

واکاوی نظریه تعامل گرایی نمادین و دلالت‌های آن در برنامه درسی

Analysis of Symbolic Interaction Theory and Its Implications in Curriculum

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۰۷/۲۳

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۰۳/۰۷

Meysam Gholampour
Mohsen Ayati

میثم غلام‌پور*
محسن آیتی**

Abstract: This research was seeking to analyze the implications of Symbolic Interaction Theory in curriculum elements. To do this end, it was decided to make use of a descriptive method called Speculative Essays as well as Document Checker Tool in order to collect the concerned information. Theoretical bases and symbolic interaction theory were investigated and their implications in curriculum elements were extracted from Miller's viewpoint (objectives, student, teacher, learning and teaching method and features of training and evaluation atmosphere). According to the findings, the objectives of curriculum must be dynamic, pluralistic, flexible, interactive and realistic. As such, active learner would be responsible for his/her learning, participator in learning and interactive. Teacher should be provider of experiences, collaborative and facilitator. Teaching-learning method should be interactive, process-oriented and based on collaboration. The learning atmosphere must be welcoming, rich, challenging, dynamic and non-static, intimate and personal. Finally, assessment should be done through performance measurement methods, process-oriented based on quantitative and qualitative and community-oriented data.

Keywords: Symbolic Interaction Theory, curriculum, education and interaction.

چکیده: این پژوهش با هدف واکاوی دلالت‌های نظریه تعامل‌گرایی نمادین در عناصر برنامه درسی انجام گرفت. از روش کیفی «جستار نظرورزان» و از ابزار «بررسی مستندات» به منظور گردآوری اطلاعات استفاده شد. مبانی نظری، نظریه تعامل‌گرایی نمادین، مطالعه و بررسی و دلالت‌های آن در عناصر برنامه درسی از منظر میلر (هدف‌ها، دانش‌آموز، معلم، روش یاددهی و یادگیری، ویژگی‌های محیط آموزش و ارزشیابی) استخراج شد. بر اساس یافته‌ها هدف‌های برنامه درسی باید پویا، کثرت‌گرایانه، انعطاف‌پذیر، تعاملی و واقع‌گرایانه باشد. فراگیر فعال، مسئول یادگیری خود، مشارکت‌کننده در یادگیری و تعامل‌گرا است. معلم باید؛ فراهم‌کننده تجارب، مشارکت‌پذیر و تسهیلگر باشد. روش یاددهی- یادگیری تعاملی، فرایندمحور و مبتنی بر مشارکت است. محیط یادگیری؛ پذیرا، غنی و چالش‌برانگیز، پویا و غیر ایستا، صمیمی و شخصی است و ارزشیابی برنامه درسی با روش‌های سنجش عملکردی، فرایندمحور، توجه به داده‌های کمی و کیفی و اجتماع‌مدار انجام می‌گیرد.

واژگان کلیدی: نظریه تعامل‌گرایی نمادین، برنامه درسی، آموزش و تعامل

*دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بیرجند (نویسنده مسئول):

(Meysam.gholampour@birjand.ac.ir)

** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند

مقدمه و بیان مسئله

نظریه‌ها شالوده و اساس رشته‌های علمی را شکل می‌دهند و با ارائه دیدگاه‌های منسجم و منظم از پدیده‌ها، امکان توصیف، تبیین و پیش‌بینی آن را فراهم می‌آورند (رضایی، نثری و آرمند، ۱۳۹۲). نظریه‌ها به معنی وسیع کلمه «تعبیر و تفسیر نظام‌دار از حوزه یا جنبه‌ای از شناخت» هستند (پورشافعی، طالب‌زاده و آرین، ۱۳۹۵)؛ و به‌عنوان پلی بین پژوهش و تعلیم و تربیت عمل می‌کنند (شانک، ترجمه کریمی، ۱۳۹۳). آگاهی از نظریه‌ها و فهم عمیق آنها بخشی از توسعه حرفه‌ای معلم است (پورشافعی و همکاران، ۱۳۹۵). پدیده‌های برنامه درسی شامل موضوعاتی نظیر منابع برنامه درسی، برنامه مورد استفاده و قوانین آن است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). هدف برنامه درسی عبارت است از تهیه فرصت‌هایی برای یادگیرندگان، به این منظور که حداکثر بهره‌مندی از شرکت در فعالیت‌های یادگیری را اکتساب کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۳).

آموزش، به مرحله اجرا درآوردن طرح برنامه درسی است؛ که به‌طور معمول شامل تدریس، به معنای تعامل متقابل معلم و یادگیرنده بر اساس طراحی منظم و هدف‌دار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار یادگیرنده است (شعبانی، ۱۳۹۲). به بیان فن‌سترمپر و سولتیس^۱ (۲۰۰۹)، ترجمه نصر و همکاران، (۱۳۹۰) یکی از بزرگ‌ترین مشکلات نظام آموزشی، توجه نکردن معلمان به نقش نظریه‌ها و توجه به فعالیت عملی و تجربی تدریس خویش است. به باور پاینار^۲ (۲۰۰۴) در زمان حاضر، ضرورت توجه و نظریه‌پردازی در برنامه درسی بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود (نقل در شریفیان، ۱۳۹۱). ما در این عصر به نظریه‌هایی نیاز داریم که پویا باشند و بین عناصر آن تعامل و ارتباط برقرار باشد (بریکلی، بلیق و برون^۳، ۲۰۱۱).

تعامل، امکان انجام دادن کارها و وظایف گوناگون در فعالیت‌های آموزشی را فراهم می‌آورد. سیمس^۴ (۱۹۹۹) این کارها را شامل؛ کنترل و نظارت بر یادگیرنده، تسهیل انطباق و سازگاری برنامه بر مبنای درون‌داد یادگیرنده، شکل‌های گوناگون مشارکت و ارتباطات، تمرین و عمل به‌منزله و وسیله‌ای کمکی برای یادگیری معنادار

1. Fenstermacher & Soltis

2. Pinar

3. Bleakley, Bligh & Brown

4. Sims

برشمرده است (نقل در گریسون و اندرسون^۱، ۲۰۰۳، ترجمه زارعی زوارکی و صفایی موحد، ۱۳۸۴). بدون تعامل، در مورد چگونگی پیشبرد فعالیت‌ها، اینکه مفاهیم تا چه مقدار درک شده، چه چیزی مورد نیاز است و چه مقدار کار انتظار می‌رود؛ تردید وجود دارد (رهباردار و فردانش، ۱۳۹۱). یادگیری و در سطوح بالاتر یادگیری معنی‌دار از راه تعامل و ارتباط یادگیرندگان با یکدیگر و با مواد آموزشی حاصل می‌شود (مرادی، علی‌آبادی و محمدی مهر، ۱۳۹۳). تعامل در کلاس موجب تشخیص معلم و شاگردان از هدف‌های شخصی و اجتماعی خود می‌شود (گترلز و همکاران^۲، ترجمه کریمی، ۱۳۸۶). تعامل برای ایجاد احساس حضور در اجتماع، یگانگی و انتقال یادگیری برای یادگیرندگان ضروری است (شهیدی و صنایعی، ۱۳۹۲). در حوزه آموزش و یادگیری نیز تعامل از جمله مفاهیم اساسی و کلیدی است که تعریف واضح و روشنی ندارد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۳). یکی از تلاش‌ها برای پاسخ‌گویی به چالش‌های چگونگی ساخت معنای واقعیت، بازسازی آن و تعامل در زندگی اجتماعی؛ ارائه نظریه تعامل‌گرایی نمادین در علوم جامعه‌شناسی توسط هربرت بلومر^۳ (۱۹۳۰) است (کارلسون^۴، ۲۰۱۳). وی ارائه‌دهنده یکی از شاخص‌ترین سنت‌های جامعه‌شناختی، یعنی تعامل‌گرایی نمادین بود. بلومر (۱۹۳۰) ایده‌های هربرت مید^۵ را توسعه داد و واژه تعامل‌گرایی نمادین را در سال ۱۹۷۳ ارائه کرد (کارلسون، ۲۰۱۳). تعامل‌گرایی نمادین، نظریه‌ای برای مطالعه عمل، تعامل اجتماعی و روان‌شناختی افراد برای بررسی تصویر در حال ساخت به‌وسیله آنها است (برک^۶، ۲۰۰۶). در این نظریه تأکید بر این است که افراد واقعیت‌های مورد قبول خود را بر مبنای نمادهای پیرامون خود از طریق تعامل با سایر افراد می‌سازند (جینگریچ^۷، ۲۰۰۰). از نظر دانشمندان مکتب تعاملی، ارتباطات و معنا کاملاً جنبه اجتماعی دارد، معنا از طریق تعامل در گروه‌های اجتماعی، خلق می‌شود و تداوم می‌یابد (شارلوت و جوناوردن^۸، ۱۹۹۵).

