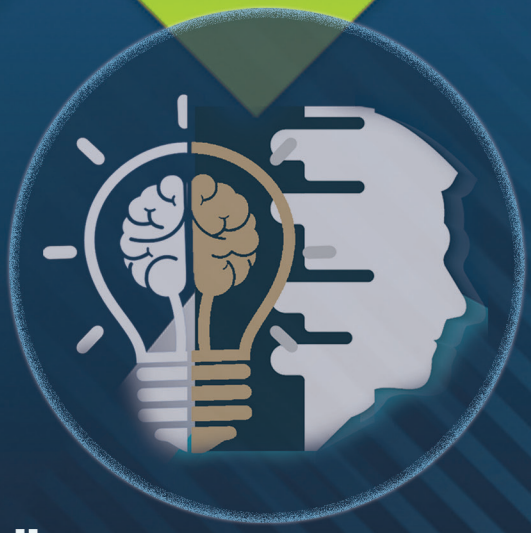
مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل



السنة الثامنة، العدد 27
المجلد الثاني، سبتمبر 2025

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حث تصدر أربة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

وقد نجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " آرسيف Arcif " المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين –من مختلف بلدان العالم– من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دوليًّا، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصـــدر المجلة ورقيًّا حســـب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشـــر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونيًّا لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط النشر في مجلة العلوم الإنسانية وإجراءاته

أولاً: شروط النشر

أولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانيًا: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. فـــي حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاًّ لبحثه .
3. فـــي حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية – بمقابل أو بدون مقابل– وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة فـــي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب رسوما مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثًا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد فـــي المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

رابعا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشرة (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشرة في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراة.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل كما هو في دليل المؤلفين لكتابة البحوث المقدمة للنشر في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل وفق نظام APA7

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك
7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (1000) ريال غير مستردة من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمس أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغي.
9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكّمين اثنين؛ على الأقل.
10. في حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمّن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثمّ إعادة تحكيمه.

د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.

11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.
12. في حالة رفض أحد المحكمين للبحث، وقبول المحكم الآخر له وكانت درجته أقل من 70%؛ فإنّه يحق للمجلة الاعتذار عن قبول البحث ونشره دون الحاجة إلى تحويله إلى محكم مرجح، وتكون الرسوم غير مستردة.

13. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث
14. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم. وكذلك لها الحق في رفض البحث دون إبداء الأسباب.
15. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.
16. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.
17. لا تردّ البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر
18. يحق للمجلة أن ترسل للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.
19. لهيئة تحرير المجلة الحق فـــي تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنيّاً.

المشرف العـــام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. هيثم بن محمد بن إبراهيم السيف

هـيـئـــة الـتـحـريـــر

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري
أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د. منى بنت سليمان الذبياني
أستاذ الإدارة التربوية

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د. نوف بنت عبدالله السويداء
استاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري
أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان
سكرتير التحرير

الهيئة الاستشارية

أ.د فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

أ.د محمد بن مترك القحطاني

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

أ.د علي مهدي كاظم

جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان – قياس وتقويم

أ.د ناصر بن سعد العجمي

جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د حمود بن فهد القشعان

جامعة الكويت – الخدمة الاجتماعية

Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education

أ.د رقية طه جابر العلواني

جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

أ.د سعيد يقطين

جامعة محمد الخامس – سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology

أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي

جامعة الملك سعود – الأدب الإنجليزي

أ.د محمد شحات الخطيب

جامعة طيبة – فلسفة التربية

مقترحات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول التعليم القائم على التعليب لتعلّم الطلبة

Saudi Faculties members' suggestions toward gamified teaching for students learning

د. يوسف عبد الرزاق بن عبد الكريم المسلماني
أستاذ تقنيات التعليم المشارك، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0000-0003-3919-3666

Dr. YOUSEF ALMOSLAMANI
Associate Professor of Educational Technology, Department of Educational Technology, College of Education, University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia

(تاريخ الاستلام: 2025/04/14، تاريخ القبول: 2025/06/15، تاريخ النشر: 2025/07/01)

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على وجهة نظر هيئات التدريس في الجامعات السعودية في تطبيق التعلم الممزوج باللعب (التلعيب) ومدى أثره اعلى العملية التعليمية، التعرّف على أكثر عناصر الألعاب الرقمية (التلعيب) التي تستخدمها الهيئة التدريسية في العملية التعليمية والتخصصات العلمية والأدبية التي تستخدم بها هذه العناصر، والبحث في أهم المقترحات الأساسية لهيئة التدريس في جامعات السعودية لتطبيق التعلم الممزوج باللعب(التلعيب) وتصميمه. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد بلغت عينة الدراسة 469 عضو هيئة تدريس من جامعة حائل قاموا بالاستجابة على أسئلة أداة الدراسة المتمثلة بالاستبيان. وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها أن هنالك درجة اتفاق عالية بين أعضاء هيئة التدريس حول أهمية استخدام عناصر التلعيب في العملية التعليمية وأثرها في تعزيز التعلم الذاتي للطلبة وإضفاء روح المتعة والمرح على البيئة التعليمية، وتعزيز نسب المشاركة وإدماج الطلبة في العملية التعليمة. وبذات السياق أبدى أفراد عينة الدراسة تخوفهم من الأثار العكسية من مثل شعور الطلبة بالعزلة، وزيادة الضغط على الطلبة وشعورهم بالقلق، وزيادة الاعتماد على المحفزات الخارجية. وقد بيّنت الدراسة أن أكثر العناصر استخدام هي الصورة الرمزية (الأفتار)، التقدم، ولوحة الصدارة والتحديات. أما في مقترحات أعضاء هيئة التدريس فكانت بضرورة الاعتماد على التغذية الراجعة للمشاركين في عملية تصميم عناصر التلعيب وتضمينها بالعملية التعليمية، تضمين تقييمات دورية للعناصر، دمج المكافآت الخارجية والداخلية، توفير التحديات المناسبة، وتقديم تجربة مستخدم مرنة.

الكلمات المفتاحية: أعضاء هيئة التدريس، التعليب، الصورة الرمزية (الأفتار)، لوحة الصدارة، التعلم الذاتي.

Abstract

The study aimed to demonstrate Saudi faculties members' perspectives toward the implementation of gamification elements in their teaching-learning process and the relevant consequences on the learning process, demonstrate the most common gamification elements preferences among faculty members and education and scientific faculties, and reveal suggestions toward empower gamification elements and its sufficient design into learning context as faculties members perceived. A total of 469 responses were submitted by faculties members working at the University of Hail. The study used the descriptive-analytic approach, utilizing the power of online surveys as a data-collecting tool. The results showed a high agreement among faculty members toward the usage significance of gamification elements in the learning context. They reported that gamification elements have a substantial role in fostering self-learning among students, increasing interest in enjoyment, joys, and entertainment sphere in the learning process, increasing students' engagement and involvement rate into the learning process. Nevertheless, faculties members declared some fears and doubts about the explicit negative consequences of gamification such as increasing students› isolation, increasing students› anxiety levels, and increasing reliance on extrinsic motivation. However, the study found that the most used elements were avatars, progress, leaderboards, and challenges. The participants also suggested relying on a sustainable feedback process toward elements integration into the learning context, establishing periodic assessments of gamification elements, associating intrinsic and extrinsic motivation, affording appropriate challenges, and supporting flexible user experience.

Keywords: Avatar, Gamification, Faculty members, leaderboard, self-learning.

للاستشهاد: المسلماني، يوسف عبد الرزاق بن عبد الكريم. (2025). مقترحات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول التعليم القائم على التعليب لتعلّم الطلبة. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*، 02 (27)، ص149 – ص164.

Funding: There is no funding for this research

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

المقدمة:

تمثّل التطور المتسارع في نظم التعليم عالميا وبالمملكة العربية السعودية خاصة طوّر من المحتوى التعليمي، وطرق التدريس وأساليبه نظراً لتداخل نظم المعلومات وتقنيات الاتصال الحديثة، فأصبح التسارع في استغلال المستمر لتقنيات المعلومات في إثراء العملية التعليمية، والتعلّم والتعليم. ولعلّ التطوّر في التقنيات ليس السبب الوحيد في هذا التسارع نحو إدماج هذه التقنيات في التعليم، وإنما الاحتياج لطرق ووسائل تعليم حديثة تواكب احتياجات المتعلمين والمعلمين أيضاً فما عادت طرق وأساليب التدريس والتعلّم التقليدية المعتمدة على التلقين والتذكر كافية وتتناسب واحتياجات الطلبة والمعلمين (Pan & Gooi, 2023; Yaccob et al., 2022)

تقنيات التعليم أتاحت الفرصة لتلبية احتياجات كل من الطلبة والمعلمين فعلى سبيل المثال ولا الحصر، كان لتقنيات التعليم مساهمة واضحة في تسهيل عرض المحتوى التعليمي للطلبة وبشكل فعال وبأشكال مختلفة ومدعوما بوسائط عدة من مثل الصوت والصورة وغيرها من الوسائط المتعددة المرئية والسمعية ، وأيضا ساعدت تقنيات المعلومات والاتصال انشاء بيئات تعلم مختلفة من مثل التعلم التعاوني عبر الانترنت، والتعلم الفردي، والتعلم التفاعلي والتعلم الالكتروني التكيفي بالاعتماد على موارد تقنيات التعليم بالمحاكاة والنظم الافتراضية، ونظم إدارة التعلم. الأمر الذي جعل التعلم والتدريس أكثر حيوية ووفرة وقابلية للنشر والمشاركة (Kalay & Yüksel, 2023; Yaccob et al., 2022).

