

فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)  
سال یازدهم، شماره ۲۳، زمستان ۱۳۹۸

## تأثیر بازی‌های زبانی مبتنی بر گفتمان کلاسی بر دایره واژگان کودکان<sup>۱</sup>

فردوس آقاگل زاده<sup>۲</sup>

اردشیر ملکی مقدم<sup>۳</sup>

فاطمه مؤذنی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۰۷

### چکیده

پژوهش حاضر، به منظور تعیین میزان تأثیرگذاری بازی‌های آموزشی مبتنی بر گفتمان کلاسی، بر دایره واژگان کودکان کلاس دوم ابتدایی انجام شد. نخست، مفهوم گفتمان کلاسی به درون‌داد ارائه شده و یا تنظیم شده به وسیله معلم و تعامل و پیوند میان دانش آموزان از طریق بازی محدود شد. سپس، ۴۴ دانش آموز پایه دوم ابتدایی با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و به شیوه تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش گروه‌بندی شدند. طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با بهره‌گیری از یک آزمون دایره واژگان محقق ساخته که دربرگیرنده ۳۵ پرسش بود، به اجرا درآمد. در ابتدای فرایند پژوهش، پیش‌آزمون از هر دو گروه به اجرا

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.17838.1443

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استاد گروه زبان‌شناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس؛

aghagolz@modares.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، مربی گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس؛ maleki\_a@modares.ac.ir

<sup>۴</sup> کارشناس ارشد زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)؛

f.moazzeni@modares.ac.ir

در آمد تا از میزان یکپارچگی و سطح آگاهی آن‌ها درباره واژگان اطمینان به دست آید. سپس، گروه آزمایش طی ۶ ماه به مدت ۳ ساعت در هفته، با روش مبتنی بر بازی‌های زبانی مبتنی بر گفت‌مان کلاسی آموزش داده شدند. گروه کنترل نیز بدون تمرکز بر بازی‌های زبانی و در همان مدت با معلم و کتاب آموزشی، مورد آموزش سنتی یکسان قرار گرفتند. در پایان دوره آموزشی، پس از آزمون پیشرفت زبانی از هر دو گروه به اجرا درآمد. یافته‌های تحلیل نمرات با بهره‌گیری از آزمون تی مستقل نشان داد که تفاوت معناداری در یافته‌های پس از آزمون بین گروه آزمایش که تحت آموزش با بازی‌های زبانی مبتنی بر گفت‌مان کلاسی قرار گرفته بود و گروه کنترل که تحت آموزش سنتی بود، وجود داشت. به این معنا که گروه آزمایش پیشرفت چشمگیری در افزایش دایره واژگان از خود نشان داد. یافته‌ها می‌تواند راهگشای معلمان، برنامه‌ریزان و نگارندگان کتاب‌های درسی در نظام آموزش و پرورش کشور باشد تا با توجه به رویکردهای گفت‌مانی روزمره و گنجاندن مفاهیم مرتبط با بازی، علاقه و تمایل دانش‌آموزان برای یادگیری را افزایش دهند.

**واژه‌های کلیدی:** بازی زبانی، دانش‌آموزان ابتدایی، دایره واژگان، گفت‌مان کلاسی

## ۱. مقدمه

بازی‌ها، فایده‌های گوناگونی در رشد همه‌جانبه کودکان دارند، تا اندازه‌ای که برخی مریمان استفاده از بازی‌های آموزشی را به عنوان عمده‌ترین ابزار آموزش کودک مورد تأکید قرار می‌دهند. بسیاری از مریمان آموزش کودک، به نقش بازی به عنوان یکی از مطلوب‌ترین ابزارهای آموزش و پرورش اشاره کرده‌اند. مونته سوری<sup>۱</sup>، فروبل<sup>۲</sup>، دکرولی<sup>۳</sup>، پیازه<sup>۴</sup> و گانیه<sup>۵</sup> از جمله افرادی هستند که استفاده از بازی‌های آموزشی را به عنوان عمده‌ترین وسیله آموزش کودک برای یادگیری موضوع‌های گوناگون مورد تأیید قرار داده‌اند (Akhast, 2009). بورنهاید (Burenheide, 2006) معتقد است که بازی‌های آموزشی، همگی، به عنوان یک راهبرد مؤثر دیده می‌شود و سبب افزایش یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان در کلاس می‌گردد. همچنین انگجی و عسگری (Engji & Asgari, 2006) بیان می‌کنند که بازی یک عملکرد هدفمند است که در آن کودک احساس

<sup>1</sup> M. Montessori

<sup>2</sup> F. Fröbel

<sup>3</sup> O. Decroly

<sup>4</sup> J. Piaget

<sup>5</sup> R. Gagne

رضایت می‌کند و حتی اگر این بازی نتیجه‌ای هم نداشته باشد کودک از بازی کردن لذت می‌برد. اهمیت ایجاد فضای مفرح - از جمله از طریق بازی - برای بهینه‌سازی فرایند یادگیری به وسیله پژوهشگران گوناگونی مانند الشامی (El-Shamy, 2001)، اسکریونر (Scrivener, 2005)، و هاینز و زکریان (Haynes & Zacarian, 2010) مورد تأکید قرار گرفته است. بازی‌ها شرایط اجتماعی - فرهنگی واقعی برای یادگیری زبان فراهم می‌کنند (Schwienhorst, 2002). از سوی دیگر، به کارگیری بازی‌ها می‌تواند انگیزش و فراگیری واژگان را در کودکان افزایش داده و اضطراب ناشی از فشار همتایان را بکاهد (Wang et al., 2011). بازی‌ها ابزارهایی کارآمد برای یادگیری هستند، زیرا محیطی فرضی در اختیار فراگیر قرار می‌دهند که با استفاده از آن، فراگیران می‌توانند بدون هراس از خطر شکست تصمیم‌های متفاوتی بگیرند. بازی‌ها به ما یاد می‌دهند چگونه راهبرد داشته باشیم، چگونه روش‌های جایگزین را مورد توجه قرار دهیم و چگونه با انعطاف بیندیشیم (Martinson & Chu, 2008).

