

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۵/۱۴
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۳/۰۵/۲۳
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۰/۲۵

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۴، دوره‌ی ششم، سال ۲۲
شماره‌ی ۱، صص: ۱۹۲-۱۶۵

تأثیر محیط‌های چندگانه بازی بر پودمان ترکیبی یاددهی و یادگیری زبان انگلیسی

زهرة گونی بند شوشتری*

سعید خزایی**

امیر مشهدی***

چکیده

با پیشرفت در حوزه فناوری‌های نوین ارتباطی متصدیان آموزش و پرورش به منظور جذب فراگیران و تقویت مهارت‌های اصلی یادگیری، بر ایجاد زمینه‌ای نوین در یاددهی و یادگیری با استفاده از رسانه نوین ارتباطات سیار از بدو دوران کودکی تأکید دارند. پژوهش حاضر به منظور سنجش اثر تلفیق دو رسانه‌ی غیررسمی بازی و ارتباطات سیار با آموزش چهره به چهره بر یادگیری زبان انگلیسی انجام شد. بدین منظور عمل کرد ۲۷۰ نفر دانش‌آموزان ایرانی از رده سنی ۱۲-۱۷ سال و با سطح مهارت زبانی متوسط پایین در طول یک سال تحصیلی در یادگیری ترکیبی واژگان انگلیسی به هنگام عرضه جانبی محتوا از طریق بازی‌های دیجیتال در قالب سه گروه دنبال شد. درحالی‌که آموزش چهره به چهره در محیط آموزشی برای تمامی اعضای نمونه آماری یکسان بود، گروه اول بازی‌های آموزشی پیش‌ساخته را انجام می‌دادند، گروه دوم و سوم به ترتیب در دو محیط واقعی و مجازی به "خانه بازی ایرانی" که جهت آموزش زبان انگلیسی تغییر داده شده بود می‌پرداختند. ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان نه با اتکای تنها به شیوه‌های قدیمی پیش‌آزمون و پس‌آزمون، بلکه از طریق ارزیابی تکوینی، پرسش‌نامه نگرش و ارزیابی تلخیصی صورت پذیرفت. بررسی توصیفی و استنباطی داده‌ها از تأثیر معنادار بازی آموزشی بومی مجازی در یادگیری زبان انگلیسی حکایت داشت. در یک نگاه کلی، مشارکتی، متنوع و فرهنگ بومی-محور بودن بازی‌های آموزشی یادگیری بهتر زبان انگلیسی از طریق تلفن همراه را به بار

* استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شهید چمران اهواز zshoostari@yahoo.com

** فارغ‌التحصیل دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهید چمران اهواز saeed.khazaie@gmail.com

*** دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده‌ی مسئول)

Mashhadi.scu@gmail.com

آورد. از این رو عملکرد بهتر را می‌توان به عوامل عمده‌ای چون میزان کمی و کیفی محتوای آموزشی و ارتباطات در حین بازی ربط داد.

واژه‌های کلیدی: آموزش واژگان زبان انگلیسی، تلفن همراه، رسانه، محتوای آموزشی، محیط‌های چندگانه بازی

مقدمه

به موازات پیشرفت در فناوری‌های نوین گروه‌های قابل توجهی از متصدیان آموزش و پرورش در تلاش برای جذب فراگیران و تقویت مهارت‌های اصلی یادگیری، بر ایجاد بسترهایی نو در آموزش و یادگیری از طریق رسانه‌های نوین ارتباطات سیار از همان دوران کودکی تأکید دارند (دوانی^۱، ۲۰۱۳). رسانه با ورود به فضای مجازی، فضایی گفتمانی را ایجاد می‌کند که با حذف زمان و مکان در آن متصدیان آموزش و پرورش به جای اینکه خود به تنهایی تولیدکننده محتوای آموزشی باشند مخاطبان را نیز در امر تولید دخالت می‌دهند (رضاییان، ۱۳۹۱).

اما یک نکته آزاردهنده که می‌تواند در عصر بروز و شکوفایی فن‌آوری‌های نوین ارتباطی انسان را از یک موجود فعال به جاننداری منفعل و مصرفی تبدیل کند، کاهش قدرت تصمیم‌گیری او در انتخاب و گزینش از میان انبوه قابلیت‌های نو عرضه شده است (صالحی امیری، ۱۳۸۷). از این روست که در میان این همه نوآوری، انتخاب درست سواد رسانه‌ای متناسب با شرایط را می‌طلبد. در واقع، سواد رسانه‌ای یا آموزش رسانه‌ای علاوه بر توانایی موجود در سواد سنتی، که همان خواندن و نوشتن است، توانایی تحلیل و ارزشیابی پیام‌ها و قدرت اطلاعات به دیگران را در قالب‌های مختلف و با ابزارهای گوناگون در انسان پدید می‌آورد (احمدی و پورکریمی، ۱۳۹۲).

رضاییان (۱۳۹۱) در تشریح سواد رسانه‌ای بر این باور است که فراگیران در تلفیق فضای مجازی فارغ از زبان و فرهنگ‌های قومی و محلی می‌توانند با یکدیگر ارتباط برقرار کنند که آشنایی با فناوری‌های جدید در این میان به ارتباط راحت‌تر در این فضا کمک مؤثری می‌کند. او در ادامه می‌گوید «زمانی تأثیر این رسانه‌های جدید بر ابعاد اجتماعی مشهودتر می‌شود که

شهروندان جامعه مجازی احساس نزدیکی باهم داشته باشند تا بتوانند از روند امور باخبر شوند». وی در تشریح جنبه‌ی فرهنگی زندگی شهروندان از دو بعد مثبت و منفی خاطر نشان می‌کند «اگرچه با گسترش دامنه دنیای مجازی و ارتقای سطح آگاهی شهروندان از دامنه‌ی تعصبات قومی کاسته می‌شود و فرهنگی جهانی پدیدار می‌شود اما در مسیری مخالف به اعتقاد بسیاری از کارشناسان موجبات کاهش پایبندی افراد جامعه به هنجارها، سنت‌ها و ارزش‌های موجود در جامعه خواهد شد و نگاه انتقادی به این ارزش‌ها را افزایش می‌دهد».

به‌عنوان یک اصل کلی شیوه آموزش و عرضه محتوای آموزشی یکی از عوامل مهم تعیین‌کننده موفقیت فراگیران در یادگیری زبان‌های خارجی محسوب می‌شود. امروزه در ادامه شیوه‌های پیشین آموزش، عمده فعالیت آموزشی بر پایه کتاب‌های درسی صورت می‌گیرد که از این طریق موضع و چشم‌انداز آموزش نیز مشخص می‌شود (پیاژه، جورستاد، سیا، کلین و کلبی^۱، ۲۰۰۳). الیس^۲ (۱۹۹۲) معتقد است اگرچه تفاوت‌های زیادی بین محیط‌های آموزشی قدیم و جدید وجود دارد، اما هنوز نقش معلم و فراگیر، تکلیف‌های درسی و هدف تأثیرات عمده‌ای را بر سطح یادگیری دارند. به بیان ساده‌تر این تنها عوامل خارجی نیستند که بر میزان یادگیری فراگیران مؤثرند، بلکه عوامل داخلی همچون نوع آموزش و تفاوت فراگیران نقش دوچندان در تعیین میزان موفقیت آنان بازی می‌کنند (فرید^۳، ۱۹۹۱)، که البته این هرگز به معنای کم‌اهمیت بودن عوامل خارجی نیست چراکه فرید تعامل میان عوامل بیرونی و درونی را در عملکرد نهایی مؤثر می‌داند.

در شیوه‌های سنتی آموزش، فرهنگ عموماً از طریق نوشته‌های متون درسی در کلاس درس پا می‌گذاشت. از این رو نوشته‌ها مناسب‌ترین حامل و قوی‌ترین عامل ایجاد تحرک و انگیزه برای فراگیری زبان به شمار می‌رفتند. اما در این نوع نگرش این موضوع که بسیاری از فراگیران قبل از دستیابی آنان به دانش موردنیاز جهت درک مضمون و محتوای نوشته‌ها از تحصیل بازمی‌مانند نیز مورد غفلت قرار داده‌شده بود (بایرام و مورگان^۴، ۱۹۹۴). ویشزارک^۵ (۱۹۹۴) با ابراز نگرانی از عرضه ساده‌انگارانه و متعصبانه محتوای فرهنگی در متون کتاب‌ها در

1- Paige, Jorstad, Siaya, Klein, & Colby

2- Ellis

3- Freed

4- Byram & Morgan

5- Wiczorek

شیوه سنتی یاددهی و یادگیری، آن‌ها را به‌نوعی سبب بروز یک سری تفکرات و گرایش‌های یک‌سویه و جانب‌دارانه در فراگیران می‌داند که این نگاه در عرصه گسترده‌تر و در عصری که نفوذ غیرقابل‌انکار زبان انگلیسی در صحنه‌های مختلف علوم، فناوری، تجارت، سیاست، ارتباطات فرهنگی و ... بر کسی پوشیده نیست (طالبی نژاد و علی‌اکبری^۱، ۲۰۰۱) پیامدهایی همچون 'چیرگی فرهنگی' را در پی خواهد داشت.