1. Grison & Anderson
2. Getzler et al
3. Herbert Blumer
4. Carlson
5. Herbert Mead
6. Burke
7. Gingrich
8. CharLotte & Gunawardena

ریشه‌های اندیشه تعامل‌گرایی نمادین در فیلسوفان مکتب پراگماتیسم مانند پیرس، کولی و مید^۱ دیده می‌شود (جینگریچ، ۲۰۰۰). در مورد اینکه تعامل‌گرایی نمادین از چه زمانی آغاز شد و پیشگامان آن، چه کسانی بودند نظریات متفاوتی وجود دارد (کارتز و فولر^۲، ۲۰۱۵). به نظر پروس^۳ (۲۰۰۴) سابقه این مکتب به دوران یونان باستان بازمی‌گردد. ریترز^۴ (ترجمه ثلاثی، ۱۳۸۴) نیز هربرت مید را برانگیزاننده و بلومر را پدیدآورنده تعامل‌گرایی نمادین می‌داند. با این وجود بیشتر نویسندگان، هربرت مید و بلومر را بنیان‌گذاران اصلی تعامل‌گرایی نمادین برشمرده‌اند (کندال^۵، ۲۰۰۴ و نیومن^۶، ۲۰۰۲، نقل در غفاری‌نسب و ایمان، ۱۳۸۸). هربرت بلومر این ایده را از مید گرفته و نظریه تعامل‌گرایی نمادین را ارائه کرد (ترنر و بیگلی^۷، ۱۹۸۱، ترجمه لهسایی‌زاده، ۱۳۷۱). برخی ویژگی‌های دیدگاه تعامل‌گرایی نمادین، تأکید بر تعاملات میان مردم، استفاده از نمادها در ارتباطها و تعاملات، تأکید به تفسیرها به‌عنوان بخشی از عمل، خودشناسی از طریق ارتباطات، تعامل و فرایندهای اجتماعی است (جینگریچ، ۲۰۰۰).

به گفته بلومر، ویژگی‌های این رویکرد عبارت از؛ (i) تعامل انسان‌ها، (ii) تفسیر یا تعریف اعمال و نه واکنش واحد به آنها، (iii) پاسخ بر اساس معنی، (iv) استفاده از نمادها، (v) تفسیر بین محرک و پاسخ است؛ معانی به‌طور مداوم از طریق فرایندهای تفسیری در طی تعامل با دیگران ایجاد و بازسازی می‌شوند (جینگریچ، ۲۰۰۰). در واقع سه اصل اساسی، شامل معانی، کلام و تفکر در این تئوری مطرح است. معنا یک متغیر حیاتی در تعامل‌گرایی نمادین است (دوناک^۸، ۱۹۸۳). تعاملات انسانی با استفاده از نمادها کشف می‌شود (جینگریچ، ۲۰۰۰). دنیای اجتماعی، دنیایی از نمادهای یادگیری است. نمادها ابزاری مهم برای تفکر، تجربه و برقراری ارتباط و برگرفته از زبان، رفتار، هنجارهای فرهنگی و ارزش‌ها هستند (حیدری، یعقوبی‌نیا و

1. Peirce, Cooley & Mead

2. Carter & Fuller

3. Prus

4. Ritzer

5. Kendall

6. Newman

7. Turner & Beeghly

8. Donnak

لطیف‌نژاد رودسری، ۱۳۹۱). تعامل‌گرایی نمادین توجه ما را به جزئیات ارتباطات بین افراد جلب می‌کند و اینکه چگونه می‌توان از این جزئیات برای فهمیدن آنچه دیگران می‌گویند و انجام می‌دهند، استفاده کرد (انواری، ۱۳۹۰). جان کلام در این جمله بیان شده است که تعامل‌گرایی نمادین باعث شناخت انسان از خودش و آگاهی او از خویشتن خویش در فرایندی اجتماعی می‌شود؛ که در آن نقش مردم در ساختار اجتماعی مهم است (تنهایی، ۱۳۸۷). سه رهیافت برای این نظریه می‌توان برشمرد؛ رهیافت سنتی که با افکار مید و بلومر مشخص می‌شده است؛ رهیافت علمی که از سوی منفورد کون و به دنبال آن کارل کوچ مطرح شد که از شیوه‌های کمی در پژوهش‌ها استفاده می‌کردند و رهیافت نمایشی که گافمن مطرح کرد (ریتز، ترجمه ثلاثی، ۱۳۸۴).

باوجود اهمیت بیش‌ازحد تدریس و یادگیری و نقش تعامل و ارتباط در آن هنوز مشکلات متعدد در این زمینه وجود دارد. به‌عنوان نمونه نتایج مطالعه قانعی راد (۱۳۸۵) نشان داد تعامل استادان و دانشجویان در زمینه‌های مختلف ضعیف است. در روش‌های تعاملی، کودکان به‌طور ذاتی انگیزه یادگیری دارند. به نظر پژوهشگرانی چون برونر^۱ (۱۹۷۵)، شافر^۲ (۱۹۷۷)، داریس^۳ (۱۹۸۰) و فیفه^۴ (۱۹۸۵) یادگیری در طول زندگی و به‌ویژه در مراحل اولیه زندگی از طریق تعامل مداوم و پیشرفته با محیط رشد می‌کند (نید و هوت^۵، ۱۹۸۸). فرضیه‌های اصلی تعامل‌گرایی نمادین این عقیده را در برمی‌گیرد که رفتار انسان در برابر دیگران و اشیاء بر اساس معانی است که آن افراد و اشیاء برای آنها دارند. معانی از طریق تعاملات اجتماعی بین افراد ساخته می‌شوند و می‌توانند با فرایندهای تفسیری تعدیل و اصلاح شوند (حیدری و همکاران، ۱۳۹۱). پژوهشگران به ارزش تعامل در فرایند آموزش تأکید دارند. دیویس^۶ (۲۰۰۳) در پژوهشی به این نتیجه رسید که تعامل استاد با دانشجو موجب انگیزش دانشجویان به تحصیل می‌شود.