استفاده از بازی‌های آموزشی در آموزش مفاهیم درسی با افزایش میزان انگیزه و اشتیاق دانش‌آموزان سبب پیشرفت میزان یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. همچنین استفاده از بازی‌های آموزشی به وسیله معلمان و مربیان آموزشی می‌تواند به افزایش نگرش استفاده از روش‌های گوناگون آموزش مفاهیم مختلف تحصیلی و شناسایی موانع نبود انگیزه و پیشرفت این دانش‌آموزان مفید باشد. بازی‌های آموزشی راهبردی معنادار و مؤثر برای آموزش و یادگیری هستند. بازی‌ها دارای تأثیر مثبتی روی دانش‌آموزان هستند از جمله پیشرفت یادگیری با یک رویکرد آموزشی ویژه، تشویق آنان متناسب با سبک‌های مختلف یادگیری فردی، اجتماعی شدن، پیشرفت یادگیری فعال و مهارت حل مسئله، شناسایی تفاوت‌های فرهنگی و دستیابی به بعد عاطفی (Akhsat, 2009). به همین سبب معلمان باید درک کنند که استفاده از بازی‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری بخشی از نقش خود آن‌ها در کلاس درس است (Tuan, 2012).

بازی‌های زبانی می‌توانند هم به طور صریح<sup>۱</sup> و هم ضمنی<sup>۲</sup>، فرایند آموزش واژگان را ساده نمایند. در این راستا، کارتر (Carter, 2012) بیان می‌کند که همه واژگانی که ما آموخته‌ایم، به صورت روشن و مستقیم فرا گرفته نشده‌اند، بلکه در فرایند یادگیری، فراگیر نیازمند هر دو شیوه است. مراد صحرايي و احمدي قادر (Morad Sahraee, S., Ahmadiye Ghader, 2016). نیز این ادعا را تأیید کرده و اشاره می‌کنند که به کارگیری میانه‌روی این دو رویکرد برای آموزش واژگان ضروری است.

<sup>1</sup> explicit

<sup>2</sup> implicit

از جنبه زبان‌شناختی، باید به این نکته اشاره کرد که پرمایگی و گسترش دایره واژگان دانش‌آموزان به عوامل گوناگونی بستگی دارد. در این میان، می‌توان به روش تدریس معلمان بر اساس متن‌های درسی، دستورالعمل‌های احتمالی موجود در آموزش و پرورش و یا روش تدریس معلم اشاره کرد. کاستی‌هایی در شیوه آموزش واژه‌ها بر اساس متن‌های درسی وجود دارد که می‌توان با به‌کارگیری روش ابتکاری و خلاقانه بازی‌های زبانی از بین‌روند. در این میان، بازی‌های زبانی جایگاه ویژه‌ای دارند. زیرا هدف اصلی آن‌ها تقویت ساختارهای زیربنایی و روبنایی زبان به طور غیرمستقیم و تسهیل فرایند یادگیری با لذت بخش کردن آن است.

کوک گوپرز و کایراتزیس (Cook-Gumperz & Kyratzis, 2003) می‌نویسند پژوهش‌های اروین تریپ و میشل کرنن (Trip & Kernen, 1977) و نیز شیفلین و اوکس (Schieffelin & Ochs, 1979)، از بُعد گفت‌مانی، حرکتی به سوی فعالیت‌هایی قابل توجه در حوزه مطالعات زبان کودک بودند. به باور آن‌ها، پس از پژوهش‌هایی مورد اشاره، گرایش بهسوی مطالعات درباره یادگیری بافت-بنیاد پژوهشگران از جنبه‌های صرفاً روان‌شناختی زبان افزایش یافت. به این معنا که گفت‌مان کودک در محیط‌ها، فعالیت‌های طبیعی و موقعیت‌های روزمره مورد توجه قرار گرفت. گفت‌مان کلاسی یکی از نمونه‌های چشمگیر در این زمینه است. ویژگی‌های گفت‌مان کلاسی توسط تعدادی از پژوهشگران از جمله اسپادا (Spada, 1994)، الیس (Ellis, 1994)، چودرون (Chaudron, 1988)، رایمز (Rymes, 2009)، کولن (Cullen, 1988)، والش (Walsh, 2006) و ون لیر (Van Lier, 1996) شناسایی و دسته‌بندی شدند. این طبقه‌بندی‌ها عموماً شامل الگوهای تعامل، فنون فراخوانی، راهبردهای بازخورد، و اصلاح درون‌داد<sup>1</sup> است. فرض رایج تمامی آن‌ها این است که تحلیل ویژگی‌های گفت‌مان کلاسی برای فهم میزان تأثیرگذاری آن‌ها بر تسهیل یادگیری و تعامل ارتباطی امری ضروری است.