با ظهور روش‌های کاربردی و تعاملی در حوزه یاددهی و یادگیری زبان در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ میلادی، معلمان و مربیان از اتکای تنها به متون موجود در کتاب‌های درسی تغییر رویه دادند (الیس، ۱۹۹۲). با کاربرد الگوی ترکیبی یاددهی و یادگیری آنان قادر شدند از میزان کارآمدی آنچه در کلاس درس فراگرفته شده است باخبر شوند، چراکه در این حالت فراگیران قادر بودند پا را فراتر از حصار کلاس‌های درس گذارند و به تجربه واقعی آموخته‌هایشان بپردازند. ترکیب محیط‌های رسمی و غیررسمی یاددهی و یادگیری به‌عنوان جوامع مجازی فرصت‌های بدیعی را برای فراگیری زبان‌های خارجی فراهم آورد (دامن^۲، ۱۹۸۷؛ میچل^۳، ۱۹۸۸؛ کرمش^۴، ۱۹۹۳). اما در گام به سمت وسوی کاربرد رسانه‌های نوین در یادگیری ترکیبی لازم است تا در کنار تهیه و تدوین دستورالعمل‌های جدید برای جلسات مجازی نقش معلم و فراگیر دوباره تعریف شود زیرا که آموزش در حوزه فضای مجازی تنها تبدیل یک‌باره محتوای سنتی به نوع دیجیتال آن نیست.

پازیو^۵ (۲۰۱۰) از این فرض که یادگیری ترکیبی به‌طور عمده‌ای در تقویت دانش واژگانی نقش دارد صحبت می‌کند و می‌گوید این‌چنین فرضی ریشه در اصول یادگیری واژگان دارد. همچنین او به نقل از اشمیت^۶ (۲۰۰۰) بر این باور است که فراگیران در ابتدای فرایند یادگیری، یادگیری، فرصت سروکار با تمام ابعاد فهم یک واژه از قبیل نوشتار، مفهوم و تلفظ آن را دارند. یک چنین فرصتی هم در بازه زمانی یادگیری و هم در حین تعامل با سایرین پدید می‌آید. در واقع، تبادل گفتار و نوشتار با دیگران فرصت‌هایی را ایجاد می‌کند که می‌توان از آن طریق

1- Talebinezhad & Aliakbari

2- Dامن

3- Mitchell

4- Kramsch

5- Pazio

6- Schmitt

به اقتباس مفهوم از محیط پرداخت. نیشن^۱ (۲۰۰۱) نیز معتقد است «نگاه ترکیبی به یادگیری در بردارنده تمامی فرایندهایی چون توجه، تکرار، بازیابی و کاربرد است که برای کسب دانش واژگانی لازم و ضروری به نظر می‌رسند».

از سوی دیگر دوانی (۲۰۱۳) طی انجام گزارش جامع از معلمان در مورد شیوه یادگیری ترکیبی و مؤلفه‌های دخیل در آن می‌گوید: «انتخاب رسانه‌های غیررسمی همچون بازی و فعالیت‌هایی از این دست به فراگیران کمک می‌کند تا احاطه بیشتری بر جریان یادگیری‌شان داشته باشند. در این شرایط فهم زبان مقصد آسان‌تر شده و فراگیران با اعتمادبه‌نفس بیشتری زبان مقصد را فرامی‌گیرند». در همین راستا، ریاحی (۱۳۸۰) نیز معتقد است که بازی‌های رایانه‌ای می‌تواند از بروز بعضی از ناتوانی‌های ادراکی و کاهش عملکرد مغز انسان‌ها پیشگیری کنند و همچنین قدرت پردازش سه‌بعدی و تصویری را به بهترین شکل تقویت کند. او بر این باور است که کاربرد فناوری چندرسانه‌ای به‌عنوان یکی از شاخص‌های مهم در بازی‌های رایانه‌ای یا دیجیتال کمک می‌کند تا مخاطب بتواند روی اطلاعات تصویری متمرکز شده و از کنار اطلاعات نامربوط و غیر مرتبط عبور کند و در نتیجه تصمیم درستی را اتخاذ کند که این امر به‌نوبه‌ی خود باعث تقویت توانایی‌ها در وی می‌شود. ساختار اکثر این بازی‌ها به‌گونه‌ای است که باعث می‌شود بازیکنان در پی یافتن پاسخ متناسب با موقعیت برآیند و در مرور شرایط موجود به‌سرعت اطلاعات تصویری را تجزیه و تحلیل کنند. کاربرد بازی دیجیتال آموزشی به‌عنوان یک رسانه جدید در حوزه آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان تا حد قابل ملاحظه‌ای در کم‌رنگ نمودن آنچه کلین‌ساسر^۲ (۱۹۹۳) روزمرگی فرهنگی نام می‌برد، نقش دارد. بر طبق نظر او این پدیده به تکلیفی واحد ختم می‌شود که در پی آن معلم برخی فراگیران را ناتوان از یادگیری زبان مقصد می‌بیند و در مجموع چه در محیط آموزشی و چه در خارج از آن کمتر زبان مقصد را به کار می‌بندد. از این رو معلم قادر نیست فرصت‌هایی نو را جهت پیشرفت سریع زبان‌آموزان ایجاد کند. همچنین پرواضح است که در چنین محیطی کتاب درسی به‌عنوان تنهاترین و اصلی‌ترین مرجع یاددهی و یادگیری به‌حساب می‌آید.

پاتریکس^۳ (۱۹۹۵) بر این باور است که «درواقع محتوای آموزشی و یادگیری مهارت

1- Nation

2- Kleinsasser

3- Patrikis

به موازات هم به پیش می‌روند و در این بین زبان برای اعمال مفهوم به کار می‌رود». ریچاردز و راجرز^۱ (۲۰۰۳) هم باین بیان این مطلب که همواره در طول تاریخ نیاز به یادگیری زبان‌های خارجی در جهت تسهیل ارتباطات در زمره مهم‌ترین نیازهای بشری قرار گرفته است، یادآور می‌شوند که طی سال‌های اخیر به دلایلی همچون علمی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی زبان انگلیسی به ابزار ارتباطی میان مردمانی از فرهنگ‌ها و ملیت‌های مختلف تبدیل شده است. از این جهت در جهانی یاد کردن این زبان در میان مردمان شکی نیست (نگا^۲، ۲۰۰۸). در مورد ارزش مطالعه و بررسی زبان انگلیسی رویین‌سون-استوارت و نوکن^۳ (۱۹۹۶) در بین گروه‌های مختلف مردم بدین نتیجه دست‌یافت که «از آن جهت که زبان انگلیسی به‌طور یک‌جانبه به‌عنوان ابزار توسعه و جهانی شدن مطرح است و فقط کسی که به زبان انگلیسی آشنا باشد، می‌تواند در ساختار جدید جهانی دارای نقش باشد، یادگیری این زبان برای شناخت شهروندان و توسعه توان زبانی از اهمیت به‌سزایی برخوردار است».

با توجه به موقعیت غالب زبان انگلیسی در روند توسعه‌ی جهانی، به‌یقین ابزارهای عقیدتی و فرهنگی انگلیسی نیز به‌عنوان فرهنگ و عقاید جهانی مورد تبلیغ و گسترش قرار خواهد گرفت، زیرا زبان ناگزیر دارای بعد فرهنگی و عقیدتی است (هانرز^۴، ۲۰۰۱). از این رو قبل از هر چیز لازم است بستر فرهنگ صحیح زبان‌آموزی را شکل داد. ظهور پدیده 'جهانی‌شدن' در پی تبدیل شدن زبان انگلیسی به‌عنوان یک‌زبان رابط احساس خطر چیرگی فرهنگ زبان خارجی را بر فرهنگ بومی در پی دارد (حیاتی و مشهدی، ۲۰۱۰). در این بین به این دلیل که کودکان و نوجوانان مخاطب آسیب‌پذیرتری در ارتباط با فرهنگ زبان خارجی محسوب می‌شوند نسبت به سایرین توجه و نظارت بیشتری را می‌طلبند. علاوه بر این در دوران پسا مدرن و در عصری که انسان‌ها در برابر موجی از باورها، عقاید و مذاهب قرار می‌گیرند فهم فرهنگ خود و دیگر فرهنگ‌ها یک ضرورت انکارناپذیر است. به عقیده بایرام، اسارت-ساریز، تی‌لر و آلت^۵ (۱۹۹۱) یاددهی از طریق فرهنگ بومی به‌عنوان رابطی آموزشی محسوب می‌شود که از طریق آن ضمن مرتفع شدن خلأهای آموزشی، یادگیری در یک محیط واقعی جذاب‌تر

1- Richards & Rodgers

2- Nga

3- Robinson-Stuart & Nocon

4- Hannerz

5- Esarte-Sarries, Taylor, & Allatt

پدیدار می‌شود.

