



Sociology of Education

Factors and Challenges in Implementing Gamification in English Language Education within the School System

Ali Abbasi Aram¹ 

1. MA, Department of English Language Teaching, University of Ilam, Ilam, Iran (Corresponding Author).

✉ **Corresponding Author Email:** a.abbasiaram@gmail.com

Research Paper	Abstract
Receive: 2025/01/22 Accept: 2025/04/26 Published: 2026/01/17 Keywords: Gamification, English language teaching, success factors, instructional challenges, teacher development, learner motivation Article Cite: Abbasi Aram, A. (2025). Factors and Challenges in Implementing Gamification in English Language Education within the School System. <i>Sociology of Education</i>. 11(4): 1-16.	Purpose: This study aimed to explore the key factors and challenges in implementing gamification in English language teaching (ELT) within Iranian educational settings. Methodology: Employing a qualitative design, the study collected data through semi-structured interviews with 15 English teachers from Ilam Province who had practical experience using gamification. Thematic analysis was applied to identify recurring themes and insights. Findings: The analysis identified six major factors essential for effective gamification: clear learning objectives, attention to student motivation and individual needs, inclusivity and fairness, meaningful formative assessment and feedback, contextual alignment with institutional and cultural settings, and continuous professional development. Teachers also reported critical challenges, including time constraints, limited resources, inadequate training, difficulties in sustaining engagement, learner diversity, and curricular rigidity. Conclusion: Gamification holds significant potential to enhance language learning through interactive and engaging experiences, provided it aligns with pedagogical goals and addresses contextual limitations. Professional development, inclusive design, and institutional support are vital to successful implementation.



<https://doi.org/10.61838/Soc.11.4.7>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Gamification has increasingly gained attention in educational contexts as an innovative approach to enhance learner engagement, motivation, and participation by integrating game elements—such as scoring systems, rewards, and competitive mechanisms—into non-game settings like classrooms. Within English Language Teaching (ELT), gamification offers a pathway to transform traditional classrooms into dynamic, interactive spaces tailored to diverse learner needs and preferences (Deterding, 2012; Kapp, 2012). While empirical studies have confirmed gamification's potential to promote intrinsic motivation and learning effectiveness (Alsawaier, 2018; Hamari et al., 2014), its application in under-resourced educational systems, particularly in public schools in non-Western contexts, remains underexplored.

In language education, gamification contributes to increased learner autonomy and engagement through personalized, feedback-driven, and goal-oriented activities. This design logic aligns with theories of self-determination and motivational scaffolding, whereby learners' intrinsic needs for competence, relatedness, and autonomy are met via well-structured gamified interventions (Li et al., 2024; Malone & Lepper, 2021). Moreover, recent systematic reviews suggest that gamification supports vocabulary acquisition, pronunciation skills, and reading comprehension in EFL/ESL settings when aligned with pedagogical principles and learner characteristics (Luo, 2023; Peterson, 2023; Zhang & Hasim, 2023). However, such success hinges on several factors, including the clarity of instructional goals, accessibility of technological infrastructure, and teacher preparedness (Benzizoune, 2024; Goethe & Goethe, 2019; Wulantari et al., 2023).

Despite the promise, challenges persist. In many cases, gamification is adopted without adequate teacher training or institutional support, leading to shallow implementation or limited effectiveness (Hanus & Fox, 2015; Nicholson, 2015). Moreover, disparities in access to resources such as internet connectivity, computers, and educational software may hinder equitable implementation across diverse educational settings (Hosseini, 2024; Zeybek & Saygi, 2023). These constraints underscore the need for context-sensitive and teacher-informed investigations that identify both enabling factors and barriers to gamification.

This study was designed to address these gaps by exploring the factors and challenges involved in implementing gamification in English language classrooms in the Iranian public school system. Drawing from qualitative interviews with English language teachers experienced in gamified instruction, the study sought to answer two primary research questions: (1) What are the key factors that support the effective implementation of gamification in ELT? and (2) What challenges do teachers encounter when integrating gamification into their instructional practice?

Methods and Materials

This study employed a qualitative research design grounded in thematic analysis. A purposive sample of fifteen English language teachers from Ilam Province, Iran, was selected based on their prior experience with gamification in classroom contexts. Participants represented a balanced demographic mix in terms of gender, age, and teaching level, with all holding credentials in English language instruction.

Data were collected through semi-structured interviews, conducted in-person or online, depending on participant availability. The interviews explored participants' experiences, perceptions, and strategies related to gamification, with follow-up questions used to probe emerging themes. All interviews were audio-recorded with participant consent and subsequently transcribed for analysis. A thematic analysis was carried out in line with Braun and Clarke's (2006) framework, involving initial familiarization, coding, theme identification, and synthesis. Trustworthiness was ensured through member checking, triangulation, and peer review of coding categories.

Findings

The thematic analysis revealed two overarching categories: key success factors and implementation challenges.

Six key factors were identified as central to the effective implementation of gamification in ELT:

1. **Clear Learning Objectives:** Teachers emphasized the necessity of aligning game elements with specific linguistic outcomes, warning against the risk of gamification becoming mere entertainment without instructional value.

2. **Learner Motivation and Needs:** The importance of designing activities that cater to both intrinsic and extrinsic motivational drivers, while respecting individual learning preferences, was strongly emphasized.
3. **Inclusivity and Equity:** Teachers noted the value of adapting gamified activities to suit diverse skill levels, learning styles, and socio-economic contexts to ensure equitable participation.
4. **Formative Assessment and Feedback:** Traditional assessment tools were deemed insufficient to capture the learning that occurred in gamified contexts. Teachers instead employed ongoing feedback, reflective journals, and in-game observations to track progress.
5. **Contextual Fit:** Successful gamification was contingent on local factors such as school culture, available technology, and student demographics. A one-size-fits-all model was deemed ineffective.
6. **Teacher Professional Development:** Continuous learning, peer collaboration, and access to instructional resources were seen as critical for equipping teachers to design and deliver meaningful gamified experiences.

In terms of challenges, six prominent obstacles were identified:

1. **Time Constraints:** Teachers reported that planning, designing, and executing gamified activities was time-intensive and difficult to accommodate within rigid curricular schedules.
2. **Resource Limitations:** A lack of access to suitable digital tools and reliable internet connections hindered effective implementation, especially in under-resourced schools.
3. **Inadequate Teacher Training:** Many participants felt unprepared to use gamification pedagogically, citing a lack of formal training or institutional support.
4. **Sustaining Learner Engagement:** Teachers found that initial enthusiasm for gamified activities sometimes waned, requiring constant innovation to maintain interest.
5. **Addressing Learner Differences:** Designing inclusive activities that accounted for varied skill levels, technological access, and learning preferences was seen as complex and demanding.
6. **Balancing with Traditional Methods:** Systemic emphasis on standardized testing and curriculum rigidity often conflicted with the flexible and exploratory nature of gamified instruction.

Discussion and Conclusion

The findings affirm that gamification, when grounded in pedagogical clarity and implemented through thoughtful design, holds significant potential to enrich ELT. The alignment of game elements with clear learning objectives is essential to ensure that gamification remains an instructional tool rather than a mere distraction. Teachers in this study repeatedly underscored the value of intentional design in achieving this alignment.

Moreover, addressing learner motivation through a combination of challenge, recognition, and autonomy enhances the appeal and effectiveness of gamification. However, the sustainability of this motivation requires ongoing innovation and adaptability on the part of instructors. Without continuous recalibration, the novelty of gamified tasks may fade, and learner engagement may diminish over time.

Inclusivity emerged as a crucial consideration, with teachers actively seeking to balance participation across varied skill levels and socio-economic backgrounds. The findings suggest that gamification is most effective when it is flexible, differentiated, and responsive to learner diversity. Similarly, the incorporation of formative assessment practices—such as observation, in-game analytics, and student reflection—provided teachers with a more nuanced understanding of learner progress than traditional evaluations could offer.

Contextual factors played a significant role in determining the feasibility and success of gamification. Teachers working in resource-constrained settings had to modify or improvise game mechanics using offline materials and locally available tools. These adaptations highlight the need for gamification frameworks that are sensitive to infrastructure variability and culturally appropriate learning environments.

Professional development emerged as both a facilitator and a bottleneck. Teachers who had access to gamification-focused training, peer collaboration networks, or online resources reported more confidence and creativity in their implementations. Conversely, the absence of institutional guidance and recognition left some educators feeling isolated and hesitant to fully embrace gamified instruction.

Despite the clear educational advantages, the study identified numerous systemic and practical constraints. These include limited instructional time, infrastructural deficiencies, and curriculum standardization pressures that leave little room for innovation. To overcome these barriers, broader policy support is needed to institutionalize gamification as a valid pedagogical approach. This support must extend beyond funding to include curriculum reform, teacher training, and resource allocation.

