جستارهای زبانی
دوماهنامهٔ علمی- پژوهشی
د۱۱، ش۲ (پیاپی ۵٦)، خرداد و تیر ۱۳۹۹، صص۳٦۳-۳۸۸

اثربخشی آموزش مبتنی بر بازی بر میزان یادگیری و انگیزهٔ دانش‌آموزان در زبان عربی

عبدالله حسینی[1*]، عدنان اشکوری[2]، نفیسه مجیدی[3]

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
۲. استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
۳. دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات عربی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

دریافت: ۹۸/۰٦/۰۵ پذیرش: ۹۸/۱۰/۱۸

چکیده

تدریس زبان عربی از طریق بازی، یکی از بهترین راه‌ها برای افزایش انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان است. هدف اصلی این مقاله، بررسی تأثیر بازی‌های آموزشی عربی بر یادگیری و انگیزهٔ درونی و بیرونی دانش‌آموزان مدارس دخترانهٔ شهرستان ساوه است که با روش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون ـ پس آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعهٔ آماری شامل دانش‌آموزان پایهٔ هفتم دو مدرسه در شهرستان ساوه به تعداد ۲۱۰ نفر بود که به‌صورت تصادفی، ۳۰ نفر در گروه آزمایش و ۳۰ نفر در گروه گواه قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامهٔ اصلاح‌شدهٔ انگیزش تحصیلی هارتر (1981) و پرسش‌های استاندارد محقق‌ساخته بود. آموزش مبتنی بر بازی در ٤ جلسهٔ ۳۰ دقیقه‌ای انجام شد. بازی‌ها به‌صورت الکترونیکی و محقق‌ساخته و برای دستیابی به اهداف آموزشی ترجمه‌ای برخی دروس عربی هفتم طراحی شده بودند. ارزیابی علمی به‌کمک دو آزمون همتا به‌صورت کمّی انجام شد. متغیر انگیزه با استفاده از پرسش‌نامهٔ اصلاح‌شدهٔ هارتر به‌روش لیکرت محاسبه شد. داده‌های به‌دست آمده با روش t گروه‌های مستقل در نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. تجزیه و تحلیل شدند. نتایج حاصل نشان داد که تدریس زبان عربی از طریق بازی بر یادگیری و انگیزهٔ دانش‌آموزان تأثیر معناداری ندارد.

واژه‌های کلیدی: روش تدریس بازی‌محور، آموزش زبان دوم، زبان عربی، یادگیری، انگیزه.

* نویسندهٔ مسئول مقاله: E-mail: dr.abd.hoseini@khu.ac.ir

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

۱. مقدمه

یکی از روش‌های فعال آموزشی به‌کارگیری بازی‌های زبانی[۱] و ساختاری[۲] در آموزش زبان دوم است؛ ولی شاهد کم‌رنگ بودن آن در آموزش زبان عربی هستیم و ضرورت بررسی آن در سطح مدارس و حتی دانشگاه احساس می‌شود.

بازی آموزشی[۳] یکی از راهبردهای خلاق برای آموزش است. این روش به کشور آلمان تعلق دارد (العماوی، ۱٤۳۰ق: ۲٤). به عقیدهٔ برخی از پژوهشگران، بازی از مؤثرترین روش‌های آموزشی به‌شمار می‌آید؛ اما تمام محققان پذیرای این روش در امر مهم و جدی آموزش نیستند و برای آن معایب متعددی را ذکر می‌کنند. اتکین[٤] تردیدهای جدی دربارهٔ اثربخشی بازی در کلاس‌های درس را مطرح کرده است (Atkin, 1991: 29 - 36).

با اینکه درمورد روش تدریس بازی‌محور نظریات متناقضی وجود دارد؛ ولی جذابیت و به‌روز بودن این روش، معلمان و فراگیران زیادی را مجذوب خود کرده و ضروری است تأثیرگذاری این روش در آموزش با دقت بررسی شود. یکی از مسائلی که در این پژوهش به‌دنبال حل آنیم و پژوهشگران دیگر در زمینهٔ آموزش زبان عربی به آن نپرداخته‌اند، این است که روش بازی‌محور تا چه میزان روشی ایده‌آل برای آموزش زبان عربی در پایهٔ هفتم به‌شمار می‌آید؟

مسئلهٔ بسیار مهم دیگری که بر آموزش عربی اثر گذاشته است، بی‌انگیزگی دانش‌آموزان ایرانی به کلاس‌های درس آموزش زبان عربی است که سعی ما برآن بوده است که از این مقوله نیز غافل نباشیم.

در این پژوهش بر آنیم که با کسب داده‌های علمی میزان اثرگذاری به‌کارگیری بازی‌های الکترونیکی و محقق‌ساخته را در پیشرفت زبان‌آموزی دانش‌آموزان و انگیزهٔ آن‌ها نشان دهیم که از نتایج آن می‌توان در ارتقای سطح یاددهی و یادگیری زبان عربی استفاده کرد.

با توجه به مباحث یادشده، تحقیق حاضر درپی پاسخ‌گویی به این پرسش‌هاست:

۱. روش تدریس مبتنی بر بازی الکترونیکی و محقق‌ساخته چه میزان سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایهٔ هفتم در کلاس‌های درس زبان عربی می‌شود؟

۲. این روش چه تأثیری بر انگیزهٔ درونی[٥] دانش‌آموزان پایهٔ هفتم در کلاس‌های درس زبان عربی دارد؟

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

۳.روش تدریس مبتنی بر بازی چه تأثیری بر انگیزهٔ بیرونی[۶] دانش‌آموزان کلاس‌های درس زبان عربی دارد؟

با توجه به تحقیقات انجام‌شده، به‌نظر می‌رسد اجرای روش تدریس مبتنی بر بازی تأثیر مثبتی بر افزایش میزان یادگیری زبان عربی و انگیزهٔ درونی و تأثیر منفی بر انگیزهٔ بیرونی دانش‌آموزان پایهٔ هفتم داشته باشد.

پژوهش حاضر از گونهٔ شبه‌آزمایشی[۷] از نوع پیش‌آزمون[۸] و پس‌آزمون[۹] با گروه کنترل[۱۰] است.

۲. پیشینهٔ پژوهش

تا به حال پژوهشی در آموزش زبان عربی در سطح دبیرستان‌های ایرانی به این موضوع نپرداخته؛ اما برخی از محققان عرب‌زبان در کشورهای عربی جایگاه بازی در آموزش زبان عربی را بررسی کرده‌اند که بدین ششرح‌اند:

قاسم البری (۱٤۳۲ق) در پژوهش خود اثر استفاده از بازی‌های زبانی را در رشد دانش‌آموزان ابتدایی اردن نشان می‌دهد و به این نتیجه می‌رسد که بازی‌ها در رشد دانش‌آموزان در یادگیری زبان اول اثرگذاری معناداری داشته است. عطاالله (۱٤۲٤ق) پژوهشی را با هدف بررسی شناخت اثر برنامه‌های انتخاب‌شده در بازی‌های زبانی برای برطرف کردن ضعف قرائت دانش‌آموزان کلاس سوم ابتدایی اردن انجام داده است. استفاده از این روش با روش‌های سنتی مقایسه شده است. پژوهش وی به این نتیجه رسیده است که استفاده از این روش در قیاس با روش‌های سنتی مطلوب‌تر است. نصر محمد مقابله و عبدالله احمد بطاح (۱٤۳٦ق) نیز در مقالهٔ خود اثر بازی را در مهارت صحبت کردن بین دانش‌آموزان اردنی کلاس هشتم سنجیده و در زمینهٔ نحوی، شنیداری و دایرهٔ واژگان به نتایج مطلوبی دست یافته‌اند. زید بن مهلل عتیق الشهری (۱٤۲۹ق) در پایان‌نامهٔ خود کارکرد بازی‌ها را در رشد مهارت‌های نحوی میان دانش‌آموزان کلاس اول متوسطه بررسی کرده است. او ٦۰ دانش‌آموز را بررسی کرده و بر اساس آزمایش علمی به این نتیجه رسیده است که بازی‌ها اثر مطلوبی در یادگیری نحو دارند. این مقاله تأثیر بازی‌ها را در نحو سنجیده است.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

تمام تحقیقات ذکرشده مربوط به دانش‌آموزانی است که زبان عربی برای آن‌ها زبان مادری محسوب می‌شود؛ ولی مقالهٔ حاضر به بررسی دانش‌آموزانی می‌پردازد که زبان عربی برای آن‌ها زبان دوم محسوب می‌شود.

