

طرح‌های آمیخته ارزشیابی در ارزشیابی برنامه‌ها و نظام‌های آموزشی

محمد احمدی ده قطب الدینی

استادیار، سنجش و اندازه‌گیری، واحد انار، دانشگاه آزاد اسلامی، انار، ایران

پذیرش: ۷ شهریور ۱۴۰۱

دریافت: ۳ مرداد ۱۴۰۱

Mixed Evaluation Designs in the Evaluation of Educational Programs and Systems

Mohammad Ahmadi Deh Qhotbaddini

Assistant Professor, Educational Measurement and Assessment, Anar Branch, Islamic Azad University, Anar, Iran

Received: 25 July 2022

Accepted: 29 August 2022

Abstract

The purpose of this article is to review of paradigms, dominant Epistemologies and mixed methods research approach in educational evaluation and planning and mixed methods research and evaluation designs. Paradigmatic mixing approach in research and evaluation included the extent to which the researcher's epistemological, ontological, axiological, methodological, and theoretical beliefs that underlie the quantitative and qualitative approaches are successfully blended into a usable package. Nowadays with advent of this approach, Interest in mixed methods in applied research contexts has increased substantially. This matter arrested attention to scientific realism as a point against logical positivism and basis of epistemology sensitive toward context and using of pluralism methods research. For entrancing to this domain to be familiar with pluralistic evaluation by advancing an enhanced conceptual framework that extends beyond the technical level for planning implementing mixed-method evaluation studies is essential. With each new application of mixed methods in evaluation research, the need for further change, adaptation and evolution becomes apparent. The key to the future of mixed methods research will be to continue building on what has been learned and to replicate designs that produce the most robust outcomes.

Keywords

Educational Evaluation, Mixed Methods Research, Paradigm, Epistemology, Component And Integrated Designs.

چکیده

هدف این مقاله مروری اجمالی بر کاربرد پارادایم‌ها، معرفت‌شناسی‌ها، رویکردها و روش‌های پژوهش آمیخته در ارزشیابی آموزشی است. رویکرد ترکیب پارادایم در پژوهش و ارزشیابی گسترده‌ای را در بر می‌گیرد که در آن باورهای نظری، معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، ارزش‌شناسی و روش‌شناسی محققان که زیربنای رویکردهای کمی و کیفی را تشکیل می‌دهند به‌طور موفقیت آمیزی در یک چارچوب کاربردی با هم ترکیب و آمیخته می‌شوند. امروزه ظهور این رویکرد علاقه‌مندی به کاربرد روش‌های آمیخته در پژوهش‌های کاربردی را افزایش داده است و این امر توجه را به واقعیت‌گرایی علمی به‌عنوان نقطه مقابل اثبات‌گرایی منطقی و پایه معرفت‌شناسی حساسیت نسبت به زمینه و استفاده از روش‌های پژوهش چندگانه جلب کرده است. ورود به این حیطه آشنایی با ارزشیابی کثرت‌گرایانه را برای توسعه یک چارچوب مفهومی که فراتر از سطح فنی برای برنامه‌ریزی اجرای مطالعات ارزشیابی آمیخته باشد، ضروری کرده است. با هر کاربرد جدید روش‌های آمیخته در تحقیقات ارزشیابی، نیاز به تغییر، انطباق و تکامل بیشتر آشکار می‌شود. کلید آینده پژوهش‌های روش‌های آمیخته، دنبال کردن آموخته‌ها و تکرار طرح‌هایی است که قوی‌ترین نتایج را ایجاد می‌کنند.

واژه‌های کلیدی

ارزشیابی آموزشی، روش‌های ارزشیابی آمیخته، پارادایم، معرفت‌شناسی.

مقدمه

در چند دهه اخیر کاربرد روش‌های پژوهش کمی و کیفی به‌طور ترکیبی برای شناخت بهتر از پدیده‌ها و دستیابی به فهم عمیق‌تر در حوزه‌های آموزشی و روان‌شناختی افزایش یافته‌است. بعد از حوزه پژوهش، گرین و کارسلی^۱ (۱۹۹۷) کاربرد روش‌های پژوهش آمخته را در ارزشیابی آموزشی مطرح کردند و چندین طرح ارزشیابی را در این زمینه مطرح کردند. کرید، فریمن، رابینسون و و دلی^۲ (۲۰۰۴) ارزشیابی را جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر نظامدار اطلاعات به‌منظور توصیف کیفیت و پیامدهای یک اقدام آموزشی خاص یا راهبردهای سنتجش آموزشی تعریف می‌کنند. لاثو و داپن^۳ (۲۰۰۵) نیز بیان می‌کنند که ارزشیابی به‌طور گسترده برای بررسی و قضاوت درباره ارزش، شایستگی و نقایص برنامه‌های گوناگون آموزشی از طریق جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به کار برده می‌شود. ارزشیابی به‌عنوان یک ابزار مهم می‌تواند در خدمت فرایند بهبود کیفیت آموزشی باشد.

در زمینه‌های آموزشی ارزشیابی با جمع‌آوری اطلاعات به‌منظور قضاوت کردن سروکار دارد، قضاوت کردن درباره اینکه آیا یک برنامه درسی، پیامدهای مورد نظر را برآورده کرده است و به درجه مطلوبیت ویژگی‌های برنامه علاوه بر اندازه‌گیری ارزش و اثربخشی رویکردهای آموزش و یادگیری کمک کرده است یا نه، انجام می‌گیرد (کرید و همکاران، ۲۰۰۴). در ارزشیابی سنتی یک برنامه آموزشی، یک کتاب یا یک سیاست در برابر مجموعه‌ای از استانداردها اندازه‌گیری می‌شود (بوم گارتنر، بل، بروفی، هوندلی، هیس، جوزف، آریل، پونتام بکر، سندوآل و تاباک^۴، ۲۰۰۳). در این دیدگاه تأکید زیادی روی روش‌های کمی برای ارزشیابی پیامدهای آموزشی و استفاده از پرسش‌نامه در جمع‌آوری داده‌ها از دانش‌آموزان به روشی بود که اهداف عینیت^۵ و تعمیم‌پذیری^۶ برآورده شوند. دیدگاه‌های امروزی‌تر به ارزشمندی رویکردهای کیفی در ارزشیابی اعتراف می‌کنند زیرا با فهم بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی از دیدگاه

ارزشیابان و شرکت کنندگان سروکار دارند. پذیرش روش‌های کیفی به‌عنوان یک استراتژی قابل قبول در ارزشیابی آموزشی، ما را در تصور گسترده‌تر از اثربخشی راهبردهای آموزشی و پیامدهای یادگیری توانمند ساخته‌است (کرید و همکاران، ۲۰۰۴). ویسمن و ساویا^۷ (۱۹۹۷) بیان می‌کنند در دهه گذشته رشته ارزشیابی آموزشی به‌طور روز افزونی به مزایای ترکیب روش‌های کمی و کیفی در پژوهش‌های اجتماعی پی‌برده است. شناخت منشأ روش‌های آمیخته^۸ برای فهم پیچیدگی پدیده‌های اجتماعی با نگاه کردن به این پدیده‌ها از طریق رویکردهای کمی و کیفی بهتر درک می‌شود.