از این رو فراهم آوردن بستر مناسب جهت ایجاد محیط‌های متنوع در راستای یادگیری زبان خارجی در محیط‌های خارج از کلاس درس و تکمیل فرایند یاددهی و یادگیری ترکیبی ضروری به نظر می‌رسد. با شبیه‌سازی دنیای واقعی در دنیای مجازی و ارتقای توان تعاملات فراگیران با همتایان در هر زمان و در هر مکان، هدف اصلی این پژوهش بررسی چگونگی تقویت جنبه‌های مؤثر در یادگیری بازی ایرانی 'خانه بازی' در فرایند تکمیل آموزش زبان انگلیسی به فراگیران ایرانی است تا بتوان مهارت زبانی آنان را تا حد قابل قبولی ارتقاء بخشید و در این راستا از تمایل یک‌سویه به فرهنگ‌ها کاست.

پرسش‌های پژوهش

در محیط آموزش مجازی فراگیران مختلف با دانش‌ها و مهارت‌های خاصی حضور پیدا می‌کنند، اما هدایت درست فراگیران در مسیر صحیح یادگیری به آن‌ها امکان می‌دهد که با الهام از پیرامون خود ضمن مطرح نمودن پرسش‌ها و ابهامات احتمالی تمرین و فعالیت در چنین محیط‌هایی روند یادگیری را تسریع بخشند. این پژوهش با ادغام بازی‌های دیجیتال به‌عنوان رسانه‌ای جدید در فرایند یادگیری ترکیبی باهدف بررسی تأثیر نوع و شیوه انجام این بازی‌ها بر توان فراگیران نوجوان ایرانی در یادگیری واژگان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در پی پاسخ به عمده پرسش‌های پژوهش است:

۱. آیا انجام بازی‌های آموزشی دیجیتال یا عادی مبتنی بر فرهنگ بومی در مقایسه با بازی‌های از پیش ساخته شده تأثیر معناداری بر میزان یادگیری واژگان انگلیسی دانش‌آموزان نوجوان ایرانی دارد؟

۲. آیا نگرش دانش‌آموزان ایرانی به نوع بازی با توان آنان در یادگیری واژگان زبان انگلیسی ارتباط دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

آزمودنی‌ها

به‌موازات ظهور فناوری و ارتقای آن ارزیابی عملکرد فراگیران در یادگیری زبان خارجی در چنین محیط‌هایی پیچیده‌تر شده، به شکلی که فرایند ارزیابی تکوینی در مسیر یادگیری

جایگزین ارزشیابی‌های قدیمی همچون انجام پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌شود (مورفی^۱، ۱۹۸۸). در همین راستا در این پژوهش ترکیبی، علاوه بر آزمون تعیین سطح مهارت زبانی برای انتخاب آزمودنی‌ها، از آزمون ارزشیابی تکوینی در حین انجام بازی‌های آموزشی و پس‌آزمون در پایان سال تحصیلی جهت ارزیابی تأثیر تلفیق رسانه‌های ارتباطات سیار و بازی بر روی یادگیری زبان انگلیسی استفاده شد. ابزار دیگر در این پژوهش، پرسشنامه بود که برای سنجش نگرش افراد نیز مورداستفاده قرار گرفت.

جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر از رده سنی ۱۲-۱۷ سال در سطح شهر اصفهان می‌شود که از این میان ۲۸۳ دانش‌آموز که در آزمون تعیین سطح مهارت زبان انگلیسی نلسون (سطح مبتدی ۵۰ الف) شرکت داده‌شده بودند، نمونه‌ی تحقیق را شامل می‌شوند. در واقع، روش انتخاب آزمودنی‌ها روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف بود. در جدول ۱ جزئیاتی در خصوص تعداد و سن آزمودنی‌های در گروه‌های سه‌گانه این پژوهش نمایش داده‌شده است.

جدول ۱. اطلاعات آزمودنی‌های پژوهش

جنسیت	تعداد	میانگین سنی	گروه اول	گروه دوم	گروه سوم
دختر	۱۲۴	۱۵/۵	۳۷	۴۴	۴۳
پسر	۱۴۶	۱۴/۵	۵۳	۴۶	۴۷

در پایان ۲۷۰ نفر از دانش‌آموزان با سطح مهارت زبان انگلیسی متوسط پایین به شکل تصادفی به سه گروه تقسیم شدند تا ۸۰ واژه انگلیسی را در طول یک سال تحصیلی در شیوه ترکیبی آموزش فراگیرند. این سه گروه عبارت‌اند از:

گروه اول: ۹۰ آزمودنی دختر و پسر ایرانی در قالب ۳۰ گروه سه‌نفری بازی‌های آموزشی تجاری (بازی‌های آماده یا موجود در بازار) قابل‌عرضه بر روی تلفن همراه را در زمان مشخص انجام می‌دادند؛

گروه دوم: ۹۰ آزمودنی این گروه بازی بومی ایرانی 'خانه بازی' را در محیط واقعی و در طی یک برنامه زمانی مشخص انجام می‌دادند؛

گروه سوم: اعضای این گروه نیز ۹۰ نفر بودند که 'خانه بازی' را در محیط مجازی و از طریق تلفن همراه انجام می‌دادند. همچنین برای مشارکتی نمودن انجام بازی‌ها اعضای نمونه آماری هر سه گروه به شکل تصادفی به ۳۰ گروه سه‌نفری تقسیم شدند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه: ۲۰ پرسش پنج گزینه‌ای به روش نمره‌گذاری لیکرت طراحی شد. برای هر یک از سؤالات پرسش‌نامه، پنج گزینه شامل پاسخ‌های ذیل «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «تا حدودی موافقم»، «مخالفم» و «کاملاً مخالفم» در نظر گرفته شد. روایی این پرسشنامه با استفاده از روش بررسی روایی محتوا، با پرسش از استادان و خبرگان در حوزه علوم تربیتی و آموزش زبان انگلیسی و رفع ایرادات مورد نظر آنان، مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن نیز از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

آزمون بسندگی نلسون: مجموعه آزمون‌های بسندگی نلسون مشتمل بر ۴۰ آزمون مجزا است که ۱۲ آزمون آن مربوط به تعیین سطح مقدماتی زبان انگلیسی فراگیران است. هر آزمون دارای ۵۰ سؤال چهارگزینه‌ای است. هر ۱۲ آزمون به ترتیب از آزمون‌های آسان به آزمون‌های مشکل از ۵۰ الف تا ۱۵۰ د در این مجموعه طبقه‌بندی شده است (کو و فاولر^۱، ۱۹۷۶). با توجه به سطح مهارت زبان انگلیسی فراگیران در مطالعه حاضر، آزمون ۵۰ الف برای انجام این پژوهش آزمون مناسبی به نظر می‌رسید. اگرچه روایی و پایایی مجموعه آزمون‌های نلسون محاسبه شده و مورد تأیید متخصصان و اساتید رشته آموزش زبان انگلیسی است؛ اما به دلیل این‌که قابلیت اعتماد در یک آزمون می‌تواند از موقعیتی به موقعیت دیگر و از گروهی به گروه دیگر متفاوت باشد، در این پژوهش بار دیگر، از طریق روش کودر-ریچاردسون، پایایی ۰/۸۲ محاسبه شد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۶).

ارزیابی (تکوینی و تلخیصی): از طریق طراحی بازی‌های رایانه‌ای می‌توان فرایند ارزیابی را در مکان و زمان انجام بازی خودکار نمود که همین ویژگی، فرایند ارزیابی تکوینی^۲ را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های شاخص یاددهی و یادگیری از طریق رسانه‌های ارتباطات سیار و

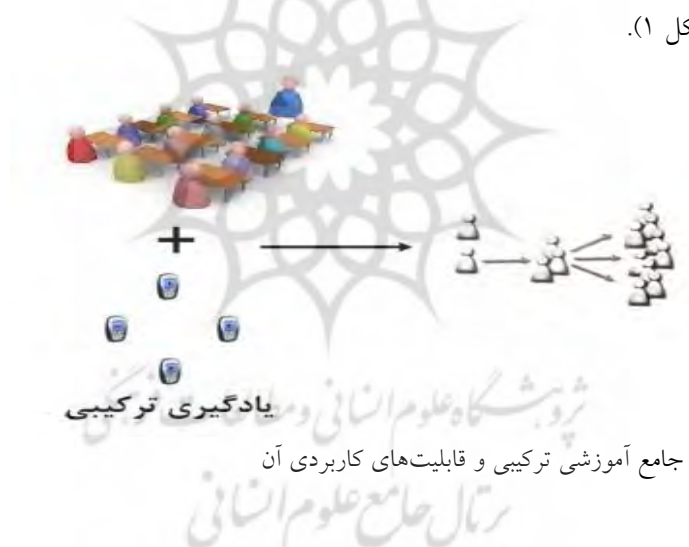
1- Coe & Fowler

2- Formative assessment

بازی مطرح می‌نماید. همچنین به‌منظور ارزیابی تلخیصی^۱ فراگیران در پایان هر نیمسال تحصیلی در مجموع ۸۰ پرسش چهارگزینه‌ای و نوشتاری پیامکی طراحی شد. پایایی این دو آزمون بازنشاسی و یادآوری که یادگیری فراگیران را ارزیابی می‌نمود (جونز^۲، ۲۰۰۴) از روش باز آزمایی ۰/۷۸ محاسبه شد. به‌علاوه روایی صوری آن‌ها نیز مورد تأیید سه نفر از اساتید آموزش زبان انگلیسی بود.