ازجمله تحقیقاتی که در ایران دربارهٔ اثربخشی این روش در زبان دوم انجام شده است، مقالهٔ محسنی‌نژاد و همکاران (١٤٣٩ق) است که اثر بازی‌ها را بر بالا بردن مهارت صحبت کردن ۳۸ نفر از دانشجویان لیسانس دانشگاه امام صادق بررسی کرده است که نشان می‌دهد بازی‌ها نقش مثبتی بر روند صحبت کردن دانشجویان دارند. این مقاله مهارت مکالمهٔ عربی دربین دانشجویان را می‌سنجد؛ ولی مقالهٔ حاضر به سنجش میزان یادگیری واژگان عربی دربین دانش‌آموزان می‌پردازد.

با توجه به پیشینهٔ مطالعاتی ذکرشده دربارهٔ اثربخشی آموزش مبتنی بر بازی بر یادگیری زبان، پژوهشگران سعی دارند اثربخشی روش تدریس به‌وسیلهٔ بازی‌های زبانی الکترونیکی و محقق‌ساخته را بر میزان یادگیری و افزایش انگیزهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ اول، در پایهٔ هفتم در زبان عربی بسنجند.

۳. بازی آموزشی

بازی نظامی است که در آن بازیکنان در یک چالش مصنوعی با قواعد مشخص و خروجی قابل سنجش درگیر می‌شوند (مهدوی‌نسب، ۱۳۹۵ :۳۱). بازی متناسب با هدفی که دربر دارد، به انواع مختلفی تقسیم می‌شود. یکی از انواع بازی‌ها، بازی‌های آموزشی هستند. بازی آموزشی فعالیتی است که با همکاری یا رقابت تصمیم‌گیرندگانی انجام می‌شود که به‌دنبال دستیابی به اهداف یا موقعیت‌های چالش‌برانگیز با قوانین ویژه‌ای به‌منظور کسب، استفاده یا یادگیری هدف‌های تحصیلی هستند (حبیبی، ١٣٩٤: ١١).

۴. انگیزه

انگیزش تحصیلی[11] به درگیری تحصیلی اشاره دارد و به‌منزلهٔ شاخص‌های شناختی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزانی است که دل‌بستگی آنان را به تحصیل و مدرسه نشان می‌دهد (*همان*: ١١).

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

انگیزه هم درونی است و هم بیرونی. انگیزش درونی، گرایش فطری پرداختن به تمایلات و به‌کار بردن توانایی‌ها و در انجام این کار، جست‌وجو کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آن‌هاست. انگیزش درونی به‌طور خودانگیخته از نیازهای روان‌شناختی، کنجکاوی و تلاش‌های فطری برای رشد، حاصل می‌شود. وقتی افراد به‌صورت درونی با انگیزه می‌شوند، به‌دلیل علاقه، احساس و چالشی که فعالیت خاصی ایجاد می‌کند و به‌دلیل لذتی که از آن می‌برند، رفتار می‌کنند؛ اما انگیزهٔ بیرونی پاداش و محرکهٔ خارجی را می‌طلبد. بنابراین، بر مبنای نظریهٔ استقلال فردی، انگیزهٔ درونی نافذتر و اثرگذارتر از انگیزهٔ بیرونی است.

۵. فواید بازی آموزشی

استفاده از بازی سبب افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های بی‌روح می‌شود (کرامتی، ۱۳۸٦: ۱۲ – ۲٤). تدریس به این شیوه سبب می‌شود، یادگیرندگان دائماً نشاط داشته باشند و از این نشاط برای حل مشکلات و کسب علوم استفاده کنند (برقان، ۱٤۳۰ق: ۱۸). استفاده از بازی سبب می‌شود دانش‌آموز با علاقهٔ بیشتری به یادگیری درس بپردازد (26 - 25: 2010 ,Diana). بنابراین، دانش‌آموز تا پایان درس به‌صورت کامل در فعالیت‌های کلاس مشارکت خواهد داشت و نگرش مثبتی نسبت‌به آن زبان پیدا خواهد کرد که بر یادگیری دانش‌آموز اثر مثبتی دارد. به‌طور کلی، اگر فعالیتی لذت‌بخش باشد، به‌یاد سپردن آن بهتر انجام می‌شود (- 53 58: Aldabbus, 2008).

یکی از موانع پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری زبان عربی، خجالت کشیدن و ترس از اشتباه کردن است؛ بازی‌های کامپیوتری سبب می‌شود که شخص احساس قدرت کند و بدون هیچ خجالتی، میزان اطلاعات خود را بسنجد و افزایش دهد. در بازی محصلان مجبورند مهارت‌های زبانی خود را به‌کار ببرند، در حالی که حواسشان به بردن مسابقه معطوف است (384 - 381: Dickinson, 1981).

بازی‌های آموزشی خلاقیت، مهارت‌های زبانی و سازگاری با جامعه را نیز ارتقا می‌دهند (Anderson, 2010: 29 –31) و زمینهٔ شکوفایی طبیعی زبان در اشکال و سطوح مختلف را فراهم می‌سازند (Lee, 1984: 206 - 214). امروزه بازی با واژگان و استفاده از جدول کلمات متقاطع، یکی از بازی‌های پر کاربرد برای یادگیری زبان است (Kening, 1990: 126).

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

۶. معایب بازی آموزشی

با وجود اینکه به‌نظر می‌رسد، بازی آموزشی شیوه‌ای مفید برای تدریس مطالب درسی مدارس است؛ اما معایب بسیاری دارد که می‌تواند امر مهم یادگیری را دچار اختلال کند.

