

بررسی پدیدارشناسی تجربه زیسته DMC گروهی با استفاده از اصول بازی‌وارسازی در بافت آموزشی ایران

مجتبی تیمورتاش^۱

مسعود یزدانی مقدم^{۲*}

غلامرضا عباسیان^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۹

چکیده

انگیزش، به‌ویژه مفهوم نوین جریان انگیزشی هدایت شده یا Directed Motivational Current (DMC)، یکی از ابعاد پیچیده و چندوجهی در فرایند یادگیری زبان دوم به شمار می‌رود. این سازه به عنوان مفهومی پویا، که تمرکز آن بر درگیری پایدار یادگیرندگان در مسیر دستیابی به اهداف و چشم‌اندازهای بلندمدت است و از مشارکت‌های مقطعی در فعالیت‌های آموزشی فراتر می‌رود. هدف از پژوهش حاضر، واکاوی تجربه‌های زیسته‌ی دانش‌آموزان در زمینه‌ی تقویت جریان انگیزشی هدایت شده در سطح گروهی، از طریق چارچوب گام به گام و با رویکرد پدیدارشناختی در بافت آموزشی ایران انجام گرفت. برای نیل به این هدف، از طرحی طولی، طی یک سال تحصیلی، استفاده شد. شرکت‌کنندگان، ۲۲ دانش‌آموز پایه‌ی یازدهم علوم تجربی بودند که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. در فرایند گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، یادداشت‌های روزانه، مشاهدات، مونتورها و نمودارهای ترکیبی نمایش داده‌ها بهره گرفته شد. در مرحله‌ی تحلیل داده‌ها، رویکرد پدیدارشناختی با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA، نگرش‌ها و تجربه‌های زیسته‌ی متنوع شرکت‌کنندگان در طول دوره‌ی پژوهش تبیین شد. یافته‌ها نشان داد که چارچوب گام به گام مبتنی بر اصول بازی‌وارسازی به صورت معناداری در تقویت ویژگی‌های اصلی سازه‌ی جریان انگیزشی هدایت شده موثر بوده است. علاوه بر این، به کارگیری رویکرد اتاق فرار آموزشی در جریان آموزش، فرایند رشد و شکل‌گیری این سازه را تسریع کرده است. نتایج این پژوهش واجد دلالت‌های نظری و کاربردی برای معلمان، پژوهشگران، برنامه‌ریزان درسی و فعالان حوزه‌ی آموزش است که به دنبال ارتقای سطح درگیری و پایداری انگیزشی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری بلندمدت هستند.

کلید واژه‌ها: جریان انگیزشی هدایت شده DMC، بازی‌وارسازی، چارچوب گام به گام، اتاق فرار آموزشی، پدیدارشناسی

۱ گروه زبان انگلیسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. mojtaba.teimourtash@iau.ir

۲ گروه زبان انگلیسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران (نویسنده مسئول). yazdanimoghaddam@iau.ac.ir

۳ گروه زبان انگلیسی، دانشگاه امام علی، تهران، ایران. gh_abbasian@azad.ac.ir

مقدمه

در دهه‌های اخیر، مجموعه‌ای از عوامل و دلایل گوناگون، یادگیری زبان را به ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای موفقیت در حوزه‌هایی همچون آموزش، تجارت و مهاجرت تبدیل کرده است. یکی از برجسته‌ترین نمونه‌های این روند، علاقه فراگیر جهانی به یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان ارتباط بین‌المللی است (ال‌هوری، ۲۰۱۷). داشتن سطح بالایی از انگیزش، افراد را ترغیب می‌کند تا با گام‌هایی سنجیده، مجموعه‌ای از اهداف نزدیک را دنبال کنند. پژوهشگران متعددی از جمله داروین و نورتون (۲۰۲۳)، جنبه‌های گوناگون این سازه را بررسی کرده یا دیدگاه‌های جدیدی برای تحلیل انگیزش از منظرهای متفاوت ارائه داده‌اند.

انگیزش، به‌عنوان سازه‌ای روان‌شناختی، همواره توجه گسترده متخصصان در حوزه آموزش زبان انگلیسی و اکتساب زبان دوم را به خود جلب کرده است (ال‌هوری، ۲۰۱۵؛ دورنی، ۲۰۱۹؛ بو، دورنی و رایان، ۲۰۱۵). انگیزش، در میان عوامل فردی، با جنبه‌های عاطفی یادگیرندگان ارتباط دارد؛ به همین ترتیب، دورنی (۲۰۰۹) اشاره می‌کند که انگیزش با رفتار هدفمند در یادگیری ارتباط مستقیم دارد. نقش اساسی انگیزش در ایجاد پیوند میان رفتار انگیزشی، همچون مشارکت و تداوم، و سازه‌های انگیزشی نظیر انگیزش درونی و بیرونی نیز مورد تأکید قرار گرفته است (آدامز، ۲۰۰۷؛ آبری، ۲۰۲۲). همچنین، اوشیودا (۲۰۱۲) بیان می‌کند که انگیزش سازه‌ای است که تعهد پایدار در یادگیری زبان را پشتیبانی می‌کند، چراکه با برانگیختن تمایل یادگیرندگان، آنان را به تمرکز بیشتر بر پایداری بلندمدت و درگیری عمیق‌تر در فرآیند یادگیری ترغیب می‌سازد (دورنی، ۲۰۱۹).

با وجود تغییرات چشمگیر در روندهای پژوهشی، انگیزش همچنان یکی از دغدغه‌های اصلی در مطالعات اکتساب زبان دوم به شمار می‌آید، زیرا ماهیتی پویا دارد (گوموش، ۲۰۱۹). در همین راستا، لارسن-فریمن (۲۰۱۲) نیز بر پویایی ویژگی‌ها و سازه‌ها در آموزش زبان انگلیسی تأکید می‌کند. این دیدگاه منجر به شکل‌گیری مفهوم «نظام‌های پویا و پیچیده» در آموزش زبان شد. در ادامه همین مسیر، رویکرد تازه‌ای در بررسی سازه انگیزش مطرح گردید؛ دورنی، هنری و مویر (۲۰۱۶) شاخه‌ای نو از انگیزش را با عنوان «جریان‌های انگیزشی هدایت‌شده» مطرح کردند تا تمرکز بیشتری بر شدت انگیزش در دوره‌های زمانی طولانی‌تر داشته باشند.

¹ Directed Motivational Current (DMC)

مبانی نظری

جریان انگیزشی هدایت‌شده، افق‌های تازه‌ای را در پژوهش‌های انگیزش محور از دیدگاه‌هایی نو و معنادار گشوده است. یکی از ویژگی‌های متمایز این سازه آن است که دیگر به‌عنوان مفهومی ثابت و ایستا در نظر گرفته نمی‌شود (ال‌هوری، ۲۰۱۷). در واقع، این سازه نوسانات معمول انگیزشی را بخشی از یک جهش انگیزشی پویا در نظر می‌گیرد که می‌تواند در مدت‌زمانی کوتاه، مانند یک جلسه آموزشی، بروز یابد. مویر و گوموش (۲۰۲۰) تصریح می‌کنند که جریان انگیزشی هدایت‌شده از طریق ادغام عوامل شخصی، زمانی و زمینه‌ای شکل می‌گیرد؛ عواملی که به‌صورت غیرخطی با یکدیگر تعامل دارند و در نهایت، نیرویی محرک برای دستیابی به اهداف بلندمدت در سطح فردی یا گروهی ایجاد می‌کنند.

جریان انگیزشی هدایت‌شده مجموعه‌ای از مفاهیم کلیدی روان‌شناسی مثبت‌گرا را در بر می‌گیرد؛ از جمله رویکرد ادجایمونیک^۱ (واترمن، ۲۰۰۸)، درگیری و جریان، و همه را در قالب فرایندی هدف‌محور تلفیق می‌کند که می‌تواند در بازه‌ای زمانی طولانی حفظ شود. به‌بیان خلاصه، این جریان همچون «تزریق انگیزش درون نظام» عمل می‌کند (دورنی، مویر و ابراهیم، ۲۰۱۴، ص. ۱۲). برای مثال، در فرایند یادگیری زبان، هنگامی که زبان‌آموزان با فراز و فرود فعالیت‌های مختلف، از جمله تکالیف گاه خسته‌کننده، مواجه می‌شوند، جریان انگیزشی هدایت‌شده همچون نیرویی آغازگر عمل می‌کند و برخلاف سازه‌های ایستا، موجب بازانرژی‌بخشی به یادگیرندگان زبان دوم می‌شود. نمونه‌ای گویا از این سازه را می‌توان در میان مهاجران یا دانشجویانی مشاهده کرد که با انگیزه‌ای عمیق در پی بهبود مهارت‌های زبانی خود برای پاسخ‌گویی به نیازهای ارتباطی زندگی یا تحصیل هستند.

