است، بر مشارکت‌کنندگان تأکید می‌شود (کرسول، ۲۰۰۹، ص ۸). رویدادها در معرض تفسیرهای ساده‌انگارانه قرار نمی‌گیرند و با کشف پدیده‌ها، سطوح جدیدی از ادراک کشف می‌گردد. نظریه «تفسیری» معمولاً «داده‌بنیاد» (Grounded) است؛ بدین معنا که از داده‌ها به وجود آمده، نه اینکه مقدم بر آنها باشد (کوهن، ۲۰۰۷، ص ۲۲). بنابراین، سؤال‌های تحقیق کاملاً واضح و روشن است. رویکردی که مشخصه آن تأکید بر موارد انسانی در جهان اجتماعی باشد، «اندیشه‌انگارانه» (Idiographic) است. تفسیرگرایان معتقدند: دانش فارغ از ارزش ممکن نیست. برای مثال، محققان در این زمینه به عقاید خود در رابطه با موضوع تحقیق، نحوه تحقیق و نحوه تفسیر نتایج اشاره می‌کنند (اج و ریچادز، ۱۹۹۸، ص ۳۳۶).

روش‌های تفسیری منجر به درک و ایجاد بینش نسبت به رفتار شده، به توضیح اعمال از دیدگاه مشارکت‌کنندگان می‌پردازند و بر مشارکت‌کنندگان تسلط نمی‌یابند. نمونه‌هایی از این دست عبارت است از: مصاحبه‌های باز، گروه‌های کانون، پرسش‌نامه‌های باز، مشاهدات باز، و ایفای نقش. این روش‌ها معمولاً منجر به ایجاد داده‌های کیفی می‌شود. تحلیل‌های انجام‌گرفته در واقع، همان تفاسیر محققان است. از این‌رو، محققان باید برنامه و دستگاه ارزشی خود را نسبت به ابتدای امر، به صورت مجزا تنظیم کنند.

تحقیق زمانی خوب تلقی می‌شود که شواهد غنی را فراهم نماید، گزارش‌های معتبر و موجهی ارائه دهد (اعتبار درونی و روایی)، توسط دیگری در موقعیت دیگر قابل استفاده باشد (اعتبار بیرونی، انتقال‌پذیری) و فرایند و یافته‌های تحقیق قابل تکرار باشد (روایی) (ریچی و لویس، ۲۰۰۳، ص ۲۸۶-۲۶۳؛ کوهن و دیگران، ۲۰۰۷، ص ۱۳۳-۱۴۹).

بحث و بررسی پارادایم تفسیری

هرچند پارادایم تفسیری نسبت به معانی افراد حساس است و امکان تعمیم گسترده آن را فراهم می‌سازد (سامدال، ۱۹۹۹، ص ۱۱۹)، اما نواقصی هم دارد.

تحقیق تفسیری پایه و اساسی برای دانش به‌شمار نمی‌آید و این امر اعتبار آن را زیر سؤال می‌برد. تحقیق تفسیری را براساس معیارهای مورد استفاده در پارادایم علمی نمی‌توان ارزیابی کرد. این‌گونه تحقیقات باید قابل اتکا و قابل اعتماد باشد، هر چند رسیدن به توافق در این زمینه مسئله‌ساز است. در صورتی که واقعیت ذهنی بوده و از فردی به فردی دیگر متفاوت باشد، نمی‌توان انتظار داشت که به تفاسیر مشابهی مانند محققان دست یافت (رولف، ۲۰۰۶، ص ۳۰۵). بنابراین، معیارهای مربوط به روایی، از قبیل استفاده از «کثرت‌گرایی» - به‌کارگیری همزمان روش‌های کمی و کیفی - به منظور اطمینان از نتایج به‌دست‌آمده، «واکاوای اعضای نمونه» (Member Checking) و «بررسی افراد مشابه» (Peer Review) مؤثر نیست؛ چراکه معیارها براساس فرض عینیت‌گرایی قرار دارد (انگن، ۲۰۰۰، ص ۳۸۴).