یادگیری، امری جدی است، در حالی که بازی برای اوقات فراغت و سرگرمی است و انجام بازی به پرت شدن حواس دانش‌آموزان از یادگیری منجر می‌شود (Atkin, 1991: 29 - 36). به‌نظر می‌رسد مؤثر بودن بازی در یادگیری، بیش از آنکه ازسوی شواهد تأیید شود، به‌کمک فرضیات اثبات شده است و افراد در عمل، هنگام به‌کارگیری این روش با سختی‌هایی مواجه خواهند شد (Bennet, 1997: 11). به‌کارگیری بازی در تدریس سبب ایجاد سروصدای زیاد و بی‌نظمی در کلاس شده و کنترل کلاس را برای معلم دشوار می‌سازد. این بی‌نظمی برای کلاس‌های مجاور ایجاد مزاحمت می‌کند (Diana, 2010: 25-26). میانگین مدت‌زمانی که برای انجام هر بازی مورد نیاز است، حدود ۳۰ دقیقه است و بیشتر برای تدریس هر موضوع، باید ۳ یا ٤ بازی انجام شود (Macedonia, 2005: 135-140). به‌دلیل محدودیت زمان، اگر معلم از بازی استفاده کند، در این صورت زمان کمی برای توضیح درس ازسوی او و کمک به دانش‌آموزان وجود دارد (Diana, 2010: 25-26). در صورتی که معلم بخش کمی از زمان کلاس را به بازی اختصاص دهد؛ چون فرصت کافی برای اجرای کامل این روش وجود ندارد، ممکن است نتیجهٔ مطلوب به‌دست نیاید. یکی از مشکلات این روش زمانی بروز می‌کند که تعداد دانش‌آموزان در یک کلاس زیاد باشد. در این حالت فقط بخش اندکی از آن‌ها فرصت مشارکت پیدا خواهند کرد که این مسئله بازی را به یک روش تدریس ناکارآمد تبدیل می‌کند (Greiner, 2010: 58-59). سازماندهی و چیدمان کلاس نیز عامل دیگری است که ممکن است هنگام استفاده از این روش مشکلاتی را برای معلم ایجاد کند. مخصوصاً زمانی که آرایش دانش‌آموزان به‌صورت ردیفی (مشابه ایران) باشد (Aldabbus, 2008: 53-54, 58). یافته‌های محققان نشان می‌دهد، انتخاب و فراهم کردن یک بازی مناسب برای کلاس درس و اختصاص مدت‌زمان مناسب برای انجام آن، یکی از چالش‌های موجود مخصوصاً برای معلمان کم‌تجربه است (Langran, 1994: 8). درصورتی که بازی با محتوای درس هم‌خوانی نداشته باشد و درست اجرا نشود، بخش زیادی از زمان کلاس هدر خواهد رفت (Wingate, 2018: 442 - 445). همچنین، ممکن است معلم در یک بازی وظیفه‌ای را برای دانش‌آموزان انتخاب کند که سبب افزایش تعامل و بحث بین آن‌ها شود؛ اما

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

این احتمال وجود دارد که دانش‌آموزان از ساده‌ترین راه ممکن برای انجام آن کار استفاده کنند (Murphy, 2003: 352-445). گاهی اوقات نیز ممکن است استفادهٔ بیش از حد بازی‌ای رقابتی در یادگیری تأثیر منفی داشته باشد و سبب افزایش اضطراب و کاهش بازدهی شود (Cagiltay, 2015: 35-41).

۷. روش‌شناسی

پژوهش حاضر از گونهٔ شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است که در آن، رابطهٔ بین تدریس به‌روش بازی‌محور در کلاس عربی با یادگیری و انگیزهٔ دانش‌آموزان بررسی شده است. جامعهٔ آماری این پژوهش را دانش‌آموزان دختر پایهٔ هفتم دو مدرسهٔ جراحی‌زاده و جهانسوزان در شهرستان ساوه در سال ۱۳۹۷ با تعداد ۲۱۰ نفر تشکیل داده‌اند. برای تعیین حجم نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۶۰ نفر (۳۰ نفر گروه آزمایش[۱۲] و ۳۰ نفر گروه کنترل) از بین دانش‌آموزان انتخاب شدند. در گروه آزمایش تدریس به‌شیوهٔ بازی‌محور انجام شد؛ اما گروه گواه[۱۳]، آموزشی از این طریق دریافت نکردند.

۸. ابزار گردآوری داده‌ها

برای گردآوری اطلاعات موردنظر در این پژوهش، از پرسش‌نامه‌های کمّی استفاده شد. ازجمله پرسش‌نامهٔ استفاده‌شده در این تحقیق، برای بررسی انگیزهٔ دانش‌آموزان، مقیاس پرسش‌نامهٔ اصلاح‌شدهٔ هارتر[۱۴] بود. این مقیاس دارای ۳۳ گویه است و برای هر گویه، طیف درجه‌بندی ۵ گزینه‌ای با مقیاس لیکرت[۱۵] از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درنظر گرفته شده است. پرسش‌نامهٔ استانداردِ انگیزشِ تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه بوده و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی بین دانش‌آموزان است. این ابزار شکل اصلاح‌شدهٔ مقیاس هارتر (1981) به‌منزلهٔ یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. مقیاس اصلی هارتر انگیزش تحصیلی را با پرسش‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگرش انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر پرسش فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربر داشته باشد. از آنجا که در بسیاری از موضوع‌های تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، لپر و

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

همکاران (2005) مقیاس هارتر را به‌شکل مقیاس‌های معمول درآوردند که هر پرسش فقط یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی را درنظر می‌گیرد. در این پرسش‌نامه انگیزهٔ درونی با پیشرفت تحصیلی رابطهٔ مثبت دارد؛ ولی انگیزهٔ بیرونی با پیشرفت تحصیلی رابطهٔ منفی دارد. جدول شمارهٔ ۱ گویه‌های انگیزهٔ درونی و بیرونی را از هم تفکیک کرده است.

جدول ۱: تفکیک گویه‌های آزمون

Table 1: Testing items

متغیر	سطح	گویه‌های پس‌آزمون	تعداد گویه‌ها
انگیزه	درونی	۱، ۲، ٦، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ١٤، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ٢٤، ۲۵، ٢٦، ۲۹، ۳۰، ۳۳	۱۷ سؤال
	بیرونی	۳، ٤، ۵، ۹، ۱۰، ۱۵، ١٦، ۱۷، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۳۱، ۳۲	١٦ سؤال

پایایی[١٦] و روایی[١٧] نسخهٔ فارسی این مقیاس در پژوهش «بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر» تأیید شده است (بحرانی، ۱۳۸۸). علاوه بر آن، برای اطمینان بیشتر پایایی آن به‌روش آلفای کرونباخ[۱۸] با جامعهٔ آماری ۷۰ نفر در کلاس‌های درس عربی نیز سنجیده شد و میزان آلفای آن برای انگیزهٔ درونی و بیرونی مطابق با جدول شمارهٔ ۲ است که از نظر آماری تأیید شده است. روایی آن نیز ازسوی ۸ استاد متخصص حوزهٔ آموزش زبان و ادبیات عربی و روان‌شناسی و پژوهش‌های میدانی تأیید شد.

جدول ۲: پایایی انگیزهٔ درونی و بیرونی

Table 2: The reliability of internal and external motivation

سطح	آلفای کرونباخ
انگیزهٔ درونی	۰/۹۲۱
انگیزهٔ بیرونی	۰/٦۷۲

برای بررسی دقیق‌تر، تمامی آزمون‌هایی که بیانگر پیشرفت علمی دانش‌آموزان بودند

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

به‌صورت کمّی[۱۹] انجام شدند. دو آزمون تستی هم‌طراز که هر کدام شامل ۱۰ پرسش بودند برای ارزشیابی استفاده شد. قبل و بعد از اجرای روش از هر دو گروه گرفته شد. آزمون‌ها با هدف سنجش واژگانی و فقط در زمینهٔ فراگیری واژگان و ترجمه به‌صورت همسان و همتا طراحی شده بودند. به‌منظور تعیین پایایی آزمون‌ها از روش تنصیف[۲۰] استفاده شد. در این روش برای محاسبهٔ ضریب قابلیت اعتماد[۲۱]، پرسش‌های یک آزمون را به دو نیمه تقسیم و سپس نمرهٔ پرسش‌های نیمهٔ اول و نمرهٔ پرسش‌های نیمهٔ دوم را محاسبه می‌کنیم. پس از آن هم‌بستگی[۲۲] بین نمرات این دو نیمه را به‌دست می‌آوریم. ضریب هم‌بستگی به‌دست آمده برای ارزیابی قابلیت اعتماد کل آزمون استفاده می‌شود. پایایی پرسش‌ها مطابق جدول شمارهٔ ۳ است. روایی این پرسش‌ها نیز مورد تأیید متخصصان آموزش زبان عربی قرار گرفت.

