أثر استخدام التلعيب في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية الداخلية لطالبات المرحلة المتوسطة في مادة اللغة الإنجليزية

أ/ هدى عبد الرحمن الدعجاني

ماجستير آداب ووسائل تكنولوجيا التعليم

كلية الشرق العربي - الرياض

أ.د/ محمد سليمان المشيقح

أستاذ تكنولوجيا التعليم والإتصال

المملكة العربية السعودية

أثر استخدام التلعيب في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية الداخلية لطالبات المرحلة المتوسطة في مادة اللغة الإنجليزية

هدى عبد الرحمن الدعجاني (*) أ.د/ محمد سليمان المشيقح (**)

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على أثر استراتيجية التلعيب في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية الداخلية نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول متوسط، ولتحقيق هذا الهدف أتَّبعُ المنهج شبه التجريبي، وأستخدمُ الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية الداخلية. تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول متوسط في المتوسطة الرابعة، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٥٩) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية وعددها (٢٩) طالبة، وأخرى ضابطة وعددها (٣٠) طالبة. وقد توصَّلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥٠) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية الداخلية نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية. كما أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى ≤ (٠.٠٥٠) بين متوسطَيْ درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية. أيضًا أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى ≤ (٠.٠٥٠) بين متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية الداخلية نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية، وبيَّنت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى ≤ (٠.٠٥٠) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية.

* ماجستير آداب ووسائل تكنولوجيا التعليم- كلية الشرق العربي- الرياض
** أستاذ تكنولوجيا التعليم والاتصال المملكة العربية السعودية.

.

Abstract:

This study aimed to identify the impact of gamification strategy increasing academic achievement and developing intrinsic motivation for first intermediate students in English language subject, and the quasi-experimental approach was adopted and achievement test and intrinsic motivation scale were used. The study population consisted of all first intermediate grade students in the fourth intermediate school and the sample consisted of (59) students were selected randomly, they were divided into two groups; the experimental group consisted of (29) students, and the control group consisted of (30). The result of the study reached to: there is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the average scores of experimental group and control group in the post application of intrinsic motivation scale. Also, the study illustrated that there is statistically significant difference at the level of ≥ (0.05) between the average scores of experimental group and control group in the post application of English test achievement test. Also, the study indicated that there is statistically significant difference at the level of ≥ (0.05) between the average scores of experimental groups in the pre- and post-application of intrinsic motivation scale to learn English language, and the study illustrated that there is statistically significant difference at the level of ≥ (0.05) between the average scores of the experimental in the pre- and post-application of English achievement test.

المقدمة:

يتميز العصر الحالي بثورة تكنولوجية لم يسبق لها مثيل في تاريخ البشرية، شمل تأثيرها جميع مجالات الحياة، ومن ذلك مجال التعليم الذي طرأت عليه تغيرات كبيرة؛ مما جعل اكتساب وإكساب المعرفة أمرًا أكثر سهولة من ذي قبل. كذلك ساهم دمج التكنولوجيا في التعليم في حل الكثير من المشكلات التعليمية، بالإضافة إلى تلبيتها لاحتياجات المتعلِّم، الذي يُطلَق عليه في هذا العصر المواطن الرقمي؛ إذ تعتبر التكنولوجيا جزءًا من حياته اليومية .

من النماذج التكنولوجية التي كان لها أثر فعَّال في التعليم؛ وخاصةً تعليم اللغات، التلعيب(Gamification) ، وقد عرَّفها ديتردينج ودايوكسن وخالد وناك (Deterding, Dixon, Khaled and Nacke, 2011)بأنها: "استخدام عناصر اللعبة في غير سياق اللعبة" (ص٢). فكما هو واضح من المصطلح، فإن كلمة التلعيب مشتقة من كلمة لعبة(Game) ؛ فالتلعيب يَستخدم فكرة اللعبة وعناصرها، لكن خارج بيئة اللعب، ويكون الهدف هو التعلُّم وليس الترفيه. فالتلعيب يَستخدم النقاط (Points) ، والمستويات (Levels)، وترتيب اللاعبين(Leader board) ، والتحديات التي تواجه اللاعبين (Challenges)، والجوائز أو المكافآت(Rewards) ، والأوسمة أو الشارات (Badges). فقد أشارت الدراسات إلى أن استراتيجية التلعيب تزيد من دافعية الطلاب وحماسهم نحو التعلُّم؛ منها دراسة سارة، مسلم (٢٠١٨)، التي ذكرت أن البيئات التعليمية القائمة على التلعيب لها درجة فاعلية كبيرة في تنمية الدافعية نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية.