مواد پژوهش

محتوای آموزشی: درواقع شیوه آموزشی ترکیبی به‌عنوان فرایند یاددهی و یادگیری نوین زمینه تجربه‌های یادگیری انفرادی و دسته‌جمعی را برای فراگیران فراهم می‌آورد و در نتیجه بستری را برای ورود تدریجی فراگیران برای حضور در جوامع بزرگ‌تر گفتمانی هموار می‌سازد (شکل ۱).



شکل ۱. نظام جامع آموزشی ترکیبی و قابلیت‌های کاربردی آن

در همین راستا، برای آموزش زبان انگلیسی به فراگیران غیر انگلیسی‌زبان در پژوهش حاضر شیوه یاددهی و یادگیری ترکیبی انتخاب شد که بدین تناسب با بهره‌گیری از دو رسانه بازی و ارتباطات سیار دو نمونه محتوای آموزشی برای تدریس در کلاس درس و به شیوه چهره به چهره و دیگری در محیط غیر آموزشی انتخاب و آماده‌سازی شد:

1- Summative assessment

2- Jones

الف- محتوای متون درسی رسمی

در آموزش به شیوه چهره به چهره در کلاس، معلم با استفاده از فناوری چندرسانه‌ای در کنار شیوه‌های قدیمی آموزش درس‌های کتاب تاپ ناچ سطح مقدماتی (تاپ ناچ- ۱- ب) (ساسلو و آشر^۱، ۲۰۰۶) را تدریس می‌نمود. در این شیوه بعدازاینکه یاد دهنده به تدریس قسمت‌های مختلف هر درس می‌پرداخت، آزمودنی‌ها با یکدیگر به تبادل اطلاعات و تمرین قسمت‌های مختلف می‌پرداختند.

ب- محتوای غیررسمی

ب- ۱: در جهت آموزش گروهی فراگیران از طریق بازی‌های پیش‌ساخته، یک سری بازی آموزشی در حوزه آموزش واژگان زبان انگلیسی و مناسب با سطح مهارت زبان انگلیسی آزمودنی‌ها انتخاب شد تا در هنگام آموزش از طریق تلفن همراه برای آنان عرضه گردد (جدول ۲).

جدول ۲. جزئیات بازی‌های پیش‌ساخته انتخاب‌شده برای گروه اول

عنوان بازی	حوزه کاربردی	تعداد کاربرد	جلسه
Upwords	بازی با واژگان انگلیسی و کمک به ساخت جملات	۸	۱-۸
Quarto, Quoridor, Pentago, Ab alone	انجام این بازی‌ها علاوه بر تقویت دامنه دانش واژگان انگلیسی در فراگیران، باعث افزایش رقابت سالم و در کنار آن تقویت صبر و حوصله فراگیران می‌شود.	۶	۱۵-۹
Civilization Series, anno series	این دو مجموعه با ارائه جزئیات دقیق و کامل از برهه‌های تاریخی از طریق زبان انگلیسی، فرد را با سیر پیشرفت علم و فناوری و اخلاقیات در تمدن‌ها آشنا می‌کند.	۱۲	۲۸-۱۶
Scribblenauts	در این بازی با نوشتن هر ترکیب یک نام و یک صفت شیئی ظاهر شده و قابل مدیریت است. با توجه به گروه وسیع هدف، این بازی کاربرد در رده سنی کودکان را نیز شامل می‌شود، از این‌رو جنبه آموزشی آن غیرقابل انکار است.	۸	۳۶-۲۹

ب-۲: بازی ایرانی 'خانه‌بازی' در راستای یادگیری واژگان زبان انگلیسی در محیط واقعی طراحی و مواد آموزشی متناسب با هر بار آموزش گردآوری شد.

ب-۳: در تلفیق بازی‌های بومی به‌عنوان مؤلفه غیررسمی شیوه نوین یاددهی ترکیبی، 'خانه بازی' دربرگیرنده محتوای آموزشی انتخاب و این بار شکل دیجیتال آن برای عرضه بر روی تلفن همراه طراحی و آماده‌سازی شد. در شکل ۲ (الف و ب) نمونه‌ای از بازی‌های پیش‌ساخته و بومی بر روی تلفن همراه نمایش داده شده است.



شکل ۲- الف- نمونه بازی پیش‌ساخته شکل ۲- ب- نمونه بازی بومی

با توجه به تنوع بازی لازم بود تا چارچوبی مشخص را برای نوع بازی‌های مورد استفاده در پژوهش تعریف نمود. فرض اولیه بازی فرهنگ-محور 'خانه بازی' همانند مدادهای طراحی، امکان تجسم طرح اولیه را در اذهان فراهم می‌ساخت (فن کات، لاکیر، کلی و مسی^۱، ۲۰۱۲). از این رو، این الگوی بازی قابل عرضه بر روی تلفن همراه بر اساس ارائه از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات برای فراگیران مرد و زن طراحی شد. کل فرایند انجام بازی‌ها (پیش‌ساخته و بومی) بدون حضور یاد دهنده برگزار شد. همچنین نرم‌افزار کاربرپسند بازی

1- Fencott, Lockyer, Clay, & Massey

بومی 'خانه بازی' به گونه‌ای طراحی شد که آن را بتوان برای آموزش مهارت‌های مختلف زبان انگلیسی از جمله آموزش اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها، آموزش حروف الفبا، آموزش نامه‌نگاری، آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه و ... مورد استفاده قرار داد. در طراحی این نوع بازی بومی نه تنها شیوه تمرین محتوای جدید بلکه چگونگی پردازش اطلاعات و بازیابی آسان آن مدنظر قرار گرفته است.

سیستم جامع آموزشی: در پی ایجاد یادگیری روشمند بانک اطلاعاتی همراه با نرم‌افزارهای میانجی در جهت تسهیل یادگیری ایجاد و راه‌اندازی شد. بدین ترتیب عملکرد لحظه‌ای فراگیران در محیط آموزش مجازی ثبت و ضبط و مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گرفت. چارچوب این سیستم جامع آموزشی بر اساس شیوه آموزش وظیفه-مدار^۱ بود که فراگیران قادر بودند با دسترسی آسان و یکسان از طریق ارتباطات سیار مبادرت به توسعه مهارت‌های قابل‌انتقال نمایند. بدین ترتیب با امکان تخصصی شدن دانش، امکان تعدیل‌پذیری و انطباق‌پذیری اساسی با دنیای در حال پیشرفت فراهم می‌شود. همچنین در این پودمان آموزشی یاد دهنده و تهیه‌کنندگان محتوای آموزشی قادر بودند تا با توجه به روند کلی یاددهی و یادگیری جلسات آموزشی مجازی را تعریف و ذخیره نمایند (نمودار ۱).



نمودار ۱. طرح اولیه پودمان عرضه و انجام بازی‌های آموزشی

طراحی این پودمان بر اساس نظریه‌های آموزش وظیفه-مدار و ساخت‌گرایانه بود که فرایند یادگیری را نه به محتوای آموزشی بلکه به کاربرد آن در محیط واقعی زندگی در تعامل با دیگران مربوط می‌دانستند (گس و مکی^۱، ۲۰۰۷؛ ایس، ۲۰۰۸).

مراحل انجام پژوهش

این پژوهش در طی دو نیمسال تحصیلی، هر نیمسال تحصیلی شامل ۱۸ هفته، انجام شد (۳۶ = ۱۸ × ۲). هفته اول دانش‌آموزان هر سه گروه به‌صورت جداگانه با مراحل مختلف انجام بازی‌های آموزشی آشنا شدند. در حین آشنایی فراگیران با انجام بازی جریان پیوسته بودن مراحل بازی و انسجام طرح برای آن‌ها تشریح شد. به عبارت ساده‌تر، از آنجاکه واحد دربردارنده‌ی بازی به‌گونه‌ای طراحی شده بود که در حین انجام آن با ثبت عملکرد فراگیران، آن‌ها را مورد ارزیابی تکوینی قرار می‌داد؛ کلیه نتایج و آمار مربوط به عملکرد فراگیران به‌صورت یک‌روند کلی که در آن هر جلسه آموزشی در ارتباط با جلسات قبل و بعد از خود قرار می‌گرفت، در نظر گرفته شد. در این مرحله از آزمودنی‌ها در مورد زمان مناسب عرضه بازی (ساعات استراحت بین ساعت‌های آموزشی، 'دراهِ برگشت به منزل' و 'بعدازظهر به هنگام انجام تکالیف درسی') و طول زمانی آن سؤال پرسیده شد. اکثر آزمودنی‌ها در گروه‌های سه‌گانه و والدین آن‌ها بازه زمانی بعدازظهر (در بین ساعات میانی انجام تکالیف) را در همان روز آموزش رسمی برای انجام بازی‌های در حدود ۵ تا ۷ دقیقه‌ای انتخاب نمودند (نمودار ۲).

