

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۲

## تلفیق محتوای آموزشی با فرهنگ ایرانی - اسلامی در آموزش زبان انگلیسی از طریق بازی‌های دیجیتال

عبدالمجید حیاتی (استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شهید چمران اهواز)

**majid\_hayati@yahoo.com**

علیرضا جلیلی‌فر (دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شهید چمران اهواز)

**ar.jalifar@gmail.com**

سعید خزایی (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، نویسنده مسؤول)

**saeed.khazaie@gmail.com**

### چکیده

در جوامع امروزی، فناوری، یادگیری و یاددهی درآمیخته هستند و به شکل پیوسته در تغییر و تحول می‌باشند. تجربه زندگی واقعی در نوع خود برای تهیه محتوای آموزش نوین به مرجعی تبدیل شده است. در همین راستا و برای گسترش آموزش عالی، حرکت در مسیر صحیح اخلاقی و علمی بیش‌ازپیش لازم و ضروری به نظر می‌رسد. از آنجایی که ارتباطات سیار در ترکیب با رسانه‌هایی همچون بازی زمینه ثبات تعاملات میان انسان‌ها را فراهم می‌آورند، در پژوهش حاضر آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان رابط بین‌المللی، به شیوه ترکیبی برای تقویت ارتباطات ملت‌ها و فرهنگ‌های مختلف و با هدف فراهم ساختن بستر دوستی در بین آن‌ها دنبال شد. در مقاله حاضر، با کاربرد شیوه آموزش غوطه‌وری، محتوای دانشگاهی به زبان انگلیسی به ۱۴۰ دانشجوی زن و مرد ایرانی از رده سنی ۲۶-۲۱ سال و با سطح متوسط مهارت زبانی، با تلفیق آموزش رسمی و در دو نمونه بازی آموزشی دیجیتال از پیش ساخته و بومی در یک نیمسال تحصیلی آموزش داده شد. طرح انجام این پژوهش از نوع چندبعدی و ترکیبی متشکل از آزمون‌های تکوینی حین انجام فرایند یاددهی و یادگیری، آزمون تلخیصی در پایان پژوهش و پرسشنامه نگرش بود. تحلیل کمی و کیفی نتایج حاصل از اطلاعات گردآوری شده بیانگر تأثیر معنادار محتوای انگلیسی غیررسمی متکی بر فرهنگ اسلامی - ایرانی بر عملکرد فراگیران، به‌هنگام یادگیری زبان

انگلیسی و ارتقای توان ارتباطی آنان از طریق این زبان بود؛ ازاین‌رو، می‌توان محتوای دیجیتال فرهنگی بومی‌محور را نوعی واسط برای کوتاه‌ترنمودن مسیر یادگیری زبان‌های خارجی و تسهیل در تعاملات در راستای دوستی با مردمان جهان در این چارچوب پنداشت.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش زبان انگلیسی، بازی‌های آموزشی دیجیتال، تعامل، فرهنگ ایرانی-اسلامی، فناوری‌های نوین آموزش.

#### ۱. مقدمه

انسان موجودی زیستی، روانی، اجتماعی و معنوی است و توجه به نیازهای معنوی یکی از اجزای زندگی سالم و رمز بقا و توسعه جوامع انسانی محسوب می‌شود (شهیدی و فرج‌نیا، ۱۳۹۱). از ابتدای آفرینش نیاز به جست‌وجوگری و کاوش برای کسب اطلاعات، در طبیعت و ذات این موجود دارای شعور به‌ودیعه نهاده شده است (علی‌پور و شالباف، ۱۳۸۷). تعلیم و تربیت جدای از جنبه‌های روان‌شناختی، می‌تواند قسمتی از تعاملات در سطح گسترده‌تر و شامل تبادل اطلاعات بین افراد باشد. تعهد برای یاددهی و یادگیری، احساس باهم‌بودن و یکپارچگی اجتماعی تاحدزیادی فراگیران را برای یادگیری برمی‌انگیزد (گاولیک-کوبلینسکا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱).

امروزه توسعه فناوری‌های نوین ارتباطی زمینه تبدیل فرصت‌های آزاد را به فرصت‌هایی برای یاددهی و یادگیری آسان و جذاب پدید آورده است (شاپیلزوسکی، کریستودولوپولو، کلینر، میریناویسیوت، و ولنسیا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). فراوانی و همه‌گیر شدن فناوری سبب شد تا بارنز، ماراتیو و فریس<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) از فراگیران عصر حاضر با عنوان «نسل خالص» یاد کنند؛ به‌این‌معناکه این نسل در عرصه‌های مختلف زندگی روزمره در فناوری غوطه‌ور شده است که تجربه زندگی واقعی در نوع خود به منبع ارجاعی برای تهیه محتوای آموزش نوین تبدیل گردیده

1. Gawlik-Kobylińska

2. Czepielewski, Christodouloupoulou, Kleiner, Mirinaviciute, & Valencia

3. Barnes, Marateo, & Ferris

4. Illeris

است (ایلریس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). از این طریق زمینه اشاعه و ترویج علم هموارتر از قبل شده است. به طور طبیعی دغدغه عمده دست‌اندرکاران آموزش و پرورش ایجاد فضایی برای عرضه محتوای آموزشی نوین در میان برنامه روزمره فراگیران است؛ از این رو، می‌توان گفت رویکرد محیط‌های آموزشی آینده رویکردی تلفیقی است.

ماهیت پویا و پیچیده جوامع نوین موجب شده است که نیازهای معنوی بشر در برابر خواست‌ها و نیازهای مادی قد علم کنند و معنویت اهمیت بیشتری یابد (وست، ۱۳۸۸). در دنیای امروز، به واسطه رشد آموزش عالی به‌عنوان یکی از تأثیرگذارترین عرصه‌ها برای نهادینه‌کردن اصول و ارزش‌های اخلاقی، علاوه بر آموزش فناوری‌ها و علوم جدید، آموزش معارف دینی و اعتقادی نیز از برنامه‌های اصلی است. آموزش و تحصیل در سطوح عالی منجر به ارتقای بلوغ شخصیتی و اجتماعی افراد، احترام آنان به حقوق بشر، آزادی‌های انسانی و گسترش صلح و افزایش مشارکت آنان در ساختن جامعه‌ای آزاد و پویا می‌شود (نعمتی و محسنی، ۱۳۸۹). از آنجایی که پذیرفتن و باور ارزش‌های نیک، آغاز پرداختن به آن‌ها است (نوروززاده، افشار، و رضایی، ۱۳۸۹)، با تجربه موازین اخلاق اسلامی در محیط آموزشی، دانشجویان زیادی از این اصول و ضرورت به‌کارگیری آن‌ها واقف می‌شوند. شوان<sup>۲</sup> (۱۹۸۳) و (۱۹۸۷)، نیاز به قراردادن آموزش موضوع را مطرح می‌کند. در آموزش دانشجوی خلاق، وی معتقد است که دانش از میان وجه پویای موضوع و عمل به موضوع در شرایط کاری ظاهر می‌شود.

یادگیری بایستی در امور روزمره و مسئولیت‌های زندگی شهروندان قابل کاربرد باشد (ایلریس، ۲۰۰۹) که فراتر رفتن از آموزش‌های مستقیم و تأکید بر آموزش حین عمل و آموزش‌های اجتماعی، ارتباط پایدار و زیایی را بین صنعت و نهاد علم به‌وجود می‌آورد (قراملکی، ۱۳۹۱). طبق گزارش میدلبری<sup>۳</sup> (۲۰۱۳)، شواهد هر روز از این خبر می‌دهند که

1. Schön
2. Middlebury
3. Madej

فراگیری زبان در تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاقیت و انتقال افکار مؤثر است. مادج<sup>۱</sup> (۲۰۱۱، ص. ۱۲۹) می‌گوید: «شیوه فعلی نگاه به آموزش زبان‌های خارجی تأثیر گرفته از چگونگی مراودات مردمان با یکدیگر در جامعه است. یک چنین نگرشی به ارتباطات زبان را تنها در زمان ارتباط با سایرین قابل انتقال می‌داند». به عقیده بوتجز و بایرام<sup>۲</sup> (۱۹۹۱، ص. ۱۱۱)، یاد دادن از طریق فرهنگ بومی رابطی آموزشی محسوب می‌شود که از طریق آن علاوه بر مرتفع شدن خلأهای آموزشی، یادگیری در محیط واقعی جذاب‌تر پدیدار می‌شود.