دانش به‌دست‌آمده از پارادایم تفسیری از انتقال‌پذیری (Transferability) پایینی برخوردار است؛ چراکه معمولاً مجزاً (Fragmented) بوده و به‌صورت یک کل، یکپارچه نیست. در اینجا، تعمیم‌هایی که توسط تصمیم‌گیرندگان مفید به نظر می‌رسد معمولاً وجود ندارند؛ زیرا این‌گونه تحقیقات به ایجاد داده‌های کیفی برای ادبیات موضوع می‌پردازند و تفسیر این داده‌ها مبتنی بر ذهنیات افراد است. بنابراین، تصمیم‌گیرندگان غالباً علاقه‌مند حمایت مالی از تحقیقات توصیفی نیستند (برلینر، ۲۰۰۲، ص ۱۸-۲۰). از آن‌رو که روش‌های تحقیق تفسیری نسبت به تحقیقات علمی بازتر است و ارتباط بیشتری با مشارکت‌کنندگان دارد، می‌توان توافق نمود که حریم خصوصی و اختیار عمل فرد حفظ شود. با توجه به ارتباط با مشارکت‌کننده و باز بودن تحقیق، ممکن است حریم خصوصی افراد نادیده گرفته شود و این امر به تیره شدن روابط با افراد و حتی ناراحتی آنان بینجامد (هاو و موزس، ۱۹۹۹، ص ۴۰). محققان باید تصمیم بگیرند که آیا در برابر افشای حریم خصوصی افراد یا مداخله در زندگی آنان، از نظر اخلاقی مسئولیت دارند یا خیر؟ علاوه بر این، هر قدر محققان هنگام بنا نهادن تعاریف اصلی اطلاعات بیشتری ارائه دهند، مشارکت‌کنندگان بیشتر در معرض این ریسک قرار خواهند گرفت. مشارکت‌کنندگان از کنترل کمتری برخوردارند و نسبت به تفاسیر ذهنی محققان در مقایسه با آنان، آسیب‌پذیرند.

محققان تفسیری به ارائه گزارش‌های نظری می‌پردازند که بیانگر ادراک اجتماعی مشارکت‌کنندگان است (دانبی و فارل، ۲۰۰۴، ص ۴۱). در این زمینه، موارد ذیل مطرح می‌گردد:

- مالکیت داده‌ها در دست چه کسی است؟

- داده‌ها چگونه مورد استفاده قرار می‌گیرد؟

- مشارکت‌کنندگان تا چه حد بر یافته‌های تحقیق کنترل دارند؟

هر چند مشارکت‌کنندگان حق رأی دارند، اما در واقع، این محقق است که در رابطه با سه موضوع جهت‌گیری تحقیق، تفسیر نهایی داده‌ها و افشای اطلاعات تصمیم می‌گیرد.

دستگاه معنایی که ما از بدو تولد از آن برخوردار بوده‌ایم درک ما از پدیده‌ها را مختل نموده و ما از این امر ناآگاهیم. تحقیق تفسیری معمولاً نیروهای ساختاری بیرونی را که بر رفتار اثرگذارند، نادیده می‌گیرد (کوهن و دیگران، ۲۰۰۷، ص ۲۶). ادراک به‌صورت تاریخی در سنت‌ها، قضاوت‌ها و اقدامات نهادی (Institutional Practices) ما شکل می‌گیرد (تیلور، ۲۰۰۷، ص ۵۹). بنابراین، مشارکت‌کنندگان ممکن است نسبت به ایدئولوژی که اعمال آنها را هدایت می‌کند، آگاهی نداشته باشند. از آن‌رو که ممکن است مشارکت‌کنندگان درک کاملی نسبت به نیروهایی که بر اعمال آنان اثر می‌گذارد نداشته باشند، تعریف آنان از پدیده‌ها ناقص است.

پارادایم انتقادی

هستی‌شناسی پارادایم انتقادی براساس واقعیت‌گرایی تاریخی نهاده شده است. «واقعیت‌گرایی تاریخی»، بدین معناست که واقعیت به‌وسیله ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، اخلاقی و جنسی قرار دارد؛ واقعیتی که زمانی تغییرپذیر بود، شفاف و متبلور می‌شود (گوبا و لینکن، ۱۹۹۴، ص ۱۱۰). واقعیت‌ها ماهیتی اجتماعی داشته، تحت تأثیر اثرات ثابت درونی آن اجتماع قرار دارند.

زبان به صورت منفعل، به نام‌گذاری اشیا نمی‌پردازد، بلکه به واقعیت شکل می‌دهد. واقعیت از طریق رابطه متقابل بین زبان و ابعاد گوناگون جهان مستقل ایجاد می‌گردد. هر چند دیدگاه پارادایم انتقادی این است که زبان دربرگیرنده روابط قدرت است، اما برای توانمندی یا تضعیف به کار گرفته می‌شود (فرو، ۲۰۰۱، ص ۱۸۵).

معرفت‌شناسی پارادایم انتقادی مانند ذهنی‌گرایی، براساس پدیده‌های جهان واقعی قرار دارد و با ایدئولوژی اجتماعی مرتبط است. دانش یک برساخته اجتماعی است و تحت تأثیر روابط قدرت در جامعه قرار می‌گیرد. در واقع، آنچه به‌عنوان دانش مطرح می‌شود به‌وسیله قدرت اجتماعی و قدرت مقام (Positional Power) حامیان آن دانش تعیین می‌گردد. با توجه به مثالی که برای درختان ذکر کردیم، می‌توان گفت: سازمان‌های گوناگون عقاید متفاوتی دارند.