دو زمان بین انجام تکالیف ■ در راه برگشت به منزل ■ در ساعات استراحت (زنگ تفریح) ■



نمودار ۲. نظرسنجی از فراگیران در مورد زمان مناسب عرضه بازی‌های آموزشی از طریق تلفن همراه

یاددهی و یادگیری واژگان زبان انگلیسی به شیوه ترکیبی: روش ترکیبی در این پژوهش شامل برگزاری ۳۶ جلسه آموزشی چهره به چهره زبان انگلیسی در کلاس‌های عادی درس برای فراگیران و به موازات آن ۳۶ جلسه آموزش غیررسمی شامل انجام بازی‌های آموزشی (پیش‌ساخته یا مبتنی بر فرهنگ بومی) می‌شد.

در شیوه عرضه بازی‌های مجازی آماده و بومی، سیستم عرضه محتوا به گونه‌ای طراحی شد که بعد از انجام هر دور از بازی پیامی برای فراگیران در صفحه‌نمایش تلفن همراه ظاهر شود. این پیام شامل تصویر جایزه (در صورت انجام موفق) و امتیاز به همراه نظر داور مجازی است.

ارزیابی: به منظور ارزیابی تکوینی آزمودنی‌ها در طول انجام بازی تمام اطلاعات مربوط به عملکرد آن‌ها به صورت لحظه‌ای و خودکار از طریق سیستم آموزشی ثبت می‌شد. در پایان هر نیمسال ۴۰ پرسش چهارگزینه‌ای و نوشتاری از طریق سامانه ارسال و دریافت پیامک بر روی تلفن همراه فراگیران عرضه شد. فراگیران در مدت‌زمان ۳۵ دقیقه به آن‌ها پاسخ دادند. در مجموع در طی یک سال تحصیلی فراگیران به ۸۰ پرسش آزمون‌های بازشناسی و یادآوری^۱ پاسخ گفتند.

در پایان دوره آموزشی و بعد از انجام آزمون‌های تلخیصی، پرسشنامه نگرش از طریق سامانه ارسال و دریافت پیامک در اختیار دانش‌آموزان و والدین آنان قرار داده شد تا دیدگاه کلی خود را در خصوص کاربرد بازی به عنوان جزء سازنده آموزش ترکیبی بیان نمایند.

یافته‌ها

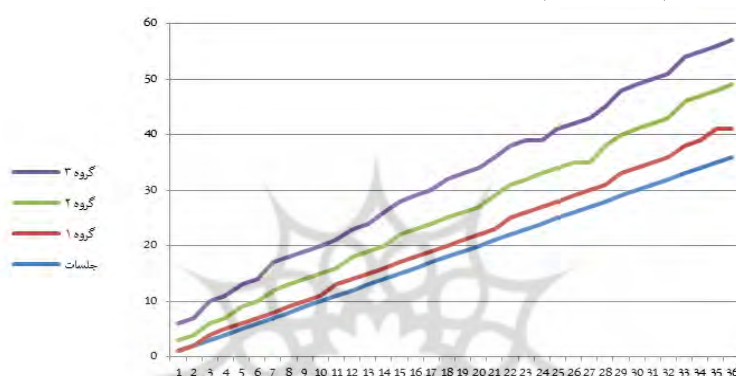
بررسی نتایج حاصل از انجام پژوهش حکایت از آن دارد که متغیرهای نوع بازی (بازهای موجود و بازهای مبتنی بر فرهنگ ایرانی)، شیوه انجام بازی (واقعی و مجازی) از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر روند یادگیری واژگان انگلیسی محسوب می‌شوند.

بعد از چندین هفته انجام بازی‌های آموزشی مبتنی بر فرهنگ نرخ یادگیری فراگیران با روندی صعودی تا حد قابل قبولی ارتقاء یافت. نتایج بررسی عملکرد و پاسخ آزمودنی‌ها از موفقیت روش ترکیبی در آموزش زبان انگلیسی سخن گفت؛ اما بررسی اجمالی نتایج یک‌روند

1- Recognition and recall tests

رو به بهبود و صعودی را در سیر زمان در مورد عملکرد فراگیران گروه دوم و سوم نشان می‌داد. این روند در مورد میزان یادگیری فراگیران گروه سوم از شتاب نسبی بیشتری برخوردار است (نمودار ۳). در یک نگاه کلی می‌توان آهنگ یادگیری دانش‌آموزان در سه گروه این پژوهش را در رابطه زیر خلاصه نمود:

گروه اول > گروه دوم > گروه سوم



نمودار ۳. مقایسه روند یادگیری فراگیران در گروه‌های سه‌گانه

صعودی و یا نزولی بودن روند و همچنین میزان شتاب در یادگیری از طریق سیستم هوشمند و با توجه به معیارهایی همچون شیوایی گفتمان، اخذ پس‌خوراند از دوستان و میزان کاربرد واژگان جدید در گفتمان و در پیشبرد بازی انجام پذیرفت. سطح یادگیری فراگیرانی که بازی‌های مبتنی بر فرهنگ ایرانی را انجام دادند به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای بالاتر از هم‌تایان خود بود که تنها به بازی‌های آماده بسنده نمودند. به عبارت ساده‌تر، بررسی نتایج حاصل از انجام پژوهش گویای این مطلب بود که معطوف نمودن توجهات به جنبه‌های مختلف فرهنگ بومی در حوزه یاددهی و یادگیری انگلیسی تا حد زیادی به مرتفع نمودن مشکلات موجود ناشی از عدم آشنایی با قوانین حاکم بر بازی‌های مجازی کارگر می‌افتاد. به‌طور خلاصه فراگیری زبان انگلیسی در ارتباط با محیط آشنا برای فراگیران باعث می‌شود تا آن‌ها در مشارکت با هم‌تایان نتایج بسیار بهتری را نسبت به فراگیری در شیوه انفرادی کسب کنند (جدول ۳).

جدول ۳. آمار توصیفی: مقایسه عملکرد آزمودنی‌ها در سه گروه

یادآوری				بازشناسی				آزمون گروه
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
نیمسال								
دوم		اول		دوم		اول		
۱/۷	۸/۹	۲/۲۴	۵/۳۸	۲/۰۹	۱۲/۶۲	۲/۳۳	۹/۶۸	اول (پیش‌ساخته)
۱/۹۳	۱۳/۱۴	۱/۲۰	۱۵/۹۳	۱/۵۶	۱۰/۷۱	۱/۶۸	۱۲/۹۸	دوم (محیط واقعی)
۰/۹	۱۶/۴۳	۲/۳	۱۸/۰۳	۰/۹۵	۱۴/۲۲	۱/۱۸	۱۵/۹۴	سوم (محیط مجازی)

در این راستا، تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از عملکرد فراگیران در آزمون‌های بازشناسی و یادآوری از تفاوت معنادار در عملکرد فراگیران خبر می‌دهد. به عبارت دیگر، از آنجاکه انجام بازی‌های دیجیتال بومی بیشترین تأثیر را در فرایند یادگیری زبان انگلیسی فراگیران دارد، لذا می‌توان نوع بازی آموزشی را عاملی تأثیرگذار بر یادگیری قلمداد نمود (جدول ۴).

جدول ۴. مقایسه نمرات فراگیران در گروه‌های سه‌گانه

گویه	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
نوع بازی آموزشی	۲۲۳۸/۴۷	۲	۱۱۱۹/۲	۱۵۵۶/۹	۰/۰۰۰

بررسی استنباطی نتایج مربوط به عملکرد فراگیران در دو مرحله ارزیابی تلخیصی حکایت از آن دارد که فراگیرانی که 'خانه بازی' را در تکمیل شیوه یادگیری چهره به چهره واژگان بازی کرده بودند، نمرات بهتری را کسب کردند. همچنین این بررسی، از عملکرد بهتر فراگیران در نیمسال دوم در مقایسه با نیمسال اول حکایت داشت، اما در هر دو نیمسال، عملکرد فراگیران گروه بازی فرهنگ- محور در آزمون‌های پایانی نسبت به سایر همتایان در دو گروه دیگر بهتر بود (جدول ۵).