جریان انگیزشی هدایت‌شده فراتر از دوگانگی سنتی انگیزش درونی و بیرونی قرار می‌گیرد (مویر و دورنی، ۲۰۱۳)، زیرا این دوگانگی در تعریف سازه‌ها اغلب به دیدگاهی سیاه‌وسفید و بحث‌برانگیز منجر می‌شود. در نتیجه، سال‌هاست که پژوهشگران افراد را بر اساس چنین دوگانگی‌هایی دسته‌بندی کرده‌اند و از این طریق، همپوشانی‌های میان آن‌ها نادیده گرفته شده است. با این حال، باید توجه داشت که عصر این نوع دوگانگی‌ها به‌سر آمده است. انسان‌ها را نباید همانند الگوریتم‌هایی ماشینی در نظر گرفت که میان داده و خروجی رابطه‌ای خطی برقرار است. در مقابل، جریان انگیزشی هدایت‌شده

^۱ eudaemonic

به‌طور آشکار بر مشارکت انگیزشی پایدار و فزاینده تأکید دارد و به خلاهای نظری موجود در این حوزه می‌پردازد (دورنی، هنری و مویر، ۲۰۱۶).

دورنی، مویر و ابراهیم (۲۰۱۴) این سازه را به‌گونه‌ای تبیین می‌کنند که بتواند فوران‌های هدف‌محور انرژی انگیزشی را به‌طور کامل درک کند. آنان در ادامه، جریان انگیزشی هدایت‌شده را چنین تعریف می‌کنند: «فرایندی طولانی‌مدت از درگیری در مجموعه‌ای از فعالیت‌ها که به‌طور عمده از آن جهت پاداش‌دهنده‌اند که فرد را به‌سوی هدفی بسیار ارزشمند سوق می‌دهند» (ص. ۹۸).

ویژگی‌های اصلی جریان انگیزشی هدایت‌شده

یکی از اصول اساسی در تجربه‌ی جریان انگیزشی هدایت‌شده آن است که این سازه شامل تمرکز دوگانه‌ای است که نقشی مکمل در ارائه‌ی تصویری واقعی از این تجربه‌ی ارزشمند ایفا می‌کند (دورنی، هنری و مویر، ۲۰۱۶). نخست، این جریان بر مسیری تأکید دارد که برای دستیابی به هدفی نزدیک‌تر طراحی شده است. دوم، بر منبع انرژی موردنیاز برای انجام کنش لازم، یا به‌بیان دیگر، بر سوخت‌رسانی برای انجام عمل، تمرکز دارد (دورنی و کوبانیووا، ۲۰۱۴). برای درک کامل سازه‌ی جریان‌های انگیزشی هدایت‌شده، لازم است به‌اختصار به ویژگی‌های اصلی آن پرداخته شود:

۱- هدف‌محور یا چشم‌انداز‌محور:

به‌جای تمرکز صرف بر یک فعالیت واحد، مجموعه‌ای از اهداف نزدیک برای یادگیرندگان تعیین می‌شود تا به آن‌ها دست یابند. تمامی این اهداف در راستای هدف نهایی یا همان چشم‌انداز کلی قرار دارند. افزون بر این، این فرایند سبب بازانرژی‌بخشی یادگیرندگان می‌شود، زیرا آنان در طول فرایند یادگیری زبان، احساس رضایت و تحقق شخصی را تجربه می‌کنند.

۲- ساختار تسهیل‌گر برجسته:

معلم‌ان باید بازخوردهایی نظام‌مند و مستمر به یادگیرندگان ارائه دهند تا آنان در مسیر درست باقی بمانند. این بازخوردها همانند فهرستی کنترلی عمل می‌کند که یادگیرندگان با آن می‌توانند میزان پیشرفت خود را بسنجند. چنین ساختاری به‌طور مداوم آنان را ترغیب می‌کند تا با انگیزه‌ای بیشتر مسیر یادگیری را ادامه دهند و پیشرفت خود را در این فهرست گسترش دهند.

۳- الگوهای رفتاری منظم:

با پیروی از یک رویکرد منظم و الگومند، دشواری‌های فرایند یادگیری زبان کاهش می‌یابد، زیرا یادگیرندگان به‌خوبی می‌دانند در هر مرحله چه اقداماتی لازم است انجام دهند. البته باید توجه داشت

که الگوهای رفتاری منظم به معنای انجام فعالیت‌های تکراری و خسته‌کننده نیست. افرادی که جریان انگیزشی هدایت‌شده را تجربه می‌کنند، این روند را منحصر به فرد می‌دانند، به گونه‌ای که حتی اطرافیان نیز تغییرات رفتاری آن‌ها را در زندگی روزمره متوجه می‌شوند (مویر، ۲۰۲۰).

از زمان معرفی مفهوم جریان انگیزشی هدایت‌شده توسط مویر و دورنی (۲۰۱۳)، مطالعات تجربی متعددی در این زمینه انجام گرفته است (مویر، ۲۰۲۰). با این حال، تاکنون پژوهش‌های اندکی به بررسی عوامل برجسته‌ای پرداخته‌اند که موجب بروز تجربه‌های جریان انگیزشی هدایت‌شده در یادگیرندگان زبان دوم می‌شود. پژوهشگران با پیچیدگی ذاتی این سازه و ظرفیت‌های انگیزشی احتمالی آن مواجه بوده‌اند؛ از این‌رو، دورنی، هنری و مویر (۲۰۱۶) چارچوب‌های از پیش طراحی‌شده‌ای را معرفی کردند که به مطالعه‌ی این جریان در بسترهای اصیل‌تر می‌پردازد. آنان هفت چارچوب را ارائه دادند: «نگاه به محصول نهایی»، «گام به گام»، «مسئله‌ی بزرگ»، «این خود منم»، «کارآگاه‌محور»، «دنباله‌ی داستان‌ها» و «زندگی در خارج از کشور».

این چارچوب‌های امیدبخش بر اساس ویژگی‌های برجسته‌ی جریان انگیزشی هدایت‌شده طراحی شده‌اند تا شرایط لازم برای آغاز و استمرار این تجربه‌ها را در سطح فردی و گروهی فراهم سازند. این منبع ارزشمند برای پژوهشگران، گامی فراتر در جهت ترسیم تصویری واقعی از محرک‌های مشترکی برداشته است که منجر به آغاز چنین تجربه‌هایی می‌شوند. یکی از مسائل چالش‌برانگیز در مطالعات تجربی مبتنی بر جریان انگیزشی هدایت‌شده، نحوه‌ی طراحی، توسعه و اجرای پروژه‌هایی است که بتوانند ویژگی‌های شاخص این سازه را در عمل بازنمایی کنند؛ زیرا چنین طرح‌هایی می‌توانند مسیر مؤثری برای تسهیل هدفمند تجربه‌های بلندمدت جریان انگیزشی هدایت‌شده در هر دو سطح فردی و گروهی فراهم آورند.

بازی‌وارسازی و انگیزش

بازی‌وارسازی نوعی طراحی است که در آن بر انگیزش انسانی در فرایند انجام یک فعالیت تأکید ویژه‌ای می‌شود. در واقع، این رویکرد ترکیبی از عناصر سرگرم‌کننده و درگیرکننده در ساختار طراحی یک فعالیت است. به بیان ساده، بازی‌وارسازی در یادگیری زبان به معنای گنجاندن عناصر و اصول بازی در بافت آموزشی است؛ یعنی مکانیک‌ها و پویایی‌های بازی در مجموعه‌ای از فعالیت‌های یادگیری به کار گرفته می‌شوند (کپ، ۲۰۱۲). امروزه این رویکرد نه تنها در آموزش، بلکه در حوزه‌ی تجارت نیز گسترش یافته است.