1. Bruner

2. Schaffar

3. Daris

4. Fyfe

5. Nind & Hewett

6. Davis

تعامل برای ایجاد احساس حضور در اجتماع، یگانگی و انتقال یادگیری برای یادگیرندگان ضروری است. گروهی تدریس را تعامل و هم‌ورزی بین دانش‌آموز، معلم و محتوا در کلاس درس و گروهی دیگر، هدف عمده تدریس را ایجاد تعامل عینی و ذهنی یادگیرنده با مطالب یادگرفتنی می‌دانند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). با توجه به آنچه گذشت اهمیت جایگاه تعاملات در عناصر برنامه درسی و به‌طور کل فرایند تعلیم و تربیت مشخص می‌شود. مرور پژوهش‌های مختلف داخل و خارج از کشور نشان می‌دهد پژوهشی در ارتباط با بررسی عناصر برنامه درسی با توجه به نظریه تعامل‌گرایی نمادین انجام نگرفته است؛ بنابراین هدف از اجرای این پژوهش، بررسی دلالت‌های نظریه تعامل‌گرایی نمادین با توجه به رهیافت سنتی و دیدگاه‌های بلومر در عناصر برنامه درسی از دیدگاه میلر (هدف، دانش‌آموز؛ معلم؛ روش یاددهی و یادگیری؛ محیط و روش‌های ارزشیابی) است.

روش پژوهش

با توجه به هدف اجرای این پژوهش که تحلیل تئوریک نظریه تعامل‌گرایی نمادین و دلالت‌های آن در عناصر برنامه درسی بود، از روش کیفی «جستار نظرورزانه» استفاده شده است. تجارب آموزشی مرتبط پژوهشگر، داشتن حرفه‌ای مهم برای گفتن پیرامون نظریه و علاقه‌مندی به مطالعه این نظریه انتخاب روش جستار نظرورزانه را توجیه می‌کند. روش جستار نظرورزانه نوعی فراتحلیل یا تلفیق پژوهشی است که هر پژوهشگر با بصیرت به‌جای مجموعه‌ای از قواعد آماری از آن به‌عنوان ابزاری برای روشنگری استفاده می‌کند (شوبرت^۱، ۱۹۹۱؛ نقل در حامدی‌نسب و آیتی، ۱۳۹۶). نظرورزی یا جستارهای نظرورزانه با نگاه توسعه یافته، شقوق متفاوتی همچون؛ بسط اندیشه‌ای مهم و مهجور مانده در یک حوزه تخصصی؛ طرح اندیشه‌ای نو و مرزشکنانه با هدف ایجاد گشایش مفهومی و بالاخره ارائه صورت‌بندی جدید و نوآورانه از مسائل و مباحث سابقه‌دار در رشته‌های تحصیلی را در برمی‌گیرد (شوبرت، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۷). نظرورزی را در واقع می‌توان تلاش‌های مقدماتی برای تدارک مواد اولیه نظریه‌پردازی دانست. روش نظرورزی با توجه به موقعیت توسعه نیافته دانش برنامه درسی در این رشته اهمیت تام دارد (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). اطلاعات

^۱. Schubert

این پژوهش با بررسی مستندات، گردآوری شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز از روش تأملی (کرسول^۱، ۲۰۱۲) استفاده شد.

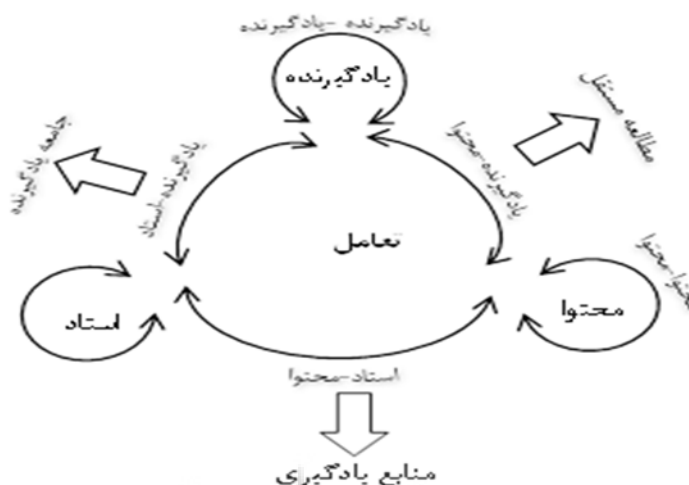
یافته‌ها

الف: تعاملات در برنامه درسی و فرایند تعلیم و تربیت

آموزش و تدریس پیش‌بینی برخی شرایط اجرای برنامه درسی است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). تدریس یک موقعیت تعاملی و نوعی فعالیت مشترک بین معلم و دانش‌آموز است (پورشافعی و همکاران، ۱۳۹۵)؛ بنابراین در طی این موقعیت تعاملی، معانی و درک از آنها توسط عملکرد افراد ایجاد می‌شود و تحت تأثیر قرار می‌گیرد (حیدری و همکاران، ۱۳۹۱). بدون تعامل، در مورد چگونگی پیشبرد، اینکه مفاهیم تا چه مقدار درک شده، چه چیز مورد نیاز است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۳) و چه مقدار کار انتظار می‌رود، تردید وجود دارد (شهیدی و صنایعی، ۱۳۹۲).

برای تعامل در آموزش سطوح مختلفی در نظر گرفته شده است؛ در سطح نخست، «تعامل با خود» یادگیرنده قرار دارد که برای کمک به نظارت و تنظیم یادگیری، در یادگیرنده رخ می‌دهد؛ سطح دوم، تعامل «یادگیرنده با منابع انسانی و غیر آن» است؛ سطح سوم، شامل تعامل «یادگیرنده-آموزش» است که شامل فعالیت‌های مربوط به دستیابی به نتایج یادگیری است (بابایی، ۱۳۸۹). یادگیری، زمانی رخ می‌دهد که فعالیت‌های یاددهی-یادگیری در یک شرایط تعاملی بین شرکت‌کنندگان در محیط‌های یادگیری و مجموعه ابزار و امکانات آن صورت گیرد و تعامل، زمانی اتفاق می‌افتد که اشیاء و وقایع به صورت متقابل یکدیگر را تحت تأثیر قرار دهند (شهیدی و صنایعی، ۱۳۹۲). برای تسهیل درک متقابل از تجارب به اشتراک گذاشته شده توسط استاد و دانشجو، برقراری ارتباط و تعامل در اشکال کلامی، حرکات و نمادها اساسی و ضروری است (حیدری و همکاران، ۱۳۹۱). بدون برقراری تعامل، نه تنها یادگیرندگان انگیزه برای ادامه دوره در خود نمی‌بینند بلکه یادگیری نیز رخ نمی‌دهد (شهیدی و صنایعی، ۱۳۹۲).

¹. Creswell



شکل (۱) تعامل‌های چندگانه تدریس از منظر اندرسون و الومی (پورشافعی و همکاران، ۱۳۹۵)

ب: ویژگی عناصر برنامه درسی با توجه به نظریه تعامل‌گرایی نمادین برنامه‌ریزان پیش از اینکه به شیوه‌های اجرایی و عملی اقدام کنند باید در مورد عناصر برنامه درسی تصمیم بگیرند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). در مورد عناصر برنامه درسی به هیچ‌وجه میان صاحب‌نظران برنامه‌ریزی، اتفاق نظر و اجماع وجود ندارد و دامنه وسیعی از یک تا نه عنصر را در برمی‌گیرد (همان منبع). در این میان، یکی از نظریه‌های مهم در مورد عناصر برنامه درسی، نظریه جان میلر^۱ است. میلر در کتاب خود با عنوان؛ برنامه درسی: دیدگاه‌ها و عمل، موضع‌گیری نظریات مختلف در مورد عناصر برنامه درسی را بررسی کرده است (شریفیان، ۱۳۹۱). در ادامه بحث، دلالت‌های نظریه تعامل‌گرایی نمادین در عناصر برنامه درسی بررسی می‌شود.