In conclusion, this study contributes to the growing literature on gamification in ELT by offering a teacher-centered perspective from a context that has been relatively underrepresented in empirical research. By identifying both enablers and obstacles, the findings provide a roadmap for more effective and equitable implementation of gamification strategies in public education systems. With proper institutional backing, thoughtful instructional design, and ongoing teacher empowerment, gamification can become a transformative force in English language education, fostering not only linguistic competence but also learner engagement, creativity, and autonomy.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

عوامل و چالش‌های اجرای بازی‌وارسازی آموزش زبان انگلیسی در آموزش و پرورش

علی عباسی آرام^{*۱}

۱. کارشناس ارشد، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران (نویسنده مسئول).

✦ ایمیل نویسنده مسئول: a.abasiaram@gmail.com

چکیده	مقاله تحقیقاتی
هدف: این پژوهش با هدف بررسی عوامل مؤثر و چالش‌های پیش روی اجرای بازی‌وارسازی در آموزش زبان انگلیسی در محیط‌های آموزشی ایران انجام شد.	دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۰۳
روش‌شناسی: این تحقیق از نوع کیفی و مبتنی بر مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ معلم زبان انگلیسی در استان ایلام بود که تجربه عملی در به‌کارگیری بازی‌وارسازی در کلاس‌های خود داشتند. داده‌ها از طریق تحلیل تماتیک بررسی و مضامین کلیدی استخراج شد.	پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۶
یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که شش عامل کلیدی در اجرای موفق بازی‌وارسازی نقش دارند: تعیین اهداف یادگیری روشن، توجه به انگیزه و نیازهای فردی دانش‌آموزان، تضمین عدالت و فراگیری، استفاده از ارزیابی و بازخورد معنادار، سازگاری با زمینه‌های فرهنگی و نهادی، و توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان. همچنین، چالش‌های عمده شناسایی شده شامل کمبود زمان، منابع محدود، آموزش ناکافی، دشواری در حفظ مشارکت دانش‌آموزان، تفاوت‌های فردی و محدودیت‌های برنامه درسی سنتی بود.	انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۲۷
نتیجه‌گیری: بازی‌وارسازی می‌تواند تجربه یادگیری زبان را تعاملی، انگیزشی و مؤثرتر کند، به شرط آنکه با اهداف آموزشی همسو بوده و محدودیت‌های زمینه‌ای به‌درستی در نظر گرفته شوند. توسعه حرفه‌ای معلمان، طراحی فعالیت‌های فراگیر، و حمایت نهادی پیش‌نیازهای ضروری برای موفقیت این رویکرد در آموزش زبان هستند.	واژگان کلیدی: بازی‌وارسازی، آموزش زبان انگلیسی، عوامل موفقیت، چالش‌های آموزشی، توسعه حرفه‌ای معلمان، انگیزش یادگیرندگان
	استناد مقاله: عباسی آرام، علی. (۱۴۰۴). عوامل و چالش‌های اجرای بازی‌وارسازی آموزش زبان انگلیسی در آموزش و پرورش. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۱(۴): ۱-۱۶.



<https://doi.org/10.61838/Soe.11.4.7>



Creative Commons: CC BY 4.0

در دهه‌های اخیر، آموزش زبان انگلیسی با تحولات عمیقی مواجه شده است که بخشی از آن متأثر از ورود فناوری‌های نوین به عرصه آموزش و یادگیری است. در این میان، مفهوم «بازی‌وارسازی» (Gamification) به‌عنوان یکی از راهبردهای خلاقانه و نوپه‌ور، توانسته توجه فراوانی را به خود جلب کند و به‌طور خاص در آموزش زبان دوم و زبان خارجی، زمینه‌ای مناسب برای ارتقاء درگیری ذهنی، انگیزش درونی، و یادگیری معنادار فراهم سازد (Goethe, 2019; Nicholson, 2015; Peterson, 2023). پاداش و بازخورد فوری، محیط‌های یادگیری سنتی را به فضاهایی تعاملی، چالش‌برانگیز و لذت‌بخش تبدیل می‌کند که برای یادگیرندگان امروز به‌ویژه نسل دیجیتال‌زاده بسیار انگیزشی است. (Alsawaier, 2018; Göbel et al., 2010; Hamari et al., 2014)

کاربرد بازی‌وارسازی در آموزش زبان انگلیسی به‌ویژه در بسترهای دیجیتال، به دلایل متعددی اهمیت یافته است. نخست آنکه، ابزارهای بازی‌محور در آموزش زبان دوم می‌توانند از طریق درگیرسازی فعال زبان‌آموز، فرصت‌هایی برای تمرین واقعی زبان در محیط‌های شبه‌واقعی فراهم کنند (Reinders & Wattana, 2015; Ryu, 2013). این ابزارها نه تنها مهارت‌های زبانی را تقویت می‌کنند، بلکه خودکارآمدی، اعتماد به نفس و تمایل به یادگیری را نیز در فراگیران افزایش می‌دهند. (Ebrahimi Pour & Bagheri, 2024; Li et al., 2024) دوم، محیط‌های بازی‌وار انعطاف‌پذیری بیشتری برای یادگیری شخصی‌سازی شده دارند، به گونه‌ای که زبان‌آموزان با سرعت خود پیش می‌روند و بازخوردهای متناسب با عملکردشان دریافت می‌کنند. (Göbel et al., 2010; Nicholson, 2015) این ویژگی برای دانش‌آموزانی که در یادگیری زبان به حمایت فردی بیشتری نیاز دارند، مزیتی مهم تلقی می‌شود. (Cheng, 2014; Granic et al., 2024)

با این حال، پیاده‌سازی بازی‌وارسازی در آموزش زبان، به‌ویژه در سیستم آموزش و پرورش رسمی، با چالش‌هایی مواجه است. یکی از این چالش‌ها، کمبود آگاهی معلمان نسبت به پداگوژی بازی‌وار و طراحی آموزشی مبتنی بر بازی است که منجر به اجرای سطحی و گاه ناکارآمد این رویکرد می‌شود (Deterding, 2012; Hosseini, 2024). بسیاری از معلمان از فقدان آموزش‌های هدفمند، منابع فناوری و حمایت نهادی برای ادغام اصول بازی‌وارسازی در کلاس‌های خود گلایه دارند. (Benzizoune, 2024; Wulantari et al., 2023; Zeybek & Saygi, 2023) همچنین، محدودیت‌های برنامه درسی سنتی و آزمون‌های استاندارد شده، فضای لازم برای خلاقیت و نوآوری را کاهش داده و امکان اجرای بازی‌وارسازی به‌طور کامل را محدود می‌کند (Deterding et al., 2011; Hanus & Fox, 2015).

مطالعات مختلف، مزایا و موانع بازی‌وارسازی در آموزش زبان را مورد بررسی قرار داده‌اند. برای مثال، بررسی نظام‌مند دیچه‌وا و همکاران (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که علی‌رغم افزایش علاقه به استفاده از عناصر بازی در آموزش، چارچوب‌های نظری منسجم و ارزیابی‌های بلندمدت از اثربخشی آن، همچنان محدودند. (Dicheva et al., 2015) همچنین، مرور پژوهش‌ها توسط لوئو (۲۰۲۳) و پینتو و همکاران (۲۰۲۱) نشان داده است که بازی‌وارسازی زمانی موفق خواهد بود که با اصول روان‌شناسی انگیزشی و طراحی آموزشی تلفیق شود و صرفاً به افزودن عناصر ظاهری بازی محدود نگردد. (Luo, 2023; Pinto et al., 2021) در واقع، تحقق اهداف آموزشی از طریق بازی‌وارسازی، نیازمند هم‌راستایی دقیق میان عناصر بازی و محتوای درسی، سازگاری با سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان، و توجه به تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اجتماعی آنان است. (Granic et al., 2014; Kapp, 2012)

در زمینه آموزش زبان انگلیسی به‌ویژه به‌عنوان زبان خارجی (EFL)، پژوهش‌ها تأکید دارند که بازی‌وارسازی می‌تواند به تقویت انگیزش درونی، ایجاد حس تسلط، و ارتقای تعاملات زبانی کمک کند. (Huang et al., 2021; Zhang & Hasim, 2023) بررسی جامع ژانگ و هاشم (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که ابزارهای بازی‌محور، به‌ویژه در یادگیری مجازی، می‌توانند مؤلفه‌هایی نظیر تلفظ، واژگان و مهارت شنیداری را به‌طور قابل‌توجهی تقویت کنند. با این وجود، این بررسی نیز تأکید دارد که فقدان راهبردهای مشخص برای ادغام مؤثر بازی‌وارسازی در برنامه درسی رسمی، موجب محدود شدن پتانسیل‌های آموزشی آن شده است. (Zhang & Hasim, 2023)