پارادایم‌های پژوهش و ارزشیابی

درک رویکردهای مختلف پژوهش و ارزشیابی نیازمند درک پارادایم‌ها و معرفت‌شناسی‌های^{۱۱} زیربنایی هر کدام از رویکردها است. پارادایم به مجموعه باورها و اعمالی اطلاق می‌شود که یک رشته را هدایت می‌کنند و برای جمع بندی عقاید پژوهشگر به کار برده می‌شود (دویل، بردی و بریان^{۱۱}، ۲۰۰۹). پارادایم پژوهش به‌معنای یک مجموعه از باورها، ارزش‌ها و مفروضات است که یک گروه از محققان درباره ماهیت و انجام پژوهش به آن توجه می‌کنند (جانسون و آنوگ بازیه^{۱۲}، ۲۰۰۴). پارادایم‌ها شامل مثال‌ها، مفروضات با توجه به ادعاهای عینی و ذهنی بودن دانش، واقعیت‌گرایی و نسبییت‌گرایی جهان اجتماعی ما می‌شوند (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷). ترکیب پارادایم^{۱۳} نیز گستره‌ای است که باورهای نظری^۴، معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی^{۱۵}، ارزش‌شناسی^{۱۶} و روش‌شناسی^{۱۷} محققان که زیربنای رویکردهای کمی و کیفی را تشکیل می‌دهند به‌صورت یک چارچوب قابل کاربرد با هم ترکیب و آمیخته می‌شوند (آنوگ بازیه، ویچتر، کولینز، فیلر، ودمایر و مور^{۱۸}، ۲۰۰۷). سه دسته کلی پارادایم‌ها، پارادایم‌های کمی، کیفی و آمیخته هستند.

طرفداران پارادایم کمی^{۱۹} مفروضات را بر می‌شمارند که با آنچه معمولاً فلسفه اثبات‌گرایی^{۲۰} نامیده می‌شود سازگار

11. Doyle Brady, & Byrne
12. Johnson & Onwuegbuzie
13. Paradigmatic Mixing
14. Theoretical
15. Ontology
16. Axiology
17. Methodology
18. Onwuegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Wiedmaier & Moore
19. Quantitative Paradigm
20. Positivist philosophy

1. Greene & Caracelli
2. Creed, Freeman, Robinson & Woodley
3. Luo & Dappen
4 - Baumgartner. Bell, Brophy, Hoadley, His, Joseph, Orrill, Puntambekar, Sandoval & Tabak,
5. Objectivity
6. Generalizability
7. Waysman & Savaya
8. Mixed methods
9. Paradigm
10. Epistemology

روش‌های آمیخته را روش‌هایی می‌دانند که دربرگیرنده روش‌های کمی و کیفی هستند، زیرا ترکیب این رویکردها منجر به فهم جامع‌تر از مسائل آموزشی می‌شود (لودیکو و همکاران، ۲۰۰۶). استفاده گسترده از روش‌های آمیخته به شکل‌گیری این تصور منجر شده‌است که به‌علت پیچیدگی مسائل آموزشی، ضرورت خاصی در کاربرد روش‌های چندگانه^{۱۰} برای شناخت و عمل وجود دارد. با نگاه کردن به پدیده‌های آموزشی از دیدگاه روش‌های کمی و کیفی، رویکرد روش‌های آمیخته قصد دارد بازخورد مطمئنی به دامنه گسترده‌ای از سؤالات همچون مزایای فهم عمیق برنامه‌ها، عرضه چشم‌انداز کل‌نگر و افزایش اعتبار، قابلیت اعتماد و سودمندی مجموعه کامل یافته‌ها بدهد. طرح‌های ارزشیابی با استفاده از روش‌های پژوهش آمیخته و به‌خصوص ترکیب روش‌های کمی و کیفی، بخشی از راهنمای روش‌شناسی ارزشیاب هستند، زیرا در عصر حاضر که هر روز بر پیچیدگی مسائل اجتماعی افزوده می‌شود، روش‌های چندگانه شناخت و عمل لازم هستند (لاتو و داپن، ۲۰۰۵). بتزner^{۱۱} (۲۰۰۸) بیان می‌کند روش‌های پژوهش و ارزشیابی آمیخته ابزاری هستند که توسط محققان و ارزشیابان برای بررسی ارزش و شایستگی یک برنامه یا خط مشی به کار برده می‌شوند. روش‌شناسی روش آمیخته غالباً برای برآورده کردن نیازهای ذی‌نفعان، گروه‌ها و افراد متعددی که مخاطبان تلاش‌های محققان و ارزشیابان هستند به کار گرفته می‌شوند، به‌خصوص در رشته ارزشیابی درباره یک سیاست‌گذاری عمومی، بررسی‌کننده تلاش می‌کند اطلاعاتی برای خدمت به مراجعان و افرادی جمع‌آوری کند که امیدوارند تصمیم‌هایی در مورد یک برنامه یا خط مشی با توجه به یافته‌ها بگیرند.

معرفت‌شناسی‌های ارزشیابی

معرفت‌شناسی وضعیت فلسفی است که به محققان اجازه بررسی چگونه به آنچه می‌دانیم، شناخت حاصل می‌کنیم را می‌دهد (هال و هاوارد^{۱۲}، ۲۰۰۸)، معرفت‌شناسی، فلسفه دانش یا چگونگی کسب شناخت است

است. طرفداران پارادایم کمی معتقدند که مشاهدات اجتماعی باید به همان شیوه‌ای که دانشمندان فیزیکی، پدیده‌های فیزیکی را به‌عنوان موجودیت مستقل مورد بررسی قرار می‌دهند، انجام شوند. علاوه بر این آنها مدعی هستند که مشاهده‌گر جدا از موجودیت مستقلی که مشاهده می‌کند، است. آنها همچنین مدعی هستند بررسی علوم اجتماعی باید عینی باشد، یعنی تعمیم‌های رها از زمان و زمینه امکان‌پذیر و مطلوب است و علت‌های واقعی پیامدهای علمی - اجتماعی می‌تواند به‌طور پایا و روا تعیین شوند. بر طبق نظر این مکتب فکری، محققان آموزشی باید سوگیرها را حذف کنند، احساساتی بودن را کنار گذاشته، با موضوعات مطالعه در نیامیزند و فرضیه‌های بیان شده را به‌طور تجربی آزمون و توجیه کنند. این محققان به‌طور سنتی نیازمند بی‌طرفی مبتنی بر لفظ هستند، یک سبک نوشتاری صریح با استفاده از فعل مجهول بی‌فاعل و واژه‌های فنی، قوانین اجتماعی را که تمرکز اصلی هستند، ایجاد و توصیف می‌کنند (جانسون و آنوگ بازیه، ۲۰۰۴؛ لودیکو، اسپالدینگ، وگتل^۱، ۲۰۰۶).