توانایی سازمان‌دهی گفت‌مانی جزء لازم دانش در حال رشد کودک است که در طول فراگیری زبان اول انجام می‌شود. پژوهشگرانی مانند هایمز (Hymes, 1972) میان توانش زبانی که توانایی تولید و درک جمله‌های معنادار است و توانش ارتباطی که توانایی به کار بردن درست آن جمله‌ها در تعامل‌های اجتماعی است، تمایز قائل می‌شوند. از سوی دیگر، هیکمن (Hickmann, 2007) معتقد است که دستیابی به این توانش ارتباطی کامل نیازمند آن است که کودک اصول کاربردشناختی حاکم بر چگونگی سازمان‌دهی اطلاعات در گفت‌مان خود را بیاموزد. اصولی که به کودک اجازه می‌دهد یک گفت‌مان منسجم را شکل دهد. در نتیجه، کودک قادر خواهد بود تا جایی که ممکن است هنگام صحبت کردن درباره پدیده‌ها و وقایعی که در موقعیت بلافضل گفتار

<sup>1</sup> input

او نیستند، به بافت زبانی تکیه کند. با توجه به مطالب بالا، مسئله اصلی پژوهش پاسخ‌گویی به این پرسش است که آیا بازی‌های زبانی مبتنی بر تعاملات گفتمان کلاسی بر دایره واژگان دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر معناداری دارند؟ ضرورت‌ها و اهداف این بررسی از این قرارند:

**الف.** در میان پژوهش‌ها - که در ادامه به بخشی از آن‌ها اشاره خواهیم کرد - تأثیر بازی‌های زبانی مبتنی بر رویکرد گفتمان کلاسی بر رشد دایره واژگان دانش‌آموزان مورد بررسی قرار نگرفته است. به همین سبب خلأ پژوهشی در این زمینه وجود دارد.

**ب.** تجربیات آموزشی پژوهشگر در دوره ابتدایی نشان می‌دهد گسترش دایره واژگان دانش‌آموزان بر اساس روش‌های شناخته‌شده در مدارس نتوانسته تأثیر معناداری در پیشرفت دایره واژگان این کودکان داشته باشد.

**پ.** تهیه و تدوین مطالب درسی مبتنی بر تعاملات گفتمان کلاسی و نیز فعال نمودن شرکت‌کنندگان این گفتمان در گفتگو با یکدیگر از طریق بازی و میزان تأثیر آن بر توانایی‌های ذهنی کودکان اهمیت ویژه‌ای دارند.

**ت.** توجه کردن برنامه‌ریزان آموزشی و مدیران به کم و کیف بازی‌های آموزشی - و به ویژه زبانی - با استفاده از روش‌های پویا و خلاق در جهت پیشرفت زبانی و سوق دادن آن‌ها به اهداف آموزشی با نگاه گفتمانی کلاسی. توجه به این موارد، می‌تواند کمک‌های بسیاری در آموزش درس‌ها از جمله دایره واژگان و بهره‌وری آموزشی داشته باشد.

## ۲. پیشینه پژوهش

### ۲.۱. پژوهش‌های ایرانی

بافنده (Bafandeh, 2013)، کارایی استفاده از بازی‌های رایانه‌ای را در آموزش واژگان انگلیسی به دانش‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار داد. به این منظور، ۶۰ شرکت‌کننده مرد با مهارت پیش‌متوسط<sup>۱</sup> در زبان انگلیسی از طریق آزمون تعیین سطح آکسفورد<sup>۲</sup> انتخاب شدند. از این شرکت‌کنندگان یک پیش‌آزمون گرفته شد و پس از آن در ۶ جلسه آموزشی شرکت داده شدند. در این جلسات، گروه کنترل توسط فهرستی از واژگان و به صورت سنتی آموزش دیدند. گروه آزمایش الف، واژگان را از طریق اسلایدهای نرم‌افزار پاورپوینت دریافت کردند و در گروه آزمایش ب، نیز یک بازی رایانه‌ای به نام وارکرفت<sup>۳</sup> برای آموزش واژگان مورد استفاده قرار گرفت. داده‌های این پژوهش از طریق یک پس‌آزمون فوری و یک پس‌آزمون با تأخیر

<sup>۱</sup> pre-intermediate

<sup>۲</sup> Oxford placement test

<sup>۳</sup> war craft

جمع‌آوری شد. تحلیل آماری نمرات شرکت‌کنندگان توسط آزمون آنووا<sup>۱</sup> و آزمون تعقیبی<sup>۲</sup> نشان داد که گروه آزمایش ب (بازی) در هر دو پس‌آزمون بهتر عمل کرده‌است.

وحدت و راستی بهیمنی (Vahdat, S., & Behbahani, 2013) تأثیر بازی‌های ویدئویی را بر یادگیری واژگان توسط زبان‌آموزان انگلیسی بررسی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که این شیوه در یادگیری واژگان زبان انگلیسی تأثیرگذار بوده و زبان‌آموزان پسر تمایل بیشتری نسبت به زبان‌آموزان دختر برای یادگیری واژگان از این طریق نشان می‌دادند. قلی‌زاده (Gholizadeh, 2014) نیز تأثیر فعالیت‌های زبانی بازی-محور همراه با توجه برنامه‌ریزی شده<sup>۳</sup> به ساختار زبان را بر دانش دستوری زبان‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار داد. در این مطالعه، با به کارگیری روش پیش‌آزمون و پس‌آزمون، فعالیت‌های زبانی تکلیف-محور معنادار با محوریت ساختارهای زبانی خاص در طول دوازده جلسه به شرکت‌کنندگان عرضه شد. این فعالیت‌های زبانی با انواع بازی‌های زبانی از جمله بازی معنایی زبان، خلق موقعیت‌های خیالی، داستان‌سرایی شفاهی، بازی با ساختارهای زبان، بازی کاربردشناسی زبان، بازی زبان‌شناسی و رقابت کلامی آمیخته شدند. طی جلسات آموزش، یادداشت برداری‌های میدانی به عمل آمد و نمونه‌هایی از آن‌ها ضبط شد. یافته‌های پژوهش، برتری فعالیت‌های زبانی بازی-محور بر فعالیت‌های زبانی غیربازی-محور را به روشنی نشان داد و یادآوری بهتر آن‌ها توسط زبان‌آموزان را آشکار ساخت.