از سوی دیگر، شواهد تجربی از محیط‌های آموزشی ایران نیز نشان می‌دهد که در صورت حمایت سازمانی و طراحی مناسب، بازی‌وارسازی در کلاس‌های مجازی یا حضوری می‌تواند اثربخشی بالایی در افزایش مشارکت دانش‌آموزان و بهبود عملکرد تحصیلی داشته باشد. (Ebrahimi Pour & Bagheri, 2024) پژوهش‌هایی که در زمینه بازی‌وارسازی در بستر مجازی انجام شده‌اند، مانند مطالعه‌ی لی و همکاران (2024) پژوهش‌هایی که در زمینه بازی‌وارسازی در بستر مجازی انجام شده‌اند، مانند مطالعه‌ی لی و همکاران (2024) پژوهش‌هایی که در زمینه بازی‌وارسازی در بستر مجازی انجام شده‌اند، مانند مطالعه‌ی لی و همکاران (2024)

(۲۰۲۴)، نیز نشان می‌دهند که اگرچه بازی‌وارسازی تأثیر مستقیمی بر افزایش احساس شایستگی ندارد، اما مؤلفه‌هایی چون انگیزش درونی، حس خودمختاری، و پیوند اجتماعی را تقویت می‌کند که این خود در درازمدت به پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود. (Li et al., 2024)

با این توضیحات، می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از بازی‌وارسازی در آموزش زبان، اگر با ملاحظات زمینه‌ای، رویکردهای طراحی آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان همسو باشد، می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد مؤثر در بهبود کیفیت یادگیری مورد استفاده قرار گیرد (Knutas et al., 2014; Malone & Lepper, 2021). با این حال، هنوز کمبود شواهد کیفی درباره تجربه زیسته معلمان، به‌ویژه در زمینه‌های کم‌برخوردار و نظام‌های آموزشی متمرکز، احساس می‌شود. در همین راستا، این مطالعه با تمرکز بر دیدگاه معلمان زبان انگلیسی در محیط‌های آموزشی رسمی ایران، درصدد است تا هم عوامل تسهیل‌کننده و هم موانع مؤثر بر اجرای بازی‌وارسازی را شناسایی کرده و تصویری واقع‌گرایانه از فرصت‌ها و چالش‌های موجود ارائه دهد.

هدف اصلی پژوهش حاضر، تحلیل تجارب معلمان در استفاده از بازی‌وارسازی در آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایرانی است. این پژوهش تلاش دارد به دو پرسش اصلی پاسخ دهد: (۱) چه عواملی در اجرای مؤثر بازی‌وارسازی در آموزش زبان نقش دارند؟ و (۲) معلمان در ادغام این رویکرد با روش‌های سنتی چه چالش‌هایی را تجربه می‌کنند؟

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت اکتشافی این پژوهش، از طرح تحقیق کیفی برای بررسی اجرای بازی‌وارسازی در بسترهای واقعی آموزش زبان انگلیسی استفاده شد. این رویکرد امکان کاوش عمیق در تجربه‌ها و دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان را فراهم می‌آورد و داده‌هایی غنی و مبتنی بر زمینه فراهم می‌سازد. علاوه بر این، برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها از روش تحلیل تماتیک بهره گرفته شد. این روش برای بررسی پدیده‌های اجتماعی پیچیده در بسترهای خاص بسیار مناسب است و امکان تحلیل دقیق و فهم جامع مضامین برجسته و پیامدهای عملی آن‌ها را فراهم می‌کند. این شیوه به پژوهشگران کمک می‌کند تا الگوهای تکرارشونده را شناسایی کرده، روندهای احتمالی آینده را بررسی نمایند و مسائل نادیده گرفته‌شده پیشین را کشف کنند.

برای گردآوری داده‌ها، پانزده معلم آموزش زبان انگلیسی از استان ایلام، از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان شامل هشت زن و هفت مرد بودند که در بازه سنی ۲۵ تا ۴۵ سال قرار داشتند. انتخاب آن‌ها بر اساس تجربه عملی و مستمر در به‌کارگیری بازی‌وارسازی در فعالیت‌های کلاسی صورت گرفت. همه شرکت‌کنندگان دارای نقش‌های حرفه‌ای در نهادهای آموزشی متوسطه یا عالی بودند و مدارک مرتبط با آموزش زبان را دارا بودند. این راهبرد نمونه‌گیری اطمینان حاصل کرد که شرکت‌کنندگان می‌توانند بینش‌های آگاهانه‌ای درباره جنبه‌های عملی و آموزشی بازی‌وارسازی در زمینه آموزش زبان انگلیسی ارائه دهند.

به‌منظور بررسی دیدگاه‌های فردی شرکت‌کنندگان و پیچیدگی‌های موجود در پرسش‌های پژوهش، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. این نوع مصاحبه‌ها با طراحی ترکیبی از پرسش‌های باز و سؤالات پیگیری، تلاش داشتند تعادلی میان انعطاف‌پذیری و تمرکز ایجاد کرده و بینش‌های ظریف و زمینه‌محور را با استفاده از بیان مستقیم شرکت‌کنندگان استخراج نمایند. مصاحبه‌ها به‌صورت حضوری، تلفنی و از طریق پلتفرم‌های امن آنلاین انجام گرفتند تا دسترسی حداکثری برای شرکت‌کنندگان فراهم شود. پروتکل مصاحبه به‌گونه‌ای طراحی شد که مضامین کلیدی همسو با اهداف تحقیق پوشش داده شود و در عین حال، محیطی امن و قابل اعتماد ایجاد کند تا پاسخ‌های صادقانه و واقعی تسهیل گردد. برای افزایش روایی و پایایی داده‌ها، مصاحبه‌های آزمایشی (پایلوت) جهت اصلاح پروتکل انجام شد، سه‌وجهی‌سازی داده‌ها از طریق منابع متعدد صورت گرفت، و بازبینی اعضا (member checking) برای تأیید صحت تفسیر داده‌ها به کار گرفته شد. تمام مصاحبه‌ها با رضایت شرکت‌کنندگان صوتی ضبط و سپس برای تحلیل تماتیک، رونویسی شدند. فرایند گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت که توسط سه متخصص حوزه تأیید شد، و پایایی درون‌ارزیاب برای سنجش قابلیت اعتماد نتایج مورد استفاده قرار گرفت.

در ابتدا، یک پروتکل مصاحبه طراحی شد که شامل پرسش‌های باز همراه با سؤالات پیگیری بود تا پاسخ‌های عمیق و تفصیلی از شرکت‌کنندگان استخراج شود. این پرسش‌ها با مضامین اصلی پژوهش هم‌راستا بودند. برای بهبود وضوح و تناسب سؤالات، مصاحبه‌های پایلوت انجام گرفت. بازخورد حاصل از این

جلسات اولیه برای بازنگری در نحوه بیان سؤالات، بهبود ترتیب و جریان مصاحبه، و اطمینان از پوشش مناسب حوزه‌های محوری پژوهش به کار گرفته شد.

پس از نهایی‌سازی پروتکل مصاحبه، شرکت‌کنندگان به‌صورت هدفمند و بر اساس ارتباط آن‌ها با محور پژوهش انتخاب شدند. دعوت‌نامه‌ها از طریق ایمیل و پیام‌رسان ارسال شد و زمان‌بندی مصاحبه‌های حضوری با توجه به برنامه‌ی در دسترس شرکت‌کنندگان تنظیم گردید. برای افزایش دسترسی، برخی مصاحبه‌ها از طریق تلفن و پلتفرم‌های آنلاین برگزار شد. در طول هر جلسه، پروتکل از پیش تعیین‌شده دنبال شد، اما فضای لازم برای پاسخ‌های انعطاف‌پذیر نیز فراهم گردید. همچنین در صورت نیاز، پرسش‌های پیگیری برای تعمیق درک و روشن‌سازی پاسخ‌ها مطرح شدند. این ساختار به شرکت‌کنندگان اجازه داد تا تجربه‌های خود را با بیان شخصی روایت کنند و در نتیجه، داده‌هایی غنی و مبتنی بر زمینه‌های واقعی پدید آید.