پایا (۱۳۸۸) فناوری را ساخته انسان‌ها برای تأمین خواسته‌ها، رفع نیازها و پاسخ‌گویی به نیازهای غیرمعرفتی و معرفتی ابداع‌کنندگان یا بهره‌گیرندگان آن می‌داند. موحد ابطحی و دنیوی (۱۳۸۹، به نقل از میرباقری، ۱۳۸۰) معتقد هستند که تمدن‌های مختلف برای برآوردن نیازهای توسعه یاب خود، فناوری‌های متناسب با خود به وجود می‌آورند. کاربرد گسترده فناوری اطلاعات و ارتباطات به عرضه آموزش زبان و در عرضه خدماتی نو و متمایز در دنیای دوم نیز گام نهاده است. حضور احساس و هیجان به شکل یکپارچه سبب شده است تا تعلیم و تربیت به واقعیتی تمام‌عیار در دنیای دوم قلمداد شود (شاپلوسکی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). معرفت‌شناختی مدارس آینده مبین نوع و فرایند خاصی از کسب معرفت و دانش در این نوع مدارس است که بر آموزش مجازی و دیجیتالی متمرکز است و حضور معلم در این کلاس‌ها با کارکرد تسهیل‌کنندگی همراه می‌باشد (سمیعی شیردره، ۱۳۹۲). یادگیری در هر زمان و در هر مکان از طریق فناوری‌های ارتباطات سیار نقش بسزایی در هموارساختن مسیر و تضمین رعایت اخلاق در آموزش ایفا می‌نماید؛ زیرا، مساوات در یاددهی و ارزیابی، یکی از هنجارهای عمده اخلاق در آموزش محسوب می‌شود.

دنیای مجازی امکان خلق دوباره دنیای واقعی را می‌دهد. با امکان حضور در آن فراگیران قادر هستند به راحتی به سیر در آن محیط بپردازند و جایگاه ارتباطی خود در تعامل با سایر افراد را کشف نمایند. با دادن حق انتخاب به فراگیران امکان مشارکت فعال آنان در فرایند

1. Buttjes & Byram  
2. Czepielewski

یادگیری پدید می‌آید. نقش پویای فراگیران امکان تفکر نظام‌مند را ایجاد می‌کند که در نتیجه، آن‌ها قادر هستند علاوه بر سهیم شدن در ایجاد محیط آموزش، آن محیط را بادقت و با ملاحظه همه جوانب به‌سوی هدف نهایی که همان یادگیری است، هدایت کنند (ماسکیتی، فاسیانی، و دی مارکو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). این محیط دربرگیرنده فراگیر همراه با محتوای تولید خود می‌باشد که در آن شهروندان به‌جای اینکه خواننده تولیدات از پیش آماده آموزشی باشند، خود به‌نوعی تولیدگر این‌گونه محتوا هستند.

در طول تاریخ یاددهی و یادگیری، در دهه‌های اخیر متون کتاب‌های درسی بخش عمده طرح درس اعضای نظام آموزشی را شکل داده‌اند و این اهمیت همچنان به قوت خود باقی است (دریسکول<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱)؛ اما سؤالی که ممکن است مطرح شود این است که آیا توسعه رسانه‌های نوین ارتباطات سیار نقش این کتاب‌ها را در فرایند یاددهی و یادگیری کمتر خواهد کرد؟ بررسی کمی و کیفی نتایج حکایت از آن دارد که امکانات وسیعی که دنیای مجازی یادگیری در اختیار فراگیران قرار می‌دهد، سبب می‌شود متون کتاب‌های درسی با ازدست‌دادن جایگاه فعلی خود، به‌لحاظ جذابیت در پله بعدی تنزل یابند.

دست‌اندرکاران آموزش و پرورش می‌توانند با استفاده از رسانه‌های نوین ارتباطی زمینه طراحی و آماده‌سازی محتوای آموزشی را برای یاددهی زبان انگلیسی به فراگیران فراهم آورند تا علاوه بر مهیامودن شرایط برای ارتباط آنان با همتایانشان از سراسر جهان و آشنایی آن‌ها با سایر سنت‌ها و آداب شهروندان از دیگر سرزمین‌ها، فرهنگ ایرانی-اسلامی خود را به دیگر ساکنان جهان بشناسانند. این شیوه در حفظ و پویایی بستر فرهنگ ایرانی-اسلامی نقش بسزایی را ایفا خواهد نمود. یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، در محیط غیررسمی بازی آموزشی مانند یادگیری روش شناوری است که در آن تمام تعاملات از طریق زبان خارجی و نه زبان بومی صورت می‌گیرد؛ از این‌رو، با حفظ هویت فرهنگ بومی فراگیران نه تنها زمینه حفظ و ثبات آن پدید می‌آید، بلکه با فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان رابط

---

1. Mascitti, Fasciani & Di Marco  
2. Driscoll

بین‌المللی، زمینه آشنایی و دوستی با سایر مردمان از دیگر ملل و فرهنگ‌ها بیش‌ازپیش هموار می‌گردد.

دنیای مجازی با دارا بودن شاخص‌های عمده و مطلوب تاحدزیادی روند یاددهی و یادگیری زبان‌های خارجی را تسهیل نموده است؛ اما برخی از ابعاد به‌کارگیری آن می‌تواند به‌طورخاص برای فراگیران مبتدی زبان انگلیسی مشکل‌ساز باشد؛ زیرا، آنان به‌دلیل نداشتن سطح مناسب مهارت‌های زبانی در مدیریت و سوق صحیح آن موقعیت به‌سوی یادگیری درست نمی‌توانند تعامل سازنده‌ای با هم‌تایان خود برقرار نمایند. درست در این نقطه بود که انواع مختلف بازی‌های آموزشی دیجیتال در ترکیب با روش معمول آموزش به‌کار گرفته شد تا علاوه‌بر بررسی اثر آن بر توان دانشجویان ایرانی در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، بتوان با دستیابی به معیارهایی جدید برای همگانی‌نمودن آموزش مجازی، این شاخص‌ها و معیارها را در شیوه برقراری تعامل صحیح با سایر مردمان به‌کار بست. با تلفیق مؤلفه‌های شاخص از رسانه‌های مجازی همچون ارتباطات سیار و بازی‌های دیجیتال، زمینه ارتباط و تعامل فراگیران در هر زمان و مکان در دنیای مجازی فراهم می‌شود؛ به‌این‌ترتیب، فراگیران قادر هستند با استفاده از فرصت‌های نوبی پیش‌رو در فعالیت‌های یادگیری، بیشتر در محیطی به دور از اضطراب و تشویش حاکم بر کلاس‌های درس سنتی به ارزیابی خود پردازند و در نتیجه، زمینه غنای دانش مادام‌العمری<sup>۱</sup> خویش را فراهم آورند.

## ۲. هدف تحقیق

دست‌اندرکاران آموزش عالی کاربرد بازی‌های رایانه‌ای را در این حوزه کاری غیرعملی و انجام‌ناپذیر می‌دانند (کویپرز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱)؛ بنابراین، هدف از انجام این پژوهش بهره‌گیری مطلوب از فناوری ارتباطات سیار و عرضه بازی دیجیتال از طریق این فناوری در پی ایجاد محیطی تعاملی و جذاب برای یاددهی و یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان رابط بین‌المللی<sup>۳</sup> در بین مخاطبان آموزش عالی با پیروی از فرهنگ بومی بود تا بتوان علاوه‌بر حفاظت از فرهنگ

1. Lifelong learning

2. Kuipers

3. English as a lingua franca

ایرانی - اسلامی فراگیران، در ایجاد زمینه برای رشد و پویایی آموزه‌های اخلاقی به سایر مردم جهان در راستای حفظ دوستی گام برداشت.