بازی‌وارسازی به دلیل فعال‌سازی ظرفیت عملکرد واقعی افراد در موقعیت‌های دنیای واقعی بسیار مورد توجه قرار گرفته است. برخلاف طراحی‌های سنتی که بر عملکرد تمرکز داشتند، این نوع طراحی «انسان‌محور» است، زیرا فرد را موجودی دارای احساسات و واکنش‌های متنوع در شرایط گوناگون در نظر می‌گیرد. از این رو، رویکرد سیاه‌وسفید قدیمی نسبت به یادگیرندگان در اینجا مردود است. بازی‌ها، یا در معنای علمی‌تر، بازی‌وارسازی، بیش از هر چیز بر افزایش درگیری و مشارکت فعال تمرکز دارند (دینگ، کیم و اوری، ۲۰۱۲).

به عنوان نمونه‌ای عملی در کلاس درس، اتاق‌های فرار آموزشی^۱ از عناصر جذاب بازی‌وارسازی بهره می‌برند تا میزان درگیری یادگیرندگان را افزایش دهند. امروزه، این اتاق‌های فرار آموزشی دیگر نیازی به محیط فیزیکی ندارند؛ بلکه فعالیت‌های طراحی‌شده‌ی خود را از طریق مجموعه‌ای از معماها و چالش‌ها در محیط‌های آموزشی معمولی پیاده‌سازی می‌کنند (رینه‌هارت، ۲۰۱۹).

بیان مسئله

در دهه‌ی اخیر، مطالعات مرتبط با جریان انگیزشی هدایت‌شده به‌طور چشمگیری افزایش یافته‌اند؛ با این حال، باید توجه داشت که بیشتر این پژوهش‌ها عمدتاً بر نخستین چارچوب، یعنی «نگاه به محصول نهایی» متمرکز بوده‌اند (مویر و گوموش، ۲۰۲۰؛ پوپور، ۲۰۲۴). تمرکز صرف بر یک چارچوب ممکن است تصویری مشابه در شرایط گوناگون ایجاد کند و از ارائه‌ی درک واقعی از جریان انگیزشی هدایت‌شده در بافت کلاس‌های زنده و طبیعی باز بماند. در همین راستا، باید دقت کرد که ظرفیت بالقوه‌ی چارچوب‌های جریان انگیزشی هدایت‌شده نباید به یک نوع خاص یا بافت آموزشی محدود شود.

یکی از دشواری‌های اصلی در اجرای این چارچوب‌ها، طراحی رویکردی است که بتواند در بافت‌های مختلف آموزشی قابل تطبیق باشد. در عین حال، درک ویژگی‌های منحصر به فرد هر بافت آموزشی اهمیت دارد، اما قابلیت بازتولید و تکرار نیز از اهمیت زیادی برخوردار است. برای رفع این چالش، پژوهشگران در این مطالعه از چارچوب «گام‌به‌گام» بر پایه‌ی بازی‌وارسازی، یعنی رویکرد اتاق فرار آموزشی در کلاس، استفاده کرده‌اند.

^۱ Educational Escape Rooms

اهداف پژوهش

پژوهش حاضر طرحی شبه‌تجربی و بلندمدت بر اساس یکی از چارچوب‌های کمتر بررسی‌شده، یعنی «گام‌به‌گام»، است. تمرکز اصلی این مطالعه بر شناسایی فرصت‌های کنش و تأکید بر ظرفیت‌های ضمنی این چارچوب در آغاز و تداوم ویژگی‌های بنیادین جریان انگیزشی هدایت‌شده در یک بازه‌ی زمانی طولانی است.

یکی از چالش‌های اصلی در مطالعات تجربی مبتنی بر جریان انگیزشی هدایت‌شده، نحوه‌ی طراحی، توسعه و اجرای پروژه‌هایی است که بتوانند ویژگی‌های شاخص این سازه را در عمل بازنمایی کنند. چنین طرح‌هایی می‌توانند رویکردی امیدبخش برای تسهیل هدفمند تجربه‌های بلندمدت جریان انگیزشی هدایت‌شده در سطح فردی و گروهی ارائه دهند.

این پژوهش با استفاده از طرحی طولی در طول یک سال تحصیلی و از طریق ترکیب مجموعه داده‌هایی همچون مصاحبه‌ها، مشاهدات و موتومترها، شرایط اساسی لازم برای برانگیختن تجربه‌های جریان انگیزشی هدایت‌شده را شناسایی کرد. شرکت‌کنندگان بر اساس نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند؛ با این حال، نشانه‌هایی از مؤلفه‌های جریان انگیزشی هدایت‌شده در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته مشاهده شد. شواهد نشان داد که در طول مطالعه، انگیزش یادگیرندگان دچار نوسان بوده است.

تحلیل مجموعه داده‌ها آشکار ساخت که عناصر تسهیل‌گر جریان انگیزشی هدایت‌شده، مانند تعیین نقاط آغازین روشن از طریق اهداف نزدیک، هم‌سویی اهداف با نیازهای ارتباطی، ایجاد و تداوم الگوهای رفتاری منظم، و دریافت بازخورد مستمر از سوی معلم و همکلاسی‌ها، نقشی اساسی در آغاز و حفظ این جریان‌های انگیزشی در طول زمان ایفا کرده‌اند.

یافته‌های این پژوهش به غنای نظریه‌ی جریان انگیزشی هدایت‌شده کمک می‌کند، زیرا نشان می‌دهد چگونه عوامل درونی و بیرونی به صورت هم‌افزا موجب ایجاد و تداوم سطوح بالای انگیزش در بازه‌های زمانی طولانی می‌شوند. این نتایج بینش‌های ارزشمندی را برای طراحی مداخلات آموزشی مؤثر با هدف ارتقای انگیزش در یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی ارائه می‌دهد.

پرسش‌های پژوهش

به‌منظور بررسی تجربه‌های زیسته‌ی یادگیرندگان از طریق چارچوب «گام‌به‌گام»^۱ DMC در بافت اتاق فرار آموزشی^۲، این پژوهش پرسش‌های زیر را دنبال می‌کند:

سوال تحقیق ۱: ویژگی‌های ساختاری جریان‌های انگیزشی هدایت‌شده در سطح گروهی در میان یادگیرندگان زبان انگلیسی چیست؟

سوال تحقیق ۲: دیدگاه یادگیرندگان زبان انگلیسی نسبت به پروفایل‌های جریان انگیزشی هدایت‌شده‌ی خود چگونه است؟

روش شناسی تحقیق

طرح پژوهش

از آنجا که پرسش‌های پژوهش حاضر ماهیتی کیفی دارند، رویکرد پدیدارشناختی نقش محوری در بررسی آن‌ها ایفا کرده است. بنابراین، تحلیل تماتیک^۳ دقیقی از مجموعه داده‌های گوناگون انجام شد.

ابزار گردآوری داده‌ها

در این مطالعه که طی یک سال تحصیلی کامل اجرا شد، از ابزارهای متعددی برای گردآوری مجموعه داده‌های مورد نیاز در چارچوب رویکرد پدیدارشناختی استفاده گردید.

موتومتر^۴

ابزار «موتومتر» که نخستین بار توسط گاردنر، ماسگورت، تننت و میهیچ (۲۰۰۴) معرفی شد، به‌منظور ثبت دیداری خودگزارش‌شده‌ی انگیزش در بازه‌های زمانی مشخص طراحی شده است. استفاده از این ابزار به پژوهشگران امکان می‌دهد تا تصویری شفاف از سطح انگیزش زبان‌آموزان در طول یک جلسه‌ی ۶۵ دقیقه‌ای از کلاس به دست آورند.

با وجود آنکه موتومتر می‌تواند بینش‌های ارزشمندی به پژوهشگر ارائه دهد، در مطالعات تجربی و منابع موجود کمتر مورد استفاده قرار گرفته است. در این پژوهش، به یادگیرندگان برگه‌ای در اندازه‌ی

^۱ Step by Step DMC Framework

^۲ Educational Escape Room

^۳ Thematic Analysis

^۴ Motometers

۵۱ داده شد که شامل ده نوار دماسنج‌مانند (موتومتر) بود. این نوارها از ۰ تا ۱۰۰ درجه‌بندی شده بودند. استفاده از موتومتر در جریان طبیعی کلاس، بدون ایجاد اختلال، انجام گرفت؛ البته پیش از آن، به زبان‌آموزان توضیحات لازم داده شده بود.