با رضایت شرکت‌کنندگان، تمامی مصاحبه‌ها به‌صورت صوتی ضبط شدند تا دقت در ثبت داده‌ها تضمین شود. این فایل‌های صوتی در مرحله بعدی رونویسی شدند. نسخه‌های متنی حاصل مورد بازبینی قرار گرفتند تا از صحت آن‌ها اطمینان حاصل شود و برای حفظ محرمانگی، تمامی اطلاعات شناسایی‌کننده حذف گردیدند. برای افزایش اعتبار داده‌ها، راهبردهای متعددی به کار گرفته شد. سه‌وجهی‌سازی (triangulation) از طریق ترکیب بینش‌های حاصل از منابع مختلف انجام شد و بازبینی اعضا (member checking) نیز با به‌اشتراک‌گذاری خلاصه تفسیرها با شرکت‌کنندگان برای تأیید دقت برداشتها صورت گرفت. این اقدامات موجب شد تفسیرهای نهایی با مقصود واقعی شرکت‌کنندگان همخوانی داشته و بازتاب‌دهنده معنای مورد نظر آن‌ها باشند.

تحلیل داده‌ها با مرحله‌ای جامع از آشنایی اولیه (familiarization) آغاز شد. در این مرحله، نسخه‌های رونویسی‌شده چندین بار خوانده شدند تا پژوهشگر به‌طور عمیق با داده‌ها درگیر شده و درک کلی از ایده‌ها و الگوهای نوظهور به‌دست آورد. پس از دستیابی به این آشنایی اولیه، فرایند کدگذاری نظام‌مند آغاز شد. بخش‌هایی از متن که با اهداف پژوهش مرتبط بودند شناسایی شده و به آن‌ها کدهای اولیه اختصاص داده شد. این کدها، واحدهای ابتدایی معنا را نمایندگی می‌کردند و به‌عنوان پایه‌ای برای سازمان‌دهی داده‌ها به‌صورت تماتیک (موضوع‌محور) مورد استفاده قرار گرفتند.

پس از مرحله کدگذاری، کدهای مرتبط با یکدیگر دسته‌بندی شدند تا تم‌های گسترده‌تری شکل گیرند. این تم‌ها نشان‌دهنده الگوهای معنایی بودند که در سراسر مصاحبه‌ها به‌صورت مکرر مشاهده می‌شدند. هر تم از نظر انسجام درونی و تمایز با سایر تم‌ها مورد بازبینی قرار گرفت و سپس بر اساس میزان ارتباط با پرسش‌های پژوهش طبقه‌بندی شد. تم‌های شناسایی‌شده در چارچوب زمینه پژوهش و با توجه به ادبیات نظری تفسیر شدند. همچنین برای پشتیبانی از یافته‌های تماتیک و نمایش دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان، نقل‌قول‌های مستقیم از مصاحبه‌ها نیز در تحلیل گنجانده شد. این مرحله زمینه را برای بررسی عمیق‌تر تجربه‌ها و نگرش‌های معلمان زبان انگلیسی درباره استفاده از بازی‌وارسازی در موقعیت‌های آموزشی فراهم کرد.

در نهایت، تم‌های شناسایی‌شده در قالب یک روایت منسجم تلفیق شدند که هم‌زمان تنوع و اشتراک دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان را منعکس می‌کرد. در این تحلیل، تمرکز ویژه‌ای بر برجسته‌سازی عوامل تسهیل‌کننده و چالش‌های مرتبط با ادغام بازی‌وارسازی در آموزش زبان انگلیسی صورت گرفت. این روایت نهایی، بازتابی جامع از داده‌ها ارائه داد که بر تجربه‌های زیسته شرکت‌کنندگان استوار بوده و تصویری واقعی از فرصت‌ها و موانع موجود در مسیر به‌کارگیری بازی‌وارسازی در محیط‌های آموزشی فراهم ساخت.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش در دو طبقه‌بندی اصلی ارائه شده‌اند: طبقه‌بندی نخست به شناسایی عوامل کلیدی می‌پردازد که معلمان باید در هنگام به‌کارگیری راهبردهای بازی‌وارسازی در کلاس‌های خود مدنظر قرار دهند. این عوامل نقش مؤثری در موفقیت‌آمیز بودن اجرای بازی‌وارسازی دارند. طبقه‌بندی دوم به بررسی چالش‌هایی اختصاص دارد که ممکن است در فرایند ادغام بازی‌وارسازی در شیوه‌های تدریس به وجود آیند. این چالش‌ها، محدودیت‌ها و موانعی را منعکس می‌کنند که معلمان در عمل با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند.

عوامل کلیدی که باید در اجرای استراتژی‌های بازی‌وارسازی یا گیمیفیکیشن در نظر گرفته شوند

تحلیل مصاحبه چندین عامل مهم را که بر اجرای مؤثر بازی‌وارسازی در آموزش زبان انگلیسی تأثیر می‌گذارند، شناسایی کرد. این عوامل شامل تعیین اهداف یادگیری واضح، پرداختن به انگیزه دانش‌آموزان و نیازهای فردی آن‌ها، اطمینان از عدالت و فراگیری، ادغام ارزیابی و بازخورد معنادار، در نظر گرفتن

محدودیت‌های زمینه‌ای، و آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان است. این عناصر همگی می‌توانند تأثیر قابل توجهی بر موفقیت بازی‌وارسازی در محیط آموزشی داشته باشند.

یکی از عوامل کلیدی که توسط شرکت‌کنندگان برجسته شد، اهمیت بسیار زیاد داشتن اهداف یادگیری روشن بود. آن‌ها نسبت به این هشدار دادند که ارزش سرگرمی نباید بر نیت آموزشی سایه بیندازد.

"من همیشه کارم را با این سؤال شروع می‌کنم که: «چه مهارت‌های زبانی خاصی را می‌خواهم دانش‌آموزان از طریق این بازی کسب کنند؟» این به من کمک می‌کند تا مکانیزم‌های مناسب بازی را انتخاب کنم و مطمئن شوم که بازی واقعاً در خدمت اهداف یادگیری مورد نظر من است."

"به راحتی ممکن است با جنبه «سرگرم‌کننده» بازی‌وارسازی غرق شوید و اهداف واقعی یادگیری را فراموش کنید. بدون اهداف روشن، در خطر ایجاد حواس‌پرتی‌های جذاب برای یادگیرندگان خواهید بود، به جای اینکه بازی‌ها را به عنوان ابزارهای مؤثر یادگیری به کار ببرید."

عامل کلیدی دیگر که توسط شرکت‌کنندگان تأکید شد، توجه به انگیزه و نیازهای دانش‌آموزان بود. معلمان مشاهده کردند که زمانی که دانش‌آموزان احساس چالش و به رسمیت شناخته شدن کنند، انگیزه و نتایج یادگیری آن‌ها بهبود می‌یابد.

"یکی از بزرگ‌ترین چالش‌هایی که با آن مواجه شدم، حفظ علاقه دانش‌آموزان در طول زمان بود. برخی از بازی‌ها به سرعت جذابیت خود را از دست می‌دادند و بسیار مهم بود که همواره راه‌های جدیدی برای حفظ انگیزه و درگیری دانش‌آموزان پیدا کنم."

"متوجه شدم که وقتی دانش‌آموزانم واقعاً با انگیزه بودند، میزان یادگیری آن‌ها افزایش می‌یافت. تکنیک‌های بازی‌وارسازی زمانی که در کلاس استفاده می‌کردم، میل آن‌ها به چالش، دیده شدن و حس موفقیت را هدف قرار می‌دادند."

عامل کلیدی بعدی که توسط شرکت‌کنندگان مورد تأکید قرار گرفت، در نظر گرفتن عدالت و فراگیری در فعالیت‌های بازی‌وار بود. معلمان بر ضرورت تطبیق فعالیت‌ها با سبک‌های یادگیری متفاوت، سطوح مهارتی گوناگون، و زمینه‌های اجتماعی-اقتصادی متنوع تأکید کردند.

"یک چالش بزرگ برای من این بود که مطمئن شوم همه دانش‌آموزانم احساس فراگیری می‌کنند و فرصت‌های برابری برای موفقیت دارند. باید نسبت به سوگیری‌های احتمالی در طراحی بازی‌هایی که انجام می‌دادم آگاه می‌بودم و اطمینان حاصل می‌کردم که همه دانش‌آموزان به منابع و حمایت‌های لازم دسترسی دارند."

"یاد گرفتم که مفهوم بازی‌وارسازی «یک اندازه برای همه» اصلاً کارآمد نیست. باید فعالیت‌ها را طوری متفاوت طراحی می‌کردم که با سبک‌های یادگیری و سطوح مهارتی مختلف هماهنگ باشد. این شامل ارائه سطوح مختلف دشواری، تعیین نقش‌های متفاوت در فعالیت‌های گروهی، و فراهم کردن روش‌های جایگزین برای نشان دادن یادگیری توسط دانش‌آموزان بود."

"ارتباط باز و همکاری با دانش‌آموزان کلید ایجاد محیط یادگیری فراگیرتر بود. با گوش دادن فعال به بازخوردهای دانش‌آموزان و رسیدگی به نگرانی‌های آن‌ها، توانستم اصلاحاتی انجام دهم و اطمینان حاصل کنم که فعالیت‌های بازی‌وار واقعاً برای همه در کلاس من لذت‌بخش و مفید باشند."