روش به‌کارگرفته‌شده همان روش غوطه‌وری<sup>۱</sup> است که در آن فراگیران به‌واسطه زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان میانجی، قادر هستند اصول اخلاقی - اسلامی را فراگیرند و علاوه‌بر عمل به این اصول، آن‌ها را در مراودات جهانی با سایر مردمان به‌کار بندند؛ ازاین‌رو، برای بررسی میزان تأثیرگذاری محتوای رسانه‌های جدید آموزشی درکنار شیوه آموزش فعلی بر یادگیری و توان تعامل فراگیران ایرانی، سؤالات زیر مطرح شدند:

۱. آیا نوع بازی دیجیتال آموزشی (پیش‌ساخته و بومی) بر توان فراگیران ایرانی در یادگیری آموزه‌های اخلاقی اسلام به زبان انگلیسی و قدرت انتقال آنان تأثیر معناداری دارد؟
۲. آیا نحوه نگرش فراگیران به نقش بازی بر یادگیری زبان انگلیسی تأثیر معناداری بر این فرایند دارد؟

### ۳. روش تحقیق

#### ۳.۱. آزمودنی‌ها

در این پژوهش از طرح ترکیبی مشتمل بر مصاحبه، پرسشنامه، آزمون تعیین سطح مهارت زبانی، ارزش‌یابی تکوینی حین انجام بازی‌های آموزشی و آزمون تلخیصی در پایان نیمسال، برای ارزیابی تأثیر تلفیق رسانه‌های ارتباطات سیار و بازی بر روی توان ارتباطاتی فراگیران ایرانی با سایر شهروندان جهان در چارچوب آموزه‌های اخلاقی اسلامی و انتقال آن از طریق زبان انگلیسی استفاده شد. اهمیت اسلام و تأکید بر حفظ فرهنگ اسلامی در کتاب آثار ترجمه‌شده اسلامی (۱) و جایگاه خاص دانشجویان رشته زبان انگلیسی در جوامع اسلامی غیرانگلیسی‌زبان در تبیین و شناساندن چارچوب‌های این فرهنگ سبب شد تا با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌بندی‌شده، نمونه آماری شامل ۱۴۰ دانشجوی دختر و پسر ایرانی از رده سنی ۲۶-۲۱ سال انتخاب شوند. آن‌ها با شرکت در آزمون بسندگی زبان انگلیسی نلسون

(آزمون سطح متوسطه، ۲۰۰ الف)، در سطح متوسط مهارت زبان انگلیسی همگون‌سازی شدند. سپس، آزمودنی‌ها به شکل تصادفی در دو گروه اول و دوم، محتوای کتاب آثار ترجمه‌شده اسلامی (۱) را به شیوه ترکیبی فراگرفتند. این دو گروه عبارت‌اند از:

**گروه اول** - اعضای جامعه آماری این گروه ۷۰ زن و مرد دانشجوی ایرانی بودند که محتوای انگلیسی را در کلاس‌های رسمی درس فرامی‌گرفتند و سپس، طی یک برنامه زمان‌بندی به انجام بازی دیجیتال از پیش ساخته با محتوای مشابه با آنچه به‌طور رسمی فراگرفته بودند، در محیط خارج از کلاس درس می‌پرداختند؛

**گروه دوم** - ۷۰ زن و مرد دانشجوی ایرانی در این گروه همانند هم‌تایان خود در گروه اول محتوای آموزشی را فرامی‌گرفتند؛ اما آنان بازی را در محیط خارج از کلاس درس بازی‌های بومی براساس فرهنگ ایرانی - اسلامی انجام می‌دادند. اطلاعات مربوط به آزمودنی‌ها در جدول (۱) به‌صورت خلاصه نمایش داده شده است:

جدول ۱- اطلاعات جامعه آماری

| جنسیت | نفر | میانگین سنی | گروه اول | گروه دوم |
|-------|-----|-------------|----------|----------|
| زن    | ۹۲  | ۲۲/۴۰       | ۴۴       | ۴۸       |
| مرد   | ۴۸  | ۲۳/۰۵       | ۲۶       | ۲۲       |
| مجموع | ۱۴۰ | ۲۲/۷۲       | ۷۰       | ۷۰       |

در پایان، فراگیران هر دو گروه به ۷۰ گروه دو نفری تقسیم شدند تا دانشجویان بتوانند بازی‌ها را در قالب شبکه‌های مجازی و با مشارکت یکدیگر پیش ببرند.

### ۲.۳. ابزار

**آزمون بسندگی نلسون** - مجموعه آزمون‌های بسندگی نلسون مشتمل بر ۴۰ آزمون مجزا است که ۱۲ آزمون آن مربوط به تأیید سطح مقدماتی دانش‌آموزان می‌باشند. هر آزمون دارای ۵۰ سؤال چهارگزینه‌ای است. ۱۲ آزمون موجود در این مجموعه به ترتیب از آزمون‌های آسان



به آزمون‌های مشکل‌تر از ۵۰ الف تا ۱۵۰ د طبقه‌بندی شده‌اند (کو و فاولر<sup>۱</sup>، ۱۹۷۶). برای انجام این پژوهش، آزمون ۲۰۰ الف آزمون مناسبی به نظر می‌رسید. روایی و پایایی مجموعه آزمون‌های نلسون محاسبه شده است و مورد تأیید متخصصان و اساتید رشته آموزش زبان انگلیسی می‌باشد؛ اما در این پژوهش بار دیگر محاسبه و ارزیابی شد. در واقع، قابلیت اعتماد در یک آزمون می‌تواند از موقعیتی به موقعیت دیگر و از گروهی به گروه دیگر متفاوت باشد. از طریق روش کودر-ریچاردسون پایایی ۰/۸۲ محاسبه شد. روایی و اجزای تشکیل‌دهنده این آزمون نیز به تأیید سه نفر از اساتید رشته آموزش زبان و ادبیات انگلیسی رسیده بود (سرمد، بازرگان، و حجازی، ۱۳۷۶).

**پرسشنامه** - استفاده از روش‌ها و محتوای جدید آموزش، همزمان نیازمند ارزیابی پی‌درپی و گرفتن بازخوردی است که در نهایت، به اصلاح و بهبود برنامه منجر می‌شود (عباسیان و کاظمی‌نژاد، ۱۳۹۲). از آنجایی که بررسی نتایج کمی حاصل از عملکرد فراگیران نمی‌تواند به‌تنهایی روشنگر مسیر در شیوه گردآوری و عرضه محتوای نوین آموزشی باشد، پرسشنامه، به‌ویژه در تحقیقات میدانی، ابزاری برای شناسایی چالش‌ها و نیازها برای شروع خواهد بود (جلالی، ۱۳۹۰)؛ در نتیجه، با در نظر گرفتن ابعاد مرتبط و تأثیرگذار، از تلفیق پرسشنامه‌های مختلف (شیوه‌های نوین آموزش، مؤلفه‌های فرهنگی و ...) پرسشنامه‌ای طراحی شد که هدف اصلی آن ارزیابی نگرش فراگیران به یادگیری ترکیبی شامل رسانه آموزشی بازی بود که پرسش‌های آن در قالب پیامک آماده‌سازی شدند. ۲۰ سؤال پنج‌گزینه‌ای به روش نمره‌گذاری طیف لیکرت طراحی شد. روایی صوری و محتوایی سؤالات از طریق نظرخواهی از سه نفر از اساتید رشته آموزش زبان انگلیسی و علوم تربیتی بررسی گردید و پایایی آن نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ محاسبه شد. برای هریک از سؤالات پرسشنامه، پنج گزینه شامل پاسخ‌های زیر در نظر گرفته شد: «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «تاحدودی موافقم»، «مخالفم» و «کاملاً مخالفم». در این پرسشنامه، نمره‌گذاری مربوط به پاسخ‌ها به صورت ۴ برای «کاملاً

موافقم»، ۳ برای «موافقم»، ۲ برای «تاحدودی موافقم»، ۱ برای «مخالقم» و ۰ برای «کاملاً مخالفم» در نظر گرفته شد.

**محتوای آموزشی** - ترکیبی از محتوای متون کتاب‌های درسی دانشگاهی و رسانه بازی آموزشی، محتوای اصلی این پژوهش را شکل می‌دادند:

**الف. بررسی ترجمه انگلیسی متون اسلامی** (منافی اناری، ۱۳۸۲): متن این کتاب محتوای عمده آموزشی را به‌هنگام عرضه آن در شیوه رسمی یاددهی و در کلاس درس تشکیل می‌داد. ۲۲ درس شامل محتوای جدید به سه زبان فارسی، عربی و انگلیسی با موضوعات قرآنی و نهج‌البلاغه به‌همراه سه مجموعه آزمون متن این کتاب را شکل می‌دهند.