طرفداران پارادایم کیفی^۲ (که ساختارگرایان^۳ و تفسیرگرایان^۴ نیز نامیده می‌شوند) آنچه را که آنها اثبات‌گرایی می‌نامند رد می‌کنند. آنها درباره برتری ساختارگرایی، ایده‌آلیسم^۵، نسبیست‌گرایی^۶، انسان‌گرایی^۷، تاویل‌گرایی^۸ و گاهی اوقات پسامدرنیسم^۹ بحث می‌کنند. این طرفداران مدعی هستند که واقعیت‌های ساخته‌شده - چندگانه بسیارند. تعمیم‌های رها از زمان و زمینه، نه مطلوب و نه امکان‌پذیر است. پژوهش مقید به ارزش است، تمایز کامل علت‌ها و معلول‌ها امکان‌پذیر نیست، منطق از جزء به کل جریان پیدا می‌کند (تبیین‌ها به‌طور استقرایی از داده‌ها به وجود می‌آیند) و دانشمند و دانش نمی‌تواند جدا از هم باشند، زیرا دارایی‌های ذهنی تنها منبع واقعیت هستند. طرفداران کیفی همچنین بی‌میل و متنفر از جدایی و سبک نوشتاری مجهول هستند در عوض طرفدار توصیف مفصل، غنی و زیاد، نوشتار مستقیم و تا اندازه‌ای غیر رسمی هستند (جانسون و آنوگ بازیه، ۲۰۰۴؛ لودیکو و همکاران، ۲۰۰۶).

طرفداران پارادایم روش‌های پژوهش آمیخته،

7. Humanism
8. Hermeneutics
9. Postmodernism
10. Multiple Methods
11. Betzner
12. Hall & Howard

1. Lodico, Spaulding & Voegtle
2. Qualitative Paradigm
3. Constructivists
4. Interpretivists
5. Idealism
6. Relativism

۸. در این پارادایم فهم ما از موقعیت‌های اجتماعی افزایش می‌یابد، مسئله اصلی که این رویکرد با آن سروکار دارد این است که ضرورتاً روی حوزه‌هایی که نیازمند تغییرند تمرکز نمی‌کند. اغلب توصیفات بدون هیچ‌گونه شکلی از قضاوت وابسته به توصیفات ارائه می‌شود و در تلاش برای یافتن روش‌های مناسب برای بهبود موقعیت‌هایی هستند که ممکن هدف ارزشیابی باشند.

۹. در معرفت‌شناسی نظریه انتقادی-پسامدرن مفروضات زیر مطرح می‌شوند:

۱۰. اهداف نظریه انتقادی برتری دادن اثبات‌گرایی از رویکردهای سنتی و نسبیست‌گرایی^۷ از رویکردهای تفسیری با قرار دادن فرایند تفکر انتقادی در مرکز فرایند پژوهش است.

۱۱. تمرکز روی تغییر جهان است نه فقط توصیف آن.

۱۲. مفهوم کنش^۸ مهم است. کنش به عمل آگاهی از عقاید نظری و فرایند تأمل روی عمل موجود است. تئوری و تفکر باعث تشکیل عمل جدید می‌شوند. بررسی کنش در نظریه انتقادی ارتباط تنگاتنگی با رویکرد سازندگی‌گرا- تفسیری- کیفی و رویکرد نظریه انتقادی-پسامدرن دارد، فهم پویایی‌ها و چشم اندازه‌ای چندگانه‌ای که آنها شامل می‌شوند نیز مهم است. در این معرفت‌شناسی با مشخص کردن هدفی که ارزشیابی انجام خواهد گرفت از راهبردهای کیفی نیز استفاده می‌شود.

در معرفت‌شناسی التقاطی- روش‌های آمیخته -عملگرا مفروضات زیر مطرح می‌شوند:

۱۳. این رویکرد برای بررسی پیچیدگی جامعه مدرن و فناوری صلاحیت بیشتری دارد.

۱۴. تمرکز بیشتر روی مسائل عملی است تا موضوعات واقعیت و نظریه‌های اجتماعی

۱۵. نقاط ضعف ابزارهای رایج ارزشیابی را تصدیق می‌کند. این معرفت‌شناسی می‌تواند به طرح‌های پیچیده ارزشیابی منتج شود. نقطه قوت این رویکرد تصدیق وضعیت فعلی هنر ارزشیابی است. رویکردهای واقعی و درست وجود ندارد و حمایت از یک رویکرد باز و بسیط ضروری است (کرید و همکاران، ۲۰۰۴).

(کراوس^۵، ۲۰۰۵). معرفت‌شناسی در ارزشیابی نیز همانند پژوهش به چگونگی تفکر فرد در مورد ارزشیابی اشاره می‌کند که در قضاوت‌های فرد در انتخاب طرح ارزشیابی و رویکردها تأثیر می‌گذارد. بنابراین معرفت‌شناسی در روش انجام پژوهش و ارزشیابی تأثیر می‌گذارد و وضوح معرفت‌شناسی فرد در گزارش پژوهش و ارزشیابی مهم است، زیرا اساس کافی برای ارزشیابی مطالعه و شناخت و قضاوت کردن درباره مطالعه است (کرید و همکاران، ۲۰۰۴).

معرفت‌شناسی‌های غالب در ارزشیابی عبارتند از پارادایم اثبات‌گرا- کمی^۶، پارادایم سازندگی‌گرا- تفسیری- کیفی^۷، پارادایم نظریه انتقادی-پسامدرن^۸ و پارادایم التقاطی- روش‌های آمیخته -عملگرا^۹ (کرید و همکاران، ۲۰۰۴؛ ریوس^۶، ۲۰۰۶).

در معرفت‌شناسی اثبات‌گرا- کمی مفروضات زیر مطرح می‌شوند:

۱. مساله می‌تواند به‌طور قیاسی تعریف شود.

۲. پیچیدگی موقعیت‌های اجتماعی می‌تواند به یک رشته از متغیرهایی که به‌طور عملیاتی تعریف شده‌اند، کاهش پیدا کند.

۳. تأکید روی آزمایش کنترل شده است.

۴. رویدادها می‌توانند برحسب روابط علت- معلول تبیین شوند.

۵. یک تفسیر درست یا واقعی وجود دارد.

در این معرفت‌شناسی جستجو برای کمی کردن اندازه‌ها دارای ارزش است، اما عیب این پارادایم این است که افراد و تعاملات اجتماعی پیچیده را نمی‌توان به متغیرهای تعریف شده مشخص کاهش داد، همچنین امکان تشکیل گروه‌های همتا از افراد امکان‌پذیر نیست.

در معرفت‌شناسی سازندگی‌گرا- تفسیری- کیفی مفروضات زیر مطرح می‌شوند:

۶. تمرکز روی کشف پویایی تعاملات اجتماعی با تأکید بر جهان به‌عنوان یک واقعیت ساخته‌شده به‌لحاظ اجتماعی که دربرگیرنده چشم اندازه‌ای چندگانه است، می‌باشد.

۷. به‌منظور کشف تفسیرهای مختلف، تصورات و ارزش‌های همه شرکت‌کنندگان در یک موقعیت مورد نیاز است.