عامل دیگری که مورد تأکید قرار گرفت، اهمیت ارزیابی معنادار و بازخورد در محیط یادگیری بازی‌وار بود. شرکت‌کنندگان گزارش دادند که ارزیابی‌های سنتی اغلب قادر به ثبت کامل دامنه یادگیری حاصل از وظایف بازی‌وار نیستند. در عوض، آن‌ها از راهبردهای جایگزین ارزیابی مانند بازخورد معنادار، رصد عملکرد درون بازی و نگارش روزانه تأملی استفاده می‌کردند.

"ارزیابی‌های سنتی همیشه یادگیری‌ای که از طریق بازی شکل می‌گیرد را به طور کامل ثبت نمی‌کنند. من باید راه‌های خلاقانه‌ای برای سنجش مهارت‌هایی مانند همکاری، حل مسئله و تفکر انتقادی که از طریق این تجربیات شکل می‌گیرند، پیدا می‌کردم. این به معنای مشاهده تعاملات دانش‌آموزان، تحلیل داده‌های مربوط به بازی و جمع‌آوری بازتاب‌های دانش‌آموزان بود."

"ارائه بازخورد منظم و معنادار برای رشد دانش‌آموزان حیاتی است. من دریافت‌م که وارد کردن بازخورد به صورت مستقیم در بازی‌ها، مانند ارائه راهنمایی‌ها و سرنخ‌ها یا اجازه دادن به دانش‌آموزان برای بازی‌های خود بر اساس بازخورد هم‌کلاسی‌ها، بسیار مؤثر است."

"با تحلیل عملکرد دانش‌آموزان در بازی، توانستم نقاط ضعف و مشکلات خاص آن‌ها را شناسایی کنم. این امر به من امکان داد روش‌های تدریس خود را به گونه‌ای تنظیم کنم که بهتر با نیازهای یادگیری آن‌ها هماهنگ باشد. در کل، این رویکرد مبتنی بر داده‌ها به من اجازه داد تجربه یادگیری را برای هر یک از دانش‌آموزانم شخصی‌سازی کنم."

عامل بعدی که توسط شرکت کنندگان مورد تأکید قرار گرفت، ملاحظات زمینه‌ای هنگام اجرای رویکردهای بازی‌وارسازی بود. عواملی مانند فرهنگ سازمانی، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان، و منابع در دسترس، بر میزان موفقیت راهبردهای بازی‌وارسازی تأثیرگذار بودند.

"متوجه شدم آنچه در یک کلاس خوب عمل می‌کند، ممکن است در کلاس دیگر مؤثر نباشد. عواملی مانند فرهنگ مدرسه، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان، منابع موجود و حتی زمان سال، همگی می‌توانند بر موفقیت راهبردهای بازی‌وارسازی تأثیر بگذارند."

"عوامل فرهنگی می‌توانند نقش مهمی در مشارکت دانش‌آموزان با بازی‌وارسازی ایفا کنند. برای مثال، برخی دانش‌آموزان ممکن است با مکانیزم‌های بازی رقابتی راحت‌تر باشند، در حالی که دیگران ممکن است روش‌های همکاری یا تعاونی را ترجیح دهند."

"بسیاری از دانش‌آموزان من از خانواده‌های کم‌درآمد بودند و دسترسی محدودی به فناوری و اینترنت پایدار خارج از مدرسه داشتند. این موضوع به طور قابل توجهی نوع فعالیت‌های بازی‌وار را که می‌توانستم به طور مؤثر اجرا کنم محدود کرد و حس نابرابری را در میان دانش‌آموزانم ایجاد کرد."

آخرین عاملی که توسط شرکت کنندگان مورد تأکید قرار گرفت، اهمیت آمادگی مستمر معلمان و توسعه حرفه‌ای در اجرای موفق بازی‌وارسازی بود. معلمان بر نیاز به یادگیری مداوم برای رشد و موفقیت پایدار خود اذعان داشتند.

"متوجه شدم که اجرای مؤثر بازی‌وارسازی نیازمند سرمایه‌گذاری قابل توجهی در زمینه توسعه حرفه‌ای است. در کارگاه‌ها شرکت کردم، مقالات مختلف را مطالعه نمودم و با سایر معلمان که از بازی‌وارسازی در کلاس‌هایشان استفاده می‌کردند، ارتباط برقرار کردم."

"من بهره‌ی زیادی از پلتفرم‌هایی بردم که دسترسی به بازی‌های آموزشی رایگان یا کم‌هزینه، قالب‌هایی برای طراحی بازی، و منابعی برای توسعه حرفه‌ای را فراهم می‌کردند. این منابع به من قدرت دادند تا تجربه‌ای جذاب‌تر و مؤثرتر برای دانش‌آموزانم ایجاد کنم."

"من در طول این فرآیند با چالش‌های متعددی مواجه شدم، از جمله مشکلات فنی و مسائل مربوط به درگیری (مشارکت) دانش‌آموزان. این تجربیات اهمیت بازتاب‌گری (تفکر مستمر) و سازگاری مداوم از سوی من را برجسته کرد. فعالیت‌های بازی محور نیاز به انعطاف‌پذیری دارند و باید با گذر زمان تکامل یابند."

جدول ۱. مضامین کلیدی مصاحبه‌های شرکت کنندگان در مورد عوامل مؤثر بر استراتژی‌های بازی‌وارسازی یا گیمیفیکیشن

مضمون	توضیحات
اهداف یادگیری واضح	تأکید بر تطابق مکانیزم‌های بازی با اهداف یادگیری زبان.
انگیزه دانش‌آموز و نیازهای فردی	بازی‌وارسازی یادگیری را زمانی تقویت می‌کند که به انگیزه‌های درونی و بیرونی دانش‌آموزان توجه کند؛ تفکیک نیازها ضروری است.
عدالت و فراگیری	اهمیت دسترسی برابر، انعطاف‌پذیری نقش‌ها، و تطبیق با سبک‌ها و نیازهای مختلف یادگیری.
ارزیابی و بازخورد	ارزیابی‌های سنتی ناکافی‌اند؛ بازخورد زمانی مؤثر است که مستقیماً در جریان بازی ادغام شود.
ملاحظات زمینه‌ای	فرهنگ مدرسه، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و دسترسی به منابع به طور قابل توجهی بر موفقیت بازی‌وارسازی تأثیر می‌گذارند.
آمادگی معلمان و توسعه حرفه‌ای	معلمان نیازمند آموزش، همکاری و حمایت مداوم برای اجرای موفق بازی‌وارسازی هستند.

چالش‌های ادغام بازی‌وارسازی یا گیمیفیکیشن در شیوه‌های تدریس

بررسی نتایج مصاحبه‌ها دشواری‌های متعددی را در رابطه با ادغام بازی‌وارسازی در آموزش شناسایی کرد. چالش‌های اصلی شامل کمبود زمان، منابع ناکافی، نبود آموزش کافی برای معلمان، حفظ علاقه‌مندی دانش‌آموزان، پاسخ به تفاوت‌های فردی میان دانش‌آموزان، و ایجاد تعادل میان روش‌های سنتی و بازی‌وارسازی هستند.

اولین چالشی که شرکت‌کنندگان بر آن تأکید داشتند، محدودیت‌های زمانی مرتبط با اجرای بازی‌وارسازی بود. معلمان بازی‌وارسازی را فرآیندی وقت‌گیر توصیف کردند که نیازمند برنامه‌ریزی دقیق و تنظیمات مکرر است.

"طراحی و توسعه فعالیت‌های بازی‌وارسازی زمان‌بر است. این‌طور نیست که صرفاً یک بازی را وارد درس کنیم؛ بلکه نیازمند برنامه‌ریزی دقیق، طراحی مکانیزم‌های جذاب بازی، استفاده از مواد آموزشی مناسب، و اطمینان از هم‌راستایی بازی با اهداف یادگیری است."

"پیدا کردن زمان برای ادغام بازی‌وارسازی در برنامه‌های درسی از پیش فشرده‌ام، همواره یک چالش بود. اغلب احساس می‌کردم که دارم لایه‌ای جدید از پیچیدگی را به حجم کاری از پیش دشوار اضافه می‌کنم. این کار نیازمند تغییر قابل توجهی در رویکرد آموزشی است و گاهی سازگار کردن آن با برنامه درسی از پیش تعریف‌شده بسیار دشوار می‌شود."

"حتی با برنامه‌ریزی دقیق، همیشه این خطر وجود دارد که مسائل پیش‌بینی‌نشده یا واکنش‌های غیرمنتظره دانش‌آموزان کل فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده را مختل کنند. این موضوع ممکن است منجر به تعدیلات ناخواسته شود و زمان ارزشمند آموزشی را مصرف کند."