وبما أن الدراسة متصلة بدراسة الدافعية الداخلية، فإنها ستتناول مفهوم الدافعية بشكل عام؛ حيث عرَّفتها وفي هذا الإطار تعرف هديل، طالب (٢٠١٨)الدافعية بأنها: "قوة داخلية لدى الفرد تقوم بتحريك سلوكه وتوجّهه حتى يحقِّق غايةً ما تُعَدُّ مهمة بالنسبة إليه؛ سواء أكانت معنوية أو مادية". كذلك الدافعية تنقسم إلى قسمين: الدافعية الخارجية التي يكون مصدرها خارجيًا كالمعلِّم، أو الإدارة المدرسية، أو أولياء الأمور، أو الأقران. فقد يُقبِل المتعلِّم على التعلُّم لإرضاء الآخرين وكسب حبهم وتشجيعهم وتقديرهم لإنجازاته،

والقسم الثاني هو الدافعية الداخلية التي يكون مصدرها المتعلِّم نفسه؛ إذ يُقدِم على التعلُّم مدفوعًا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيًا وراء الشعور بمتعة التعلُّم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها؛ ومن ثَمَّ فإن الدافعية الداخلية تؤدي إلى ديمومة واستمرارية التعلُّم.

لذا فإن تنمية الدافعية الداخلية لدى المتعلِّم شرط أساسي ومهم في عملية التعلُّم بشكل عام، وفي تعلُّم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بشكل خاص؛ فالدافعية الداخلية مطلب مهم لزيادة التحصيل الدراسي لدى المتعلِّم ورفع مستواه التعليمي. ويوضِّح لي (Lei. S, 2010)أن الطلاب ذوي الدافعية الداخلية يحصلون على مستوًى مرتفع في الاختبارات والفعالية الذاتية العالية للتعلُّم، وعلى الجانب الآخر يتصف منخفضو الدافعية الداخلية بضعف التحصيل الأكاديمي .

أصبح استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية من ضرورات هذا العصر؛ لذلك ترى الباحثة أهمية استخدام استراتيجية التلعيب؛ وذلك بناءً على خبرتها، حيث لاحظت انخفاض الدافعية لدى الطالبات؛ مما أثر على تحصيلهن الدراسي. وإشارةً إلى الدراسات السابقِ تناوُلها في مقدمة الدراسة(Deterding et al, 2011) ؛ ومسلم، ٢٠١٨(، التي تشير إلى أهمية استخدام التلعيب في العملية التعليمية، فإن أحد أسباب ضعف المستوى التحصيلي الدراسي للطلاب هو انخفاض مستوى الدافعية لدى المتعلِّمين. أيضًا أثبت أظهرت نتائج العديد من الدراسات فاعلية التلعيب في تنمية الدافعية للتعلُّم مثل دراسة جيرلاند(Garland, 2015) ؛ فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التلعيب فعَّال، ويعتبر ممارسةً مفيدةً في مجال التعليم، وله تأثير على الدافعية.