جدول ۳: پایایی پرسش‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون

Table 3: The reliability of pre-test and post-test questions

	ضریب پایایی گاتمن[۲۳]	ضریب پایایی اسپیرمن ـ براون[۲۴]
پیش‌آزمون	۰.۶۹۷	۰.۶۹۷
پس‌آزمون	۰.۷۰۹	۰.۷۰۷

۹. شیوهٔ اجرا

تعداد ٦۰ نفر از دانش‌آموزان در دو گروه ۳۰ نفری در گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابتدا سطح علمی هر دو گروه با ده پرسش محقق‌ساخته به‌منزلهٔ پیش‌آزمون سنجیده شد. سپس گروه آزمایش به‌مدت ٤ هفته در ٤ جلسهٔ ۳۰ دقیقه‌ای با آموزش مبتنی بر بازی قرار گرفت. میانگین مدت‌زمانی که برای انجام هر بازی مورد نیاز است، حدود ۳۰ دقیقه است (Macedonia, 2005: 135-140). از این رو، محققان به‌دلیل زمان کم آموزش در نظام آموزشی متوسطهٔ اول به‌ناچار برای انجام تدریس به‌روش بازی‌محور به چهار جلسهٔ ۳۰ دقیقه‌ای بسنده کردند و در این فاصله نیز گروه گواه هیچ مداخله‌ای را دریافت نکرد. ملاک‌های خروج نیز شرکت نداشتن در آزمون‌ها و غیبت بیش از یک جلسه بود. پس از پایان دورهٔ آموزش، گروه آزمایش و گواه در مرحلهٔ پس‌آزمون و پیگیری دوباره ارزیابی شدند و پرسش‌نامهٔ اصلاح‌شدهٔ هارتر به‌منظور سنجش و

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

مقایسهٔ انگیزهٔ تحصیلی در هر دو گروه ازسوی دانش‌آموزان تکمیل شد. داده‌های به‌دست آمده با نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. تحلیل شدند.

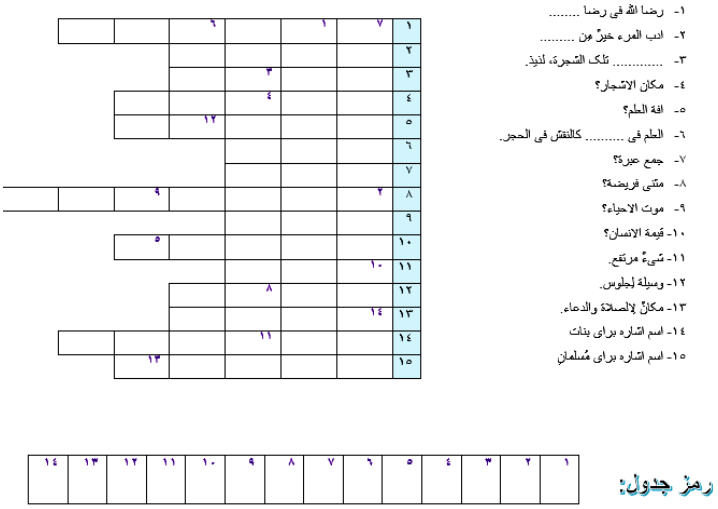
جدول ۴: خلاصهٔ جلسات آموزش مبتنی بر بازی

Table 4: Summary of game-based educational sessions

جلسات	محتوای آموزشی	شرح مختصر
جلسهٔ اول	تعیین هدف و اجرای بازی کلمات متقاطع	بازی اول در قالب جدول کلمات متقاطع عربی به‌صورت گروهی برگزار شد؛ در این بازی هر گروه که می‌توانست در کوتاه‌ترین زمان رمز جدول را پیدا کند، برندهٔ مسابقه می‌شد.
جلسهٔ دوم	تثبیت واژگان عربی با بازی مبارزه با گلوله برفی	بازی دوم بازی کامپیوتری به‌نام مبارزه با گلوله برفی بود. دانش‌آموزان جواب درست را با انداختن گلوله برفی به آدمک هایی که پشت برف پنهان شده‌اند، انتخاب می‌کردند. اگر پاسخ درست بود، به پرسش بعد می‌رفت و اگر نادرست بود، دوباره بازی تکرار می‌شد و در پایان، تعداد پاسخ‌های درست و غلط محاسبه و نمرهٔ دانش‌آموز مشخص شد. این بازی نیز به‌دلیل کمبود امکانات آموزشی به‌صورت گروهی انجام گرفت.
جلسهٔ سوم	تثبیت واژگان عربی با بازی جورچین کلمات	بازی سوم نوعی بازی جورچین واژگان عربی و ترجمهٔ آن‌ها بود که دانش‌آموزان باید جای لغت و ترجمهٔ آن را مشخص می‌کردند. هر گروه که توانست در کم‌ترین زمان بیشترین نمره و امتیاز را کسب کند، برندهٔ مسابقه شد.
جلسهٔ چهارم	سنجش میزان یادگیری با مسابقهٔ سرعت و دقت	بازی چهارم ده پرسش دوگزینه‌ای بود که دانش‌آموزان باید در کوتاه‌ترین زمان به آن‌ها پاسخ می‌دادند. در پایان بازی، نمره، امتیاز، تعداد پاسخ‌های صحیح، نادرست، پرسش‌های پاسخ نداده و مدت زمان پاسخ‌گویی برای هر گروه مشخص شد.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]



شکل ۱: بازی کلمات متقاطع و رمز جدول

Figure 1: Puzzle

شکل۲: بازی مبارزه با گلوله برف

Figure 2: Snowball fighters game

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

شکل ۳: بازی جورچین کلمات

Figure 3: jigsaw puzzle

شکل ۴: مسابقهٔ سرعت و دقت

Figure 4: Velocity and accuracy Game

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

۱۰. یافته‌های پژوهش

در این قسمت به توصیف، تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر پرداخته می‌شود. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی نظیر میانگین[۲۵] و انحراف استاندارد[۲٦] و برای پاسخ به فرضیه‌های پژوهش از روش t گروه‌های مستقل[۲۷] استفاده شد. در جدول شمارهٔ ٤ آمارهای توصیفی[۲۸] متغیرهای پژوهش حاصل از اجرای آزمون‌ها و پرسش‌نامه در گروه کنترل و آزمایش شرح داده شده است.