دومین چالشی که شرکت‌کنندگان بر آن تأکید داشتند، کمبود منابع لازم برای اجرای مؤثر بازی‌وارسازی بود. معلمان به دسترسی ناکافی به ابزارهای دیجیتال، نرم‌افزارها و اتصال به اینترنت به‌ویژه در مدارس کم‌برخوردار اشاره کردند که این موضوع به‌عنوان یکی از موانع اصلی در مسیر اجرای موفق این رویکرد شناخته شد.

"دسترسی به فناوری و نرم‌افزارهای مناسب یکی از موانع اصلی بود. در مدرسه‌ی من، دسترسی محدودی به رایانه و اتصال پایدار به اینترنت وجود داشت که این موضوع به‌طور جدی دامنه فعالیت‌هایی را که می‌توانستیم اجرا کنیم، محدود می‌کرد. این فقدان دسترسی باعث ایجاد نابرابری‌های چشمگیری بین دانش‌آموزان شد و اثربخشی کلی برنامه را کاهش داد."

"یافتن بازی‌ها و ابزارهای آموزشی باکیفیت و جذاب می‌تواند چالش‌برانگیز باشد. بسیاری از آن‌ها یا بسیار گران‌قیمت هستند یا فاقد ساختار آموزشی مؤثر برای یادگیری می‌باشند. این موضوع مرا مجبور می‌کرد زمان و هزینه زیادی را صرف تهیه یا تولید منابع آموزشی موردنیازم کنم، که خود به‌نوبه‌ی خود حجم کاری‌ام را بیشتر می‌کرد."

"مدرسه‌ای که در آن تدریس می‌کنم فرصت‌های کافی برای ادغام کامل بازی‌وارسازی در فرآیند آموزش در اختیار ما قرار نمی‌دهد. ما ناچار شده‌ایم از منابعی که در دسترسمان است استفاده کنیم. این موضوع باعث شده خلاقیت بیشتری به خرج دهیم تا با وجود محدودیت‌ها، راه‌های مؤثرتری برای درگیر کردن دانش‌آموزان و ارتقای تجربه یادگیری آن‌ها پیدا کنیم."

چالش مهم دیگری که توسط شرکت‌کنندگان مورد تأکید قرار گرفت، کمبود آموزش کافی برای معلمان به منظور به‌کارگیری مؤثر رویکردهای بازی‌وارسازی بود. بسیاری از شرکت‌کنندگان اظهار داشتند که به دلیل نبود آموزش رسمی و حمایت نهادی، برای اجرای مؤثر بازی‌وارسازی احساس آمادگی نمی‌کردند.

"نبود فرصت‌های توسعه حرفه‌ای یک مانع جدی برای من بود. اغلب احساس می‌کردم که به شیوه آزمون و خطا تدریس می‌کنم، که هم زمان‌بر بود و هم ناامیدکننده. دسترسی به کارگاه‌ها، دوره‌های آموزشی و برنامه‌های مربی‌گری می‌توانست بسیار مفید باشد."

"من برای اجرای مؤثر رویکرد بازی محور در تلاش های اولیه ام آمادگی کافی نداشتم. برنامه تربیت معلمی که گذرانده بودم تقریباً هیچ اشاره ای به راهبردهای مبتنی بر بازی نداشت و من فاقد دانش و مهارت های آموزشی لازم برای طراحی فعالیت های جذاب بازی محور بودم. این کمبود آموزش اولیه باعث ایجاد یک شکاف یادگیری جدی شد و توانایی من را برای استفاده مؤثر از بازی وارسازی در کلاس های اولیه ام تضعیف کرد."

"مدیریت مدرسه ام راهنمایی و حمایت روشنی برای چگونگی ادغام مؤثر بازی وارسازی در شیوه تدریس مرا ارائه نمی داد. این فقدان حمایت باعث شد که در توانایی ام برای اجرای مؤثر این راهبردها و مواجهه با چالش هایی که به طور اجتناب ناپذیر پیش می آمد، احساس اطمینان نداشته باشم. بنابراین، من از بازی وارسازی فقط در حد محدودی برای انگیزه بخشی و درگیر کردن دانش آموزانم استفاده کردم."

چالش بعدی که توسط شرکت کنندگان مطرح شد، حفظ علاقه مندی دانش آموزان در طول فرایند تدریس با استفاده از رویکردهای بازی وارسازی بود. معلمان اشاره کردند که هیجان اولیه اغلب به مرور کاهش می یابد و دانش آموزان ممکن است بیشتر بر پاداش ها تمرکز کنند تا بر نتایج یادگیری.

"هیجان اولیه اغلب خیلی زود از بین می رفت. دانش آموزان در ابتدا بسیار درگیر می شدند، اما با کاهش تازگی بازی، علاقه شان نیز کم می شد. من برای یافتن راه هایی جهت حفظ تازگی و چالش برانگیز بودن فعالیت ها به منظور ایجاد درگیری بلندمدت، تلاش زیادی کردم."

"متوجه شدم که برخی از دانش آموزان بیشتر به بازی هایی که انجام می دهیم توجه داشتند تا به یادگیری. آن ها بیشتر به برنده شدن در بازی و دریافت پاداش ها علاقه مند بودند تا به درک مفاهیم زبانی. این موضوع تمرکز را از یادگیری به سمت دریافت پاداش ها تغییر می داد."

"برقراری تعادل بین سرگرمی و سختی بازی ها دشوار است. وقتی بازی ها خیلی آسان بودند، دانش آموزان احساس خستگی و بی علاقه می کردند. وقتی بازی ها خیلی سخت بودند، ناامید می شدند و دست می کشیدند. پیدا کردن آن نقطه تعادل که دانش آموزان را به چالش بکشد اما آن ها را دلسرد نکند، بسیار ناامیدکننده بود."

چالش دیگری که شرکت کنندگان به آن تأکید کردند، توجه به تفاوت های دانش آموزان در رویکردهای بازی سازی در آموزش زبان بود. آن ها طراحی فعالیت هایی را که برای همه دانش آموزان، به ویژه کسانی که تفاوت های یادگیری دارند یا دسترسی محدودی به منابع دارند، قابل دسترس و معنادار باشد، دشوار یافتند.

"اطمینان از اینکه همه دانش آموزان احساس شمول کنند و فرصت های برابر برای موفقیت داشته باشند، چالش برانگیز بود. من در پیدا کردن راه هایی برای تفکیک بازی ها بر اساس سطوح مهارتی مختلف دانش آموزان، در حالی که همچنان حس جامعه و اشتراک تجربیات حفظ شود، دچار مشکل شدم."

"دانش آموزانی با پیش زمینه ها و تفاوت های یادگیری مختلف اغلب نمی توانستند شرکت کنند. برخی بازی ها برای دانش آموزان قابل دسترسی یا مقرون به صرفه نبودند و برخی دیگر فاقد مهارت های اجتماعی لازم برای مشارکت بودند که برخی دانش آموزان دیگر داشتند. این موضوع باعث ایجاد حس حذف شدن و محدود کردن مزایای بازی سازی برای این دانش آموزان شد."

"مکانیک های بازی رقابتی اغلب نابرابری های موجود بین دانش آموزان را تشدید می کردند. برخی دانش آموزان با دانش یا مهارت های قبلی به طور مداوم بهتر از همکلاسی های خود عمل می کردند، در حالی که دیگران در تلاش برای همگام شدن بودند. این موضوع باعث ناامیدی و دلسردی دانش آموزان شد و اهداف یادگیری را تضعیف کرد."

آخرین چالشی که شرکت کنندگان به آن اشاره کردند، ایجاد تعادل بین روش های سنتی و رویکردهای بازی وارسازی بود. شرکت کنندگان اغلب احساس می کردند که تحت محدودیت های برنامه درسی و ارزیابی های استاندارد قرار دارند که روش های تدریس سنتی را در اولویت قرار می دهد.

"من اغلب سعی می کردم بین الزامات ارزیابی های سنتی و یادگیری خلاقانه و تجربی که بازی وارسازی ایجاد می کند تعادل برقرار کنم. فشار برای آماده سازی دانش آموزان برای آزمون های استاندارد شده معمولاً باعث می شد آموزش های سنتی را در اولویت قرار دهم و فضای کمی برای روش های نوآورانه تری مانند بازی وارسازی باقی بگذارم."

"توجیه استفاده از بازی‌وارسازی برای برخی والدین و مدیرانی که نسبت به ارزش آموزشی آن شک داشتند، همیشه یک چالش بود. آنها اغلب این سؤال را مطرح می‌کردند که آیا بازی‌ها واقعاً ابزارهای مؤثری برای یادگیری هستند و نگرانی‌هایی درباره اینکه این روش‌ها به اندازه کافی سختگیرانه نیستند تا دانش‌آموزان را آماده کنند، ابراز می‌کردند."