التعلم والتدريس الممزوج بالألعاب أو ما يطلق عليه التلعيب Gamification من أهم الأساليب الرائجة حاليا والتي تُعد من أحدث ما توصلت له تقنيات التعليم، والتي تتلاءم بطبيعتها مع نظريات التعلم من مثل: النظرية السلوكية (لسكنر Skinner وبافلوف Pavlov وجون واتسن John Watson) والتي تقوم على أن التعليم والتعلم يغيّر السلوك ويؤثر به والتي تفيد بأن التعلّم يحدث إذا ما تغيّر سلوك المتعلم (الطالب)، فإذا لم يستجب الطالب لذلك فلن يتغير سلوكه وتطبيقه يكون بالاعتماد على التكرار والممارسة والتدريب ومن ثم التقييم وبناء عليه يكون التحفيز وردود الفعل الفورية والتي تتوافق مع بنية التعلم الممزوج بالألعاب والتي تستخدم عناصر الألعاب وألعاب الفيديو لتحفيز الطلبة وتعظيم مشاعر التسلية والاندماج بالعملية التعليمية وتغيير سلوكهم حسب أهداف التعلم (Efgivia et al., 2020). ونظرية التحفيز الجوهري Intrinsic Motivation من نظرية تقرير المصير self-determination theory فقد أشار (Luarn et al., 2023) بأن المحفّز الداخلي له أثر كبير في تغيير سلوك الفرد مع أهمية تلبية احتياجات نفسيّة ثلاثة: التواصل والترابط Relatedness، والكفاءة Competence، والاستقلالية autonomy. كما ويتفق مفهوم التعلم الممزوج باللعب ونظريات التعلم الاجتماعي والتي تدور حول تغير سلوك الفرد من خلال تقليد ومراقبة من حولهم في ضوء تجاربهم الشخصية وتفاعلهم مع البيئة الاجتماعية لتكوين المعرفة لديهم (Bakhanova et al., 2020)

انتشار مفهوم التعلم الممزوج باللعب أتاح الفرص لمؤسسات التعليم على اختلاف اختصاصها ومجالها لتصميم نماذج تعلم ممزوجة باللعب وذلك لإثراء نظريات وأدبيات تجارب التعلم والتدريس بين الطلبة والمعلمين. وأصبح هنالك نطاق واسع لإدخال التعلم الممزوج باللعب في بيئة التعليم العالي وأنشاء أنظمة مبكرة مفعلة بالتلعيب (اللعب) استناداً على نتائج أولية حول فعاليتها في تلبية احتياجات الطلبة وتنوّعها وأثرها الإيجابي على الدافعية وزيادة مستويات الانخراط والاندماج في العملية التعليمية وزيادة تحصيل الطلبة وتسهيل عرض المادة التعليمية وزيادة مستويات التفكير الإبداعي وكما وأثرها الإيجابي على عملية الإدراكية بما يفهم المشكلات وتوليد الأفكار وتشكيل الحلول بما يُدّعم تطوير استراتيجية راسخة للتعلم والتعليم (Chen et al., 2023; Pratiwi et al., 2024; Zainuddin et al., 2020; Dahalan et al., 2023)

مشكلة الدراسة

أشارت الأدبيات السابقة في موضوع الدراسة وهو التلعيب أو التعلم الممزوج باللعب لدوره وأثره الإيجابي على عملية التعلّم والتعليم من وجهات نظر الطلبة والمعلمين ومن الدراسات التجريبية المبكرة (Chen et al., 2023; Kalay & Yüksel, 2023; Luarn et al., 2023; Pan & Gooi, 2023; Pratiwi et al., 2024; Zainuddin et al., 2020)، وعلى النقيض من ذلك فقد أشارت دراسات أخرى بأن التعليم الممزوج باللعب (التلعيب) لم يكن له التأثير الإيجابي المتوقع في عملية تعلّم الطلبة وتعليمهم لا سيما في بيئات التعليم العالي (الجامعات والمعاهد والكليات). وقد بيّنت هذه الدراسات بأن هذه النتيجة قد تُعزى لصعوبة وتعقيد محتواها العلمي، والتباين الكبير في ملفات الطلبة في مؤسسات التعليم العالي مقارنة بمؤسسات التعليم الأدنى (الثانوي والإعدادي) مما يشير لتباين تأثير هذه الألعاب على الطلبة وتعلّمهم، كما وأيضا تُعزى الدراسات الأسباب في ذلك لتباين وزيادة البرامج التعليمية متعددة التخصصات في مؤسسات التعليم العالي مما يؤثر ويحدّ من تأثير تطبيق ومحاكاة التعلم الممزوج باللعب (التلعيب) ويضفى عليه المزيد من التعقيدات (Khaldi et al., 2023; Hanus & Fox, 2015)

وقد جاءت الدراسات المراجعة المنهجية بأن هنالك نقص بالدراسات التي تناولت التعليم الممزوج باللعب (التلعيب) في سياق التعليم العالي ولا سيما بالتخصصات الأدبية والعلمية على النقيض من شيوع الدراسات التي تناولت التعلم الممزوج باللعب في بيئات التعلم العالي بتخصصات الهندسة وتخصصات التدريب المهني (67 %) وأن الغالبية العظمى من الدراسات كانت في أسيا ومن ثم أوروبا ويليها على التوالي الولايات المتحدة في حين أنه لم ترد دراسات في أي من دول الشرق الأوسط حتى 2022، كما وقد بيّنت الدراسة بأن استخدام التعليم الممزوج باللعب (التلعيب) كان محصورا بعدة موضوعات فقط وهي الهندسة والرعاية الصحية والسياحة وخدمات الغذاء (Dahalan et al., 2023; Khaldi et al., 2023) وعليه فإن الدراسة الحالية جاءت لبحث مقترحات هيئة التدريس

في الجامعات السعودية حول أهم الطرق التي يمكن الإفادة من التعلم الممزوج باللعب (التلعيب) لمصلحة تحقيق أهداف التعليم العالي.

أسئلة الدراسة

جاءت الدراسة الحالية للاستجابة على تساؤلات الدراسة التالية:

- ما هي وجهة نظر هيئات التدريس في الجامعات السعودية في تطبيق التعلم الممزوج باللعب (التلعيب) ومدى أثره على العملية التعليمية؟
- ما هي أهم عناصر الألعاب الرقمية التي يستخدمها الهيئة التدريسية في العملية التعليمية والتخصصات العلمية والأدبية التي تستخدم بها هذه العناصر؟
- ما هي المقترحات الأساسية لهيئة التدريس في جامعات السعودية لتطبيق التعلم الممزوج باللعب(التلعيب) وتصميمه؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن الطرق التي يمكن أن تستفيد بيئات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من ميزات وفوائد التعلم الممزوج بالتعلم (التلعيب) حسب ما يراه هيئات التدريس والإدارة في الجامعات السعودية. وعليه لإن الدراسة الحالية تهدف للتحقيق الأهداف الثانوية التالية:

- التعرف على وجهة نظر هيئات التدريس في الجامعات السعودية في تطبيق التعلم الممزوج باللعب (التلعيب) ومدى أثره الإيجابي على العملية التعليمية
- التعرف على أهم عناصر الألعاب الرقمية التي يستخدمها الهيئة التدريسية في العملية التعليمية والتخصصات العلمية والأدبية التي تستخدم بها هذه العناصر
- الكشف عن المقترحات الأساسية لهيئة التدريس في جامعات السعودية لتطبيق التعلم الممزوج باللعب(التلعيب) وتصميمه

أهمية الدراسة

تتخذ الدراسة الحالية أهمية نظرية لفهم عناصر التلعيب وأهميتها في العملية التعليمية وأسس تطبيقها حيث استعرضت الدراسة الحالية الدراسات السابقة التي ناقشت فعالية التلعيب في التعليم العالي وتحديد جوانب الضعف والقوة وإلقاء الضوء على الجوانب التي تُساهم في إنجاحه عن الأخرى التي تعرقل تطبيقه.

أما الأهمية التطبيقية والعلميّة للدراسة أنها تتيح للمصممين عناصر التعليب وتضمينها بالسياقات التعليمية فهم وجهات نظر الهيئة التدريسية وتفضيلات الاستخدام لهذه العناصر مما يساعدهم في تصميم وتنفيذ تداخلات التلعيب بطريقة تتوافق مع اتجاهات ومقترحات القائمين على العملية التعليمية. كما وتلقي النتائج الحالية الضوء على جوانب تقييم فعالية التلعيب وأثرها على الطلبة. كما ونعكس النتائج المرجوة من الدراسة تغذية راجعة لمثال واقعي لتطبيق هذه العناصر في العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة

التلعيب اصطلاحاً هو ممارسة وتطبيق قواعد اللعب في حالات ومواقف لا تهدف بالأساس للعب وذلك سعيّاً لتلبية الاحتياجات الفردية وخلق محفزات ومثيرات داخل نفوس الطلبة للخروج عن السياق التقليدي للعملية التعليمية (Hamid, et al. 2025)

المراجعة الأدبية

التلعيب أو استخدام اللعب في العملية التعليمية ليس بالشيء الجديد والحديث حيث إن مفهوم استخدام اللعب في غير سياق الترفيه هو ليس بالشيء الحديث. إلا أن استخدام التلعيب في العملية التعليمية يُعد من الأمور المستحدثة بالعملية التعليمية واستراتيجيات التدريس والتعلم وتطوير المناهج (Bayo, 2024). بداية مفهوم التلعيب يدور حول استخدام اللعب أو عناصر اللعب في سياق مختلف عن الترفيه وقد عرّفه البعض بأنه استخدام تصاميم الألعاب وعناصر هذه التصاميم في سياق غير سياق اللعبة وهذا من المفاهيم التي اتفق عليها كل من (Bayo, 2024; Khaldi et al., 2023; Bakhanova et al., 2020). في حين اختلفت معها بعض الدراسات مثل (Werbach & Hunter, 2012)بأن التلعيب هي النشاط والعملية بحد ذاتها وليس بالعناصر وسياق التطبيق، أي بعملية تحويل وجعل النشاطات أقرب لأن تكون للنشاطات داخل الألعاب وأن التركيز يقوم على استلهام طريقة التفكير في الألعاب أي أن يتم معالجة كافة النشاطات من وجهة نظر وتحليل مصممي الألعاب والتي من شأنها خلق بيئة دامجة وتعظيم المحفزات لدى المستخدمين. كان أول من استخدم مصطلح التلعيب هو نيك بيلنج Nick Pellingعام 2002 في البرنامج الشهير TED وقد طرحه كطريقة تعلّم تستخدم العاصر الموجودة بالألعاب أو ألعاب الفيديو بهدف تحفيز الطلبة في العملية التعليمية وتعظيم شعور التسلية والاندماج في العملية التعليمية (Efgivia et al., 2020) ويكمن التشجيع نحو استخدام وتوظيف التلعيب بالعملية التعليمية والمحتوى العلمي في حريات أربعة يمتلكها المتعلم في هذا المنهج وهي حرية الفشل، وحرية التجربة، وحرية بذل الجهد، وحرية التعبير عن الذات (Al-Balushi & Al-Hosni, 2023).

يُعرف التلعيب اصطلاحا بأنه دمج عناصر توجد بالعادة في الألعاب مثل (النقاط، والتحديات وغيرها) في سياق غير سياق الألعاب والتسلية وبالأخص في البيئة التعليمية والتي تهدف لزيادة الدافعية للتعلم، وزيادة ادماج الطلبة، والمساهمة بتطوير مهاراتهم المهنية والتعليمية ومهارات اكتساب المعرفة (AL-Dahamshe 2025)

تبرز أهمية التلعيب في عدة جوانب ذكرها (Hamid, et al. 2025) جذب المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو التعلم والمشاركة الفعالة في الأنشطة عبر دمج عناصر الألعاب في سياقات غير اللعب، وتكييف عناصر التلعيب لمراعاة الفروق الفردية واحتياجات المتعلمين المتنوعة وتقديم محتوى وطرق تعلم تناسب كل متعلم على

حدة بطريقة مرنة، وتعزيز الكفاءة الذاتية للمتعلمين ويزيد من ثقتهم بقدراتهم ومثابرتهم على إنجاز المهام التعليمية، وجعل عملية التعلم أكثر تشويقاً ومتعة.