جدول ۵: آمارهای توصیفی نمرات متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه

Table 5: Descriptive statistics of research variables in each educational departments

آزمون	متغیرها	گروه کنترل		گروه آزمایش	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
انگیزه	انگیزهٔ درونی	۳/۸۲	۰/۷٦	۳/٦۰	۰/۹۸
	انگیزهٔ بیرونی	۳/۳۹	۰/۵۱	۳/٤۸	۰/٦۱
پیش‌آزمون	یادگیری زبان عربی	۷/۳۳	۱/۷٤	٦/۸	۲/۱۱
پس‌آزمون	یادگیری زبان عربی	۷/٦۳	۱/۸۳	۵/۹۷	۲/۲۵

نتایج در جدول شمارهٔ ٤ نشان می‌دهد که در گروه کنترل میانگین انگیزهٔ درونی و انگیزهٔ بیرونی به‌ترتیب ۳/۸۲ و ۳/۳۹ و در گروه آزمایش میانگین انگیزهٔ درونی و بیرونی به‌ترتیب ۳/٦۰ و ۳/٤۸ است. میانگین نمرات یادگیری پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه کنترل به‌ترتیب ۷/۳۳ و ۷/٦۳ و میانگین نمرات یادگیری پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه آزمایش به‌ترتیب ٦/۸ و ۵/۹۷ است.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

جدول ۶: نتایج آزمون لوین[۲۹] برای بررسی یکسانی واریانس متغیرها

Table 6: The results of Levene's Test for examining the sameness of variables' variance

متغیرها	مقدار آزمون لوین	df1[۳۰]	df2	معنی‌داری[۳۱]
انگیزهٔ درونی	۲/۷۷۵	۱	٥٤	۰/۱۰۲
انگیزهٔ بیرونی	۱/٤۲۹	۱	٥٤	۰/۲۳۷
پیش‌آزمون یادگیری زبان عربی	٤/٦۰۷	۱	٥۸	۰/۰۳٦
پس‌آزمون یادگیری زبان عربی	۰/۱۸۸	۱	٥۸	۰/٦٦٦

بر اساس نتایج جدول شمارهٔ ٥ می‌توان یکسانی واریانس[۳۲] متغیرهای انگیزهٔ درونی، انگیزهٔ بیرونی و یادگیری عربی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون را پذیرفت (P>۰/۰۱).

برای بررسی نرمال[۳۳] بودن توزیع متغیرهای یادگیری زبان عربی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، انگیزهٔ درونی و انگیزهٔ بیرونی در دو گروه آزمایش و کنترل، به‌دلیل اینکه حجم نمونه کم‌تر از صد نفر است، به‌جای آزمون کلموگروف اسمیرنف[۳٤] از آزمون شاپیرو ـ ویلک[۳٥] استفاده شد. نتایج جدول شمارهٔ ٦ حاکی از آن است که در تمام موارد فرض نرمال بودن با آلفای ۰/۰۱ برقرار است (P>۰/۰۱)[۳٦].

جدول ۷: بررسی توزیع نمرات یادگیری و انگیزهٔ دانش‌آموزان به تفکیک گروه

Table 7: The distribution of learning scores and students' motivation in each department

	متغیرها	گروه کنترل			گروه آزمایش		
		شاپیر- ویلکز	سطح معناداری	توزیع	شاپیر- ویلکز	سطح معناداری	توزیع
انگیزه	انگیزهٔ درونی	۰/۹۳۲	۰/۱۰۷	نرمال	۰/۹۰۲	۰/۰۱۱	غیرنرمال
	انگیزهٔ بیرونی	۰/۹۸۰	۰/۹۰۰	نرمال	۰/۹٤٦	۰/۱٤٥	نرمال
پیش- آزمون	یادگیری زبان عربی	۰/۹۳۳	۰/۱۱۲	نرمال	۰/۹۰۳	۰/۰۱۲	غیرنرمال
پس- آزمون	یادگیری زبان عربی	۰/۸۸۷	۰/۰۱۱	غیرنرمال	۰/۹٥۰	۰/۱۷۸	نرمال

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

با توجه به برقراری پیش‌فرض‌های مربوط به آزمون‌های پارامتریک[۳۷] می‌توان از تحلیل کواریانس[۳۸] برای پاسخ‌گویی به فرضیهٔ اول استفاده کرد. از این رو، لازم است پیش‌فرضِ یکسانیِ شیبِ خطوطِ رگرسیون[۳۹] بررسی شود. بر اساس جدول شمارهٔ ۷، با توجه به اینکه مقدار کنش متقابل[۴۰] معنادار است و سطح معناداری آن کم‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین، شیب خط رگرسیون در دو گروه آزمایش و کنترل یکسان نیست. پس برای پاسخ به فرضیهٔ ذکرشده از روش t گروه‌های مستقل استفاده می‌شود. به این صورت که در فرضیهٔ اول تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون از پس‌آزمون به‌دست می‌آید و آن‌گاه آزمون t بر روی نمره‌های تفاوت اجرا می‌شود. درمورد سایر متغیرها به‌دلیل وجود یک نمره در هر یک از آن‌ها و نیز وجود دو گروه کنترل و آزمایش و برقراری پیش‌فرض‌ها می‌توان از آزمون t دو گروه مستقل، برای مقایسهٔ دو گروه در انگیزهٔ درونی و انگیزهٔ بیرونی استفاده کرد.

جدول ۸: بررسی مفروضهٔ همگنی شیب خط رگرسیون

Table 8: The homogeneity of regression line slope

منابع تغییر	مجموع مجذورات[۴۱]	درجات آزادی[۴۲]	میانگین مجذورات[۴۳]	مقدار F	سطح معناداری
کنش متقابل	۹۱	۲	٤٥.٥	۱۳/۳۲۷	۰/۰۰۰۱
مقدار خطا[۴۴]	۱۹٤/٦	٥۷	۳/٤۱٤	-	-

۱۱. بررسی فرضیه‌های پژوهش

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از ابزارها و روش‌هایی استفاده شد که به‌ترتیب به نتایجی که آورده می‌شود دست یافتیم.

مقایسهٔ دو گروه در پیش‌آزمون عربی برای آگاهی از میزان اختلاف دانش‌آموزان در درس عربی در جدول شمارهٔ ۸ نشان می‌دهد، تفاوت بین دو گروه از نظر آماری معنادار نیست ($P > ۰/۰۵$).

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

جدول ۹: آماره‌های آزمون t مقایسهٔ پیش‌آزمون گروه آزمایش و کنترل

Table 9: T-test statistics (pre-test results in control group and test group)

شاخص آماری	آماره t	درجهٔ آزادی (df)	سطح معناداری (P.Value)	تفاوت میانگین‌ها	تفاوت خطای معیارها	سطح اطمینان ۰.۹۵	
						حد پایینی	حد بالایی
پیش‌آزمون	−۱/۰۶۷	۵۶/۰۹۰	۰/۲۹۱	−۰/۵۳۳۳۳	۰/۴۹۹۹۶	−۰/۵۳۴۸۴	۰/۴۶۸۱۷

برای بررسی اثر متغیر مستقل بر روی میزان یادگیری درس عربی، نمره‌های پس‌آزمون از پیش‌آزمون کم شد و تفاوت حاصل از دو نمره بین دو گروه با آزمون t گروه‌های مستقل مقایسه شد. نتایج این آزمون در جدول شمارهٔ ۹ نشان می‌دهد که بین دو گروه تفاوت معنادار آماری وجود ندارد (P > ۰/۰۵)، به این معنی که متغیر مستقل تأثیری بر متغیر وابسته نداشته است.