**ب. ۱- بازی‌های پیش‌ساخته آموزشی:** برای آموزش زبان انگلیسی به غیرانگلیسی‌زبانان از طریق دو رسانه ارتباطات سیار و بازی و در پی آن افزایش قدرت ارتباط با دیگران در یک چارچوب منطقی و اصولی مجموعه‌ای بازی از پیش‌ساخته موجود در بازار انتخاب گردید و در سامانه آموزش تلفیق شد (جدول ۲)؛ به‌این ترتیب آن‌ها در ترکیب با یاددهی رسمی برای آموزش یک گروه از اعضای جامعه آماری و جدای از فرهنگ مادریشان به‌کار گرفته شد.

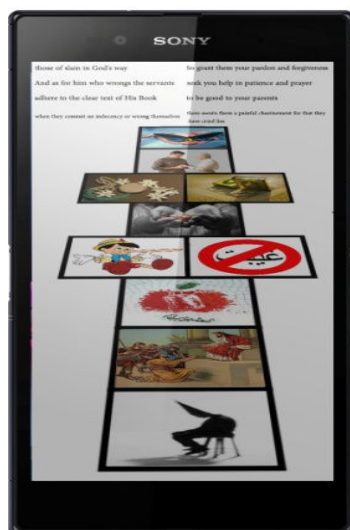
#### جدول ۲- جزئیات بازی‌های از پیش‌ساخته انتخاب‌شده برای گروه اول

| عنوان بازی                          | حوزه کاربردی  | تعداد کاربرد | جلسه     |
|-------------------------------------|---|--------------|----------|
| Upwords                             | بازی با واژگان انگلیسی و کمک به ساخت جملات  | ۶            | ۱ تا ۶   |
| Quarto, Quoridor, Pentago, Ab alone | انجام این بازی‌ها علاوه بر تقویت دامنۀ دانش واژگان زبان انگلیسی در فراگیران، باعث افزایش رقابت سالم و درکنار آن تقویت صبر و حوصلۀ فراگیران می‌شود.                                  | ۹            | ۷ تا ۱۵  |
| Civilization Series, anno series    | این دو مجموعه با ارائه جزئیات دقیق و کامل از برهه‌های تاریخی مختلف از طریق زبان انگلیسی، فرد را با سیر پیشرفت علم و فناوری و اخلاق در تمدن‌ها آشنا می‌کنند.                         | ۱۵           | ۱۶ تا ۳۱ |
| Scribblenauts                       | در این بازی با نوشتن هر ترکیب یک نام و یک صفت آن شیء ظاهر می‌شود و قابل مدیریت است. گروه هدف این بازی فراگیران از رده‌های سنی مختلف هستند؛ از این رو، جنبه آموزشی آن انکارنشده است. | ۴            | ۳۲ تا ۳۶ |

ب. ۲- خانه بازی: برای تلفیق بازی فرهنگ محور در چارچوب یادگیری ترکیبی، خانه بازی به عنوان یک بازی ایرانی انتخاب گردید و برحسب نیاز فعلی؛ یعنی، به کارگیری بازی های بومی، در راستای یادگیری زبان انگلیسی تغییر داده شد. این بازی بومی فرصتی جدید برای تمرین مهارت های اصلی و فرعی زبان انگلیسی در محیط غیررسمی آموزش پدید می آورد. در چنین محیطی فراگیران قادر هستند با مطرح کردن سؤالات و مشکلات آموزشی با یکدیگر تعامل کنند تا به پاسخی روشن و قاطع دست یابند که این خود می تواند به تفکر خلاقانه آنان منجر شود (شکل ۱). این الگوی بازی برای فراگیران مرد و زن طراحی شده است و قابل عرضه بر روی تلفن همراه از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات می باشد. در واقع، در یادگیری غیررسمی از طریق بازی های دیجیتال، صفحه نمایش تلفن همراه به عنوان یک تخته سیاه مجازی با عرضه محتوا فرایند یاددهی و یادگیری را به پیش می برد. همچنین، بازی بومی «خانه بازی» را می توان برای آموزش مهارت های مختلف زبان انگلیسی از جمله آموزش اصطلاحات و ضرب المثل ها، حروف الفبا، نامه نگاری، آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه و ... به کار برد.

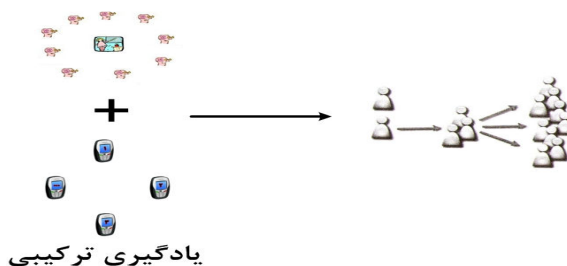
شکل ۱- نمونه ای از بازی بومی «خانه بازی» برای آموزش اخلاق مدار زبان انگلیسی به فراگیران ایرانی

نمونه ای از بازی بومی (با  
مضمون اخلاق اسلامی)



ترکیب شیوه‌های آموزش چهره‌به‌چهره با بازی آموزشی مجازی، زمینه یادگیری و تعامل بیشتر را فراهم می‌نماید و فراگیران را قادر می‌سازد تا انواع مختلف محیط‌های یادگیری انفرادی، گروهی و اجتماعی را تجربه کنند (شکل ۲):

شکل ۲- نظام جامع آموزشی ترکیبی و قابلیت‌های کاربردی آن



**سیستم جامع آموزشی - در پی ایجاد یادگیری روشمند<sup>۱</sup>، بانک اطلاعاتی همراه با نرم‌افزارهایی به‌عنوان میانجی در تسهیل یادگیری ایجاد و راه‌اندازی شد؛ به این ترتیب، عملکرد لحظه‌ای فراگیران در محیط آموزش مجازی ثبت و ضبط شد و تجزیه و تحلیل گردید. چارچوب این سیستم جامع آموزشی براساس شیوه آموزش وظیفه‌مدار بود که فراگیران قادر بودند با دسترسی آسان و یکسان از طریق ارتباطات سیار مهارت‌های قابل انتقال را توسعه دهند؛ بر این اساس، با امکان تخصصی شدن دانش، امکان تعدیل‌پذیری و انطباق‌پذیری اساسی با دنیای در حال پیشرفت فراهم گردید. همچنین، در این پودمان آموزشی، معلم و تهیه‌کنندگان محتوای آموزشی قادر بودند با توجه به روند کلی یاددهی و یادگیری جلسات آموزشی مجازی را تعریف و ذخیره نمایند.**

طراحی این پودمان براساس نظریه‌های آموزش وظیفه‌مدار 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<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷؛ الیس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). این کاربرد فناوری در

1. System-based Learning  
2. Gass & Mackey  
3. Ellis

یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان رابط بین‌المللی، دو سطح فناوری به عنوان ابزار تولید یا خدمت محصول و نیز فناوری به عنوان ابزار آموزشی دارد که فناوری نه تنها برای عرصه خدماتی آموزشی به کار می‌رود، بلکه نرم‌افزاری است که محتوا و چگونگی ارائه آن را نیز طراحی و مهندسی می‌کند (کلاین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ میرباقری، ۱۳۸۰).

**آزمون‌های تکوینی و تلخیصی** - هر دو بازی پیش‌ساخته و فرهنگ‌محور به شکلی تغییر و طراحی شدند که علاوه بر امکان انجام گروهی آن‌ها، امکان ثبت لحظه‌ای عملکرد فراگیران حین انجام نیز وجود داشت که این شاخص بارز بازی‌های قابل عرضه بر روی تلفن همراه امکان، ارزیابی تکوینی فراگیران را در هر زمان و مکان هموار کرده بود. همچنین، دانشجویان با شرکت در آزمون پایانی مهارت تعاملی، از طریق زبان انگلیسی، به شکل نوشتاری و در قالب تکمیل مکاتبات رسمی به دوستان خود در جهان و به دو شکل چهارگزینه‌ای و یادآوری ارزیابی تلخیصی شدند. این آزمون پایانی متشکل از ۴۰ سؤال نوشتاری و ۴۰ سؤال چهارگزینه‌ای و منتخب از سؤالات موجود در کتاب *بررسی ترجمه انگلیسی متون اسلامی* بود. سه نفر از استادان رشته آموزش زبان انگلیسی روایی این آزمون را تأیید کرده بود. پایایی آن نیز از طریق روش بازآزمایی محاسبه شد و ۰/۷۶ بود. این آزمون‌ها از طریق پیامک در اختیار فراگیران گذاشته شد.