یک وسیله و تغییر، هدف اصلی آن است. بدین منظور، باید افراد به صورت انتقادی از موقعیت خود آگاه باشند، سپس در عمل به تغییر بپردازند، که این امر براساس تکرار عمل، با توجه به نحوه انعکاس آن قرار دارد (فر، ۱۹۷۰، ص ۴۸). بنابراین، رابطه آشکاری بین نظریه، داده، سؤال‌های تحقیق و تفسیر نتایج وجود دارد (تالمی، ۲۰۱۰، ص ۱۳۰).

محققان و مشارکت‌کنندگان، هر دو در فرایند کشف واقعیت، تحلیل انتقادی آن و ایجاد دانش، مشارکت دارند (فر، ۱۹۷۰، ص ۵۱). در واقع، محققان تغییرات را برای مشارکت‌کنندگان به وجود نمی‌آورند، بلکه همراه با آنان به ایجاد تغییر می‌پردازند (همان، ص ۴۹). بنابراین، مشارکت‌کنندگان در بخش‌های گوناگون فرایند تحقیق، از قبیل طراحی سؤالات، گردآوری داده‌ها، تحلیل اطلاعات و بهره‌گیری از نتایج مشارکت دارند (کرسول، ۲۰۰۹، ص ۹). روش‌شناسی‌های انتقادی عبارتند از: «تحلیل محتوای انتقادی» (Critical Discourse Analysis) - بررسی نحوه تشخیص استیلای اجتماعی و سیاسی در متون و کلام - «قوم‌نگاری انتقادی» (Critical Ethnography) - گرایش ایدئولوژیک احساسی به مطالعه فرهنگ - (کاناگارا، ۱۹۹۳، ص ۶۰۵)، «اقدام‌پژوهی» (Action Research) - فرایند بالینی بررسی، اقدام و ارزیابی که منجر به تغییر در عمل می‌شود - و «نقد ایدئولوژی» (Ideology Critique) - آشکار نمودن ایدئولوژی‌های پنهان از طریق تعیین جایگاه مشارکت‌کنندگان در نظام‌هایی که آنان را توانمند یا تضعیف می‌کند.

روش‌های انتقادی واقعیت‌ها را از نظر ابعاد فرهنگی، تاریخی و سیاسی مورد بررسی قرار می‌دهد. روش‌های مورد استفاده در این زمینه عبارت است از: مصاحبه باز، گروه کانون، پرسش‌نامه باز، مشاهده باز، و دفتر ثبت وقایع روزانه. این دسته از روش‌ها منجر به ایجاد داده‌های کیفی می‌شوند. روش تحلیل داده‌ها نیز مانند پارادایم تفسیری به صورت موضوعی انجام می‌گیرد، هر چند امروزه این تفسیرها از ارزش خاصی برخوردارند.

تحقیقات انتقادی باید ادبیات خود را از نظر فرهنگی، تاریخی و سیاسی به‌طور کامل ارائه داده، منجر به ارتقای روابط محاوره‌ای (Dialogical) برابر بین محققان و مشارکت‌کنندگان گردد. علاوه بر این، تحقیق باید مجالی برای تغییر یا اصلاح فراهم آورد و منجر به ارتقای زندگی مشارکت‌کنندگان شود. در واقع، تحقیق باید از اعتبار شفاف‌سازی واقعیت (Catalytic Validity) برخوردار باشد (کوهن و دیگران، ۲۰۰۷، ص ۱۳۹).

«ساختارگرایی اجتماعی» (Social Constructionism) بیان می‌دارد که ما در دنیایی متولد شده‌ایم که معنا به آن بخشیده شده است؛ ما با فرهنگ خود متولد می‌شویم و در نظامی قرار می‌گیریم که از قبل وجود داشته است و به وسیله آن، به زندگی خود ادامه می‌دهیم (کراتی، ۱۹۹۸، ص ۵۳). این نظام از قبل تعیین شده درباره دانش به اجماع نظر رسیده و این اجماع نظر همچنان ادامه می‌یابد. علاوه بر این، به وسیله نابرابری طبقه‌بندی و تعیین می‌شود. علایق تحقیقی تحت تأثیر فرهنگ، نژاد، جنسیت و موقعیت قرار می‌گیرد (سیگل، ۲۰۰۶، ص ۵). جوامع علمی و دانشگاهی، که به ادعاهای مطرح شده درباره دانش مشروعیت و اعتبار می‌بخشند، به صورت غیر عمدی به نظام مبتنی بر اجبار کمک می‌کنند. برای مثال، بسیاری از نظریات اجتماعی و روان‌شناسی، که مبنای پارادایم علمی هستند، به وسیله مردان سفیدپوست و توانمند ارائه شده است (مرتز، ۲۰۰۵، ص ۱۷). به سبب آنکه ادعاهای مطرح شده در زمینه دانش ریشه در رژیم‌های مبتنی بر حقیقت دارد، باید به استیلای دانش، استثناها، امتیازها و اهمیت آن توجه داشت (چسی و دیگران، ۲۰۰۲، ص ۷۱۴).