"در حالی که مؤسسه من روش‌های نوآورانه تدریس را تشویق می‌کند، سیستم ارزیابی فعلی و آزمون‌های استاندارد شده اغلب ارزیابی‌های سنتی را بر روش‌های خلاقانه و جذابی مانند بازی‌وارسازی اولویت می‌دهند. این موضوع به معلمان اجازه نمی‌دهد به‌طور کامل بازی‌وارسازی را به کار بگیرند، زیرا نشان دادن اثربخشی این روش‌ها در چارچوب ارزیابی فعلی می‌تواند دشوار باشد."

جدول ۲. مضامین کلیدی مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان در مورد چالش‌های مؤثر بر استراتژی‌های بازی‌وارسازی یا گیمیفیکیشن

مضمون	شرح
محدودیت‌های زمانی	طراحی و ادغام فعالیت‌های بازی‌وار زمان‌بر است و جای دادن آن در برنامه‌های درسی سخت‌گیرانه دشوار است.
منابع محدود	کمبود دسترسی به فناوری، نرم‌افزار یا بودجه، اجرای بازی‌وارسازی را محدود می‌کند.
آموزش ناکافی معلمان	معلمان اغلب آموزش رسمی در زمینه روش‌های بازی‌وارسازی ندارند و بیشتر به یادگیری خودآموز متکی‌اند.
حفظ مشارکت دانش‌آموزان	ممکن است دانش‌آموزان علاقه‌شان را از دست بدهند یا بیشتر بر پیروزی تمرکز کنند تا یادگیری.
رسیدگی به تفاوت‌های دانش‌آموزان	بازی‌وارسازی ممکن است به‌طور ناخواسته نابرابری میان دانش‌آموزان با مهارت‌ها یا منابع متفاوت را تشدید کند.
تعادل با روش‌های سنتی	برنامه درسی و آزمون‌های استاندارد اغلب فضای کمی برای رویکردهای بازی‌وار باقی می‌گذارند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که اجرای موفق بازی‌وارسازی در آموزش زبان انگلیسی به شش عامل اساسی وابسته است: تعیین اهداف یادگیری واضح، توجه به انگیزش و نیازهای فردی زبان‌آموزان، تضمین عدالت و فراگیری، ادغام ارزیابی تکوینی و بازخورد، تطبیق با بستر نهادی و فرهنگی، و توسعه حرفه‌ای معلمان. این نتایج در امتداد نظریه‌های پیشین در حوزه بازی‌وارسازی قرار می‌گیرند که تأکید دارند طراحی و اجرای مؤثر عناصر بازی، زمانی به نتایج مطلوب آموزشی می‌انجامد که در خدمت یادگیری باشند و نه صرفاً سرگرمی. (Nicholson, 2015; Kapp, 2012) برای نمونه، پژوهش (Hanus & Fox, 2015) نشان داد که عدم هم‌راستایی عناصر بازی با اهداف درسی می‌تواند حتی تأثیری منفی بر عملکرد تحصیلی داشته باشد. در این مطالعه نیز معلمان بر اهمیت داشتن هدف‌گذاری آموزشی شفاف تأکید داشتند و هشدار دادند که جذابیت بازی نباید جایگزین یادگیری شود.

عامل انگیزش نیز نقش کلیدی در اجرای موفق بازی‌وارسازی داشت. معلمان مشاهده کردند که بازی‌وارسازی زمانی اثربخش است که نیازهای انگیزشی درونی دانش‌آموزان را هدف بگیرد و به آنان حس چالش، تسلط و موفقیت بدهد. این یافته‌ها با چارچوب‌های انگیزشی کلاسیک مانند نظریه خودتعیین‌گری همخوانی دارد که در متاآنالیز اخیر (Li et al., 2024) نیز تأیید شده است. این مطالعه تأکید می‌کند که بازی‌وارسازی می‌تواند حس خودمختاری و ارتباط اجتماعی دانش‌آموزان را تقویت کند، حتی اگر تأثیر مستقیم زیادی بر احساس شایستگی نداشته باشد. مشابه آن، (Ebrahimi Pour & Bagheri, 2024) نیز نشان داد که استفاده از کلاس‌های مجازی بازی‌وار باعث افزایش انگیزش و درگیری دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری شده است.

فراگیری و عدالت نیز از دیگر مضامینی بودند که به‌طور گسترده توسط معلمان مشارکت‌کننده در این پژوهش مورد تأکید قرار گرفتند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که طراحی فعالیت‌های بازی‌وار باید متناسب با سطوح یادگیری، سبک‌های شناختی و شرایط اجتماعی-فرهنگی دانش‌آموزان صورت گیرد تا همه دانش‌آموزان احساس شمول و فرصت برابر داشته باشند. این رویکرد با توصیه‌های پژوهش‌هایی مانند (Granic et al., 2014) همسو است که هشدار می‌دهند بازی‌های رقابتی می‌توانند نابرابری‌های موجود را تشدید کرده و به طرد برخی دانش‌آموزان منجر شوند. بنابراین، معلمان در این مطالعه با اتخاذ راهبردهایی چون ارائه نقش‌های متفاوت، سطوح مختلف چالش و بازخوردهای فردی، تلاش کردند عدالت آموزشی را در فضای بازی‌وار حفظ کنند.

ادغام ارزیابی تکوینی و بازخورد در طراحی بازی نیز از عناصر برجسته در یافته‌های این مطالعه بود. بسیاری از معلمان اذعان داشتند که ارزیابی‌های سنتی قادر به سنجش کامل مهارت‌هایی چون تفکر انتقادی، تعامل اجتماعی و خلاقیت که در بستر بازی توسعه می‌یابند نیستند. در پاسخ به این شکاف، از روش‌هایی چون مشاهده، تحلیل تعاملات بازی، و بازتاب‌های دانش‌آموزان استفاده کردند. این رویکرد با یافته‌های (Shute, 2008) و نیز مرور نظام‌مند (Dicheva et al., 2015) همخوان است که بر لزوم گنجاندن بازخوردهای معنادار و درون‌بازی برای ارتقای یادگیری تأکید می‌کنند.

یافته‌ها همچنین نشان داد که موفقیت بازی‌وارسازی به‌شدت به زمینه اجرای آن وابسته است. فرهنگ مدرسه، نگرش مدیران، وضعیت منابع، و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان، همگی در میزان اثربخشی بازی‌وارسازی نقش دارند. این موضوع توسط معلمان با تجربه‌های مختلف در مناطق شهری و نیمه‌برخوردار به‌وضوح بیان شد. برای نمونه، محدودیت در دسترسی به رایانه و اینترنت باعث شد برخی معلمان به شیوه‌های دستی و سنتی برای پیاده‌سازی بازی‌وارسازی متوسل شوند. چنین نتایجی در مطالعات (Hosseini, 2024) و (Benzizoune, 2024) نیز مورد اشاره قرار گرفته است، به‌ویژه در زمینه نابرابری‌های فناوری و تأثیر آن بر عدالت آموزشی.

آخرین عامل مؤثر شناسایی‌شده در این پژوهش، توسعه حرفه‌ای معلمان بود. بسیاری از معلمان اشاره کردند که برای اجرای مؤثر بازی‌وارسازی نیازمند آموزش‌های تخصصی، منابع آموزشی، و فرصت برای تبادل تجربیات با همکاران هستند. این یافته با مطالعاتی مانند (Wulantari et al., 2023; Zeybek & Saygi, 2023) هماهنگ است که عدم آموزش کافی معلمان را از مهم‌ترین موانع اجرای بازی‌وارسازی در آموزش رسمی معرفی می‌کنند. همچنین، (Cheng, 2024) تأکید می‌کند که موفقیت بازی‌وارسازی در محیط‌های آموزشی از طریق افزایش مهارت معلمان در طراحی تجربه‌های شخصی‌سازی‌شده و مشارکت‌محور، به دست می‌آید.

از سوی دیگر، بررسی چالش‌های گزارش‌شده از سوی معلمان نیز تصویری واقع‌بینانه از موانع موجود ارائه می‌دهد. کمبود زمان برای طراحی، اجرا و اصلاح فعالیت‌های بازی‌وار یکی از پرتکرارترین مضامین بود. این چالش، به‌ویژه در مدارس با برنامه‌های درسی فشرده، باعث می‌شود معلمان از اجرای کامل بازی‌وارسازی صرف‌نظر کرده یا آن را به فعالیتی حاشیه‌ای بدل کنند. این یافته با نتایج (Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014) همسو است که بازی‌وارسازی را فرآیندی زمان‌بر و نیازمند برنامه‌ریزی دقیق می‌دانند.