من منظور الدراسات والأبحاث في اللغة العربية فإن التلعيب معجميّاً هو استخدام الألعاب والألغاز (الأحاجي) في العملية التعليمية، وبشكل أدق فإنه استخدام عناصر تصميم الألعاب في سياقات غير سياق الترفيه وتصميم الألعاب وذلك بهدف تعزيز وتحسين سلوك المستخدم (Inein, 2024). وقد شرحاه (Al-Sallal & Arouri, 2024) بأنه عملية استنباط طرق وأليات الألعاب في سياقات مختلفة غير سياق الترفيه لأهداف محددة وواضحة من مثل حل مشكلة أو تحسين أداء ولا يكون ذلك إلا بالفهم العميق لتكنولوجيا الألعاب وأسس تصميمها ودراسة سلوك اللاعبين «أي المستهدفين» في مجالات مختلفة.

وقد حددت العديد من الدراسات عناصر التلعيب من مثل الشارة، ولوحات الصدارة والنقاط، والمستويات، التحديات، الجوائز والمكافآت، الأوسمة (Al-Otaibi & Harib, 2023)، إلا أن كل من (Al-Balushi & Al-Hosni, 2023) قد صنف عناصر التلعيب في ثلاث مكونات للتلعيب هي: الآليات المحركة للتفاعل والتي تُرادف باللغة الإنجليزية Mechanics وهي الأنظمة والمكونات والقواعد الثابتة التي لا تتغير بتغيير اللاعبين « الطلبة» من مثل النقاط والمستويات والتحديات. وطبيعة التفاعل Dynamics وهي آليات التفاعل التي يضعها مصممي الألعاب والتي تنعكس من فهم طبيعة تفاعل المستهدفين من اللعبة وردود فعلهم عند تطبيقها من مثل الحصول على المكافآت والمنافسة والتعبير عن الذات. وجماليات اللعبة Aesthetics وهي العناصر التي يضعها المصممين لاستحواذ على انتباه المستهدفين من مثل الألوان والرموز والأشكال والأصوات والتنوع والتي تنعكس على المستخدمين بشعورهم بالحماس والبهجة خلال اللعب. وهذا يشابه التصنيف الذي ذكره ووضع له اختصارا بثلاث حروف أبجدية DMA وأنها بهذه الصورة مرتبة تنازلياً حيث أن ديناميكيا اللعبة (طبيعة التفاعل) هي الصورة الأشمل للرغبات والمحفزات التي تجعل المستهدفين يخوضوا غمار اللعبة، ومن ثم ميكانيكية اللعبة (الآليات المحركة) وهي العمليات التي تُضفي على أي نشاط يقوم به المستهدفين طابع اللعب مما يزيد من مستويات التحفيز لديهم، وأخيرا مكونات اللعبة (جماليات اللعبة) وهي العناصر والميزات المحسوسة والتي تستخدم لوظائف زيادة الاندماج والتفاعل والمشاركة لدى المستهدفين (Baarimah, 2023). وفي دراسة مرجعية لأكثر العناصر استخداما في العملية التعليمية قام بها خليل وآخرون (Khalil et al., 2018) وجدوا أن أكثر العناصر الألعاب استخداماً في العملية التعليمية في المرحلة الجامعية وفي بيئات التعلم الإلكتروني على الترتيب هي الشارات، ولوحات الصدارة، ومؤشر التقدم، والتحديات، وأشار لأن استخدام التحديات جاء بشكل أكبر في البيئات التعلم عن بعد من النقاط. وفي دراسة مشابهة قام بها مجوري وآخرون (Majuri et al., 2018) وجد أن أكثر العناصر شيوعاً على الترتيب هي النقاط، التحديات، الشارات، ولوحة الصدارة في بيئات التعلم الوجاهيّة. وبذات السياق، قام خالدي وآخرون (Khaldi وآخرون، 2023) بدراسة مرجعية للعناصر الأكثر استخداما في بيئات التعليم العالي الرقمية وهي على الترتيب النقاط، الشارات، ولوحات الصدارة، المستويات، والتغذية الراجعة هي العناصر الأكثر شيوعاً.

وقد اشترط في نجاح تطبيق التلعيب في العملية التعليمية عدة معايير، ذكرها كالتالي: وضوح الأهداف التعليمية التي تسعى العملية التعليمية تحقيقها، أن تكون الأنشطة والعناصر تتناسب وعمر الطلبة ومستوياتهم التعليمية، التغذية الراجعة لقياس أثر استمرارية التعلّم، خلو الأنشطة والعناصر لأي رموز توحي للعنف والمخاطر، وضوح قواعد وعناصر اللعبة المدمجة بالعملية التعليمية، تناسب عناصر التعلم وبيئات التعلم المستخدمة، الحرص على عدم تحييد عنصر الإثارة والإمتاع، توفير الاستقلالية والحرية للمُتعلّم، وتوفير مساحات تأمل وملاحظة الإجراءات المنطقية وخطوات التعلم له (Al-Otaibi & Harib, 2023)

وقد وَضحت الدراسة المرجعية التي قام بها الخالدي وآخرون (Khaldi et al., 2023) أن هنالك نقص كبير في الدراسات التي تناقش وتوَضح معايير تصميم وتطبيق التلعيب في العملية التعليمية والأسس التي يقوم عليها اختيار العناصر المناسبة لإدماجها بالعملية التعليمية دون عن غيرها وأسباب اختيارها. وبذات الدراسة وجد الباحثون أن غالبية الدراسات التجريبية والعملية في التعليم العالي استندت على اختيار عنصر واحد من العناصر اللعبة والارتكاز عليه دون غيره، في حين أن بعض الدراسات ذهبت لدمج عنصرين، ودراسات قليله جداً استخدمت أكثر من عنصرين.

قد أشارت العديد من الدراسات لأهمية استخدام التلعيب في العملية التعليمية والتدريسية آثارها الواعدة في الاستحواذ على انتباه الطلبة، وزيادة مستويات الدافعية لديهم، وتحفيز مشاركتهم وزيادة مستويات الاندماج في العملية التعليمية لديهم وأجواء المرح والبهجة التي تضفيها هذه العناصر على بيئة التعلم (Al-Balushi & Al-Hosni, 2023; Al-Otaibi & Harib, 2023; Baarimah, 2023; Bakhanova et al., 2020; Hanus & Fox, 2015; Pan & Gooi, 2023; Zainuddin et al., 2020; Alsadoon, 2023). وفي ذات السياق فقد أشار كل من العتيبي وحريب (Al-Otaibi & Harib, 2023) أن استخدام المفرط للحوافز والمكافآت قد يأتي بنتائج عكسية من مثل انخفاض الدافعية، وأن التكرار والنمطية في أنشطة التلعيب قد تزيد شعور الطلبة بالملل والرتابة

منهجية الدراسة

تتبع الدراسة الحالية حسب موضوعها المنهج الوصفي التحليلي الكمي الذي يقوم على اكتشاف الظواهر الطبيعية وحيث أن الدراسة الحالية تهدف لبحث ودراسة مقترحات هيئة التدريس حول الشكل المناسب والأفضل لتضمين التعليم الممزوج باللعب

(التلعيب) في العملية التعليمية لتحصيل فوائدها الجمّة الإيجابية على الطلبة ومستويات التعلم وعليه سيستخدم الباحث أداة الاستبانة والذي سيتوزع على عينة الدراسة عبر بريد الكتروني يحتوي على رابط الاستبانة الالكتروني لتقديم إجاباتهم حول ذلك.

مجتمع الدراسة

مجتمع البحث هو أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حائل أحد الجامعات السعودية، على اختلاف كلياتهم واختصاصهم العلمية ومرتباتهم الأكاديمية. سيستخدم الباحث أسلوب العينة العشوائية لتوزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة. أوقف الباحث جمع الاستجابات عندما فاقت أعداد الاستجابات 300 استجابة وبنسبة استجابة بلغت 55 % ولم تعد تصل استجابات جديده بفارق زمني قدُّر بشهر وكان العدد كافٍ لتعميم نتائج الدراسة (Cohen et al., 2018; Fraenkel et al., 2012). وعليه فإن مجموع الاستجابات بلغ 1155 استجابة إلا أن نسبة 40 % من الاستجابات والمشاركين أشاروا لاستخدامهم عناصر التلعيب في العملية التدريسية في حين أن الباقي أشاروا بعدم استخدامهم لهذه العناصر ولذلك لم تُحسب استجاباتهم في تحليل نتائج الدراسة الحالية. بلغت الاستجابات القابلة للتحليل في الدراسة الحالية هي 469 استجابة. يعرض الجدول رقم (1) الخلفية الديمغرافية للمشاركين بالدراسة الحالية بشكل تفصيلي.

جدول 1

البيانات الديمغرافية للمشاركين بالدراسة (ن=469)

الجانب الديمغرافي		التكرار(النسبة%)
الجنس	أنثى	(%44.6)209
	ذكر	(%55.4)260
الرتبة الأكاديميّة	محاضر	(%10.9)51
	أستاذ	(%54.2)254
	أستاذ مشارك	(%19.2)90
	أستاذ مساعد	(15.8)74
الكلية العلمية	كلية العلوم الصحيّة	(%10.4)49
	الكليات الإنسانيّة	(17.5)82
	كليات العلوم	(%72.1)338

كما يُظهر الجدول (1) أن النسبة الأكبر من المشاركين هم من أعضاء الهيئة التدريسية الذكور بنسبة بلغت 55 %، وكان النصيب الأكبر من المشاركة لكليات العلوم بنسبة 72 % مقارنة بالكليات الأخرى، وتباينت الرتب الأكاديميّة للمشاركين وكانت نسبة المشاركة الأكبر للأساتذة بنسبة بلغت 54 %.

أداة الدراسة

قام الباحث بتصميم أداة الدراسة، الاستبانة، وبالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة في موضوع الدراسة التي تناقش وتبحث في استخدام التلعيب في العملية التدريسية والتعليمية وطرق تصميمها وتنظيمها بما يحقق الأهداف التعليمية والتدريسية على اختلافها. تكوّنت الاستبانة من ثلاث محاور رئيسية تتضمن البيانات الديمغرافية. سيتكون الاستبانة من أسئلة مغلقة حيث أن الإجابات تتبع نظام ليكرت الخماسي مما يُسهل تحليل أراء عينة الدراسة واستخلاص النتائج الكمية. وللتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة تم احتساب معامل كرونباخ ألفا لمحوري الاستبانة على عينة استطلاعيه بلغت 30 عضو من أعضاء هيئة التدريس وكانت معاملات كرونباخ ألفا 0.90، و0.83 على التوالي. وهي معاملات ثبات تتراوح بين معاملات ثبات جيدة لمعاملات ثبات عالية. الأمر الذي يشير لصلاحية الاستبانة وقدرته على قياس ما أُعدّ لقياسه.