بررسی پاسخ فراگیران از مبهم بودن آموزش بازهای پیش‌ساخته حکایت دارند. بیش از ۸۰ درصد فراگیران معتقد بودند درحالی‌که انجام بازی‌های بومی، واژگان جدید را به واقعیات گره می‌زند و با برانگیختن حس کنجکاوی بیشتر مفاهیم نو را قابل درک‌تر می‌نماید، با این

جدول ۵. آمار استنباطی: مقایسه عملکرد فراگیران در گروه‌های سه‌گانه در طی دو نیمسال

گروه	تفاضل میانگین‌های نمرات دو نیمسال	مقدار آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری
اول (پیش‌ساخته)	-۱۳/۶۴	-۳/۲	۸۹	۰/۰۰۰
دوم (محیط واقعی)	-۱۴/۳۲	-۲/۶	۸۹	۰/۰۰۰
سوم (محیط مجازی)	-۱۳/۷۴	-۲/۱	۸۹	۰/۰۰۰

حال بازی‌های پیش آماده موجود در بازار ممکن است باعث شود تا فراگیری زبان به‌عنوان وسیله‌ای در پیشبرد همان بازی‌ها و نه کاربرد آن در محیط واقعی تلقی شود.

اگرچه آزمودنی‌ها این پژوهش از گروه‌های بازی‌های مجازی در موضوع‌هایی همچون 'یادگیری از طریق ارتباطات سیار'، 'تمایل برای استفاده امور روزمره'، 'کمبود وقت مانعی برای یادگیری سنتی' و 'یادگیری مجازی و اضطراب کمتر در یادگیری' متفق‌القول بودند و بر این باور بودند که یادگیری مجازی از طریق تلفن همراه به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های شاخص حوزه فناوری ارتباطات سیار شرایط یادگیری در محیطی با تنش و اضطراب کمتر را در میان فراگیران به وجود می‌آورد؛ اما در خصوص سایر گویه‌ها بنا به دلایل مشخصی اجماع وجود نداشت و در مواردی حتی تفاوت معناداری در نوع نگرش آن‌ها به جنبه‌های مختلف یادگیری و میزان کاربردی بودن این نوع فناوری در حوزه‌ی یادگیری وجود داشت. از این رو در ادامه با بررسی جزئیات پاسخ به سؤالات پرسش‌نامه نگرش، علل موجود در تفاوت در نگرش فراگیران بیان می‌شوند (جدول ۶).

تجزیه کیفی پاسخ آزمودنی‌ها به اعتمادبه‌نفس و مشارکت بیشتر حاصل از انجام بازی‌های مبتنی بر فرهنگ بومی که خارج از حصارهای اجتماعی حاکم بر شیوه‌های سنتی صورت گرفته اشاره دارد. بسیاری از آنان (حدود ۶۸ درصد) از کم‌رویی برای طرح پرسش از یاد دهنده در هنگام مواجه‌شدن با مشکل در شیوه آموزش چهره به چهره خبر می‌دادند؛ اما درعین‌حال آن‌ها یادگیری متکی بر مربی را برای رسیدن به یادگیری مطلوب ضروری می‌دانستند و عنوان می‌کردند که جایگاه کتاب به‌عنوان رسانه در ارتقای یادگیری مؤثرتر از بازی آموزشی است. بیش از ۹۰ درصد آزمودنی‌ها بر این موضوع که نبود زمان لازم برای یادگیری زبان انگلیسی بزرگ‌ترین مانع برای یادگیری و ظهور مشکلات بعدی در عرصه‌های

جدول ۶. بررسی نگرش فراگیران به ابعاد مختلف یادگیری در تلفیق با بازی آموزشی

گویه	مقدار آماره آزمون F	اعتبار آزمون	نتیجه‌گیری
لزوم حضور معلم در یادگیری	۱۹/۱۴۶	۰/۰۰۰	فراگیران گروه اول حضور معلم را در امر یاددهی لازم و ضروری می‌دانستند.
قدرت ارزیابی دقیق‌تر فناوری	۶۳/۴۲۷	۰/۰۰۰	فراگیران از گروه‌های بازی بومی قدرت ارزیابی از طریق ارتباطات سیار را بسیار بالا می‌دانستند.
نقش مهم‌تر کتاب درسی نسبت به بازی آموزشی	۱۴/۹۵۱	۰/۰۰۰	فراگیران از گروه بازی پیش‌ساخته معتقد بودند یادگیری بهتر بدون وجود کتاب‌های درسی حاصل نمی‌شود.
نبود حصار اجتماعی در یادگیری از طریق بازی آموزشی	۵۶/۴۴	۰/۰۰۰	دانش‌آموزانی که واژگان انگلیسی را از ترکیب خانه بازی یاد گرفتند بر این باور بودند که امکان ارتباط افراد مختلف جامعه در یادگیری با کمک بازی وجود دارد.
اخلاقیت بیشتر در یادگیری از طریق بازی	۱۰/۳۹۶	۰/۰۰۰	آزمودنی‌ها از گروه بازی بومی بر این باور بودند که در بازی فراگیران به‌نوعی تولیدکننده محتوا هستند، از این‌رو اخلاقیت دنباله یادگیری از طریق بازی است.
در جریان قرار گرفتن خانواده از روند یادگیری	۷۵/۸۴	۰/۰۰۰	فراگیران گروه دوم و سوم معتقد بودند تلفیق بازی در یادگیری سایر اعضای خانواده را نیز در جریان یادگیری‌شان قرار می‌دهد.
انطباق محتوای ترکیبی با معیارهای آموزش و پرورش - یادگیری بیشتر	۶۳/۴۲۷	۰/۰۰۰	دانش‌آموزان از گروه‌های بازی بومی بر این باورند که انطباق بازی با اصول آموزش زمینه یادگیری بهتر را فراهم می‌آورد.
یادگیری مشارکتی - یادگیری بهتر و بیشتر	۴۹/۹۳۱	۰/۰۰۰	دانش‌آموزانی که خانه بازی را انجام داده بودند بازی بومی را زمینه مشارکت بیشتر و یادگیری بهتر می‌دانستند.
تلفیق بازی‌های آموزشی = امکان یادگیری برای همه	۱۵/۶۱۹	۰/۰۰۰	آزمودنی‌ها از گروه بازی بومی بر این باورند که سادگی بازی امکان حضور همگان را در صحنه یادگیری فراهم می‌سازد.
اشتراک بهتر دانسته‌ها در یادگیری ترکیبی	۳۸/۵۰	۰/۰۰۰	فراگیران گروه دوم و سوم تلفیق آموزش را زمینه‌ای غنی برای ایجاد مشارکت بین دانش‌آموزان می‌دانستند.
یادگیری تلفیقی نظام‌مند شیوه‌ای آسان‌تر برای بزرگسالان	۵۵/۸۶۳	۰/۰۰۰	خانه بازی فراگیران را به کارایی یادگیری تلفیقی به‌عنوان شیوه‌ای نو برای آموزش بزرگسالان متوجه نمود.
تلفیق مؤلفه‌های فرهنگ بومی - یادگیری بیشتر	۱۲/۰۹	۰/۰۰۰	آزمودنی‌ها بر این باور بودند که آشنایی با محیط بازی ذهن را برای توجه به ابعاد یادگیری آزادتر می‌گذارد.
تلفیق مؤلفه‌های فرهنگ بومی - پیدا شدن زمینه‌های فرهنگی مشترک	۶۰/۳۷	۰/۰۰۰	فراگیران گروه‌های بومی نقش بازی را محرکی برای دانش‌آموزان در جهت یافتن وجوه مشترک فرهنگ‌ها می‌دانند.
یادگیری ترکیبی - یادگیری وظیفه‌مدارتر	۵۹/۶۳۵	۰/۰۰۰	فراگیران معتقد بودند که وجود بازی مناسب آن‌ها را در محیط آموزشی مسئول‌پذیرتر نسبت به فرایند یادگیری بار می‌آورد.

تعاملی و کاربردی زبان است اتفاق نظر داشتند. آن‌ها انجام بازی‌های مجازی را در تداعی محیط واقعی برای یادگیری زبان انگلیسی و جبران کمبودهای حاکم بر کلاس‌های آموزشی مؤثر می‌دانستند. لذا آن‌ها توصیه می‌کردند بهتر است بزرگسالانی که قصد یادگیری را دارند بیشتر با شیوه مجازی آموزش انس بگیرند.

در حالی که محیط انجام بازی تغییر معناداری را در توان یادگیری واژگان سبب نشد، ۷۳/۵ درصد از فراگیران گروه اول که بازی‌های آماده را تجربه کرده بودند از احساسشان مبنی بر پیشرفت نه‌چندان چشمگیر در زمینه یادگیری واژگان خبر دادند. هم‌چنین بررسی روند یادگیری آزمودنی‌ها نشان داد که آن‌ها در انجام بازهای آماده احساس انزوا از همتایان را بروز می‌دادند.

