



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

ISSN:
1235-1735

Quarterly Journal of

Educational Innovations



Organization for Educational
Research and Planning

Abstract

Phenomenological analysis of primary school teachers' lived experiences of integrating game into the teaching-learning process

- Mohammad Jāvādāni (PhD), Assistant Professor of the Department of Educational Sciences, Farhangīān University, Tehran, Iran¹
- Sājede Sālehi Nodez, MA Student in Educational Sciences, Farhangīān University of Fārs (Shahid Bāhonar Compus)²
- Majid Bazrafkan, Lecturer in the Department of Educational Sciences, Farhangīān University of Fārs (Shahid Bāhonar Compus)³

The aim of the present study was to analyze the lived experiences of primary school teachers in integrating game into the teaching-learning process. The research approach was qualitative with phenomenological design. The selection of participants was purposeful and criteria-based. The research sample were selected from among the primary school teachers with experience of using games in education, with at least 2 years of teaching experience and interested in participating in research. In-depth semi-structured interviews were used to collect data. The data were saturated in the twelfth interview and two other people were interviewed to ensure the data saturation. Data was analyzed using the 7-step Colaizzi method and findings were validated by the researcher accuracy, referring to fellow researchers and review of findings by the participants. to ensure the credibility, the method of accurate guidance of the interview flow, researcher self-review and coding of interview transcripts by another researcher were used. Data analysis led to the extraction of 10 main themes and 62 sub-themes. Among these main themes were the types of games in terms of the number of participants; form of the performance; specific goal; physical, psychological, skill and educational achievements of games; performance limitations; positive and negative reactions of parents; teachers' roles during the game and situations of using the game. Considering the findings, it can be said that the implementation of games has different achievements for students and even teachers, however it faces with limitations such as lack of time, high content of textbooks and disproportionate space and environment. Teachers try to use the game in different situations such as relieving fatigue, motivating, consolidating learning, and so on.

Keywords

Lived Experiences, Primary School Teachers, Game Integration, Teaching-Learning Process

E-mail: 1. m.javdani@cfu.ac.ir (Corresponding Author) 2. salehi24@gmail.ir 3. bazrafkan.majid@gmail.com

Serial No.86. 22(2): Summer. 2023

Quarterly Journal of Educational Innovations

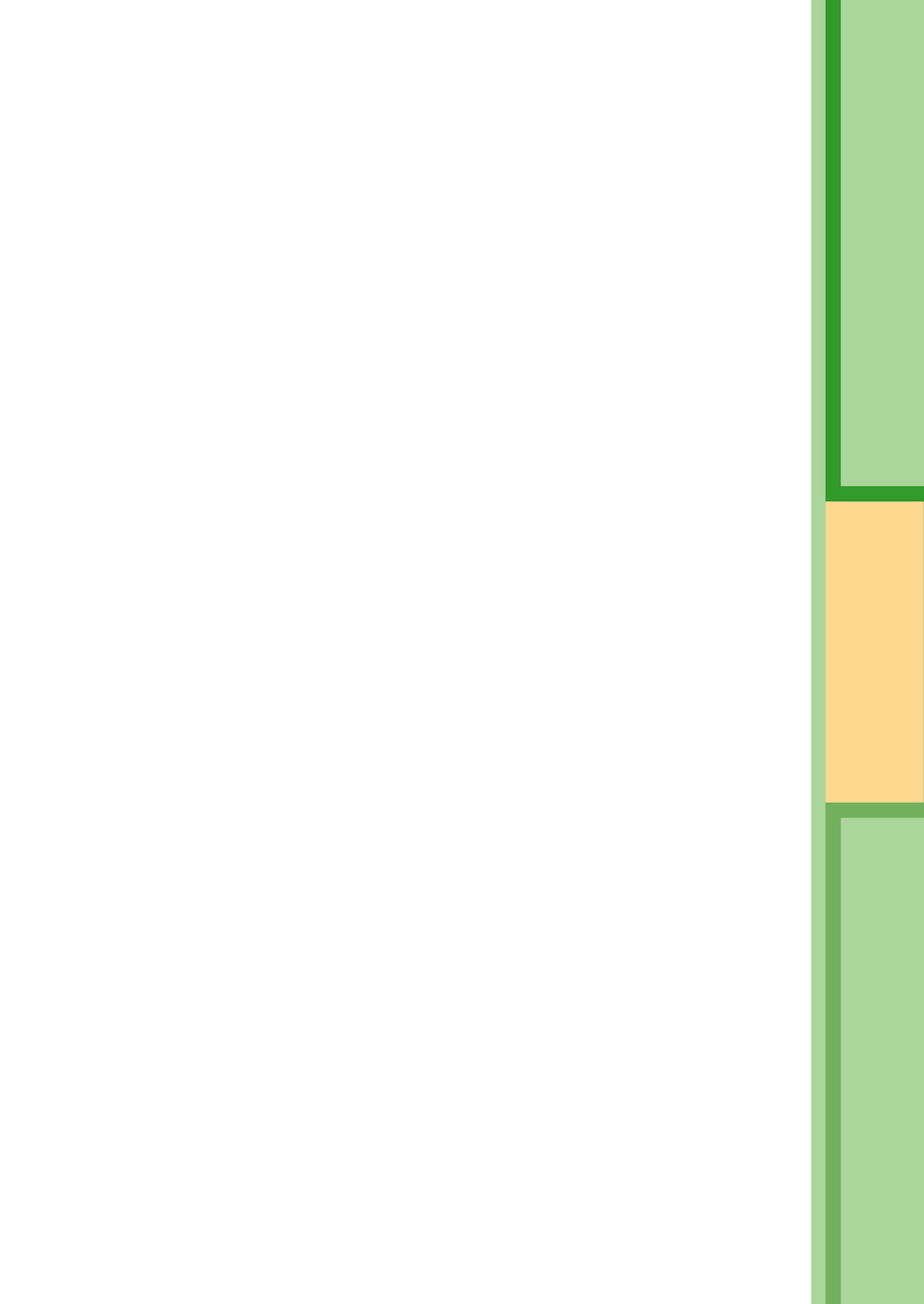


Published by Tehran University of Medical Sciences

BY NC

Copyright © The Authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



تحلیل پدیدارشناختی تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری

■ محمد جاودانی* ■ ساجده صالحی نودز** ■ مجید بذرافکن***

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر، واکاوی تجارب زیسته معلمان ابتدایی از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری است. رویکرد پژوهش کیفی و روش انجام آن پدیدارشناسی است. انتخاب مشارکت‌کنندگان هدفمند و از نوع معیار است که از میان معلمان دوره ابتدایی با تجربه استفاده از بازی در آموزش، دارای دست‌کم دو سال تجربه تدریس و علاقه‌مند به شرکت در پژوهش انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق استفاده شد. داده‌ها در مصاحبه دوازدهم به اشباع رسید و برای اطمینان، با دو نفر دیگر هم مصاحبه شد. داده‌ها با استفاده از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی تحلیل شد و اعتباریابی یافته‌ها از طریق دقت پژوهشگر، ارجاع به همکاران پژوهشگر و بازبینی مشارکت‌کنندگان انجام شد. برای اطمینان‌یابی نیز از روش هدایت دقیق جریان مصاحبه، خودبازبینی پژوهشگر و کدگذاری مصاحبه‌ها به‌دست پژوهشگر دیگری استفاده شد. تحلیل داده‌ها به استخراج ۱۰ مضمون اصلی و ۶۲ مضمون فرعی انجامید. از جمله این مضامین اصلی، انواع بازی از نظر تعداد مشارکت‌کننده، شکل اجرا، هدف خاص، دستاوردهای جسمی، روانی، مهارتی و آموزشی بازی‌ها، محدودیت‌های اجرا، واکنش‌های مثبت و منفی اولیا، نقش معلمان در جریان بازی و موقعیت‌های استفاده از بازی بود. با توجه به یافته‌ها، گفتنی است که اجرای بازی‌ها دستاوردهای متعددی برای دانش‌آموزان و حتی معلمان دارد، اما با محدودیت‌هایی مانند کمبود وقت، محتوای زیاد کتب درسی و فضا و محیط نامناسب مواجه است. معلمان سعی می‌کنند در موقعیت‌های گوناگون مانند رفع خستگی، ایجاد انگیزه، تثبیت یادگیری و... از بازی استفاده کنند.

تجارب زیسته، معلمان ابتدایی، تلفیق بازی، فرایند یاددهی یادگیری

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۲/۱۳ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۲/۲۸ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۲

* (نویسنده مسئول) استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. E-mail: m.javdani@cfu.ac.ir
 ** دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، شیراز، ایران. E-mail: salehi24@chmail.ir
 *** مدرس، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، شیراز، ایران. E-mail: bazrafkan.majid@gmail.com

مقدمه

به‌منظور تحولی پویا و بزرگ در کشورها، نگاه برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آن کشور به نظام آموزشی و اهداف اصیل و آرمانی آن بیش از هر چیز اهمیت دارد و برای رسیدن به این مهم، لازم است از روش‌ها و راهبردهای فعال و به‌روز برای یادگیری فراگیران استفاده شود؛ زیرا در روش‌های فعال، دانش‌آموزان در فرایند یادگیری فعالانه مشارکت دارند (دمیرسی و گاماس^۱، ۲۰۱۷). نتایج تحقیقات و نظریات جدید یادگیری نشان می‌دهد که مشارکت دانش‌آموزان در حین تدریس و فعال‌بودن آن‌ها در فرایند یادگیری، شکل‌گیری یادگیری را در همه ابعاد ذهنی، عاطفی و روانی حرکتی به ارمغان می‌آورد (غلامی، ۱۳۹۸). یکی از روش‌های یادگیری فعال و جذاب، استفاده از بازی است (اربابی و حقانی، ۱۳۸۹؛ غفاری و همکاران، ۱۳۹۸). در واقع ویژگی‌ها و قابلیت‌های بازی آن را در زمره این قبیل روش‌ها قرار داده است. در جریان بازی، دانش‌آموزان فعالانه و با انگیزه و نشاط فعالانه در فرایند یادگیری مشارکت دارند. درحقیقت، بازی طبیعی‌ترین وسیله‌ی آموزش و یادگیری برای کودکان است (عاشوری و همکاران، ۱۳۹۹) و امروزه حتی در آموزش بزرگ‌سالان و سازمان‌های گوناگون استفاده می‌شود. بازی را می‌توان آن دسته از حرکات، فعالیت‌های جسمی و ذهنی نامید که علاوه بر ایجاد شادی، لذت و ارتباط با دیگران، نوعی سرگرمی به‌شمار می‌رود و جنبه‌ی آموزندگی و سازندگی نیز دارد (جعفری، ۲۰۱۱). این مزایا و کارکردها محققان و متخصصان عرصه‌ی تعلیم و تربیت را بر آن داشته که از بازی در امر آموزش استفاده کنند.

بازی آموزشی فعالیتی لذت‌بخش و هدف‌دار است که یادگیرنده از طریق آن، به تعامل و درگیرشدن با محتوا می‌پردازد و ارزشیابی یادگیرنده و ارائه بازخورد در این تعامل صورت می‌پذیرد (مهدوی‌نسب، ۱۳۹۵). از جمله تأثیرات مثبت بازی، افزایش علاقه و انگیزه، مشارکت و دستیابی به دانش از طریق تجربه‌ای به‌یادماندنی، ایجاد هیجان، ایجاد اشتیاق برای یادگیری و تعامل بهتر با محتوای یادگیری است (جاسکا و آلتون^۲، ۲۰۲۲).

اکنون بسیاری از کشورها به ارزش و اهمیت بازی در رشد و یادگیری کودکان در جریان آموزش‌های دوران کودکی واقف‌اند؛ باوجوداین، ابهامات و پرسش‌هایی در زمینه کیفیت بازی‌های آموزشی، که برای یادگیری دانش‌آموزان به‌کار می‌روند، مطرح است (پوی و اه^۳، ۲۰۱۰). بابیکوامون^۴ و همکاران (۲۰۱۹) اظهار می‌دارند که دیدگاه‌هایی نیز از نبود اطمینان و شک‌وترددید در زمینه تأثیرات بازی‌هایی که با هدف یادگیری فراگیران انجام می‌شود وجود دارند. امروزه پژوهش‌های بسیاری در زمینه تلفیق بازی‌ها در آموزش و تدریس به‌منظور یادگیری انجام شده است، اما هنوز هم این زمینه مطالعاتی خلأهایی دارد و نیازمند پژوهش و بررسی بیشتر در جوانب مختلف آن است. همچنین نتایج پژوهش‌های گوناگونی که در این باره انجام شده به‌دلیل ضعف‌های روش‌شناختی ابهاماتی دارد (عبدالوهابی و همکاران، ۱۳۹۹)؛ حال آنکه نتایج این پژوهش‌ها نشان دادند که با وجود فعال‌بودن آموزش بازی‌محور، این روش به‌تنهایی برای

تحقق یادگیری کافی نیست. به باور تان و دان^۵ (۲۰۱۰) افراد بسیاری با نگاه متعصبانه بازی‌ها را فقط ابزار سرگرمی و نه روش یا وسیله‌ای برای تحقق اهداف آموزشی می‌دانند. در این میان، پوی واه (۲۰۱۰) توجه به پدیده جریان را در ارزیابی کیفیت بازی‌ها مؤثر دانسته است. گی با اذعان به فواید بسیار بازی‌ها در زمینه‌های آموزشی، اعلام می‌کند که به باور بسیاری از کارشناسان آموزش و طراحی بازی، لازم است برای نشان دادن ارتباط میان بازی‌ها و یادگیری کارهای بیشتری انجام شود (گی^۶، ۲۰۱۱). به نقل از بودنر^۷ و همکاران، (۲۰۱۶). گریس و بنجتسون^۸ (۲۰۲۱) نیز اظهار می‌دارند با اینکه مدارک و مستندات خوبی درباره کاربرد بازی در حیطه‌های آموزشی وجود دارد، اما ضروری است که در زمینه اثربخشی بازی در یادگیری، مطالعات وسیع‌تری انجام شود و شواهد محکم‌تری به دست آید.

علاقه به پژوهش در زمینه بازی‌های آموزشی در حال رشد مداوم و روزافزون است، اما تلفیق بازی‌ها در فرایندهای آموزشی و تدریس هنوز هم جنبه‌های ناشناخته و کشف‌نشده‌ای دارد (کانجاس^۹ و همکاران، ۲۰۱۶). برگ مارکلوند^{۱۰} (۲۰۱۳) بیان می‌دارد که به‌رغم علاقه زیاد و روبه‌رشدی که معلمان به استفاده از بازی‌های آموزشی در محیط‌های یادگیری دارند، نمونه‌هایی موفقیت‌آمیز از کاربرد بازی‌ها در محیط‌های آموزشی رسمی کمتر به چشم می‌خورد. دنهام^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۶) بیان داشته‌اند که با وجود تأثیرات مثبتی که برای بازی‌ها ذکر شده، تعجب‌برانگیز است که بازی‌ها به‌طور گسترده استفاده نمی‌شوند. اودیو^{۱۲} (۲۰۱۹) نیز اذعان می‌کند که با وجود موفقیت و محبوبیت تلفیق بازی‌ها در یادگیری‌های کلاسی، اجرای بازی در کلاس‌ها به‌نظر مشکل است. در پژوهشی کمبود زمان، کمبود بودجه، توجه فراگیران در زمینه ارتباط محتوایی بازی، و نیاز به زمان برای آماده‌سازی بازی از جمله چالش‌های اجرای بازی بیان شده است (جاسکا و آلتونن، ۲۰۲۲). از این رو این پرسش مطرح می‌شود که چه عواملی مانع از انجام بازی‌ها در جریان فعالیت‌های آموزشی می‌شود و محدودیت‌های موجود در این زمینه چیست؟

هایس^{۱۳} (۲۰۰۵) در فراتحلیلی که از پژوهش‌های پیرامون بازی‌ها انجام داد، اظهار داشت که همچنان پرسش‌های بسیاری درباره اینکه چه وقت و چگونه از بازی‌ها استفاده می‌شود وجود دارد. یولاگلدیلی و آریکان^{۱۴} (۲۰۱۱) معتقدند برای تصمیم‌گیری درباره کاربرد بازی‌ها و همچنین تصمیم‌های مربوط به زمان استفاده از بازی‌ها باید اقدامات وسیعی که جنبه تفسیری و تشریحی بیشتری داشته باشد انجام شود. با اینکه پژوهش‌های بسیاری درباره بازی‌های آموزشی و اثربخشی آن‌ها انجام شده است، اما در مورد نحوه استفاده از بازی‌ها در آموزش با کمبود پژوهش روبه‌رو هستیم (بکلاند و هندریکس^{۱۵}، ۲۰۱۳)؛ البته در مطالعه‌ای، مورا اورتیز^{۱۶} (۲۰۱۷) زمان‌هایی را مانند معرفی و موضوع و ایجاد انگیزه، تقویت و استمرار یادگیری، سنجش اهداف یادگیری، مدیریت کلاس و روزهای فرهنگی را برای کاربرد بازی‌ها پیشنهاد داده است.

