

خلیل غلامی^۱

در حوزه مطالعات برنامه درسی، مفاهیم تدریس^۲ و آموزش^۳ از این لحاظ که هر دو فرایندی جهت‌دار بین معلم و شاگرد به قصد یادگیری هستند، مشترک می‌باشند اما از جنبه‌های مختلف خصوصاً به لحاظ ماهیت، شمول و اهداف تفاوت دارند. تدریس یک مفهوم پیچیده و چندبعدی است و اساساً ماهیتی هنجاری^۴ دارد که غایتش «تربیت کردن»^۵ یک انسان ایده آل می‌باشد که هم مهارت‌ها و توانایی‌های ذهنی و عقلانی را فرا گرفته است و هم فضیلت‌های اخلاقی و انسانی خود را توسعه داده است. «آموزش دادن»^۶، از طرف دیگر عمدتاً ماهیتی «فنی» دارد که قصدش ارتقاء دانش و خصوصاً مهارت‌های فرد یادگیرنده در ارتباط با «موضوع» یا «فرایند» خاصی است. به عنوان نمونه ما به کودکان آموزش می‌دهیم که چگونه از کامپیوتر استفاده کنند اما به آن‌ها تدریس می‌کنیم که کامپیوتر چه تحولی در زندگی ما ایجاد کرده است. از جهت دیگر، در مفهوم آموزش، فعالیت‌های یادگیرنده به نوعی وابسته به جهت‌دهی معلم است و دانش‌آموزان برای انجام درست‌تر تکالیف باید قواعد و نکات مورد نظر معلم را به‌درستی دنبال کنند در حالی که در مفهوم تدریس، معلم می‌تواند دانش‌آموزان را در موقعیت‌های ناشناخته قرار دهد تا آن‌ها بتوانند مستقل فکر کنند و به حل مسئله برسند. به لحاظ شمول، «تفاوت اساسی بین آموزش و تدریس آن است که تدریس شامل آموزش می‌شود اما آموزش تدریس را در بر نمی‌گیرد از این رو تدریس می‌تواند آموزش باشد اما آموزش تدریس نیست» (شارم^۷، ۲۰۰۲). هدف اصلی این مقاله، ارائه تعریفی جامع از مفهوم تدریس می‌باشد. برای این منظور، ماهیت پداگوژیکی و فلسفی تدریس تحلیل خواهد شد. بعد پداگوژیکی تدریس با تکیه بر چارچوب مفهومی که توسط فنسترمایر و سولتیس (۲۰۰۴) ارائه شده است، تبیین می‌گردد. از طرف دیگر، ماهیت فلسفی تدریس، از این لحاظ مورد کاوش قرار می‌گیرد که آیا تدریس وسیله است یا هدف؟

فنسترمایر و سولتیس (۲۰۰۴) معتقد هستند که تدریس پنج عنصر اساسی دارد: (۱) «روش» که اشاره به مهارت‌ها و تکنیک‌های دارد که معلم برای تقویت یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کند. (۲) «آگاهی»^۸، که اشاره به این موضوع دارد که معلم تا چه اندازه از توانایی‌های، علایق و پیشینه‌ی تربیتی دانش‌آموز خبر دارد؟ (۳) «دانش»^۹، که مرتبط با میزان تسلط معلم بر مفاهیم، روش‌ها و موضوعاتی است که در کلاس تدریس می‌کند. (۴) «غایت‌ها»^{۱۰} که نشان دهنده ایده آل‌های تربیتی و آموزشی هستند که معلم برای رشد دانش‌آموز در نظر دارد (۵) «ارتباط»^{۱۱} به این موضوع می‌پردازد که چه نوع رابطه‌ای بین دانش‌آموز و معلم باید وجود داشته باشد؟ (فنسترمایر و سولتیس، ۲۰۰۴، صص ۷-۹). بر این اساس، اینکه نسبت معلم در فرایند تدریس-یادگیری در ارتباط با عناصر بالا چگونه شکل می‌گیرد و معلم چه کفایت‌های برای تربیت دانش‌آموزان لازم

khalil.gholami@gmail.com

۱. هیأت علمی دانشگاه کردستان

2. Teaching
3. Instruction
4. Normative
5. To Educate
6. To Instruct
7. Sharm
8. Awareness
9. Knowledge
10. Ends
11. Relationship