5 . Eclectic-mixed methods-pragmatic paradigm
6 . Reeves
7 . Relativism
8 . Praxis

1 . Krauss
2 . Positivist-quantitative paradigm
3 . Constructivistinterpretive-qualitative paradigm
4 . Critical theory- post- modern paradigm

رویکردهای ارزشیابی آموزشی

به‌خاطر پیچیدگی موضوعات ارزشیابی و دیدگاه‌های مختلف فلسفی ارزشیابان به ارزشیابی، موضوع رویکرد ارزشیابی جایگاه مهمی هم در پژوهش و هم در عمل به‌دست آورده‌است. ورتن، سندر و فیتز پاتریک^۱ (۱۹۹۷) شش رویکرد به ارزشیابی را توصیف کرده‌اند. استایل بین^۲ (۲۰۰۱)، ۲۱ رویکرد برای ارزشیابی برنامه‌ها شناسایی کرده است که آنها را به شبه ارزشیابی‌ها^۳، رویکردهای ارزشیابی مبتنی بر سؤالات-روش‌ها^۴، رویکردهای بهبود-پاسخگویی^۵ و رویکردهای مبتنی بر مدافعه یا مباحثه اجتماعی^۶ طبقه بندی کرده است. رویکرد مبتنی بر هدف و رویکرد روش‌های آمیخته در طبقه رویکردهای ارزشیابی مبتنی بر سؤالات-روش‌ها (مطالعات شبه ارزشیابی^۷) قرار می‌گیرند (لائو و داپن، ۲۰۰۵).

تئوری برجسته روش ارزشیابی آمیخته، رویکردی دیالکتیکی است که توسط جنیفر گرین و والری کارسلی^۸ (۱۹۹۷) توسعه داده شده‌است. هدف این رویکرد به‌دست آوردن بینش با کنار هم گذاشتن روش‌هایی است که به‌طور روشن از پارادایم‌های مختلف و تعریف شده‌ای استفاده می‌کنند (بتزرن، ۲۰۰۸). روش‌های آمیخته در زمینه‌های ارزشیابی یک چهارچوب عمل‌گرایانه^۹ است. عناصر عمل‌گرایانه، توصیف، مقایسه و پیش‌بینی^{۱۰} نامیده می‌شوند، این ویژگی‌ها نه فقط برای زمینه ارزشیابی بلکه زمانی که چشم‌انداز روش‌های آمیخته نیز مورد توجه قرار می‌گیرد ضروری هستند. توصیف به‌کارگیری روش‌هایی است که نه فقط ممکن همه جنبه‌های یک برنامه را توضیح دهند بلکه ممکن در نشان دادن کارایی و شایستگی یک برنامه مفیدتر باشند. مقایسه اشاره به توانایی برای قضاوت درباره شایستگی یک برنامه با استفاده از استانداردهایی می‌کند که اساس گفتن اینکه این برنامه نسبت به برنامه دیگر بهتر است را شکل می‌دهد. پیش‌بینی، توانایی پیش‌بینی پیامد داده‌های کیفی و کمی یک برنامه خاص است (میلر و فردریکس^{۱۱}، ۲۰۰۶).

مزایای کاربرد روش‌های آمیخته این است که آنها

یکدیگر را به روش‌هایی که برای مخاطبان ارزشیابی مهم هستند کامل می‌کنند. در مقایسه با طرح‌های رویکرد منفرد، روش‌های پژوهش آمیخته می‌توانند به سؤالات به‌روش بهتری پاسخ دهند، استنباط‌های قوی‌تر فراهم کنند و فرصتی برای ارائه دیدگاه‌های واگرا متنوع‌تر فراهم کنند. روش‌های کمی اطلاعات نسبتاً استاندارد شده، کارآمد و جوابگو فراهم می‌کنند که به آسانی قابل خلاصه کردن و تحلیل هستند. روش‌های کیفی ابعاد زمینه‌ای و فرهنگی را اضافه می‌کنند که با فراهم کردن اطلاعات طبیعی‌تر به مطالعه عمق می‌دهند. پژوهش کمی به‌سوی تأیید نظریه و پژوهش کیفی به‌سوی تولید تئوری سوق داده می‌شوند (لائو و داپن، ۲۰۰۵).

امروزه تئوری و عمل ارزشیابی دارای ویژگی کثرت‌گرایانه^{۱۲}، چشم‌اندازها، روش‌ها، داده‌ها و ارزش‌های مختلف درون و بین مطالعات به‌منظور ایجاد ادعاهای بینش آفرین و معنی‌دار شده‌است. عملکرد روش آمیخته تمرکز روی سطح فنی و ترکیب روش‌های کمی و کیفی درون یک مطالعه ارزشیابی است (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷؛ لائو و داپن، ۲۰۰۵). هدف کاربرد رویکرد روش‌های آمیخته در ارزشیابی برطرف کردن مشکل «دوگانه‌نگری^{۱۳}» است که تاکنون انتخاب طرح‌های ارزشیابی را به انتخاب روش‌های کمی یا کیفی محدود کرده است (کرید و همکاران، ۲۰۰۴). این امر امروزه علاقه‌مندی به روش‌های آمیخته در زمینه پژوهش‌های کاربردی را افزایش داده است. با این وجود منطق روش‌های آمیخته اگرچه توسط محققان به کار گرفته می‌شوند، نامشخص است و فقدان مرزهای روشن کاربرد این راهبردها را با مشکلاتی مواجه کرده است (کادوهین، هیئت، ساسون و ساکس^{۱۴}، ۲۰۰۸). بنابراین باید پذیرفت که یک طرح کامل و جود ندارد، همچنین برای یک طرح معین اصولی وجود دارد که می‌تواند به ارزشیابی در طراحی یک ارزشیابی برای رویارویی با مساله اطلاعات مورد نیاز و مفیدتر برای یک موقعیت معین و سپس به‌کارگیری روش‌های مناسب آن موقعیت برای تولید اطلاعات مورد نیاز کمک کند (کرید و همکاران، ۲۰۰۴).

8. Greene, Jennifer & Caracelli
9. Pragmatical
10. Description, Comparison & Prediction
11. Miller & Fredericks
12. Pluralism
13. Dualism
14. Kadudhin, Hecht, Sasson & Saxe

1. Worthen, Sander, and Fitzpatrick
2. Stufflebean
3. Pseudoevaluation
4. Questions- And Methods-Oriented Evaluation Approach
5. Improve/Accountability Approach
6. Social Agenda/Advocacy Approach
7. Quasi-Evaluation

در این حالت بیان می‌شود که تفاوت بین پارادایم‌های فلسفی نه تنها وجود دارد بلکه مهم نیز هستند و می‌توانند درون و بین مطالعات برای فهم منطقی‌تر از رویکردها و معانی جدید و تجدید نظر شده، استفاده شوند (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷؛ لاورنس و هافمن^۷، ۲۰۰۲؛ بتز، ۲۰۰۸).

مباحث قبلی درباره روش‌های آمیخته به روشنی نشان می‌دهد که تمرکز روی تفاوت‌های فلسفی بین رویکردهای ارزشیابی ما را در باتلاق مناظره فرو می‌برد. این بدان معنا نیست که از زیربنای فلسفی باید اجتناب شود، به درستی هر پارادایم روش مشروع و معنی‌دار برای شناخت و فهم ارائه می‌کند، بلکه بحث یک میانه‌روی و تعادل بین فلسفه و روش‌شناسی، بین پارادایم‌ها و عمل است. بنابراین در اینجا نیاز به تمرکز روی ویژگی‌هایی است که سنت‌های مختلف بررسی را تعریف می‌کنند و توجه ما را به خود جلب می‌کنند، زیرا به لحاظ منطقی توافقی هنگام کنار هم گذاشتن ویژگی‌های مغایر به وجود نمی‌آید (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷).