افشار (Afshar, 2015)، تأثیر بازی بر روی میزان یادگیری واژگان انگلیسی دانش‌آموزان جوان مبتدی ایرانی را بررسی کرده‌است. برای انجام این پژوهش، ۹۰ دانش‌آموز دوره اول متوسطه انتخاب شدند. در این تحقیق، یک گروه کنترل و دو گروه آزمایش وجود داشت. در گروه کنترل آموزش واژه به روش سنتی انجام شد. در یکی از گروه‌های آزمایش آموزش واژه با استفاده از بازی به عنوان ابزار اصلی صورت گرفت و در گروه آزمایشی دیگر برای آموزش واژه از روش ترکیبی یعنی ترکیبی از روش‌های سنتی و بازی استفاده شد. به این معنا که بازی به عنوان فعالیت مکمل مورد استفاده قرار گرفت. پس از پایان دوره آموزش، برای ارزیابی عملکرد گروه‌ها از پس‌آزمون استفاده شد. بررسی آماری داده‌ها نشان داد که تفاوت زیادی بین گروهی که در آن از روش ترکیبی برای آموزش واژه استفاده شده بود و گروه کنترل از جنبه میزان یادگیری واژه وجود داشت. هر چند مابین گروهی که از روش بازی به عنوان ابزار اصلی آموزش واژه استفاده کرده بود و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود نداشت. یافته این پژوهش نشان داد که استفاده از بازی به عنوان روش ترکیبی و مکمل بیشترین تأثیر را در یادگیری واژه دارد.

<sup>1</sup> ANOVA

<sup>2</sup> Post hoc test

<sup>3</sup> planned focus

## ۲.۲. پژوهش‌های غیر ایرانی

زاپاریونیک (Zaparyniuk, 2006)، پژوهشی را با نام تأثیربازی‌های رایانه‌ای بر مهارت‌های شناختی و حل مسئله دانش‌آموزان دبستانی انجام داد. وی بر توانایی‌های شناختی ۶۵ دانش‌آموز، که ۴۴ نفر از آن‌ها با رایانه بازی می‌کردند و ۳۱ نفر بازی نمی‌کردند، تمرکز کرد. یافته‌های این پژوهش نشان داد در مهارت شناختی و حل مسئله نمره‌های کودکانی که بازی‌های رایانه‌ای انجام داده‌اند، به طور معناداری بالاتر از نمرات دیگر کودکان بود که این بازی‌ها را انجام نمی‌دادند. وی به این نتیجه دست یافت که بازی‌های رایانه‌ای ابزاری سودمند برای رشد مهارت‌های شناختی و حل مسئله در کودکان هستند. کی و گرابوفسکی (Ke & Grabowsky, 2007) استفاده از بازی برای یادگیری ریاضیات را مورد پژوهش قرار دادند. آن‌ها به بررسی اثر بازی کردن بر عملکرد و نگرش‌های ریاضیات ۱۲۵ دانش‌آموز پایه پنجم از طریق بازی‌های مشارکتی، رقابت بین‌فردی و شرایط بدون بازی پرداختند. آن‌ها از آزمون ریاضی استاندارد و پرسش‌نامه نگرش نسبت به ریاضیات برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده کردند. تحلیل چندمتغیره آن‌ها نشان داد که بازی کردن نسبت به آموزش صرف در پیشرفت عملکرد ریاضی مؤثرتر و بازی مشارکتی بر افزایش نگرش‌های مثبت ریاضی بدون توجه به تفاوت‌های فردی مؤثرتر است.

دیهان و همکاران (DeHaan et al., 2010) تأثیر تعاملی بازی‌های ویدئویی موسیقیایی را بر به یاد آوردن واژگان زبان دوم بررسی نمودند. یافته‌های آن‌ها نشان داد اگرچه هم‌بازیکنان و هم‌تماشاگران این بازی‌ها، واژگان به کار رفته را به خاطر سپرده بودند، اما تعداد واژگان حفظ شده توسط تماشاچیان، بیشتر بود. کالایچیوگلو (Kalaycioglu, 2011) پژوهشی را به منظور بررسی تأثیرگذاری بازی‌های آموزشی به عنوان تکنیکی برای یادگیری واژگان انگلیسی در سطح پیش‌دبستانی انجام داد. طی ۴ هفته، ۲۴ واژه انگلیسی از طریق بازی کارت‌های تصویری به گروه آموزش ارائه شد، اما گروه کنترل به صورت سنتی و بدون بازی، تحت آموزش واژگان قرار گرفت. یافته‌های پس‌آزمون نمایانگر عملکرد بهتر گروه آزمایش بود. مصری و نجار (Masri & Najar, 2014)، نیز تأثیر استفاده از بازی‌های زبانی را بر عملکرد دانش‌آموزان ابتدایی در یادگیری واژه سنجیدند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که بازی‌های زبانی بسیار مفید و کارآمد بوده و باید برای آموزش واژه به فراگیران کم سن و سال به کار گرفته شوند.

با بررسی پژوهش‌های بالا می‌توان دریافت که بیشتر پژوهشگران به نقش مثبت بازی‌ها در بالا رفتن دایره واژگان، مهارت‌های مکالمه و تعاملات اجتماعی پی برده‌اند. با این وجود، آنچه در ادبیات پژوهشی، مورد بررسی قرار نگرفته، نوع بازی زبانی است. به همین جهت در پژوهش

حاضر، بازی‌های کلاسی مبتنی بر گفت‌مان کلاسی به عنوان متغیر مستقل و نمره آزمودنی‌ها در پس‌آزمون به عنوان متغیر وابسته مورد سنجش قرار گرفتند.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش مشتمل بر تمامی دانش‌آموزان ابتدایی پایه دوم ابتدایی است که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ در شهرستان قرچک ورامین مشغول به تحصیل بودند. از این میان و به دلیل ویژگی‌های خاص مطالعه، از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس، ۴۴ دانش‌آموز که در دو کلاس مشغول به تحصیل بودند، انتخاب شدند. نمونه مورد مطالعه به دو گروه آزمایش (شامل ۲۲ دانش‌آموز) و کنترل (شامل ۲۲ دانش‌آموز) به روش تصادفی ساده دسته‌بندی شدند.