همچنین، سیاست‌های عمومی آموزشی و فشارهای بسیاری که از طریق نظام‌های آموزشی و مؤسسات آموزشی برای موفقیت تحصیلی و در نتیجه تضمین آینده شغلی بر دانش‌آموزان، مدارس، معلمان و

خانواده‌ها وارد می‌شود، موجب شده است که بازی در نظر والدین به نسبت تحصیلات، در اولویت‌های مهم قرار نگیرد و بیشتر تمرکز والدین بر روی آموزش ساختارمند و تلاش برای کسب نمره‌های بالا در آزمون‌های تحصیلی معطوف شود. همچنین از آنجاکه همگان فواید و دستاوردهای مهم بازی را باور ندارند، بازی میان والدین، مدرسه و سیاست‌های آموزشی اولویت پایینی دارد (سالبرگ و دوپل^{۱۷}، ۱۳۹۹) به نقل از رابینسون^{۱۸}، ۲۰۱۹). داکت نیز در گزارشی اعلام کرد که معلمان فکر می‌کنند نگرش والدین درباره بازی، مانعی در مقابل اجرای آن در اوایل کودکی است. در واقع والدین ارزش و اهمیتی برای بازی قائل نیستند و توجه آن‌ها بر روی موضوعاتی مانند کار است (داکت^{۱۹}، ۲۰۱۱؛ به نقل از عبدالملکی و همکاران، ۱۳۹۷). والدین اغلب می‌پندارند کودکانشان برای رسیدن به موفقیت در زندگی باید آموزش‌های بیشتری در زمینه خواندن، نوشتن و ریاضیات ببینند. به نظر می‌رسد طرز فکر و انتظاراتی که والدین از حضور فرزندشان در مدارس دارند به چالشی اضافی درباره اجرا و تفسیر برنامه درسی مبتنی بر بازی منجر شده است (بابیکوامون و همکاران، ۲۰۱۹). اما طرفداران آموزش بازی محور معتقدند که یادگیری و تفکر کودکان کم‌سن‌وسال از نظر کیفی با بزرگسالان متفاوت است؛ از این رو نیاز به برنامه‌ای دارند که متناسب با سن و وضعیت رشدی آنان باشد (کردی و ذوقی گنجعلی خانی، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش کیفی پیندو^{۲۰} و همکاران (۲۰۲۲) مبین آن است که یادگیری مبتنی بر بازی هم با کیفیت است و هم به تقویت توانایی تفکر سطح بالا می‌انجامد. با این حال، نتایج مطالعات چی^{۲۱} و همکاران (۲۰۱۵) بیانگر این است که مبنای هر تغییری در عملکرد معلمان به هویت آنان وابسته است؛ بنابراین برای کاستن از احتمال شکست نوآوری‌های آموزشی از جمله یادگیری بازی محور باید هویت معلمان را در اصلاحات آموزشی مدنظر قرار داد. همچنین پژوهشگران عرصه بازی‌های آموزشی، یادگیری حاصل از بازی آموزشی را بسیار تأثیرگذارتر از تمرین و تکرار مطالب و موضوعات درسی و آموزشی می‌دانند (عمادی و عروتی موفق، ۱۳۹۵). در واقع اثرگذاری آموزش بازی محور در اصلاح مشکلات املائی دانش‌آموزان، افزایش یادگیری مفاهیم پایه ریاضی و شیمی و پیش‌دبستانی، تنظیم شناختی هیجان و ذهن آگاهی، مهارت‌های اجتماعی و توانایی شناخت فراگیران، پیشرفت تحصیلی و نمره خلاقیت، پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی، توسعه مهارت‌های حرکتی درشت، بهبود مهارت‌های خواندن و نوشتن، بهبود حافظه فعال و میزان توجه، بهبود دانش و انگیزه فراگیران، توسعه مهارت‌های رهبری، یادگیری انتقال‌پذیر به زندگی، رشد مهارت‌های قرن ۲۱ و تسهیل یادگیری آن‌ها، بهبود یادگیری و نگرش فراگیران، افزایش انگیزه، لذت و جذب فراگیران در تعدادی از پژوهش‌ها به تأیید رسیده است (غفاری و همکاران، ۱۴۰۰؛ عرش‌ها و همکاران، ۱۳۹۹؛ رجبیان ده زیره و همکاران، ۱۳۹۸؛ پور روستایی اردکانی و اسمعیلی گوجار، ۱۳۹۸؛ امامی ریزی و همکاران، ۱۳۹۸؛ عجمی و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۸؛ کردی و ذوقی گنج علی خانی، ۱۳۹۸؛ غفاری و همکاران، ۱۳۹۸؛ شفیعی سروستانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ قربانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ کرامتی و همکاران، ۱۳۹۸؛ محمودی و همکاران، ۱۳۹۷؛ دهقان و همکاران، ۱۳۹۶؛ عارضی و همکاران، ۱۳۹۶؛ الطهیر^{۲۲}

و همکاران، ۲۰۲۱؛ فیشوتیز^{۲۳} و همکاران، ۲۰۲۰؛ سوسا و روچا^{۲۴}، ۲۰۱۹؛ وگت^{۲۵} و همکاران، ۲۰۱۸؛ تومیتسو^{۲۶}، ۲۰۱۸؛ جدیک^{۲۷}، ۲۰۱۶؛ اودیو، ۲۰۱۹؛ کاین و کلارک^{۲۸}، ۲۰۱۶؛ بودنر و همکاران، ۲۰۱۶ و خان و پیرس^{۲۹}، ۲۰۱۵).

کانجاس و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند که معلم در مراحل یادگیری با توجه به اهداف یادگیری و محیط یادگیری مبتنی بر بازی نقش‌های گوناگونی ایفا می‌کند؛ با این حال اطلاعات کمی درباره‌ی این نقش‌ها ارائه شده است. فلر^{۳۰} (۲۰۱۵) نیز این موضوع را تصدیق می‌کند که درباره‌ی انواع نقش‌هایی که بزرگسالان، به‌ویژه معلمان، در بازی‌های کودکان دارند، مطالعات پژوهشی نسبتاً کمی انجام شده و در این حوزه خلأ پژوهشی به چشم می‌خورد. او آگاهی از این امر را در رشد و توسعه بازی و همچنین ارائه طیف گسترده‌ای از شیوه‌های بازی، که در تحقق اهداف و نتایج یادگیری تعلیم و تربیت دوران کودکی مؤثرند، لازم دانسته است؛ بنابراین به نظر می‌رسد فعالیت‌های آموزشی معلمان در طراحی و ساخت یادگیری‌های بازی محور به منظور درک چگونگی و چرایی تلفیق بازی‌ها در تدریس و چارچوب برنامه درسی باید بررسی شود.

با توجه به مطلب بیان شده، از آنجاکه بیشتر پژوهش‌های این حوزه کمی بوده و به تأثیرات بازی‌ها یا اندازه‌گیری نتایج یادگیری بازی خاصی بر روی دانش‌آموزان به‌ویژه بازی‌های رایانه‌ای پرداخته‌اند، خلأهای پژوهشی در این حوزه را پدید آورده است. از این رو، لازم است توجه پژوهشگران در مطالعات حوزه بازی‌های آموزشی به مباحث دیگر و نیز سایر عناصر درگیر در برنامه‌های درسی و یادگیری معطوف شود. یکی از این عناصر، معلمان هستند که از مجریان اصلی برنامه‌های درسی به‌شمار می‌روند و از آنجاکه فعالیت‌های گوناگونی در حوزه طراحی موقعیت‌های یادگیری و به‌ویژه آموزش مبتنی بر بازی، به‌منظور یادگیری دانش‌آموزان انجام می‌دهند، در واقع آنان پیونددهنده یادگیری مبتنی بر بازی و برنامه‌های درسی هستند (کانجاس و همکاران، ۲۰۱۶) و بیشترین تعامل و ارتباط را با دانش‌آموزان و محیط‌های آموزشی برقرار می‌کنند؛ بنابراین درباره مسائل و مباحث مربوط به یادگیری از طریق بازی از تجربه‌های ارزنده‌ی برخوردارند. فتحی و اجارگاه (۱۳۹۵) در اهمیت تجارب زیسته معلمان اظهار می‌دارد که فراروی طرح‌ها و برنامه‌های درسی مدون شده به‌دست برنامه‌ریزان برای معلمان، برنامه درسی دیگری به نام تجارب زیسته یا زندگی و آنچه معلمان در کلاس‌های درس و مدرسه تجربه می‌کنند وجود دارد. این معلم است که در جریان تدریس و حضور در کلاس با دانش‌آموزان مختلف، شرایط خاص و رویدادهای گوناگونی مواجهه است که همگی بر شکل و جهت فعالیت‌های آموزشی و راهبردهای تدریس او تأثیر می‌گذارند. از این رو، توجه به تجارب زیسته معلمان در خصوص فرایندهای یاددهی یادگیری ضروری به نظر می‌رسد.

به‌همین منظور، پژوهش حاضر با واکاوی تجارب زیسته آن دسته از معلمان ابتدایی است که در بهره‌جستن از بازی در فرایند یاددهی یادگیری اهتمام ویژه‌ای داشته‌اند و درصدد پاسخ‌گویی به این پرسش است که معلمان دوره ابتدایی چه تجاربی از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری دارند؟

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر، کیفی و روش اجرای آن، پدیدارشناسی^{۳۱} است؛ زیرا در پی فهم معنای تجربه افراد درباره‌ی پدیده یا موضوع خاصی است که در تجربه زیسته آن‌ها به چشم می‌خورد. مبدع اصلی این روش، هوسرل^{۳۲} آلمانی است. مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش را معلمان دوره ابتدایی استان هرمزگان تشکیل می‌دادند که در فرایند یاددهی یادگیری از بازی استفاده می‌کنند. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع معیار استفاده شد. معیار انتخاب مشارکت‌کنندگان داشتن تجربه کاربرد بازی در فرایند یاددهی یادگیری، علاقه به مشارکت در پژوهش و داشتن دست کم دو سال سابقه تدریس در مدارس ابتدایی بود.

در این پژوهش، در مجموع با چهارده نفر از معلمان ابتدایی، که معیارهای لازم را داشتند، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. این معلمان از چهار شهرستان استان و با فرهنگ نسبتاً مشابهی از مناطق محروم و برخوردار انتخاب شدند.

در جدول ۱، سایر اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

| جنسیت | پایه تدریس | نوع مدرسه | مدرک تحصیلی | رشته تحصیلی | میزان استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری | سابقه تدریس |
|-------|------------|--------------|---------------|----------------|--|-------------|
| ۱ زن | دوم | دولتی - شاهد | کارشناسی | علوم تربیتی | خیلی زیاد | ۳ سال |
| ۲ زن | چهارم | دولتی | کارشناسی | علوم تربیتی | زیاد | ۴ سال |
| ۳ زن | سوم | دولتی | کارشناسی | علوم تربیتی | زیاد | ۴ سال |
| ۴ زن | چهارم | دولتی - شاهد | کارشناسی | علوم تربیتی | زیاد | ۴ سال |
| ۵ زن | چهارم | دولتی | کارشناسی | علوم تربیتی | زیاد | ۳ سال |
| ۶ زن | چهارم | دولتی | کارشناسی | علوم تربیتی | خیلی زیاد | ۵ سال |
| ۷ زن | اول | دولتی | کارشناسی | علوم تربیتی | زیاد | ۴ سال |
| ۸ زن | اول و دوم | دولتی | کارشناسی | آموزش ابتدایی | زیاد | ۱۱ سال |
| ۹ زن | چهارم | دولتی | کارشناسی | علوم تربیتی | زیاد | ۵ سال |
| ۱۰ زن | چهارم | دولتی | کارشناسی | علوم تربیتی | کم | ۴ سال |
| ۱۱ زن | ششم | دولتی | کارشناسی ارشد | تحقیقات آموزشی | کم | ۵ سال |
| ۱۲ زن | دوم | دولتی | کارشناسی | علوم تربیتی | زیاد | ۴ سال |
| ۱۳ زن | پنجم | دولتی - شاهد | کارشناسی | علوم تربیتی | زیاد | ۴ سال |
| ۱۴ زن | چهارم | دولتی | کارشناسی | علوم تربیتی | زیاد | ۵ سال |

برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه‌ها از طریق پیام‌رسان واتساپ به شکل مجازی انجام شد و مدت‌زمان هر مصاحبه، معمولاً بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه بود. از جمله پرسش‌های مطرح‌شده در مصاحبه بدین‌قرارند:

(۱) تاکنون چه نوع بازی‌هایی در فرایند یاددهی یادگیری استفاده کرده‌اید؟

(۲) استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری چه دستاوردهایی داشته است؟

(۳) چه عکس‌العمل‌هایی از دانش‌آموزان، هنگام انجام بازی در فرایند یاددهی یادگیری، را شاهد بوده‌اید؟ با رسیدن مشارکت‌کنندگان به دوازده مورد، اشباع نظری صورت گرفت و برای اطمینان با دو نفر دیگر نیز مصاحبه شد. به دلیل اندک بودن تعداد معلمان مرد در استفاده از بازی در فرایندهای یاددهی یادگیری و نیز تمایل نداشتن آن‌ها به مشارکت در مصاحبه و در نتیجه نداشتن معیارهای ورود به پژوهش، مصاحبه‌ها صرفاً با معلمان زن، که واجد معیارهای ورود به پژوهش بودند، انجام شد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه به روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی انجام شد؛ زیرا این روش امکان تجزیه و تحلیل دقیق داده‌ها را فراهم می‌کند؛ از این‌رو ابتدا به منظور آشنایی با داده‌ها، متن‌های مصاحبه بر روی کاغذ پیاده‌سازی و چندین بار مطالعه شدند. سپس کلمات و عبارات مهم استخراج شدند. در مرحله سوم، سعی شد به مفهوم و معانی جملات و عبارات‌های مهم پی برده شود. در مرحله چهارم، مفاهیم و معانی هم‌ردیف در یک دسته قرار گرفتند و سپس پدیده به صورت جامع و کامل توصیف شد. در مرحله ششم، سعی شد که پدیده به اختصار و واقعی توصیف شود و در مرحله آخر، یافته‌ها برای اعتبارسنجی در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفتند.

برای مثال یک مصاحبه‌شونده می‌گوید: «موجب روحیه شاد دانش‌آموزان می‌شد و این روحیه شاد رو تقویت می‌کرد، انگیزه دانش‌آموزان رو برای یادگیری درس بیشتر می‌کرد و همچنین سطح یادگیری دانش‌آموزان به طرز چشمگیری افزایش پیدا می‌کرد، کسالت و خستگی دانش‌آموزان برطرف می‌شد.» پژوهشگر این جملات را چندین بار مطالعه کرد و سپس عبارات‌های مهم آن را با کشیدن خط تیره مشخص کرد.

در مرحله بعد، معنای هر عبارت کشف شد که به ترتیب عبارت‌اند از: ایجاد روحیه شاد، تقویت روحیه شاد دانش‌آموزان، افزایش انگیزه یادگیری، افزایش سطح یادگیری و رفع کسالت و خستگی دانش‌آموزان. این مفاهیم در مرحله بعد، در دسته‌های هم‌ردیف خود قرار گرفتند. ایجاد روحیه شاد و تقویت روحیه، افزایش انگیزه یادگیری: دستاورد روانی، افزایش سطح یادگیری: دستاورد آموزشی، رفع کسالت و خستگی: دستاورد جسمانی. سپس توصیفی جامع و در مرحله بعد، توصیف مختصری از آن‌ها صورت گرفت و در نهایت، مضامین استخراج‌شده برای اعتباریابی در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت. در زمینه اعتبار و پایایی پژوهش‌های کیفی، برداشت‌ها، تفاسیر و شیوه‌های متعددی وجود دارد (رضایور نصرآباد، ۱۳۹۶). از آنجا که مدلی که گوبا و لینکلن^{۳۳} (۱۹۹۴) ارائه کرده‌اند معیارهای گسترده‌تر

و کامل‌تری داشته، در پژوهش حاضر از این مدل استفاده شده است. معیارهای مطرح‌شده در این مدل، شامل اعتبار^{۳۴}، انتقال‌پذیری^{۳۵}، اطمینان‌پذیری^{۳۶} و تأییدپذیری^{۳۷} است. برای اعتباریابی (معادل روایی) داده‌ها از روش بازبینی مشارکت‌کنندگان و همکاران پژوهشگر و دقت علمی پژوهشگر استفاده شد. در زمینه انتقال‌پذیری نیز جزئیات محیط و مشارکت‌کنندگان نوشته شد. به‌منظور بررسی اطمینان‌پذیری (معادل پایایی) این پژوهش، از روش هدایت دقیق جریان مصاحبه و پیاده‌سازی کامل صوت‌های ضبط‌شده مشارکت‌کنندگان، خودبازبینی محقق استفاده شد. علاوه بر آن، متن‌های مصاحبه در اختیار محققان دیگری قرار گرفت تا دوباره کدگذاری شود. تأییدپذیری نیز در پژوهش‌های کیفی به‌طور فرایندی و تدریجی در ضمن انجام آن صورت می‌گیرد (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۲).

یافته‌ها

در تحلیل داده‌ها، که به روش کلایزری انجام شد، ۱۰ مضمون اصلی و ۶۲ مضمون فرعی شناسایی شدند. اکنون با توجه به پرسش‌های پژوهش، مضامین استخراج‌شده و یافته‌ها ارائه می‌شوند: تجارب زیسته معلمان ابتدایی از دستاوردهای بازی در ۴ مضمون اصلی و ۲۵ مضمون فرعی شناسایی شدند.