### ۳.۳. مراحل انجام تحقیق

**الف. مقدمه** - حین آشنایی فراگیران با انجام بازی، آنان در جریان پیوسته بودن مراحل بازی و انسجام طرح قرار گرفتند. به عبارت ساده‌تر، از آنجایی که واحد دربردارنده بازی به گونه‌ای طراحی شده بود که هنگام انجام آن با ثبت عملکرد فراگیران، آنان را ارزیابی تکوینی می‌کرد، همه نتایج و آمار مربوط به عملکرد فراگیران به صورت روندی کلی در نظر گرفته شد. بازی‌های مورد استفاده در هر دو گروه به گونه‌ای انتخاب و تغییر داده شدند که نیازی به مهارت فراگیران در انجام نداشت و تنها برای پیش‌برد آن‌ها دانش زبانی کفایت می‌کرد. در این مرحله، از دانشجویان درمورد زمان مناسب عرضه بازی و طول زمانی آن سؤال پرسیده شد. بیشتر آنان در گروه‌ها بازه زمانی ۶-۷ بعد از ظهر را در همان روز آموزش رسمی برای انجام بازی‌ها در حدود ۵ تا ۷ دقیقه‌ای انتخاب نمودند.

طرح انجام این پژوهش از نوع ترکیبی بود که به نوعی آموزش غیررسمی را در محیط مجازی با شیوه آموزش چهره‌به‌چهره در آموزش رسمی تلفیق می‌نمود؛ از این رو، یادگیری مجازی نه به‌عنوان جایگزین یادگیری رسمی، بلکه در تکمیل و تقویت آن استفاده شد (برنز، گونزالز - پاردو، و کاماچو، ۲۰۱۱).

**ب. یاددهی و یادگیری ترکیبی** - در طول یک نیمسال تحصیلی، در ۳۶ جلسه آموزشی محتوای کتاب بررسی ترجمه انگلیسی متون اسلامی به شکل سنتی (رابطه استاد- دانشجو در شیوه چهره‌به‌چهره آموزش) و به‌صورت یکسان به ۱۴۰ دانشجوی نمونه آماری این پژوهش آموزش داده شد. بعد از هر جلسه آموزش رسمی، دانشجویان گروه اول، بازی‌های پیش‌ساخته و دانشجویان گروه دوم، بازی بومی خانه‌بازی را در ساعات ۶-۷ بعدازظهر در مدت زمان ۷ دقیقه انجام می‌دادند. در حین انجام بازی، نظام هوشمند روند یادگیری فراگیران را دنبال و ثبت می‌کرد. در واقع، دو نمونه بازی دیجیتال در بطن پودمان آموزشی قرار داشت.

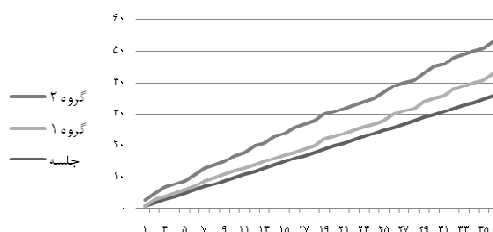
روند کلی انجام خانه‌بازی به این شکل است که برای تکمیل داستان‌ها، تصویرها یا نوشته‌هایی در خانه‌ها ظاهر می‌شود. فراگیران بایستی با توجه به تصویر یا نوشتار موجود در خانه‌ها گوی مناسب را از داخل کیسه‌ای که در کنار آن‌ها قرار دارد، انتخاب کنند و در داخل خانه مربوط قرار دهند. با هر بار انتخاب درست فراگیران، آدمک روی صفحه فعال می‌شود تا فراگیران آن را لی‌لی‌کنان تا مرحله آخر پیش ببرند. برای کمک به فراگیران در پیش‌برد بازی، آن‌ها به‌صورت تصادفی به گروه‌های دو نفری تقسیم شدند تا با تعامل یکدیگر آن را تکمیل نمایند؛ به این ترتیب، با باخت هریک از فراگیران در گروه‌های دو نفری، عضو دیگر در تعامل با همتای خود شروع به تکمیل داستان می‌نماید. فراگیران در حین بازی در حلقه‌های مجازی بدون حضور معلم به طرح سؤالات و ارائه راه‌حل برای انجام و تکمیل بازی می‌پرداختند. بدون شک، تکمیل داستان با ارتباط دادن تصاویر و نوشتارها در تعامل با دوستان انگیزه زیادی را برای آنان به‌همراه می‌آورد. کل فرایند انجام بازی‌ها (از پیش‌ساخته و بومی) بدون حضور معلم و آزمونگر برگزار شد. در یک نگاه کلی، در این پژوهش روش ترکیبی شامل برگزاری ۳۶ جلسه آموزشی سنتی زبان انگلیسی در کلاس‌های عادی درس برای فراگیران و به موازات آن ۳۶ جلسه آموزش غیررسمی شامل انجام بازی‌های آموزشی (از پیش‌ساخته یا فرهنگ‌محور) می‌شد.

ج. انجام آزمون و توزیع پرسشنامه - پس از پایان جلسات آموزشی، به شیوه ترکیبی، ۸۰ سؤال مربوط به آزمون تلخیصی از طریق سامانه ارسال پیامک در اختیار فراگیران قرار گرفت تا آنان از مسیری مشابه (ارسال پاسخ به صورت پیامک) به سیستم مرکزی پاسخ گویند. زمان برگزاری این آزمون ۴۵ دقیقه بود. بعد از اتمام آزمون و اعلام نتایج ارزیابی فراگیران، آنان در جلسه‌ای مجزا و از طریق پیامک به سؤالات پرسشنامه پاسخ گفتند.

#### ۴. ارائه یافته‌ها و تحلیل داده‌ها

نتایج آموزش به شیوه ترکیبی بسیار مؤثرتر و مفیدتر از آموزش سنتی و قدیمی است؛ هرچند نمی‌توان اثر عمده یاددهی رسمی در محیط آموزشی را بر روند یادگیری فراگیران از نظر دور داشت؛ زیرا، در طول تاریخچه کلاس‌های درسی سنتی که آموزش به همین سبک انجام می‌شود، همیشه روندی صعودی بوده است؛ اما مؤلفه غیررسمی یادگیری در مجموعه شیوه ترکیبی آموزش در این پژوهش به لحاظ تفاوت در گروه‌ها با دقت بیشتری مورد توجه قرار گرفت (نمودار ۱):

نمودار ۱- مقایسه روند یادگیری فراگیران در دو گروه این پژوهش



همان‌گونه که در نمودار (۱) نشان داده شده است، ثبت و ضبط ارزیابی تکوینی فراگیران و بررسی روند یادگیری آنان در طول دوره آموزشی و حین انجام بازی‌های دیجیتال نشانگر روند صعودی و با شتاب بیشتر فراگیران گروه دوم بود که الگوی آموزشی خانه‌بازی را انجام داده بودند. روند انجام بازی‌های از پیش آماده‌شده نیز روند مشابهی را در یادگیری دانشجویان نشان می‌دهد؛ اما تعداد ارتباط آنان با مخاطبان خود کمتر بود؛ به صورتی که ادامه بازی را به راحتی به

همتایان خود واگذار می‌کردند یا بدون اینکه منتظر دریافت پس‌خوراند از دوستان خود باشند، برای سیر تکمیل بازی را قطع می‌نمودند و آن را از ابتدا شروع می‌کردند. بررسی نتایج آزمون تلخیصی در پایان دوره آموزشی نیز عملکرد بهتر فراگیران گروه دوم را که در شیوه ترکیبی یادگیری بازی بومی، خانه‌بازی را در جریان یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی از طریق تلفن همراه انجام دادند، تأیید می‌کرد. در هر دو آزمون چهارگزینه‌ای و نوشتاری، دانشجویان گروه دوم نمرات بالاتری را کسب نمودند؛ اما در هر دو گروه نمرات مربوط به آزمون‌های چهارگزینه‌ای بالاتر از نمرات آزمون‌های نوشتاری یادآوری بود (جدول ۳):

### جدول ۳- میانگین گروه اول و دوم در پاسخ به آزمون چهارگزینه‌ای

| گروه | تعداد | میانگین | مقدار آماره آزمون تی | اعتبار آزمون |
|------|-------|---------|----------------------|--------------|
| اول  | ۷۰    | ۲۵/۱۹   | -۱۲/۹۹               | ۰/۰۰۰        |
| دوم  | ۷۰    | ۳۴/۷۷   |                      |              |

با توجه به آنکه میانگین نمرات فراگیران گروه دوم بیش از میانگین همتایانشان در گروه اول است و اعتبار آزمون از ۰/۰۵ کمتر است، می‌توان گفت عملکرد فراگیرانی که بازی آموزشی ایرانی را در جهت یادگیری زبان انگلیسی انجام داده بودند، به مراتب بهتر است (جدول ۴):

### جدول ۴- میانگین گروه اول و دوم در پاسخ به آزمون نوشتاری

| گروه | تعداد | میانگین | مقدار آماره تی | اعتبار آزمون |
|------|-------|---------|----------------|--------------|
| اول  | ۷۰    | ۱۵/۰۳   | -۲۷/۸۸۹        | ۰/۰۰۰        |
| دوم  | ۷۰    | ۲۹/۶۹   |                |              |

بنابراین، سطح یادگیری کسانی که بازی‌های پیش‌ساخته را انجام داده‌اند، به مراتب کمتر از همتایانشان است که خانه‌بازی را بازی کرده‌اند؛ از این رو، فراگیران با سطح مهارت پیشرفته‌تری، قدرت تعاملی بیشتری را در برقراری ارتباط و انتقال زمینه‌های فرهنگی به سایر مردمان در جهت صلح و همزیستی در اختیار خواهند داشت.