یکی از این ویژگی‌ها، ادعاهای دانش است که توسط سنت‌های متفاوت ایجاد شده‌است. برای مثال مفاهیمی همچون نزدیکی و فاصله، خصوصیات برجسته و عمومیت، معنی و علیت به ترتیب ویژگی‌هایی هستند که توسط سنت‌های تفسیر گرایی و پسا اثبات‌گرایی^۸ مطرح شده‌اند و به لحاظ منطقی ضرورتاً ناسازگار نیستند. یک طرح روش آمیخته این دو سنت را که در ادعاهای دانشی برخاسته از زمینه‌های زندگی شرکت کنندگان مورد مطالعه ستیز می‌کنند را ترکیب می‌کند، این امر موجب افزایش فهم مورد غیر معمول و مورد نوعی، جدا کردن عوامل معنادار خاص که کل را یکپارچه و مملو از معنا می‌کنند و وسعت دادن به گستره روابط علی معنادار در یک زمان یکسان می‌شود. همچنین یک مطالعه نتایجی را تولید می‌کند که بالقوه مفیدتر و مرتبط‌تر هستند (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷).

یک مجموعه متنوع از ویژگی‌هایی که ممکن به طور سودمندانه مناظره روش آمیخته را افزایش دهد علایق و ارزش‌های مختلفی هستند که برحسب سنت‌های روش‌شناسی مطرح می‌شوند. برای مثال ویژگی پسا اثبات‌گرایی،

طرح‌های ارزشیابی آمیخته

هنگام برنامه ریزی یک طرح روش ارزشیابی آمیخته مؤثر و قابل دفاع، شخص باید سه سطح را مورد توجه قرار دهد: سطح سیاسی^۱، که در برگیرنده هدف ارزشیابی است، سطح پارادایم^۲، که مفروضات مربوط به جهان اجتماعی و توانایی برای درک آن را ترکیب می‌کند و سطح اجرایی^۳، که در برگیرنده روش‌ها و روندهای ناپیوسته برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها است. بزرگ‌ترین مجادله روش‌های آمیخته از سطح پارادایم ناشی می‌شود. پارادایم‌ها به عنوان مرجع فلسفی بررسی‌های اجتماعی به کار گرفته می‌شوند و چارچوبی برای مفروضات زمینه‌ای درباره دانش، جهان اجتماعی و نقش ارزشیابی فراهم می‌کنند. محاوره فعلی روش آمیخته در برگیرنده سه حالت راجع به معقولانه بودن پارادایم‌های آمیخته، روش‌های آمیخته در بررسی ارزشیابی است:

۱. حالت جانبداری^۴: طرفداران این حالت در مقابل معقولانه بودن پارادایم آمیخته قرار می‌گیرند. این حالت بیان کننده این است که چارچوب‌های بررسی مختلف یا پارادایم‌ها اساساً دارای مفروضات ناسازگار و متفاوتی هستند که نمی‌توانند در یک مطالعه با هم ترکیب شوند. بنابراین برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها تنها یک روش وجود دارد.
۲. حالت عمل‌گرایانه^۵: پارادایم‌هایی که به عنوان ساختارهای مفهومی سودمند با ارزش کم برای عمل هدایت مورد نظر قرار می‌گیرند و معتقدند تصمیمات روش‌شناسی باید موجب به حداکثر رسانی پاسخدهی ضمنی (وابسته به قرائن) شوند. در این حالت به طور منطقی فرض می‌شود که پارادایم‌های مختلف به یکدیگر وابسته هستند و برای به دست آوردن یک ترکیب مناسب‌تر برای بررسی یک مساله معین می‌توانند ترکیب و با هم جور شوند.
۳. حالت مناظره‌ای^۶: پارادایم‌هایی که اهمیت زیادی به چارچوب‌ها برای عمل بررسی قائل هستند و با کنار هم گذاشتن مناظرات اجتناب‌ناپذیر، پارادایم‌های مختلف، باعث تولید کامل‌تر، بیش‌آفرینی بیشتر، تفاهات تجدید نظر و تبدیل شده ارزشیابی می‌شوند.

5 . Pragmatic Stance
6. Dialectic Stance
7 . Lawrenz & Huffman
8 . Post- Positivism

1 . Political Level
2 . Paradigm Level
3 . Technical Level
4 . Purist Stance

سوگیری زمینه بررسی به کار برده شود. برای مثال مطالعه یک مرحله‌ای جنکینس^{۱۰} (۲۰۰۱) از ادراکات نوجوانان روستایی از الکل و دیگر داروهای مقاوم، نمونه‌ای از طرح بهم تنیده‌است. او داده‌های کمی و کیفی را جمع‌آوری و تحلیل کرد و دو مجموعه از داده‌ها را در یک تفسیر جامع ترکیب کرد. در این مطالعه او نتایج کمی را به یافته‌های کیفی مرتبط کرد. همچنین اندرسون، نیبو ول و کیلسون (۱۹۹۹) نتایج کمی پیمایش را با یافته‌های کیفی گروه‌های کانونی برای فهم بهتر از انگیزش دانشجویان اهداء کننده خون ترکیب کردند.

طرح‌های مکمل، طرح‌هایی هستند که نتایج حاصل از یک روش به نتایج حاصل از روش دیگر هم در درون یک چارچوب بررسی منفرد و هم در بین چارچوب‌های بررسی مختلف افزوده شده و منتج به بسط، توضیح و تبیین می‌شوند (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷؛ گرین، ۲۰۰۷؛ لاورنس و هافمن، ۲۰۰۵؛ جانگ و همکاران، ۲۰۰۸). مثلاً کاربرد مصاحبه تفسیر گرایان برای عمق بخشیدن به داده‌ها و حمایت از پیمایش‌های اثبات‌گرایان که به‌منظور گسترش و معرف بودن انجام گرفته است می‌تواند یک مثال کلاسیک از طرح مولفه‌ای مکمل باشد (کاراسلی و گرین، ۱۹۹۷).

طرح‌های گسترده روی چارچوب‌ها و روش‌های مختلف بررسی برای مولفه‌های مختلف بررسی و آوردن آنها پهلو به پهلو هم تأکید می‌کنند (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷؛ گرین، ۲۰۰۷؛ لاورنس و هافمن، ۲۰۰۵). یک طرح گسترده منتج به وسعت بررسی با ترکیب روش‌ها برای مولفه‌های مختلف بررسی به شیوه برابر می‌شود. طرح‌های مکمل و گسترده می‌توانند با یک رویکرد تحلیلی- ترکیبی بسته به ناهمگونی یافته‌های حاصل از روش‌های مختلف به کار برده شوند. طبیعتاً چنین ناهمگونی باعث خواهد شد محققان داده‌های حاصل از روش‌های مختلف را برای اثبات ماهیت ناهمگونی مشاهده شده مورد بازبینی قرار دهند (جانگ و همکاران، ۲۰۰۸). مثلاً زمانی که نحوه اجرا و سنجش پیامدها مورد بررسی قرار می‌گیرد، در این حالت یافته‌ها به سبک پهلو به پهلو ارائه می‌شوند (کارسلی و گرین، ۱۹۹۷). طرح‌های روش آمیخته ترکیبی از تلفیق انواع مختلف

ارزش‌های کارآمدی و کاربردگرایی^۱، ویژگی تفسیر گرایی، افزایش ارزش‌های گوناگونی^۲ و اشتراک^۳ است. رویکرد روش آمیخته روی ابعاد مبتنی بر ارزش و عمل محور هر یک از سنت‌های مختلف بررسی تمرکز دارد و زمینه‌ای برای تصمیم‌های مربوط به روش‌ها و تحلیل هستند. ارزشیابی روی حوزه‌هایی تمرکز می‌کند که چندگانگی علائق، گفتارها، چشم‌اندازها را نشان می‌دهند و محاوره دارای ساختار بیشتر بین سنت‌های مختلف ارزشیابی را پیشنهاد می‌کند (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷).