پارادایم انتقادی بنیادگرا نیست و به بررسی این واقعیت می‌پردازد که افراد نه تنها در جهان هستند، بلکه با آن همراهی می‌کنند. اعمال افراد واقعیت را تغییر می‌دهد. پارادایم انتقادی به بررسی مسائل مربوط به عدالت اجتماعی و نهایی‌گرایی می‌پردازد. این امر نقش آزادی‌بخش (Emancipatory Role) دانش را دربر می‌گیرد (کراتی، ۱۹۹۸، ص ۱۴۹). دیدگاه‌های نظری مربوط به پارادایم انتقادی عبارت است از: مارکسیسم، فمینیسم و نظریه «کوئیر» (Queer Theory).

با توجه به اینکه دانش تحت تأثیر فرهنگ، تاریخ و ایدئولوژی سیاسی قرار دارد، فارغ از ارزش نیست. پارادایم انتقادی به دنبال پاسخ به این سؤال است که چه چیزی ماهیتاً ارزشمند است. بنابراین، پارادایم انتقادی هنجاری است و به بررسی این امر می‌پردازد که اشیا باید چگونه باشند و به عبارت دیگر، به قضاوت درباره واقعیت می‌پردازد. شاید مدینه فاضله پارادایم انتقادی هیچ‌گاه شناخته نشود، اما منجر به شکل‌گیری یک جامعه دموکراتیک‌تر شود.

روش‌شناسی پارادایم انتقادی به سؤال درباره ارزش‌ها و فرضیات، مشارکت در اعمال اجتماعی و افشای بی‌عدالتی و برتری‌گرایی (Hegemony) پرداخته، ساختارهای اجتماعی سنتی را به چالش می‌کشد (کراتی، ۱۹۹۸، ص ۱۵۷). تحقیق فارغ از تدبیر نیست. هدف آن آزادی بخشیدن به ناتوانمندان است. محققان با پی بردن به این امر که هیچ تحقیقی فارغ از ارزش نیست، با ایدئولوژی خود همراه هستند (پرینگ، ۲۰۰۰، ص ۲۵۰). بنابراین، نقطه شروع یک محقق انتقادی از قبل تعیین شده است. یافتن،

بحث و بررسی پارادایم انتقادی

همان‌گونه که گفته شد، هستی‌شناسی پارادایم انتقادی مبتنی بر واقعیت‌گرایی تاریخی است؛ به این صورت که تصور می‌شود واقعیت‌های موجود قابل درک است، اما در خلال زمان تحت تأثیر عوامل اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، قومی، فرهنگی و جنسیتی شکل گرفته‌اند (هس - بایبر و لوی، ۲۰۰۴؛ گوبا و لینکلن، ۲۰۰۵). هستی‌شناسی پارادایم تفسیری مبتنی بر نسبی‌گرایی است؛ به این معنا که واقعیت‌ها در اشکال گوناگون سازه‌ها یا برساخته‌های روانی ناملموس، مبتنی بر امور اجتماعی و تجربه‌ای، ماهیتاً محلی، خاص و وابسته به شکل و محتوای افراد یا گروه‌هایی که آن را می‌آفرینند، قابل درک و بررسی هستند (گیدنز، ۱۹۸۴؛ هیس - بایبر و لیوی، ۲۰۰۴).

پارادایم انتقادی از نظر معرفت‌شناسی، به ماهیت تعاملی، مذاکره‌ای و ذهنی‌گرایانه معرفت باور دارد؛ یعنی فرض می‌شود محقق و موضوع تحقیق با هم به شکل تعاملی ارتباط دارند و ارزش‌های محقق نیز ناگزیر بر فرایند بررسی تأثیر می‌گذارند. از این‌رو، یافته‌های تحقیق همواره با وساطت ارزش‌ها همراه است (راینهارز، ۱۹۹۲). موضع‌گیری معرفت‌شناختی پارادایم تفسیری، موضع‌گیری «مذاکره‌ای-ذهنی» است؛ یعنی فرض می‌شود محقق و موضوع بررسی به‌گونه‌ای با هم تعامل دارند که یافته‌ها به‌طور بیانی و شفاهی در مسیر انجام تحقیق خلق و تفسیر می‌شوند. در این رهیافت، فاعل و مفعول شناخت یکی است و دانش در یک فرایند تعاملی، رابطه‌ای و جدلی تولید و با تولید می‌شود (هس - بایبر و لوی، ۲۰۰۴؛ دزین و لینکلن، ۲۰۰۵).