دارد، می‌تواند روشنگر مفهوم تدریس باشد. از لحاظ پداگوژیکی، تحلیل رابطه معلم و دانش‌آموز بر اساس مفاهیم مورد اشاره، سه برداشت را از تدریس نشان می‌دهد: تدریس به عنوان یک امر اجرایی^۱، یک امر تسهیل‌گر^۲ و نهایتاً به عنوان یک امر آزادی‌خواهانه^۳ (فنسترماخر و سولتیس، ۲۰۰۴). البته باید توجه نمود که هر کدام از این برداشته‌ها، تا اندازه‌ای به هر پنج عنصر اشاره شده، توجه می‌کنند اما کیفیت و کمیت توجه تفاوت دارد. بر این اساس، میزان توجه معلم را به هر کدام از این عناصر، و با توجه به نظر آودی^۴ (۲۰۰۶) مورد تحلیل قرار می‌دهیم. آودی معتقد است که معلمان در فرایند تدریس دو نوع تکلیف دارند: تکالیف بدیهی^۵ و تکالیف غایی^۶. وظایف بدیهی آن دسته از فعالیت‌ها و امورات آموزشی هستند که معلم به لحاظ اخلاقی و با توجه به موقعیت‌های مختلف «بهتر^۷ است» که آن‌ها را انجام دهد اما این وظایف در قامت یک فضیلت نهایی نیستند به طوری که معلم گاهی اوقات به حکم اولویت‌های دیگری می‌تواند آن را نادیده بگیرد. از طرف دیگر، وظایف غایی آن دسته از دغدغه‌های تربیتی هستند که معلم «باید^۸» به آن‌ها عمل کند و معلم نباید با توسل به دلایل دیگری آن‌ها را نادیده بگیرد. برای تبیین مفهوم تدریس در رابطه با سه برداشت اجرایی، تسهیل‌گر و آزادی‌خواهانه، سؤال این است که کدام عنصر یا عناصر اصلی تدریس، تکالیف غایی و بدیهی معلم به شمار می‌آیند؟

اگر تدریس را یک امر اجرایی بدانیم، معلم خوب کسی است که بتواند «دانش محتوی» را به خوبی مدیریت کند و آن را به دانش‌آموزان «انتقال» دهد. در این نگاه، دانش چیزی است که خارج از ذهن^۹ دانش‌آموز و معلم قرار دارد و بنابراین وظیفه اصلی معلمان «عمدتاً انتقال این دانش» به دانش‌آموزان است. در واقع، فضیلت نهایی تربیتی برای معلم در ارتباط با فعالیت‌های تدریس، کمک به دانش‌آموزان است تا بتوانند بیشتر و بهتر «محتوی قصد شده» را درک کرده و در ساختار شناختی خود جذب کنند. در این راستا، آشنایی معلمان با روش‌های تدریس و مدیریت کلاسی اهمیت بالاتری نسبت به آگاهی معلمان از دانش‌آموزان و داشتن رابطه دوستانه با آن‌ها دارد. «در رویکرد اجرایی آگاهی از دانش‌آموزان، غایت‌ها و رابطه بین معلم و دانش‌آموز به عنوان ابزارهای مورد توجه واقع می‌شوند و ارزش آن‌ها بستگی به آن دارد که تا چه اندازه به یادگیری دانش‌آموز کمک می‌کنند» (فنسترماخر و سولتیس، ۲۰۰، ص ۱۸). بنابراین، در این رویکرد، وظیفه غایی معلم انتقال دانش به دانش‌آموزان است و معلم نمی‌تواند این وظیفه را در فرایند یاددهی-یادگیری نادیده بگیرد. در این راستا اگر کفایت‌های تدریس در سه گروه، کفایت منطقی، کفایت روان‌شناختی و کفایت اخلاقی مورد نظر قرار دهیم (مهر محمدی، ۱۳۹۲)، در برداشت اجرایی معلم باید کفایت منطقی خود را بیشتر توسعه دهد؛ به عبارت دیگر تسلط بر موضوع و محتوی تدریس روش‌های ارائه آن را در اولویت حرفه‌ای خود قرار می‌دهد.