جدول ۱۰: آماره‌های آزمون t مقایسهٔ پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل

Table 10: T-test statistics (post-test results in control group and test group)

شاخص آماری	آمارهٔ t	درجهٔ آزادی (df)	سطح معناداری (P.Value)	تفاوت میانگین‌ها	تفاوت خطای معیارها	سطح اطمینان ۰.۹۵	
						حد پایینی	حد بالایی
پس‌آزمون	−۱/۹۳	۵۷	۰/۰۵۹	−۱/۰۰۶	۰/۵۲	−۲/۰۵	۰/۰۴

برای بررسی اثر اجرای روش تدریس بازی‌محور بر انگیزهٔ درونی دانش‌آموزان، از آزمون t استفاده شد. با توجه به میانگین به‌دست آمده، پس از اجرای روش تدریس بازی‌محور، مشخص می‌شود بین میانگین نمرات انگیزهٔ درونی در دو گروه آزمایش و گروه گواه، تفاوت معناداری وجود دارد. بر اساس جدول شمارهٔ ۱۰، چون t محاسبه شده ($-۰.۹۴۹ =_{\text{محاسبه‌شدهٔ}}$) در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($\alpha = ۰.۳۴۷$) و درجهٔ آزادی ۵۴ از t جدول بحرانی ($t_{\text{بحرانی}} = ۲$) کوچک‌تر است. بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که بین نمرات پس‌آزمون گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد؛ به عبارتی دیگر، اجرای روش تدریس بازی‌محور بر انگیزهٔ درونی دانش‌آموزان در درس عربی پایهٔ هفتم دورهٔ متوسطهٔ اول تأثیر ندارد (P>۰.۰۵).

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

جدول ۱۱: آماره‌های آزمون t مقایسهٔ پس‌آزمون در سطح انگیزهٔ درونی گروه آزمایش و کنترل

Table 11: T-test statistics (post-test internal motivation in control group and test group)

شاخص آماری	آمارهٔ t	درجهٔ آزادی (df)	سطح معناداری (P.Value)	تفاوت میانگین‌ها	تفاوت خطای معیارها	سطح اطمینان ۰.۹۵	
						حد پایینی	حد بالایی
انگیزهٔ درونی	-۰/۹۴۹	۵۴	۰/۳۴۷	-۰/۲۲۵۳	۰/۲۳۷۳۸	-۰/۷۰۱۲۲	۰/۲۵۰۶۲

بر اساس بررسی‌های انجام‌شده در جدول شمارهٔ ۱۱، با توجه به میانگین به‌دست آمده، پس از اجرای روش تدریس بازی‌محور، مشخص می‌شود، بین میانگین نمرات انگیزهٔ بیرونی در دو گروه آزمایش و گروه گواه تفاوت معناداری وجود ندارد؛ چون t محاسبه‌شده ($t_{\text{محاسبه‌شده}}$=۰/۶۲۹) در سطح اطمینان ۹۵ درصد (α =۰/۵۳۲) و درجهٔ آزادی ۵۳/۹۳۶ از t جدول بحرانی ($t_{\text{بحرانی}}$=۲) کوچک‌تر است. بنابراین، نتیجه گرفته می‌شود که بین نمرات پیش‌آزمون گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. به عبارتی دیگر، اجرای روش تدریس بازی‌محور بر انگیزهٔ بیرونی دانش‌آموزان در درس عربی پایهٔ هفتم دورهٔ متوسطهٔ اول تأثیر ندارد (P>۰.۰۵).

جدول ۱۲: آماره‌های آزمون t مقایسهٔ پس‌آزمون در سطح انگیزهٔ بیرونی گروه آزمایش و کنترل

Table 12: T-test statistics (post-test external motivation in control group and test group)

شاخص آماری	آمارهٔ t	درجهٔ آزادی (df)	سطح معناداری (P.Value)	تفاوت میانگین ها	تفاوت خطای معیارها	سطح اطمینان ۰.۹۵	
						حد پایینی	حد بالایی
انگیزهٔ بیرونی	۰/۶۲۹	۵۴	۰/۵۳۲	۰/۰۹۵۶۷	۰/۱۵۲۱۶	-۰/۲۰۹۳۹	۰/۴۰۰۷۳

۱۲. نتیجه

هدف تحقیق، بررسی تأثیر بازی‌های آموزشی عربی بر یادگیری و انگیزهٔ درونی و بیرونی دانش‌آموزان پایهٔ هفتم مدارس دخترانهٔ شهرستان ساوه بود که با روش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد.

نتایج تحلیل‌ها نشان داد که آموزش زبان عربی به روش بازی‌محور در حوزهٔ ترجمه در

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

مدارس ساوه سبب افزایش یادگیری و انگیزهٔ درونی دانش‌آموزان نمی‌شود و تأثیر مثبت و ایده‌آلی ندارد. مهم‌ترین عواملی را که سبب شد، پژوهش حاضر به این نتایج دست یابد می‌توان در مواردی که آورده می‌شود، خلاصه کرد:

استفاده از بازی در کلاس‌های پر تعداد، کاری دشوار است و سبب بی‌نظمی کلاس می‌شود. پژوهش حاضر نیز در دو کلاس ٤٥ نفره انجام شد. کنترل کلاس برای محققان و سوق دادن دانش‌آموزان به هدف اصلی که همان یادگیری است، کاری بسیار سخت بود که با مدیریت و تلاش زیاد محقق شد. همچنین، تعداد زیاد دانش‌آموزان سبب شده بود که فقط تعداد اندکی از آن‌ها بتوانند به‌خوبی در کارها مشارکت کنند. گرینیر[٤٥] (58 - 59 : 2010) نیز به این مسئله تأکید دارد و معتقد است این مشکل بازی را به یک شیوهٔ تدریس ناکارآمد تبدیل می‌کند.

یکی از عواملی که سبب می‌شود، بازی‌های آموزشی همچون نمونهٔ این پژوهش شکست بخورند ـ همان‌طور که اتکین (29 - 36: 1991) مطرح می‌کند ـ این است که یادگیری امری جدی است و بازی سبب حواس‌پرتی دانش‌آموزان می‌شود. بازی دانش‌آموز را از هدف اصلی که همان یادگیری است بازمی‌دارد.

کمبود امکانات آموزشی در مدارس منطقهٔ مذکور از دیگر عواملی است که سبب ناکارآمدی این روش شد. به‌دلیل تعداد کم کامپیوترها، محققان مجبور شدند تعداد اعضای گروه‌ها را افزایش دهند و این امر به مشارکت ضعیف برخی از دانش‌آموزان منجر شد.

یکی دیگر از عوامل شکست این روش، خلأ وجود بازی‌های قوی در آموزش زبان عربی در ایران است. محققان سعی بر آن داشتند که از بهترین بازی‌های کامپیوتری موجود که با درس مرتبط است، استفاده کنند؛ ولی با این حال ضعف این بازی‌ها و پوشش‌دهی اندک آن‌ها از مطالب درسی سبب شد که تأثیر ایده‌آلی بر یادگیری و انگیزهٔ دانش‌آموزان نگذارد.

میانگین مدت‌زمانی که برای انجام هر بازی مورد نیاز است، حدود ۳۰ دقیقه است و بیشتر برای تدریس هر موضوع، باید ۳ یا ٤ بازی انجام شود (Macedonia, 2005: 135-140). از این رو، محققان به‌دلیل زمان کم آموزش در نظام آموزشی متوسطهٔ اول ناچاراً برای انجام تدریس به روش بازی‌محور به چهار جلسهٔ ۳۰ دقیقه‌ای بسنده کردند. به‌دلیل محدودیت زمان، اگر معلم از بازی استفاده کند، در این صورت زمان کمی برای توضیح درس از سوی او و کمک به دانش‌آموزان وجود دارد (Diana, 2010: 25-26). زمان کم آموزش زبان عربی، یکی از

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

مهم‌ترین عواملی است که سبب شد محققان نتوانند برای انجام این روش وقت بیشتری اختصاص دهند. ضمن اینکه به‌کارگیری این روش در جلسات بیشتر سبب اختلال در تدریس بودجهٔ آموزشی مصوب وزارت آموزش و پرورش در کلاس درس پرورش خواهد شد

فرضیهٔ تأثیر روش تدریس بازی محور بر میزان یادگیری دانش‌آموزان با توجه به جدول شمارهٔ ۹ رد شد و نشان داد که بین دو گروه، تفاوت معناداری از نظر آماری وجود ندارد.