پارادایم انتقادی از بُعد روش‌شناختی، دارای ماهیتی گفت‌وگویی و جدلی است. از این منظر، ماهیت تعاملی و مذاکره‌ای تحقیق اجتماعی مستلزم گفت‌وگو بین محقق و موضوع تحقیق است. این گفت‌وگو باید ماهیتاً جدلی باشد تا ناآگاهی و درک نامناسب را به آگاهی «آگاهی‌بخش» تبدیل کند (گیروکس، ۱۹۸۸). پارادایم تفسیری از نظر روش‌شناختی، بر منطق تأویلی و جدلی تکیه دارد. ماهیت قابل تغییر و شخصی سازه‌ها یا برساخته‌های اجتماعی بیانگر آن است که برساخته‌های انسانی را تنها می‌توان از طریق تعامل درون و میان محقق و امر مورد تحقیق استخراج و تهذیب کرد. هدف نهایی در اینجا، پالایش و گزینش سازه‌های موافق و توافقی است که نسبت به سازه‌های قبلی آگاهی‌بخش‌تر و خلأقانه‌تر باشد. منطق تأویلی جدلی مذکور بنیان روش‌شناختی همه روش‌های کیفی را تشکیل می‌دهد (سیلورمن، ۲۰۰۵).

انسان‌شناسی پارادایم انتقادی انسان را موجودی خلاق، اما گمراه شده و دارای توان تحقق‌نیافته تعریف می‌کند. یکی از حالت‌های گمراهی انسان، «شی‌وارگی» است. «شی‌وارگی» زمانی اتفاق می‌افتد که انسان از خود و جهان اجتماعی برساخته خود جدا شود، ارتباط با آفریده‌های خدا را از دست بدهد و آنها را همچون نیروهایی بیگانه و خارجی مشاهده کند. این پارادایم در زمینه عاملیت انسان، جبرگرایی اثباتی و اراده‌گرایی تفسیری و فمینیسم را با هم ترکیب کرده، بر مفهوم «خودمختاری مقید» تأکید دارد؛ بدین معنا که «اراده آزاد»، «اختیار» و «عقلانیت مفاهیم» نامحدود و باز نیست، بلکه در محدوده‌های خاصی قرار گرفته، خروج از آنها به سادگی امکان‌پذیر نیست (کروتی، ۱۹۹۸؛ نیومن، ۲۰۰۶). پارادایم تفسیری انسان را به مثابه موجودی فعال، خلاق و معناساز تعریف می‌کند که پیوسته در حال ساخت‌وساز و معنا کردن زندگی اجتماعی و واقعیت‌های اجتماعی روزمره است. بنابراین، محیط اجتماعی برخلاف رویکرد اثباتی، به خودی خود فاقد معناست و صرفاً از طریق الصاق معانی و نمادهای عینی، معنا دار می‌شود. اگر انسان موجودی خلاق و معناساز تعریف شود در این صورت، واقعیت‌هایی که توسط انسان نیز شناخته می‌شوند، سیال، شناور، فاقد ساختار و قواعد یکنواخت و غیرجهان‌شمول خواهند بود (گیدنز، ۱۹۷۶؛ تاکر، ۱۹۹۸؛ لیوت و ترنر، ۲۰۰۱).

موضع‌گیری ارزشی پارادایم انتقادی دارای شباهت‌های نسبتاً اندکی با پارادایم‌های تفسیری، فمینیسم، عمل‌گرایی (پراگماتیسم) و پسانوگرایی (پست‌مدرنیسم) است. موضع‌گیری این پارادایم در زمینه ارزش‌ها، موضعی فعال است. از این منظر، تحقیق اجتماعی فعالیتی است اخلاق - سیاسی که محقق را ملزم می‌سازد موضع خاص ارزشی را اتخاذ کند و در جهت آن نیز حرکت نماید. از این‌رو، تحقیق‌های انتقادی دارای ماهیتی جهت‌گیرانه هستند. این پارادایم، هم فراغت ارزشی رویکردهای عینی‌گرا و هم نسبی‌گرایی ارزشی رهیافت‌های تفسیری را رد می‌کند و معتقد است که انکار نقطه‌نظرهای محقق خودش یک نقطه‌نظر محسوب می‌شود. از این رویکرد، دانش محصول قدرت است یا با آن ارتباط دارد و می‌تواند برای کنترل رفتارهای انسان به کار رود، و دانش در اشکال گوناگون ظاهر می‌شود؛ به این معنا که می‌تواند در جهت استثمار یا بهبود شرایط زندگی افراد عمل کند (هس - بایبر و لوی، ۲۰۰۴؛ نیومن، ۲۰۰۶؛ بلیکی، ۲۰۰۷).