أخلاقيات البحث

اتبّعت أساسيات أخلاق البحث بما يتضمن الحصول على موافقة المشاركين بالدراسة على مشاركتهم وإعلامهم المسبق بأهداف الدراسة والطرق التي ستخدم بها إجاباتهم مع الحفاظ على سرية معلوماتهم الشخصية، كما تم إخطارهم بحرية المشاركة ورفضها أو حتى سحب المشاركة فيما بعد. ارتكزت الدراسة بجمع المعلومات على سريتها واستخدامها لغايات البحث العلمي دون عن غيره من الغايات. لضمان سلامة البيانات وخلوها من الانحياز حيثُ تم الالتزام أساسيات احتساب درجات الصدق والثبات لأدوات الدراسة ووضوح عباراتها من خلال عرضها على الجمة من ذوي الخبرة والاختصاص في المجلة، واحتساب درجات الاتساق الداخلي بالأساليب الإحصائية المناسبة من خلال تطبيق دراسة استطلاعية على عينة خارجة عن عينة الدراسة الأصلية. كما التزم الدراسة بالأساسيات الأخلاقية كما نشرها دليل الأخلاقي للبحث العلمي الصادر عن اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي في جامعة حائل.

تحليل البيانات

اتسمت البيانات في الدراسة الحاليّة بأنها بيانات كميّة حيث قام المشاركون بتعبئة استبانة موزعة بصورته الالكترونية وكان الإجابات تتبع مستوى ليكرت الخماسي للمحور الثاني في الأداة في حين أن المحاور الأخرى كانت أسئلة مغلقة من نوع اختيار من متعدد، كان الخيارات تتراوح بين نعم وربما ولا للمحور الثالث. تم إدخال البيانات لجميع الاستجابات عبر برنامج التحليل الاحصائي SPSS 25 حيث تم احتساب التكرارات والنسب لجميع الاستجابات وكما استُخدم الاختبارات المعلميّة لاختبار الفروق بين الاستجابات تبعاً للمتغيرات الديمغرافية للمشاركين. كما وقد تم احتساب كرونباخ ألفا للتأكد من صدق الأداة وثباتها.

النتائج

وجهة نظر هيئات التدريس في الجامعات السعودية في تطبيق التعلم الممزوج باللعب (التلعيب) ومدى أثره الإيجابي على العملية التعليمية، استخدمت التكرارات والنسب المئوية لاحتساب الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة لعبارات محور أثر تطبيق أحد عناصر التعليب في العملية التعليمية والطلبة. ويوضح الجدول (2) الإحصاءات الوصفية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس.

جدول 2

الاحصاءات الوصفية (التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لاستجابات اعضاء هيئة التدريس حول الأثر استخدام عناصر التلعيب في العملية التعليمية (ن=469)

	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي (الانحراف المعياري)
	ت(%)	ت(%)	ت(%)	ت(%)	ت(%)	
يزيد من تفاعل الطلاب وتحفيزهم للتعلم بطريقة ممتعة وجذابة.	2(0.4%)	2(0.4%)	35(7.5%)	132(28.1%)	298(63.5%)	4.54(0.69)
يتيح للطلاب التعلم بوتيرة خاصة بهم، مما يعزز من استقلاليتهم في التعليم.	4(0.9%)	3(0.6%)	39(8.3%)	167(35.6%)	256(54.6%)	4.42(0.74)
يساهم في تطوير مهارات القيادة والقيادة الذاتية عند الطلاب.	2(0.4%)	8(1.7%)	43(9.2%)	168(35.8%)	248(52.9%)	4.39(0.76)
يُضفي على العملية التعليمية جانبًا من المرح والتسلية مما يجعلها أكثر جذبًا للطلاب.	2(0.4%)	6(1.3%)	47(10.0%)	165(35.2%)	249(53.1%)	4.39(0.75)
يسهم في تحسين مهارات الطلاب في التعاون والعمل الجماعي من خلال المنافسات الجماعية.	4(0.9%)	17(3.6%)	38(8.1%)	154(32.8%)	256(54.6%)	4.37(0.85)
يساعد في بناء الثقة بالنفس لدى الطلاب عبر مراحل الإنجاز والتطور.	4(0.9%)	8(1.7%)	58(12.4%)	156(33.3%)	243(51.8%)	4.33(0.82)
يحفز الطلاب على الإنجاز من خلال نظام النقاط والمكافآت.	6(1.3%)	12(2.6%)	46(9.8%)	169(36.0%)	236(50.3%)	4.32(0.85)
يوفر بيئة تعليمية تفاعلية تشجع على استكشاف المفاهيم بعمق أكبر.	2(0.4%)	16(3.4%)	50(10.7%)	161(34.3%)	240(51.2%)	4.32(0.83)
يساعد الطلاب على تذكر المعلومات بشكل أفضل من خلال التكرار والتفاعل.	3(0.6%)	8(1.7%)	58(12.4%)	167(35.6%)	233(49.7%)	4.32(0.80)
يعزز من التركيز والانتباه لدى الطلاب من خلال التحديات والمهمات المتدرجة.	2(0.4%)	13(2.8%)	58(12.4%)	164(35.0%)	232(49.5%)	4.30(0.82)
يعزز من روح المنافسة الصحية بين الطلاب ويساعدهم على تحسين أدائهم.	7(1.5%)	12(2.6%)	50(10.7%)	167(35.6%)	233(49.7%)	4.29(0.87)
يحفز الطلاب على التفكير الإبداعي من خلال عناصر المفاجأة والسرد القصصي.	10(2.1%)	11(2.3%)	60(12.8%)	154(32.8%)	234(49.9%)	4.26(0.92)
يُسهّل عملية التعلم من خلال تبسيط المفاهيم المعقدة وتحويلها إلى مهام صغيرة.	6(1.3%)	13(2.8%)	79(16.8%)	143(30.5%)	228(48.6%)	4.22(0.91)
يوفر تغذية راجعة فورية تساعد الطلاب على معرفة مدى تقدمهم وتصحيح أخطائهم.	6(1.3%)	13(2.8%)	79(16.8%)	143(30.5%)	228(48.6%)	4.22(0.91)

يعزز من مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي لدى الطلاب.	18(3.8%)	40(8.5%)	91(19.4%)	145(30.9%)	175(37.3%)	3.89(1.12)
قد يشعر بعض الطلاب بالعزلة إذا لم يتمكنوا من مواكبة مستوى اللعبة مع الآخرين.	18(3.8%)	41(8.7%)	110(23.5%)	138(29.4%)	162(34.5%)	3.82(1.12)
يمكن أن يسبب الضغط على بعض الطلاب الذين لا يستجيبون جيدًا للمنافسة.	25(5.3%)	65(13.9%)	89(19.0%)	127(27.1%)	163(34.8%)	3.72(1.22)
يمكن أن يؤدي الاستخدام غير المتوازن للألعاب إلى تعزيز السلوكيات السلبية مثل الرغبة في الفوز بأي ثمن.	25(5.3%)	65(13.9%)	89(19.0%)	127(27.1%)	163(34.8%)	3.72(1.22)
قد يشعر بعض الطلاب بالإحباط إذا لم يتمكنوا من تحقيق نفس مستوى التقدم مثل زملائهم.	20(4.3%)	74(15.8%)	90(19.2%)	125(26.7%)	160(34.1%)	3.71(1.21)
قد تُقلل من التركيز على تعلم المهارات الحقيقية إذا أصبحت التسلية هي الهدف الرئيسي.	33(7.0%)	56(11.9%)	92(19.6%)	126(26.9%)	162(34.5%)	3.70(1.25)
يتطلب إعداد نظام الألعاب وتطبيقه الكثير من الوقت والموارد التي قد تكون غير متوفرة دائمًا.	33(7.0%)	56(11.9%)	92(19.6%)	126(26.9%)	162(34.5%)	3.70(1.25)
يُحتمل أن يُضعف من التحفيز الداخلي لدى الطلاب بحيث يعتمدون على المكافآت الخارجية فقط.	25(5.3%)	65(13.9%)	98(20.9%)	128(27.3%)	153(32.6%)	3.68(1.21)
قد تؤدي إلى تفاوت في الفرص التعليمية إذا لم تكن متاحة لجميع الطلاب على نفس المستوى.	25(5.3%)	65(13.9%)	98(20.9%)	128(27.3%)	153(32.6%)	3.68(1.21)
قد يؤدي الإفراط في استخدام الألعاب إلى تشتت انتباه الطلاب عن الهدف التعليمي الأساسي.	55(11.7%)	102(21.7%)	65(13.9%)	104(22.2%)	143(30.5%)	3.38(1.41)
يُمكن أن يؤدي إلى الاعتماد على التكنولوجيا بشكل مفرط، مما قد يضعف من التفاعل المباشر بين الطلاب والمعلمين.	55(11.7%)	102(21.7%)	65(13.9%)	104(22.2%)	143(30.5%)	3.38(1.41)

يُظهر الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تتراوح بين 4.5-3.6 والتي تقع ضمن المتوسطات الحسابية للاستجابتين أوافق- أوافق بشدة وهناك عبارتين جاءت بمتوسطات حسابية «محايد» «3.38»، وهذا يعكس الموافقة العالية لأفراد عينة الدراسة عمّا جاءت به عبارات المحور. جاءت العبارة «يزيد من تفاعل الطلاب وتحفيزهم للتعلم بطريقة ممتعة وجذابة.» بأعلى متوسط حسابي (ت=4.5 وانحراف معياري 0.69)، وتأتي العبارة «يعزز من مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي لدى الطلاب» بالمرتبة الثانية على التوالي بمتوسط حسابي 4.4 وانحراف معياري 0.74، وبالمرتبة الثالثة «يساهم في تطوير مهارات القيادة والقيادة الذاتية عند الطلاب.» بمتوسط حسابي 4.39 وانحراف معياري 0.76. في حين أن العبارتين الأخيرتين جاءتا بمتوسط حسابي 3.38 وانحراف معياري 1.4، وهما « قد يؤدي الإفراط في استخدام الألعاب إلى تشتت انتباه الطلاب عن الهدف التعليمي الأساسي» و» قد يؤدي الإفراط في استخدام الألعاب إلى تشتت انتباه الطلاب عن الهدف التعليمي الأساسي.».

