

الگوی خبرگی و نقد تربیتی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۱۰/۱۰

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۳/۱۲/۱۰

دکتر علی نوری^۱

مقدمه

ارزشیابی برنامه درسی یکی از مباحث جذاب و پویا در حوزه مطالعات برنامه درسی است که طی دو سده گذشته تحولاتی اساسی تجربه نموده است. در پرتو این تحولات، الگوهای مختلفی برای ارزشیابی پدیده‌های برنامه درسی توسط صاحب‌نظران حوزه ارزشیابی تربیتی ارائه شده است. از میان این الگوها می‌توان به الگوی هدف محور (تایلر)، الگوی مدیریتی یا سیستمی (استافیل بیم)، الگوی هدف آزاد (اسکریون)، الگوی پاسخگوپانه (استیک) اشاره کرد. الگوهای دیگری همچون الگوی مدافعه یا دوسویه، تخصص محور، قضاوت محور و نقد تربیتی نیز در سال‌های اخیر مطرح شده‌اند (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۶؛ موسی پور، ۱۳۸۱). هریک از این الگوها به گونه‌ای خاص به ارزشیابی و چگونگی انجام آن می‌نگرند که بسته به ماهیت ارزشیابی و پدیده یا مسئله مورد مطالعه می‌توان یکی از این الگوها یا ترکیبی از آنها را به عنوان راهنمای عمل ارزشیابی بکار گرفت. در این نوشتار به معرفی و توصیف الگوی خبرگی و نقد (نقادی) تربیتی^۲ پرداخته می‌شود که برای نخستین بار الیوت آیزنر (۱۹۷۶) در مجله تربیت زیبایی‌شناختی^۳ به معرفی آن اهتمام ورزید و با فاصله اندکی توسط دانشجویان او برای مطالعه پدیده‌های برنامه درسی بکار گرفته شد (به عنوان مثال، مک‌کاپین، ۱۹۷۶). آیزنر در نوشته‌های خود (۱۹۷۶؛ ۱۹۹۴؛ ۲۰۰۴) و به ویژه در کتاب چشم بصیر^۴ (۱۹۹۱) تلاش بر آن داشته تا مبانی و مفروضه‌ها، فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها و معیارهای مؤید اعتبار و اعتماد یافته‌های یک مطالعه نقد تربیتی را هم به عنوان الگویی برای ارزشیابی و هم به عنوان شکلی از پژوهش تربیتی روشن سازد.

مبانی و مفروضه‌های اساسی نقد تربیتی

ارزشیابی برنامه درسی از منظر آیزنر پیوندی تنگاتنگ با جهت‌گیری ارزشی یا ایدئولوژی برنامه درسی دارد. از نظر آیزنر (۱۹۹۱) ارزشیابی فرایندی است که به واسطه آن به داوری ارزشی درباره یک پدیده، موقعیت یا رخداد پرداخته می‌شود. او به اقتباس از دیویی معتقد است که هر نوع یادگیری ضرورتاً تربیتی قلمداد نمی‌شود؛ به اعتقاد او این ایدئولوژی (نظریه‌های بنیادین) برنامه درسی است که برخی از اشکال یادگیری را «تربیتی» می‌پندارد و برخی را در دسته «غیر تربیتی» و حتی «ضد تربیتی» قرار می‌دهد (آیزنر، ۱۹۹۴). او به عنوان یکی از مدافعان سرسخت ایدئولوژی کثرت‌گرایی شناختی معتقد است که «شیوه‌های فهم جهان متعدد و چندگانه هستند و هر یک از این شیوه‌ها نقش و جایگاه خاصی دارد که منحصر به آن است» (ص ۲۴۸). در همین چارچوب، آیزنر به یک تلقی واحد از ارزشیابی به عنوان ابزاری برای تعیین میزان تحقق اهداف از پیش تعیین شده صرفاً با استفاده از آزمون‌های استاندارد به شدت انتقاد می‌کند. او به پیروی از نظریه کثرت‌گرایی شناختی،