از آنجاکه در طول انجام بازی‌های آموزشی آزمودنی‌ها در جریان روند یادگیری‌شان قرار می‌گرفتند، آن‌ها معتقد بودند که با ارزیابی مستمر در حین انجام بازی در محیط غیررسمی آموزش به‌طور پیوسته و به‌دوراز روزمرگی شیوه‌های پیشین و در محیطی خالی از تشویش و اضطراب ارزیابی دقیق‌تری نسبت به شیوه‌های سنتی ارزشیابی حاصل می‌شود. از سوی دیگر، آن‌ها ارزیابی غیررسمی متصدیان آموزش و پرورش را از روند یادگیری‌شان در زمانی که آنان در کنار افراد خانواده‌شان در حال یادگیری هستند را تأثیرگذار بر این جریان ارزیابی کردند. آزمودنی‌ها معتقد بودند در این شرایط وظایف بیشتری به عهده آن‌ها خواهد بود که در نوع خود یادگیری وظیفه-مدار را سبب خواهد شد. آن‌ها عنوان می‌کردند که شیوه صحیح طراحی و به‌کارگیری رسانه‌های نوین بر تغییر نگرش شهروندان در به‌کارگیری این بازی‌ها تأثیرگذار است که شیوه صحیح کاربرد، خود زمینه را برای استفاده از فناوری‌های نوین آموزش با در نظر گرفتن خصوصیات تک‌تک فراگیران هموار می‌سازد.

در یک نگاه کلی با بررسی عملکرد دانش‌آموزان در آزمون تلخیصی نیز عملکرد بهتر آن‌ها در آزمون‌های پایانی مهر تأییدی بر نگرش و ارزیابی مثبت دانش‌آموزان در ارزیابی کمی انجام بازی‌ها به شکل گروهی زده می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

عملکرد مطلوب فراگیران ایرانی در یادگیری واژگان انگلیسی در این پژوهش را می‌توان

تا حد بالایی به عواملی چون وجود هم‌بازی با سطح مهارت زبانی یکسان، انگیزه بالا برای ارتقای سطح کمی و کیفی واژگان انگلیسی از طریق انجام بازی و از همه مهم‌تر محیط آشنا و انعطاف‌پذیر برای تمرین واژگان به‌عنوان تکلیف در محیط خارج از کلاس درس در حرکت به‌سوی وظیفه-مداری نسبت داد؛ اما در مورد بازی‌های دیجیتال آماده می‌بایستی بدین منظر اشاره نمود که اگرچه فراگیران در پیشبرد آن‌ها در جهت یادگیری خوب عمل می‌کنند ولی توجه بسیار ناچیز فراگیران به محتوای موجود در بازی‌شانس کمتری را برای اتصال محتوا به دانش زبانی فراگیران پدید می‌آورد. از این رو می‌توان گفت یادگیری محدود به مدت کوتاه و نه مادام‌العمر خواهد بود. به‌عبارت‌دیگر اگرچه انجام بازی‌های مجازی آماده در بازار، برای یادگیری واژگان زبان انگلیسی تا حدی می‌تواند مؤثر باشد، اما در توان فراگیران در درک مفهوم متونی که این واژگان در آن‌ها به‌کاررفته‌اند تغییر مشهودی را سبب نمی‌شود. چنین نتیجه‌ای را می‌توان به تجربه اثر تارک نسبت داد (سوین، ۱۹۹۴) که در نتیجه آن فراگیران قادر به رمزگشایی مفهوم متن نیستند چراکه یادگیری آن‌ها تنها به یادگیری واژگان نو به شکل سطحی ختم شده است. درنهایت هدف چنین یادگیری به فراگیری واژگان و نه فهم متون خواندن ختم می‌شود. همین نتیجه را می‌توان در توان نه‌چندان مناسب هجی کردن افرادی که بازی آماده را انجام داده بودند مشاهده کرد؛ زیرا این افراد در نمرات آزمون یادآوری که به شکل نوشتاری-تشریحی برگزار شد نمرات بسیار کمتری را نسبت به سایر هم‌تایان خود که خانه بازی را انجام داده بودند کسب کردند. البته از طرفی می‌توان این نتیجه را به عادت فراگیران به شیوه سنتی یادگیری که در آن گرایش به حفظ واژگان و نکات دستوری است مرتبط دانست چراکه در حین انجام بازی‌های آماده که در آن شرایط خاصی برای ایجاد سبک وظیفه-مداری یاددهی اتخاذ نشده بود، ذهن فراگیر ناخودآگاه به تبعیت از یافته‌های و شیوه‌های قبلی انطباق می‌یافت.

از آن‌جهت که طراحی و آماده‌سازی بازی‌های جدید مبتنی بر فرهنگ بومی همچون پلی زمینه ارتباط فرهنگ با زبان را فراهم می‌سازد در مجموع تجزیه و تحلیل کیفی شواهد و نتایج به‌دست‌آمده از نقش مهم رسانه‌ی بازی آموزشی قابل‌عرضه از طریق رسانه‌های نوین ارتباطی در فرایند آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به فراگیران ایرانی حکایت داشت. در

حین انجام بازی‌های آموزشی در خارج از محیط رسمی کلاس درس فراگیران به سبب آشنایی بیشتر با محیط تمرین و یادگیری اضطراب کمتری را در یادگیری زبان خارجی احساس می‌کردند که در پی آن از حس رقابت غیر سازنده با همتایان کاسته و به تمرکز فراگیران در حین فرایند یادگیری افزوده می‌شد. در نتیجه در انجام بازی‌های آموزشی بومی نیاز به تعامل بیشتر اعضای گروه در جهت تکمیل تکلیف و رسیدن به هدف نهایی است. همین تعامل بیشتر سبب می‌شود تا فراگیران به بطن تکلیف وارد شوند و با به‌کارگیری درست آن زمینه‌بازایی و استفاده آسان از محتوای فراگرفته شده را هموار سازند. در نتیجه می‌توان عملکرد مناسب فراگیران را به مشارکت بیشتر آنان در تکمیل تکلیف و تسلط بیشتر به مواد درسی نسبت داد. جورگی^۱ (۲۰۱۱) در این خصوص می‌گوید «در محیط تلفیقی یادگیری که بازی آموزشی بومی در بطن آن قرار دارد امکان تعاملات زبانی و اجتماعی بیشتری فراهم می‌شود، چراکه فراگیران در همکاری با یکدیگر و با ارجاع به دانش خود بر مفاهیم، روش‌ها و رفتارها تأمل بیشتری می‌نمایند» (ص. ۷۸). در یادگیری مشارکتی فراگیران می‌توانند مکث نمایند، سؤال بپرسند و در سیر تکمیل تکلیف اطلاعات بیشتری کسب نمایند که مجموع یک چنین ویژگی‌هایی به آنان امکان می‌دهد با دریافت پس‌خوراند سریع و مناسب به تعامل سازنده در مورد مفاهیم بپردازند. تعامل آزادانه در محیط مشارکتی غیررسمی به فراگیران امکان می‌دهد تا بایان تجربیات خویش در محیط یادگیری و با ارتباط آن‌ها به دانش قبلی زمینه تقویت آموخته‌های جدیدشان را بیش‌ازپیش فراهم آورند. اگرچه مشارکت در یادگیری به نتایج بهتری می‌انجامد، اما مروری گذرا بر بازی‌های آموزشی فعلی حکایت از آن دارد که در طراحی و آماده‌سازی بسیاری از آن‌ها اصل مشارکت و تعامل در یادگیری از دیده پنهان مانده است (باسکار کی^۲، ۲۰۱۳). درحالی‌که ناگامین^۳ (۲۰۰۸) حضور مؤثر اجتماعی برای تسهیل در فرایند یادگیری را که به تقویت فرایند شناختی می‌انجامد ضروری می‌داند.

اگرچه ایجاد صحنه مناسب و آشنا و نیز در دسترس قرار دادن اطلاعات لازم برای فراگیران زمینه مشارکت آنان را به‌عنوان اعضای فعال در آن صحنه و در نتیجه به ثمر نشستن شیوه وظیفه-مدار فراهم می‌آورد، عدم دسترسی به اطلاعات کافی در حین یادگیری مجال

1- Jauregi

2- Bhaskar

3- Nagamine

عملکرد مناسب فراگیران را در نقش‌آفرینی و یا پاسخ آتی می‌گیرد (هلیدی^۱، ۱۹۷۸). بازی‌های آموزشی برای معلمان و متصدیان آموزش و پرورش این امکان را پدید می‌آورد تا آن‌ها بتوانند با بهره‌گیری از این نوع رسانه فرایند مؤثری را در تکمیل محتوای آموزشی موجود در کتاب‌های درسی ایجاد نمایند. بدین ترتیب زمینه بهبود و ارتقای کمی و کیفی محتوای درسی مساعدتر خواهد شد.