هدف‌های آموزشی: یک برنامه درسی به قصد ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده اجرا می‌شود، این تغییرات، همان هدف‌های برنامه است. تعیین هدف‌های آموزشی نخستین عنصر برنامه درسی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). هدف‌های آموزشی باید

^۱. Miller

تسهیلگر تعاملات در برنامه درسی و کلاس درس باشند بر این اساس با توجه به نظریه تعامل‌گرایی نمادین، هدف‌های برنامه درسی باید دارای ویژگی‌های ذیل باشند:

۱- هدف در نظریه تعامل‌گرا پویاست. مهم‌ترین تلقی نظریه تعامل‌گرایی به

هدف‌ها نه به‌عنوان یک پدیده ایستا بلکه به‌صورت فرایندی پویا است. در این نظریه، معانی پویا هستند و توسط افراد گروه به اشتراک گذاشته می‌شوند (حیدری و همکاران، ۱۳۹۱)؛ بنابراین وجود هدف‌های ثابت و از پیش تعیین‌شده مانع تنوع دیدگاه‌ها و تعاملات مختلف فرد در محیط می‌شود.

۲- هدف در نظریه تعامل‌گرا، دارای فرایندی کثرت‌گرا است. کثرت‌گرایی به

نظامی اطلاق می‌شود که چند مرکز اقتدار قانونی دارد و قدرت تصمیم‌گیری میان گروه‌های ذی‌نفع تقسیم‌شده باشد. دیویی^۱ (۱۹۸۳) عقیده داشت این تعامل زمانی روی می‌دهد که خود دانشجویان درگیر اطلاعات شده و تغییراتی در آنها به وجود آورند (نقل در مرادی و همکاران، ۱۳۹۳) در نظریه تعامل‌گرایی برای اینکه تعاملات بیشترین بازده را داشته باشد باید نظر تمام افراد درگیر در تعامل مورد توجه قرار گیرد.

۳- هدف در نظریه تعامل‌گرایی، انعطاف‌پذیر و تعاملی است. این اصل با اصل

کثرت‌گرایی در ارتباط است؛ و بیانگر آن است که هدف بر روابط بین افراد مختلف درگیر در تصمیم‌گیری و تعامل میان آنها مبتنی است. در تعیین هدف‌ها اساساً بهتر است تمام افراد درگیر باشند. از نظر دانشمندان مکتب تعاملی، ارتباطات و معنی کاملاً جنبه اجتماعی دارند و معنی از طریق تعامل در گروه‌های اجتماعی خلق و تداوم می‌یابد (انواری، ۱۳۹۰).

۴- هدف در نظریه تعامل‌گرا واقع‌گرایانه است؛ مفهوم واقع‌گرایی بیانگر این امر

است که هدف‌ها باید دارای سه ویژگی اساسی «دقت، عملی بودن و سودمندی» باشند.

معلم: تدریس، موقعیت تعاملی بین معلم و دانش‌آموز است (پورشافعی و

همکاران، ۱۳۹۵). تعاملات بین معلم و دانش‌آموزان تأثیر بسیاری بر انگیزه

دانش‌آموزان دارد (دیویس، ۲۰۰۳)؛ همچنین نوع، میزان و کیفیت ارتباط یکی از

¹. Dewey

مهم‌ترین عناصر برای آموزش و یادگیری است (نیوبری^۱، ۲۰۰۵). بر این اساس برای نقش معلم در نظریه تعامل‌گرایی پیشنهادهای ذیل ارائه می‌شود:

۱- درگیرکننده فراگیران در تجارب تعاملی و فراهم‌کننده تجارب؛ در نظریه تعامل‌گرایی فراگیران بر اساس تجارب مستقیم خود با محیط به شناخت از آن و خود اقدام می‌کنند (تنهایی، ۱۳۷۸). معلمان باید فراگیران را در تجارب تعاملی پیچیده وارد کنند که هم واقعی و هم غنی باشند (پورشافعی و همکاران، ۱۳۹۵، ۲۲۹).

۲- معلم، هادی، راهنما و تسهیل‌کننده است؛ در رویکردهای تعاملی و اجتماعی معلم به‌عنوان راهنما، دانش‌آموزان را در روش‌های گردآوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات هدایت کند (جوینس و همکاران، ترجمه به‌رنگی، ۱۳۹۱، ۲۹۷). طبق نظریه تعامل‌گرایی، معلم فرایند یادگیری دانش‌آموز را تسهیل می‌کند اما هدایت فرایند به دست خود دانش‌آموز است.

۳- برقرارکننده ارتباط مثبت با دانش‌آموزان؛ معلم با برقراری ارتباط مثبت با دانش‌آموزان به دنیای آنها نزدیک می‌شود (گلاس، ترجمه ساده، ۱۳۹۲). ارتباط، مرکز و محور تعامل است که یادگیری پایدار بر مبنای آن می‌تواند ایجاد شود و تعالی یابد (پورشافعی و همکاران، ۱۳۹۵، ۵۵).

۴- معلم، مشارکت‌پذیر است؛ یادگیری واقعی، آن اموری است که توسط شخص فراگیر انجام شود (جوینس و همکاران، ترجمه به‌رنگی، ۱۳۹۱). اصلی‌ترین متغیر تدریس و عامل تعمق‌انگیزه فراگیران، درگیر کردن آنها و افزایش مشارکت آنان در فعالیت یادگیری است (پورشافعی و همکاران، ۱۳۹۵). معلم در دیدگاه تعامل‌گرا باید مشارکت دانش‌آموزان را در اداره کلاس تسهیل کند.

فراگیر: در نظریه تعامل‌گرایی نمادین، شخص خود با محیط تعامل می‌کند و در اثر این تعاملات شناخت خود را از محیط به دست می‌آورد (کارتر و فولر، ۲۰۱۵). در روش‌های نوین یادگیری، بر نقش یادگیرنده به‌عنوان سازنده دانش و اطلاعات تأکید می‌شود (ابراهیمی قوام و حسین‌زاده یوسفی، ۱۳۸۷). در نظریه تعامل‌گرایی، تعاملات فرد با محیط اطراف نشان‌دهنده درک او از معانی مفاهیم

¹. Newberry

است (صلیبی، ۱۳۹۰). یادگیرنده در نظریه تعامل‌گرایی خود مرکز یادگیری است.

بر این اساس نقش یادگیرنده در نظریه تعامل‌گرایی به شرح ذیل است:

۱- فراگیر در فرایند یادگیری فعال است؛ با توجه به اینکه در نظریه تعامل‌گرایی نمادین، فرد خود به خلق معنا از محیط و تفسیر آن می‌پردازد (برک، ۲۰۰۶). بنابراین دانش‌آموزان می‌توانند به‌طور فعال فرایند یادگیری خود را هدایت کنند.

۲- فراگیر با محیط اطراف خود تعامل می‌کند؛ در نظریه تعامل‌گرایی نمادین، اعمال دارای سطوح فردی نیستند و در اثر تعاملات با دیگران شکل می‌گیرند (انواری، ۱۳۹۰). طبق این نظریه عضو کلاس بودن به معنای کنار یکدیگر نشستن نیست، بلکه در گفتگو و تعامل با دیگران است (رهباردار و فردانش، ۱۳۹۱). فراگیر باید به‌طور فعال با محیط اطراف خود و عناصر زنده و غیرزنده آن تعامل کند تا بتواند تفسیرهای خود را از آنها جهت دهد.

۳- فراگیر مسئول توسعه و رشد خود است؛ یکی از مزایای نظریه تعامل‌گرایی توجه به نقش افراد در ادراک آنها از محیط است (دوناک، ۱۹۸۳). در نظریه تعامل‌گرایی، دانش‌آموزان مجاز به انتخاب فعالیت‌ها هستند تا با استفاده از تعاملات با آنها به تعمیق یادگیری خود بپردازند.