۱. عضو هیئت علمی دانشگاه ملایر
a.nouri@malayeru.ac.ir

2. Educational Connoisseurship And Criticism
3. Journal Of Aesthetic Education
4. The Enlightened Eye

سودمندی فنون کمی ارزشیابی را مورد انکار قرار نمی‌دهد، اما حاکمیت مطلق آنها بر ارزشیابی برنامه درسی را نیز نمی‌پذیرد. در چنین شرایطی و متأثر از آشنایی حرفه‌ای خود با هنرها و با اقتباس از نقد هنری، رویکردی بدیل به ارزشیابی برنامه درسی معرفی می‌کند که مشابه آن توسط هنرمندان در نقد فعالیت‌های هنری بکار گرفته می‌شود. به همین خاطر، الگوی بدیل آیزنر^۱ با عنوان «الگوی خبرگی و نقد تربیتی» یکی از اشکال سه‌گانه «پژوهش مبتنی بر هنرها»^۱ قلمداد می‌شود (بارون و آیزنر^۲، ۲۰۰۶).

پژوهش مبتنی بر هنرها از منظر مک‌نیف^۳ (۲۰۰۸) به کاربست سیستماتیک فرایندها، ابزارها و جلوه‌های هنری مورد استفاده در همه اشکال مختلف هنرها به هدف فهم و آزمون تجربه پژوهشگران و افراد درگیر در مطالعه آنان قلمداد می‌شود. این پژوهش‌ها متمایز از فعالیت‌های پژوهشی هستند که هنرها ممکن است نقش مهمی ایفا کنند، اما ضرورتاً به عنوان روش-های گردآوری داده‌ها برای مطالعات دیگر استفاده شوند. این بدان معناست که در برخی مطالعات دیگر مانند پدیدارشناسی، فرهنگ‌نگاری و روایتی نیز ممکن است از ابزارهای هنری برای گردآوری داده‌های پژوهش استفاده شود، اما تنها در صورتی می‌توان پژوهشی را در دسته رویکرد هنری قرار داد که کل فرایند پژوهش آن - از تدوین اهداف تا گزارش نتایج و جمع‌بندی- مبتنی بر قواعد و ضوابط پژوهش هنری باشد. لازم است خاطرنشان شود که در برخی منابع روش‌شناسی پژوهش (به عنوان مثال، ولنس^۴، در شورت، ۱۳۸۸)، از مفهوم «پژوهش زیباشناسانه»^۵ برای معرفی و توصیف اشکال مختلف پژوهش مبتنی بر هنرها استفاده شده است.

آیزنر^۱ (۱۹۹۴) با حمایت از مبانی هنری دانش تربیت ابراز نگرانی می‌کند که از پژوهش مبتنی بر هنرها، به ندرت به عنوان یک رویکرد یا روش بدیل برای تفسیر و ارزشیابی فعالیت‌های تربیتی استفاده می‌شود. او معتقد است که آشنایی محدود و ناکافی مریبان و پژوهشگران تربیتی با اشکال و گونه‌های متعدد پژوهش و در عین حال حاکمیت مطلق و تلقی از روش‌های کمی و به ویژه روش‌های آزمایشی به عنوان معتبرترین روش‌های پژوهش تربیتی، گرایش به سوی مطالعه هنرمندانه پدیده‌ها و مسائل تربیتی را محدود ساخته است؛ این در حالی است که با استفاده از روش‌های هنری مانند نقد تربیتی می‌توان بسیاری از کیفیت‌های نا آشکار و در عین حال ارزشمند تربیتی را شناسایی و آشکار ساخت.

مفاهیم مرتبط به هم «خبرگی» و «نقد» به توانمندی‌های ارزشیابی پژوهشگر برنامه درسی در درک و افشای کیفیت‌های ظریف، ناآشکار و مبهم پدیده‌های تربیتی اشاره دارند. خبرگی از منظر آیزنر به هنر درک کیفیت‌ها اطلاق می‌شود و نقد به ابزار افشا یا آشکار نمودن ویژگی‌ها یا جنبه‌های ادراک شده به واسطه خبرگی (آیزنر، ۱۹۹۱؛ ۱۹۹۴). خبرگی نیازمند توانمندی حس و درک پدیده‌ها، تمیز و تشخیص ظرافت‌ها و فهم تجربه‌ها است. نقد مستلزم عمومیت بخشیدن به تجربه از طریق اشکال مختلف بازنمایی است. بر خلاف شکل بازنمایی آماری متداول در مطالعات ارزشیابی، زبانی که نقد تربیتی در افشای کیفیت‌ها استفاده می‌کند، زبانی استعاری و نمادین است که آیزنر آن را زبان «غیرگزاره‌ای»^۶ یا «خلاق»^۷ می‌نامد (آیزنر، ۱۹۹۱؛ ۱۹۹۴). این نوع از زبان و بیان با توصیف کیفیت‌های عاطفی و معنایی نهفته در تجربه در مقام انتقال یک حس و یک معنا است و به این طریق از «زبان گزاره‌ای»^۸ یا «زبان منطقی»^۹ متمایز می‌گردد. این زبان نیازمند تخیل یا به خدمت