رویکرد تسهیل‌گرانه به عنوان تربیت مراقبتی^{۱۰} مورد توجه محققان و صاحب‌نظران تربیتی است (آیزنبرگر و زمبلاس^{۱۱}، ۲۰۰۶؛ بويس و واتسون^{۱۲}، ۱۹۸۹؛ غلامی و تیری^{۱۳}، ۲۰۱۲؛ غلامی، ۲۰۱۱؛ گلدستین و لیک^{۱۴}، ۲۰۰۰؛ گلدستین،

1. Executive
2. Facilitator
3. Liberationist
4. Audi
5. Prima-Facie Obligations
6. Master Obligations
7. Should
8. Ought To
9. Out There
10. Caring Pedagogy
11. Isenbarger&Zembylas
12. Bevis & Watson
13. Tirri
14. Goldstein & Lake

۲۰۰۲؛ نادینگز، ۲۰۰۱). بر این اساس «فعالیت‌های تربیتی معلم نباید فقط به یادگیری دانش‌آموزان معطوف گردد بلکه او باید مصداقی از کلیت خود را در معرض تجربه دانش‌آموزان قرار دهد که آن‌ها بتوانند عقلانیت، احترام، شوخ طبعی، کنجکاوی و در نهایت مراقبت معلم را ببینند» (نادینگز، ۲۰۰۳، ص ۲۴۴). در این راستا «دانش‌آموزان به عنوان یک انسان، دغدغه اصلی معلم تسهیل گر است» (فنسترمایر و سولتیس، ۲۰۰۴، ص ۲۵). برگرفته از معرفت‌شناسی سازنده گرابی، معلم تسهیل گر معتقد است که دانش‌آموز یک لوح سفید نیست بلکه از طریق جذب^۲ و تطابق^۳، نسبت به برنامه درسی مدرسه کنش معرفتی^۴ نشان می‌دهد و آن‌ها را آن طوری که خود می‌فهمد در ساختار شناختی خود قرار می‌دهد. در این دیدگاه، «یادگیری یک فعالیت مستقل است که قویاً ریشه در موقعیت دارد و دانش، محتوی، قابلیت‌ها و مواردی نظیر این‌ها کسب یا «جذب»^۵ نمی‌شوند بلکه توسط دانش‌آموز «ساخته» می‌شوند» (ترهارت^۶، ۲۰۰۳، ص ۳۱). همچنین، برگرفته از نظریه هوش چندگانه، در تدریس تسهیل گرانه، دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های فردی معناداری در هوش و استعداد بوده و بنابراین «آگاهی از دانش‌آموزان» به عنوان عنصر مرکزی تدریس مورد نظر قرار می‌گیرد. سایر عناصر هم، خصوصاً رابطه با دانش‌آموزان و مقاصد یا اهداف تربیتی دارای موقعیت‌های برجسته‌ای در تدریس تسهیل گرانه هستند اما عمدتاً وابسته به شناخت و آگاهی معلم از دانش‌آموزان دارند. در چنین وضعیتی، و با ملاحظه نظریه آودی (۲۰۰۶) «آگاهی از دانش‌آموزان» و «داشتن رابطه انسانی و دوستانه با آن‌ها» به منظور احترام به «شرافت انسانی»^۷ و شکوفایی توانایی‌های بالقوه‌ی آن‌ها، به عنوان عناصر اساسی و به عبارت دیگر به عنوان «وظیفه غایی» معلم تسهیل گر محسوب می‌شود. سایر عناصر عمدتاً دربرگیرنده «وظایف بدیهی» معلم بوده و انجام آن‌ها نباید شخصیت دانش‌آموز را به عنوان یک انسان مورد تعرض قرار دهد. معلم در تدریس تسهیل گرانه، برای رسیدن به وظایف غایی خود بایستی عمدتاً کفایت‌های اخلاقی (رفتار آمیخته بافضیلت‌هایی مانند انصاف، صداقت، شفقت، احترام و شجاعت) و روان شناختی (تقویت انگیزه، ایجاد خودباوری و اعتماد به نفس و ایجاد نگرش مثبت در دانش‌آموزان) خود را توسعه دهد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