دو طرحی که ممکن است به‌طور مؤثر جنبه‌های انتقادی سنت‌های مختلف را ترکیب کنند طرح‌های مولفه‌ای^۴ (جزء سازنده) و ترکیبی^۵ هستند (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷؛ گرین، ۲۰۰۷؛ لاورنس و هافمن، ۲۰۰۵؛ بیزلی، ۲۰۰۳؛ جانگ، مک دوگال، پولان، هربرت و راسل^۶، ۲۰۰۸). در طرح‌های مولفه‌ای، روش‌های مختلف در سراسر مطالعه مجزا باقی می‌مانند به‌طوری که ترکیب روش‌ها در سطح تفسیر و استنباط انجام می‌گیرد. سه نمونه خاص از طرح‌های مولفه‌ای که مستقیماً از کار قبلی روی اهداف روش آمیخته شکل گرفته‌اند بهم تنیده^۷ (همسوسازی، مثلث‌سازی)، مکمل^۸ و گسترده^۹ هستند (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷؛ گرین، ۲۰۰۷؛ لاورنس و هافمن، ۲۰۰۵؛ بیزلی، ۲۰۰۳، جانگ و همکاران، ۲۰۰۸).

در دیدگاه کلاسیک طرح بهم تنیده تلاش برای همگرایی روی یک چشم‌انداز منفرد از یک پدیده اجتماعی خاص و تقویت روایی با کاهش سوگیرهای منتج از منابع مختلف همچون تئوری‌های موجود، محققان و روش‌ها دارد. با این وجود تعداد زیادی از روش‌شناسان پژوهش آمیخته معتقدند که روش‌های پژوهش آمیخته نه فقط باعث همگرایی می‌شوند بلکه نتایج ناسازگار و متضاد نیز حاصل می‌شود که باعث تحلیل عمیق‌تر برای پی‌بردن به علت چنین ناسازگاری‌هایی می‌شوند (جانگ و همکاران، ۲۰۰۸). طرح بهم تنیده نوعاً شامل استفاده از روش‌های مختلف، هر کدام با سوگیری‌های متعادل کننده برای اندازه‌گیری یک پدیده معین است. با این وجود این منطق یکسان می‌تواند برای سوگیری بررسی‌کننده، سوگیری تئوری واقعی و

6 . Jang, Mcdougall, Pollon, Herbert & Russell
7. Triangulation
8 . Complementarity
9 . Expansion
10 . Jenkins

1. Utilitarianism
2 . Diversity
3 . Community
4 .Component Designs
5 . Integrated Designs

سنت‌های مختلف بررسی را مورد توجه قرار می‌دهد و روی چندگانگی علایق تأکید می‌کند. با تأکید روی ارزش‌ها و ابعاد سیاسی در بررسی ارزشیابی، این طرح‌ها کثرت‌گرا^۸ هستند (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷؛ جانگ و همکاران، ۲۰۰۸). طرح‌های روش‌های آمیخته قابل تغییر هدفشان رسیدن به ابعاد سیاسی متمایل به عمل از طریق ترکیب روش‌های مختلف از سنت‌های مختلف بررسی است (جانگ و همکاران، ۲۰۰۸). مثلاً کاربرد روش‌های مشارکتی، اقدام پژوهی و یا رویکردهای قدرت سپاری مثال‌هایی از طرح قابل تغییر هستند.

طرح‌های مولفه‌ای از طرح‌های ترکیبی از این لحاظ که روش‌های مختلف در طول مرحله جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها مجزا هستند متمایز می‌شوند و ترکیب روش‌ها در سطح تفسیر و استنباط انجام می‌گیرد (جانگ و همکاران، ۲۰۰۸).

کرس ول، پلانو، گاتمن و هانسون^۹ (۲۰۰۳) در کتاب خود تحت عنوان طرح‌های پیشرفته روش‌های پژوهش آمیخته^{۱۰} جدولی از مراحل تکامل طرح‌های پژوهش و ارزشیابی آمیخته آورده‌اند که آن را از کتاب راهنمای روش‌های آمیخته در پژوهش‌های اجتماعی و رفتاری^{۱۱}، تشکری و تدلیه^{۱۲} (۲۰۰۳) اقتباس کرده‌اند که دسته‌بندی طرح‌ها به‌طور کامل در جدول زیر آورده شده‌است.

روش در طول فرایندهای بررسی و تحلیل حمایت می‌کنند. مثال‌هایی از چنین طرح‌هایی شامل طرح‌های تکرار کننده (تکاملی)^۱، ادغام شدنی (آشیانه‌ای)^۲، کل‌نگر^۳ و قابل‌تغییر^۴ (دگرگون شونده) هستند (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷؛ گرین، ۲۰۰۷؛ لاورنس و هافمن، ۲۰۰۵؛ بیزلی، ۲۰۰۳؛ جانگ و همکاران، ۲۰۰۸). طرح‌های تکرار کننده، با فعل و انفعال پویا و مداوم بین روش‌شناسی‌های مختلف مشخص می‌شوند. روش‌ها در چرخش‌های چندگانه به کار گرفته می‌شوند به‌طوری که یافته‌ها و تفسیرها در سطوح در حال افزایش مهارت ایجاد می‌شوند (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷؛ جانگ و همکاران، ۲۰۰۸). طرح‌های تکرار کننده به محقق اجازه حرکت به جلو و عقب بین روش‌های کمی و کیفی را می‌دهد. مثلاً زمانی که یک محقق نتایج حاصل از مصاحبه گروه‌های کانونی برای آگاهی و توسعه روش دیگری مثل روش پرسش‌نامه به کار می‌برد مثالی از طرح تکرار کننده است.

طرح‌های ادغام شده اغلب با فرض اولویت برای روش‌های کمی و کیفی مشخص می‌شوند (جانگ و همکاران، ۲۰۰۸). طرح‌های ادغام شده یک روش‌شناسی را در درون روش‌شناسی‌های مختلف به هم پیوند می‌دهند برای مثال یک مطالعه قوم‌نگاری^۵ در درون یک چارچوب شبه آزمایشی^۶ یا ترکیب نتایج یک قوم‌نگاری با تحلیل مسیر^۷.