1. Arts-Based Research
2. Barone & Eisner
3. Mcniff
4. Vallance
5. Aesthetic Inquiry
6. Nondiscursive
7. Creative
8. Discursive
9. Literalism

گرفتن نیروی تخیل زبانی است. بنابراین روشن است که ورای زبان متعارف، در این شکل بیان از آرایه‌های ادبی مانند تشبیه، تمثیل و استعاره بسیار بهره گرفته می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۹).

بنابراین، نقد تربیتی در وهله نخست مستلزم دستیابی به درجه‌ای از خبرگی است که برای درک کیفیت‌های ناآشکار و مبهم ضروری است، اما در وهله دوم نیازمند توانمندی ارائه ترسیم و تصویری هنرمندانه از جنبه‌های تجربه شده با استفاده از اشکال متعدد بازنمایی است. از این‌رو، نقد معتبر نیازمند توانایی بهره‌مندی از قدرت خبرگی است، اما خبرگی ضرورتاً مستلزم توانمندی استفاده از نیروی نقد نیست. به بیانی ساده‌تر، بدون برخورداری از مهارت‌های نقد می‌توان خبره بود، اما نقد بدون برخورداری از مهارت‌های خبرگی بی‌معناست (آیزنر، ۱۹۹۴). از نظر آیزنر (۱۹۹۴) هر کسی که با مدرسه و نظام مدرسه‌ای آشنا باشد تا حدودی می‌تواند یک خبره تربیتی به شمار آید و از این‌رو می‌تواند خود را به مرتبه یک نقاد تربیتی ارتقاء دهد.

ابعاد ساختاری نقد تربیتی

آیزنر (۱۹۹۱؛ ۱۹۹۴) نقد تربیتی را متشکل از چهار بُعد مهم و ضروری توصیف^۱، تفسیر^۲، ارزشیابی^۳ و مضمون‌یابی^۴ می‌داند که با وجود همپوشی با یکدیگر، به لحاظ کارکرد و شکل بازنمایی مورد استفاده از هم متمایز هستند. توصیف فعالیت‌های برای شناسایی و توصیف کیفیت‌های مهم و ظریف تجربه شده و ادراک شده است که از طریق ابزارهای زبان غیرگزاره‌ای (خلاق) مانند شعر، استعاره، تشبیه، تمثیل و تصویر میسر می‌شود. نقاد تربیتی از طریق تفسیر با بهره‌گیری از ایده‌ها، الگوها و نظریه‌های برخاسته از علوم انسانی، هنرها و علوم اجتماعی به اکتشاف معانی و تدوین تبیین‌های بدیل می‌پردازد تا معانی توصیف شده را برای خواننده توضیح دهد. آیزنر کارکرد تفسیر در نقد را با مفهوم «توصیف عمیق»^۵ در مطالعات مردم‌شناسی مرتبط می‌داند. بُعد ارزشیابی به قضاوت ارزشی درباره کیفیت تجربه یا پدیده تربیتی مبتنی بر معیارها و شواهد حاصل از توصیف و تفسیر مرتبط می‌شود. آیزنر معتقد است که ارزشیابی بدون قضاوت ارزشی بی‌معناست و این قضاوت ارزشی ضرورتاً مستلزم آشنایی کافی ارزشیاب برنامه درسی با دانش تاریخ و فلسفه تربیت است. او در اهمیت این موضوع خاطرنشان می‌کند که «فهم تنوعی از جهت‌گیری‌های تربیتی این امکان را در اختیار منتقد تربیتی قرار می‌دهد تا ارزش ایده‌ها و اعمال تربیتی مورد تردید او به همان اندازه ایده‌ها و اعمال مورد پذیرش او قابل درک باشد» (آیزنر، ۱۹۹۴، ص ۲۳۴).