♦ دستاوردهای جسمانی

اولین مضمون اصلی شناسایی‌شده از تجزیه و تحلیل تجارب زیسته معلمان ابتدایی، دستاوردهای جسمانی بازی است که شامل دو مضمون فرعی است.

۱. **رشد جسمی:** معلمان ابتدایی رشد جسمانی را یکی از دستاوردهای بازی می‌دانند. از آنجاکه معمولاً بیشتر بازی‌ها حرکت و جنبش دارند، موجب فعال‌تر شدن اعضا و سلول‌های بدن شده و در نتیجه به رشد جسمانی کمک می‌کنند.

«حالا رشد جسمی که به کنار، همه می‌دونیم که بازی روی رشد جسمی بچه‌ها تأثیر خیلی خوبی داره» (مصاحبه ۸).

۲. **رفع خستگی و افزایش انرژی:** معلمان از بازی به‌دلیل بالابردن انرژی در دانش‌آموزان، به‌منظور رفع خستگی و افزایش انرژی استفاده می‌کنند. در واقع به‌نظر آنان بازی باعث می‌شود کلاس از حالت یکنواختی مستمر خارج شود و دانش‌آموزان با درگیر شدن در بازی، انرژی و شور بیشتری از خود نشان دهند و فعال‌تر شوند.

«موجب روحیه شاد دانش‌آموزان می‌شد و این روحیه شاد رو تقویت می‌کرد، انگیزه دانش‌آموزان رو برای یادگیری درس بیشتر می‌کرد و همچنین سطح یادگیری دانش‌آموزان به‌طرز چشمگیری افزایش پیدا می‌کرد، کسالت و خستگی دانش‌آموزان برطرف می‌شد، برای یادگیری ادامه درس حس و حال بهتری داشتند» (مصاحبه ۳).

◆ دستاوردهای روانی

دومین مضمون اصلی شناسایی شده از تجارب زیسته معلمان ابتدایی، دستاوردهای روانی بازی است که نه مضمون فرعی را دربر می‌گیرد.

۱. **ایجاد لذت و شادی و تقویت روحیه دانش‌آموزان:** در تجارب زیسته معلمان مدارس ابتدایی، ایجاد لذت و شادی و افزایش روحیه دانش‌آموزان یکی از محاسن و دستاوردهای بازی عنوان شده است. کودکان بازی را دوست دارند و برایشان لذت‌بخش است؛ پس فعالیت بازی گونه، چه با محتوای درسی همراه باشد و چه به‌تنهایی انجام شود، شادی‌آفرین و نشاط‌آور است. «اصلاً به‌نظر من به شادابی، به نشاط خاصی رو دانش‌آموزها داشتند؛ باعث می‌شد که مثلاً با شوق و ذوق سر کلاس حاضر بشن» (مصاحبه ۱۴).

۲. **ایجاد و افزایش شور و هیجان:** تجارب زیسته معلمان نشان‌دهنده ایجاد و افزایش هیجان در دانش‌آموزان با انجام بازی‌هاست. در واقع بازی فرصتی فراهم می‌کند که دانش‌آموز خود و مهارت‌هایش را در میدان دید بقیه قرار دهد و حتی به دیگران اثبات کند. این قابلیت بازی و قرار گرفتن در مسیر مسابقه‌گونه بازی‌ها زمینه‌ساز ایجاد هیجان و شور و تحرک در آن‌ها و خارج شدن از حالت انفعال و یکنواختی است.

«عکس‌العمل بچه‌ها و شور و هیجان زیاد بود. بچه‌ها بیشتر گوش می‌دن. بیشتر همراهی می‌کنند و در کل انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند» (مصاحبه ۶).

۳. **ذوق‌زدگی همکاران و معلمان مدرسه:** اجرای بازی موجب بروز ذوق و شوق در همکاران اداری و سایر معلمان مدرسه می‌شود. معلمان و سایر افرادی که در مدرسه فعالیت دارند شاهد ذوق و شوق و شادی دانش‌آموزان در کلاس و مدرسه به هنگام انجام بازی‌ها هستند و تلاش آن‌ها را برای یادگیری و موفقیت در بازی و حتی دوست‌داشتن کلاس و مدرسه می‌بینند؛ از این‌رو با دیدن این تأثیرات مثبت بازی خود نیز ذوق‌زده می‌شوند.

«همکاران من هم می‌اومدند از بازی‌های من ایده می‌گرفتند، خیلی ذوق می‌کردند، می‌پرسیدند چه جوریه، ما می‌خوایم با شاگردامون انجامش بدیم» (مصاحبه ۱).

۴. **کمک به رشد فکری:** طبق تجربه زیسته معلمان، تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری موجب کمک به رشد فکری دانش‌آموزان می‌شود. دانش‌آموزان در بازی، با انواع چالش‌ها و مسئله‌ها روبه‌رو می‌شوند که نیازمند تفکر و خلاقیت آن‌هاست.

«باعث می‌شه بعضی مواقع اون مطالبی که انتزاعی هستند برای بچه ملموس باشه. بیشتر باهاش ارتباط برقرار کنه و قدرت خلاقیت و فکرش خیلی تقویت می‌شه» (مصاحبه ۸).

۵. **ایجاد حالت جریان و غرقگی:** انجام بازی به علت علاقه و آفری که کودکان به آن دارند به ایجاد حالت جریان و غرقگی در دانش‌آموزان منجر می‌شود و آن‌ها نه‌فقط گذر زمان را حس نمی‌کنند،

بلکه خواهان تکرار تجربه خوشایند انجام بازی هستند.

«خوبی بازی این بود که بچه‌ها آزاد بودند، خیلی لذت می‌بردند. موقعی که بازی می‌کردند اصلاً نمی‌فهمیدند که کی کلاس سپری می‌شد» (مصاحبه ۱۴).

۶. **برانگیختن حس و نگرش مطلوب به درس و مدرسه:** انجام بازی در کلاس و مدرسه باعث برانگیختن حس مطلوب به درس و همچنین ایجاد نگرش مثبت به مدرسه در دانش‌آموزان می‌شود؛ زیرا آن حالت یکنواختی و خسته‌کنندگی کلاس درس و مدرسه در ذهن و نگرش آن‌ها جای خود را به یادآوری لحظات شادی آور انجام بازی می‌دهد.

«وقتی به بچه‌ها می‌گی می‌خوام بازی کنم، شور و شوق دانش‌آموزها خیلی بیشتره تا اینکه بهشون بگی می‌خوام درس بدم» (مصاحبه ۵).

۷. **ایجاد رضایت در خود معلم و مدیر:** استفاده از بازی به دلیل تأثیر خوبی که داشته، موجبات رضایت معلم و همچنین رضایت مدیران مدرسه را فراهم کرده است. به نظر می‌رسد ایجاد شادی و نشاط در دانش‌آموزان و حتی یادگیری بهتری که به‌زعم معلمان در حین بازی رخ می‌دهد، در ایجاد چنین حالتی مؤثر باشد.

«چون که خیلی بازخوردهای مثبتی از استفاده از بازی داشتم، تصمیم گرفتم اون رو هم ادامه بدم» (مصاحبه ۲).

«مدیر و همکاران واکنش مثبتی داشتند، به‌خصوص مدیر وقتی که دانش‌آموزان ضعیف‌تر رو می‌دید که مطیع شدند، در واقع سعی می‌کنند با من همکاری بیشتری داشته باشند، خوشش می‌اومد از این بازی‌هایی که باعث شده بود تعامل و ارتباط مثبتی بین من و دانش‌آموزان ایجاد بشه» (مصاحبه ۳).

۸. **کمک به تقویت حس دوستانه و صمیمیت بین معلم و دانش‌آموز:** انجام بازی و تلفیق آن در فرایند یاددهی، یادگیری و همچنین درگیرشدن معلم در بازی به ایجاد حس صمیمیت بیشتر میان معلم و دانش‌آموزان منجر می‌شود. به نظر می‌رسد علت چنین امری آن است که دانش‌آموزان درمی‌یابند معلمشان به علایق و خواسته‌های دانش‌آموزانش احترام می‌گذارد و فقط به فکر درس و پرسش و آزمون نیست.

«حتی اگر بعد مثبتی هم نداشته باشه، یه چیز خیلی خوبی داره اون هم اینکه ارتباط بین دانش‌آموز و معلم رو خیلی خوب می‌کنه، یعنی یک حالت دوستانه‌ای شکل می‌گیره که نه اقتدار معلم رو زیر سؤال می‌بره و نه دانش‌آموز رو به قول معروف پررو می‌کنه در واقع یک رابطه خیلی خوب و سالم و همراه با احترامی شکل می‌گیره که این کمک می‌کنه بعد آموزشی قضیه تقویت بشه» (مصاحبه ۲).

۹. **افزایش شوق و انگیزه برای یادگیری:** تجارب زیسته معلمان ابتدایی نشان‌دهنده افزایش شوق و انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان به دلیل تلفیق بازی در آموزش و یادگیری و شور و نشاط و تجربه شیرین حاصل از آن است. به نظر می‌رسد همان علاقه‌ای که کودکان به بازی و درگیر شدن در آن دارند و از انجام آن هیچ‌گاه خسته نمی‌شوند، در چنین امری مؤثر باشد.

«اول اینکه انگیزه بچه‌ها برای شرکت در کلاس‌های مجازی بیشتر شد و حتی سال‌های قبل حالا که مدارس حضوری بودن هم همین جور. بچه‌ها انگیزه‌شون بیشتر شد و شوق یادگیری در بچه‌ها افزایش پیدا کرد و اون مطلب آموزشی هم که قرار بود با بازی یاد بگیرند براشون جذابتر شده بود» (مصاحبه ۹).

◆ دستاوردهای مهارتی

سومین مضمون اصلی شناسایی شده از تجارب زیسته معلمان مدارس ابتدایی، مضمون دستاوردهای مهارتی است که شامل چهار مضمون فرعی می‌شود.

۱. **تقویت مهارت‌های زندگی:** تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری دانش‌آموزان موجب تقویت مهارت‌هایی مانند روابط بین فردی و اجتماعی، افزایش اعتمادبه‌نفس، خودآگاهی، حل مسئله، همکاری و مشارکت در آن‌ها می‌شود. در واقع دانش‌آموزان به هنگام انجام بازی با موقعیت‌های گوناگونی روبه‌رو می‌شوند که نیازمند داشتن مهارت‌های مختلفی از جمله حل مسئله، خودآگاهی، همدلی و ... است. بنابراین، انجام بازی فرصتی برای تقویت و پرورش این مهارت‌هاست.

«یکی از دستاوردهای بسیار مهمی که بازی برای کودکان داره، همین مهارت‌های زندگیه. خیلی از مهارت‌هایی که ما هم‌وغم‌شون رو داریم و ممکنه کودک بگیره نگیره، چه اتفاقی براش بیفته در آینده، از همین الان توی بازی یاد می‌گیره» (مصاحبه ۸).

۲. **ایجاد خلاقیت و افزایش آن:** تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری در ایجاد و تقویت خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر است. به نظر می‌رسد قرار گرفتن در محیط غنی سرشار از بازی‌های ابتکاری و همچنین موقعیت‌هایی که نیازمند خلاقیت و تفکر آن‌هاست زمینه‌ساز چنین امری است.

«اون بی‌حال بودن، اون کسالتشون برطرف می‌شد. حتی دانش‌آموزها خودشون خلاقیت به خرج می‌دادند و می‌گفتند این کار رو برای بازی انجام بدیم بهتره» (مصاحبه ۱۴).

۳. **افزایش قدرت تخیل:** تجارب زیسته معلمان مدارس ابتدایی نشان‌دهنده افزایش قدرت تحلیل دانش‌آموزان از طریق تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری است. برخی بازی‌ها از جمله بازی‌های نمایشی و خیالی مانند قرار گرفتن دانش‌آموزان در نقش‌های متفاوت در افزایش قدرت تخیل آن‌ها مؤثر است.

«خب، ما توی بازی‌ها نقش‌هایی می‌دیم به دانش‌آموزها و برخی موارد توی اون نقش‌ها، توی

اون خیال‌ها دارند بازی می‌کنند و باعث می‌شه که قدرت تخیل بچه‌ها هم بالا بره. قدرت تخیل چیز خیلی مثبتیه برای دانش‌آموز.»

۴. **تقویت خواندن و نوشتن:** تلفیق بازی، به‌ویژه با اهداف خاص مربوط به خواندن و نوشتن، به تقویت این مهارت‌ها منجر می‌شود. این مضمون بیشتر در بازی‌های آموزشی، که هدف‌های خاص درسی دارند، وجود دارد.

«در واقع در چند بعد کار انجام می‌دی و در چند بعد داره تقویت می‌کنه بچه رو، رفتارهای اجتماعی، رفتارهای خودشناسی، دوست‌داشتن خود، کار گروهی، آموزش‌گرفتن، مهارت‌های خواندن، نوشتن این‌ها همه داره تقویت می‌شه داخلش، خب اثربخشیش فوق‌العاده بالاست» (مصاحبه ۱).

◆ دستاوردهای آموزشی

چهارمین مضمون اصلی شناسایی شده در تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی، دستاوردهای آموزشی است که خود شامل ده مضمون فرعی می‌شود.

۱. **لذت‌بردن از یادگیری و دل‌نشین‌شدن تدریس:** تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری موجب لذت‌بردن دانش‌آموزان از یادگیری و خوشایند و دل‌نشین‌شدن تدریس معلمان می‌شود. دیگر کلاس درس خشک و بی‌روح نیست، دانش‌آموزان مجبور به گوش‌دادن صرف نیستند، آنان خود درگیرند و از فعالیتی که انجام می‌دهند شادند؛ از این‌رو یادگیری، که برای موفقیت در بازی لازم است، در نظر آنان دل‌نشین و لذت‌بخش است.

«باعث می‌شه اون هورمون هیجان و آدرنالین بدن ترشح بشه و از درس خوندن لذت بیشتری ببرند تا اون مدل سنتی، خب بالاخره هیجان‌شون هم بیشتره» (مصاحبه ۱).

۲. **درک و یادگیری آسان و سریع مفاهیم:** معلمان مدارس ابتدایی در تجربه زیسته خود از درک و یادگیری آسان و سریع مفاهیم به‌منزله یکی از دستاوردهای استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری یاد کرده‌اند. در واقع بازی امکان یادگیری ملموس و عینی و به‌دور از ترس و اضطراب و اجبار را فراهم می‌کند و روشی دانش‌آموزمحور و مشارکتی است؛ بنابراین به چنین نتایجی منجر می‌شود.

«استفاده از بازی باعث می‌شه که دانش‌آموزان خیلی بهتر به اون مفهوم تسلط پیدا کنند و راحت‌تر موضوع رو متوجه بشن؛ چون توی بازی خودشون درگیر می‌شن و مستقیماً درک می‌کردن اون مسئله رو» (مصاحبه ۶).

۳. **افزایش بازدهی و اثربخشی بالا به نسبت سایر روش‌ها:** تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری موجب افزایش بازدهی و اثربخشی بالای یادگیری کلاسی است. اکثریت دانش‌آموزان بازی و موفقیت در آن را دوست دارند؛ از این‌رو تلاششان هم در یادگیری و هم در بازی بیشتر

می‌شود که این خود اثربخشی را افزایش می‌دهد.

«اثربخشی قطعاً بالا بوده که من استفاده کردم، خوب بچه اونجا با یه سری چالش‌ها و مسئله‌ها مواجه می‌شه که سعی می‌کنه خب اون‌ها رو حل کنه، قطعاً اثربخشی خیلی خوبی داره» (مصاحبه ۱).

۴. **تعمیق و تثبیت و دوام یادگیری:** تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری باعث تثبیت و تعمیق یادگیری و ماندگاری طولانی‌مدت مطالب در دانش‌آموزان می‌شود. در بازی، امکان تمرین و تکرار وجود دارد و همراه با خاطره‌های شیرین است که خود تداعی‌کننده مناسبی برای یادگیری و تثبیت مفاهیم است و از طرفی برای دانش‌آموزان ملموس‌تر و عینی‌تر است. «باعث می‌شه که اون مبحثی که به صورت بازی در کلاس اجرا می‌شه توی ذهن بچه‌ها بمونه و بچه‌ها اون مبحث رو هیچ‌وقت هیچ‌وقت یادشون نره و هر موقع به این مبحث می‌رسن توی ذهنشون یادآوری می‌شه و راحت‌تر اون رو بیان می‌کنن» (مصاحبه ۱۲).

۵. **کمک به دانش‌آموزان ضعیف و عینی:** اجرای بازی در راستای آموزش و یادگیری به دانش‌آموزان ضعیف و دانش‌آموزان عینی (دست‌ورز) در مشارکت‌های کلاسی و یادگیری مطالب کمک می‌کند. علاقه به انجام بازی باعث می‌شود همه دانش‌آموزان تلاش خود را برای یادگیری خود و دیگران بیشتر کنند. همچنین امکان تکرار بازی فرصتی را برای تثبیت مفاهیم فراهم می‌کند.

«حتی دانش‌آموزانی هم که ضعیف‌تر بودند باز هم سعی می‌کردند که از دانش‌آموزان قوی‌تر کمک بگیرند تا زودتر فعالیت خودشون رو انجام بدن تا در انجام بازی‌ها با ما همراه باشند و یه جورهایی رضایت من رو جلب کنند» (مصاحبه ۳).