مشاهده

دسترسی مستقیم به رفتارها و رویکردهای یادگیرندگان در کلاس، داده‌های دست‌نخورده و طبیعی فراهم می‌کند. همچنین مشاهده می‌تواند چگونگی تعامل یادگیرندگان با معلم و هم‌کلاسی‌ها را روشن سازد. برای گردآوری داده‌های لازم، از ابزار مشاهده‌ی کلاسی اولیری (۲۰۲۰) استفاده شد. در عمل، پژوهشگران توانستند تمرکز خود را بر حوزه‌های خاص‌تری مانند استفاده از راهبردهای یادگیری یا شیوه‌ی همکاری همسالان در حل مسائل معطوف کنند.

مصاحبه‌ی نیمه‌ساختار یافته

برای بررسی عمیق‌تر باورها و برداشت‌های ضمنی شرکت‌کنندگان، تبادل متقابل و مستقیم اندیشه‌ها بسیار روشنگر است (داف، ۲۰۰۸). استفاده از فهرستی از پرسش‌های ازپیش‌تعیین‌شده و باز، به پژوهشگران امکان داد تا کاوشی عمیق‌تر و معنادارتر انجام دهند. یادگیرندگان در ابتدا با بیان آزادانه‌ی دیدگاه‌های خود در فرایند آموزشی آشنا نبودند؛ اما این مصاحبه‌ها به آنان فرصت داد تا احساسات و تجارب خود را بدون نگرانی بیان کنند. این فرایند برای هر دو طرف، پژوهشگران و شرکت‌کنندگان، تجربه‌ای ارزشمند و روشنگر بود. به دلیل ماهیت طولی پژوهش، مصاحبه‌ها در چندین نوبت انجام گرفت.

دفترچه‌های یادگیری (یادداشت‌های روزانه)

فرایند یادگیری را می‌توان همچون کوه یخی دانست که تنها بخش کوچکی از آن در کلاس قابل مشاهده است. دفترچه‌های یادگیری در این پژوهش به گونه‌ای مؤثر مورد استفاده قرار گرفتند تا یادگیرندگان، معلم و پژوهشگران بتوانند به صورت جامع‌تری از نقاط قوت و ضعف فرایند یادگیری آگاه شوند.

در این دفترچه‌ها، یادگیرندگان بدون تعارف یا سوگیری، افکار و احساسات خود را به صورت صادقانه ثبت کردند. تصمیم پژوهشگران برای استفاده از دفترچه‌ها، ناشی از این درک بود که اغلب در کلاس،

همه‌ی افراد تصور می‌کنند روند یادگیری درست پیش می‌رود، در حالی که نتایج واقعی معمولاً با انتظارات فاصله دارد (براون و آبویکراما، ۲۰۱۰).

شرکت‌کنندگان

پژوهش در یکی از مدارس متوسطه‌ی دوره‌ی دوم اجرا شد. نوزده دانش‌آموز پسر پایه‌ی یازدهم از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. مدرسه در جنوب شرقی تهران واقع بود. بیشتر دانش‌آموزان از خانواده‌های آسیب‌دیده یا دارای سرپرست واحد بودند و برای کمک به خانواده‌های خود کار می‌کردند؛ از این رو، تحصیل در اولویت نخست آنان قرار نداشت. در پایه‌ی یازدهم، دانش‌آموزان باید بیش از ده درس مختلف را در طول سال تحصیلی مطالعه کنند؛ بنابراین، شرکت‌کنندگان با چالش‌های متعددی در زندگی شخصی و تحصیلی خود مواجه بودند.

فرایند اجرا

پژوهش حاضر در چند مرحله انجام شد تا چالش‌ها و ظرفیت‌های اجرای چارچوب «گام‌به‌گام» در بستر بازی‌وارسازی به‌طور جامع بررسی شود.

مرحله‌ی ۱: رمزگشایی از رویکرد گام‌به‌گام

فرایند آموزش در این پژوهش با روش‌های سنتی آموزش زبان در مدارس ایران تفاوت چشمگیری داشت. در این مدارس، روش ترجمه‌ی دستور زبان (GTM) غالب است. بنابراین، لازم بود یادگیرندگان با ساختار جدید کلاس آشنا شوند. مطابق چارچوب «گام‌به‌گام»، هر بخش از درس یا هر رفتار مطلوب باید مرحله‌به‌مرحله توضیح داده، پرورش داده، و درونی‌سازی شود؛ رویکرد کل‌نگر در این چارچوب جایگاهی ندارد.

مرحله‌ی ۲: اجرای چارچوب گام‌به‌گام

اتاق فرار آموزشی بر اساس اصول بازی‌وارسازی به یادگیرندگان معرفی شد. در این پژوهش، مدل درسی مورد استفاده ESA (درگیرسازی، مطالعه و فعال‌سازی)^۱ بود.

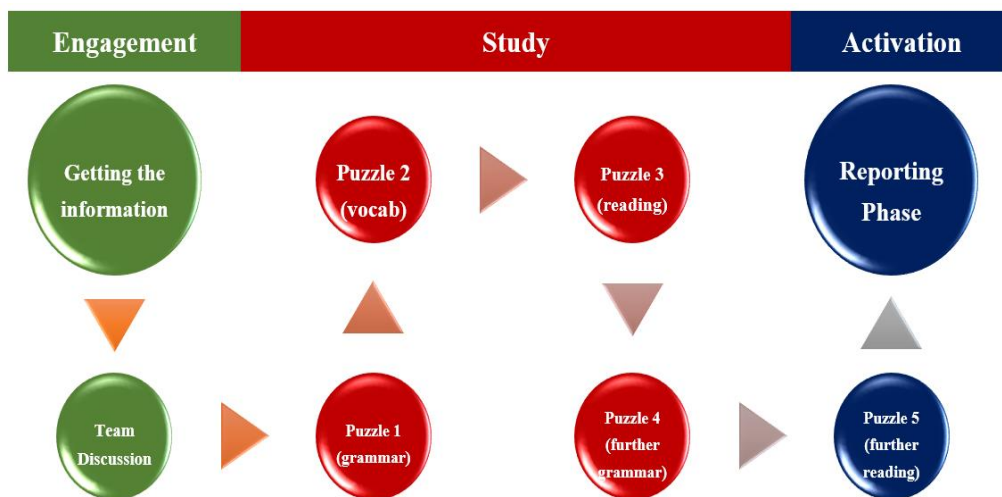
در این مدل، معلم نقش «مدیر بازی» را بر عهده داشت و می‌توانست در طول بازی به دانش‌آموزان بازخورد و راهنمایی فوری ارائه دهد. این نقش سبب شد فضای آموزشی برای یادگیرندگان واقعی‌تر و

^۱ Engagement, Study, & Activation (ESA Model)

^۲ Game Master

انگیزه‌زا باشد. افزون بر فعالیت‌های گروهی، برخی از دانش‌آموزان نیز در زمان‌های مشخص، برگه‌های موتومتر را تکمیل کردند.

شکل ۱. ارتباط مراحل مدل ESA با ویژگی‌های جریان انگیزشی هدایت‌شده



مرحله ۳: کنش‌های خودآیین یادگیرندگان

با وجود مشکلات بنیادین در مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی، دانش‌آموزان دشواری فعالیت‌ها را نادیده گرفتند و انگیزه‌ی اصلی آن‌ها، گذر از ایستگاه‌ها و پیروزی در رقابت با هم‌کلاسی‌ها بود. آنان ترجیح می‌دادند پاسخ‌ها را خودشان کشف کنند تا این‌که به‌طور مداوم از معلم سؤال بپرسند. ترکیب گروه‌ها در هر جلسه تغییر می‌کرد تا از وابستگی بیش‌ازحد اعضا به دانش‌آموزان قوی‌تر جلوگیری شود.

مرحله ۴: ارزشیابی تکوینی و پایانی

برای حفظ تداوم یادگیری در طول سال تحصیلی، آزمون‌های تکوینی مانند کوئیزها نقش مهمی داشتند (براون و آبیوکراما، ۲۰۱۰). افزون بر این، برای ارزیابی عملی چارچوب گام‌به‌گام، از آزمون نهایی زبان انگلیسی وزارت آموزش و پرورش ایران که آزمونی استاندارد و ملی است، استفاده شد.