تفسیر دیگر از تدریس، با توجه به چارچوب ارائه شده در این مقاله، آزادای خواهانه است. تدریس و فعالیت‌های معلم، در این وضعیت، باید به دانش‌آموزان کمک کند تا «دستاوردها و میراث علمی و معرفتی» بشر را بفهمد و بر اساس آن به عنوان یک شهروند متفکر و منتقد، ذهن خود را آزاد کنند. ریشه‌های نظری این رویکرد، به تربیت انتقادی^۸، تدریس رهایی‌بخش^۹، تربیت دمکراتیک^{۱۰} و نفوذ مفاهیمی مانند عدالت و هویت اجتماعی در تعلیم و تربیت بر می‌گردد. به طور کلی در این دیدگاه، خصوصاً در تدریس رهایی‌بخش، معلم «جهان اجتماعی را به عنوان یک مکانی نگاه می‌کند که یک ستیز مداوم بین کسانی که صاحب قدرت هستند و اراده خود را تحمیل می‌کنند و کسانی که صاحب قدرت نیستند و سرنوشت خود را قبول می‌کنند، وجود دارد» (فنسترمایر و سولتیس، ۲۰۰۴، ص ۵۱). بر این اساس، معلم باید به دانش‌آموز کمک کند که دانش ارزشمند را فراگیرد تا ذهن خود را آزاد ساخته و در برابر بازتولید^{۱۱} گفتمان‌ها وضعیت‌های غالب در مدارس مقاومت کند. به نظر می‌رسد که از میان پنج عنصر اساسی تدریس، «غایت‌ها یا مقاصد تربیتی» و «دانش» وظایف غایی معلم محسوب می‌شوند و «آگاهی از دانش‌آموز»، «رابطه» و «روش‌های تدریس» جایگاه تقلیل یافته‌ای دارند و به عنوان وظایف بدیهی معلم محسوب می‌گردند.

1. Noddings
2. Assimilation
3. Accommodation
4. Epistemic action
5. Absorb
6. Terhart
7. Human dignity
8. Critical pedagogy
9. Emancipatory teaching
10. Democratic citizenship
11. Reproduction



به عنوان نمونه، اگر دانش‌آموزی به تاریخ یا علوم اجتماعی علاقه نداشته باشد، معلم آزادخواه این اجازه را به دانش‌آموز نمی‌دهد که از آن صرف نظر کند در حالی که این موضوع برای معلم تسهیل‌گر فضیلتی تربیتی محسوب می‌گردد. در این رویکرد، نقش و جایگاه منش^۱ برای معلمان به عنوان یک کفایت حرفه‌ای حیاتی است (فالونا^۲، ۲۰۰۰؛ فنسترماخر، ۲۰۰۱؛ فنسترماخر و ریچاردسون^۳، ۲۰۰۱؛ هانسن^۴، ۲۰۰۱). معلم در این تفسیر از تدریس، باید یک منش خاص را در خود نهادینه کند و مهم‌تر از آن، منش خود را در کلاس به دانش‌آموزان نشان دهد. به عنوان نمونه، اگر معلمی می‌خواهد که تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان خود تقویت کند، باید خود او عملاً در کلاس این وضعیت را نشان دهد (فنسترماخر و سولتیس، ۲۰۰۴).