#### ۳.۲. ابزارهای پژوهش

به منظور بررسی میزان پیشرفت دایره واژگان دانش‌آموزان تحت تأثیر بازی‌های مبتنی بر گفت‌مان کلاسی، از یک آزمون محقق-ساخته که حاوی ۳۵ سؤال بود به عنوان پس‌آزمون و پیش‌آزمون استفاده شد. واژگان به کاررفته در این آزمون، پس از تحلیل گفت‌مان کلاسی طی ۱۰ جلسه آموزشی انتخاب شد. به این ترتیب که متن تمامی مکالمه‌های کلاسی ضبط شده و سپس روی کاغذ آورده شد. سپس واژگانی که نقش اسمی، قیدی و صفتی داشتند طبقه‌بندی شده و ۴۰ واژه به صورت تصادفی از بین این واژگان انتخاب شد. پس از این مرحله، چهار گزینه برای هر گویه در نظر گرفته شد. پس از مشورت و رایزنی با یک متخصص زبان‌شناسی و دو تن از معلمان مجرب مقطع ابتدایی و با استفاده از آزمون شاخص تجانس گویه-هدف<sup>۱</sup>، روایی پرسش‌نامه تأیید گردید. پس از حذف ۵ گویه، در نهایت ۳۵ گویه به عنوان آزمون نهایی انتخاب شدند (پیوست ۱). به منظور تعیین پایایی این آزمون، از ۲۰ دانش‌آموز پایه دوم ابتدایی استفاده شد. همچنین با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، میزان همسانی درونی گونه‌ها، ۰/۸۴ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی بالایی آزمون است.

همچنین فرایند مداخله در گروه آزمایش از طریق انجام ۱۴ بازی زبانی با محوریت گفت‌مان کلاسی صورت گرفت. این بازی‌ها با توجه به تجربه نویسنده در اجرای آن‌ها و نیز دارا بودن عناصر مرتبط با گفت‌مان کلاس انتخاب شدند. لازم به اشاره است که درون‌داد این بازی‌ها توسط

<sup>1</sup>item-objective congruence index



شخص معلم و یا تحت نظری و مطابق با نمونه‌های رایج گفتمان همان کلاس انتخاب شد. شرح مختصری از هدف و فرایند هر یک از بازی‌ها در پیوست (۲) آمده‌است.

#### ۴. فرآیند جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور گردآوری داده‌ها، طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون انتخاب شد. در ابتدا پیش‌آزمونی از هر دو گروه گرفته شد تا از میزان یک‌پارچگی و سطح آگاهی آن‌ها درباره‌ی واژگان درس اطمینان کامل به دست آید. سپس گروه آزمایش به مدت ۶ ماه، یعنی از ماه آبان تا فروردین به مدت ۳ ساعت در هفته تحت آموزش با روش مبتنی بر بازی زبانی قرار گرفتند. گروه کنترل نیز در همان مدت با روش معمول با همان معلم و کتاب آموزشی مورد آموزش قرار گرفتند. در پایان دوره آموزشی، پس‌آزمون پیشرفت زبانی از هر دو گروه به عمل آمد و یافته‌ها برای تحلیل از طریق آزمون تی مستقل مقایسه شدند.

لازم به اشاره است زبان معلم، منبع اصلی درون‌داد در زبان کلاسی است (Moser et al., 2012) و معلمان از طریق روش‌های زبانی بر آن چه در کلاس درس روی می‌دهد، کنترل دارند (Johnson, 1995, p. 9). در پژوهش حاضر، مفهوم گفتمان کلاسی به درون‌داد ارائه شده و یا تنظیم شده توسط معلم و تعامل و ارتباط بین دانش‌آموزان از طریق بازی محدود شد.

#### ۵. یافته‌ها

به منظور پاسخ به پرسش پژوهش، نخست داده‌های پیش‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش مقایسه شدند. جدول (۱) آمار توصیفی پیش‌آزمون، جدول (۲) نتایج آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها و جدول (۳) نتایج آزمون تی مستقل را نشان می‌دهد.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان در پیش‌آزمون

گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
کنترل	۲۲	۱۷/۱۸	۴/۹۸
آزمایش	۲۲	۲۰/۰۴	۵/۳۴

همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، گروه کنترل با میانگین ۱۷/۱۸ و انحراف معیار ۴/۹۸ و گروه آزمایش با میانگین ۲۰/۰۴ و ۵/۳۴ عملکرد متفاوتی در پیش‌آزمون با هم داشتند. به منظور بررسی اینکه آیا این تفاوت معنادار است، پس از اطمینان از توزیع نرمال داده‌ها، از آزمون تی مستقل استفاده شد.

**جدول ۲: نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف جهت ارزیابی**

**نرمال بودن توزیع داده‌های پیش آزمون**

آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۰۸۹	۴۴	۰/۲۰۰

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، سطح معناداری آزمون بالاتر از ۰/۰۵ به دست آمد. در نتیجه داده‌های پیش آزمون به طور نرمال توزیع شده‌اند و اجرای یک آزمون پارامتری برای مقایسه نمرات دو گروه مجاز است.