تحديد مشكلة الدراسة:

أصبح استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية من ضرورات هذا العصر؛ لذا وجب توظيف التكنولوجيا لحل المشكلات التعليمية التي يواجهها الطلاب في أثناء التعلُّم. ومن خلال خبرة الباحثة بوصفها معلِّمة للغة الإنجليزية، فقد لاحظت انخفاض الدافعية

الداخلية لدى الطالبات نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية؛ مما يؤدي إلى تدني تحصيلهن الدراسي؛ وبناءً على ذلك، فقد أشارت الدراسات إلى تدني التحصيل الدراسي وانخفاض الدافعية، كدراسة مسلم (٢٠١٨) التي أشارت إلى انخفاض الدافعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية. كما يوضح لي (Lei. S, 2010) أن الطلاب ذوي الدافعية الداخلية المنخفضة يتصفون بضعف التحصيل الأكاديمي. أيضًا ذكرت دراسة الشمري (٢٠١٩) وجود ضعف ملحوظ في تعلُّم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذكر لين وإم وكاور (Lin, M and Kaur,2018) أن دافعية طلاب الجامعات منخفضة؛ مما يؤدي إلى تدني التحصيل لديهم، كما أشارت دراسة النشيري (٢٠٢٠) إلى انخفاض مستوى مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وبذلك تتمثل في مشكلة البحث وجود ضعف ملحوظ في تعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة تبين أن أحد أساسية انخفاض الدافعية الداخلية للتعلم لدى هؤلاء الطالبات. وانطلاقاً مما سبق، ترى الباحثة ضرورة التعرف على أثر التلعيب في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية الداخلية. ويمكن تحدير مشكلة البحث في السؤال الآتي: **ما أثر استخدام التلعيب في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية الداخلية لمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟**

أسئلة البحث:

١- ما ادوات الدافعية الداخلية لمادة اللغة الإنجليزية؟

٢- ما التصميم التعليمي لاستراتيجية التلعيب في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية الداخلية لمادة اللغة الإنجليزية؟

٣- ما أثر استخدام استراتيجية التلعيب في زيادة التحصيل الدراسي لمادة اللغة الإنجليزية؟

٤- ما أثر استخدام استراتيجية التلعيب في تنمية الدافعية الداخلية لمادة اللغة الإنجليزية؟

أهداف الدارسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. معرفة أثر استراتيجية التلعيب في تنمية الدافعية الداخلية نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية.

٢.معرفة أثر استراتيجية التلعيب في زيادة التحصيل الدراسي لمادة اللغة الإنجليزية

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة للتحقق من الفرضيات الآتية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية الداخلية نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية.

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمقياس الدافعية الداخلية نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية لصالح التطبيق البعدي.

٤. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية لصالح التطبيق البعدي.

٥. يوجد فاعلية لاستراتيجية التلعيب عند مستوى≤(١.٢) في زيادة التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة وذلك وفقاً لنسبة الكسب المعدلة لبليك.

٦. يوجد فاعلية لاستراتيجية التلعيب عند مستوى≤ (١.٢) في تنمية الدافعية الداخلية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. قد تؤدي هذه الدراسة إلى توضيح أهمية استخدام التلعيب في تنمية الدافعية الداخلية وزيادة التحصيل الدراسي لدى المتعلِّمين.

٢. تحاول هذه الدراسة أن تساهم في إثراء الدراسات العربية المتعلقة بتوظيف التلعيب في مجال التعليم.

الأهمية التطبيقية:

١. قد تساعد هذه الدراسة مخططي المناهج في استخدام التلعيب في تدريس مقررات اللغة الإنجليزية.

٢. قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تسليط الضوء على أهمية حل المشكلات التي يواجهها الطلاب في أثناء تعلُّم اللغة الإنجليزية، وذلك من خلال استخدام التلعيب.

مصطلحات الدراسة:

أثر (Impact):

يُعرَّف الأثر بأنه: "حصول ما يدل على وجود الشيء والنتيجة" (المناوي، ١٩٩٠)، ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه: نتيجة التحسُّن الحاصل في التحصيل الدراسي للطالبات

التلعيب (Gamification):

يُعرَّف التلعيب في التعليم بأنه: "أخذ عناصر الألعاب ومبادئها الحيوية وإضفاؤها بعد تحكيمها تربويًّا، ومعرفة أثرها من أجل الوصول إلى هدف تعليمي. (Deterding et al, 2011, P2) "

يُعرَّف إجرائيًّا بأنه: استخدام مبادئ وعناصر اللعبة خارج بيئة اللعب.