نتایج و تحلیل داده‌ها

در این مطالعه‌ی طولی، داده‌های به‌دست‌آمده از موتومترها به درک بهتر نوسانات انگیزشی یادگیرندگان کمک کرد. همچنین برای برخی شرکت‌کنندگان، مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت. مصاحبه‌ها ضبط، واژه‌به‌واژه رونویسی و سپس با نرم‌افزار MAXQDA تحلیل تماتیک شدند. در نهایت، برای بررسی چارچوب گام‌به‌گام در شرایط بازی‌وارسازی، ترکیب مجموعه‌داده‌های مختلف تصویری شفاف از نحوه‌ی آغاز و تداوم تجربه‌ی جریان انگیزشی هدایت‌شده در میان یادگیرندگان ارائه کرد. در تمام مراحل گردآوری داده‌ها، اصول اخلاق پژوهش رعایت شد.

رویکرد پدیدارشناختی برای تحلیل داده‌ها به‌کار گرفته شد تا جوهره‌ی کلی تجارب شرکت‌کنندگان به‌درستی شناسایی شود. این رویکرد کمک کرد تا تجربه‌های زیسته‌ی مرتبط با جریان انگیزشی هدایت‌شده ملموس‌تر شوند. مطابق دیدگاه پِتن (۲۰۱۵)، این روش برای درک احساسات متنوع شرکت‌کنندگان در طول مطالعه‌ی طولی کاربردی است.

این روش به‌روشنی نشان داد که یادگیرندگان در طول زمان، چه احساسی را، چرا، و چگونه تجربه کرده‌اند. برای نمایش دقیق‌تر ابعاد مختلف پدیده، رویکرد اصلاح‌شده‌ی کرسول و کرسول (۲۰۲۲) به کار گرفته شد که شامل مراحل زیر بود:

- خواندن و مرور داده‌های رونویسی‌شده‌ی مصاحبه‌ها برای آشنایی بیشتر با داده‌ها؛
- استفاده از نرم‌افزار MAXQDA برای برجسته‌سازی بخش‌هایی از داده‌ها جهت کدگذاری؛
- همگرایی گزاره‌های کدگذاری‌شده برای استخراج معانی تدوین‌شده؛
- ادغام برخی معانی تدوین‌شده در قالب خوشه‌های تم؛
- تحلیل خوشه‌های هم‌پوشان برای استخراج تم‌های نهایی.

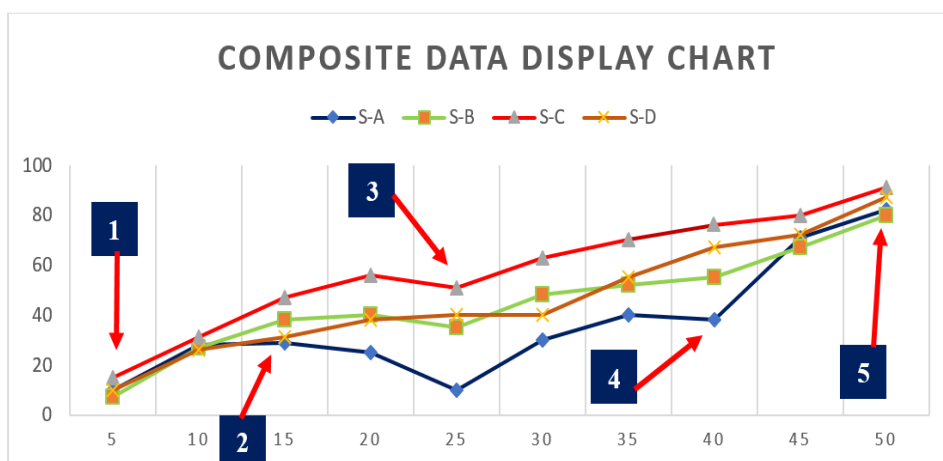
بحث و تفسیر یافته‌ها

به‌منظور ارزیابی کاربردپذیری چارچوب «گام‌به‌گام» جریان انگیزشی هدایت‌شده (DMC) بر اساس اصول بازی‌وارسازی^۱، پژوهش حاضر از مجموعه داده‌های متنوعی بهره گرفته است که در ادامه مورد تحلیل قرار می‌گیرند.

سوال تحقیق ۱: ویژگی‌های ساختاری جریان‌های انگیزشی هدایت‌شده در سطح گروهی در میان زبان‌آموزان چیست؟

برای پاسخ به نخستین پرسش پژوهش، لازم است نکات کلیدی موجود در نمودار ترکیبی نمایش داده‌ها^۲ مورد بررسی قرار گیرد. این نمودار شامل داده‌های حاصل از موتومترها و مشاهدات کلاسی در یکی از جلسات به صورت نمونه است (شکل ۲).

شکل ۲. نمایش تلفیقی داده‌ها، شامل نتایج موتومترها و داده‌های حاصل از مشاهدات



تحلیل داده‌ها

۱- با وجود تفاوت سطح زبانی میان زبان‌آموزان، آنان در آغاز این مرحله از نظر سطح انگیزش تقریباً در یک دامنه قرار داشتند. در این فاز، دانش‌آموزان با توضیحات اولیه آشنا شدند و در نتیجه اهداف و چشم‌انداز تعیین‌شده را درک کردند.

¹ Gamification

² Composite Data Display Chart

۲- زبان‌آموزان در قالب چند گروه سازمان‌دهی شدند تا بتوانند محتوای ارائه‌شده از سوی معلم (که در نقش مدیر بازی عمل می‌کرد) را مرور کنند. در هر گروه، اعضا نقش‌های مشخصی بر عهده گرفتند و بر اساس آن نقش‌ها عمل کردند. آنان زیراهداف^۱ تعیین‌شده در بازی را مرور نمودند. داده‌های مومتتر نشان داد که سطح انگیزش آنان به تدریج افزایش یافت؛ با این حال، یکی از دانش‌آموزان (دانش‌آموز A) به دلیل اختلافی که با یکی از معلمان در درس دیگری داشت، در تطبیق خود با همکاری گروهی با مشکل مواجه شد.

۳- با رویارویی با معماهای دشوارتر، دانش‌آموزان به‌طور ظاهری بخشی از انگیزش خود را از دست دادند؛ اما بازخوردهای پی‌درپی و تشویق‌آمیز مدیر بازی، که از ویژگی‌های معمول در اتاق‌های فرار واقعی است، باعث شد انگیزش آنان دوباره فعال و تقویت شود. به همین ترتیب، حتی دانش‌آموز A که در وضعیت روحی مطلوبی نبود، با دریافت بازخوردهای سازنده دوباره به فرایند انگیزشی بازگشت.

۴- در ادامه‌ی فعالیت، زبان‌آموزان از نظر ذهنی اندکی خسته شدند، اما مشاهده‌ی چک‌لیست گروهی و ارزیابی پیشرفت خود، آنان را به ادامه‌ی کار ترغیب کرد. این چک‌لیست و همچنین اختصاص دادن نقش منشی گروه برای ثبت یافته‌ها، موجب شد جریان فعالیت حفظ و استمرار یابد.

۵- در پایان جلسه، سطح انگیزش اعضای گروه تقریباً در یک حد قرار داشت. نکته‌ی مهم این است که پس از حل معماها، که در واقع همان زیراهداف در نظر گرفته‌شده بودند، آنان احساس موفقیت و انگیزش جمعی پیدا کردند. به عبارت ساده‌تر، آنان به‌عنوان یک گروه در بازی گرفتار شدند، اما به‌عنوان یک تیم از آن رها شدند.

جدول زیر (جدول ۲) علائم و نشانه‌های کلیدی مشاهده‌شده در طول جلسه را نشان می‌دهد. این نشانه‌ها با ویژگی‌های اصلی جریان انگیزشی هدایت‌شده در سطح گروهی (Group-level DMC) مرتبط هستند.