در پیمایشی که در پایان انجام پژوهش و بعد از آزمون تلخیصی از طریق پرسشنامه پیامکی انجام شد، پسخوراند کلی فراگیران نسبت به کاربرد بازی آموزشی مثبت بود. ۸۷٪ از فراگیران بر این باور بودند که قرارداد بازی به عنوان عنصر اصلی در آموزش غیررسمی می‌تواند به انسجام آموخته‌ها کمک کند. با بررسی دقیق نتایج مشخص شد بیش از ۱۰٪ از فراگیرانی که در مورد به‌کارگیری و تأثیر بازی‌های آموزشی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی شیوه ترکیبی آموزش و یادگیری مخالف یا بدون نظر بودند، دقیقاً همان کسانی بودند که بازی‌های پیش‌ساخته آموزشی را در طی فراگیری زبان انگلیسی انجام داده بودند. پاسخ فراگیران به سؤال پرسشنامه از کم‌رویی بسیاری از آنان برای طرح پرسش از مربی در هنگام مواجه شدن با مشکل در آموزش چهره‌به‌چهره خبر می‌داد. ۹۲٪ از فراگیران این باور را که یادگیری از طریق بازی سریع‌تر و آسان‌تر می‌شود، تأیید نمودند. بازی‌های آموزشی مجازی بسیار جالب‌تر و جذاب‌تر از سایر مؤلفه‌های یاددهی و یادگیری مجازی همچون شکل دیجیتال کلاس‌های عادی است؛ این نتیجه‌ای بود که بیش از ۹۶٪ از فراگیران به آن معتقد بودند که البته این درصد نسبتاً در گروه دوم بسیار بالاتر بود. در حالی که ۸۴٪ از فراگیران معتقد بودند بازی‌های بومی نقش برجسته‌ای در ارتقای دانش وازگان زبان انگلیسی آنان دارد، ۷۹٪ نقش آن را در ارتقای مهارت شکل‌دهی متون و داستان‌سازی مؤثر دانستند (جدول ۵):

جدول ۵ - بررسی پاسخ فراگیران به پرسش‌های پرسشنامه نگرش

| گروه  | مقدار آماره<br>آزمون تی | اعتبار<br>آزمون | نتیجه‌گیری   |
|---|-------------------------|-----------------|--|
| ارزش‌یابی عملکرد از طریق فناوری، دقیق‌تر از شیوه سنتی | ۱۹/۱۴۶                  | ۰/۰۰۰           | فراگیران گروه دوم تسهیل در یادگیری را به گونه‌ای به ارزیابی لحظه‌ای از عملکردشان ارتباط می‌دادند.                      |
| یادگیری دقیق‌تر از طریق بازی‌های آموزشی - یادگیری     | ۶۳/۴۲۷                  | ۰/۰۰۰           | فراگیران گروه‌های بازی بومی ارتباط منسجم و همه‌جانبه بازی را راهی به سوی عملکرد بهتر می‌دانستند.                       |
| نقش مهم‌تر و همیشگی معلم نسبت به بازی                 | ۱۴/۹۵۱                  | ۰/۰۰۰           | بازی پیش‌ساخته مجال عملکرد بدون اتکا به مربی (حتی برای اندک مدتی) را از فراگیران گرفته بود.                            |
| نیود حصار اجتماعی در یادگیری از طریق بازی آموزشی      | ۵۶/۴۴                   | ۰/۰۰۰           | فراگیرانی که آموزه‌های اسلامی به زبان انگلیسی را از ترکیب خانه‌بازی یاد گرفته بودند، بر این باور بودند که امکان ارتباط |

|  |       |        |   |
|--|-------|--------|---|
| افراد از اقشار مختلف جامعه در یادگیری به کمک بازی آموزشی وجود دارد.  |       |        |   |
| فراگیران گروه بازی بومی معتقد بودند که در محیط بازی آنها به نوعی تولیدکننده محتوا هستند؛ از این رو، خلاقیت دنباله یادگیری از طریق بازی و شروع یادگیری است.                     | ۰/۰۰۰ | ۱۰/۳۹۶ | کتبکاوی در محیط مجازی شروع خوبی برای آموختن                               |
| فراگیران گروه بومی معتقد بودند تلفیق بازی سطح کلی دانسته‌های جامعه را بالاتر می‌برد و تعاملات بین اعضای جامعه را آسان‌تر می‌نماید.   | ۰/۰۰۰ | ۷۵/۸۴  | در جریان یادگیری تمام افراد قرار گرفتن                                    |
| دانشجویان گروه بازی بومی بر این باور بودند که انطباق بازی با اصول بدیع آموزش زمینه یادگیری بهتر را فراهم می‌آورد.  | ۰/۰۰۰ | ۶۳/۴۲۷ | انطباق محتوای ترکیبی با معیارهای آموزشی - یادگیری بیشتر                   |
| دانشجویانی که خانه‌بازی را انجام داده‌بودند، بازی را زمینه مشارکت بیشتر و در نتیجه یادگیری بهتر می‌دانستند.  | ۰/۰۰۰ | ۴۹/۹۳۱ | یادگیری مشارکتی - یادگیری بهتر و بیشتر                                    |
| فراگیران از گروه بازی بومی بر این باور بودند که سادگی بازی امکان حضور در صحنه یادگیری را برای تمام اقشار فراهم می‌سازد.  | ۰/۰۰۰ | ۱۵/۶۱۹ | تلفیق بازی‌های آموزشی - امکان یادگیری برای همه                            |
| فراگیران گروه دوم تلفیق بازی به شیوه چهره‌به‌چهره آموزش را زمینه‌ای غنی برای ایجاد مشارکت بین دانشجویان می‌دانستند.  | ۰/۰۰۰ | ۳۸/۵۰  | اشتراک بهتر دانسته‌ها در یادگیری ترکیبی                                   |
| خانه‌بازی آموزشی فراگیران گروه دوم را به سوی کاربردی‌بودن یادگیری تلفیقی به‌عنوان شیوه‌ای نو برای تقویت مرزهای دوستی ترغیب نمود.   | ۰/۰۰۰ | ۵۵/۸۶۳ | یادگیری تلفیقی نظام‌مند شیوه‌ای آسان‌تر برای تقویت مرزهای دوستی بین جوامع |
| دانشجویان گروه‌بازی فرهنگ بومی بر این باور بودند که آشنایی با محیط و شیوه بازی ذهنشان را برای توجه به سایر ابعاد یادگیری آزادتر می‌کند و اخلاق‌مداری را در روابط میسر می‌سازد. | ۰/۰۰۰ | ۱۲/۰۹  | تلفیق مؤلفه‌های فرهنگ بومی - یادگیری چندجانبه و اخلاق‌مدار                |
| فراگیران گروه بومی نقش بازی را محرکی برای دانشجویان در جهت یافتن وجوه مشترک فرهنگ‌ها و حفظ دوستی می‌دانند.   | ۰/۰۰۰ | ۶۰/۳۷  | تلفیق مؤلفه‌های فرهنگ بومی - پیداشدن زمینه‌های فرهنگی مشترک               |
| فراگیران گروه‌بازی بومی معتقد بودند که بازی آموزشی مناسب، آنها را نسبت به فرایند یادگیری مسئول‌پذیرتر و حساس‌تر می‌کند.  | ۰/۰۰۰ | ۵۹/۶۳۵ | یادگیری ترکیبی - یادگیری وظیفه‌مدارتر                                     |