روبین‌سون-استوارت و نوکن (۱۹۹۶) معتقدند که سطح پایین مهارت‌های زبانی محدودیت‌هایی را برای یاددهی زبان انگلیسی به غیر انگلیسی‌زبانان ایجاد می‌کند، اما نتایج کلی حاصل از این پژوهش عکس این مطلب را بیان می‌کند چون بازی‌های آموزشی را می‌توان برای فراگیران از رده‌های مختلف سنی و در هر سطحی از مهارت زبانی به کار برد. به‌علاوه حذف موانع یاددهی و یادگیری، دسترسی آسان برای همه فراگیران و ایجاد تحول در عملکرد آن‌ها همواره از مهم‌ترین اهداف آموزش به کمک رسانه ارتباطات سیار به شمار می‌رود (شوارتز^۲، ۲۰۱۳).

از آن جهت که دانش‌آموزان ایرانی به شیوه چهره-به-چهره آموزش در محیط رسمی آموزش مأنوس شده‌اند فراهم نمودن شرایطی مشابه آن در محیط مجازی در روش مشارکتی می‌تواند تا حدی دلیل موفقیت معلمان، تهیه‌کنندگان محتوای آموزشی و فراگیران باشد که به شیوه تعاملی در پیشبرد فرایند یاددهی و یادگیری زبان‌های خارجی گام برمی‌دارند. به عبارت ساده‌تر، بدین شیوه فراگیران با دسترسی آسان‌تر به همتایانشان قادرند مشکلات و سؤالات احتمالی را در محیط مجازی رفع و رجوع نمایند؛ اما در عین حال با این باور که ارتباطات مجازی بخشی از فرهنگ قرن ۲۱ است (شزپیلوسکی، کریستودولوپولو، کلینر، میریناویکیویت و والنسیا^۳، ۲۰۱۱) همپای تغییرات پویای فناوری در زمان، لازم است تا در نگرش به یاددهی و یادگیری نیز تغییر عمده ایجاد کنیم (شزپیلوسکی^۴، ۲۰۱۱). در انجام این مهم و به‌منظور فهم و تسهیل هر چه بیشتر فرایند یادگیری در جای‌جای برنامه درسی همچنین لازم است تا معلم و

1- Halliday

2- Schwartz

3- Czepielewski, Christodouloupoulou, Kleiner, Mirinaviciute, & Valencia

4- Czepielewski

دانش‌آموزان ضمن معطوف نمودن توجهشان به آنچه قرار است آموخته شود، چگونگی ارتباط مطالب با دانسته‌های قبلی را نیز مدنظر قرار دهند (کاروالو^۱، ۲۰۱۴).

در پایان لازم است بدین مطلب اشاره شود که تأسی محض از فرهنگ بومی در یاددهی زبان انگلیسی می‌تواند خود زمینه‌ساز بروز مشکلات عدیده‌ای باشد؛ چراکه با محدود شدن تهیه‌کنندگان محتوای آموزشی و متصدیان آموزش به فرهنگ بومی فراگیران و ترس از خطر چیرگی فرهنگ زبان مقصد، ممکن است فراگیران نیز اشتیاقی به فراگیری واژگان خاص آن زبان نداشته باشند. در این راستا، بایرام و مورگان (۱۹۹۴) پیشنهاد می‌کنند که در محیط یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، درک فرهنگ زبان مقصد تا حد تسهیلگری آن در ارتقای مهارت زبانی کفایت می‌کند.



منابع

- احمدی، آذر و پورکریمی، جواد (۱۳۹۲). سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات دبیران بر اساس الگوی ISST. تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی، دوره ۷، شماره ۴. ۴۶۸-۴۴۹.
- رضائیان، مجید (۱۳۹۱). ورود به دنیای ارتباطات با آموزش سواد رسانه‌ای [مصاحبه با روزنامه ایران]. *سواد رسانه‌ای و لزوم آموزش آن*. ۲۰ آذرماه ۱۳۹۱.
- ریاحی، ابوالقاسم (۱۳۸۰). نقش بازی در ایجاد خلاقیت و پرورش کودکان، تهران: نشر پرنیان.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران، نشر آگه.
- صالحی امیری، رضا (۱۳۷۸). سواد رسانه‌ای. تهران: مجمع تشخیص مصلحت نظام، پژوهشکده تحقیقات استراتژیک.
- Bhaskar K, S. (2013, September 24). *Connected educators month (CEM)- helping educators thrive in a connected world*. Retrieved from <http://www.twitter.com/SantoshBhaskarK>
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S. & Allatt, P. (1991). Young people's perception of other cultures. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures* (pp. 103-119). Clevedon, Avon, England: Multilingual Matter.
- Carvalho, A. (2014). 5 trends to rock education. *Technology News & Innovation in K-12 Education*, 17(4), 26-27.
- Coe, N., & Fowler, W. S. (1976). *Nelson English language tests*. London: Butler and Tanner Ltd.
- Czepielewski, S. (2011). The virtual world of second life in foreign language learning. In S. Czepilewski (Ed.), *Learning a language in virtual worlds: A review of innovation and ICT in language teaching methodology* (pp. 15-25). Warsaw: Warsaw Academy of Computer Science, Management and Administration.
- Czepielewski, S., Christodouloupoulou, C., Kleiner, J., Mirinaviciute, W., & Valencia, E. (2011). Virtual 3D tools in online language learning. In S. Czepilewski (Ed.), *Learning a language in virtual worlds: A review of innovation and ICT in language teaching*

- methodology** (8-15). Warsaw: Warsaw Academy of Computer Science, Management and Administration.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Devaney, L. (2013, April 4). How three districts are tracking student data, Archived at <http://www.eschoolnews.com>
- Ellis, R. (1992). The classroom context: An acquisition-rich or an acquisition-poor environment? In C. Kramsch & S. McConnell-Ginet (Eds.), *Text and context* (171-186). Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fencott, C., Lockyer, M., Clay, J., & Massey, P. (2012). *Game invaders: The theory and understanding of computer games*. NY: A John Wiley & Sons, Inc.
- Freed, B. F. (Ed.). (1991). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 175–200). Lawrence Erlbaum.
- Halliday, M. A. K. (1978). Language as a social semiotic. London: Edward Arnold.
- Hannerz, U. (2001). Thinking about culture in a global acumen: Culture in the communication age. *The Annals*, 570, 140-150.
- Hayati, A. M. & Mashhadi, A. (2010). Language planning and language-in-education policy in Iran. *Language Problems and Language Planning*, 34 (1), 24–42.
- Jauregi, J. (2011). Integrating meaningful interactions through virtual tools in foreign language education: Looking at the added value. In S. Czepilewski (Ed.), *Learning a language in virtual worlds: A review of innovation and ICT in language teaching methodology* (PP. 41-47). Warsaw: Warsaw Academy of Computer Science, Management and Administration.
- Jones, L., (2004). Testing L2 vocabulary recognition and recall. *Learning and Technology*, 8(3), 122-143.
- Kleinsasser, R. C. (1993). A tale of two technical cultures. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), 373-83.

- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Mitchell, R. (1988). *Communicative language teaching in practice*. London: Centre for Information on Language Teaching.
- Murphy, E. (1988). The cultural dimension in foreign language teaching: Four models. *Language, Culture and Curriculum*, 1 (2), 147-163.
- Nagamine, T. (2008). *Exploring preservice teachers' beliefs: What does it mean to become an English teacher in Japan?* Saarbrücken, Germany: VDM Verlag.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nga, N. T. (2008). English - A global language and its implications for students. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 24, 260-266.
- Paige, R. M., Jorstad, J., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (2003). Culture learning in language education: A review of the literature. In D. Lange, & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the Core: Integrating Culture into the language education* (pp. 173-236). Greenwich, CT: Information Age.
- Patrikis, P. C. (1995). Where is computer technology taking us? *ADFL Bulletin*, 26 (2), 36-39.
- Pazio, M. (2010). Blended learning and its potential in expanding vocabulary knowledge: A case study. *Teaching English with Technology*, 10 (1), 3-30.
- Richards, J. C., & Rodgers, S. (2003). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson-Stuart, G. & Nocon, H. (1996). Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 80 (4), 431-449.
- Saslow, J., & Ascher, A. (2006). *Top Notch 1B*. Longman Pearson.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, K. (2013, September 24). *Are teachers and ed-tech businesses working towards the same goal?* Retrieved from <http://www.blogs.kqed.org/mindshift>.
- Swain, M. (1994). French immersion and its offshoots: Getting two for one. In B. F. Freed (Ed.), *foreign language acquisition*

research and the classroom (91-103). Lexington, MA: D.C. Heath and Company.

Talebinezhad, M. R., & Aliakbari M. (2001). Basic assumptions in teaching English as an international language. *The Internet TESL Journal*, 2 (7), 1-3.

Wieczorek, J. A. (1994). The concept of French in foreign language texts. *Foreign Language Annals*, 27 (4), 487-97.