۶. **برقراری ارتباط با مفاهیم درسی:** تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری موجب جذاب شدن مطالب و مواد درسی و آموزشی می‌شود و زمینه برقراری ارتباط دانش‌آموزان را با مفاهیم درسی فراهم می‌کند که این ارتباط، به یادگیری بهتر مفاهیم درسی نیز کمک می‌کند. «بچه‌ها انگیزه‌شون بیشتر شد و شوق یادگیری در بچه‌ها افزایش پیدا کرد و اون مطلب آموزشی هم که قرار بود با بازی یاد بگیرند براشون جذاب‌تر شد و نکته مهم اینکه وقتی مطلبی رو با بازی یاد می‌گرفتند یادگیری‌شون طولانی‌تر بود» (مصاحبه ۹).

۷. **رفع مشکلات یادگیری و کاهش خطاها:** بازی با توجه به ایجاد تجربه شیرین و فرصت تمرین و تکرار موجب شناخت مشکلات یادگیری دانش‌آموزان و رفع و کاهش آن‌ها از طریق تکرار و تمرین می‌شود.

«اگه حتی یک دانش‌آموزی هم درک نمی‌کرد، چون بازی بود سعی می‌کرد هی تکرار کنه، هی

تکرار کنه، تمرین کنه که روان مسئله تسلط پیدا کنه و یاد بگیره یعنی شوق و اشتیاق بیشتری برای یادگیری تو بچه‌ها هست به صورت بازی و یادگیری‌ای که توی بازی رخ می‌ده به نظر من توی روش‌های دیگه خیلی درصدش پایین‌تره، یعنی توی روش بازی بیشترین یادگیری رخ می‌ده. در درس‌های مختلف، مخصوصاً ریاضی، که یک درس مفهومیه تقریباً وقتی به صورت بازی باشه بچه‌ها با تسلط بیشتری موضوع رو یاد می‌گیرند و امکان خطا و اشتباهشون کمتره» (مصاحبه ۶).

۸. درگیر شدن در یادگیری و همراهی در فعالیت‌ها: استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری باعث مشارکت و فعال شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی و آموزشی می‌شود. علت چنین امری ممکن است این باشد که چون معلم به علاقه دانش‌آموزان، که همان بازی است، توجه داشته و ارتباط مؤثری از این طریق با دانش‌آموزان برقرار کرده است، آن‌ها در سایر فعالیت‌ها همراهی بیشتری دارند و علت دیگر، ممکن است فراهم شدن فرصت برای انجام بازی نیز باشد.

«معمولاً موقع بازی، بچه‌هایی که سطح ضعیف یا سطح متوسط هم دارند همکاری و مشارکتشون فوق‌العاده بالا می‌ره. می‌بینیم مثلاً صف اول بازی اون‌ها وایستادن و میلشون برای همکاری توی کلاس خیلی بالا می‌ره و خب، مطمئناً دیگه بازدهی کلاس هم بالاتر می‌ره» (مصاحبه ۱۳).

۹. تلاش برای یادگیری خود و دیگران: تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری، تلاش دانش‌آموزان را برای یادگیری خود و سایر هم‌کلاسی‌ها به همراه دارد. در واقع در بازی‌های گروهی، همه اعضا سعی می‌کنند که با همکاری خود به موفقیت گروهی برسند و در بازی انفرادی برای اینکه فرصت بازی در اختیار همگان قرار گیرد، این همکاری و مشارکت افزایش می‌یابد و در رأس همه عوامل، همان علاقه و اشتیاق دانش‌آموزان قرار دارد.

«معمولاً به این صورت بود که شور و اشتیاقشون برای انجام این کار خیلی زیاد بود، با همدیگه همکاری می‌کردند و تلاششون برای جلب رضایت معلم و همین‌طور یادگیری خودشون بیشتر می‌شد» (مصاحبه ۱).

۱۰. ایده گرفتن معلمان از هم: اجرای بازی در فرایند یادگیری یاددهی، موجب جلب توجه معلمان مدرسه می‌شود و آن‌ها برای اجرای بازی در پایه‌ها و درس‌های خود، با یکدیگر مشورت می‌کنند و از فعالیت‌های بازی گونه هم ایده می‌گیرند. معلمانی که نظاره‌گر آثار بازی در میان دانش‌آموزان کلاسی باشند و شور و اشتیاق و ارتباط صمیمانه و مطلوب میان معلم و دانش‌آموزان کلاسی را مشاهده کنند، خود نیز ترغیب می‌شوند که از چنین روشی استفاده کنند.

«حتی ما تو دفتر می‌نشستیم هر کی مثلاً بازی جدید داشت باز بهمون می‌گفت. مثلاً می‌گفت ما برای تدریس این درس مثلاً اینجوری کردیم از این بازی استفاده کردیم» (مصاحبه ۲).

تجارب زیستهٔ معلمان در زمینهٔ موانع و محدودیت‌های اجرای بازی شامل یک مضمون اصلی و یازده مضمون فرعی است.

◆ محدودیت‌ها و موانع استفاده از بازی

پنجمین مضمون اصلی شناسایی‌شده، محدودیت‌ها و موانع استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری است که دوازده مضمون فرعی دارد.

۱. **کمبود وقت:** از مهم‌ترین و عمده‌ترین موانعی که در تجارب زیستهٔ معلمان، به‌منزلهٔ محدودیت و موانع استفاده از بازی بیان شده، کمبود وقت است. معلمان در ساعات‌های کلاسی، به دلایل گوناگون مانند حجم زیاد محتوا، طرح و برنامه‌ها، مشغول بودن به ارزشیابی و... فرصت بسیار مختصری برای اجرای بازی دارند.

«محدودیتی که من داشتم کمبود وقت بود؛ چون حجم بعضی از درس‌ها بیشتر بود. من مجبور بودم که وقتی رو جوری تنظیم کنم که بتونم به بودجه‌بندی برسم» (مصاحبهٔ ۳).

۲. **حجم بالای محتوای کتب درسی:** حجم بالای محتوای کتب درسی باعث کمبود وقت شده؛ از این رو یکی از موانع استفاده از بازی به‌شمار رفته است. معلمان ابتدایی بیشتر زمان کلاس را صرف آموزش و تدریس محتواهای مختلف کتاب‌های درسی می‌کنند و رسیدن به بودجه‌بندی از دغدغه‌هایی است که اجرای بازی را محدود می‌کند.

«موانع و محدودیت‌ها باعث شده که کمتر از بازی استفاده کنم. یکی از مواردش اینه که جمعیت کلاس زیاده، مورد دیگه‌ش اینه که حجم کتاب‌ها بسیار بالاست» (مصاحبهٔ ۱۱).

۳. **فضای ناکافی و نامتناسب محیط:** نبود محیط مناسب و کافی برای اجرای بازی یکی از محدودیت‌ها و موانع استفاده از بازی است. بعضی از بازی‌ها به محیط استاندارد و گسترده‌ای نیاز دارند، به‌ویژه زمانی که جمعیت کلاس زیاد باشد.

«تنها چیزی که می‌تونم ازش به‌عنوان محدودیت یاد بکنم، فضای کوچک کلاس بود. ما نمی‌تونستیم همهٔ بازی‌ها رو توی کلاس انجام بدیم؛ مجبور می‌شدیم درسی رو بدیم بیاییم توی حیاط. حیاط مدرسه هم فضای خیلی بزرگی نداشت» (مصاحبهٔ ۷).

۴. **محدودیت‌های مالی و مادی:** هزینه‌های مالی و کمبود وسایل و امکانات بازی از جمله محدودیت‌های مالی و مادی استفاده از بازی به‌شمار می‌رود. آماده کردن ابزار بازی خود هزینه‌هایی را دربر می‌گیرد که در بیشتر مواقع، مدارس به علت کمبود بودجه امکان تأمین آن را ندارند؛ حال آنکه خود معلم نیز به‌تنهایی توانایی پرداخت هزینه‌ها را ندارد.

«خداروشکر با محدودیت‌های خاصی مواجه نبودم، جز هزینه‌های بعضی از بازی‌ها که چون وسایل نیاز داشت و مدرسه اون هزینه‌ها رو تقبل نمی‌کرد، مجبور بودم خودم اون وسایل رو با هزینهٔ شخصی خودم تهیه کنم» (مصاحبهٔ ۱۲).

۵. **جمعیت زیاد کلاس:** جمعیت زیاد کلاس باعث همه‌په و شلوغی می‌شود و به‌نوعی مانع و محدودیت در اجرای بازی ایجاد می‌کند.
- «موانع و محدودیت‌هایی که هست جمعیت کلاس بالاست به‌طور معمول همین جمعیت زیادی نظم بازی رو بهم می‌ریزه، اینکه مثلاً همه دوست دارن خب سریع‌تر نوبت گروه ما بشه، سریع‌تر نوبت شخص من بشه یا اون همه‌په‌ای که به وجود میاد به کم نظم بازی رو به هم می‌ریزه و اینکه بخوای کنترل کنی کل جمعیت رو سخت می‌شه مخصوصاً اینکه حالا زمانا کمتر شده» (مصاحبه ۱۳).
۶. **رفتار خشن دانش‌آموزان حین بازی:** طبق تجربه زیسته معلمان، رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان و درگیری‌ها و برخورد آنان حین اجرای بازی یکی از محدودیت‌های استفاده از بازی است. در حین بازی، ممکن است همه‌په‌هایی بر سر امتیاز گرفتن‌ها پیش آید و این که برخی از آن‌ها برای برنده‌شدن به رفتار خشونت‌آمیز اقدام کنند و جو متشنجی را پدید آورند.
- «به‌طور کلی خود بچه‌ها برای انجام بازی مشکل اساسی من بودند؛ چون انگار که مثلاً از پایه اول تا سوم خیلی بازی گروهی انجام نداده بودند و یک روحیه جنگی داشتند و بازی رو خیلی جدی می‌گرفتند. من یادمه چند نفر از دانش‌آموزهام خیلی خشونت به خرج می‌دادند. این رفتارهای دانش‌آموزان باعث می‌شد که من نتونم اون‌طور که دلم می‌خواد بازی رو اجرا کنم و خیلی وقت‌ها هم این‌قدر کشمکش بالا می‌گرفت که من متأسفانه اون بازی رو قطع می‌کردم» (مصاحبه ۱۰).
۷. **طراحی بازی:** محدودیت‌های معلمان در زمینه طراحی بازی، یکی از موانع و محدودیت‌های استفاده از بازی در فرایند یاددهی‌یادگیری است. یافتن بازی متناسب با اهداف آموزشی دروس و همین‌طور طراحی چنین بازی‌ای برای معلمان گاهی دشوار است.
- «وقتی من تو فرایند یاددهی‌یادگیری بخوام بازی کنم، معمولاً باید فکر کنم که خودم اون بازی‌ها رو بسازم. معمولاً برای من این‌جوری بوده که تو طراحی بازی محدودیت داشتم؛ یعنی مثلاً خودم باید فکر کنم یه بازی رو درست کنم، اون بازی رو استفاده کنم یا بگردم تو فیلم‌ها، کلیپ‌های مختلف بازی رو پیدا کنم» (مصاحبه ۵).
۸. **حوصله معلم:** حوصله‌نداشتن معلم و وقت و توان گذاشتن او برای استفاده از بازی، یکی از محدودیت‌های استفاده از بازی است. طراحی و تدوین بازی و آماده‌سازی ابزار اجرایی زمان‌بر است و معلمی که با انواع وظایف روبه‌روست فرصتی برای چنین کاری ندارد.
- «از جمله موانع و محدودیتش حوصله خودم بود. من زیاد حوصله این رو نداشتم که بشینم حالا یک وسیله آن‌چنانی درست کنم برای بچه‌ها» (مصاحبه ۱۰).
۹. **فقدان قابلیت ادغام مفاهیم درسی وسیع با بازی:** یکی از دلایلی که مانع استفاده از بازی در فرایند یاددهی‌یادگیری می‌شود این است که مفاهیم وسیع درسی را نمی‌توان با بازی ادغام

کرد؛ مثلاً آموزش تقسیم چندرقمی یا ضرب چندرقمی به سختی از طریق بازی امکان‌پذیر است. «اگر بخواهیم با بازی انجام بدیم، می‌تونیم مفهوم رو به دانش‌آموز انتقال بدیم، ولی معمولاً مفهوم وسیع رو نمی‌شه» (مصاحبه ۱۱).

۱۰. **نگرش سنتی برخی معلمان:** نگرش سنتی برخی معلمان درباره تدریس و نوآوری‌های آموزشی یکی از موانع و محدودیت‌های استفاده از بازی است. این معلمان معتقدند همه روش‌ها به یک نتیجه می‌انجامد، پس نیازی به در دسرانداختن خود و استفاده از بازی نیست. «یه سری از همکاران تدریس سنتی رو دوست دارند؛ برای همین خیلی استقبال نمی‌کنن و خواهان نیستند، یه سری هم بی‌میل هستند» (مصاحبه ۱۳).

۱۱. **محدودیت‌های آموزش مجازی:** آموزش مجازی به وضع محدودیت‌ها و موانعی درباره استفاده از بازی منجر شده است، مانند بی‌حوصلگی اولیا، تصنعی اجرا کردن بازی در خانه، صحیح اجرا نکردن بازی، همراهی نکردن اولیا و کمبود وقت و حضور غیرمستقیم. «از وقتی مجازی شدیم، راستش رو بخواین بازی‌ها خیلی کمتر شده؛ یعنی خیلی کم تونستم از بازی استفاده کنم» (مصاحبه ۲).

۱۲. **ضعف مدیریت کلاس:** تعداد کمی از معلمان ضعف مدیریت کلاسی خود را در کنترل دانش‌آموزان حین انجام بازی یکی از موانع و محدودیت‌های اجرای بازی در فرایند یاددهی یادگیری می‌دانند؛ چراکه دانش‌آموزان در هنگام بازی، انواع رفتارها را بروز می‌دهند و سروسزدهای زیادی در کلاس ایجاد می‌کنند که تسلط‌نداشتن معلم در کنترل کلاس در اینجا محدودیت ایجاد می‌کند و ممکن است باعث مزاحمت سایر کلاس‌ها شود.

«گاهی وقت‌ها فکر می‌کنم حتماً این ضعف مدیریتی من بوده که نتونستم بچه‌ها رو خوب کنترل کنم که تو اوج بازی اون رو قطع کنم تا بچه‌ها دعوا نکنند» (مصاحبه ۱۰).

تجارب زیسته معلمان در زمینه واکنش‌های اولیا، در سه مضمون اصلی و نه مضمون فرعی شناسایی شدند.

◆ واکنش‌های مثبت اولیا

ششمین مضمون شناسایی شده از تجارب زیسته معلمان، واکنش‌های مثبت اولیا است که چهار مضمون فرعی دارد.

۱. **ابراز رضایت و استقبال بیشتر اولیا از بازی‌ها:** بیشتر اولیا از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری استقبال و ابراز رضایت کرده‌اند؛ زیرا شاهد دستاوردهای بازی در روحیه و حس‌وحال و رفتار فرزندان خود هستند.

«واکنششون مثبت بود و اینکه خوششون می‌اومد؛ به خصوص اولیایی که دانش‌آموز پسر داشتند از اینکه به جای سروصدا و شلوغی تو خونه، حداقل یه تایمی این بازی‌ها رو انجام می‌دادند و خونه آرامش بیشتری داشت خوششون می‌اومد» (مصاحبه ۳).

۲. همکاری بیشتر اولیا در اجرای بازی‌ها: بیشتر اولیای دانش‌آموزان در زمینه انجام بازی‌ها در فرایند یاددهی یادگیری با مدرسه و معلم همکاری لازم را داشتند. این همکاری معمولاً برای تهیه ابزار و وسایل بازی بود. «چون این تأثیر مثبت رو تو بچه‌ها می‌دیدند خیلی همکاری می‌کردند و کلاً هم خداروشکر؛ چون این روال ادامه پیدا کرد و ما الان چهارساله که با هم هستیم، اولیا هم از طرف من به یک اطمینان خاطر رسیدن» (مصاحبه ۲).

۳. استفاده از بازی‌ها در خانه: تعدادی از اولیا از بازی‌های مرتبط با فرایند یاددهی یادگیری در منزل استفاده می‌کنند. به نظر می‌رسد علت آن رضایت‌داشتن از بازی‌ها و نتایج آن‌هاست. «من اولیایی داشتم که بالاخره از بازی تو خونه استفاده کردند. بعضی‌ها هم می‌گفتند که برای بچه‌های ما سخته. این مناسب سن بچه ما نیست و فلان و...» (مصاحبه ۱).

۴. اذعان به تأثیر بازی در رفتار و آموزش و شادی دانش‌آموزان: تعدادی از اولیا به مؤثر بودن بازی در تقویت روحیه دانش‌آموزان و همچنین یادگیری اشاره کرده‌اند. «اولیاشون از بازی‌ها استقبال می‌کردند و می‌گفتند که خیلی انگیزه بچه‌هامون بالاتر رفته، بهتر می‌تونن یاد بگیرن. طوری شده که برای رفتن به مدرسه و به کلاس انگیزه بیشتری پیدا کردند» (مصاحبه ۱۳).