پارادایم انتقادی به بیان تیدگی اندیشه‌نگاری سیاسی با دانش می‌پردازد، اما در این زمینه، مسائلی نیز وجود دارد. تحقیق انتقادی با موضوع تغییر مواجه است. از این‌رو، با روش‌های موجود قابل دفاع نیست. برای مثال گیروکس (Giroux) بیان می‌دارد که نیروهای نئولیبرال و محافظه کار جدید (Neoconservative)

بیشتر نویسندگان مطرح در زمینه پارادایم انتقادی، مذکر بوده‌اند که این امر منجر به انتقاد فمینیست‌ها از این پارادایم مبنی بر نادیده گرفتن حق رأی افراد و تأکید بر گروه‌های نهایی (سطح پایین) شده است (باربلز و برک، ۱۹۹۹). در واقع، می‌توان گفت: پارادایم انتقادی متهم است به اینکه تنها به حفظ وضع موجود (Status Quo) می‌پردازد.

نتیجه‌گیری

پارادایم‌ها ریشه در دیدگاه‌های مانعة‌الجمع جهان اجتماعی دارند. هر پارادایم ماهیت خاص خود را دارد و تحلیل‌های خاص خود را درباره زندگی اجتماعی ارائه می‌دهد. هر پارادایم نظریه‌ها و دیدگاه‌هایی را ارائه می‌دهد که در تقابل بنیادی با نظریه‌ها و دیدگاه‌های ارائه‌شده در پارادایم‌های دیگر است. چنین تحلیلی ما را با ماهیت پیش‌فرض‌هایی مواجه می‌کند که رهیافت‌های متفاوت علوم اجتماعی را تضمین می‌نماید. این تحلیل از پوشش سطحی و ظاهری، که نظریه‌های اجتماعی را می‌پوشاند، می‌گذرد و به درون اموری که نقش بنیادی در تعیین شیوه نگریستن انسان به جهان مورد تحلیل دارد، نفوذ می‌کند و بر نقشی حیاتی، که چارچوب مرجع دانشمند در ایجاد نظریه و تحقیق ایفا می‌کند، تأکید دارد.

نکته مهم برای اینکه نظریه پرداز بتواند آراء و نظریه‌های بدیل را درک کند آن است که از پیش فرض‌هایی آگاهی کامل داشته باشد که دیدگاه خودش بر آنها مبتنی است. برای حصول این آگاهی، لازم است که او سفری عقلانی به حوزه خارج از قلمرو آشنای خود داشته باشد و از مرزهایی که مشخص‌کننده دیدگاهش هستند، مطلع شود. این امر مستلزم آن است که نظریه‌پرداز به قلمروهای ناشناخته سفر کند و با پارادایم‌هایی که متعلق به خودش نیست آشنا شود. در این صورت است که می‌تواند به گذشته خود نظری بیفکند و ماهیت دقیق نقطه آغازین خود را به‌طور کامل درک کند.

در نهایت، باید گفت: چپستی دانش و راه‌های کشف آن، امری ذهنی است. با توجه به مباحث مطرح‌شده، پارادایم علمی به دنبال تعمیم، پارادایم تفسیری به دنبال درک، و پارادایم انتقادی به دنبال آزادی‌بخشی است. هر کدام از این پارادایم‌ها، راه‌های خاصی برای شناسایی اهداف خود دنبال می‌کنند. درک فرضیات فلسفی، که زیربنای هریک از این پارادایم‌هاست، و نحوه ظهور این فرضیات در روش‌شناسی و روش‌های مورد استفاده در تحقیق، به فهم، واکاوی و کاربرد بهتر تحقیق موردنظر کمک می‌کند.

موجب تبدیل دانشگاه‌های آمریکایی به محیط‌های عمومی غیردموکراتیک شده‌اند. از این‌رو، حق دانشکده‌ها برای داشتن اختیار عمل و انتقاد در معرض خطر قرار دارد (گیروکس، ۲۰۱۱) یکی از راه‌های اعمال کنترل تحقیق، حمایت مالی از آن است (برلینر، ۲۰۰۲، ص ۱۸-۲۰). تولید دانش تحت تأثیر سیاست قرار دارد. پارادایم انتقادی غالباً خوشایند سیاست‌مداران نیست.