**جدول ۳: نتایج آزمون تی مستقل برای مقایسه نمرات دو گروه در پیش آزمون**

مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاضل میانگین
-۱/۸۳۷	۴۲	۰/۰۷۳	-۲/۸۶

همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، از آزمون تی مستقل برای بررسی معناداری نمرات دو گروه در پیش آزمون استفاده شد. با توجه به مقدار  $t(-۱/۸۳۷)$  و درجه آزادی ۴۲، سطح معناداری (۰/۰۷) بزرگتر از ۰/۰۵ است، به این معنا که تفاوت بین دو گروه در پیش آزمون معنادار نبوده‌است. در نتیجه و با توجه به یکسان بودن سایر متغیرهای قابل کنترل، مداخله آموزشی به احتمال بالا تأثیری روی گروه آزمایش داشته‌است. برای سنجش این تأثیر در ادامه، آمار توصیفی پس آزمون (جدول ۴)، آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف (جدول ۵) و تی مستقل (جدول ۶) برای پس آزمون دوباره اجرا شدند.

**جدول ۴: میانگین و انحراف معیار نمرات دانش آموزان در پس آزمون**

گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
کنترل	۲۲	۲۰/۲۷	۴/۷۳
آزمایش	۲۲	۲۶/۵۰	۵/۸۷

همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، گروه کنترل با میانگین ۲۰/۲۷ و انحراف معیار ۴/۷۳ و گروه آزمایش با میانگین ۲۶/۵۰ و ۵/۸۷ عملکرد متفاوتی در پس آزمون با هم داشتند. به منظور بررسی اینکه آیا این تفاوت معنادار است، پس از اطمینان از توزیع نرمال داده‌ها، از آزمون تی مستقل استفاده شد.

**جدول ۵: نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف برای ارزیابی نرمال بودن توزیع داده‌های پس آزمون**

آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۰۹۳	۴۴	۰/۲۰۰

همان گونه که مشاهده می‌شود، سطح معناداری آزمون بالاتر از ۰/۰۵ است، در نتیجه داده‌های پس آزمون به طور نرمال توزیع شده‌اند و اجرای یک آزمون پارامتری برای مقایسه نمرات دو گروه مجاز است.

**جدول ۶: نتایج آزمون تی مستقل برای مقایسه نمرات دو گروه در پس آزمون**

مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاضل میانگین
-۳/۸۷۱	۴۲	۰/۰۰۰	۶/۲۲

همان طور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، از آزمون تی مستقل برای بررسی معناداری تفاضل میانگین دو گروه در پس آزمون استفاده شد. با توجه به مقدار t (-۳/۸۷۱) و درجه آزادی ۴۲، سطح معناداری (۰/۰۰۰) کوچکتر از ۰/۰۵ است، به این معنا که تفاوت بین دو گروه در پس آزمون معنادار بوده است. همچنین با توجه به تفاضل میانگین، دایره واژگان گروه آزمایش که از بازی‌های زبانی مبتنی بر گفتمان کلاسی بهره برده است، پیشرفت بسیار بیشتری داشته است. در نتیجه می‌توان بیان نمود که بازی‌های زبانی مبتنی بر تعاملات گفتمان کلاسی بر دایره واژگان دانش‌آموزان تأثیر معنادار و مثبتی دارند.

**۶. بحث و نتیجه‌گیری**

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بازی‌های مبتنی بر گفتمان کلاسی تأثیری معنادار و مثبت بر دایره واژگان دانش‌آموزان ابتدایی دارند. در پیوند با این تأثیرگذاری می‌توان دلیل‌های گوناگونی را ارائه کرد. نخست آنکه احتمالاً گفتمان کلاسی سبب شده تا سطح توجه فراگیران به درون‌داد (Schmidt, 1990) بالا رود. به بیان دیگر، گفتمان کلاسی از طریق برجسته‌سازی<sup>۱</sup> واژگان هدف و ایجاد شبکه معنایی<sup>۳</sup> (Sowa, 2014) با عناصر کلاس، ماندگاری آن‌ها در حافظه بلندمدت را افزایش داده است. دوم اینکه، ویژگی تعاملی بازی‌های زبانی، و نیز محیط بدون اضطرابی که این بازی‌ها برای فراگیران ایجاد می‌کنند، فیلترهای محرک (Krashen, 1982) را کاهش داده و بازدهی یادگیری را افزایش می‌دهد.

<sup>1</sup> noticing

<sup>2</sup> highlighting

<sup>3</sup> semantic network

یافته‌های این مقاله با شواهد پژوهش‌های افرادی مانند بافنده (Bafandeh, 2013)، وحدت و راستی بهبهانی (Vahdat, S., & Behbahani, 2013)، قلی‌زاده (Gholizadeh, 2014)، افشار (Afshar, 2015)، زاپاریونیک (Zaparyniuk, 2006)، کی و گرابوفسکی (Ke & Grabowsky, 2007)، دیهان و همکاران (DeHaan et al., 2010)، کالایچیوگلو (Kalaycıoğlu, 2011) و مصری و نجار (Masri & Najar, 2014) همسویی دارد. این پژوهشگران نیز دریافتند بازی‌های زبانی می‌توانند تأثیر مثبتی بر افزایش دایره واژگان آزمودنی‌ها داشته باشند. به منظور تبیین این یافته باید اشاره کرد که بازی‌های زبانی که رویکرد گفتمان روزمره کلاسی را در درون خود دارند، با شبیه‌سازی موقعیت‌های جهان واقعی به دانش‌آموزان فرصت می‌دهند تا با رویدادهای واقعی آشنا شوند (Tuan, 2012). همچنین دانش‌آموزان با استفاده از این گونه بازی‌های زبانی می‌توانند توانایی ذهنی خود را برای مواجهه با عوامل ناشناخته افزایش دهند (Dolati & Mikaili, 2001).