همان‌گونه که جدول (۵) نشان می‌دهد، خانه‌بازی به‌عنوان یک بازی ایرانی است که از طریق تلفن همراه و در راستای یادگیری زبان انگلیسی به‌مثابه یک زبان رابط در سطح جهانی انجام

می‌شود و به ارزیابی تکوینی از عملکرد لحظه‌ای فراگیران، حذف موانع اجتماعی در پیش‌روی یادگیری و همگانی کردن یادگیری زبان انگلیسی در هر زمان و هر مکان کمک می‌کند. این بازی سبب می‌شود تا فراگیران زبان انگلیسی را در ارتباط با دانش عمومی خود بسیار عمیق‌تر و بهتر فراگیرند؛ در نتیجه، تسلط نسبی بر دانش زبان انگلیسی به فراگیران امکان می‌دهد تا در موقعیت‌های مختلف علاوه بر معرفی اصول حاکم بر فرهنگ مادریشان در جهت بهبود روابط اجتماعی، زمینه‌آشنایی خود با موازین اخلاقی حاکم بر روابط اجتماعی در سایر فرهنگ‌ها را نیز پدید آورند. به این شکل تعامل با سایر مردمان دنیا بدون کمترین دغدغه‌ای از طریق زبان انگلیسی صورت خواهد گرفت. بدون شک، نبود مانع در سر راه فراگیران برای تعاملات سازنده، زمینه‌ساز اعتلای دوستی در بین جوامع کوچک و بزرگ در سرتاسر جهان خواهد شد. در این پژوهش، فراگیران ایرانی بر این باور بودند که تضادهای فرهنگی موجود در بازی‌های از پیش ساخته نه تنها نگرش منفی دست‌اندرکاران و دانشجویان را به دنبال دارد، بلکه تمایل فراگیران برای ورود به دنیای بازی‌های مجازی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. افزون‌براین، آن‌ها بیان می‌کردند که محیط آشنای یاددهی و یادگیری عرصه را برای عملکرد بهتر در یادگیری و در نتیجه، میزان تعاملات با دیگران فراهم می‌سازد؛ به این معنای طراحی و تدوین محتوای آموزشی بر اساس مجموعه‌ای از معیارهای آموزشی موجود در فرهنگ اسلامی که فراگیران به عمل در قالب چارچوب‌های آن خو گرفته‌اند، با فراهم آوردن زمینه تطابق آسان‌تر فرصت‌های جدیدی را در اختیار فراگیران با هدف یادگیری و ارتباط با دیگران در چارچوب‌های فرهنگی مشترک قرار می‌دهد.

بررسی نتایج عملکرد فراگیران در انجام بازی‌های متفاوت و نیز عملکرد آنان در آزمون‌های تلخیصی در پایان دوره آموزشی، گویای این است که طراحی و آماده‌سازی محتوای آموزشی، در شکل محتوای ساده یا در قالب بازی آموزشی که به شکل مستقیم به موضوع اصلی فرایند یاددهی مرتبط می‌شود، به مراتب تأثیر بیشتری در روند یادگیری فراگیران می‌گذارد. این نتیجه در بیان نگرش مثبت فراگیران در به‌کارگیری بازی‌های بومی در مقایسه با بازی‌های از پیش ساخته از فرهنگ‌های

مختلف کاملاً مشهود بود؛ در نتیجه، می‌توان نگرش فراگیران به کاربرد بازی آموزشی در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان رابط بین‌المللی را مؤثر قلمداد نمود.

### ۵. بحث و نتیجه‌گیری

بررسی نتایج نشان داد بازی‌های دیجیتال با دربرداشتن ابعاد نوینی همچون فناوری چندرسانه‌ای و ارتباطات، بستر مناسبی برای آموزش زبان انگلیسی به‌شمار می‌روند؛ زیرا، می‌توان متناسب با موضوع یادگیری و با ارائه راهکارهای نو، به شیوه مشارکتی به حل مشکلات موجود در آن جوامع پرداخت. در یک نگاه کلی می‌توان گفت در شیوه یاددهی و یادگیری ترکیبی، استفاده از بازی‌های تلفن همراه که دربرگیرنده شاخص‌های دو رسانه نوین بازی و ارتباطات سیار هستند، مسیری نو را در جهت گره‌خوردن فرهنگ قدیمی ملت‌ها با دنیای پیشرفته ارتباطات هموار می‌نماید؛ به این ترتیب، عرصه یادگیری زبان‌های خارجی برای همگان باز است و در نتیجه، در بین شهروندان سراسر جهان، سطح ارتباطات به شکل چشمگیری ارتقا می‌یابد.

متغیر تعاملات در محیط غیررسمی آموزش سبب می‌شد تا فراگیران توجه بیشتری به محتوای درسی کنند؛ اما میزان ارتباطات با انجام بازی‌های بومی در قیاس با بازی‌های پیش‌شاخه به مراتب از سطح کمی و کیفی بالاتری برخوردار است. در واقع، علت عمده موفقیت دانشجویان حین انجام بازی‌های بومی را می‌توان قرابت زیاد محتوای بازی با تجربیات فراگیران در زندگی روزمره دانست. قرابت فرهنگی سبب می‌شود تا فراگیران از مسیر کوتاه‌تر و در زمان کمتری قادر به دستیابی و فهم محتوای جدید آموزشی به زبان خارجی باشند؛ در نتیجه، آنان قادر خواهند بود تا در مسیری نو و آسان‌تر از طریق زبان رابط بین‌المللی به تعامل با دیگر مردمان بپردازند؛ از این رو، می‌توان گفت در انجام بازی‌های آموزشی بومی تعامل بیشتری میان اعضای گروه برای تکمیل تکلیف و رسیدن به هدف نهایی حاکم است. این سبک شرایط را برای تلفیق کردن هدف‌های آموزشی، تشریک مساعی، تعاون در کار، اهمیت دادن به مشارکت همگانی در اهداف جمعی و مسؤولیت‌ها، ایجاد انگیزه در

افراد و اعتلای روحیه مشارکتی هموار می‌سازد. در نتیجه این تعاملات بیشتر، فراگیران قادر هستند وارد تکلیف شوند و با به‌کارگیری درست آن زمینه‌بازیابی و استفاده آسان از محتوای فراگرفته‌شده را هموار سازند. در این باره، جورگی<sup>۱</sup> (۲۰۱۱، ص. ۷۸) 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».

عملکرد نه‌چندان مطلوب فراگیرانی که بازهای دیجیتال از پیش ساخته را در یادگیری ترکیبی زبان انگلیسی انجام دادند، می‌تواند توضیح قابل قبول دیگری برای تأیید اثر قابل توجه بازی‌های بومی برای یادگیری زبان خارجی باشد. به نوعی عملکرد نامناسب آنان را می‌توان به توان کمتر آن‌ها در مدیریت تعامل با دیگران از طریق زبان انگلیسی به‌عنوان زبان رابط بین‌المللی مربوط دانست که این عملکرد نه‌چندان رضایت‌بخش سبب می‌شد تا آنان ارزیابی مناسبی از نقش بازهای دیجیتال آموزشی در پیش‌برد یادگیری زبان انگلیسی و توان تعامل از طریق این زبان نداشته باشند.

یادگیری محتوا بر اساس واقعیات و نیازهای اصلی زندگی در محیط خارج از کلاس با مشارکت هم‌تایان زمینه را برای یادگیری وظیفه‌مدار فراهم می‌سازد؛ به این ترتیب، با هدایت درست فراگیران نه‌تنها می‌توان آنان را در مسیر صحیح یادگیری قرار داد، بلکه می‌توان تا اندازه‌ای خطر چیرگی فرهنگ‌های خارجی بر رفتار فراگیران در تعاملات در سطح بین‌المللی را کاهش داد.