^۱ subgoals

جدول ۱. گزیده‌هایی از مجموعه داده‌های مختلف

منبع داده	دانش آموز ۱	دانش آموز ۲	دانش آموز ۳
مصاحبه نیمه‌ساختاریافته (در آغاز سال تحصیلی)	من از بچگی دوست داشتم انگلیسی یاد بگیرم، چون همیشه فیلم و آهنگ خارجی می‌دیدم و دوست داشتم بفهمم چی می‌گن، ولی هیچ وقت آموزشگاه نرفتم. فکر می‌کنم خیلی سخته و برای همین همیشه عقب انداختم. شاید اگه معلم خوبی داشتم باشم بتونم، ولی الان حس می‌کنم ازم دوره.	انگلیسی زبان جالبیه، من موقع دیدن فیلم‌ها سعی می‌کنم بفهمم چی می‌گن ولی معمولاً نمی‌تونم. یه کم ناامید کننده‌ست. اوایل واقعاً ازش بدم می‌اومد چون معلم اول دبستانم همیشه دعوام می‌کرد وقتی تلفظم اشتباه بود. ولی الان دلم می‌خواد یه بار برای همیشه درست یادش بگیرم.	راستش من از هیچ درسی خوشم نیامد. همیشه برام خسته‌کننده بودن، مخصوصاً انگلیسی چون هیچ وقت نفهمیدم چی باید یاد بگیریم. فکر نمی‌کنم توی مدرسه بشه درست یاد گرفت. آموزشگاه هم پول می‌خواد. به نظرم یادگیری انگلیسی برای ما سخت‌تره چون کسی کمکمون نمی‌کنه.
	جلسه‌ی دوم خیلی جالب بود. روش تدریس معلم با همیشه فرق داشت، حس بازی و رقابت داشت. خیلی خوش گذشت. (جلسه ۲) الان راحت‌تر می‌تونم احساساتم رو بیان کنم. وقتی اشتباه می‌کنم، دیگه نمی‌ترسم چون همه با هم یاد می‌گیریم. (جلسه ۱۴) ما توی گروه مثل یه تیم واقعی شدیم. هرکسی یه نقشی داره. احساس می‌کنم داریم قدم‌به‌قدم پیشرفت می‌کنیم. (جلسه ۳۱)	این روش یادگیری خیلی متفاوت، انگار وسط یه بازی هستیم نه کلاس درس. ولی یه کم نگرانم که شاید امتحان آخر سال رو نتونم با این روش پاس کنم. (جلسه ۲) با اینکه تمرین‌ها سخت هستن، ولی وقتی با تیمم کار می‌کنم حس قدرت دارم. مخصوصاً وقتی با کمک هم جواب رو پیدا می‌کنیم، خیلی خوشحال می‌شم. (جلسه ۱۴) وقتی بازخوردهای معلم رو مرور می‌کنیم، متوجه اشتباهام می‌شم. این کمک می‌کنه بهتر پیش برم. (جلسه ۳۱)	تا چند جلسه اول فکر می‌کردم انگلیسی یاد گرفتن کار من نیست. (جلسه ۲) اما حالا حس می‌کنم واقعاً دارم یاد می‌گیرم. بازی‌ها باعث شدن بیشتر تمرکز کنم و بدون ترس جواب بدم. (جلسه ۱۴) وقتی نمره A گرفتم واقعاً باورم نمی‌شد. مامانم از خوشحالی بغلم کرد. احساس می‌کنم بالاخره تونستم کاری کنم که به خودم افتخار کنم. (جلسه ۳۱)

مشاهدات کلاسی (جلسات مختلف)

معمولاً ساکنه ولی وقتی سوالی در ابتدا از اشتباه کردن می‌ترسید خیلی فعال و بااعتمادبه‌نفسه. داره از اعضای گروهش و ریسک نمی‌کرد، ولی به مرور نقش رهبر گروه رو گرفته و به می‌پرسه. با اینکه اولش زمان شروع کرده بیشتر مشارکت بقیه توضیح می‌ده چطور باید اعتمادبه‌نفس نداشت، الان با کنه. وقتی سوالی رو درست معماها رو حل کنن. حتی وقتی دقت به بازخوردهای معلم گوش جواب می‌ده، چهره‌اش پر از اشتباه پیش می‌رن، سعی می‌کنه می‌ده و سعی می‌کنه اشتباهاتش هبجان می‌شه. هنوز هم کمی روحیه‌ی تیم رو بالا نگه داره. رو اصلاح کنه. وقتی گروهش مردد جواب می‌ده ولی پیشرفت اعضای گروهش هم بهش امتیاز می‌گیره لبخند می‌زنه. محسوس داشتته. (جلسه ۵ و اعتماد دارن. (جلسه ۲۹)

(جلسه ۱۷) (۲۲)

جدول ۲. ویژگی‌های مشاهده‌شده در جریان انگیزشی هدایت‌شده در سطح گروهی^۱

رفتار یا رویداد مشاهده‌شده در کلاس	ویژگی مرتبط با جریان انگیزشی هدایت‌شده (DMC)	تفسیر و مثال‌های عینی از کلاس
دانش‌آموزان با وجود تفاوت در سطح زبانی، با انگیزش نسبتاً مشابهی فعالیت را آغاز کردند.	هدف‌محور و چشم‌اندازگرا (Goal/Vision-Oriented)	در ابتدای جلسه، همه‌ی دانش‌آموزان با سطح انگیزش تقریباً یکسانی وارد بازی شدند، چون معلم (در نقش Game Master) اهداف کلی و چشم‌انداز نهایی فعالیت را به‌روشنی برایشان توضیح داده بود. مثلاً او بیان کرده بود که اگر گروه‌ها بتوانند از «اتاق بازی» فرار کنند، به مرحله‌ی نهایی می‌رسند و امتیاز ویژه‌ای می‌گیرند. این توضیح باعث شد حتی دانش‌آموزان ضعیف‌تر نیز احساس کنند هدف روشنی در پیش دارند و ارزش تلاش را می‌فهمند.

¹ Group-level DMC

هر گروه نقشی برای اعضا تعیین کرد؛ مثلاً یک نفر «زمان‌سنج»، دیگری «منشی»، و دیگری «کارآگاه» بود. این تقسیم نقش باعث شد همه احساس مسئولیت کنند. دانش‌آموزان در گروه درباره‌ی سرنخ‌های اولیه بحث کردند و زیراهداف را مشخص کردند. در این مرحله، همکاری ساختارمند شکل گرفت و حس تعلق گروهی و نظم در کارها افزایش یافت.

الگوهای رفتاری و سازمان‌دهی (Behavioral Routines)

دانش‌آموزان گروه تشکیل دادند، نقش‌ها را تقسیم کردند و زیراهداف را مرور کردند.

در بخش‌هایی که معماها سخت‌تر می‌شدند (مثلاً پیدا کردن نکته‌ی دستوری پنهان در متن)، بعضی از دانش‌آموزان دلسرد شدند یا به شوخی گفتند «این غیرممکنه!». اما معلم با دادن بازخوردهای فوری و تشویقی، مثل «خیلی نزدیک شدید!» یا «فقط یه قدم مونده تا جواب درست!»، دوباره انرژی را به گروه برگرداند. این نوع بازخورد مشابه سازوکار بازی‌های واقعی اتاق فرار بود و عملاً به‌عنوان سوخت انگیزشی عمل کرد. حتی دانش‌آموزی که در ابتدای کلاس ناراحت بود دانش‌آموز A، در ادامه با تشویق معلم دوباره در فعالیت درگیر شد.

ساختار تسهیل‌گر برجسته (Salient Facilitative Structure)

هنگام مواجهه با معماهای دشوار انگیزش افت کرد، اما بازخوردهای به‌موقع مدیر بازی باعث احیای آن شد.

در دقایق پایانی فعالیت، خستگی ذهنی در چهره‌ی بعضی از دانش‌آموزان دیده می‌شد؛ اما گروه‌ها با نگاهی به چک‌لیست پیشرفت خود متوجه شدند که فقط چند مرحله باقی مانده است. منشی گروه، یافته‌های قبلی را برای مرور دوباره می‌خواند و بقیه‌ی اعضا را تشویق می‌کرد تا ادامه دهند. دیدن پیشرفت ملموس در برگه‌ی

ترکیب هدف‌محوری و الگوهای رفتاری (Goal-Oriented + Behavioral Routines)

دانش‌آموزان در میانه‌ی فعالیت دچار خستگی ذهنی شدند، اما با استفاده از چک‌لیست گروهی و نقش منشی،

مسیر را ادامه دادند.	چک لیست، نوعی حس کنترل و پیشرفت واقعی ایجاد کرد و مانع افت انگیزه شد.
در پایان جلسه، سطح انگیزش همه ی اعضا تقریباً برابر بود و آنان به صورت گروهی از چالش بیرون آمدند.	در انتهای کلاس، همه ی دانش آموزان (حتی آنهایی که در ابتدا بی علاقه بودند) با لبخند و هیجان نتیجه ی کارشان را گزارش کردند. حس موفقیت جمعی در آن ها به وضوح دیده می شد. همان طور که یکی از دانش آموزان گفت: «اول فکر می کردم سخته، ولی با کمک بچه ها تونستیم حلش کنیم!» این جمله نشان دهنده ی هم تراز شدن انگیزه ی فردی با انگیزه ی گروهی است. در واقع، آن ها «در بازی به عنوان گروه گیر افتادند، اما به عنوان تیم از آن بیرون آمدند». این لحظه دقیقاً مصداق شکل گیری DMC در سطح گروهی است.