بین محققان و مشارکت‌کنندگان اختلاف قدرت وجود دارد. بدین‌روی، دستیابی به دیالکتیک برابر میان آنان تا حدی غیرممکن است (نولن و پوتن، ۲۰۰۷، ص ۴۰۲). برای مثال، انجام اقدام‌پژوهی در یک سازمان ممکن است با مسائلی مواجه باشد. در این تحقیق، مدیر به‌عنوان محقق، به کنترل فرایند تحقیق می‌پردازد و مشارکت‌کنندگان ممکن است در طرح تحقیق حضور نداشته باشند. در نتیجه، کارکنان ممکن است با اجبار زیادی برای مشارکت در تحقیق مواجه شوند. از سوی دیگر، مشارکت‌نکردن در تحقیق ممکن است برای کارکنان دشوار باشد؛ زیرا مزایا و منابع مورد نیاز آنان در اختیار مدیر قرار دارد. بنابراین، در صورتی که مشارکت‌کنندگان به دنبال جلب رضایت محقق باشند، داده‌های ارائه‌شده ممکن است دقیق نبوده، نتایج به‌دست‌آمده معتبر نباشد. در این‌گونه موارد، باید به مسائلی از قبیل تشریک مساعی (Collaboration)، رضایت، اختیار و اجبار توجه نمود.

آزادی عمل، امری تضمین‌شده نیست. تغییر زندگی مشارکت‌کنندگان ممکن است قابل اغماض یا معدوم (Non-Existent) باشد. آیا کلیت اقدام‌پژوهی تفاوتی در آزادی عمل ایجاد می‌کند؟ شواهدی کمی در این زمینه وجود دارد. علاوه بر این، زمانی که مشارکت‌کنندگان به‌طور جدی از موقعیت خود آگاهی پیدا می‌کنند، ممکن است امکان تغییر وجود نداشته باشد. با گسترش یافتن غفلت، دل‌سردی در میان افراد ایجاد می‌گردد. حتی ممکن است زندگی برخی از مشارکت‌کنندگان بدتر شود. برای مثال، راشتن (Rushton)، روان‌شناس کانادایی - تلاش کرد تا از طریق مرتبط کردن نژاد، به هوش و رفتار اخلاقی، تفکر نژادپرستی را توجیه نماید (هاو، ۲۰۰۹، ص ۴۳۶).

پارادایم انتقادی از دو جهت با مشارکت‌کنندگان به‌صورت کلیشه‌ای برخورد می‌کند: اولاً، غالباً - نه لزوماً - مشارکت‌کنندگان را متعلق به یک گروه کم‌اهمیت‌تر می‌داند (نهایی‌نگر است). به همین سبب، مفاهیم یکسان در خصوص هویت با یکدیگر ترکیب می‌شوند. ثانیاً، پارادایم انتقادی به بیان این امر نمی‌پردازد که مشارکت‌کنندگان گوناگون با سطوح متفاوتی از آگاهی نسبت به واقعیت، وارد فرایند تحقیق می‌شوند. این پارادایم به‌طور ابتدایی، فرض می‌کند که جوامع کورکورانه به انجام آنچه رژیم‌های قدرتمند می‌خواهند، می‌پردازند و برده این فرایند می‌شوند.