در طرح کل‌نگر یک هم‌زمانی در ترکیب روش‌هایی وجود دارد که تحلیلی از چشم‌اندازها، فهم و بینش‌های به‌دست آمده و یافته‌ها و نتایج به‌دست می‌دهند (گرین و کارسلی، ۱۹۹۷). در واقع در طرح کل‌نگر ضرورت دارد تا روش‌شناسی‌های مختلف برای فهم کامل یک پدیده پیچیده با هم همبستگی متقابل داشته‌باشند (کارسلی و گرین، ۱۹۹۷). مثلاً کاربرد تکنیک‌های نقشه مفهومی در آغاز یک مطالعه می‌تواند یک چارچوب واقعی برای ترکیب روش‌ها، معانی و فهم‌های ناهمخوان به کار برده شود.

طرح قابل‌تغییر ابعاد مبتنی بر ارزش و عمل محور بودن

جدول ۱. طرح‌های پژوهش آمیخته

- 8 . Pluralistic
- 9 . Creswell, Plano, Gutmann & Hanson
- 10 . Advanced Mixed Methods Research Designs
- 11 . Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research
- 12 . Tashakkori & Teddlie

- 1 . Iterative (Developmental) Designs
- 2 . Embedded (Nested) Designs
- 3 . Holistic Designs
- 4 . Transformative Designs
- 5 . Ethnographic
- 6 . Quasi-Experimental
- 7 . Path Analysis

رشته علمی یا زمینه	طرح‌های روش آمیخته	مؤلف
ارزشیابی	ابتکاری ^۱ (آغاز‌گری) بسیط تکاملی (تکرار شونده) مکمل بهیم تنیده	گرین، کارسلی و گراهام (۱۹۸۹)
ارزشیابی	طرح‌های آزمایشی، تحلیل کیفی و تحلیل محتوا طرح‌های آزمایشی، تحلیل کیفی و تحلیل آماری بررسی طبیعت‌گرایانه، تحلیل کیفی و تحلیل آماری بررسی طبیعت‌گرایانه، تحلیل کمی و تحلیل آماری	پاتون ^۲ (۱۹۹۰)
پرستاری	• بهیم تنیده گی همزمان ^۳ کمی + کیفی کیفی + کمی • بهیم تنیده گی متوالی ^۴ کیفی ← کمی کمی ← کیفی	مورس (۱۹۹۱)
آموزش بهداشت عمومی	مدل ۱: روش‌های کیفی برای توسعه اندازه‌گیریهای کمی مدل ۲: روش‌های کیفی برای تبیین یافته‌های کمی مدل ۳: روش‌های کمی برای آرایش یافته‌های کیفی مدل ۴: کاربرد موازی و مساوی روش‌های کمی و کیفی	استکلر، مک لیروی، گودمن، بیرد و مک گورمیک ^۵ (۱۹۹۲)
ارزشیابی	• طرح‌های مولفه‌ای بهیم تنیده مکمل گسترده • طرح‌های ترکیبی تکرار شونده (تکاملی) ادغام شده یا آشیانه‌ای کل‌نگر قابل تغییر (دگرگون شونده)	گرین و کارسلی (۱۹۹۷)

جدول ۲. طرح‌های پژوهش آمیخته

رشته علمی یا زمینه	طرح‌های روش آمیخته	مؤلف
پژوهش بهداشت	طرح‌های مکمل	مورگان ^۶ (۱۹۹۸)

1. Initiation
2. Patton
3. Simultaneous Triangulation
4. Sequential Triangulation
5. Steckler, Mcleroy, Goodman, Bird & McCormick
6. Morgan

	کیفی مقدماتی ^۱ کمی مقدماتی ^۲ پی گیری کیفی ^۳ پی گیری کمی ^۴	
پژوهش‌های آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> • طرح‌های روش آمیخته اهمیت معادل (متوالی یا موازی) برتر-کمتر برتر (متوالی یا موازی) استفاده چند سطحی • طرح‌های مدل آمیخته^۵ <ul style="list-style-type: none"> 1- تائیدی^۶، داده‌های کیفی، تحلیل آماری و استنباط ۲- تائیدی، داده‌های کیفی، تحلیل کیفی و استنباط ۳- اکتشافی^۷، داده‌های کمی، تحلیل آماری و استنباط های کیفی، تحلیل آماری و استنباط ۴- اکتشافی، داده ۵- تائیدی، داده‌های کمی، تحلیل کیفی و استنباط ۶- اکتشافی، داده‌های کمی، تحلیل کیفی و استنباط ۷- مدل آمیخته موازی^۸ ۸- مدل آمیخته متوالی^۹ 	تشکری و تدلیه (۱۹۹۸)
سیاست گذاری آموزشی	مدل همگرا ^{۱۰} مدل متوالی ^{۱۱} مدل ساخت ابزار ^{۱۲}	کرس ول (۱۹۹۹)
پرستاری	متوالی همزمان تکرار شونده ساندویچی ^{۱۳}	سندلوسکی ^{۱۴} (۲۰۰۰)

جدول ۳. طرح‌های پژوهش آمیخته

رشته علمی یا زمینه	طرح‌های روش آمیخته	مؤلف
پژوهش‌های آموزشی	تیبینی متوالی ^{۱۴} اکتشافی متوالی ^{۱۵} دگرگون شونده متوالی ^{۱۶}	کراسول، پلانو، کلارک، گاتمن و هانسون (۲۰۰۳)

1. Qualitative Preliminary
2. Quantitative Preliminary
3. Qualitative Follow-Up
4. Quantitative Follow-Up
5. Mixed Model Designs
6. Confirmatory
7. Exploratory
8. Parallel Mixed Model
9. Sequential Mixed Model
10. Convergence Model
11. Sequential Model
12. Instrument-Building Model
13. Sandelowski
14. Sequential Explanatory
15. Sequential Exploratory
16. Sequential Transformative

	بهم تنیده همزمان ^۱ آشیانه‌ای همزمان ^۲ دگرگون شونده همزمان ^۳	
فوریت‌های پزشکی	مدل طرح ابزاری ^۵ مدل طرح بهم تنیده ^۶ مدل طرح تبدیل داده‌ها ^۷	کرس ول، فی‌تر و ایوانکوویچ ^۴ (۲۰۰۴)
پژوهش‌های رفتاری و اجتماعی	طرح‌های چند رشته‌ای ^۸ طرح‌های آمیخته همزمان ^۹ طرح‌های روش آمیخته همزمان ^{۱۰} طرح‌های مدل آمیخته همزمان ^{۱۱} طرح‌های آمیخته متوالی ^{۱۲} طرح‌های روش آمیخته متوالی ^{۱۳} طرح‌های مدل آمیخته متوالی ^{۱۴} طرح‌های آمیخته تبدیل چند رشته‌ای ^{۱۵} طرح‌های روش آمیخته تبدیل چند رشته‌ای ^{۱۶} طرح‌های مدل آمیخته تبدیل چند رشته‌ای ^{۱۷} طرح مدل آمیخته کاملاً ترکیبی ^{۱۸}	تشکری و تدلیه (۲۰۰۳ ب)

نتیجه‌گیری و بحث

استفاده‌کنند. رشد جنبش روش‌های آمیخته بالفعل برخی از مسائل مرتبط با روش‌های تک روشی را کاهش داده است. با کاربرد تکنیک‌های کمی و کیفی درون چارچوب یکسان، روش‌های پژوهش آمیخته نقاط قوت هر دو روش شناسی را ترکیب می‌کنند. مهمتر محققانی که روش‌های پژوهش آمیخته را اجرا می‌کنند به احتمال زیاد روش‌ها و رویکردها را با توجه به سؤالات زیربنایی پژوهش انتخاب می‌کنند تا با توجه به برخی سوگیری‌های از قبل تصور شده درباره