۴- فراگیر در تحول سیستم اجتماعی مشارکت می‌کند؛ طبق نظریه تعامل‌گرایی نمادین، دانش‌آموزان فرایند اجتماعی شدن را در تعاملات روزانه خود با محیط درونی می‌کنند (جینگریچ، ۲۰۰۰). جان دیویی در کتاب «مردم‌سالاری و آموزش و پرورش» توصیه کرده است که مدرسه در کل به‌صورت جامعه کوچک خرده مردم‌سالار سازمان یابد تا دانش‌آموزان در خلال تجربه، به تدریج، نحوه کاربرد روش‌های علمی را در بهبود جامعه انسانی فراگیرند (نقل در جویس و همکاران، ترجمه بهرنگی، ۱۳۹۱).

روش یاددهی - یادگیری: انتخاب راهبردهای مناسب در فرایند یاددهی-یادگیری، تسهیل‌کننده انتقال دانش و اطلاعات و فرایندهای یادگیری فراگیران خواهد بود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). به‌طورکلی، کیفیت و کمیت تعامل دانشجو و مدرس در هر نوع آموزشی به طراحی آموزشی و انتخاب فعالیت‌های یادگیری تعیین شده در برنامه

آموزشی بستگی دارد (کولیس و مونن^۱، ۲۰۰۲؛ نقل در شهیدی و صنایعی، ۱۳۹۲). بر این اساس، روش‌های یاددهی - یادگیری لازم است از ویژگی‌های ذیل برخوردار باشند:

- ۱- روش‌های یاددهی - یادگیری فرایندمحور است تا نتیجه‌محور؛ در نظریه تعامل‌گرایی نمادین، فرد در طول فرایند تعاملات خود با محیط اطراف به درک و تفسیر محیط می‌پردازد (کارتر و فولر، ۲۰۱۵)؛ بنابراین روش‌های یاددهی - یادگیری به فرایندها در طول فعالیت‌های یادگیری تمرکز دارند.
- ۲- روش‌های یاددهی - یادگیری تعاملی تدریس مورد نظر است؛ روش‌های تدریس تعاملی و اجتماعی، موجبات مردم‌سالاری در جامعه را فراهم می‌سازد و با پیدایش جوامع یادگیری می‌تواند یادگیری همه شاگردان را به‌طور چشمگیر افزایش دهد (جوینس و همکاران، ترجمه بهرنگی، ۱۳۹۱). روش‌هایی چون؛ روش دیالکتیکی، بحث گروهی، ایفای نقش، بدیعه‌پردازی و یادگیری مشارکتی از جمله روش‌های تدریس تعاملی هستند.
- ۳- روش‌های یاددهی - یادگیری مبتنی بر همکاری و مشارکت است، در نظریه تعامل‌گرایی نمادین، همکاری و مشارکت افراد در کارها موجبات درک عمیق‌تر از معانی را فراهم می‌سازد (برک، ۲۰۰۶). لذا روش‌های یاددهی - یادگیری مبتنی بر نظریه تعامل‌گرایی نمادین باید زمینه همکاری و مشارکت دانش‌آموزان را در فرایندهای یادگیری فراهم آورد.

ویژگی‌های محیط آموزشی: بهترین روش کار و پیشرفت یک فرد در جهت پیچیدگی و انعطاف‌پذیری، مناسب ساختن محیط با مرحله جاری رشد شخصیتی او است (جوینس و همکاران، ترجمه بهرنگی، ۱۳۹۱). نخستین برخورد محسوس و ملموس یادگیرنده با فضای فیزیکی، کلاس است، بنابراین اهمیت شرایط فیزیکی و محیطی مستلزم توجه بیشتری است (پورشافعی و همکاران، ۱۳۹۵، ۲۱۲). در نظریه تعامل‌گرایی محیط یادگیری به فضا و چارچوب خاصی محدود نمی‌شود و فراگیر از تعاملات در محیط‌های مختلف به یادگیری می‌پردازد (جینگریچ، ۲۰۰۰). طراحی محیط‌ها، تعریف کلاسیک تدریس است. شاگردان در تعامل با آن محیط‌ها یاد می‌گیرند و نحوه یادگیری خود را بررسی می‌کنند (دیویی، ۱۹۱۶؛ نقل در جوینس و

¹. Collis & Moonen

همکاران، ترجمه بهرنگی، ۱۳۹۱، ۵۶). بنابراین به پیشنهاد نگارندگان، محیط‌های یادگیری در نظریه تعامل‌گرایی باید دارای ویژگی‌های ذیل باشند:

۱- محیط یادگیری، محیطی پذیراست؛ طبق این نظریه، عناصر مدرسه (مدیر، معلم، معاونان، کارکنان و معلمان) باید به دانش‌آموزان اعتماد کنند و به آنها اجازه فعالیت یادگیری بر اساس ساخت شناختی‌شان را بدهند. در این محیط‌ها دانش‌آموزان بر اساس علاقه خود به دست‌کاری محیط و تجربه‌های مختلف یادگیری اقدام می‌کنند.

۲- محیط یادگیری غنی و چالش‌برانگیز است؛ این محیط‌ها امکان تجربیات مختلف را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورند. تعامل مستقیم از اصول مهم در نظریه تعامل‌گرایی نمادین است (جینگریچ، ۲۰۰۰). محیط غنی یادگیری به محیطی گفته می‌شود که سرشار از چالش و بازخورد باشد، نه پر از وسایل و تجهیزات، بلکه چگونگی استفاده و چالش‌برانگیزی در استفاده از این تجهیزات مهم است (پورشافعی و همکاران، ۱۳۹۵، ۲۱۴).

۳- محیط یادگیری، پویا و غیر ایستاست؛ محیط یادگیری مبتنی بر نظریه تعامل‌گرایی نمادین، همواره در حال بازسازی و تغییر است تا خود را با وضعیت جدید دانش‌آموزان منطبق کند. پویایی محیط یادگیری موجب ایجاد فضای حل مسئله و خلاقیت، تعمیق یادگیری، تحرک تلاش گروهی می‌شود (خسروی، ۱۳۹۴)؛ و زمینه افزایش تعاملات در محیط را فراهم می‌آورد.

۴- محیط یادگیری صمیمی و شخصی است؛ یکی از عوامل مؤثر در یادگیری، ایجاد محیط مناسب و سازگار با فراگیران است (پورشافعی و همکاران، ۱۳۹۵). قوانین کلاس در محیط‌های مبتنی بر نظریه تعامل‌گرایی نمادین، با مذاکره و مشارکت ایجاد می‌شود. دانش‌آموزان در این محیط‌ها احساس آرامش و تعلق دارند و آزادانه با محیط تعامل می‌کنند.

ارزشیابی: فرایند برنامه درسی با ارزشیابی، شروع و با آن پایان می‌یابد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴، ۱۳۵). از نظر فتحی و اجارگاه (۱۳۹۴) در زمینه ارزشیابی ملاک‌ها و استانداردهای مختلفی وجود دارد که برخی از آنها عبارت از: عملی بودن، سودمندی، درستی و دقت است. ارزشیابی دانش‌آموزان تأثیر قابل‌توجهی روی برنامه تصویب

شده دارد (پوزنر^۱، ۱۹۹۴). ارزشیابی‌های مبتنی بر نظریه تعامل‌گرا بیشتر بر مشارکت دانش‌آموز و تعاملات او با محیط اطراف تأکید دارد؛ بنابراین به پیشنهاد نگارندگان، ارزشیابی در نظریه تعامل‌گرایی باید دارای ویژگی‌های ذیل باشد:

۱- روش‌های سنجش عملکردی مورد استفاده قرار گیرد؛ در روش‌های سنتی ارزشیابی بر سنجش حافظه تأکید می‌شد. سنجش‌های عملکردی^۲ به معلمان کمک می‌کنند که مهارت و نه دانش حفظ شده را بسنجند و اندازه‌گیری کنند (رهباندار و فردانش، ۱۳۹۱). روش‌های گوناگونی از سنجش عملکردی وجود دارد از قبیل؛ آزمون‌های تولید نمونه یا همان نمونه کار، استفاده از روش‌های سنجش چندوجهی که تمامی روش‌های دیگر را نیز در برمی‌گیرد مانند ارزشیابی اسنادی یا پوشه کار (همان منبع).