الدافعية الداخلية (Internal Motivation):

يُعرِّف بأنه: "الدخول في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعًا بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة" (Lapper, 2005)

تُعرَّف إجرائيًّا بأنها: رغبة داخلية ملحَّة لدى المتعلِّم نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: دراسة أثر استخدام التلعيب في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية الداخلية.

الحدود البشرية: طالبات الأول متوسط بمدرسة المتوسطة الرابعة.

الحدود المكانية: محافظة شقراء

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٢هـ/٢٠٢١م

منهج الدراسة وإجراءاته:

منهج الدراسة:

تستخدم الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ ويُعرِّفه عبيدات، وعبد الحق، وعدس (٢٢٣، ٢٠١٦) بأنه: "تغيير متعمَّد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة – التي تكون موضوعًا للدراسة – وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيير من آثار في هذا الواقع والظاهرة". واختير هذا المنهج لمعرفة أثر المتغير المستقل، وهو استراتيجية التلعيب، على المتغير التابع، وهو زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية الداخلية نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية لدى طالبات عينة الدراسة.

جدول (١): التصميم التجريبي

المجموعات	تطبيق الأدوات قبلي	الإجراء	تطبيق الأدوات بعدي
التجريبية	O1, O2	X1	O1, O2
الضابطة	O1, O2	X2	O1, O2

مقياس الدافعية الداخلية O2الاختبار التحصيلي O1

مجتمع الدراسة:

يتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول متوسط في المتوسطة الرابعة، والبالغ عددهن ٥٩، وذلك وفقًا لإحصائية قسم التخطيط المدرسي لإدارة التعليم بمحافظة شقراء.

عينة الدراسة:

عينة عشوائية بسيطة من طالبات الأول متوسط للمتوسطة الرابعة، ويبلغ عددهن (٥٩) طالبة. وسوف يتم تقسيمهن إلى (٢٩) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة؛ فالمجموعة الضابطة تتبع الإجراء التقليدي في التدريس.

أدوات الدراسة:

- مقياس الدافعية الداخلية نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية.
- اختبار تحصيلي في مهارات اللغة الإنجليزية.

الإطار النظري:

المحور الأول: التلعيب

مفهوم التلعيب:

يوجد العديد من التعريفات لمفهوم التلعيب؛ فهو يُعرَّف بأنه استخدام عناصر اللعبة في سياق غير اللعب .(Detereding et al, 2011)

(MacMillan, 2011) ويُعرف بأنه استخدام آليات اللعبة في إطار العمل لتحفيز سلوك مرغوب

ويرى كلٌّ من لي وهامر (Lee and Hammer, 2011) أن التلعيب هو حصول المتعلِّمين على نقاط لإكمالهم واجباتهم بشكل صحيح، وتُترجَم هذه النقاط إلى شارات، وكما تُسمَّى بشكل شائع: الدَّرَجات .

وأيضًا يُعرِّفه كاب (Kapp, 2012) بأنه: استخدام بيئة قائمة على اللعب والتفكير اللعبي؛ لتشجيع الأفراد ودفعهم للعمل، وتحفيزهم لتعلُّم وحل المشكلات.

كما عَرَّفت هذا المفهوم هبة عبد الحق (٢٠١٩) بأنه: نَقْل آليات الألعاب الموجودة في مجالات الترفيه إلى مجال التعليم؛ بهدف تحسين أداء المتعلِّمين ووصولهم إلى الأهداف المحددة.

تاريخ التلعيب:

أُستكشف دور اللعب والمرح من قبل المصممين والباحثين في مجال تطبيقات الحاسب قبل وجود مصطلح التلعيب؛ إذ قام مالون(Malon) في أوائل الثمانينات بخلق استدلالات لتصميم واجهات استخدام ممتعة، وفي أواخر التسعينات كانت وجهة نظر درابر (Drber) أن المرح متطلب أساسي للبرمجيات.

ومن الصعب وضع تاريخ محدد لظهور مصطلح التلعيب للمرة الأولى، لكن كشفت بعض مهارات البحث الفائقة أن نيك بيلنج (Nick Pelling)هو من قام بصياغة هذا المصطلح، وكان ذلك في عام ٢٠٠٢-٢٠٠٣، عندما وصف عمله بمستشار لجعل الأجهزة أكثر متعة.