چالش دیگر، محدودیت منابع بود. بسیاری از معلمان در این مطالعه از کمبود رایانه، اتصال اینترنتی پایدار و نرم‌افزارهای مناسب شکایت داشتند. برخی ابزارهای موجود نیز یا بسیار گران‌قیمت بودند یا فاقد ویژگی‌های آموزشی لازم برای پشتیبانی از یادگیری زبان. این محدودیت‌ها می‌تواند منجر به ایجاد نابرابری‌های آموزشی شود که در ادبیات نیز مورد توجه قرار گرفته است. (Cuban, 2001; Goethe & Goethe, 2019) این موضوع نشان می‌دهد که بدون پشتیبانی نهادی و زیرساختی، اجرای موفق بازی‌وارسازی به‌ویژه در مناطق کمتر برخوردار دشوار خواهد بود.

همچنین، معلمان با چالش حفظ مشارکت بلندمدت دانش‌آموزان مواجه بودند. برخی از دانش‌آموزان تنها در آغاز به دلیل تازگی محیط بازی‌وار جذب می‌شدند و با گذشت زمان دچار بی‌علاقگی می‌شدند. برخی دیگر بیش از حد بر پاداش‌ها تمرکز می‌کردند و هدف آموزشی را فراموش می‌کردند. این یافته‌ها با نتایج (Hanus & Fox, 2015; Alsawaier, 2018) همخوان است که هشدار می‌دهند تمرکز صرف بر مشوق‌های بیرونی ممکن است انگیزه درونی یادگیرندگان را تضعیف کند.

در نهایت، یکی از چالش‌های اصلی که در این پژوهش نیز به آن پرداخته شد، دشواری ایجاد تعادل میان روش‌های سنتی و بازی‌وارسازی است. معلمان اذعان داشتند که چارچوب‌های ارزیابی و برنامه‌های درسی موجود، اغلب انعطاف‌ناپذیر هستند و استفاده از رویکردهای نوین مانند بازی‌وارسازی را محدود می‌کنند. این چالش در بسیاری از مطالعات پیشین نیز گزارش شده و بیانگر شکاف بین نوآوری‌های آموزشی و ساختارهای نهادی سنتی است (Stiggins, 2005; Walsh, 2010; Zhang & Hasim, 2023).

این پژوهش چند محدودیت دارد که در تفسیر نتایج باید مورد توجه قرار گیرد. نخست، نمونه پژوهش محدود به ۱۵ معلم در یک استان خاص بود که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق کشور را کاهش دهد. دوم، داده‌ها صرفاً از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شد و مشاهده‌های میدانی یا تحلیل عملکرد دانش‌آموزان در فرایند یادگیری لحاظ نشد. سوم، این پژوهش بیشتر بر عوامل کلی تمرکز داشت و به جزئیات فنی ابزارها و پلتفرم‌های بازی‌وارسازی یا روش‌های مقایسه‌ای با شیوه‌های سنتی کمتر پرداخت.

برای گسترش دانش در این حوزه، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی از رویکرد ترکیبی (mixed-method) بهره‌گیرند که ترکیب مصاحبه، مشاهده میدانی و تحلیل عملکرد زبان‌آموزان را شامل شود. همچنین، انجام پژوهش‌های مقایسه‌ای در مناطق شهری، روستایی، و مدارس خصوصی و دولتی می‌تواند تفاوت‌های زمینه‌ای را بهتر آشکار سازد. از سوی دیگر، ارزیابی اثربخشی ابزارها و اپلیکیشن‌های خاص بازی‌وار در محیط‌های آموزش زبان می‌تواند راهنمایی‌های عملی‌تری برای معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی فراهم آورد. مطالعات طولی نیز برای بررسی پایداری انگیزش و یادگیری در اثر بازی‌وارسازی ضروری است.

برای بهره‌برداری مؤثر از بازی‌وارسازی در آموزش زبان انگلیسی، لازم است ابتدا توسعه حرفه‌ای معلمان از طریق برگزاری کارگاه‌های تخصصی در دستور کار قرار گیرد. همچنین، برنامه‌های درسی باید از انعطاف لازم برای تلفیق نوآوری‌های آموزشی برخوردار باشند. سیاست‌گذاران آموزشی نیز باید با فراهم‌سازی منابع فناورانه و زیرساخت‌های دیجیتال، به‌ویژه در مدارس کمتر برخوردار، شرایط لازم برای اجرای فراگیر و عادلانه بازی‌وارسازی را ایجاد کنند. در نهایت، همکاری بین معلمان، مدیران و طراحان آموزشی برای همسویی بهتر اهداف یادگیری با طراحی عناصر بازی، ضرورتی اساسی برای موفقیت این رویکرد است.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- Benzizoune, O. (2024). Enhancing Classroom Management and Student Engagement: The Role of ClassDojo and Gamification in Education. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 6(3), 106-114. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2024.6.3.13>
- Cheng, Y. M. (2024). What makes learners enhance learning outcomes in MOOCs? Exploring the roles of gamification and personalization. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(2), 308-330. <https://doi.org/10.1108/ITSE-05-2023-0097>
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. <https://doi.org/10.4159/9780674030107>
- Deterding, S. (2012). Gamification: designing for motivation. *Interactions*, 19(4), 14-17. <https://doi.org/10.1145/2212877.2212883>
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. 2425-2428. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.18.3.75.pdf>
- Ebrahimi Pour, A., & Bagheri, M. (2024). The effect of gamification of virtual classrooms on students' motivation and academic performance. *Journal of New Educational Thoughts*, 7-21. https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_7800.html?lang=en
- Göbel, S., Wendel, V., Ritter, C., & Steinmetz, R. (2010). Personalized, adaptive digital educational games using narrative game-based learning objects. 438-445. https://doi.org/10.1007/978-3-642-14533-9_45
- Goethe, O., & Goethe, O. (2019). *Learning experiences in real life Gamification Mindset*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11078-9_5
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American psychologist*, 69(1), 66. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work?--a literature review of empirical studies on gamification. 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>

- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hosseini, N. (2024). TAPS: Getting to know an educational gamification software. *Roshd Educational Technology Monthly*, 10-11.
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2021). A Systematic Review of AR and VR Enhanced Language Learning. *Sustainability*, 13(9), 4639. <https://doi.org/10.3390/su13094639>
- Ibrahimi Pour, A., & Bagheri, M. (2024). The effect of gamification of the virtual classroom on students' motivation and academic performance. *Faslname-ye Andishehaye Novin Tarbiati [Quarterly Journal of New Educational Thoughts]*, 20(1), 7-20. http://journal.alzahra.ac.ir/article_7800.html
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer. <https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>
- Knutas, A., Ikonen, J., Nikula, U., & Porras, J. (2014). Increasing collaborative communications in a programming course with gamification: a case study. 370-377. <https://doi.org/10.1145/2659532.2659620>
- Li, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: a meta-analysis and systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 72(2), 765-796. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>
- Luo, Z. (2023). The effectiveness of gamified tools for foreign language learning (FLL): a systematic review. *Behavioral Sciences*, 13(4), 331. <https://doi.org/10.3390/bs13040331>
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (2021). *Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning* In *Aptitude, Learning, and Instruction*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003163244-10/making-learning-fun-thomas-malone-mark-lepper>
- Nicholson, S. (2015). *A RECIPE for meaningful gamification, first chapter of gamification in education and business*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1
- Peterson, M. (2023). Digital simulation games in CALL: A research review. *Computer Assisted Language Learning*, 36(5-6), 943-967. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1954954>
- Pinto, D., Peixoto, B., Melo, M., Cabral, L., & Bessa, M. (2021). Foreign Language Learning Gamification Using Virtual Reality—A Systematic Review of Empirical Research. *Education Sciences*, 11(5), 222. <https://doi.org/10.3390/educsci11050222>
- Reinders, H., & Wattana, S. (2015). The effects of digital game play on second language interaction. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2015010101>
- Ryu, D. (2013). Play to learn, learn to play: Language learning through gaming culture. *Recall*, 25(2), 286-301. <https://doi.org/10.1017/S0958344013000050>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328. <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>
- Walsh, C. (2010). Systems-based literacy practices: Digital games research, gameplay and design. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 33(1), 24-40. <https://doi.org/10.1007/BF03651819>
- Wulantari, N. P., Rachman, A., Sari, M. N., Uktolseja, L. J., & Rofi'i, A. (2023). The role of gamification in English language teaching: A literature review. *Journal on Education*, 6(1), 2847-2856. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.3328>
- Zeybek, N., & Saygi, E. (2023). Gamification in Education: Why, Where, When, and How?—A Systematic Review. *Games and Culture*, 15554120231158625.
- Zhang, S., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in psychology*, 13, 1030790. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>