۲- ارزشیابی فرایندمحور است نه نتیجه‌محور؛ در نظریه تعامل‌گرا توانایی فرد برای برقراری ارتباط و تعامل مطلوب با محیط برای یادگیری مهم‌تر از دانستن اطلاعات صرف است؛ به عبارت دیگر، یادگیری نحوه یادگیری مهم تلقی می‌شود و ارزشیابی و سنجش را می‌توان در هر نقطه‌ای از آموزش انجام داد. در روش‌های ارزشیابی فرایندمحور به دانش‌آموزان فرصت اصلاح رفتار و بهبود بخشیدن به کیفیت یادگیری داده می‌شود (ابراهیمی قوام و حسین‌زاده یوسفی، ۱۳۸۷).

۳- توجه به داده‌های کمی و کیفی در ارزشیابی؛ در روش‌های ارزشیابی مبتنی بر نظریه تعامل‌گرایی به تمام داده‌های گردآوری شده از قبل، داده‌های کمی که از آزمون‌ها و داده‌های کیفی که از مشاهده رفتار دانش‌آموز در موقعیت‌های تعاملی به دست می‌آید، توجه می‌شود.

۴- رویکرد ارزشیابی اجتماع‌مدار است؛ مهم‌ترین رویکرد ارزشیابی در محیط‌های یادگیری تعاملی و مشارکتی رویکرد اجتماع‌مدار است. دانش‌آموزان، معلمان و سایر دست‌اندرکاران آموزشی در چنین محیط‌هایی به‌طور مشترک، هنجارهای ارزشمند برای یادگیری را تعیین می‌کنند. این هنجارها شوق به یادگیری را گسترش می‌دهد (ابراهیمی قوام و حسین‌زاده

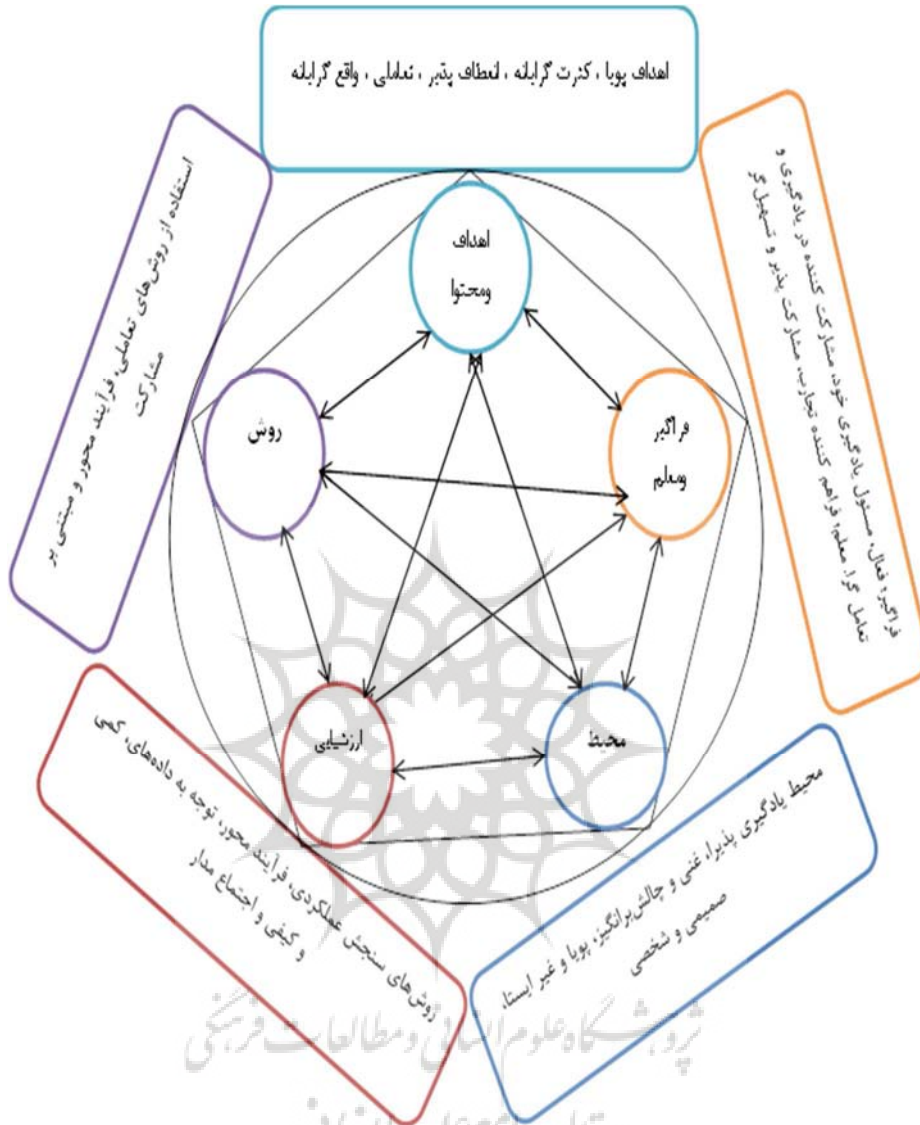
1. Posner

2. Performance assessment

یوسفی، ۱۳۸۷). استفاده از روش‌هایی چون خودسنجی و همسال‌سنجی در این رویکرد مورد توجه قرار می‌گیرد تا دانش‌آموزان خود درگیر ارزشیابی شوند.

در شکل (۲) به‌طور خلاصه، عناصر برنامه درسی در نظریه تعامل‌گرایی نمادین نشان داده شده است. همان‌طور که آورده شده عناصر برنامه با یکدیگر ارتباط متقابل دارند. تمام عناصر برنامه درسی بر یکدیگر اثرگذار هستند؛ و رابطه بین آنها غیرخطی است.





شکل (۲) عناصر برنامه درسی در نظریه تعامل‌گرایی نمادین هربرت بلومر

بحث و نتیجه‌گیری

نظریه برنامه درسی، منطقی را برای مدلل کردن تصمیمات برنامه درسی و یادگیری فراهم می‌کند و قوانین تعاملات در سطوح و مراحل مختلف فرایند برنامه درسی را تشریح می‌کند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). از دیدگاه تام بارون^۱ (۱۹۸۲) نظریه برنامه درسی از تجربیات دانش‌آموزان از رویارویی و تعاملات آنها با موقعیت‌های تربیتی به دست می‌آید (نقل در شریفیان، ۱۳۹۱). تعاملات در موقعیت‌های یادگیری از اهمیت زیادی برخوردارند.

نظریه تعامل‌گرایی نمادین به تعاملات افراد در زندگی روزمره اشاره دارد. بر اساس این نظریه، ارتباط کاملاً جنبه اجتماعی دارد (تنهایی، ۱۳۷۸) و دنیای اجتماعی، دنیایی از نمادهای یادگیری است (حیدری و همکاران، ۱۳۹۱). هدف از اجرای این پژوهش، واکاوی دلالت‌های نظریه تعامل‌گرایی نمادین در برنامه درسی بود. تجزیه و تحلیل مبانی نظریه تعامل‌گرایی نمادین؛ انواع تعاملات و دلالت‌های آن در برنامه درسی را نشان داد. ویژگی‌ها و دلالت‌هایی که از این واکاوی حاصل شده است، از پشتوانه مبانی استدلالی و مبانی تخصصی حوزه برنامه درسی حمایت می‌شود. در ادامه، در مورد مبانی استدلالی و همچنین تأکیدات یافته‌ها در ادبیات رشته بحث می‌شود.