كذلك أصدرت شركة بنشبول(Bunchball)، عام ٢٠٠٧ منصة دمجت فيها آليات اللعب داخل الشبكات الاجتماعية وتطبيقات الهواتف والمواقع، لكن لم يُطلق عليها مصطلح التلعيب، وكان أول من استخدم هذا المصطلح بريت تريل؛ إذا استخدمه في أحد منشوراته، وكان ذلك عام ٢٠٠٨. وفي عام ٢٠٠٩، استخدم تطبيق فورسكوير (Four square) عناصر اللعب. وفي عام٢٠١٠، أصبح مصطلح التلعيب أكثر شعبية واستخداماً من قبل عدة شركات. وفي عام ٢٠١٥، بدأ ينتشر هذا المصطلح في الوطن العربي؛ وخاصة في البيئة التعليمية، ثم أصبح من اهم اتجاهات بحوث تكنولوجيا التعليم في الوطن العربي، وكان هذا في عام ٢٠١٨(عبدالحميد وآخرون، ٢٠٢٠).

أنواع التلعيب:(Kapp, 2013)

عند التعمق في مفهوم التلعيب نلاحظ أنه ينقسم إلى نوعين: التلعيب البنائي وتلعيب المحتوى، وسيتم شرح كل نوع على النحو الآتي:

- **التلعيب البنائي(Structural Gamification)** : التلعيب البنائي يقوم على تطبيق عناصر اللعبة في الدرس دون إحداث أي تعديل أو تغيير في المحتوى. وهذا النوع لا يجعل الدرس مشابهًا للعبة، والهدف من ذلك هو تحفيز وتنمية الدافعية لدى الطلاب للتعلُّم من خلال جمع المكافآت، مثال على ذلك، أن يكسب الطالب نقاطًا عند إتمامه للتكاليف المطلوبة منه؛ فلا تحتوي على أيٍّ من عناصر اللعبة، لكن يكسب الطالب النقاط والشارات، ويكون في لوحة المتصدرين لإتمامه ما كُلِّف به.
- **تلعيب المحتوى(Content Gamification)** : هذا النوع من التلعيب يقوم على تطبيق عناصر اللعبة، وتفكير اللعب، وتغيير المحتوى حتى يصبح مشابهًا للعبة، وهذا لا يعني أن يتم تحويل المحتوى إلى لعبة، مثال على ذلك، أن تُضاف عناصر القصة للمقرر الدراسي، أو يبدأ الطالب المقرر بتحدٍّ بدلًا من الأهداف مقارنة بين التلعيب والمفاهيم المرتبطة به.

قارَن ديتيرنج وآخرون (Detering et al, 2011) التلعيب بمفاهيم أخرى مرتبطة به من خلال بُعدَيْن؛ البعد الأول هو: اللعب المنظم (Gaming) واللعب غير المنظم(Playing) ، والبعد الثاني هو: الأجزاء (Parts) والكل .(Whole) فنجد أن الألعاب والألعاب الجادة تختلف عن التلعيب في البعد الثاني؛ ألا وهو بُعد الأجزاء والكل، كذلك نجد أن الألعاب العفوية والتصميم الموحي باللعب يختلف عن التلعيب في البعد الأول؛ وهو بُعد اللعب المنظم واللعب غير المنظم.

شكل (١) مقارنة بين التلعيب والمفاهيم المرتبطة به(Deterding et al, 2011)

وذكر كاب (Kapp, ٢٠١٢) أن الفرق بين مصطلح الألعاب الجادة والتلعيب، هو أن الألعاب الجادة تعني أنها خبرة مصممة؛ فهي تستخدم آليات وتفكير الألعاب لتعليم محتوًى يكون في نطاق محدد، وهذا يعني أن الألعاب الجادة تُستخدَم لتشجيع المتعلِّمين وتحفيزهم للتفاعل.