- Giddens, A. (1976), *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretive Sociologies*, New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1984), *The Constitution of Society*, London: Polity Press.
- Giroux, H. A. (1988), *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the modern Age*, University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (2011). *Henry Giroux on Democracy Unsettled: From Critical Pedagogy to the War on Youth*. Retrieved on 17th February 2012, from <http://www.truth-out.org/henry-giroux-democracy-unsettled-critical-pedagogy-war-youth/1313679897>
- Grix, J. (2004). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S.
- Guba, E. G. and Y. Lincoln (2005), "Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences" In, N. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Third Edition, London: Sage Publication Ltd.
- Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294. <http://dx.doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Hesse-Biber, S. N. and P. Leavy (2004), *Approaches to Qualitative research: A Reader on Theory and Practice*, London: Sage Publications Ltd.
- House, E. (1991). Realism in research. *Educational Researcher*, 20(6), 2-25.
- Howe, K. R. (2009). Epistemology, methodology and education sciences. Positivist dogmas, rhetoric, and the education science question. *Educational Researcher*, 38(6), 428-440. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09342003>
- Howe, K. R., & Moses, M. S. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education*, 24, 21-59.
- Kennedy, M. M. (1978). Findings from the follow through planned variation study. *Educational Researcher*, 7(6), 3-11.
- Mertens, D. M. (2005). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches* (2nd ed). Thousand Oaks: Sage.
- Neuman, L. (2006), *Social Research Methods: Quantitative and Qualitative Approaches*, Sixth Edition. London: Allyn and Bacon.
- Nolan, A., & Putten, V. (2007). Action research in education: addressing gaps in Ethical principles and practices. *Educational Researcher*, 36(7), 400-407.
- Pring, R. (2000a). *Philosophy of educational research*. London: Continuum.
- Pring, R. (2000b). The 'false dualism' of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 247-260. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.00171>
- Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. London: Routledge.
- Reinhartz, Shulamit (1992), *Feminist Methods in Social Research*, London: Oxford University Press.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social students and researchers*. London: Sage.
- Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigor: Quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 304-310. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03727.x>
- Salomon, G. (1991). Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic
- Abt Associates. (1977). *Education as experimentation: A planned variation model* (Vol. IVA-D). Boston: Abt Associates.
- Angen, J. M. (2000). Pearls, pith and Provocation. *Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue*. *Qualitative Health Research*, 10(3), 378-395.
- Ashby, R. W. (1964). Logical positivism. In O'Connor, D. J. (Ed), *A critical history of western philosophy*. New York: The Free Press.
- Berliner, D. C. (2002, November). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X031008018>
- Blaikie, N. (2007), *Approaches to Social Inquiry*, Second Edition, London: Polity Press.
- Blume, J., & Peipert, J. F. (2003). What your statistician never told you about P-values. *The Journal of the American Association of Gynecologic Laparoscopists*, 10(4), 1-6. [http://dx.doi.org/10.1016/S1074-3804\(05\)60143-0](http://dx.doi.org/10.1016/S1074-3804(05)60143-0).
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In Popkewitz, T. S., & Fendler, L. (Eds), *Critical Theories in Education*. New York: Routledge.
- Canagarajah, A. S. (1993). Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, 27, 601-626. <http://dx.doi.org/10.2307/3587398>
- Ceci, C., Limacher, L. H., & McLeod, D. L. (2002). Language and power: Ascribing legitimacy to interpretive research. *Qualitative Health Research*, 12(5), 713-720. <http://dx.doi.org/10.1177/104973202129120106>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative and mixed methods approaches*. London: SAGE.
- Crotty, M. (1989). *The foundations of social research*. London: Sage.
- Crotty, M. (1998), *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*, London: Sage Publications Ltd.
- Danby, S., & Farrell, A. (2004). Accounting for young children's competence in educational research: New perspectives on research ethics. *The Australian Educational Researcher*, 31(3), 2004. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03249527>
- Denzin, N and Y. Lincoln (2005), *The Stage Handbook of Qualitative Research*, Third Edition, London: Sage Publications Ltd.
- Edge, J., & Richards, K. (1998). May I see your warrant please? Justifying Outcomes in Qualitative research. *Applied Linguistics*, 19(3), 334-356. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/19.3.334>
- Elliot, A. and B. Turner (2001), *profiles in Contemporary Social Theory*, London, Sage Publications Ltd.
- Ernest, P. (1994). *An Introduction to research methodology and paradigms*. RSU. School of Education, University of Exeter.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (1993 edition). London: Penguin Books.
- Frowe, I. (2001). Language and educational research. *Journal of Philosophy and Education*, 35(2), 175-186. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.00219>

- approaches to educational research. *Educational Researcher*, 20(6), 10-18.
- Samdahl, D. M. (1999). Differences between quantitative and qualitative research. In Jackson, E. J., & Burton(Eds), T.L. *Leisure studies: Prospects for the 21st century* (pp. 119-133). State College, PA: Venture Publ.
- Scriven, M. (1970). Explanations, predictions, and laws. In B. A. Brody (Ed), *Readings in the philosophy of science* (p. 88-104). NJ: Prentice Hall.
- Shank, G., & Brown, L. (2007). *Exploring educational research literacy*. New York: Routledge.
- Siegel, H. (2006). Epistemological diversity and educational research: Much ado about nothing much? *Educational Researcher*, 35(2), 3-12. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X035002003>
- Silverman, D. (2005), *Doing Qualitative Research*, London: Sage Publications Inc.
- Talmy, S. (2010). Critical research in applied linguistics. In Paltridge, B., & Phakiti, A. (Eds), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 127-142). London: Continuum.
- Taylor, G. (1993). A theory of practice: Hermeneutical understanding. *Higher Education Research and Development*, 12(1), 59-72. <http://dx.doi.org/10.1080/0729436930120106>
- Tucker, Kenneth (1998), *Anhtony Giddens and modern Social Theory*, London: Sage Publications.