جدول 3

اختبار ستوتدنT-Test للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأثر استخدام عناصر التلعيب في العملية التعليمية قد تعزى لمتغير الجنس (ن=469)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة
أنثى	209	4.02	.660	0.620	467	535.
ذكر	260	4.06	.626			

جدول 4

نتائج اختبار التباين للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأثر استخدام عناصر التلعيب في العملية التعليمية قد تعزى لمتغير الكلية أو الرتبة الأكاديمية (ن=469)

المتغير	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الكلية	138.	2	069.	0.167	846.
الرتبة العلمية	1.841	3	614.	1.497	215.

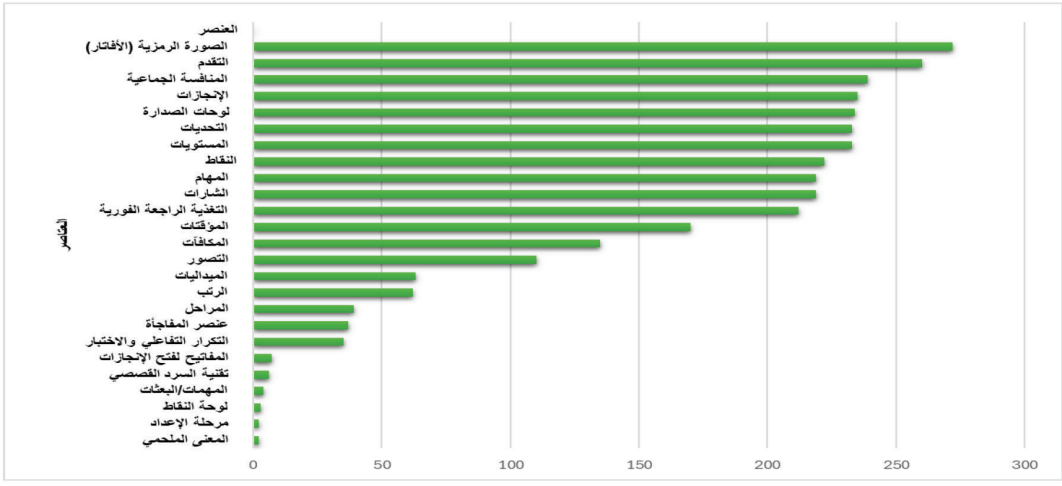
وقد وُجد في جدول (3) أنه لم يكن هنالك أي فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأثر استخدام عناصر التلعيب في العملية التعليمية قد تعزى لمتغير الجنس حيث إن اختيار ستوتدنT-Test أشار بأن القيمة الاحتمالية المصاحبة لقيمة (ت) تساوي 0.620 بدلالة إحصائية أكبر من 0.05. وكذلك في جدول (4) لم يكن هنالك أي فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أثر استخدام عناصر التلعيب في العملية التعليمية قد تُعزى لمتغيري الكلية أو الرتبة الأكاديمية فقد أشار اختبار التحليل الأحادي one-way Anova حيث أن قيمة معاملF للفروق تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية بلغ 1.49 بمستوى دلالة أكبر من 0.05، أن قيمة معامل F للفروق تبعا لمتغير الكلية العلميّة بلغ 1.49 بمستوى دلالة أكبر من 0.05.

أهم عناصر الألعاب الرقمية التي يستخدمها الهيئة التدريسية في العملية التعليمية والتخصصات العلمية والأدبية التي تستخدم بها هذه العناصر.

يوضح الشكل (1) أهم عناصر التلعيب التي يستخدمها أو استخدمها أعضاء هيئة التدريس في العملية التدريسية في الجامعات.

شكل 1

مدى استخدام عناصر التلعيب من قبل أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية (ن=469)



يظهر الشكل (1) أن أكثر عناصر التلعيب استخداماً بين أعضاء هيئة التدريس هي الأفتار Avatar يليها على التوالي التقدم progress، حيث بلغت نسب استخدامهما ما بين 57 % - 55 %، ثم يليه على المنافسة الجماعية Group competition والإنجازات Achievements، ولوحات الصدارة Leaderboard والتحديات Challenges بنسبة تتراوح بين 50 % - 49 %. في حين أن لوحات النقاط Scoreboard والمعاني الملحميّة Epic Meaning ومراحل الإعداد Onboarding Phase، والزخم السلوكي كانت الأقل شيوعاً أو استخداماً بين أعضاء هيئة التدريس.

جدول 5

معامل ارتباط كاي سكوير للعلاقة بين متغير الجنس وعناصر التلعيب (ن=469)

العنصر	الجنس		معامل كاي χ^2	مستوى الدلالة	تفسير معامل كاي
	أنثى	ذكر			
النقاط	101	121	0.148	0.7	غير دال
الشارات	101	118	.403	0.526	غير دال
المستويات	110	123	1.314	0.252	غير دال
لوحات الصدارة	110	124	0.049	0.288	غير دال
التحديات	102	131	0.116	0.734	غير دال
الإنجازات	104	131	0.018	0.893	غير دال
التغذية الراجعة الفورية	74	138	14.605	0.000	علاقة ضعيفة
المهام	83	136	7.384	0.007	علاقة ضعيفة

المكافآت	58	77	.196	0.658	غير دال
التقدم	84	176	35.470	0.000	علاقة ضعيفة
الصورة الرمزية (الأفتار)	96	176	22.519	0.000	علاقة ضعيفة
الميداليات	22	41	0.076	0.098	غير دال
الرتب	22	40	2.384	0.123	غير دال
المنافسة الجماعية	91	148	8.30	0.004	علاقة ضعيفة
المؤقتات	74	96	0.115	0.734	غير دال
التصور	42	68	2.369	0.124	غير دال
الزخم السلوكي	1	0	1.247	0.264	غير دال
المعنى الملحمي	2	0	2.499	0.114	غير دال
المفاتيح لفتح الإنجازات	5	2	2.076	0.150	غير دال
مرحلة الإعداد	1	1	.024	0.877	غير دال
تقنية السرد القصصي	3	3	.073	0.787	غير دال
المهمات/البعثات	2	2	0. .048	0.826	غير دال
لوحة النقاط	1	2	0.154	0.695	غير دال
المراحل	34	5	31.27	0.000	علاقة ضعيفة
التكرار التفاعلي والاختبار	33	2	37.85	0.000	علاقة ضعيفة
عنصر المفاجأة	32	5	28.5	0.000	علاقة ضعيفة

وقد استخدم اختبار مربع كاي χ^2 للبحث فيما إذ كان هنالك أي علاقة بين استخدام عناصر التلعيب وبين الجوانب الديموغرافية لعضو هيئة التدريس، كما يبيّن الجدول رقم (5)، حيث أن غالبية العلاقة بين عناصر التلعيب وبين متغير الجنس جاءت غير دالة إحصائيّاً. في حين أنها كانت دالة إحصائياً للعناصر تغذية الراجعة، والمهام، والصورة الرمزية (الأفتار) ومنافسة جماعية والمراحل، والتكرار التفاعلي، وعنصر المفاجئة وبدرجة ارتباط ضعيفة. في حين أن غالبية عناصر التلعيب كان يربطها علاقة دالة وذات ارتبطا ضعيف مع الرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس نظرا لمعاملات ارتباط كريمر التي يوضحّها الجدول (6).

جدول 6

معامل ارتباط كريمر للعلاقة بين متغير الرتبة العلمية وعناصر التلعيب (ن=469)

العنصر	محاضر	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	معامل فاي	مستوى الدلالة	تفسير معامل فاي
النقاط	25	118	39	40	0.066	0.561	غير دال
الشارات	22	113	41	43	0.100	0.197	غير دال
المستويات	24	126	46	37	0.022	0.975	غير دال
لوحات الصدارة	21	122	53	38	0.102	0.181	غير دال
التحديات	21	127	43	42	0.081	0.377	غير دال
الإنجازات	25	121	56	33	0.121	0.078	غير دال
التغذية الراجعة الفورية	22	136	34	20	0.202	0.000	ضعيفة
المهام	18	132	41	28	0.130	0.049	ضعيفة
المكافآت	3	86	15	31	0.248	0.000	ضعيفة
التقدم	13	171	37	39	0.295	0.000	ضعيفة
الصورة الرمزية (الأفتار)	13	174	38	47	0.305	0.000	متوسطة
الميداليات	2	43	5	13	0.163	0.006	ضعيفة
الرتب	2	41	4	15	0.179	0.002	ضعيفة
المنافسة الجماعية	15	146	26	52	0.301	0.000	متوسطة
المؤقتات	19	60	13	18	0.209	0.000	ضعيفة

التصور	15	94	20	41	0.142	0.023	ضعيفة
الزخم السلوكي	0	1	0	0	0.043	0.838	غير دال
المعنى الملحمي	0	0	1	1	0.090	0.285	غير دال
المفاتيح لفتح الإنجازات	0	3	2	2	0.065	0.572	غير دال
مرحلة الإعداد	0	0	1	1	0.090	0.285	غير دال
تقنية السرد القصصي	0	2	1	3	0.110	0.128	غير دال
المهمات/البعثات	0	3	0	1	0.061	0.625	غير دال
لوحة النقاط	0	1	0	2	0.114	0.107	غير دال
المراحل	0	12	6	21	0.321	0.000	متوسطة
التكرار التفاعلي والاختبار	0	10	6	19	0.307	0.000	متوسطة
عنصر المفاجأة	0	12	6	19	0.293	0.000	ضعيفة

يُظهر الجدول (7) أن الغالبية العظمى معاملات فاي لاختبار كريمر كانت غير دالة إحصائياً للارتباط عناصر التلعيب ومتغير الكلية العلمية لعضو هيئة التدريس، وجاءت معاملات فاي كريمر ضعيفة ودالة احصائيّاً لكل من عنصري المكافآت، المعنى الملحمي، التكرار التفاعلي وعنصر المفاجأة.