آنچه که در بخش قبلی نشان داده شده، ماهیت پداگوژیکی تدریس بود. برای درک بهتر این مفهوم، تحلیل ماهیت فلسفی آن هم روشن‌گر خواهد بود. اینکه تدریس وسیله است یا هدف، امری تکلیفی است یا دستاوردی، در این راستا مورد کاوش قرار می‌گیرد. صاحب‌نظران طرفدار مکتب ارسطویی معتقدند که تدریس ماهیتاً یک «عمل^۵ اخلاقی است و بنابراین در ذات خود هدف است و هر کنش و واکنش معلم در ارتباط با دانش‌آموزان باید دارای یک «فضیلت درونی^۶» باشد (دان^۷، ۲۰۰۳، ۲۰۰۵؛ دیوید کار^۸، ۲۰۰۳؛ ویلفرد کار^۹، ۲۰۰۴؛ هانسن^{۱۰}، ۱۹۹۸). در این راستا، برگرفته از ارسطو، ویلفرد کار (۲۰۰۵، ص ۳۴۰). معتقد است که انسان سه نوع فعالیت متمایز دارد: «نظریه^{۱۱} که ناظر بر کشف حقیقت است و ریشه در استدلال معرفتی^{۱۲} دارد؛ پویسیس^{۱۳} که فعالیتی ابزاری است و اهداف از پیش تعیین شده دارد و ریشه در استدلال فنی^{۱۴} دارد و پراکسیس^{۱۵} که فعالیتی اخلاق مدار است و از طریق آن فضیلت‌های اخلاقی حاصل می‌شوند و ریشه در استدلال عملی^{۱۶} دارد». در این معنا، اگر چه به لحاظ منطقی، «عمل تدریس [وسیله‌ای] برای تقویت یادگیری در دانش‌آموزان است، اما عملی که قصد یادگیری دارد و خود یادگیری، به صورت معنی‌داری از هم جدا نیستند» (هانسن، ۲۰۰۱ ص ۸۳۰). چنین وضعیتی در فلسفه استدلال عمل هدف شمول^{۱۷} نامیده می‌شود که در آن عمل یا فعالیت تربیتی خود شامل هدف نیز هست (پندلبری^{۱۸}، ۱۹۹۰). صاحب‌نظران دیگر تربیتی مانند مک اینتایر^{۱۹}، اما، معتقدند که تدریس یک سری فعالیت‌های مشخص است که هدف آن‌ها معطوف به خدمات دیگری مانند یادگیری دانش‌آموزان است و نمی‌توان گفت که عمل تدریس در ذات خود هدف دارد (دان، ۲۰۰۳). نگاه دیگر به تدریس دستاوردی یا تکلیفی بودن آن است. صاحب‌نظرانی (آیزنر، ۱۹۹۴؛ فنسترماخر، ۱۹۸۶ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲) که تدریس را تکلیفی می‌دانند، بر این باور هستند که تدریس یک امر معطوف به یادگیری است اما الزاماً ممکن است منجر به «نوعی» یا «نسبتی» معنادار از یادگیری در دانش‌آموزان نگردد. در این نگاه، معلم وظیفه دارد که عمل تدریس را مطابق با هنجارهای خاصی ارائه دهد اما او نمی‌تواند مسئول نهایی یادگیری دانش‌آموزان باشد چرا که

-
1. Manner
 2. Fallona
 3. Richardson
 4. Hansen
 5. Practice
 6. Intrinsic Good
 7. Dunne
 8. David Carr
 9. Wilfred Carr
 10. Hansen
 11. Theoria
 12. Episteme
 13. Poesis
 14. Techné
 15. Praxis
 16. Phronesis
 17. Constituent-To-End Reasoning
 18. Pendlebury
 19. Macintyre



عوامل زیادی در یادگیری مؤثر هستند. بر این اساس، تدریس یک امر هنجاری^۱ است که در آن عمل و حرفه تدریس یک سری «نرم» ها یا هنجارها دارد که باید معلم آن‌ها را فرا گیرد. بر خلاف دیدگاه تکلیفی، قائلان به تدریس دستاوردی یا اثربخش^۲ بر این باور هستند که عمل تدریس «باید به دستاوردی یا موفقیتی که همان یادگیری است، منتهی شود. در غیر این صورت، تدریس نیز اتفاق نیفتاده است» (مهرمحمدی، ۱۳۹۲، ص ۲۸۶).