هدف در نظریه تعامل‌گرایی؛ پویا، کثرت‌گرایانه، انعطاف‌پذیر، تعاملی و واقع‌گرایانه است. در تأیید این یافته می‌توان به دیدگاه جان دیویی (۱۹۸۳) اشاره کرد که زمینه تعامل شاگرد در یادگیری را وجود هدف‌های شخصی و منعطف دانسته است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۳). از سویی، دانشمندان مکتب پراگماتیسم بر سودمندی و قابلیت اجرایی داشتن هدف‌ها (واقع‌گرایی) تأکید داشته‌اند (شریعتمداری، ۱۳۹۱).

در نظریه تعامل‌گرای یادگیرنده با تعاملات خود در محیط اجتماعی به یادگیری می‌پردازد (کارتر و فولر، ۲۰۱۵)؛ بنابراین می‌توان استدلال کرد که دانش‌آموز؛ فعال، مسئول یادگیری خود، مشارکت‌کننده در یادگیری و تعامل‌گراست. در تأیید این یافته‌ها مرادی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تعامل و مشارکت دانشجو در موقعیت‌های مختلف آموزشی باعث یادگیری مؤثر می‌شود. یادگیرنده باید به‌عنوان موجودی فعال در طراحی و ابداع تکالیف و وظایف یادگیری

¹. Tom Baron

درگیر شود (پورشافعی و همکاران، ۱۳۹۵). به اعتقاد جویس و همکاران (۱۳۹۱) در الگوهای اجتماعی و مشارکتی تدریس، یادگیرنده مسئول یادگیری خود است. در نظریه تعامل‌گرایی نمادین، کیفیت تعاملات فرد با اجتماع بر یادگیری او تأثیر می‌گذارد (جینگریچ، ۲۰۰۰). معلم از عناصر مهم در تدریس و یادگیری فراگیر است؛ به عبارتی می‌توان معلم را مهم‌ترین عنصر در تعاملات روزمره فراگیر در محیط‌های آموزشی دانست؛ بنابراین می‌توان استدلال کرد که معلم در این نظریه فراهم‌کننده تجارب، مشارکت‌پذیر و تسهیلگر باشد. در تأیید این یافته‌ها پورشافعی و همکاران (۱۳۹۵) بیان کرده‌اند در پرتو تحولات جدید نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به یاریگری و راهنمایی فراگیران تغییر یافته است.

کیفیت تعامل‌های افراد در یادگیری به طراحی آموزشی و روش‌های یاددهی - یادگیری بستگی دارد؛ بنابراین می‌توان استدلال کرد که روش‌های یاددهی - یادگیری در این نظریه، استفاده از روش‌های تعاملی، فریندمحور و مبتنی بر مشارکت باشد. در تأیید این یافته‌ها جویس و همکاران (۱۳۹۱) مشارکت فراگیران را برانگیزاننده عقل و رفتار اجتماعی دانسته‌اند.

یادگیری و کنش در نظریه تعامل‌گرا مستلزم؛ انگیزش، درک، دست‌کاری و تکمیل است (ترنر و بیگلی، ۱۳۷۱). به عبارت دیگر، برای یادگیری باید فرد به دست‌کاری و تعامل با محیط اطراف خود اقدام کند؛ بنابراین می‌توان استدلال کرد که محیط یادگیری؛ پذیرا، غنی و چالش‌برانگیز، پویا و غیر ایستا، صمیمی و شخصی است. در تأیید این یافته لطف عطا (۱۳۸۷) و میرفخر رجائی (۱۳۹۴) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که برای مؤثرتر کردن یادگیری، انگیزش و خلاقیت فراگیر، محیط باید چالش‌برانگیز، پویای و دارای قابلیت انعطاف باشد.

ارزشیابی در نظریه تعامل‌گرایی و نظریات اجتماعی تدریس بیشتر بر روش‌های سنجش عملکرد و درگیری در فرایندهای یادگیری تأکید دارد؛ بنابراین می‌توان استدلال کرد که ارزشیابی در نظریه تعامل‌گرایی مبتنی بر روش‌های سنجش عملکردی، فریندمحور، توجه به داده‌های کمی و کیفی و اجتماع‌مدار باشد. در تأیید این یافته می‌توان به پژوهش رهبارداز و فردانش (۱۳۹۱) اشاره کرد که در ارزشیابی مبتنی بر رویکرد تعاملی روش‌های سنجش عملکردی را پیشنهاد کردند.

به‌طور خلاصه، نظریه تعامل‌گرایی نمادین می‌تواند افق‌های جدیدی از تعاملات در کلاس درس یا به عبارت دقیق‌تر محیط‌های یادگیری فراهم آورد. این گفته راگا^۱ (۱۹۹۹) که تئوری‌های برنامه درسی از فعالیت‌های انجام گرفته در مدرسه دور هستند، دلیل بسیاری از مشکلات نظام‌های آموزشی را بیان می‌کند. شاید اشاره دوباره به سخن کلاین^۲ (۱۹۹۹) خالی از لطف نباشد که گفته است اساسی‌ترین پرسش‌ها در مورد برنامه درسی باید در تعامل نزدیک دانش‌آموزان و معلمان ساخته شود. تأکید به نظریه تعامل‌گرایی در آموزش در واقع تأکید به نقش معلم، فراگیر و محیط یادگیری در آموزش است؛ که یکی از حلقه‌های مفقوده برنامه‌های اصلاحی آموزشی است. نظریه تعامل‌گرایی با تأکید بر نقش تعاملات بر یادگیری دانش‌آموزان این مهم را یادآور می‌شود که یادگیری، امری انگیزشی و ارگانیک است؛ و متخصصان برنامه درسی باید در تدوین برنامه‌ها به نقش تعاملات در یادگیری توجه کنند.



¹. Wraga

². Klein

منابع

- ابراهیمی قوام، صغری و حسین‌زاده یوسفی، غلامحسین (۱۳۸۷). نظریه سازنده گرایی و کاربرد آن در آموزش. *مدارس*؛ ۴، ۲۴-۳۳.
- انواری، محمدرضا (۱۳۹۰). نقد و بررسی نظریه کنش متقابل نمادین. معرفت، ۲۰ (۱۶۷)، ۱۵۳-۱۷۱.
- بابایی، محمود (۱۳۸۹). *مقدمه‌ای بر یادگیری الکترونیکی*. تهران: پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران: چاپار.
- پورشافعی، هادی؛ طالب‌زاده لیلا و آرین، ناهید (۱۳۹۵). *نظریه‌ها و دیدگاه‌های یادگیری*. مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی مشهد.
- ترنر، جان‌تان‌اچ. و بیگلی، ال. (۱۳۷۱). *پیدایش نظریه جامعه‌شناسی*؛ مترجم عبدالعلی لهسایی‌زاده. شیراز: فرهنگ.
- تنهایی، حسین ابوالحسن (۱۳۷۸). جایگاه نظریه هربرت بلومر در جامعه‌شناسی معرفت. *مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان (علوم انسانی)*، ۱۰ (۱ و ۲)، ۳۹-۵۸.
- جویس، برویس؛ ویل، مارشال و کالهن، امیلی (۱۳۹۱). *الگوهای تدریس*؛ ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: نشر کمال تربیت.
- حامدی‌نسب، صادق و آیتی، محسن (۱۳۹۶). واکاوی دلالت‌های نظریه ارتباط‌گرایی در عناصر برنامه درسی. *نامه آموزش عالی*، ۱۰ (۳۷)، ۱۳۱-۱۵۸.
- حیدری، عباس؛ یعقوبی‌نیا، فریبا و لطیف‌نژاد رودسری، رباب (۱۳۹۱). تعامل‌گرایی نمادین در گراند‌تئوری: دیدگاهی برای تعیین ارتباط استاد و دانشجو در آموزش بالینی پرستاری. *مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت*، ۱ (۴)، ۲۹۸-۳۰۹.
- خسروی، محبوبه (۱۳۹۴). طراحی مراکز یادگیری پویا و آموزش غیررسمی. *همایش ملی معماری فضاهای آموزشی*: تهران، مرکز آموزش علمی کاربردی واحد ۱۳ تهران.
- رضایی، عیسی؛ نثری، شبنم و آرمنند، محمد (۱۳۹۲). نظریه ارتباط‌گرایی و کاربرد آن در طراحی کتب درسی دانشگاهی. *عیار*، ۲۴، ۸۱-۹۴.
- رهباندار، حمید و فردانش، هاشم (۱۳۹۱). طراحی آموزش الکترونیکی پزشکی مبتنی بر رویکرد تعاملی پژوهش محور. *مجله یادگیری الکترونیکی*، ۳ (۱)، ۴۵-۵۶.
- ریترز، جورج (۱۳۸۴). *نظریه جامعه‌شناسی در معاصر*؛ ترجمه، محسن ثلاثی. تهران: علمی.