مضمون‌یابی سرانجام مفهومی است که با مفهوم «تعمیم» در پژوهش علوم اجتماعی همخوانی زیادی دارد. این جنبه از نقادی هنری را می‌توان عصاره‌گیری و چکیده یافته‌های حاصل از نقد تلقی نمود که ارزشیاب تربیتی آنها را قالب مجموعه‌ای از مضمون‌های معنی‌دار ارائه می‌دهد. در واقع، مضمون‌یابی فعالیت‌های برای شناسایی عناصر برجسته یا کیفیت‌های فراگیر در موقعیت مورد ارزشیابی است که از طریق تعمیم طبیعت‌گرایانه در موقعیت‌های مشابه دیگر می‌توان جوهری مشترک با آنها مشاهده نمود. آیزنر درباره اهمیت مضمون‌یابی می‌گوید، «یکی از کارکردهای عمده نقد تربیتی در نحوه گزارش یافته‌های آن است و بنابراین باید به گونه‌ای ارائه شود که خوانندگان نقدهای مختلف بتوانند به مقایسه تفسیرهای مختلف از رخدادی مشابه بپردازند و فهم آنان از لایه‌های چندگانه آن رخداد افزایش پیدا کند» (آیزنر، ۱۹۹۱، ص ۱۰۵).

1. Description
2. Interpretation
3. Evaluation
4. Thematic
5. Thick Description

معیارهای اعتبار و اعتماد یافته‌ها در نقد تربیتی

آیزنر (۱۹۹۱؛ ۱۹۹۴) با الهام از مفهوم «اعتبار»^۱ در پژوهش‌های کیفی، معیارهای سه‌گانه اعتبار اجماعی^۲، استحکام ساختاری^۳ و کفایت ارجاعی^۴ را به عنوان ملاک‌های تعیین میزان اعتبار یک مطالعه با روش نقد تربیتی معرفی می‌کند. آیزنر (۱۹۹۴) با اشاره به مفهوم عینیت^۵ در پژوهش‌های کمی به عنوان معیاری برای تعیین میزان دقت گزارش یافته‌های پژوهش، عینیت در بافت پژوهش کیفی را به عنوان کارکرد توافقی بین‌ذهنی میان جامعه‌ای متخصص در یک حیطه خاص تعریف می‌کند و فرایند دستیابی به این توافق را با مفهوم اعتبار اجماعی شرح می‌دهد. به عبارت دیگر، اعتبار اجماعی مفهومی است که به واسطه آن می‌توان میزان برآورده شدن معیار توافق میان ذهنی به عنوان ملاک تأیید یافته‌های حاصل از نقد را جستجو کرد. از طریق بازنگری افراد متخصص همکار و همینطور افراد متخصص خارج از نقد می‌توان اعتبار توصیف، تفسیر، ارزشیابی و مضمون‌یابی یک مطالعه نقد را فراهم ساخت. البته با ارائه گزارش نقد به شرکت‌کنندگان در پژوهش هم می‌توان حصول معیار اعتبار اجماعی را برآورده نمود. استحکام ساختاری به توانمندی پژوهشگر در به هم مرتبط ساختن و پیوند منابع چندگانه شواهد به منظور بازنمایی یک فهم جامع و کامل از پدیده مورد ارزشیابی اشاره دارد. آیزنر (۱۹۹۱) در این ارتباط می‌گوید، «ما از طریق پیوستگی یا هم‌آمیزی شواهد در جستجوی حصول شکلی از اعتماد هستیم که بتوانیم نسبت به مشاهدات، تفسیرها و نتایج مطالعه اطمینان حاصل کنیم» (ص، ۱۱۰). به این ترتیب، استحکام ساختاری زمانی حاصل می‌شود که داده‌ها از منابع چندگانه (مشاهده، مصاحبه، اسناد و ...) گردآوری و این قطعات مختلف اطلاعات مبتنی بر شواهد به طریقی کنار هم چیده شوند که همدیگر را حمایت کنند و یک فهم کل‌گرایانه از پدیده مورد مطالعه خلق کنند.