فرضیهٔ تأثیر روش تدریس بازی‌محور بر افزایش انگیزهٔ درونی دانش‌آموزان با توجه به تحلیل‌های جدول شمارهٔ ۱۰ رد شد؛ زیرا بین نمرات گروه کنترل و آزمایش در انگیزهٔ درونی تفاوت معناداری وجود ندارد. هر چه میزان انگیزهٔ درونی بیشتر شود، پیشرفت تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. بنابراین، ثابت بودن آمار در انگیزهٔ درونی نشان می‌دهد که این روش نتوانسته نقش مؤثری در انگیزهٔ دانش‌آموزان ایفا کند.

فرضیهٔ تأثیر اجرای روش تدریس بازی‌محور بر انگیزهٔ بیرونی دانش‌آموزان بر اساس بررسی‌های جدول شمارهٔ ۱۱ رد شد. اگر بازی تأثیری ایده‌آل داشت، می‌باید سبب کاهش انگیزهٔ بیرونی می‌شد؛ ولی جدول شمارهٔ ۱۱ نشان می‌دهد که این روش بر انگیزهٔ بیرونی تأثیری نداشته است.

به‌طورکلی باید گفت، با توجه به نتایج منفی این پژوهش باید در به‌کار گیری این روش برای آموزش عربی تأمل بیشتری کرد. شاید هم این روش باید بارها در تدریس زبان عربی در مقاطع متوسطه بین دانش‌آموزان ایرانی انجام شود تا بتوان به درستی و نادرستی به‌کارگیری آن برای آموزش عربی پی برد؛ زیرا این پژوهش برای اولین بار بود که در این مدارس و در این منطقه بین دانش‌آموزان بررسی شد. این پژوهش با داده‌های آماری نشان داد که معایب روش بازی‌محور سبب بی‌تأثیری آن بر آموزش و انگیزهٔ دانش‌آموزان شده است. از همین روی، امکان پیاده‌سازی این روش در شرایط کنونی در سطح دبیرستان ممکن نیست.

مشکلاتی از قبیل مختص بودن جامعهٔ پژوهش به دانش‌آموزان دختر پایهٔ هفتم شهرستان ساوه، مکان آموزش، امکانات، فرصت اندک برای اجرای پژوهش، تعداد زیاد دانش‌آموزان و نبود استانداردهای لازم، ازجمله محدودیت‌هایی هستند که در این پژوهش برجسته‌اند. یکی از مشکلات تحقیق محدودیت زمانی بود؛ زیرا برنامهٔ درسی تعیین‌شده از سوی آموزش و پرورش اجازهٔ بیشتر برای اجرای این‌گونه فعالیت‌های زمان‌بر را نمی‌دهد. به همین دلیل محققان بررسی این

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

تحقیق را در ٤ جلسه محدود کردند. پیشنهاد می‌شود برای ارزیابی دقیق‌تر روش تدریس بازی‌محور را در آموزش زبان عربی، این روش در کلاس‌های کم‌جمعیت و با امکانات آموزشی مناسب اجرا شود. نیاز به تولید بازی‌هایی قوی و با تکنولوژی روز برای آموزش زبان دروس عربی به‌شدت احساس می‌شود. فرصت کافی یکی از ملزومات این روش است. حتی اگر نتیجه در قسمتی که بازی‌های اجراشده مثبت شود، باز هم معلم برای تدریس بخش‌های دیگر کتاب با مشکل مواجه می‌شود. بنابراین، برای اجرای روش بازی‌محور لازم است ساعات تدریس این درس در دبیرستان‌ها افزایش داده شود؛ در غیر این صورت، معلم برای تدریس بودجه‌بندی مصوب آموزش و پرورش با کمبود وقت مواجه می‌شود.

۱۳. پی‌نوشت‌ها

1. Language games
2. structural
3. Educational games
4. Atkin
5. Intrinsic motivation
6. Extrinsic motivation
7. Quasi-experimental
8. Pre-test
9. Post-test
10. Control Group
11. Educational motivation
12. Experimental Group
13. Control Group
14. Harter
15. Likert Scale
16. Reliability
17. Validity
18. Cronbrach's Alpha
19. Quantitative
20. Bisection
21. Reliability
22. correlation
23. Guttman Reliability Coefficient
24. Spearman Reliability Coefficient

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

25. Mean
26. Standard Deviation
27. Independent-Samples T Test
28. Descriptive statistics
29. Levine Test
30. Degree of Freedom
31. P-Value
32. Variance
33. Normal
34. Kolmogorov–Smirnov Test
35. Shapiro-Wilk W statistic
36. P-Value
37. Parametric Tests
38. Covariance
39. Regression Analysis
40. Interaction
41. Sumot Squares
42. Desree of Freedom
43. Mean of Squares
44. Error
45. Greiner

۱۴. منابع

- بحرانی، رضا (۱۳۸۸). «بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر». ***مجلهٔ دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء***. د ۵. ش۱. صص ۵۲ – ۷۲.
- برقان، سالم فدوی (۱٤۳۰ق). ***اثر استراتیجیة لعب الادوار فی‌التحصیل و التفکیر الاستقرائی لدی طلبة الصف الثالث الاساسی فی مبحث التربیة الاجتماعیة والوطنیة به‌مدارس مدینة عمان الخاصة***. رسالة ماجستیر. عمان: جامعة الشرق الاوسط للدراسات العلیا.
- البری، قاسم (۱٤۳۲ق). «اثر استخدام الالعاب اللغویة فی منهاج‌اللغة العربیة فی تنمیة الانماط لدی طلبة المرحلة الاساسیة». ***الادبیة فی العلوم التربویة***. ج ۷. عدد ۱. صص ۲۳ – ۳٤.
- حبیبی، حشمت‌اله (۱۳۹٤). ***مقایسهٔ تأثیر روش‌های معلم - محور و بازی - محور آموزش ریاضی بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان پایهٔ هفتم***. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش تحقیقات آموزشی. اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- عطاالله، عبدالحمید (۱٤۲٤ق). «برنامج مقترح فی‌الالعاب اللغویة لعلاج الضعف القرائی لدی طلاب

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

الصف الثالث الابتدائی». ***القراءة و المعرفة***. كلية التربية. جامعة عين‌الشمس. عدد ٢٥. صص ١٠٣ – ١٢٨.

- العماوی، احمد جيهان (١٤٣٠ق). ***اثر استخدام طريقة لعب الادوار فی تدريس القراءة علی تنمية التفكير التأملی لدی طلبة الصف الثالث الاساسی. رسالة ماجستير***. غزه: كلية التربية فی الجامعة الاسلامية.
- کرامتی، محمدرضا (١٣٨٦). ***نگاهی نو و متفاوت به رویکردهای یادگیری مشارکتی***. مشهد: آیین تربیت.
- محسنی‌نژاد، سهيلا و فاطمه صغری شفيعی (١٤٣٩ق). «دور استراتيجية لعب الادوار فی رفع كفاءة مهارة المحادثة العربية لطلاب مرحلة الليسانس جامعة الامام صادق». ***دولية علمية محكمة نصف سنوية***. السنة الثانية. العدد ٤. صص ١٠٥ – ١٢٨.
- محمد مقابله، نصر و عبدالله احمد بطاح (١٤٣٦ق). «اثر استراتيجية لعب الادور فی تحسين بعض مهارات التحدث لدی طلاب الصف التاسع فی الادرن». ***جامعة القدس المفتوحة للابحاث و الدراسات***. فلسطين. العدد ٣٧. صص ٣٢٩ – ٣٦٢.
- مهلل بن عتيق الشمری، زيد (١٤٢٩ق). ***فاعلية التدريس باستراتيجية لعب الادوار فی تنمية مهارات النحو لدی تلاميذ الصف الاول المتوسط***. رسالة ماجستير. المملكة العربية السعودية: جامعة ام القری.
- مهدوی‌نسب، یوسف (١٣٩٥). ***ارائه و کاربست الگوی طراحی بازی‌های آموزشی (موردکاوی: مطالعات اجتماعی دورهٔ دبستان)***. رسالهٔ دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

References:

- Aldabbus, S. (2008). *An Investigation into the Impact of Language Games on Classroom Interaction and Pupil Learning in Libyan EFL Primary Classrooms*. PhD Dissertation .Newcastle University.
- Al-Amawi, A. J. (2009). *The effect of Using the Role-playing Method in Teaching Reading on the Development of Contemplative Thinking among Third-grade Students*. Master Thesis. Gaza: the Faculty of Education at the Islamic University. [In

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

Arabic].