جدول 7

معامل ارتباط كريمر للعلاقة بين متغير الكلية العلمية وعناصر التلعيب (ن=469)

العنصر	كلية العلوم الصحيّة	الكليات الإنسانيّة	كليات العلوم	معامل فاي	مستوى الدلالة	تفسير معامل فاي
النقاط	25	33	164	0.067	0.348	غير دال
الشارات	21	35	163	0.049	0.566	غير دال
المستويات	20	44	169	0.066	0.355	غير دال
لوحات الصدارة	21	47	166	0.078	0.239	غير دال
التحديات	29	42	162	0.069	0.323	غير دال
الإنجازات	24	44	167	0.033	0.777	غير دال
التغذية الراجعة الفورية	25	31	156	0.075	0.272	غير دال
المهام	21	39	159	0.027	0.847	غير دال
المكافآت	7	39	89	0.207	0.000	ضعيفة
التقدم	22	46	192	0.073	0.290	غير دال
الصورة الرمزية (الأفتار)	22	53	197	0.103	0.084	غير دال
الميداليات	3	15	45	0.091	0.141	غير دال
الرتب	6	16	40	0.086	0.179	غير دال
المنافسة الجماعية	18	48	173	0.112	0.053	غير دال
المؤقتات	12	14	84	0.102	0.087	غير دال
التصور	13	37	120	0.069	0.324	غير دال
الزخم السلوكي	0	1	0	0.100	0.094	غير دال
المعنى الملحمي	0	2	0	0.142	0.009	ضعيفة
المفاتيح لفتح الإنجازات	0	3	4	0.087	0.167	غير دال
مرحلة الإعداد	1	0	1	0.086	0.174	غير دال
تقنية السرد القصصي	1	2	3	0.057	0.470	غير دال
المهمات/البعثات	0	1	3	0.034	0.757	غير دال
لوحة النقاط	1	1	1	0.074	0.276	غير دال
المراحل	0	14	25	0.167	0.001	ضعيفة
التكرار التفاعلي والاختبار	0	15	20	0.202	0.000	ضعيفة
عنصر المفاجأة	0	14	23	0.174	0.001	ضعيفة

المقترحات الأساسية لهيئة التدريس في جامعات السعودية لتطبيق التعلم الممزوج باللعب(التلعيب) وتصميمه استخدم التكرارات والنسب المئوية لاحتساب الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة حول اقتراحاتهم لتطبيق أفضل لعناصر التعليب في العملية التعليمية. ويوضح الجدول (8) لإحصاءات الوصفية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس.

جدول 8

الاحصاءات الوصفية (التكرارات، النسب المئوية) لاستجابات اعضاء هيئة التدريس لاقتراحاتهم حول استخدام أفضل لعناصر التلعيب في العملية التعليمية (ن=469)

	لا ت(%)	ربما ت(%)	نعم ت(%)
هل تعتقد أنه من الضروري تحديد أهداف واضحة للنجاح قبل تصميم التلعيب في التعليم؟	18(3.8%)	40(8.5%)	411(87.6%)
هل تعتقد أن معرفة الجمهور المستهدف يعد من أهم الخطوات في تصميم التلعيب؟	33(7.0%)	56(11.9%)	380(81.0%)
هل ترى أن استخدام عملية تصميم تجربة اللاعب يمكن أن يساعد في تحسين فعالية تطبيق التلعيب في التعليم؟	25(5.3%)	65(13.9%)	379(80.8%)
هل توافق على أن دمج مكافآت داخلية وخارجية يمكن أن يزيد من دافع الطلاب في التلعيب؟	25(5.3%)	65(13.9%)	379(80.8%)
هل تعتقد أنه يجب تضمين تقييمات دورية لقياس نجاح عناصر التلعيب التي يتم تنفيذها؟	18(3.8%)	40(8.5%)	411(87.6%)
هل ترى أن تقديم تجربة مستخدم مرنة يمكن أن يسهم في تحقيق أهداف التلعيب بشكل أفضل؟	55(11.7%)	102(21.7%)	312(66.5%)
هل توافق على أنه ينبغي اختبار التلعيب بشكل تفاعلي وإجراء تحسينات بناءً على التغذية الراجعة من المستخدمين؟	6(1.3%)	13(2.8%)	450(95.9%)
هل تعتقد أن استخدام تصميم التفكير ضروري لفهم احتياجات المشاركين قبل تنفيذ التلعيب؟	33(7.0%)	56(11.9%)	380(81.0%)
هل ترى أنه من المهم أن تكون التلعيب مصممة بحيث توفر تحديات مناسبة لزيادة تفاعل الطلاب؟	25(5.3%)	65(13.9%)	379(80.8%)
هل توافق على أن التلعيب يجب أن تتضمن عناصر تعاونية لضمان تشجيع الطلاب على النجاح معًا؟	25(5.3%)	65(13.9%)	379(80.8%)

يظهر من الجدول (8) أن غالبية أفراد العينة يقترحون بدرجة موافقة عالية بنسبة 96 % بأنه «ينبغي اختبار التلعيب بشكل تفاعلي وإجراء تحسينات بناءً على التغذية الراجعة من المستخدمين» وجاء المقترح الثاني وبنسبة اتفاق بلغت 88 % «أنه من الضروري تحديد أهداف واضحة للنجاح قبل تصميم التلعيب في التعليم» وبذات المرتبة من الموافقة جاء المقترح «أنه يجب تضمين تقييمات دورية لقياس نجاح عناصر التلعيب التي يتم تنفيذها» ويليها على التوالي بنسبة موافقة بلغت 81 % المقترحين «أن معرفة الجمهور المستهدف يعد من أهم الخطوات في تصميم التلعيب» و» أن استخدام تصميم التفكير ضروري لفهم احتياجات المشاركين قبل تنفيذ التلعيب».

وقد أجرى الباحث اختبار كاي سكوير للكشف عن أي ارتباط بين إجابات أفراد عينة الدراسة للمقترحات وبين بياناتهم الديموغرافية، وجاءت جميعا بمستوى دلالة أكبر من 0.05 أي أنه لا يوجد ارتباط بين استجابات العينة لمقترحات تطبيق عناصر التلعيب في العملية التعليمية وأي من المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الرتب الأكاديميّة، والكلية العلمية).

المناقشة

هدفت الدراسة الحالية التعرف على وجهة نظر هيئات التدريس في الجامعات السعودية في تطبيق التعلم الممزوج باللعب (التلعيب) ومدى أثره الإيجابي على العملية التعليمية، التعرّف على أكثر عناصر الألعاب الرقمية (التلعيب) التي تستخدمها الهيئة التدريسية في العملية التعليمية والتخصصات العلمية والأدبية التي تستخدم بها هذه العناصر، والبحث في أهم المقترحات الأساسية لهيئة التدريس في جامعات السعودية لتطبيق التعلم الممزوج باللعب(التلعيب) وتصميمه.

أولاً، اتجاهات نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة موافقة عالية نحو فوائد والآثار الإيجابية لاستخدامه لعناصر التلعيب في العملية التعليمية فمن أهم النتائج التي أشار لها أعضاء هيئة التدريس أن استخدام عناصر التلعيب تزيد من تفاعل الطلبة وتحفيزهم للاندماج في العملية التعليمية بطريقة جذابة وممتعة وأنه يُضفي جانباً من المرح والتسلية للتعلّم فيزيد من جاذبية العملية التعليمية لدى الطلبة ويزيد من مهارات الطلبة التعاونية والعمل الجماعي ويعزز روح التنافسيّة بينهم. وهذا يتوافق مع ما جاءت به غالبية الدراسات السابقة فقد أشارت لأهمية استخدام التلعيب في العملية التعليمية والتدريسية آثارها الواعدة في الاستحواذ على انتباه الطلبة، وزيادة مستويات الدافعية لديهم، وتحفيز مشاركتهم وزيادة مستويات الاندماج في العملية التعليمية لديهم وأجواء المرح والبهجة التي تضفيها هذه العناصر على بيئة التعلم (Al-Balushi & Al-Hosni, 2023; Al-Otaibi & Harib, 2023; Baarimah, 2023; Bakhanova et al., 2020; Hanus & Fox, 2015; Pan & Gooi, 2023; Zainuddin et al., 2020; Alsadoon, 2023) ويتوافق أيضا مع مفهوم النظرية السلوكية (لسكنر Skinner وبافلوف Pavlov وجون واتسن John Watson) والتي تقوم على أن التعليم والتعلم يغيّر السلوك

ويؤثر به والتي تفيد بأن التعلّم يحدث إذا ما تغيّر سلوك المتعلم (الطالب)، فإذا لم يستجب الطالب لذلك فلن يتغير سلوكه وتطبيقه يكون بالاعتماد على التكرار والممارسة والتدريب ومن ثم التقييم وبناء عليه يكون التحفيز وردود الفعل الفورية والتي تتوافق مع بنية التعلم الممزوج بالألعاب والتي تستخدم عناصر التلعيب لتحفيز الطلبة وتعظيم مشاعر التسلية والاندماج بالعملية التعليمية وتغيير سلوكهم حسب أهداف التعلم (Efgivia et al., 2020). وكذلك نظرية التحفيز الجوهري Intrinsic Motivation من نظرية تقرير المصير self-determination theory فقد أشار (Luarn et al., 2023) بأن المحفّز الداخلي له أثر كبير في تغيير سلوك الفرد مع أهمية تلبية احتياجات نفسيّة ثلاثة: التواصل والترابط Relatedness، والكفاءة Competence، والاستقلالية autonomy. فاستخدام عناصر التلعيب يزيد من تحفيز الطلبة في العملية التعليمية وتعظيم شعور التسلية والاندماج في العملية التعليمية (Efgivia et al., 2020). فالتلعيب يقوم على تحويل المفاهيم والأهداف التعليمية لمهام صغيرة وألعاب ممنهجة وذات سياق تنافسي وبروح من المرح والمتعة فيزيد من حماس الطلبة واندفاعهم واندماجهم في العملية التعليمية من خلال الجوائز والمكافآت وبيئة التنافس فُضلى مما يعزز التغيير الإيجابي في سلوكيات المتعلّم (Vrcel et al., 2022)، فقد وضّح (Cruz et al., 2023) أن استخدام عناصر التلعيب في صفوف تعليم اللغة الإنجليزية كانت مرتبطة مع عدة سمات مطلوبة ويُسعى لتحقيقها في العملية التعليمية مثل المتعة، والجاذبيّة، والتحفيز والتشويق والذي يعكس أثرا إيجابياً لها. وفي دراسة مرجعية لاستخدام عناصر التلعيب في أنظمة التعلّم عن بعد وأنظمة التعليم الالكتروني قد وضحت أهم الفوائد التي جاءت بها الدراسات التجريبية في هذا السياق زيادة تفاعل الطلبة مع البيئة التعليمية وتفاعلهم مع الأنشطة التعليمية والمواد التعليمية والأساتذة وزملائهم الطلبة (Major & Silva, 2023). ويُفسر ذلك بأن زيادة الدافعية الخارجية للمتعلمين للحصول على الجوائز أو المكافآت أو حتى الفوز.