◆ واکنش‌های منفی اولیا

هفتمین مضمون اصلی شناسایی‌شده از تجارب زیسته معلمان، واکنش‌های منفی اولیاست که دو مضمون فرعی را دربر می‌گیرد.

۱. بی‌حوصلگی و بهانه آوردن و همکاری نکردن برخی اولیا برای اجرای بازی: تعداد کمی از اولیا به دلیل بی‌حوصلگی، بهانه‌های مختلفی برای اجرای بازی‌های مرتبط با فرایند یاددهی یادگیری می‌آورند.

«بعضی‌ها می‌گفتند که برای بچه‌های ما سخته. این مناسب سن بچه ما نیست و فلان و... در آموزش مجازی، بازی‌های ایستگاهی، که چند بازی انجام می‌دادیم، کمتر شده؛ چون یه سری اولیا بی‌حوصله بودند و نمی‌خواستند و شکایت می‌کردند. مدیر هم گفت فقط درس بده، من هم ول کردم» (مصاحبه ۱).

۲. اعتراض برخی اولیا به استفاده از بازی و نوآوری‌های آموزشی: تعداد کمی از اولیا به استفاده از بازی و نوآوری‌های آموزشی معلمان اعتراض داشته‌اند. در واقع آن‌ها از مدرسه فقط درس و روش‌های معمول یادگیری را می‌خواستند تا فرزندانشان در حیطه علمی پیشرفت کنند. «چند تا از اولیا، حدوداً چهار پنج نفر با هم همدست شده بودند، اومدن به من گفتند که شما کلاس رو جدی نمی‌گیرید، همه‌ش شعر می‌خونید، قصه می‌گید، پس بچه‌ها کی درس بخونن؟ همه‌ش حرف از بازی می‌زنند» (مصاحبه ۱۲).

◆ عوامل مؤثر در استقبال اولیا از بازی

هشتمین مضمون شناسایی شده از تجارب زیسته معلمان ابتدایی، عوامل مؤثر در استقبال اولیا از بازی است که سه مضمون فرعی دارد.

۱. تفهیم اولیا درباره‌ی تأثیر روش بازی: تفهیم اولیا و توجیه آن‌ها در زمینه تأثیر بازی و استفاده از آن در فرایند یاددهی یادگیری در استقبالشان مؤثر است. وقتی اولیا تأثیرات بازی را در یادگیری بدانند، کمتر جبهه‌گیری می‌کنند و حتی با معلم همراهی خواهند کرد. «من همون روز که با اون‌ها جلسه گذاشتم براشون توضیح دادم روش کارم چه جوریه. از همون موقع گفتم که من از بازی استفاده می‌کنم و این اطمینان خاطر رو بهشون دادم که بازی‌هایی که استفاده می‌کنم خطری برای بچه‌ها نداره» (مصاحبه ۲).

۲. در جریان قرار دادن میزان پیشرفت دانش‌آموزان در نتیجه استفاده از بازی: آگاهی اولیا از روند و میزان پیشرفتی که دانش‌آموزان در جریان استفاده از بازی‌ها در فرایند یاددهی یادگیری داشته‌اند در میزان استقبال آن‌ها از بازی مؤثر است. اولیایی که به‌طور مستمر بدانند که آن روش چه تأثیری در مسیر یادگیری فرزندانشان داشته است، نگرش مثبتی به آن پیدا می‌کنند.

«در کل واکنش اولیا خیلی عالیه! خیلی تشویق می‌کردن حتی به اینکه بچه‌هاشون با روش بازی کردن و هیجان اون درس رو یادگرفتن و خود بچه‌ها نیز ذوق و علاقه زیادی داشتن و وقتی خونه می‌رفتن برای خونواده‌ها تعریف می‌کردن که مثلاً این بازی رو یاد گرفتیم» (مصاحبه ۶).

۳. مشارکت اولیا در جریان بازی دانش‌آموزان: مشارکت دادن اولیا در بازی‌های مرتبط با فرایند یاددهی یادگیری به استقبال اولیا از انجام بازی‌ها منجر می‌شود. وقتی اولیا در جریان بازی قرار می‌گیرند و خود حس‌وحال و اثر بازی را در یادگیری درک می‌کنند، از انجام آن استقبال می‌کنند. «اینکه فقط شعار بدیم و بگیم که بازی این‌قدر تأثیر داره و باعث فلان می‌شه و باعث بهمان می‌شه، شاید همون اول بگن آره، آره، حق با شماست، ولی به‌صورت واقعی درکش نمی‌کنند، اما

وقتی خود اولیا رو هم مشارکت بدیم، باعث می‌شه که بهتر درک کنند و استقبال بیشتری از این موضوع و بحث بازی داشته باشند» (مصاحبه ۸).

تجارب زیسته معلمان ابتدایی در زمینه موقعیت‌های استفاده از بازی دارای یک مضمون اصلی و نه مضمون فرعی است.

◆ موقعیت‌های استفاده از بازی

نهمین چهاردهمین مضمون اصلی شناسایی شده از تجارب زیسته معلمان ابتدایی، موقعیت‌های استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری است که شامل نه مضمون فرعی است.

۱. **ابتدای درس و ایجاد انگیزه:** یکی از موقعیت‌هایی که معلمان از بازی در فرایند یاددهی یادگیری استفاده می‌کنند، ابتدای درس و برای ایجاد انگیزه در خصوص مطلب درسی است. در ابتدای تدریس، معمولاً ارتباط دانش‌آموز با درس و مفاهیم آن شکل می‌گیرد و ایجاد انگیزه با استفاده از بازی، که شاگردان به آن علاقه‌مندند، در برقراری ارتباط با مفهوم درسی مؤثر است.

«می‌تونم بگم هم برای ایجاد انگیزه و هم برای تمرین و هم برای ارزشیابی از بازی استفاده می‌کنم» (مصاحبه ۳).

۲. **تدریس دروس:** معلمان برای تدریس دروس، به‌ویژه دروس دشوار، از بازی استفاده می‌کنند. قرار گرفتن یک رویداد شیرین و خاطره‌آور در کنار مفاهیم دشوار، هم‌نگرش دانش‌آموزان را مثبت می‌کند و هم فرصتی برای یادگیری فعال و ملموس است.

«من بازی‌ها رو موقع‌هایی انجام می‌دادم که یه سری مفاهیم نامفهوم یا سخت رو می‌خواستم درس بدهم و از بازی‌ها به‌عنوان یک اهرم کمک می‌گرفتم که مثلاً اون درس شیرین‌تر بشه و یادگرفتنش آسون بشه» (مصاحبه ۱).

۳. **تثبیت و تمرین مباحث دشوار:** استفاده از بازی برای تثبیت و تمرین مباحث دشوار بیشتر مدنظر معلمان بوده است. تکرار فعالیتی معمولی، آن‌هم در موضوعات دشوار، شاید برای دانش‌آموزان کسالت‌آور و اجباری باشد، اما بازی به بهترین نحو امکان تمرین و تکرار مباحث را فراهم می‌کند.

«موضوعاتی که چالش‌ه و با سخنرانی کامل بازدهی نداره بهتره که یا به‌صورت بازی یا در قالب نمایش باشه که بهتر در ذهن بچه بمونه که چالش اون مبحث از بین بره، مخصوصاً در درس‌های ریاضی که کار کمی سخت‌تره و بهتره که یه چیزهایی بیاریم که استقبال بهتر باشه» (مصاحبه ۱۳).

۴. **پرسش و ارزشیابی دروس:** معلمان برای پرسش و ارزشیابی دروس از بازی‌های مرتبط با فرایند یاددهی یادگیری استفاده می‌کنند. در چنین ارزشیابی، امکان بررسی انواع عملکردها و

مهارت‌ها در کنار مفاهیم آموزشی وجود دارد، اما به نظر می‌رسد رسیدن به معیار مناسب برای آن ساده نباشد. در واقع ارزشیابی به دلیل ماهیت خود، که میزان یادگیری و دستاوردهای دانش‌آموزان را کشف می‌کند، در قالب بازی با حالتی مسابقه‌گونه به خوبی شکل می‌گیرد. «بستگی داشت که من چه درسی بدم؛ به وقت‌هایی درس رو با بازی می‌دادم، به وقت‌هایی درس رو می‌دادم و برای ارزشیابی از بازی استفاده می‌کردم» (مصاحبه ۱).

۵. **هنگام برخورد با مفاهیمی که قابلیت تلفیق با بازی را دارند:** وقتی درسی و موضوعی قابلیت ادغام با بازی را دارد، معلمان آن را با بازی تلفیق و از بازی برای یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. بعضی مباحث، مثل تقسیم‌های فرایندی، به سادگی قابلیت ادغام با بازی را ندارند.

«موقع‌هایی موضوعی داریم که دستمون بازه برای اجرای بازی، شاید یک موقع‌هایی موضوع‌هایی داشته باشیم که خیلی نشه روی اون با بازی مانور داد؛ پس روی موضوعاتی که بتونیم مانور می‌دیم» (مصاحبه ۱۳).

۶. **هنگام خستگی و افت انرژی و خواب‌آلودگی و تغییر جو کلاس:** معلمان به هنگام خستگی دانش‌آموزان و افت انرژی آن‌ها و برای تغییر جو کلاس از بازی استفاده می‌کنند. فعالیت‌های عادی کلاس معمولاً ملالت‌آور است؛ به‌ویژه زمانی که روش تدریس معلم سخنرانی باشد و بازی، با توجه به ویژگی‌هایش، فضای کلاس را به سمت پویایی و فعالیت سوق می‌دهد. «موقعی که مثلاً دانش‌آموزان خسته بودند می‌فهمیدم توانایی ندارند، خسته هستند، مثل زنگ‌های آخر برای اینکه خستگی‌شون دربره، کسالتشون بره، زنگ آخر رو به درسی ربط می‌دادیم و بازی انجام می‌دادیم» (مصاحبه ۱۴).

۷. **پاداش توجه به تدریس مباحث سنگین:** بعضی از معلمان از بازی برای پاداش‌دهی به دانش‌آموزان به دلیل توجه به دروس سخت یا سنگین استفاده می‌کنند. این روش در واقع به نوعی استفاده از انگیزه بیرونی است که معلمان از تقویت مثبت به دلیل دوست‌داشتن بازی برای برانگیختن آن‌ها به دقت و توجه استفاده می‌کنند.

«به وقت‌هایی بود که درس‌مون خیلی مهم بود و به بچه‌ها می‌گفتم که قول بدید الان ساکت بشینید و با دقت گوش بدید. من هم به شما قول می‌دم که مثلاً تو نیم ساعت درس رو ببندم و ربع ساعت آخر رو با هم بازی کنیم» (مصاحبه ۱۰).

۸. **زنگ ورزش:** بعضی از معلمان در هنگام ورزش از بازی‌های گوناگونی برای دانش‌آموزان استفاده می‌کنند.

«در صورتی از بازی توی حیات استفاده می‌کردم که همون زنگ ورزش رو مثلاً به یک بازی

آموزشی تخصیص بدیم؛ یعنی از ورزش برای آموزش درس‌های دیگه به صورت بازی استفاده کنیم؛ مثلاً برای اعداد در پایه اول محور اعداد ... خونه می کشیدیم یا برای جمع تفریق با توپ و پرتاب توپ...» (مصاحبه ۶).

۹. **خواست دانش آموزان:** بعضی از معلمان گاهی بازی‌ها را به خواست دانش آموزان انجام می دهند. «یه وقت‌های دیگه هم بود که مثلاً بچه‌ها خیلی ساکت و آرام بودند و اون روز کلاً دانش آموزان خوبی بودند؛ یعنی خوب می شدند تا بازی کنیم و از اول زنگ همین طور التماس می کردند، یه نماینده هم داشتند و می گفتند قول می دی بازی کنیم؟» (مصاحبه ۱۰).

تجارب زیسته معلمان ابتدایی در زمینه نقش‌های معلمان در جریان استفاده از بازی دارای یک مضمون اصلی و هفت مضمون فرعی است.

◆ نقش‌های معلمان در جریان استفاده از بازی

دهمین مضمون اصلی شناسایی شده از تجارب زیسته معلمان ابتدایی، نقش‌های معلمان در جریان استفاده از بازی است که هفت مضمون فرعی دارد.

۱. **طراحی و تدوین و اصلاح بازی:** معلمان معمولاً نقش طراحی و تدوین و اصلاح بازی را برای استفاده در فرایند یاددهی-یادگیری برعهده دارند. آن‌ها معمولاً منابع مختلف را برای یافتن بازی متناسب با اهداف بررسی می کنند و بازی مدنظر را مطابق اهداف آموزشی درس تغییر می دهند یا اصلاح می کنند. در مواقع دیگر، که امکان یافتن بازی نیست، خود براساس ایده‌هایی که از سایر بازی‌ها می گیرند اقدام به طراحی بازی می کنند.

«اینکه بخوام بگم یه بازی رو کلاً خودم از صفر تا صد طراحی کنم چیزی یادم نمی آد، ولی بازی‌هایی که می گرفتم از اینترنت یا از تجربه بقیه همکاران، اون‌ها رو تغییر می دادم، بسته به شرایط کلاس، چند بازی رو با هم ترکیب می کردم یا تغییراتی رو تو یه سری از بازی‌ها ایجاد می کردم» (مصاحبه ۲).

۲. **تدارک ابزار و وسایل بازی:** یکی از نقش‌های معمول آن‌ها در جریان استفاده از بازی، تدارک و تهیه ابزار و وسایل انجام بازی است. آن‌ها پس از مشخص کردن نوع بازی و اهداف، ابزار بازی را آماده می کنند که خود هم وقت و هزینه کافی می طلبد. «نقش من بیشتر به عنوان طراح بازی‌ها این بود که وسایل یا چیزهایی رو که لازم داشت آماده می کردم یا گاهی به بچه‌ها می گفتم» (مصاحبه ۹).

۳. **هدایت و رهبری و نظارت:** یکی از مهم‌ترین نقش‌های معلمان در جریان بازی رخ می دهد و در آن به توجیه و راهنمایی دانش آموزان و رهبری و نظارت و مدیریت بازی می پردازند. شروع بازی،

بیان قوانین بازی، مراحل آن و ... رهبری و مدیریت معلم در بازی را می‌طلبد.
«به بچه‌ها توضیح می‌دم این روند و قانون بازی به این صورته؛ دیگه بچه‌ها خودشون باید این کار رو انجام بدن» (مصاحبه ۴).

۴. **داوری:** داوری یکی از نقش‌های دیگر معلمان در جریان استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری است. مواقعی که دانش‌آموزان در مراحل بازی مشاجره می‌کنند یا بر سر امتیاز تفاهم ندارند، معلم نقش داور را بازی را ایفا می‌کند.
«یه وقت‌هایی هم می‌شدم داور بازی، یعنی قضاوت می‌کردم بین بچه‌ها که خیلی نخوان جرزنی کنند» (مصاحبه ۱۰).

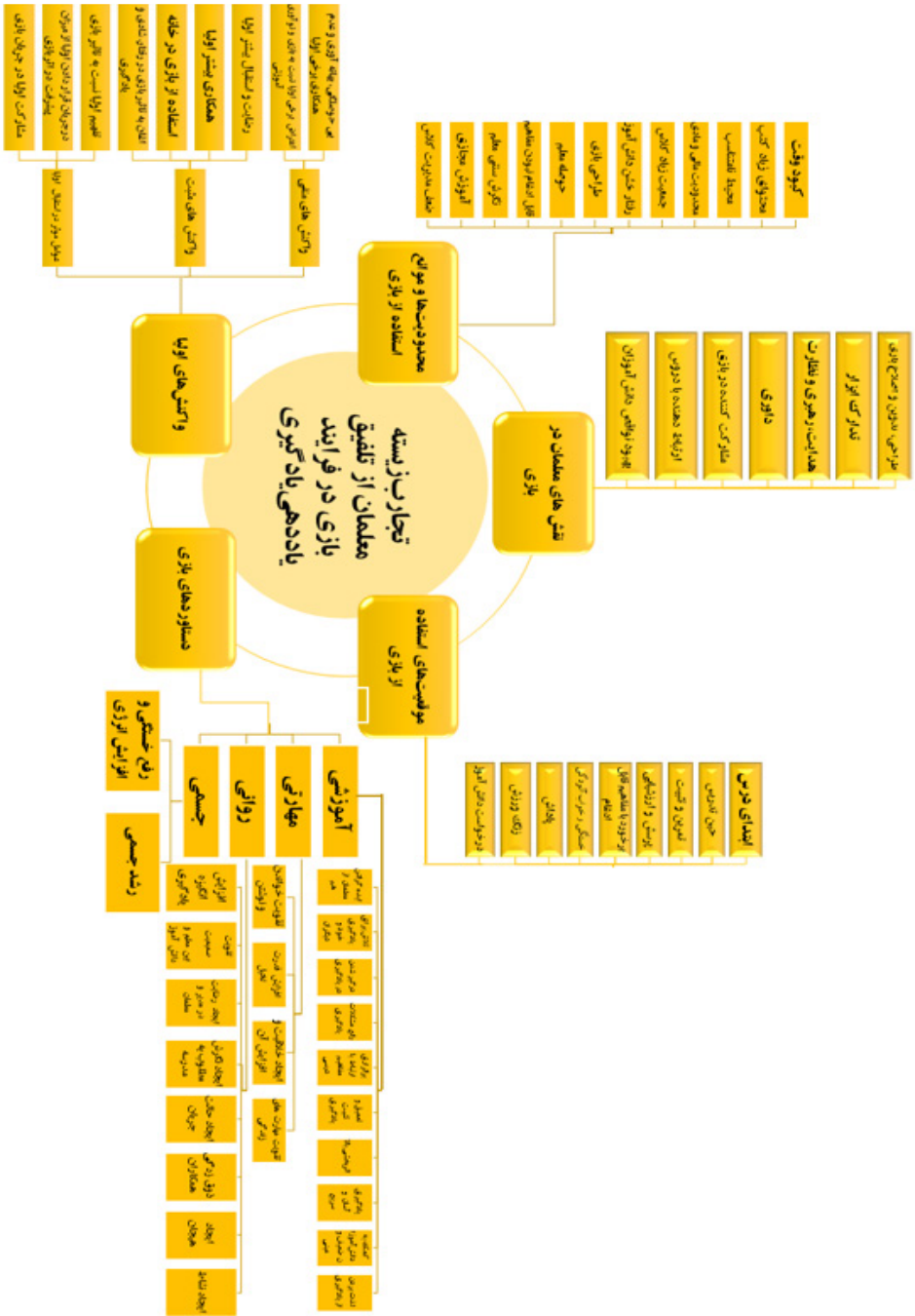
۵. **مشارکت‌کننده در بازی:** بعضی از معلمان در جریان بازی با دانش‌آموزان مشارکت داشته‌اند و در واقع درگیر بازی بوده‌اند؛ یعنی خود نقش بازیکن را در حین بازی داشته‌اند و پایه‌های سایر بازیکنان یا دانش‌آموزان مراحل مختلف بازی را اجرا کرده‌اند.
«من یه وقت‌هایی این قدر توی بازی بودم که اصلاً حد نداشتم. نمی‌دونم حالا این درسته است یا نه، ولی این قدر جیغ می‌زدم، دست می‌زدم که اصلاً فراموش می‌کردم که معلم» (مصاحبه ۱۰).