- Anderson- Mc Name, (2010). "the importance of play in early childhood development. Family and Human development". *Montana State University Extention*. Pp: 547–567.
- Atallah, Abdul Hamid, (2003), "A proposed program in language games for the treatment of reading weakness among third-grade primary students." *Reading and Knowledge*. College of Education. Ain Shams University. No. 25. Pp: 103-128. [In Arabic].
- Atkin, J. (1991). *Thinking about Play. Play in the Primary Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- Bahrani, Reza (2009). "A study of the validity and reliability of Harter's educational motivation scale". *Education sciences journal* (Al-zahra University). 5 (1).Pp: 52-72. [In Persian].
- Bennett, N. ; Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching through Play : Teachers' Thinking and Classroom Practice*. McGraw-Hill Education (UK).
- Al-Birri, Q. (2011). "The effect of using language games in the Arabic language curriculum in developing patterns among primary school students." *Inquiry in Educational Sciences.* Vol.. 7. No. 1. Pp:23-34. [In Arabic].
- Burgan, Salem Fadwa, (2009), *The Impact of the Role-playing Strategy in Attainment and Inductive Thinking among Third-grade Students in the Subject of Social and National Education in the Private Schools of Amman City*. M.A Thesis. Amman: Middle East University for Graduate Studies. [In Arabic].
- Cagiltay, N. E. ; Ozcelik, E. & Ozcelik, N. S. (2015). "The effect of competition on learning in games". *Computers & Education. 87*.Pp: 35-41.
- Diana, N. P. R. (2010). *The Advantages and Disadvantages of Using Games in Teaching Vocabulary to the Third Graders of Top School Elementary School*.PhD Dissertation. Universitas Sebelas Maret.
- Dickinson, L. (1981). "Have You Got Mr. Bun the Baker?Problems and Solutions in

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

the Use of Games, Role Play, and Simulations". *English Language Teaching Journal*. 35(4). Pp. 381-84.

- Greiner, M. U. (2010). *The Effective Use of Games in the German as a Foreign Language (GFL) Classroom* . PhD Dissertation. Bowling Green State University.
- Habibi, Hishmthalh, (2015), *Measurements of the influence of Rochahai teacher - Axis and Bazi - Amuzh Sports Center, Riyadh, and Achievement of the achievement of Riyadh Daneshmuzan Phai Haftm.* Jayangnam Karshnasi Guide to Education, Research, Investigations. Omoshi. Ahvaz: Shahid Chamran University.[In Persian].
- Harter, S. (1981). "New self –reprt scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational componaents". *Developmental Psychology*. Vol.17(3). Pp:30-312.
- Karamati, M. R. (2007). *The Way It is Different and Uneven by My Participation.* Mashhad: Ayan Turbat. [In Persian].
- Kenning, M-M. (1990). *Computer and Language Learning Current Theory and Practice*. New York. London: Ellis Horwood.
- Langran, J. & Purcell, S. (1994). *Language Games and Activities. Netword 2: Teaching Languages to Adults*. Centre for Information on Language Teaching and Research. 20 Bedfordbury.Covent Garden. London WC2N 4LB. England. United Kingdom.
- Lapper Mark R.; Corpus, J. H & Iyengar, Sh. S. (2005). "Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: Age diferncenes and academic correlates". *Jounal of Educational Psychology*. Vol. 97(2). Pp: 184-196.
- Lee, W.R. cd. (1981). *Language Games*. ny K.M Willey. ELT Journal. selection 2.
- Macedonia, M.,(2005). "Games and foreign language teaching". *Support for Learning*. 20(3). Pp: 135-140.
- Mahdavi-nasab, Y. (2016). *A Model for Educational Game Design*. Ph.D. Dissertation, Tarbiat Modares University. [In Persian].
- Mohalal Bin Ateeq Al-Shammari, Z. (2008). *Effectiveness of Teaching with a role-*

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

Playing Strategy in Developing Grammar Skills for Middle school Students. M.A Thesis. Kingdom of Saudi Arabia: Umm Al-Qura University. [In Arabic].

- Mohsinegad, S. & Sugher Shafi'i, F. (2018). "The role of a role-playing strategy in raising the competence of the Arabic speaking skill for students of the bachelor's degree, Imam Sadiq University." *International Scientific Biannual.* 2nd year. Issue 4. Pp: 105 - 128. [In Arabic].
- Muhammad Moghabeleh, N. & Battah, A. A. (2015). "The effect of the role-playing strategy in improving some of the speaking skills of ninth graders in Jordan. *Al-Quds Open University for Research and Studies*. Palestine. Issue 37. Pp: 329-362. [In Arabic].
- Murphy, J. (2003). "Task-based learning: the interaction between tasks and learners". *ELT journal*. 57(4). Pp: 352-360.
- Wingate, U.,(2018). "Lots of games and little challenge–a snapshot of modern foreign language teaching in English secondary schools". *The Language Learning Journal*. 46(4). Pp: 442-455.[1]

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]

The Effectiveness of Game-Based Laerning on Students' Learning and Motivation in Arabic language

Abdollah Hosseini[1*], Adnan Eskouri[2], Nafiseh Majidi[3]

1. Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Kharazmi University, Tehran, Iran .
2. Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature, Kharazmi University, Tehran, Iran.
3. M.A. student of Arabic Language and Literature, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Received: 27/08/2019 Accepted: 8/01/2020

Abstract

Teaching Arabic through play is one of the best ways to increase students' motivation and learning. The main purpose of this article is to investigate the impact of Arabic educational games on learning and inner and outer motivation of female students in Saveh city. This study was a quasi-experimental study with pre-test and post-test with control group. The statistical population consisted of 210 seventh grade students in two schools in Saveh city, 30 were randomly assigned to the experimental group and 30 to the control group. Data collection tools included the modified Harter Academic Motivation Questionnaire (1981) and a standard researcher-made questionnaire. The game-based training was conducted in four 30-minute sessions. The games were designed electronically and researcher-made to achieve the translational educational goals of some seventh grade Arabic lessons. The scientific evaluation was done by two quantitative tests. Motivation variables were calculated using the modified Harter questionnaire by Likert method. The data were analyzed by SPSS software using independent t-test. The results showed that teaching Arabic through play did not have a significant effect on students' learning and motivation.

Keywords: Game-centered teaching method**;** Second language teaching;Arabic language; Learning; Motivation.

* Corresponding Author's E-mail: dr.abd.hoseini@khu.ac.ir

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.2.13.4]