در این مقاله به‌طور مختصر بحث‌هایی را که در مورد طرح‌های روش‌های آمیخته در ارزشیابی آموزشی مطرح است بیان شد، زیرا این مباحث اساس انتخاب طرح، نوع طرح به کار گرفته شده و موضوعات مرتبط با پارادایم و تحلیل داده‌ها و توصیف فرایند کاربرد آنها هستند. زمان آن فرا رسیده است که روش شناسان به محققان عملگرا بیوندند و به شناخت پارادایم سوم پژوهش پرداخته و از آن

1. Concurrent Triangulation
2. Concurrent Nested
3. Concurrent Transformative
- 4 - Creswell, Fetters & Ivankova
- 5 . Instrument Design Model
- 6 . Triangulation Design Model
- 7 . Data Transformation Design Model
- 8 . Multistrand Designs
9. Concurrent Mixed Designs
10. Concurrent Mixed Method Design
- 11 . Concurrent Mixed Model Design
- 12 . Sequential Mixed Designs
- 13 . Sequential Mixed Method Design
- 14 . Sequential Mixed Model Design
- 15 . Multistrand Conversion Mixed Designs
- 16 . Multistrand Conversion Mixed Method Design
- 17 . Multistrand Conversion Mixed Model Design
18. Fully Integrated Mixed Model Design

هستند. روش‌های آمیخته در حیطه ارزشیابی نیز پتانسیل توانمند کردن ما به فهم بیشتر، بینش عمیق‌تر و گسترده‌تر و رشد ادعاهای مهم دانشی که به دامنه وسیع‌تری از علایق و چشم‌اندازها احترام می‌گذارد را دارا هستند. همچنین آنها این پتانسیل را دارند که ما را قادر به فهم بهتر پیچیدگی پدیده‌های اجتماعی که اکنون با آنها رویارو هستیم کنند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسنده این مقاله تعارض منافع ندارد.

References

- Baumgartner, E. Bell, P. Brophy, S. Hoadley, C. His, S. Joseph, D. Orrill, C. Puntambekar, S. Sandoval, W & Tabak, I. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry, *Educational Researcher*, 32(1), 5-8
- Bazeley, P. (2003). Teaching Mixed Methods, *Qualitative Research Journal*, 3. 117-126.
- Betzner, A. E.(2008). *Pragmatic and Dialectic Mixed Method Approaches: An Empirical Comparison*, PHD Dissertation, Faculty of the graduate school of the university of Minnesota, Retrived on 3 February 2009 from: http://www.conservancy.umn.edu/bitstream/46961/3/Betzner_umn_0130E_10139.pdf
- Caracelli, V. J & Greene. J. C.(1997). Crafting mixed-method evaluation designs. *New Directions for Evaluation*, 74, 19-32
- Creed, C. Freeman, R. Robinson, B & Woodley, A.(2004). Mixed research methods, Retrived on 22 February 2009 from www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf.
- Creswell, J. W. Plano Clark, V. L. Gutmann, M. L & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods
- پارادایم پژوهشی که باید در پژوهش علوم اجتماعی و رفتاری برتر باشد. با توجه به تقسیم بندی بین پژوهش کمی و کیفی، روش‌های پژوهش آمیخته توان بالقوه زیادی برای افزایش مسئولیت مشترک در جستجو برای پاسخ‌گو شدن در برابر کیفیت آموزشی دارند.
- بحث‌ها و مجادلات درباره تفاوت‌های مفروضی بین پارادایم‌ها در رشته ارزشیابی نیز وجود دارد و ادامه نیز خواهد یافت. هر پارادایم روش مشروع و معنی‌داری از شناخت و فهم ارائه می‌کند و ما را در جهان جستجو راهنمایی می‌کند. هم‌اورد جویی ارزشیابان باعث روش‌هایی شده‌است که در زمان یکسان به لحاظ فلسفی قابل دفاع و به‌طور ضمنی پاسخ‌گوی کاربردی برای مسائل پیش روی ارزشیابان research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage. Retrived on 3 February 2009 from: http://www.sagepub.com/upm-data/19291_Chapter_7.pdf
- Doyle, L. Brady, A. M & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research, *Journal of Research in Nursing*, 14 (2) 175-185
- Greene. J. C.(2007). Mixed methods in social inquiry. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(2). 190-198
- Greene, J. C & Caracelli, V. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. In J. Greene & V. Caracelli (Eds.), *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. New Directions for Evaluation (74, pp. 5-17).San Francisco: Jossey Bass.
- Hall, B & Howard, K.(2008). A Synergistic Approach: Conducting Mixed Methods Research With Typological and Systemic Design Considerations, *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 248-269
- Jang, E. E. McDougall, D. E. Pollon, D. Herbert, M & Russell, P. (2008).

- Integrative Mixed Methods Data Analytic Strategies in Research on School Success in Challenging Circumstances, *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 221-247
- Johnson, R. B & Onwuegbuzie, A. J.(2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come, *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kadudhin, C. Hecht, S. Sasson, T & Saxe, L. (2008). Triangulation and Mixed Methods Designs: Practicing What We Preach in the Evaluation of an Israel Experience Educational Program, *Field Methods*,20(1), 46-65.
- Krauss, S. E. (2005). Research Paradigms and Meaning Making: A Primer, *The Qualitative Report*, 10(4), 758-770.
- Lawrenz, F & Huffman, D.(2002). The Archipelago Approach To Mixed Method Evaluation, *American Journal of Evaluation*, 23(3), 331-338.
- Lawrenz, F & Huffman, D. (2005). Mixed Method STEM Evaluation -, Retrieved on 22 February 2009 from: http://www.eval.org/Publications/example_NDE_Proposal.pdf
- Lodico, M. G. Spaulding, D. T & Voegtler, K. H.,(2006). *Methods in educational research: From Theory to Practice*, Published by Jossey-Bass
- Luo, M & Dappen, L.(2005). Mixed-methods design for an objective-based evaluation of a magnet school assistance project, *Evaluation and Program Planning* 28, 109-118
- Miller, S. I & Fredericks, M.(2006). Mixed-Methods and Evaluation Research: Trends and Issues, *Qualitative Health Research*, 16(4), 567-579.
- Onwuegbuzie, A. J. Witcher, A. E. Collins, K. M. T. Filer, J. D. Wiedmaier, C. D & Moore, C. W.(2007). Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers: A Validity Study of a Teaching Evaluation Form Using a Mixed-Methods Analysis, *American Educational Research Journal*,44(1), 113-160.
- Reeves, T.(2006). Educational paradigms, Retrieved on 28 February 2009 from: www.wikieducator.org/images/f/f3/Educational_paradigms.pdf
- Waysman, M & Savaya, R.(1997). Mixed Method Evaluation: A Case Study, *Evaluation Practice*,18(3),227-237.

COPYRIGHTS



© 2022 by the authors. Licensee PNU, Tehran, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>)