۶. **ارتباط‌دهنده با دروس:** معلمان در جریان بازی و پس از انجام آن، معمولاً به بیان ارتباط بازی با مفاهیم درسی می‌پردازند. ممکن است تعدادی از دانش‌آموزان علت انجام این بازی و فعالیت‌های آن را درک نکنند؛ از این رو معلم به رفع این خلأ می‌پردازد.
«قبل از بازی راهنمایشون بودم. راهنمایی‌شون می‌کردم که چه کارهایی باید انجام بدن و بعد از بازی به عنوان تکمیل‌کننده درس، توضیحات درس رو ارائه می‌دادم و تکمیل می‌کردم» (مصاحبه ۷).

۷. **بهبود نواقص دانش‌آموزان:** معلمان در جریان استفاده از بازی‌ها و بعد از آن به رفع نواقص و کمبودهای احتمالی دانش‌آموزان می‌پردازند. برای مثال اگر در بازی مشخصی دانش‌آموزان مبحثی را خوب یاد نگرفته‌اند، معلم در برنامه خود، رفع این مشکل را مدنظر قرار می‌دهد.
«وقتی بازی قراره انجام بشه، اول اینکه برای بچه‌ها توضیح می‌دادم بعد نقش هدایت رو خودم برعهده داشتم که جایی که بچه‌ها راه رو اشتباه می‌رفتند می‌گفتم این بازی رو این جور باید انجام بدین» (مصاحبه ۹).

یافته‌های حاصل از مصاحبه معلمان در مرحله آخر در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و مشارکت‌کنندگان اعتبار آن‌ها را تأیید کردند.

تحلیل پدیدار شناختی تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری



شکل ۱. شبکه کلی مضامین تجارب زیسته معلمان ابتدایی از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری

■ نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش مبین آن است که براساس تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان، اجرای بازی در فرایند یاددهی یادگیری علاوه بر تأثیرات مفیدی که در رشد جسمانی و انرژی‌بخشی به دانش‌آموزان دارد، از لحاظ روانی هم موجب تقویت روحیه و نشاط دانش‌آموزان، هیجان‌بخشی به آن‌ها و ایجاد نگرش مثبت به درس و مدرسه می‌شود و رشد فکری دانش‌آموزان را در کنار رضایت‌بخشی و ذوق‌زدگی معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی و برقراری ارتباط صمیمانه میان معلم و دانش‌آموز در پی دارد. همچنین انگیزه یادگیری و اشتیاقشان برای فهم و درک امور درسی بیشتر می‌شود. دانش‌آموزان آن‌قدر از انجام بازی در فرایند یاددهی یادگیری لذت می‌برند که غرق در انجام این کار می‌شوند و دیگر گذشت زمان را حس نمی‌کنند و همچنان علاقه‌مند به انجام بازی‌ها، آن‌هم در تلفیق با یادگیری و آموزش خود، هستند. امری که به‌نظر می‌رسد در شرایط عادی و بدون بازی به‌ندرت در کلاس‌های درسی امکان‌پذیر است.

دستاوردهای بازی فقط به حیطه جسمانی و روانی محدود نیست؛ دانش‌آموزان در حین انجام این بازی‌ها، انواع مهارت‌های لازم برای زندگی، مانند مهارت حل مسئله، مهارت کار گروهی، برقراری ارتباط و اعتماد به نفس را فرامی‌گیرند. همچنین قدرت خلاقیت و تخیل آن‌ها افزایش می‌یابد و اگر این بازی‌ها توأمان با اهداف مربوط به خواندن و نوشتن باشد، مهارت‌های خوانداری و نوشتاری‌شان تقویت می‌شود. دستاوردهای بازی، با توجه به تجارب زیسته معلمان، ابعاد آموزشی را هم دربر می‌گیرد و موجب می‌شود که دانش‌آموزان از یادگیری و آموزش لذت ببرند، مفاهیم و مباحث را به‌آسانی درک کنند، به یادگیری اشتیاق پیدا کنند، یادگیری‌شان عمیق و ماندگارتر شود، یادگیری فقط منحصر به دانش‌آموزان قوی و تیزهوش نشود، مشکلات یادگیری و خطاهای دانش‌آموزان بر اثر تکرار بازی‌ها کاهش یابد و به‌گونه‌ای دانش‌آموزان ارتباط مناسبی با مفاهیم درسی پیدا کنند، فعالانه در یادگیری و فعالیت‌های کلاسی درگیر شوند و برای یادگیری خود و سایر هم‌کلاسی‌های خود تلاش کنند؛ این‌گونه بازده کلاسی افزایش می‌یابد و معلمان دیگر هم، که این قبیل تأثیرات را مشاهده می‌کنند، به استفاده از این روش آموزشی و ایده‌گرفتن از معلمان اجراکننده بازی ترغیب می‌شوند.

درباره‌ی دستاوردهای روانی استفاده از بازی، از جمله تقویت روحیه و ایجاد نشاط و شادی و لذت مطالعاتی انجام شده است. برای نمونه، خان و پیرس (۲۰۱۵) در

پژوهشی که بر روی دانشجویان دوره کارشناسی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که استفاده از نوعی بازی خاص برای آموزش دانشجویان، در افزایش لذت آن‌ها از دوره مؤثر بوده است.

طبق یافته‌های این پژوهش، انجام بازی باعث تقویت نگرش و حس مطلوب دانش‌آموزان به درس و مدرسه و یادگیری می‌شود. چه‌بسا دانش‌آموزانی که از روند یکسان، کسالت‌آور و پر از تکلیف و زحمت مدرسه و درس دچار درس‌زدگی و احساسات نامطلوب و نگرش منفی به مدرسه شده‌اند، اما به‌نظر می‌رسد که استفاده از بازی در کاهش این مشکل تأثیر بسزایی دارد. بودنر و همکارانش (۲۰۱۶) نیز در فراتحلیل خویش به این نتیجه رسیدند که استفاده از بازی‌ها، یادگیری و نگرش دانش‌آموزان را بهبود بخشیده است؛ بنابراین نتایج این پژوهش با یافته‌های بودنر و همکاران (۲۰۱۶) همسویی دارد. پژوهش محمودی و همکارانش (۱۳۹۷) نیز نشان داد که استفاده از بازی در نگه‌داری ذهنی کودکان مؤثر است. از این‌رو، رشد ذهنی کودکان بر اثر بازی نیز با یافته‌های این پژوهش هم‌خوانی دارد.

همچنین طبق نظریه سرایت عاطفی، احساسات، رفتارها و تجارب جاری در فعالیت‌های دانش‌آموزان، امکان تأثیرگذاری مثبت را در دانش‌آموزان و حتی معلم دارد (خان و پیرس، ۲۰۱۵). پس امکان سرایت و انتقال احساسات و عواطف مثبتی که در جریان بازی میان دانش‌آموزان و معلم و نیز خود دانش‌آموزان با یکدیگر رخ می‌دهد در دیگر افراد ناظر وجود دارد. از این‌رو، ذوق‌زدگی همکاران، رضایت معلم و مدیر و برقراری ارتباط دوستانه و صمیمانه میان معلم و دانش‌آموزان با توجه به این نظریه توجیه‌پذیر است.

جدیدک (۲۰۱۶) اظهار داشته است از آنجاکه بازی‌های آموزشی به برانگیختن احساس رضایت و خوشحالی در دانش‌آموزانی که از جریان عادی آموزش خسته می‌شوند منجر می‌شود، درک و فهم بیشتری را در یادگیری دانش‌آموزان به همراه دارد. او در ادامه، میل آگاهانه یا ناخودآگاه دانش‌آموز به انجام بازی را سوق‌دهنده و انگیزه‌دهنده او به سمت یادگیری بیان می‌کند؛ بنابراین مضمون افزایش انگیزه یادگیری و لذت‌بردن از یادگیری در دانش‌آموزان را از این منظر توجیه‌پذیر می‌داند. این یافته همچنین با پژوهش‌های الطهیر و همکاران (۲۰۲۱)، سوسا و روچا (۲۰۱۹) و خان و پیرس (۲۰۱۵) هم‌خوانی دارد.

براساس یافته‌های پژوهش حاضر، تقویت مهارت‌های زندگی مانند مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های حل مسئله، که از مهم‌ترین مسائل آموزشی و تربیتی جوامع

امروز به‌شمار می‌آید، از جمله دستاوردها و تأثیرات بازی‌هاست. اریکسون تأثیر بازی را در تقویت مهارت‌های اجتماعی مؤثر می‌داند؛ از این‌رو این یافته با مدل نظری اریکسون همخوانی دارد. کاین و کلارک (۲۰۱۶) نیز اظهار داشته‌اند که یادگیری بازی‌محور در توسعه و آموزش مهارت‌های قرن ۲۱ مؤثر است. در جریان بازی است که کودک نقش‌های اجتماعی را می‌پذیرد (سالبرگ و دوپل، ۱۳۹۹) و جامعه‌پذیری و روابط اجتماعی و تعامل با هم‌سالانش را فرامی‌گیرد (سالبرگ و دوپل، ۱۳۹۹؛ مهدوی‌نسب، ۱۳۹۵). این یافته با نتایج پژوهش‌های پورروستایی و اسمعیلی گوجار (۱۳۹۸) و کرامتی و همکاران (۱۳۹۸)، که در آن‌ها رشد مهارت‌های اجتماعی و میان‌فردی و شناختی از نتایج بازی قلمداد شده است، همخوانی دارد. همچنین با یافته‌های تومیستو (۲۰۱۸)، که در آن استفاده از بازی آموزشی باکیفیت را در انتقال دانش مربوط به زندگی به دانش‌آموزان مؤثر می‌داند، مطابقت دارد.

افزایش خلاقیت دانش‌آموزان نیز یکی از دستاوردهای مهارتی بازی در تجارب زیستهٔ معلمان عنوان شده است. پژوهش‌های قبلی، که در زمینه تأثیر بازی در افزایش خلاقیت انجام شده است، نیز چنین دستاوردی را تأیید کرده است که از آن جمله می‌توان به پژوهش امامی‌ریزی و همکاران (۱۳۹۸) و عارضی و همکاران (۱۳۹۶) اشاره کرد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، از جمله مهارت‌های دیگری که در ضمن بازی‌ها تقویت می‌شود، مهارت‌های مربوط به خواندن و نوشتن است که بر اثر تلفیق اهداف آموزشی مربوط به این مهارت‌ها در بازی‌ها ایجاد شده است. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های غفاری و همکاران (۱۳۹۸)، دهقان و همکاران (۱۳۹۶) و جدیک (۲۰۱۶) همخوانی دارد.

یکی از مهم‌ترین مسائلی که در زمینه استفاده از بازی در تلفیق با فرایند یاددهی یادگیری مطرح است تأثیر بازی‌ها در یادگیری، درک مفاهیم و مباحث درسی و آموزشی است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که طبق تجارب زیستهٔ معلمان ابتدایی، استفاده از بازی برای یادگیری موجب یادگیری آسان و سریع مفاهیم درسی و تداوم و ماندگاری مفاهیم و به‌بیانی دیگر، تعمیق یادگیری می‌شود. واندراکوا^{۳۸} و همکاران (۲۰۱۸) بیان داشته‌اند که امروزه استفاده از روش‌های جذاب در عرصهٔ آموزش به استحکام یادگیری منجر می‌شود. به باور پوی‌وا^{۳۹} (۲۰۱۰) بازی هم، که یکی از همین روش‌های جذاب و آفرینندهٔ تجارب شاد در کودکان قلمداد می‌شود، نقشی مؤثر در این زمینه ایفا می‌کند. سالو^{۳۹} (۱۳۹۸) نیز اذعان می‌کند که

به دنبال تفریح معلم و دانش‌آموزان (که بازی یکی از نمودهای آن است) یادگیری عمیق‌تر و قوی‌تری شکل می‌گیرد و شور یادگیری حفظ می‌شود. یافته فوق با یافته‌های پژوهش‌های عرشی‌ها و همکاران (۱۳۹۹)، شفیع‌سروستانی و همکاران (۱۳۹۸)، محمودی و همکاران (۱۳۹۷)، وگت و همکاران (۲۰۱۸)، بودنر و همکاران (۲۰۱۶) و خان و پیرس (۲۰۱۵) همخوانی دارد. درعین حال، این یافته‌ها در زمینه یادگیری آسان مفاهیم و تثبیت یادگیری با نتایج پژوهش عبدالوهابی و همکاران (۱۳۹۹)، که پژوهش خود را در زمینه آموزش بزرگسالان انجام دادند، همخوانی چندانی ندارد. به‌زعم عبدالوهابی و همکاران (۱۳۹۹)، یادگیری بازی‌محور با اینکه روشی فعال و جذاب است، اما به‌تنهایی منجر به یادگیری نمی‌شود. در تبیین این موضوع، می‌توان چنین اظهار داشت که بازی جذابیت بیشتری نزد گروه‌های سنی کودک و مقطع دبستان دارد و کودک مشتاقانه به انجام آن مبادرت می‌ورزد و از تکرار آن خسته نمی‌شود و در واقع کار کودک بازی است. همین امر است که یادگیری بازی‌محور در دوره دبستان، به‌زعم یافته‌های حاصل از تجارب زیسته معلمان ابتدایی، به‌تنهایی امکان‌پذیر است.

از دیگر دستاوردهای آموزشی، استفاده از بازی‌ها در فرایند یاددهی یادگیری، به‌ویژه بازی‌هایی که با اهداف آموزشی و مهارتی خاصی به اجرا درمی‌آیند، کاهش خطاهای یادگیری و رفع مشکلات یادگیری دانش‌آموزان بر اثر تکرار و تجربه شیرین چندباره مباحث آموزشی در تلفیق با بازی‌هاست. غفاری و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی که پیرامون استفاده از بازی برای اصلاح مشکلات املائی دانش‌آموزان پایه اول داشتند به این نتیجه رسیدند که بازی با کلمات بر اصلاح مشکلات املائی و بهبود خطاهای املائی در زمینه انواع حافظه دیداری، شنیداری و جز آن مؤثر است. قربانی و همکاران (۱۳۹۸) هم در پژوهشی آزمایشی به این نتیجه رسیدند که بازی‌های آموزشی در بهبود حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی مؤثر است. دهقان و همکاران (۱۳۹۶) هم، که پژوهشی را بر روی دانش‌آموزان پسر نارساخوان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که بازی‌های شناختی بر بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان اثرگذار است؛ از این رو این یافته در کنار مضمون کمک به دانش‌آموزان ضعیف و عینی با نتایج پژوهش‌های فوق توجیه‌پذیر است.

درگیر شدن در یادگیری و همراهی در انجام فعالیت‌های دانش‌آموزان از دیگر مضامینی است که معلمان ابتدایی در تجارب زیسته خویش عنوان کرده‌اند. بازی

فعالیتی است که از علاقهٔ کودک سرچشمه می‌گیرد و این علاقه به درگیر شدن و همراهی بیشتر دانش‌آموزان منجر می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش عبدالوهابی و همکاران (۱۳۹۹)، که بازی را روشی فعال و جذاب در یادگیری بزرگسالان بر شمرده‌اند، مطابقت دارد. همچنین طبق پیشینهٔ پژوهشی، روش بازی محور یکی از روش‌های فعال یادگیری است که با برخی از ویژگی‌های رویکرد ساخت‌گرایی وجوه مشترک دارد؛ بنابراین یافتهٔ این پژوهش، پژوهش‌های قبلی از جمله تومیسو (۲۰۱۸) را تأیید می‌کند.