بازی‌های زبانی به بسیاری از فراگیران کمک می‌کنند تا علاقه و تلاش خود را حفظ کنند. همچنین، به معلمان کمک می‌کنند تا شرایطی سودمند و معنادار خلق کنند. بازی‌ها فرصت‌هایی ویژه به فراگیران می‌دهند تا زبان را تجربه کنند، نه اینکه فقط آن را مطالعه کنند (Wright et al., 2006, p. 2). در این میان، ساختمان کردن بازی دانش‌آموزان توسط معلم مسأله مهمی است. یعنی معلم باید الگویی برای بازی کردن به کودکان ارائه دهد. بهتر است این الگو برای آشنا کردن آن‌ها با مهارت‌ها و روش‌های ذهنی طراحی و به کار گرفته شوند. یافته‌ها و پیشنهادهای این پژوهش می‌تواند راهگشای معلمان، برنامه‌ریزان و نکارندگان کتاب‌های درسی در نظام آموزش و پرورش کشور باشد. این امر با آن‌ها کمک می‌کند تا با توجه به رویکردهای گفتمانی روزمره و گنجاندن مفاهیم مرتبط با بازی، علاقه و اشتیاق دانش‌آموزان برای یادگیری را افزایش دهند.

### فهرست منابع

- اخواست، آسیه (۱۳۸۸). «بازی‌های آموزشی و تأثیر آن بر فرایند یاددهی-یادگیری». *تعلیم و تربیت استثنایی*. شماره ۹۱. صص ۴۸-۴۰.
- افشار، مهدی (۱۳۹۴). *تأثیر آموزش بازی‌محور بر یادگیری لغات انگلیسی توسط دانش‌آموزان جوان مبتدی ایرانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهرکرد.
- انگجی، لیلی و عزیزه عسگری (۱۳۸۵). *بازی و تأثیر آن بر رشد کودک*. ج ۱. تهران: طراحان ایماژ.
- بافنده، احسان (۱۳۹۲). *تأثیر استفاده از بازی‌های رایانه‌ای تمام‌نما بر فراگیری لغات زبان انگلیسی دانش‌آموزان ایرانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیخ بهایی.

صحرائی، رضا مراد و شهناز احمدی قادر (۱۳۹۴). «آموزش مستقیم واژه در متن: مقایسه تأثیر دو رویکرد یادگیری مستقیم و تصادفی در یادگیری واژه رضا مراد صحرائی شهناز احمدی قادر». *زبان پژوهی*. سال ۷. شماره ۱۷. صص ۷۷-۱۰۲.

قلی‌زاده، میترا. (۱۳۹۳). *تأثیر فعالیت‌های زبانی بازی-محور همراه با توجه برنامه‌ریزی‌شده به ساختار زبان را بر دانش دستوری زبان‌آموزان ایرانی در نوشتار کنترل‌شده آنان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه ارومیه.

## References

- Afshar, M. (2015). *Effect of game-based teaching on English vocabulary learning by young beginner Iranian students* (Unpublished Master's thesis), Shahrekord University, Shahrekord, Iran [In Persian].
- Akhast, A. (2009). Educational games and their effects on the teaching-learning process. *Exceptional Education*, 91, 40-48 [In Persian].
- Bafandeh, E. (2013). *The effect of using full-featured video games on vocabulary retention of Iranian EFL students*. (Unpublished Master thesis), Sheikh Bahaei University, Esfahan, Iran [In Persian].
- Burenheide, B. J. (2006). *Instructional gaming in elementary schools*. (Ph.D. dissertation), Kansas State University, Kansas, United States.
- Carter, R. (2012). *Vocabulary: applied linguistic perspectives*. London: Routledge.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook-Gumperz, J. & Kyratzis, A. (2003). Child discourse. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 590-611). Oxford, England: Blackwell Publishers Ltd.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52, 179-187.
- DeHaan, J. W., Reed, W., & Kuwada, K. (2010). The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall. *Language Learning and Technology*, 14, 74-94.
- Dolati, R. I., & Mikaili, P. (2011). Effects of instructional games on facilitating of students' vocabulary learning. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(11), 1218-1224.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- El-Shamy, S. (2001). *Training games: everything you need to know about using games to reinforce learning*. New York: McGraw Hill Professional.
- Engji, L. & Asgari, A. (2006). *Games and their effect on child growth* (1<sup>nd</sup> ed.). Tehran: Tarahane Imaj Publication [In Persian].
- Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (1977). *Child discourse*. New York: Academic Press.
- Gholizadeh, M. (2014). *The impact of language play-oriented tasks with planned focus on form on Iranian EFL learners' accuracy in controlled writings*. (Unpublished Master thesis), Urmia University, Urmia, Iran [In Persian].
- Haynes, J., & Zacarian, D. (2010). *Teaching English language learners across the content areas*. Virginia: Stylus Publishing.
- Hickmann, M. (2007). Static and dynamic location in French: Developmental and cross-linguistic perspectives. In M. Aurnague, M. Hickmann & Laure Vieu (Eds.), *The Categorization of Spatial Entities in Language and Cognition* (pp. 205-231). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes, (Eds.) *Sociolinguistics*. (pp. 269-93). Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kalaycioğlu, H. E. (2011). *The effect of picture vocabulary games and gender on four year-old children's English vocabulary performance: an experimental investigation* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Kalaycioğlu, H. E. (2011). *The effect of picture vocabulary games and gender on four year-old children's English vocabulary performance: an experimental investigation*. (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Ke, F., & Grabowski, B. (2007). Gameplaying for maths learning: cooperative or not?. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 249-259.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(5), 868-882.
- Martinson, B. E., & Chu, S. (2008). Impact of learning style on achievement when using course content delivered via a game-based learning object. In R. E. Ferdig (Ed.), *Handbook of research on effective electronic gaming in education* (pp. 478 – 488). Pennsylvania: IGI Global.
- Masri, A. A., & Najar, M. A. (2014). The effect of using word games on primary stage students achievement in English language vocabulary in Jordan. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(9), 114-152.
- Moser, J., Harris, J., & Carle, J. (2012). Improving teacher talk through a task-based approach. *ELT Journal*, 66, 81-88.
- Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 592-598.
- Rymes, B. (2009). *Classroom discourse analysis: a tool for critical reflection*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Sahraee, R. M., & Ahmadiye Ghader, S. (2016). Direct teaching of vocabulary in context: the comparison of effect of direct and incidental teaching in learning vocabulary. *Zabanpajouhi*, 7(17), 77-102. doi: 10.22051/jlr.2016.2147 [In Persian].
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1979). *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning 1. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schwiehorst, K. (2002). Why virtual, why environments? implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. *Simulation & Gaming*, 33(2), 196-209.
- Scrivener, J., (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Publishers.
- Sowa, J. F. (Ed.). (2014). *Principles of semantic networks: explorations in the representation of knowledge*. San Mateo, CA: Morgan Kaufmann Publishers.
- Spada, P. M. (1994). Classroom interaction analysis. *TESOL Quarterly*, 2, 685-688.
- Tuan, L. T. (2012). Vocabulary recollection through games. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 257.
- Vahdat, S., & Behbahani, A. R. (2013). The effect of video games on Iranian EFL learners' vocabulary learning. *Reading*, 13(1), 61-71.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. London: Routledge.
- Wang, Y. J., Shang, H. F., & Briody, P. (2011). Investigating the impact of using games in teaching children English. *International Journal of Learning and Development*, 1(1), 127-141.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning* (3<sup>rd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zaparyniuk, N.E. (2006). *The exploration of video games as a tool for problem solving and cognitive skills development*. (Master thesis) University of Alberta, Alberta, Canada.