این مشاهدات نشان می دهد که در بستر یادگیری بازی محور، عناصر کلیدی DMC مانند هدف محوری، ساختار تسهیل گر، بازخورد فوری، تقسیم نقش ها و احساس پیشرفت جمعی همگی در کلاس فعال شدند. این فرایند باعث شد حتی دانش آموزانی که در آغاز انگیزه ی کمی داشتند، در پایان جلسه به سطح مشابهی از درگیری و هیجان برسند؛ موضوعی که نشانگر تجربه ی DMC گروهی در محیط آموزش زبان است.

سوال تحقیق ۲: ادراک زبان آموزان از پروفایل جریان انگیزشی هدایت شده (DMC) خودشان چه می باشد؟

برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش، داده های حاصل از مصاحبه های نیمه ساختار یافته، مشاهدات کلاسی، و موتومترها در چند جلسه ی نمونه تحلیل شدند. یافته های به دست آمده از این تحلیل ها در قالب مضامین اصلی زیر خلاصه می شوند:

۱- احساس پیشرفت تدریجی و انگیزش درونی

بسیاری از زبان‌آموزان در مصاحبه‌ها اشاره کردند که در ابتدا از دشواری فعالیت‌ها نگران بودند، اما به‌مرور حس کردند که «پله‌پله» در حال پیشرفت هستند. این تجربه با چارچوب گام‌به‌گام DMC هم‌خوانی دارد.

نمونه‌ای از گفته‌ی یکی از دانش‌آموزان:

«اوایل فکر می‌کردم بازی فقط یه چیز سخت و الکیه، ولی وقتی هر مرحله رو حل می‌کردیم، می‌فهمیدم چقدر یاد گرفتم. خودم حس می‌کردم دارم جلو می‌رم». تحلیل موتومترهای همان جلسه نیز نشان داد که نمودار انگیزش او در میانه‌ی فعالیت افزایش یافته است. این نشان می‌دهد که احساس پیشرفت واقعی می‌تواند به‌عنوان سوخت درونی جریان انگیزشی عمل کند.

۲- اهمیت بازخورد فوری و نقش تسهیل‌گر معلم^۱

یکی از نکات پرتکرار در مصاحبه‌ها، نقش بازخوردهای فوری معلم بود. دانش‌آموزان گزارش دادند که وقتی در حل معماها دچار مشکل می‌شدند، *اشارات کوچک* یا *تشویق‌های سریع* از سوی معلم باعث می‌شد دوباره انگیزه پیدا کنند.

نمونه‌ای از گفته‌ی یکی از دانش‌آموزان:

«وقتی معلم گفت فقط یه قدم مونده تا جواب، یه دفعه همه دوباره با انرژی شروع کردیم». این نوع بازخورد همان ویژگی «ساختار تسهیل‌گر» در DMC است که مسیر یادگیری را روشن و جهت‌دار نگه می‌دارد.

۳- حس تعلق گروهی و انگیزش جمعی

از میان کدهای استخراج‌شده از مصاحبه‌ها، عبارت‌هایی مثل «با هم تونستیم» یا «اگه گروه نبود، *دامه نمی‌دادم*» بسیار دیده شد. این مضامین نشان‌دهنده‌ی شکل‌گیری DMC در سطح گروهی (Group-Level DMC) است؛ یعنی وقتی موفقیت جمعی مهم‌تر از عملکرد فردی می‌شود. در یکی از یادداشت‌های روزانه‌ی دانش‌آموزان نوشته بود:

¹ Game master

«با این که انگلیسی‌ام ضعیفه، ولی بچه‌ها گفتن تو قسمت واژگان کمکشون کنم. وقتی گروه برنده شد، حس کردم منم مهم بودم».

این حس تعلق و اهمیت فرد در چارچوب گروه، انگیزش پایدار و خودتنظیم‌شده را افزایش داده است.

۴- درونی‌سازی هدف و خودانگیزختگی

بر اساس یافته‌های کیفی، بسیاری از زبان‌آموزان در اواخر ترم اشاره کردند که دیگر فقط برای گرفتن نمره یا برنده شدن تلاش نمی‌کردند، بلکه واقعاً دوست داشتند معماها را بفهمند.

نمونه‌ای از گفته‌ی یکی از دانش‌آموزان:

«دیگه فقط دنبال امتیاز نبودم، می‌خواستم بدونم جواب درست چیه و چرا اون درسته».

این تغییر نگرش از انگیزش بیرونی^۱ به انگیزش درونی^۲، یکی از نشانه‌های کلیدی ظهور DMC است؛ چون هدف یادگیری با ارزش‌های شخصی دانش‌آموز همسو می‌شود.

۵- بازتاب عاطفی و هیجانی در طول فرایند

تحلیل موموتورها نشان داد که انگیزش فراگیران در طول جلسات نوسان دارد، اما در اغلب موارد پس از دریافت بازخورد مثبت یا اتمام موفق یک مرحله، میزان انگیزش به شدت بالا می‌رود.

در مشاهدات نیز بارها دیده شد که هنگام حل آخرین معما، حتی دانش‌آموزان کم‌حرف‌تر نیز هیجان و خنده‌ی خود را پنهان نمی‌کردند. این واکنش‌ها نشان‌دهنده‌ی درگیری عاطفی مثبت است که در نظریه‌ی DMC اهمیت زیادی دارد.

بر اساس داده‌های چندمنبعی، ادراک زبان‌آموزان از تجربه‌ی خودشان در چارچوب گام به گام نشان می‌دهد که آنان جریان انگیزشی را به شکل تجربه‌ای تدریجی، احساسی، و اجتماعی درک کردند.

عوامل کلیدی که در شکل‌گیری و حفظ DMC نقش داشتند عبارت بودند از:

- احساس پیشرفت تدریجی و دستاوردهای کوچک؛
- بازخورد فوری و حمایتگر معلم؛
- حس تعلق و همکاری گروهی؛
- درونی‌سازی اهداف یادگیری؛

^۱ Extrinsic motivation

^۲ Intrinsic motivation

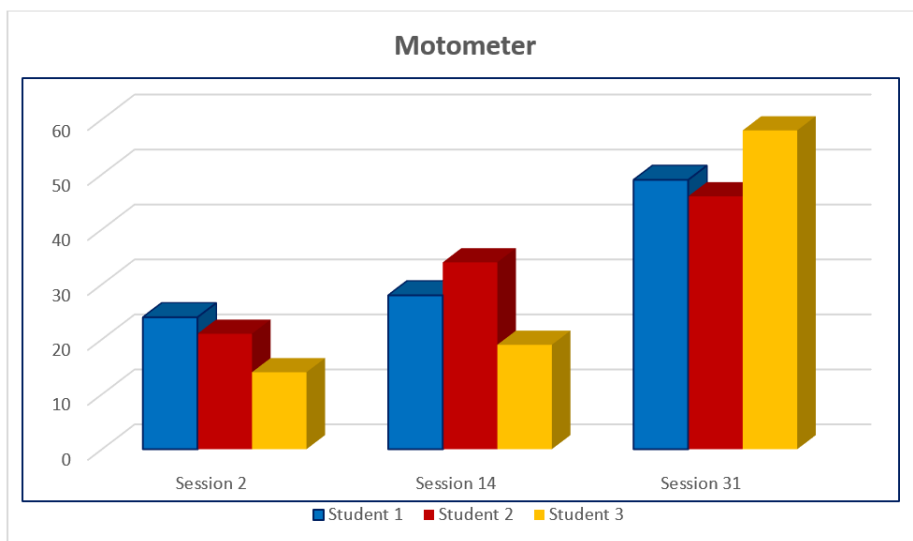
- و تجربه‌ی هیجان مثبت در جریان یادگیری.