تجارب زیستهٔ معلمان همچنان نشان می‌دهند که در جریان بازی، کودک کار گروهی و نحوهٔ تعامل را فرامی‌گیرد و برای یادگیری خود و سایرین تلاش می‌کند تا لحظات بیشتری را به انجام تجربهٔ شیرین و شاد بازی بپردازد. این یافته با نتایج پژوهش کرامتی و همکاران (۱۳۹۸)، که در آن تأثیر بازی در رشد مهارت‌های میان‌فردی به‌دست آمد، هم‌خوانی دارد. همچنین دانش‌آموزان ارتباط بهتری با مفاهیم درسی برقرار می‌کنند و مباحث آموزشی برایشان جذاب‌تر و جالب‌تر می‌شود. نتایج پژوهش خان و پیرس (۲۰۱۵) هم تأثیر بازی در جذابیت موضوع آموزشی را تأیید می‌کند.

در تحلیل تجارب زیستهٔ معلمان ابتدایی، یک مضمون اصلی دربارهٔ محدودیت‌ها و موانع استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری شناسایی شد که شامل دوازده مضمون فرعی بود:

کمبود وقت، حجم بالای محتوای کتب درسی، فضای ناکافی و نامتناسب محیط، محدودیت‌های مالی و مادی، جمعیت زیاد کلاس، رفتار خشن دانش‌آموزان حین بازی، ضعف مدیریت کلاس، طراحی بازی، حوصلهٔ معلم، نداشتن قابلیت ادغام مفاهیم درسی وسیع با بازی، نگرش سنتی برخی معلمان، و محدودیت‌های آموزش مجازی.

یافته‌های فوق نشان می‌دهد که معلمان ابتدایی کمبود وقت کلاسی و حجم بالای محتوای کتاب‌های درسی را از مهم‌ترین موانع و محدودیت‌های اجرای بازی بر شمرند. در مرتبه‌های بعد، کمبود امکانات مادی و هزینه‌های مربوط به تهیهٔ ابزار و وسایل بازی به همراه نبود محیط متناسب و دارای وسعت کافی قرار می‌گیرد. اما در حین اجرای بازی هم مسائلی وجود دارد که تأثیر سوئی در روند اجرا و تداوم بازی دارد و مانعی دیگر قلمداد می‌شود؛ از جمله جمعیت زیاد کلاس‌های درس، رفتارهای خشن و رقابت‌جویانهٔ دانش‌آموزان به‌ویژه پسران در کنار بعضاً ضعف

مدیریت کلاسی معلم، به شلوغی، سروصدا و از کنترل خارج شدن وضعیت کلاس، روند بازی و عملکرد بچه‌ها منجر می‌شود؛ البته بعضی از معلمان در زمینه طراحی بازی‌های متناسب با دروس و محتوا با مشکلات و کمبودهایی روبه‌رو هستند و به‌نظر ضعف‌هایی در این زمینه وجود دارد. حال آنکه مشغولیت‌های مختلف معلمان در عرصه کاری، به کاهش حوصله و توان آن‌ها برای طراحی و اجرای بازی‌ها منجر می‌شود. همچنین تمامی مباحث درسی قابلیت ادغام با بازی را ندارند و این موضوع در مباحث وسیع درسی بیشتر است.

برخی از معلمان، که نگرش و تفکر سنتی دارند، توجه چندانی به تلفیق و اجرای بازی‌ها در عرصه آموزش ندارند و به روش‌های دیگر آموزشی بیشتر علاقه‌مندند که این موضوع خود مانع و محدودیتی بر سر راه تلفیق بازی در آموزش است.

با شیوع کرونا و مجازی‌شدن آموزش‌های مدارس ابتدایی، محدودیت‌هایی در اجرای بازی‌های مرتبط با فرایند یاددهی یادگیری ایجاد شده است. از آنجاکه در آموزش مجازی بیشتر والدین درگیر آموزش فرزند خود هستند، مسائلی مانند حوصله و وقت‌نداشتن آن‌ها، اجرای غیرواقعی بازی یا روش غلط بازی با فرزندان باعث کم‌رنگ‌شدن بیشتر بازی‌های این عرصه شده است. افزون‌براین، حضور نیافتن دانش‌آموزان و نبود هم‌سالان در جریان بازی‌ها، به‌ویژه بازی‌های گروهی، که بیشتر مدنظر معلمان است، معلمان را با محدودیت در زمینه شکل اجرای بازی مواجه ساخته است و به‌بیانی دیگر، دستاوردهای بازی‌های گروهی در آموزش مجازی کاهش یافته است.

سالبرگ و دوپل (۱۳۹۹) در کتاب خود، سه عامل تدریس استاندارد، وسواس آزمون‌گیری و موفقیت بدون شکست را در کنار دیدگاه محدود درباره یادگیری از موانع انجام بازی در مدارس آمریکا برشمردند. دیدگاه محدود درباره یادگیری تا اندازه‌ای با نگرش سنتی معلمان، که به‌نوعی ارزشی برای بازی، شادبودن و لذت‌بردن دانش‌آموزان قائل نیستند و روش‌های دیگر را برتر می‌دانند، مطابقت دارد. به‌نظر می‌رسد تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی دو منطقه انجام پژوهش (ایالت‌های آمریکا و استان هرمزگان ایران) در مطابقت‌نداشتن عوامل دیگر نقش دارد.

نتایج این پژوهش همچنین با نتایج پژوهش سان‌چه و همکاران (۲۰۱۴)، که در آن هویت معلمان در زمینه تغییرات عملکردی و نوآوری‌های آموزشی درباره بازی‌های یادگیری مبنای تغییرات شناخته‌شده، مطابقت دارد. تازمانی که نگرش و معلمان به موضوع تغییر مثبتی نکند، نمی‌توان انتظار انجام تغییرات و اصلاحات و

نوآوری‌های چندانی داشت.

همچنین یافته‌های بکلاند و هندریکس (۲۰۱۳) در مواردی مانند نگرش معلم، دشواری‌های تشخیص معلم در ارتباط درس با بازی، کمبود وقت معلم و محتوای زیاد دروس با نتایج پژوهش حاضر مطابقت دارد.

اودیو (۲۰۱۹) مواردی را که معلمان اثربشی بیان کرده‌اند، از جمله مدیریت زمان کلاس، مهارت‌های لازم معلمان برای طراحی بازی، رفتار بد و نادرست دانش‌آموزان در حین بازی و پیش‌بینی ناپذیر بودن نتایج انجام بازی برای دانش‌آموزان، از چالش‌های اجرای بازی دانسته است که در بیشتر موارد، با نتایج این پژوهش همخوانی دارد.

نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش جاسکا و آلتونن (۲۰۲۲) در مواردی مانند کمبود زمان و بودجه و فرصت طراحی بازی مطابقت دارد.

یافته‌های پژوهش دربارهٔ واکنش‌های اولیا به استفاده از بازی‌ها در فرایند یاددهی یادگیری در سه مضمون اصلی و نه مضمون فرعی قرار گرفت. اولین مضمون اصلی، واکنش‌های مثبت اولیا بود که شامل چهار مضمون فرعی است: (۱) ابراز رضایت و استقبال بیشتر اولیا از بازی‌ها؛ (۲) همکاری بیشتر اولیا در زمینهٔ اجرای بازی‌ها؛ (۳) استفاده از بازی‌ها در خانه و اذعان به تأثیر بازی در رفتار؛ (۴) آموزش و شادی دانش‌آموزان. دومین مضمون اصلی، واکنش‌های منفی اولیا است که دو مضمون فرعی دارد: (۱) بی‌حوصلگی و بهانه‌آوردن و همکاری نکردن برخی اولیا برای اجرای بازی؛ (۲) اعتراض برخی اولیا به استفاده از بازی و نوآوری‌های آموزشی. سومین مضمون اصلی، عوامل مؤثر در استقبال اولیا از بازی است. این مضمون سه مضمون فرعی دارد که عبارت‌اند از: (۱) تفهیم اولیا دربارهٔ تأثیر روش بازی؛ (۲) در جریان قراردادن میزان پیشرفت دانش‌آموزان در نتیجهٔ استفاده از بازی؛ (۳) مشارکت اولیا در جریان بازی دانش‌آموزان.

تجارب زیستهٔ معلمان ابتدایی دربارهٔ چگونگی واکنش‌های اولیا به استفاده از بازی نشان می‌دهد که بیشتر اولیای دانش‌آموزان از به‌کارگیری بازی استقبال می‌کنند و از این بابت ابراز رضایت دارند و این روش به‌منزلهٔ یکی از روش‌های جدید آموزشی از نظر آنان پذیرفتنی است؛ از این رو سعی دارند در فرایند اجرای بازی و تهیهٔ ابزار و وسایل و شرایط با معلمان و دانش‌آموزان تاحدامکان همکاری کنند. آن‌ها حتی در تعاملات خود و گفت‌وگو با معلمان به تأثیر بازی در یادگیری، رفتار و شادی فرزندان خود اذعان می‌کنند و حتی اجرای بازی را باعث آرام‌تر شدن رفتار فرزندان در خانه می‌دانند. به همین دلایل است که خود اولیا هم در خانه از

بازی‌های مبتنی بر یادگیری در کنار سایر بازی‌ها استفاده می‌کنند؛ البته تعداد کمی از اولیا هم هستند که به دلایلی همچون بی‌حوصلگی و مشغولیت بهانه می‌آورند و در زمینه اجرای بازی‌ها یا همکاری نمی‌کنند و یا همکاری اندکی می‌کنند؛ حتی دیده می‌شود تعدادی از آن‌ها به نوآوری‌های آموزشی و از جمله بازی، که به وجود آورنده نشاط و شادی و جوی صمیمانه در کلاس‌های درس است، اعتراض دارند. با وجود این، در استقبال اولیا از بازی‌ها چندین عامل نقش دارند؛ معلمان اگر در ابتدای سال تحصیلی روش آموزشی خود و دلایل استفاده از بازی را برای اولیا بیان کنند و در طول سال تحصیلی نتایج حاصل از این روش و پیشرفت دانش‌آموزان را، که از پیامدهای استفاده از بازی‌هاست، با اولیا در میان بگذارند و از همه کارآمدتر، خود اولیا را در حین اجرای بازی مشارکت دهند، به نظر می‌رسد که با همراهی و استقبال بهتر و بیشتر اولیا روبه‌رو شوند و بعضی از سوءبرداشت‌ها از میان برود.

سالبرگ و دوپل (۱۳۹۹) به نقل از رابینسون (۲۰۱۹) در کتاب بگذارید کودکان بازی کنند، نقل می‌کنند که سیاست‌های نظام آموزشی در زمینه موفقیت تحصیلی باعث شده است تا بازی در نظر والدین در جایگاه پایینی قرار بگیرد. داکت هم اعلام داشته است که معلمان بیان می‌کنند که نگرش والدین درباره بازی مانعی در مقابل اجرای آن است؛ زیرا آن‌ها ارزش و اهمیتی برای بازی قائل نیستند (داکت به نقل از نقل از عبدالملکی و همکاران، ۱۳۹۷). بابیکومون و همکاران (۲۰۱۹) نیز طرز فکر و انتظارات اولیا از حضور فرزند خود در مدارس را چالشی در زمینه برنامه‌های مبتنی بر بازی برشمرده‌اند. از این رو، یافته‌های این پژوهش در مضمون واکنش‌های مثبت اولیا با یافته‌های سالبرگ و دوپل (۱۳۹۹)، داکت (۲۰۱۱) و بابیکومون و همکاران (۲۰۱۹) همخوانی ندارد، اما در زمینه واکنش‌های منفی مطابقت زیادی دارد. به نظر می‌رسد علت چنین امری تفاوت فرهنگ محیطی در جوامع است. عبدالملکی و همکاران (۱۳۹۷) در این باره اذعان کرده‌اند که دیدگاه‌های مرتبط با بازی در زمان‌ها و مکان‌های مختلف ارزش و اهمیت متفاوتی داشته‌اند. پژوهش‌های قبلی عمدتاً در جوامع پیشرفته و صنعتی انجام شده که رقابت‌های زیادی درباره موفقیت‌های تحصیلی و آینده‌های شغلی وجود داشته است؛ به همین دلایل نگرش، دیدگاه و واکنش اولیا به بازی ارزش و اعتبار پایینی دارد، اما در جامعه آماری، که پژوهش حاضر در آن انجام شده، آگاهی و تفهیم‌سازی اولیا در زمینه ارزش بازی از طریق معلمان انجام شده است. همچنین به نظر می‌رسد بافت فرهنگی حاکم بر این جامعه از رقابت‌های شغلی و اقتصادی جوامع صنعتی فاصله دارد و بیشتر به شادی

و نشاط دانش‌آموزان و فرزندانشان خود توجه دارند.

یافته‌های پژوهش حاضر دربارهٔ تجارب زیستهٔ معلمان ابتدایی از موقعیت‌های استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری دارای یک مضمون اصلی و نه مضمون فرعی است که عبارت‌اند از: ۱. ابتدای درس و ایجاد انگیزه؛ ۲. تدریس درس؛ ۳. تثبیت و تمرین مباحث دشوار؛ ۴. پرسش و ارزشیابی درس؛ ۵. هنگام برخورد با مفاهیمی که قابلیت تلفیق با بازی را دارند؛ ۶. هنگام خستگی و افت انرژی و خواب‌آلودگی و تغییر جو کلاس؛ ۷. به‌عنوان پاداش توجه به تدریس مباحث سنگین؛ ۸. زنگ ورزش؛ ۹. خواست دانش‌آموزان.

با توجه به موارد بالا، تجارب زیستهٔ معلمان ابتدایی نشان می‌دهد که آن‌ها از بازی معمولاً برای ایجاد انگیزه در ابتدای تدریس‌ها، به هنگام تدریس اصلی و به‌منزلهٔ بخشی از فعالیت‌های تدریس استفاده می‌کنند. بازی‌ها پس از تدریس و به هنگام تثبیت یادگیری، تمرین و تکرار مباحث دشوار و ارزشیابی درس نیز کاربرد دارند. در مواقعی که مبحث درسی قابلیت تلفیق با بازی را داشته باشد هم بازی‌ها کاربرد دارند، اما مواقعی هم هست که دانش‌آموزان خسته هستند یا جو کلاس یکنواخت و کسل‌کننده است؛ در این موقعیت‌ها معلمان عمدتاً از بازی‌های بی‌قاعده و بدون هدف آموزشی استفاده می‌کنند. تعداد کمی از معلمان بیان می‌کنند که موقعیت دیگر کاربرد بازی‌ها در کلاس آن‌ها مربوط به ارائهٔ بازی به‌منزلهٔ پاداش برای دانش‌آموزان پس از توجه به تدریس مباحث سنگین است. در زنگ ورزش هم، معلمان بازی‌های گوناگون و حتی با رویکرد آموزشی را به کار می‌گیرند. از آنجاکه دانش‌آموزان به انجام بازی علاقه دارند، تعدادی از معلمان به هنگام درخواست دانش‌آموزان از بازی استفاده می‌کنند.

مورا اورتیز (۲۰۱۷) در مطالعهٔ خود، زمان‌هایی را برای اجرای بازی پیشنهاد می‌دهد؛ از جمله به هنگام معرفی موضوع و ایجاد انگیزه، ادامهٔ یادگیری و تقویت برنامهٔ درسی، در پایان موضوع و برای سنجش میزان تحقق اهداف یادگیری، در لحظات خاص کلاس مانند پایان کلاس یا برای کنترل دانش‌آموزان و همچنین برای لذت‌بردن دانش‌آموزان که با نتایج پژوهش فوق هم‌خوانی زیادی دارد.

تحلیل تجارب زیستهٔ معلمان ابتدایی در زمینهٔ نقش‌های معلمان در جریان استفاده از بازی‌ها، به شناسایی یک مضمون اصلی و هفت مضمون فرعی منجر شد. این مضامین فرعی عبارت‌اند از: ۱. طراحی و تدوین و اصلاح بازی؛ ۲. تدارک ابزار و وسایل بازی؛ ۳. هدایت و رهبری و نظارت؛ ۴. داوری؛ ۵. مشارکت‌کننده در بازی؛ ۶.

ارتباط‌دهنده با درس؛ ۷. بهبود نواقص دانش‌آموزان.

براساس تجارب زیسته شناسایی شده، معلمان قبل از انجام بازی اقدام به طراحی یک بازی با توجه به اهداف خاص آموزشی یا غیرآموزشی می‌کنند. گاهی برای یافتن بازی مرتبط با اهداف خود، به جست‌وجوی منابع و ایده‌گرفتن از همکاران دیگر و اضافه و کم کردن یا انجام اصلاحات مدنظر می‌پردازند. سپس مواد و ابزار بازی را پیش‌بینی و تهیه می‌کنند. قبل از انجام بازی نیز مراحل اجرا را برای دانش‌آموزان نمایش می‌دهند یا بیان می‌کنند؛ در جریان بازی، به هدایت و رهبری بازیکنان و مشاهده روند انجام بازی اقدام می‌کنند. در مواقعی که نیاز به تصمیم‌گیری درباره امتیازها و عملکرد درست گروه‌هاست، به قضاوت و داوری می‌پردازند. گاهی هم خود در بازی شرکت می‌کنند و بازیکن یک گروه می‌شوند. در پایان بازی، به ارتباط میان بازی و مطالب درسی اشاره و مباحث تکمیلی را بیان می‌کنند. تعدادی از معلمان بیان می‌دارند که در آخرین مرحله، میزان عملکرد دانش‌آموزان و نقاط ضعف و قوت آن‌ها را تجزیه و تحلیل و بررسی می‌کنند و به رفع نواقص و تقویت مهارت و استعدادهاى دانش‌آموزان می‌پردازند.