مفهوم کفایت ارجاعی نیز بیانگر آن است که مفاهیم گزارش شده در نقد برای خوانندگان قابل درک باشد، چرا که کارکرد عمده نقد تربیتی مانند هر نقدی دیگر بسط ادراک و ارتقای فهم جامعه تربیتی درباره پدیده مورد ارزشیابی است. معیار کفایت ارجاعی زمانی حاصل می‌شود که شخصی دیگر (معلم، مدیر، سیاست‌گذار، برنامه‌ریز، ارزشیاب و ...) بتواند حضور نشانه‌ها یا ویژگی‌های گزارش شده در نقد را در رخداد یا موقعیت واقعی درک کند. علاوه بر این، گزارش نقد باید ادراکات و بینش‌هایی در اختیار آن شخص قرار دهد که بدون مطالعه گزارش دست یافتن به آنها میسر نمی‌شود (آیزنر، ۱۹۹۱). اختصاص زمان کافی برای حضور در موقعیت مطالعه و همین‌طور تماس مداوم و مکرر با موقعیت امکان فهم عمیق و جامع رخدادها یا شرایط را فراهم می‌سازد و پژوهشگر را قادر می‌سازد تا تصویری از موقعیت ترسیم کند که برای دیگران در موقعیت‌های دیگر هم قابل ادراک باشد و هم عمل آنان را بهبود بخشد.

به طور خلاصه می‌توان گفت که تمایز اساسی میان دو مفهوم استحکام ساختاری و کفایت ارجاعی در این است که استحکام ساختاری معیاری دورنی است و تمرکز آن بر میزان انسجام، یکپارچگی و متقاعدکنندگی مفاهیم ارائه شده در نقد است، در حالیکه کفایت ارجاعی معیاری بیرونی است و تمرکز آن بر میزان همخوانی، اطلاع‌بخشی و آشکارسازی کیفیت‌های ظریف و پیچیده مرتبط با پدیده مورد ارزشیابی در موقعیت‌های مشابه است.

1. Credibility
2. Consensual Validation
3. Structural Corroboration
4. Referential Adequacy
5. Objectivity

ارزشیابی الگوی نقد تربیتی

اهمیت الگوی خبرگی و نقد تربیتی در آن است که حاکمیت مطلق الگوهای علمی سنتی به عنوان تنها الگوهای معتبر ارزشیابی برنامه درسی را با چالش جدی رویارو ساخته و الگویی پیشنهاد می‌دهد که هنرمندان در ارزشیابی کیفیت کارهای هنری بکار می‌گیرند. نقد تربیتی الگویی است که برای ارزشیابی همه پدیده‌های برنامه درسی در موقعیت‌های مختلف قابل کاربرد است. تصمیمات درباره اهداف تربیتی، انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه‌های درسی، کیفیت تدریس، کیفیت سنجش، وضعیت معماری مدارس و فضاهای یادگیری و تعاملات میان دانش‌آموزان و جامعه از جمله عناصری هستند که از طریق تدوین یک ارزشیابی مبتنی بر نقد تربیتی می‌توان هم جنبه‌های صریح و آشکار و هم جنبه‌های ضمنی و مبهم آنها را آشکار نمود. به عنوان نمونه‌هایی از کاربرست نقد تربیتی در ارزشیابی برنامه درسی می‌توان به پرده برداشتن از زندگی در کلاس درس (مک‌کاپین، ۱۹۷۶) برنامه هنرهای زبانی در مدارس ابتدایی (نولتون^۱، ۱۹۸۴)، معماری فضای یادگیری مدارس ابتدایی (استوک^۲، ۱۹۹۱) و مدارس خانگی^۳ (تیلور^۴، ۱۹۹۳) اشاره کرد. آیزنر (۱۹۹۴) ابداع الگوی نقد تربیتی را به عنوان یکی از مهم‌ترین حیطه‌های پیشرفت و نویدبخش در قلمرو روش‌شناسی پژوهش تربیتی می‌داند که در سده بیستم پیدایش یافته است.