این یافته‌ها مؤید آن است که چارچوب گام به گام^۱ در محیط‌های آموزش زبان بازی‌محور^۲ می‌تواند موجب ایجاد انگیزش پایدار و خودتنظیم‌شده در زبان‌آموزان شود.

تحلیل نهایی داده‌ها

با ترکیب داده‌های موجود، شامل مصاحبه‌ها، یادداشت‌های روزانه، مشاهدات کلاسی و موتومترها، مشخص شد که در مراحل ابتدایی مطالعه، دانش‌آموزان نسبت به یادگیری زبان انگلیسی نگرش منفی یا بی‌طرف داشتند (شکل ۳).

شکل ۳. میانگین نتایج موتومترها در سه جلسه



همچنین، دانش‌آموزان در ابتدا انگیزه کافی برای آغاز مسیر یادگیری نداشتند. اما در طول زمان و با درگیر شدن در چارچوب گام‌به‌گام^۱، درک آن‌ها از توانایی‌های خود تغییر کرد و آن‌ها نسبت به یادگیری احساس توانمندی بیشتری پیدا کردند. شایان ذکر است که دانش‌آموزان در محیط مدرسه‌ای

¹ Step by Step DMC Framework

² Gamified EFL Classrooms

معمولی با امکانات آموزشی محدود تحصیل می‌کردند و اکثریت آن‌ها به دلایل شخصی مختلف دلسرد و کم‌انگیزه بودند.

بنابراین، در چنین شرایطی، پروفایل DMC دانش‌آموزان ابتدا شکل گرفت و سپس به صورت گام‌به‌گام در طول سال تحصیلی توسعه یافت. نکته‌ی مهم این است که راه‌اندازی DMC توسط چارچوب گام به گام تحریک شد، اما این انگیزش در طول زمان حفظ شد و پایدار ماند.

نتیجه‌گیری

جریان انگیزشی هدایت‌شده (DMC) به عنوان یک بعد پیچیده و پویا در یادگیری زبان، توجه پژوهشگران را جلب کرده است. برخلاف انگیزش محدود به یک فعالیت خاص، DMC بر درگیری بلندمدت دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف و چشم‌اندازهای بلندمدت تمرکز دارد. این مطالعه تلاش کرد تا تجربه‌های واقعی زیسته دانش‌آموزان مدرسه‌ای در توسعه‌ی DMC گروهی را از طریق چارچوب گام به گام بررسی کند. این مطالعه‌ی طولی به مدت یک سال تحصیلی انجام شد. نتایج نشان داد که چارچوب گام به گام مبتنی بر اصول بازی‌وارسازی در توسعه‌ی ویژگی‌های اصلی سازه‌ی DMC کاربردی و مؤثر بود. علاوه بر این، استفاده از اتاق فرار آموزشی^۱ در مطالعه، نشان داد که ارائه‌ی چنین فعالیت‌های یکپارچه می‌تواند توسعه‌ی DMC را تسریع کند.

با توجه به اینکه در سال‌های اخیر دانش‌آموزان مدارس به دلیل شرایط مختلف انگیزه خود را از دست می‌دهند، یافته‌های این مطالعه پیامدهای مهمی برای معلمان، متخصصان و برنامه‌ریزان آموزشی دارد. این نتایج می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا با رویکردهای نوآورانه، انگیزش بلندمدت دانش‌آموزان را حفظ کرده و مشارکت آن‌ها را افزایش دهند.

^۱ Educational Escape Room

منابع

Adams, R. (2007). Do second language learners benefits from interacting with each other. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 29–52). Oxford: Oxford University Press.

Al-Hoorie, A. H. (2017). Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward. *SAGE Open*, 7(1), 1-11.

Al-Hoorie, A.H. (2015). Human agency: Does the beach ball have free will? In Z. Dörnyei, P.D. MacIntyre and A. Henry (eds) *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 55–72). Bristol: Multilingual Matters.

Aubrey, S. (2022). Enhancing long-term learner engagement through project based learning. *ELT Journal*, 76(4), 441–451. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab032>

Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. (2nd ed). Pearson Longman.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.) Sage.

Darvin, R., & Norton, B. (2023). Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching*, 56(1), 29–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>

Ding, L., Kim, C., & Orey, M. (2017). Studies of student engagement in gamified online discussions. *Computers & Education*, 115, 126–142.

Dörnyei, Z. (2009a). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol, England: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2019). From integrative motivation to directed motivational currents: The evolution of the understanding of L2 motivation over three decades. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Eds.). *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning* (pp. 39–70). Palgrave.

Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., Henry, A., & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315772714>

Dörnyei, Z., Muir, C., & Ibrahim, Z. (2014). 'Directed motivational currents': Energising language learning through creating intense motivational pathways. In D. Lasagabaster, A. Doiz, & J. M. Sierra (Eds.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (pp. 9–29). John Benjamins.

Duff, P. A. (2008). *Case study research in applied linguistics*. Laurence Erlbaum.

Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate level language course. *Language Learning*, 54, 1–34.

Gümüş, O. (2019). *Exploring directed motivational currents of English as a foreign language learner at the tertiary level through the dynamic systems perspective*. [unpublished doctoral dissertation]. University of Hacettepe, Turkey.

Hamari, J. (2022). Gamification. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell encyclopedia of sociology*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeos1321>.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Larsen-Freeman, D. (2012). Complex, dynamic systems: a new transdisciplinary theme for applied linguistics? *Language Teaching*, 45(2), 202-214. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444811000061>

Muir, C. (2020). *Directed motivational currents and language education: Exploring implications for pedagogy*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788928861>

Muir, C., & Dörnyei, Z. (2013). Directed motivational currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(3), 357–375. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.3.3>

Muir, C., & Gümus, Ö. (2020). Directed motivational currents: An agenda for future research. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. 6(3), 501–519. <https://doi.org/10.32601/ejal.84661>

O'Leary, M. (2020). *Classroom Observation: A Guide to the Effective Observation of Teaching and Learning*. (2nd Edition). Birmingham City University, UK

Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. 4th edition. Sage.

Poupore, G. (2024). Learner engagement, directed motivational currents, and project-based learning: A pedagogical intervention with English learners. *English Teaching & Learning*, 48(2), 213–239. <https://doi.org/10.1007/s42321-024-00173-0>

Reinhardt, J. (2019). *Gameful second and foreign language learning: Theory research & practice*. New York: Palgrave.

Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 learning as a special case? In S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 58–73.

Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4):234–52. doi:10.1080/17439760802303002.

A Phenomenological Exploration of Lived Experiences of Group-Level DMC through Gamification Principles in the Iranian Educational Context

Mojtaba Teimourtash, Massood Yazdanimoghaddam,* Gholam-Reza Abbasian

Abstract

Motivation, particularly the contemporary construct of Directed Motivational Current (DMC), represents one of the most intricate and multifaceted dimensions within the process of second language learning. This dynamic construct emphasizes learners' sustained engagement toward long-term goals and visions, extending beyond temporary participation in classroom activities. The present study aimed to explore students' lived experiences in enhancing group-level DMC through the Step-by-Step Framework, employing a phenomenological approach within the Iranian educational context. To achieve this purpose, a longitudinal design was implemented over the course of one academic year. Participants consisted of 22 eleventh-grade science students, selected through convenience sampling. Data were collected via semi-structured interviews, reflective diaries, classroom observations, motometers, and composite data display charts. Data analysis was conducted following a phenomenological approach using MAXQDA, through which participants' attitudes and lived experiences were systematically examined across the research period. Findings indicated that the Step-by-Step Framework grounded in gamification principles significantly enhanced the core characteristics of the DMC construct. Furthermore, the implementation of the educational escape room approach accelerated the development and consolidation of DMC experiences among learners. The results of this study hold both theoretical and practical implications for teachers, researchers, curriculum designers, and educational practitioners seeking innovative approaches to foster long-term motivational engagement among school learners.

Keywords: Directed Motivational Current (DMC); Gamification; Step-by-Step Framework; Educational Escape Room; Phenomenology.

Department of English Language, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran. mojtaba.teimourtash@iau.ir
<https://orcid.org/0009-0002-8469-9551>

Department of English Language, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran (Corresponding Author) yazdanimoghaddam@iau.ac.ir <https://orcid.org/0000-0002-1020-6569>

Department of English Language, Imam Ali University, Tehran, Iran
gh_abbasian@azad.ac.ir <https://orcid.org/0000-0003-1507-1736>