کانجاس و همکاران (۲۰۱۶) بیان کرده‌اند که معلمان در جریان بازی نقش فعالی دارند و فعالیت‌هایی را در زمینه‌های طراحی، راهنمایی در طول بازی و بعد از جلسات بازی انجام می‌دهند. از این‌رو، یافته‌های این پژوهش با پژوهش کانسجاس و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. بابیکوامون و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش فراترکیب خود به این نتایج رسیدند که برخی مطالعات در زمینه درگیری و نقش بزرگسالان حاکی از غلبه فعالیت‌های بزرگسالان بود. برخی دیگر نیز از وجود نوعی همکاری میان کودکان و بزرگسالان آگاهی می‌دهند؛ بنابراین یافته‌های این پژوهش تا حدود زیادی با نتایج پژوهش مذکور همخوانی دارد.

اولین محدودیت ما در این پژوهش، هم‌زمانی شیوع بیماری کرونا با زمان انجام پژوهش بود که مانع از مصاحبه حضوری با مشارکت‌کنندگان شد. محدودیت دیگر، مشغله‌های زیاد معلمان مدارس ابتدایی به دلیل درگیری در آموزش مجازی بود که فرصت کافی برای مصاحبه نداشتند و دو نفر از آن‌ها مصاحبه را نیمه‌کاره رها کردند و در کل به‌سختی داوطلب شرکت در مصاحبه می‌شدند. کمبود معلمان مرد، که از بازی در کار خود استفاده می‌کنند، نیز از جمله محدودیت‌های پژوهش بود؛ به‌طوری که تا زمان رسیدن به اشباع نظری، پژوهشگر نتوانست با معلمان مرد مصاحبه‌ای داشته باشد. محدودیت دیگر آن بود که با توجه به کیفی بودن پژوهش حاضر، امکان

سوگیری و قضاوت پژوهشگر وجود داشت و یافته‌ها تعمیم‌پذیر نبودند. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آتی پژوهشی مشابه را با دبیران مدارس دوره متوسطه اول انجام دهند یا پژوهش مشابه دیگری با معلمان مرد ابتدایی انجام دهند؛ حتی می‌توان در پژوهشی به علل استقبال کم معلمان مرد از تلفیق بازی در آموزش پرداخته شود. همچنین پژوهش دیگری در زمینه تجارب زیسته دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی و متوسطه اول از کاربرد بازی در مدارس انجام شود و در پژوهش‌های آتی تجارب زیسته والدین و مدیران مدارس ابتدایی از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری مدنظر قرار گیرد. در نهایت پژوهشگران به مشاهدات میدانی، با مدت‌زمان مناسب، در مدرسی که معلمان آن‌ها مجری بازی در فرایند یاددهی یادگیری هستند اقدام کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود که پژوهشی کمی درباره موانع اجرای بازی، نقش معلمان و ... انجام شود.

از آنجاکه این پژوهش دستاوردهای بازی را در فرایند یاددهی یادگیری با توجه تجارب زیسته معلمان ابتدایی نشان می‌دهد، پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران عرصه آموزش و پرورش ضمن آگاهی‌دادن به معلمان ابتدایی از چنین دستاوردهایی، آموزش کافی را در زمینه طراحی و شناخت انواع بازی‌ها و تلفیق آن‌ها با یادگیری در اختیارشان بگذارند. یکی از عوامل مؤثری که در یادگیری بازی‌محور بنا به تأیید معلمان نقش دارد، اختصاص زمان کافی و مکان مناسب برای استفاده از چنین روشی است. در میان انبوه محتواهای درسی آموزش و پرورش، بهتر است به جای کمیت محتوا به کیفیت و فرایند آموزش آن توجه کنند و زمانی را در برنامه‌های درسی مدارس برای بازی اختصاص دهند و صرفاً به بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌ها بسنده نکنند. از آنجاکه مشارکت والدین در جریان بازی‌ها با دانش‌آموزان و آگاهی و توجیه آنان باعث استقبال و همکاری آن‌ها می‌شود، به معلمان توصیه می‌شود قبل از کاربرد بازی، به‌منزله شیوه‌ای آموزشی، توجیه و آگاهی والدین را در دستور کارشان قرار دهند و فرصت‌هایی را برای مشارکت والدین در بازی با فرزندان فراهم کنند.

منابع REFERENCES

- اربابی، فرشید و حقانی، فریبا. (۱۳۸۹). استفاده از بازی در تدریس اتکولوژی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰ (۵)، ۱۲۹۶-۱۳۰۲.
- امامی ربزی، کبری، حقانی، فریبا و یوسفی، علیرضا. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر به‌کارگیری بازی‌های آموزشی در درس هندسه بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶ (۳۴)، ۶۴-۷۴.
- پورروستایی اردکانی، سعید و اسمعیلی گوجار، صلاح. (۱۳۹۸). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای آموزشی چند کاربره بر خط بر مهارت‌های اجتماعی و توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۵۶)، ۲۱۱-۲۳۰.
- دهقان، نجمه، فرامرزی، سالار، نادی، محمدعلی و عارفی، میژگان. (۱۳۹۶). اثربخشی بازی‌های شناختی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۷ (۸۷)، ۱۰۱۹، ۱۳۹۶، ۷، ۰، ۱۰۱۹، ۲۰۱۰، ۱۰۱، ۲۳۲۲۲۸۴۰، ۱۳۹۶، ۷، ۰، ۱۰۱۹.
- رجیبیان ده زیره، مریم، درتاج، فریبا، پورروستایی اردکانی، سعید و اسمعیلی گوجار، صلاح. (۱۳۹۸). تأثیر استفاده از بازی‌های رایانه‌ای آموزشی و تنظیم شناختی هیجان و ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان. *نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش*، ۱۳ (۳)، ۶۸۱-۶۹۴.
- رضاپورنصرآباد، رفعت. (۱۳۹۶). معیارهای اعتبار و پایایی در پژوهش‌های کیفی. *مجله تحقیقات علوم سلامت*، ۶ (۴)، ۴۹۳-۴۹۹.
- سالبرگ، پاسی و دوپل، ویلیام. (۱۳۹۹). بگنارید بچه‌ها بازی کنند (ترجمه حسن رحیمی، فهیمه رضایی و ابوالفضل بختیاری). انتشارات تیک. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۹ چاپ شده است).
- سالو، اربرت. (۱۳۹۸). *برانگیختن شوق یادگیری* (ترجمه سعید ماحد خاکسار و حسن ملکیان). انتشارات سایه سخن. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۷ چاپ شده است).
- شفیعی سروستانی، مریم، جهانی، جعفر و خلیفه، حمزه. (۱۳۹۸). تأثیر بازی دارت آموزشی بر میزان یادگیری مفاهیم اساسی ریاضی پایه اول. *مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*، ۹ (۱)، ۳۰-۵۳.
- طباطبایی، امیر، حسینی، پرخیده، مرتضوی، حامد و طباطبایی چهر، محبوبه. (۱۳۹۲). راهبردهایی برای ارتقاء دقت علمی در تحقیقات کیفی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*، ۵ (۳)، ۶۶۳-۶۷۰.
- عارضی، سسوزان، سعیدی پور، بهمن، سردی، محمدرضا و زندی، بهمن. (۱۳۹۶). بازی با حروف الفبای انگلیسی و تأثیر آن بر خلاقیت مشارکتی دانشجویان. *فصلنامه علمی پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۷ (۲)، ۳۹-۵۸.
- عاشوری، علی‌صفر، رشید صید آباد، یارمحمد و شهیدی مززع شیخ، سید حمید. (۱۳۹۹). نقش بازی در یادگیری دانش‌آموزان شهرستان خواف. *فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی*، ۳ (۲۸)، ۳۷-۷۰.
- عبدالملکی، صابر، خسروی، محبوبه و فرجامند، لیلیا. (۱۳۹۷). شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی بازی‌های آموزشی یک مطالعه پدیدارشناسی: (از نظر مربیان مراکز پیش‌دبستانی و مهد کودک شهر تهران). *فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی*، ۶ (۲)، ۱۸۳-۲۰۲.
- عبدالوهابی، مرضیه، درانی، کمال، صفایی موحد، سعید، فتحی واجارگاه، کوروش و صالحی، کیوان. (۱۳۹۹). *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۱ (۱)، ۲۰۹-۲۴۵.
- عجمی، فاطمه و ابوالعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش به روش بازی بر پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی و مهارت ابراز وجود زبان‌آموزان ۸ تا ۱۲ ساله. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶ (۶۰)، ۱۲۱-۱۳۲.
- عرشی‌ها، افسانه‌سادات، عسگری، مجید علی و حاجی حسینی‌نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۹). تأثیر بازی‌های مبتنی بر هوش جنبشی-بدنی گاردنر بر یادگیری مفاهیم پیش‌دبستانی کودکان ۵-۷ سال. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۶ (۴)، ۱-۱۲.
- عمادی، سیدرسول و عروتی موفق، مهین. (۱۳۹۵). تأثیر بازی‌های آموزشی گروهی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده‌گرا بر پرورش مهارت تفکر خلاق/ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۶ (۱)، ۱۹-۴۴.
- غفاری، خلیل، حیدری، حسین، محمدی، فاطمه و یاسیلاعی شراره، بهمن. (۱۳۹۸). اثربخشی بازی آموزشی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی در درس فارسی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶ (۳۵)، ۲۱۱-۲۴۲.
- غفاری، خلیل، یاسیلاعی، بهمن و عبدالوند، خورشید. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش بازی با کلمات بر مشکلات املائی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۵ (۲)، ۲۳-۴۲.
- غلامی، نادیا. (۱۳۹۸). بررسی موانع به‌کارگیری روش‌ها و فنون تدریس فعال در فرآیند یاددهی یادگیری و ارائه راهکار پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۵). *برنامه درسی به‌سوی هویت‌های جدید* (چاپ سوم). انتشارات آبیژ.
- قربانی، سارا، رضائی چرمهینی، سودابه و قلمکاریان، سیدمحمد. (۱۳۹۸). اثربخشی روش بازی‌های آموزشی بر بهبود حافظه فعال، میزان

- توجه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی. *مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۲(۱۵)، ۷۰-۸۹.
- کرامتی، میسره، محمدی، اکبر و حقیقت، سارا. (۱۳۹۸). طراحی و تدوین مدل بازی آموزشی با تأکید بر رشد مهارت میان فردی کودکان پیش‌دبستانی. *فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی*، ۱(۱)، ۹-۱.
- کردی، حسن و ذوقی گنج علی خانی، فهیمه. (۱۳۹۸). تأثیر برنامه آموزشی بازی محور رویا بر رشد مهارت‌های حرکتی کودکان ۳ تا ۶ سال. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۱(۴)، ۳۱-۵۰.
- محمودی، زهره، محمدی آریا، علیرضا، کریمزاده، منصوره و رضا سلطانی، پوریا. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر یادگیری مهارت‌های پایه ریاضی در کودکان پیش از دبستان شهر کرمان. *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۸(۳)، ۶۵-۸۹.
- مهدوی نسب، یوسف. (۱۳۹۵). *ارائه و کاربری الگوی طراحی بازی‌های آموزشی (موردکاوی: مطالعات اجتماعی دوره دبستان)*. پایان‌نامه منتشر نشده دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.

- Avdiu, E. (2019). Game-based learning practices in Austrian elementary schools. *Educational Process: International Journal (EDUPLJ)*, 8(3), 196-206.
- Backlund, P., & Hendrix, M. (2013, September). Educational games-are they worth the effort? A literature survey of the effectiveness of serious games. In *2013 5th international conference on games and virtual worlds for serious applications (VS-GAMES)* (pp. 1-8). IEEE.
- Berg Marklund, B. (2013). *Games in formal educational settings: Obstacles for the development and use of learning games* [Doctoral dissertation, University of Skövde]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:662703>
- Bodnar, C. A., Anastasio, D., Enszer, J. A., & Burkey, D. D. (2016). Engineers at play: Games as teaching tools for undergraduate engineering students. *Journal of Engineering Education*, 105(1), 147-200.
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800.
- Chee, Y. S., Mehrotra, S., & Ong, J. C. (2015). Professional development for scaling pedagogical innovation in the context of game-based learning: Teacher identity as cornerstone in "shifting" practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(5), 423-437.
- Demirci, C., & Gümüş, N. (2017). The Application of Active Learning Strategies in a Multicultural Class. *European Journal of Education Studies*, 3(12), 172-187.
- Denham, A. R., Mayben, R., & Boman, T. (2016). Integrating game-based learning initiative: Increasing the usage of game-based learning within K-12 classrooms through professional learning groups. *TechTrends*, 60(1), 70-76.
- Eltahir, M. E., Alsalmi, N. R., Al-Qatawneh, S., AlQudah, H. A., & Jaradat, M. (2021). The impact of game-based learning (GBL) on students' motivation, engagement and academic performance on an Arabic language grammar course in higher education. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3251-3278. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10396-w>
- Fishovitz, J., Crawford, G. L., & Kloepper, K. D. (2020). Guided heads-up: a collaborative game that promotes metacognition and synthesis of material while emphasizing higher-order thinking. *Journal of Chemical Education*, 97(3), 681-688.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play—teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early child development and care*, 185(11-12), 1801-1814.
- Gedik, M. (2016). Ortaokul 2. class generals of okuma becerilirin ethical games in gelitişirmlesinde are equipment in the municipality. *Journal of the institute of turkiyat research [taed]*, 58, 453-464.
- Gris, G., & Bengtson, C. (2021). Assessment Measures in Game-based Learning Research: A Systematic Review. *International Journal of Serious Games*, 8(1), 3-26.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Hays, R. T. (2005). *The effectiveness of instructional games: A literature review and discussion*. Naval Air Warfare Center Training Division. <http://www.dtic.mil/cgiibin/GetTRDoc?AD=ADA441935>.
- Jääskä, E., & Aaltonen, K. (2022). Teachers' experiences of using game-based learning methods in project management higher education. *Project Leadership and Society*, 3, 100041. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666721522000011>
- Jafari, A. (2011). *Investigating the effect of traditional educational games on the academic progress of elementary school students in Tehran* [Unpublished doctoral dissertation]. National University of Tajikistan.

- Kangas, M; Koskinen, A; Krokfors, L.(2016). A qualitative literature review of educational games in the classroom: the teacher's pedagogical activities. *Journal Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 451-470 . <http://www.tandfonline.com/loi/ctat20>.
- Khan, A; Pearce,G.(2015). A study into the effects of a board game on flow in undergraduate business students. *The International Journal of Management Education*, 13(3), 193-201.
- Mora Ortiz, L.(2017). *motivation in the technology classroom through play*. [Master thesis, Polytechnic University of Madrid].
- Pinedo, R., García-Martín, N., Rascón, D., José, C. S., & Cañas, M. (2022). Reasoning and learning with board game-based learning: A case study. *Current Psychology*, 41(3), 1603-1617.
- Pui-Wah, D. C. (2010). Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: A Hong Kong experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(1), 69-82.
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behavior*; 63, 50-58.
- Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2019). Leadership styles and skills developed through game-based learning. *Journal of Business Research*, 94, 360-366.
- Tuan, L. T., & Doan, N. T. M. (2010). Teaching English grammar through games. *Studies in literature and language*, 1(7), 61-75. <http://dx.doi.org/10.3968/n>
- Tuomisto, M. (2018). *Design-based research: Educational chemistry card and board games* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/236325>
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K., & Urech, C. (2018). Learning through play–pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 589-603.
- Vondráková, P., Beremlijski, P., Litschmannová, M., & Mařík, R. (2018). Math games for two players. In *INTED2018 Proceedings* (pp. 2911-2916). IATED.
- Yolageldili, G., & Arikan, A. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *Online Submission*, 10(1), 219-229. <http://ilkogretim-online.org.tr>.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| 1. Demirci & Gümüş | 14. Yolageldili and Arikan | 27. Gedik |
| 2. Jääskä and Aaltonen | 15. Backlund and Hendrix | 28. Qian and Clark |
| 3. Pui-Wah | 16. Mora Ortiz | 29. Khan and Pearce |
| 4. Bubikova-Moan | 17. Salberg and Doyle | 30. Fleer |
| 5. Tuan and . Doan | 18. Robinson | 31. phenomenology |
| 6. Ge | 19. Dockett | 32. Husserl |
| 7. Bodnar | 20. Pinedo | 33. Guba & Lincoln |
| 8. Gris and Bengtson | 21. Chee | 34. credibility |
| 9. Kangas | 22. Eltahir | 35. transferability |
| 10. Berg Marklund | 23. Fishovitz | 36. consistency or dependability |
| 11. Denham | 24. Sousa and Rocha | 37. confirm ability |
| 12. Avdiu | 25. Vogt | 38. Vondráková |
| 13. Hays | 26. Tuomisto | 39. Salo |