## The Effect of Classroom Discourse-based Language Games on Children's Vocabulary Size

Fredows Aghagolzadeh<sup>1</sup>  
Ardeshir Malekimoghaddam<sup>2</sup>  
Fatemeh Moazzeni<sup>3</sup>

Received: 22/04/2018

Accepted: 29/09/2018

### Abstract

#### Introduction

Games have a variety of benefits for the all-inclusive development of children, such that some educators emphasize the use of educational games as the primary means of teaching children to learn. Many of the instructors suggest educational games as one of the most desirable educational tools. From the linguistic point of view, it should be noted that the enrichment and expansion of the vocabulary of the students depends on a variety of factors. In particular, language games have a special place because their main goal is to indirectly strengthen the infrastructural and superstructural structures of the language and facilitate the process of learning through its enjoyment. From the discursive point of view, researchers shifted their orientation from focusing solely on the psychological considerations of the language towards studies on context-foundation learning, meaning that the child's discourse was perceived in natural environments, activities, and everyday situations. Classroom discourse is one of the most prominent examples in this regard. Given the above issues, the main problem of the research is to answer the question of whether language games based on classroom discourse interactions have a significant effect on the vocabulary size of elementary students.

**Methodology:** The sample consisted of 44 elementary students in grade 2 who were studying in Qarchak city of Varamin in the educational year of 2016-2017. They were selected through available sampling method. The sample was divided into an experimental group (including 22 students) and a control group (including 22 students) by simple random method. To test the progress of the vocabulary size of students by classroom discourse-based games, a researcher-made test containing 35 questions was used as the pre- and post-test. The vocabulary used in this test was selected after a class discourse analysis over 10 sessions, so that the text of all class conversations was recorded and then written on paper. Then, the words that have a

---

<sup>1</sup> PhD in Linguistics, Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University; [aghagolz@modares.ac.ir](mailto:aghagolz@modares.ac.ir)

<sup>2</sup> PhD in Linguistics, Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University; [maleki\\_a@modares.ac.ir](mailto:maleki_a@modares.ac.ir)

<sup>3</sup> MA In linguistics, Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, (Corresponding Author); [f.moazzeni@modares.ac.ir](mailto:f.moazzeni@modares.ac.ir)

nominal, adverbial or adjectival role were classified and 40 words were randomly selected from these words. After this step, four options for each item were developed. After consulting with a linguist specialist and two primary school teachers, and through the item-objective congruence index, the validity of the questionnaire was confirmed. After deleting 5 items, 35 items were selected as the final test. In order to determine the reliability of this test, 20 primary school students were used. Using Cronbach's alpha coefficient, the internal consistency of the items was calculated to be 0.84, indicating a high reliability. In order to collect data, the pre-test was taken from both groups at first. Then, the experimental group was trained with language games for 6 months and 3 hours a week. The control group was trained regularly in the same period. At the end of the training period, the post-test of linguistic progression was performed for both groups and the results were compared by independent t-test. Given the fact that the language of the teacher is the main source of input in the classroom and that teachers control the classroom through linguistic methods, in the present study, the concept of classroom discourse was limited to the input presented or set by the teacher and the interaction and communication between the students through games.

**Results:** The results showed that the difference between the two groups was significant in the post-test, and according to the mean difference, the vocabulary size of the experimental group, which used language games based on classroom discourse, had much more progress. As a result, it can be admitted that language games based on classroom discourse interactions have a significant and positive effect on vocabulary size of students.

**Conclusion:** Various reasons can be found for the effect of classroom discourse-based games on vocabulary size of elementary students. First, classroom discourse may have raised the level of learners' attention to input. In other words, class discourse can increase the durability of words in long-term memory by highlighting the target vocabulary and creating a semantic network with classroom elements. Secondly, the interactive feature of language games, as well as the environment without anxious that these games create for learners, reduce stimulus filters and increase learning efficiency. It is very important for the teacher to organize the game for students. That is, the teacher should provide a model for children to play. It is better to design and apply this modeling to familiarize them with skills and methods. The findings and suggestions of this research can help teachers, planners and authors of textbooks in the educational system in order to increase the interest and willingness of students to learn by attention to daily discourse approaches and inclusion of related concepts of language games.

**Keywords:** language game, elementary students, vocabulary size, classroom discourse