نتیجه‌گیری

تدریس امری پیچیده و چندبعدی است که آموزش بخشی از آن می‌باشد. تحلیل و ترکیب ماهیت پداگوژیکی و فلسفی تدریس ما را به این ایده می‌رساند که همان‌طوری که شولمن^۳ (۲۰۰۶) اشاره کرده است، تدریس هم یک امر دستاوردی یا اثربخش است (اینکه معلمان توانایی انجام چه چیزی را دارند؟^۴) و هم یک امر هنجاری (اینکه معلمان چه چیزی را باید انجام دهند؟^۵). معلمانی که به لحاظ پداگوژیکی، قائل به تدریس اجرایی و تدریس آزادی‌خواهانه هستند، تدریس را یک امر دستاوردی می‌دانند که در حالت اول معلم باید «روش» های مؤثر را بکار بگیرد تا دانش و محتوی قصد شده را به دانش‌آموزان منتقل کند و در حالت دوم معلم باید با نشان دادن یک «منش» مؤثر از خود باعث شود تا دانش‌آموزان ذهن خود را از قید و بندهای سلطه‌گرانه آزاد نمایند. در هر دوی این رویکردها، مسئولیت معلم نسبت به «نوعی از یادگیری» برجسته است و عمل معلم باید منجر به تغییر در دانش‌آموزان گردد. رویکرد تسهیل‌گرانه به لحاظ فلسفی، عمدتاً ریشه در نظریه انسان‌گرایی دارد و بر این اصل بنا شده است که معلم باید تکلیف خود را در برابر دانش‌آموز به قصد یادگیری با توجه به هنجارها و استانداردهای مناسب انجام دهد. این هنجارها عمدتاً ریشه در تدریس مراقبتی دارد که معلم باید حساسیت حرفه‌ای نسبت به دانش‌آموزان داشته باشد اما مسئولیت نهایی یادگیری به عهده دانش‌آموزان است.

منابع

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). *جستارهای نظروزرانه در تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات دانشگاه تربیت مدرس
- Audi, R. (2006). *Practical reasoning and ethical decision*. New York: Routledge.
- Bevis, E., & Watson, J. (1989). *Toward a caring curriculum*. Retrieved from <http://rnlaurie.nfshost.com/Power Point Technology/Toward a Caring Curriculum.pdf>
- Carr, D. (2003). Rival Conceptions of Practice in Education and Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 253–266. Retrieved from 10.1111/1467-9752.00324
- Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 55–73. Retrieved from 10.1111/j.0309-8249.2004.00363.x
- Dunne, J. (2003). Arguing for Teaching as a Practice: a Reply to Alasdair MacIntyre. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 353–369. doi:10.1111/1467-9752.00331
- Dunne, J. (2005). An Intricate Fabric: Understanding the Rationality of Practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(3), 367–90. doi:doi:10.1080/14681360500200234.
- Fallona, C. (2000). Manner in teaching : a study in observing and interpreting teachers ' moral virtues & *Teaching and Teacher Education*, 16, 681–695.
- Fenstermacher, G. (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 639–653. doi:10.1080/00220270110049886
- Gholami, K. (2011). Moral care and caring pedagogy: two dimensions of teachers' praxis. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(1), 133–151. doi:10.1080/14681366.2011.548995

1. Normative
2. Effective Teaching
3. Shulman
4. What Teachers Are Able To Do?
5. What Teachers Ought To Do?



- Gholami, K., & Tirri, K. (2012). Caring Teaching as a Moral Practice: An Exploratory Study on Perceived Dimensions of Caring Teaching. *Education Research International*. Retrieved from <http://www.hindawi.com/journals/edu/2012/954274/abs/>
- Goldstein, L. (2002). *Reclaiming caring in teaching and teacher education*. Retrieved from http://www.peterlang.com/download/datasheet/45329/datasheet_65518.pdf
- Goldstein, L., & Lake, V. (2000). "Love, love, and more love for children": exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education*. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000317>
- Hansen, D. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643–655.
- Hansen, D. (2001). Reflections on the Manner in Teaching Project. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 729–735. doi:10.1080/00220270110050307
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120–134. doi:10.1016/j.tate.2005.07.002
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877–904). Washington, D.C: American educational Research Association.
- Noddings, N. (2003). Is Teaching a Practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241–251. doi:10.1111/1467-9752.00323
- Pendlebury, S. (1990). Practical Arguments and Situational Appreciation in Teaching. *Educational Theory*, 40(2), 171–179. doi:10.1111/j.1741-5446.1990.00171.x
- Richardson, V., & Fenstermacher, G. (2001). Manner in teaching: the study in four parts. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 631–637. doi:10.1080/00220270110052260
- Sharm, Y. (2002). *Fundamental Aspects of Educational Technology*. NEW DELHI: kanishka.
- Shulman, L. S. (2006). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In & M. W. D. Hartley (Ed.), *Teacher education: Major themes in education* (pp. 118–145). New York: Routledge.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching : A new paradigm in general didactics ? Constructivism and teaching : a new paradigm in general didactics ? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25–44. doi:10.1080/00220270210163653