كما وقد أشار أعضاء هيئة التدريس بأن استخدام عناصر التلعيب في العملية التعليمية يزيد من مهارات القيادية لدى الطلبة ويعزز استقلاليتهم في التعلّم ويزيد من الثقة لديهم، كما يعزز جوانب التركيز والانتباه لدى الطلبة ويوفر تغذية راجعة فورية تساعد الطلاب على معرفة مدى تقدمهم وتصحيح أخطائهم. وهذا يتفق مع ما أشارت له دراسة أن من أهم الفوائد لاستخدام عناصر التلعيب هي زيادة معدلات الاحتفاظ بالمعلومات أي التركيز والانتباه (Major & Silva, 2023) كما وأن عناصر التلعيب تعزز التعلم الذاتي فهي تعطي الطلبة الشعور بحرية الاختيار ويكونون على ثقة بأن ما يقومون به نابع من ذاتهم ويتوافق مع أهدافهم واهتماماتهم الشخصية أو التعليمية (Slamet et al., 2024; Al-Balushi & Al-Hosni, 2023; Luarn et al., 2023) مما يعد مصدر لتزويدهم بما يحتاجونهم ليصبحوا متعلمين ذاتيي التوجيه، فالتلعيب يؤثر على مهارات التعلم الذاتي لديهم من مثل مهارات تحديد الأهداف، واستخدام الموارد المتاحة ومهاراتهم، والمثابرة والبحث في المعرفة وكما أن الطبيعة التفاعلية بهذه العناصر تعزز الشعور بالمسؤولية نحو أفعالهم ونتائجها.

وعلى الرغم من أن أعضاء هيئة التدريس أبدوا وجهات نظر موافقة لأثر وفوائد الإيجابيّة لاستخدام عناصر التلعيب في العملية التعليمية إلا أنهم وبذات الدرجة من الموافقة أبدوا بعض المخاوف التي تدور حول تحقيق الفوز والشعور بالإحباط في حالة عدم الفوز، أو حتى الشعور بالعزلة إذا لم يكن الطالب على ذات المستوى أو بمستويات مقاربة لزملائه ويتمحور الهدف الرئيسي للمتفاعلين هو الفوز دون الاهتمام بالمحتوى التعليمي لذاته وتقليل التحفيز الداخلي للطلبة وتشتيت انتباههم عن الهدف الأساسي للتعلم وهذا يتوافق مع ما جاءت به دراسات السابقة من مثل (Major & Silva, 2023; Alsadoon, 2023; Chen et al., 2023; Dahalan et al., 2023; Zainuddin et al., 2020; Slamet et al., 2024) وفي ذات السياق فقد أشار كل من العتيبي وحريب (Al-Otaibi & Harib, 2023) أن استخدام المفرط للحوافز والمكافآت قد يأتي بنتائج عكسية من مثل انخفاض الدافعية، وأن التكرار والنمطية في أنشطة التلعيب قد تزيد شعور الطلبة بالملل والرتابة. ويُفسّر ذلك بأن هنالك شكوك حول دمومة تفاعل الطلبة بزوال هذه المحفزات من مثل المكافآت أو الرغبة بالفوز وغيرها من عناصر التلعيب التي تثير المحفزات الخارجية وهنا تظهر الحاجة لإحداث توازن بين المحفزات الداخلية والخارجية للطلبة لضمان دمومة تفاعلهم واندماجهم بالعملية التعليمية واهتمامهم بالمحتوى التعليمي.

ثانياً، أهم العناصر وأكثرها شيوعا في الاستخدام بين أعضاء هيئة التدريس وبيئات التعلم الالكتروني. قد أفاد أعضاء هيئة التدريس بالدراسة الحالية بأن أكثر العناصر شيوعا واستخداماً على التوالي هي: الصورة الرمزية (الأفتار)، التقدم progress، المنافسة الجماعية Group competition والإنجازات Achievements، ولوحات الصدارة Leaderboard والتحديات Challenges . ويُفسر الباحث شيوع الصورة الرمزية الأفتار لشيوعها بين هذا الجيل عبر حياتهم اليومية واستخداماتها اليومية بوسائل التواصل الاجتماعي لديهم، فلذلك تُعد الأقرب لديهم وذات الأفضليّة فهي رسوم كرتونية أو شبه كرتونية يستطيع الطالب تعديلها والتحكم بمظهرها الخارجي كما يرغب بالشكل الذي يعكس سماته الفكرية والشخصية وحتى الشكليّة مما يزيد شعورهم بالتحكم والاندماج بالعملية التعليمية والشعور بأنهم يتنمون لهذه البيئة التعليمية. ويليه التقدم وهي أشكال أو أعمدة بيانية تبيّت وتظهر حالة الإنجاز للطالب وما حققه بالمهام التعليمية، وبذات المفهوم تأتي لوحات الصدارة إلا أنها تقوم بتصنيف الطلبة حسب نسبة انجازهم مقارنة ببعضهم البعض وهذه التمثيلات المرئية تزيد من شعورهم بالاستقلالية

ويعزز معارات التعلم الذاتي لديهم وذلك من خلال تشجيعهم لتحديد أهدافهم واستخدام مواردهم والسعي لتحقيق أهدافهم. وتتقارب نتائج الدراسة الحالية بالدراسات المرجعية السابقة مثل خليل وآخرون (Khalil et al., 2018) وجدوا أن أكثر العناصر الألعاب استخداماً في العملية التعليمية في المرحلة الجامعية وفي بيئات التعلم الإلكتروني على الترتيب هي الشارات، ولوحات الصدارة، ومؤشر التقدم، والتحديات، وأشار لأن استخدام التحديات جاء بشكل أكبر في البيئات التعلم عن بعد من النقاط. وفي دراسة مشابهة قام بها مجوري وآخرون (Majuri et al., 2018) وجد أن أكثر العناصر شيوعاً على الترتيب هي النقاط، التحديات، الشارات، ولوحة الصدارة في بيئات التعلم الوجاهيّة. وبذات السياق، قام خالدي وآخرون (Khaldi وآخرون، 2023) بدراسة مرجعية للعناصر الأكثر استخداما في بيئات التعليم العالي الرقمية وهي على الترتيب النقاط، الشارات، ولوحات الصدارة، المستويات، والتغذية الراجعة هي العناصر الأكثر شيوعاً. والدراسات التي أشارت بأن الصورة الرمزية (الأفتار) هي الأكثر شيوعا فقد كانت بالمرتبة الثانية والثالثة في دراسة (Vrcel وآخرون، 2022) في حين أن الدراسة (Major & Silva, 2023) صنفتها بأنها العنصر الخامس على الترتيب، وفي المرتبة الثالثة عشر في دراسة (Majuri وآخرون، 2018). والجدير بالذكر أنه لم يكن هنالك اختلافات في تفضيلات استخدام عناصر التلعيب في العملية التعليمية قد يُعزى للكلية العلمية التي يُدرس بها عضو هيئة التدريس.

ثالثاً، الكشف مقترحات وتوصيات أعضاء هيئة التدريس حول ألية تطبيق أفضل لعناصر التلعيب في العملية التعليمية وأنظمة التعلم الالكتروني فقد أوصوا بضرورة إجراء الدراسات الأولية والأخذ بعين الاعتبار للمستخدمين «الطلبة» حول مناسبة واختيار عنصر التلعيب المناسب للمادة والمحتوى التعليمي، كما وأوصوا بضرورة وضوح الأهداف التعليمية لاستخدام هذه العناصر، وتضمين قياسات دورية لتصميم عناصر التلعيب، وفهم احتياجات المشاركين، ودمج المكافآت الداخلية والخارجية، وتضمين عناصر تعاونيّة، والاعتماد عملية تصميم تجربة اللاعب لتحسين فعالية تطبيق وتضمين هذه العناصر. وهذا يتماشى مع ما جاءت به الدراسات السابقة مثل دراسات (Zakaria et al., 2024; Bayo, 2024; Bakhanova et al., 2020; Major & Silva, 2023; Zainuddin et al., 2020) بضرورة تحقيق التوزان بين الدافعتين الخارجية والداخلية عبر تضمين عناصر تلعيب تعززهما كلتاهما، ومراقبة تطبيق عناصر التلعيب في العملية التعليمية والتعديل والتطوير عليها بالاعتماد على التغذية الراجعة من المستخدمين، ودمج التلعيب بأساليب تعليم أخرى لتحقيق التوازن وخلق بيئة تعليمية شاملة ومتوازنة.

الخاتمة

وأصبح هنالك نطاق واسع لإدخال التعلم الممزوج باللعب في بيئة التعليم العالي وأنشاء أنظمة مبكرة مفعلة بالتلعيب (اللعب) استناداً على نتائج أولية حول فعاليتها في تلبية احتياجات الطلبة وتنوّعها وأثرها الإيجابي في تطوير استراتيجية راسخة للتعلم والتعليم. ولذلك هدفت الدراسة الحالية التعرف على وجهة نظر هيئات التدريس في الجامعات السعودية في تطبيق التعلم الممزوج باللعب (التلعيب) ومدى أثره على العملية التعليمية، التعرّف على أكثر عناصر الألعاب الرقمية (التلعيب) التي تستخدمها الهيئة التدريسية في العملية التعليمية والتخصصات العلمية والأدبية التي تستخدم بها هذه العناصر، والبحث في أهم المقترحات الأساسية لهيئة التدريس في جامعات السعودية لتطبيق التعلم الممزوج باللعب(التلعيب) وتصميمه. وقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة الاستبانة وتوزيعه بصورته الالكترونية على عينة الدراسة والتي تشكلت من 1155 عضو هيئة تدريس إلا أن نسبة 40 % من الاستجابات (469) فقط من المشاركين أشاروا لاستخدامهم عناصر التلعيب في العملية التدريسية في حين أن الباقي أشاروا بعدم استخدامهم لهذه العناصر. وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها أن تصممي عناصر التلعيب في العملية التعليمية يأتي بعدة فوائد أهمها تحسين ادماج الطلبة بالعلية التعليمية وتعزيز مهارات التعلم الذاتي لديهم وخلق المتعة والمرح بالعملية التعليمية وزيادة مهاراتهم في حل المشكلات والتفكير الناقد والتفكير التحليلي وتعزيز المحفزات الداخلية والخارجية وتحسين معدلات الاحتفاظ بالمعلومات. وعلى النقيض هنالك عدة مخاوف ترتبط باستخدام عناصر التلعيب بالعملية التعليمية وهي الاعتماد المفرط على المحفزات الخارجية، الشعور بالعزلة، خلق مزيد من الضغوط على الطلبة الخارجين عن المنافسة، عدم التركيز على المحتوى التعليمي والتركيز على الفوز وتحقيق الإنجازات. أما في أكثر العناصر شيوعا فقد كانت على الترتيب الصورة الرمزية الأفتار، التقدم progress، المنافسة الجماعية Group competition والإنجازات Achievements، ولوحات الصدارة Leaderboard والتحديات Challenge. كما وقد وضحت عينة الدراسة مجموعة من المقترحات حول تصميم وتطبيق عناصر التلعيب أهمها بضرورة إجراء الدراسات الأولية والأخذ بعين الاعتبار للمستخدمين «الطلبة» حول مناسبة واختيار عنصر التلعيب المناسب للمادة والمحتوى التعليمي.