- شانک، دیل اچ. (۱۳۹۳). *نظریه‌های یادگیری، چشم‌اندازی تعلیم و تربیتی*؛ ترجمه یوسف کریمی (ویراست پنجم). تهران: ویرایش.
- شریعتمداری، علی (۱۳۹۴). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: نشر امیرکبیر.
- شریفیان، فریدون (۱۳۹۱). *نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه درسی*. اصفهان: آموخته.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۲). *روش‌های تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر)*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- شوبرت، ادموند سی. (۱۳۸۷). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*؛ ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: انتشارات سمت و پژوهشگاه مطالعات تعلیم و تربیت.
- شهیدی، فاطمه و ظریف صنایعی، ناهید (۱۳۹۲). *تعامل در یادگیری الکترونیکی*. *مجله یادگیری الکترونیکی*، ۴ (۳)، ۴۸-۵۵.
- صلیبی، ژاسنت (۱۳۹۰). *تحلیلی بر سهم ارتباطات غیر کلامی در کنش متقابل اجتماعی*. *جامعه‌پژوهی فرهنگی*، ۲ (۲)، ۱۰۱-۱۱۹.
- غفاری‌نسب، اسفندیار و ایمان، محمدتقی (۱۳۸۸). *بررسی روش‌شناسی هربرت بلومر در مطالعات اجتماعی*. *فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی*، ۱۵ (۶۱)، ۱۰۳-۱۲۲.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۹۴). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*. تهران: علم استادان.
- فنسترمیچر، گری و سولتیس، جوناس (۱۳۹۰). *رویکردهای یادگیری*؛ ترجمه احمدرضا نصر، هدایت‌الله اعتمادی‌زاده، محمدرضا نیلی و فریدون شریفیان. تهران: مهر ویستا.
- قانع‌ی‌راد، محمدامین (۱۳۸۵). *نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی*. *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۷ (۱)، ۳-۲۹.
- گترلز، جی. دبلیو. و دیگران (۱۳۸۶). *روان‌شناسی اجتماعی تعلیم و تربیت*؛ ترجمه یوسف کریمی. تهران: نشر ویرایش.
- گریسون؛ دی. آر. و اندرسون، تری (۲۰۰۳). *یادگیری الکترونیک در قرن ۲۱*؛ ترجمه اسماعیل زارعی زوارکی و سعید صفایی موحد (۱۳۸۴). تهران: علوم و فنون.
- گلاسر، ویلیام (۱۳۹۲). *مدارس بدون شکست*؛ ترجمه حمزه ساده. تهران: رشد.
- لطف عطا، آیناز (۱۳۸۷). *تأثیر عوامل محیطی بر یادگیری و رفتار در محیط‌های آموزشی (ابتدایی) در شهر*. *مدیریت شهری*، ۶ (۲۱)، ۷۳-۹۰.

مرادی، رحیم؛ علی‌آبادی، خدیجه و محمدی مهر، مژگان (۱۳۹۳). مبانی پداگوژیکی نظریه‌های تعامل در آموزش از راه دور: بررسی الگوی تعامل اندرسون در محیط‌های آموزشی مبتنی بر وب. *نشریه مطالعات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش (نما)*، ۳ (۱)، ۲۹-۴۱.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). *برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: شرکت به‌نشر، انتشارات آستان قدس رضوی.

میر فخر رجائی، سیده نگار (۱۳۹۴). نقش محیط در بهبود یادگیری، خلاقیت و رفتار کودکان در فضاهای آموزشی. *اولین کنگره علمی پژوهشی افق‌های نوین در حوزه مهندسی عمران، معماری، فرهنگ و مدیریت شهری ایران؛ تهران: انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین*.

- Bleakley, A.; Bligh, J. & Brown, J. (2011). *Medical education for the future: Identity, power and location*. Dordrecht: Springer.
- Blumer, H. (1930). Review of Lundberg's Social Research. *American Journal of Sociology*, 35, 1101-1111.
- Burke, J. P. (2006). *Contemporary social psychological theories*. Chapter 8; two readings from Goffman; reading from Hochschild: 167-179.
- Carlson, E. (2013). Precepting and symbolic interactionism-a theoretical look at preceptorship during clinical practice. *Journal AdvNurs*, 69 (2), 457-464.
- Carter, M. J. & Fuller, C. (2015). Symbolic interactionism: *Sociopedia.isa*, DOI: 10.1177.
- CharLotte, N. & Gunawardena, C. N. (1995). Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. *International Journal of Educational Telecommunications; 1* (2), 147-166.
- Collis, B. & Moonen, J. C. M. M. (2002). Flexible learning in a digital world. *Open learning*, 17 (3), 217-230. <https://doi.org/10.1080/0268051022000048228>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education International.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student- teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38 (4), 207-234.

- Donnak, D. (1983) Symbolic Interactionist Sociology and Onomastics. *Names*, 31 (4), 288-299.
- Gingrich, P. (2000). *Symbolic Interactionism*. [Thesis]. Regina, CA: University of Regina Department of Sociology and social studies.
- Kendall, D. (2004). *Sociology in Our Times*. Cengage Learning.
- Klein, M. F. (1999). Whose Standards? What Curriculum? *Kappa Delta Pi Record*, 35 (2), 60-74.
- Newberry, M. (2005). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26 (8), 1695-1703.
- Newman, David M. (2002). *Sociology: Exploring the Architecture of Everyday Life*. SAGE Publications, Inc.
- Nind, M. & Hewett, D. (1988). Interaction as Curriculum. *British Journal of Special Education*, 15 (2), 55-57.
- Null, W. (2015). *Deciding Aims and Purposes of Subject Matter*. The SAGE Guide to Curriculum in Education: 1-10.
- Pinar, W. F. (2004). *What Is Curriculum Theory?* London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Posner, G. (1994). The role of student assessment in curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69 (4), 91-99.
- Prus, R. (2004). Symbolic Interaction and classical Greek scholarship conceptual/ foundations, Historical continue ties and transcendental Relevancies. *American Sociologists*, 35 (1), 5-33.
- Sims, R. (1999). Interactivity on stage: Strategies for learner-designer communication. *Australasian Journal of Educational Technology*, 15 (3), 257 – 272.
- Wraga, W. G. (1999). Extracting Sun-Beams out of Cucumbers: The Retreat from Practice in Reconceptualized Curriculum Studies. *Educational Researcher*, 28 (1), 4-13.