نتایج این پژوهش بیانگر استقبال و مشارکت زیاد فراگیران برای یادگیری زبان انگلیسی از طریق تلفیق فناوری‌های نوین است. وارشو<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) شیوه یادگیری ترکیبی را زمینه‌ای مناسب برای مشارکت یکسان فراگیران می‌داند. این شرایط به گونه‌ای هستند که دانش‌آموزان مردد که در محیط عادی آموزش از بیان عقاید و نگرش‌هایشان عاجز بودند، هم‌اکنون از طریق

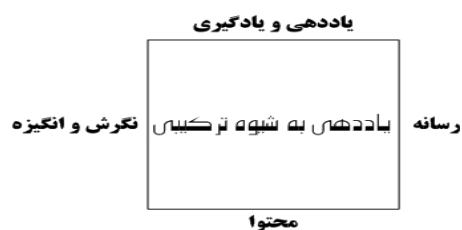
---

1. Jauregi  
2. Warsaw

به‌کارگیری ارتباطات مجازی، قادر هستند به‌راحتی افکار و عقایدشان را بیان کنند؛ از این‌رو، لازم است با توجه به شرایط مکانی و زمانی و نیز موضوع و مهارت زبانی تدریس‌شده سهم هریک از مؤلفه‌های مجازی و سنتی را تغییر داد؛ در نتیجه، در چارچوب شیوه‌های نوین یادگیری، فراگیران نه‌تنها با ضوابط موجود آشنا می‌شوند، بلکه شکوفایی ذهن آن‌ها و خلاقیت را دربر دارد که این خلاقیت به شکل مستقیم در نظرات سازنده آن‌ها در پیش‌برد یادگیری به شیوه‌های نوین آشکار می‌شود و همچنین، به‌طور غیرمستقیم در ارتباطات آنان با دوستانشان ملموس است؛ به‌نحوی که ارتباطات آن‌ها با گذشت زمان روندی صعودی را در به‌خودگرفتن ابعاد مختلف یادگیری و تعامل طی می‌نماید. در واقع، با تسلط بر زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان رابط بین‌المللی است که می‌توان شهروندان را از جای‌جای دنیا به آداب و آیین‌های پسندیده دینی و حقایق اسلامی آگاه نمود.

بنابراین، با هدایت صحیح شیوه گردآوری، تهیه و تدوین محتوای مناسب آموزشی با توجه به فرهنگ و تلفیق آن‌ها با رسانه‌های نوین همچون فناوری ارتباطات و بازی‌های دیجیتال، می‌توان انگیزه فراگیران را برای یادگیری زبان انگلیسی و ارتباط با جهانیان در بستر مناسب یاددهی و یادگیری به‌لحاظ کمی و کیفی بالا برد؛ به‌این‌ترتیب، فراگیران با حرکت در مسیر صحیح زندگی می‌توانند در همکاری و تعامل با سایر هم‌تایانشان مشوقی برای آنان برای حرکت در این مسیر باشند (شکل ۳):

### شکل ۳- عوامل مؤثر بر یادگیری ترکیبی



در واقع، هدایت صحیح ارتباطات سیار در یادگیری زبان انگلیسی سبب می‌شود تا به شکل کلی همگان در هر زمان و مکان با محتوا سر و کار داشته باشند و به‌طور خاص، با بیان

سنت‌های موجود در جوامع اسلامی به زبان انگلیسی نزد دیگران، ذهن خود را به نحوه رفتار در موقعیت‌های متفاوت حساس‌تر کنند و آنان را به کاربرد این اصول در زندگی ترغیب نماید.

#### کتابنامه

- پایا، ع. (۱۳۸۸). آیا الگوی توسعه ایرانی اسلامی است؟. *روش‌شناسی علوم انسانی*، (۶۰)، ۳۱-۶۱.
- جلالی، م. (۱۳۹۰). *پرسشنامه ابزاری در خدمت پژوهش یا هدف نهایی پژوهش؟* برگرفته در ۱۱ آبان ۱۳۹۲ از <http://kmcenter.mihanblog.com/post>
- سرمد، ز.، بازرگان، ع.، و حجازی، ا. (۱۳۷۶). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: نشر آگه.
- سمیعی شیردره، ح. (۱۳۹۲). *درآمدی بر مدارس آینده*. برگرفته در ۱۱ آبان ۱۳۹۲ از <http://sameyh.blogfa.com/post-130.aspx>
- شهیدی، ش.، و فرج‌نیا، س. (۱۳۹۱). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه «سنجش نگرش معنوی». *روان‌شناسی و دین*، (۱۹)، ۹۷-۱۱۶.
- عباسیان، ع.، و کاظمی‌نژاد، ب. (۱۳۹۲). بررسی نقش محتوای پرسشنامه‌های ارزیابی بر جهت‌گیری دانشجویان در خصوص آموزش مهندسی. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، (۵۷)، ۹۱-۱۱۲.
- علی‌پور، ا.، و شالباف، ع. (۱۳۸۷). اخلاق آموزش مجازی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، (۱) و (۲)، ۴۳-۵۱.
- قراملکی، ا. ف. (۱۳۹۱). *درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای*. تهران: انتشارات سال نشر.
- منافی اناری، س. (۱۳۸۲). *بررسی ترجمه انگلیسی متون اسلامی (۱)*. تهران: سمت.
- موحد ابطحی، م.، و دنیوی، م. (۱۳۹۱). تکنولوژی فرهنگ و بررسی تطبیقی دیدگاه میرباقری و پایا. *روش‌شناسی علوم انسانی*، (۷۳)، ۸۵-۱۱۱.
- میرباقری، م. (۱۳۸۹). *یادی از استاد*. قم: فجر ولایت.
- نعمتی، م.، و محسنی، ه. س. (۱۳۸۹). اخلاق در آموزش عالی؛ مؤلفه‌ها، الزامات و راهبردها. *پژوهشنامه اخلاق در آموزش عالی*، (۳)، ۱۵-۴۵.
- نوروززاده، ر.، افشار، ع.، و رضایی، ن. (۱۳۸۹). اخلاق علمی در فرایند پژوهش. *پژوهشنامه اخلاق در آموزش عالی*، (۳)، ۴۷-۶۹.
- وست، و. (۱۳۸۸). *روان‌درمانی و معنوی (ش. شهیدی، و س. شیرافکن، مترجمان)*. تهران: رشد.

- Barnes, K., Marateo, R., & Ferris, S. (2007). Teaching and learning with the net generation. *Innovate*, 3(4), 1-7.
- Berns, A., González-Pardo, A., & Camacho, D. (2011). Implementing the use of virtual worlds in the teaching of foreign languages. In S. Czepilewski (Ed.), *Learning a Language in Virtual Worlds: A Review of Innovation and ICT in Language Teaching Methodology* (pp. 25-33). Warsaw, Warsaw Academy of Computer Science, Management and Administration.
- 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.
- 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* (pp. 8-15). Warsaw, Warsaw Academy of Computer Science, Management and Administration.
- Driscoll, J. (2011). The future of textbooks: Bringing business English market leader to life. 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.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- 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.



- Gawlik-Kobylińska, M. (2011). The psychological influence of music on adults learning English at elementary level. In S. Czepilewski (Ed.), *Learning a Language in Virtual Worlds: A Review of Innovation and ICT in Language Teaching Methodology* (pp. 163-173). Warsaw, Warsaw Academy of Computer Science, Management and Administration.
- Illeris, K. (2009). *Three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Malabar, Florida: Krieger.
- 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.
- Kline, S. J. (1985). What is technology, In R. C., Scharff & V., Dusek (2003), *Philosophy of Technology: The technological condition: an anthology*, Blackwell Publishing (pp. 210-212).
- Kuipers, E-J. (2011). L10N in Poland - Open Source as a Solution for Computer Game Translation Training. In S. Czepilewski (Ed.), *Learning a Language in Virtual Worlds: A Review of Innovation and ICT in Language Teaching Methodology* (PP. 119-129). Warsaw, Warsaw Academy of Computer Science, Management and Administration.
- Madej, P. D. (2011). The use of ICT tools in teaching foreign languages. In S. Czepilewski (Ed.), *Learning a Language in Virtual Worlds: A Review of Innovation and ICT in Language Teaching Methodology* (pp. 129-134). Warsaw, Warsaw Academy of Computer Science, Management and Administration.
- Mascitti, I., Fasciani, M., & Di Marco, D. (2011). Street artists in a virtual space. In S. Czepilewski (Ed.), *Learning a Language in Virtual Worlds: A Review of Innovation and ICT in Language Teaching Methodology* (pp. 47-54). Warsaw, Warsaw Academy of Computer Science, Management and Administration.
- Middlebury interactive languages. (2013). *Bringing world language education to everyone*. Retrieved September 24, 2013, from <http://www.eschool.com>

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Warschauer, M. (1995). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2 & 3), 7-26.