منتقدین الگوی آیزنر ادعا می‌کنند که نقد تربیتی فاقد یک روش‌شناختی دقیق است. به عنوان مثال، دیکنز^۵ (۱۹۷۶) معتقد است که طراحان نقادی تربیتی مفروضه‌ها و روش‌های آن را مبتنی بر یک نظریه زیبایی‌شناختی نظام‌مند بنیان گذاشته‌اند. نولتون (۱۹۸۴) هم به محدودیت‌هایی همچون فقدان یک رویه مشخص برای انتخاب نمونه مورد نقد، فقدان تعریف دقیق نقش مشاهده‌گر و ابهام در نحوه گردآوری، توصیف و تحلیل اطلاعات اشاره می‌کند. آیزنر این انتقاد را نمی‌پذیرد و ادعا می‌کند که نقد تربیتی بر پایه مجموعه‌ای از اصول و رویه‌های خاص مبتنی است که راهنمای عمل پژوهشگران است و حتی می‌توان اعتبار آن را با معیارهایی همچون استحکام ساختاری و کفایت ارجاعی در بوته آزمون قرار داد (آیزنر، ۱۹۹۴). با این وجود به نظر می‌رسد که این انتقادات همچنان تداوم دارد، به طوریکه تامسون^۶ (۲۰۰۵) هم به محدودیت‌های روش-شناختی نقادی تربیتی اشاره می‌کند.

در مجموع، الگوی نقد تربیتی دارای دو محدودیت اساسی است: نخست آنکه این الگو کاربرد محدودی در برآورده ساختن نیازهای عملی سیاستگذاران تربیتی و برنامه‌ریزان درسی دارد؛ چرا که سیاستگذاران بر مبنای اطلاعاتی تصمیم می‌گیرند که از نمونه‌های گسترده استنتاج شده و از میزان تعمیم‌پذیری بالا برخوردار باشند. دیگر اینکه استفاده از الگوی نقد تربیتی برای ارزشیابی برنامه درسی فعالیتی دشوار است و نیازمند سطح بالایی از توانمندی و تخصص است؛ به همین خاطر قابلیت استفاده از آن هم محدود می‌گردد.

فهرست منابع

گال، م.، بورگ، و. و گال، ج. (۱۳۸۶). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی* (جلد دوم). ترجمه ا. نصر و همکاران. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی و انتشارات سمت.

1. Knowlton
2. Stueck
3. Home Schools
4. Taylor
5. Dickens
6. Thompson

مهرمحمدی، م. (۱۳۸۹). تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درس‌های خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۱۰۵: ۳۴-۱۱.

موسی پور، ن. (۱۳۸۱). مقایسه تطبیقی روند تحولات ارزشیابی آموزشی در غرب و ایران. مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز (ویژه‌نامه علوم تربیتی)، ۱۸ (۲)، ۱۳۵-۱۱۱.

ولنس، ا. (۱۳۸۸). پژوهش زیباشناسانه: نقد هنر. در ادموند سی. شورت. روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه م. مهرمحمدی و همکاران. انتشارات سمت. صفحات ۲۲۸-۲۰۲.

Barone, T. & Eisner, E. W. (2006). Arts-based educational research. In Judith, G., Gregory, C. & Patricia, E. (Eds), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 93-107). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Dickens, C.D. (1976). *An explanatory study into theory development and aims of educational programs: Toward an existentialist aesthetic for curriculum decision making*. Dissertation Abstracts International, University Microfilms No. 80-16, 141)

Eisner, E. W. (1976). Educational connoisseurship and criticism: Their form and function in educational evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10, 135-150.

Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. London: Falmer Press.

Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Macmillan Publishing Company: New York and Toronto.

Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school Programs*. New York: Macmillan Publishing Company.

Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-12.

Knowlton, R. (1984). *Development and application of an educational criticism model to assess program implementation*. Doctoral dissertation. The University of Georgia: Athens, GA.

McCutcheon, G. (1976). *The disclosure of classroom life*. Doctoral dissertation, Stanford University.

McNiff, S. (2008). Art based research. In J.G Knowles & A.L Cole (Eds), *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp 29-40). SAGE Publications, Inc.

Stueck, L. (1991). *The design of learning environments*. Doctoral dissertation. The University of Georgia: Athens, GA.

Taylor, L. (1993). *At home in school: A qualitative inquiry into three Christian home schools*. Doctoral dissertation. Stanford University: Stanford, CA.

Thompson, K. (2005). *Constructing educational criticism of online courses: A model for implementation by practitioners*. Doctoral dissertation. University of Central Florida Orlando, Florida.