التوصيات

يوصي الباحث الدراسات المستقبلية بضرورة إجراء الدراسات التجريبية المطولة حول تأثير استخدام هذه العناصر وبالخصوص الصورة الرمزية الأفتار في العملية التعليمية وتأثيرها على التعلم الذاتي وإدماج الطلبة بالعملية التعليمية ومستويات الاحتفاظ بالمعلومة لديهم في سياق المجتمع العربي والدول الخليجية على وجه الخصوص ولقلة الدراسات على الرغم من أهمية هذه العناصر ومناسبتها لاهتمامات الجيل الحالي لها.

دراسات مقترحة

- يُقترح إجراء مراجعة منهجية شاملة للدراسات العربية في استخدام عناصر التلعيب في العملية التعليمية على اختلاف مراحلها.

- يُقترح للدراسات السابقة أنتقوم بوضع تصميم تقني لتضمين عناصر التعليم في العملية التعليمية مع إشراك هيئة التدريس بهذه العملية وإعطاء التغذية الراجعة الآنيّة للتصميم.
- يُقترح للأبحاث المستقبلية أن تولي اهتمامًا أكبر للعوامل السياقية التي تؤثر في نتائج التلعيب، مثل العوامل الديموغرافية والشخصية، والارتباطات المتعلقة بالعنصر التلعيب، والسياق الزماني والمكاني.

المراجع

Al-Balushi, Sulaiman Mohammed, and Huda Ali Al Al-Hosni. 2023. «The impact of using a gamification-based mobile application on 4th grade students› attitude toward selflearning during COVID-19 pandemic.» *University of Sharjah Journal for Humanities & Social Sciences* 20 (3): 309344-. doi:10.36394/jhss/2016/3/.

AL-Dahamshe, Zain. 2025. «he degree of awareness of primary school teachers in the Directorate of Education for the District of Al-Jiza in Jordan of the Gamification Strategy and its relationship to some variables (in Arabic).» *Jordanian Educational Sciences Association, Jordanian Educational Journal* 10 (1). doi:https://doi.org/10.46515/jaes.v10i1.1414.

Al-Otaibi, Nassim AbdulRahman M, and Alaa Hussein Bin Harib. 2023. «A suggested proposal for an educational program using a gamification strategy to acquaint students with religious concepts in the first grade of primary school.» *International Journal for Research and Educational Development* 178218-.

Alsadoon, Hamadah. 2023. «The Impact of Gamification on Student Motivation and Engagement: An Empirical Study .» Dirasat: Educational Sciences 50 (2): 386396-.

Al-Sallal, Esra›a, and Yousef Arouri. 2024. «The Degree of Awareness of the Gamification Strategy among Primary Stage Teachers in Amman.» Dirasat:Educational Sciences 51 (3): 4766-. doi:10.35516/edu.v51i3.5992.

Baarimah, Manal Ali Salem. 2023. «The effectiveness of the gamification in developing writing skills in English and improving learning motivation among third-grade students in Makah Al-Mukarramah.» International Journal for Research & Educational Development 1733-.

Bakhanova, Elena, Jaime A. Garcia, William L. Raffe, and Alexey Voinov. 2020. «Targeting social learning and engagement: What serious games and gamification can offer to participatory modeling .» Environmental Modelling and Software 134. doi:10.1016/j.envsoft.2020.104846.

Bayo, TIDA. 2024. Gamification Guidelines for Improving Student Engagement in Learning Environments. KTH Royal Institue of Technology.

Chen, T. - I, S. - K Lin, and H. - C Chung. 2023. «Gamified Educational Robots Lead An Increase In Motivation And Creativity In Stem Education.» *Journal of Baltic Science Education* 22 (3): 427438-. doi:10.33225/jbse/23.22.427.

Cohen, L., L. Manion, and K. Morrison. 2018. Research Method in Education. Taylor and Francis.

Cruz, Kevin, Stefany Noa-Copaja, Osbaldo Turpo-Gebera, Cecilia Montesinos-Valencia, Silvia Milagritos Bazán-Velasquez, and Gerber Sergio Pérez-Postigo. 2023. «Use of gamification in English learning in higher education: A systematic review.» *Journal of Technology and Science Education* 13 (2): 480497-. doi:10.3926/jotse.1740.

Dahalan, Fazlida, Norlidah Alias, and Mohd Shahril Nizam Shaharom. 2023. «Gamification and Game Based Learning for Vocational Education and Training: A Systematic Literature Review.» Education and Information Technologies 29: 1279–1317. doi:10.1007/s1063911548--022-w.

Efgivia, M. Givi, Anggi Arista, Reni Kurniawati, and Kasori. 2020. «Analysis of Behaviorism Learning Theory, STEM Learning Model and Gamification.» Advances in Social Science, Education and Humanities Research 585: 194197-. doi:10.2991/

Luarn, Pin, Chiao-Chieh Chen, and Yu-Ping Chiu. 2023. «Enhancing intrinsic learning motivation through gamification: a self-determination theory perspective.» *International Journal of Information and Learning* Technology 40 (5): 413424-. doi:10.1108/IJILT-070145-2022-.

Major, Rodrigo Rodrigues, and Miguel Mira da Silva. 2023. «Gamification in MOOCs: A systematic literature review.» Cogent Education 10 (2). do i:10.10802331186/X.2023.2275820.

Majuri, Jenni, Jonna Koivisto, and Juho Hamari. 2018. «Gamification of education and learning: A review of empirical literature.» GamiFIN Conference 2018. Pori, Finland: GamiFIN .

Pan, Ying, and Gooi MoW. 2023. «Study on the Impact of Gamified Teaching Using Mobile Technology on College Students' Learning Engagement.» *International Journal of Emerging Technologies in Learning* (iJET) 18 (4): 6677-. doi:10.3991/ijet.v18i14.41207.

Pratiwi, Damar Isti, Sri Wuli Fitriati, Issy Yuliasri, and Budi Waluyo. 2024. «Flipped classroom with gamified technology and paper-based method for teaching vocabulary.» Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ. 9 (1): 118-. doi:10.1186/s40862-023-4-00222.

Slamet, Joko, Yazid Basthomi, Francisca Maria Ivone, and Evi Eliyanah. 2024. «Unlocking the Potential in a Gamification-Based MOOC: Assessing Autonomous Learning and Self-Directed Learning Behaviors» Teaching & Learning Inquiry 12. doi:10.20343/teachlearninqu.12.19.

Vrcel, Ana, Nataša Hoić-Božić, and Martina Holenko Dlab. 2022. «Use of Gamification in Primary and Secondary Education: A Systematic Literature Review.» International *Journal of Educational Methodology* 9 (1): 1327-. doi:10.12973/ijem.9.1.13.

Werbach, Kevin, and Dan Hunter. 2012. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. assehr.k.211020.029.

Fraenkel, Jack R., Norman E. Wallen, and Helen H. Hyun. 2012. How to Design and Evaluate Research in Education. McGraw-Hill.

Hamid, Howayda, Reda Abdel-Mahmoud, Zainab Ali, and Mona Elaraby. 2025. «Effect the adaptive Gamification Style on developing the Skills of producing Educational Activities and Self-efficacy among educational technology students (in Arabic).» *The Egyptian Journal of Specialized Studies* (46): 10721167-.

Hanus, M.D., and J. Fox. 2015. «"Assessing the effects of gamification in the classroom: a longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance.» Computers and Education 80: 152161-. doi:10.1016/j.compedu.2014.08.019.

Inein, Ruba Ibrahim Abu. 2024. «The Impact of Utilizing Gamification Applications on the Achievement of Sixth Graders in Saudi Arabia in Arabic Language Grammar.» *International Journal of Educational and Psychological* Studies (EPS) 13 (4): 776786-. doi:10.31559/EPS2024.13.4.8.

Kalay, Abdullah, and Yüksel Deniz Arıkan. 2023. «The effects of gamified instructional material on learners' perceived motivation and academic achievement .» *Journal of Educational Technology & Online Learning 6*(3): 789807-. doi:http://doi.org/10.31681/jetol.1353075 .

Khaldi, Amina, Rokia Bouzidi, and Fahima Nader. 2023. «Gamifcation of e-learning in higher education: a systematic literature review.» Smart Learning Environments 10 (10): 31. doi:10.1186/s4056100227--023-z.

Khalil, Mohammad, Jacqueline Wong, Björn de Koning, Martin Ebner, and Fred Paas. 2018. «Gamification in MOOCs: A review of the state of the art.» 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). Santa Cruz de Tenerife, Spain: IEEE. doi:10.1109/EDUCON.2018.8363430.

Wharton School Press.

Yaccob, Nur Syafiqah, Siti Fatimah Abd. Rahman, Syamsul Nor Azlan Mohamad, Azwin Arif Abdul Rahim, Khadijah Khalilah Abdul Rashid, Abdulmajid Mohammed, Abdulwahab Aldaba, Melor Md Yunus, and Harwati Hashim. 2022. «Gamifying ESL Classrooms through Gamified Teaching and Learning .» *Arab World English Journal (AWEJ)* (8): 177191-. doi:10.24093/awej/call8.12 .

Zainuddin, Zamzami, Samuel Kai Wah Chu, Muhammad Shujahat, and Corinne Jacqueline Perera. 2020. «The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence.» Educational Research Review 30. doi:10.1016/j.edurev.2020.100326.

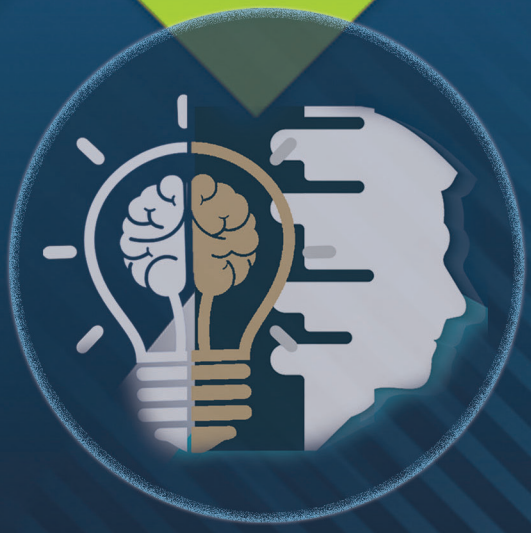
Zakaria, ALJ, Bouayad Anas, and Mohammed Ouçamah Cherkaoui Malk. 2024. «A Systematic Review of Gamification in MOOCs: Effects on Student Motivation, Engagement, and Dropout Rates.» *Journal of Educators* Online 21 (4).

Journal of Human Sciences
At Hail University

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail



Eighth year, Issue 27
Volume 2, September 2025

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658