أما التلعيب، فهو استخدام آليات الألعاب بشكل بسيط؛ فيتم تشجيع المتعلِّمين بشكل مفتعل في الأنشطة التي لا يتفاعلون معها عادةً؛ بمعنى أن التلعيب يُستخدَم في الأنشطة التي تفتقر إلى التفاعل وتشجيع المتعلِّمين على التعلُّم.

تطبيق التلعيب في التعليم:

تطبيق التلعيب في التعليم يجعل العملية التعليمية أكثر تفاعليةً وأكثر تشويقًا للطلاب، وللوصول لهدف التلعيب يحتاج المعلم إلى أن يتبع خطوات محددة؛ فقد ذكر هسن وهونج وسومان (Hsin, Hunag and Soman, 2013) أن هناك خمس خطوات رئيسة لتطبيق التلعيب في التعليم؛ وهي:

- **فهم الجمهور المستهدف والمحتوى:** فهم وتحليل خصائص الطلاب الذين سيُطبَّق عليهم التلعيب هو من مفاتيح نجاح التلعيب، ويتم ذلك من خلال معرفة عُمر الطلاب وقدراتهم التعليمية ومهاراتهم. كذلك يتطلَّب تطبيق التلعيب في التعليم تحليل المحتوى الذي سيُقدَّم للطلاب من خلال برنامج التلعيب؛ لأن ذلك يعكس تفاصيل عن الطلاب؛ مثل حجم المجموعة، والبيئة التعليمية، وتتابُع المهارات، وفهم حدود الوقت.
- **تحديد أهداف التعلُّم:** على المعلِّم أن يكون له أهداف محددة عند تطبيق التلعيب في التعليم؛ سواءٌ كانت أهدافًا عامة أو خاصة أو أهدافًا سلوكية.
- **بناء الخبرة** : عندما يكون البرنامج التعليمي الذي سيُطبَّق فيه التلعيب واضحَ المعالم، فإنه يساعد المعلِّم على تحديد ما يحتاج إليه الطلاب لتعلُّمه وإنجازه، كذلك سيكون المعلِّم قادرًا على تقديم المعرفة بشكل متسلسل؛ مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف والقدرة على قياسها.
- **تحديد المصادر:** عند تحديد معالم العملية التعليمية يصبح من السهل على المعلِّم أن يقرر في أي مرحلة سيطبِّق التلعيب، وكيف يطبِّقه، وعلى هذا الأساس يجب أن يحتوي تطبيق التلعيب على:
  - آليات تمكِّن المعلِّم من تتبُّع وقياس المرحلة التي سيطبق فيها التلعيب
  - وحدة لقياس مدى تحقق الأهداف المطلوبة، وتقدُّم الطالب في المستوى الواحد. ووحدة القياس قد تكون نقاطًا جمَعها الطالب أو وقتًا محددًا للإنجاز..

- قواعد واضحة يستطيع الطلاب تنفيذها. ويُقصَد بالقواعد الحدود التي يلتزم بها الطالب، وما الذي يجب عليه أن يفعله أو ألَّا يفعله خلال البرنامج التعليمي.
- تقديم تغذية راجعة.

تطبيق عناصر التلعيب:

يُقصَد بتطبيق عناصر التلعيب إضافة عناصر اللعب في برنامج التعلُّم، ويكون في سياق غير اللعب. وقد صُنِّفت ميكانيكيات (آليات) عناصر اللعب إلى:

عناصر ذاتية:

وهي جمع النقاط أو الشارات أو تحقيق الإنجاز المطلوب أو الوصول لمستويات محددة أو التقيُّد بالوقت. كل هذا يساعد الطالب على التركيز في مهمته، وإدراك إنجازاته الذاتية.

عناصر اجتماعية:

ويُقصَد بها أن يكون الطالب تفاعليًّا، مشاركًا ومتعاونًا مع زملائه، كأن يُوضَع اسم الطالب في لوحة المتصدرين فيجعله في مجتمع تفاعلي تنافسي. النظريات المتعلقة بالتلعيب

نظرية تقرير المصير(Self Determination)

نظرية تقرير المصير (SDT) تهتم باحتياجات الفرد النفسية، وتسعى للفهم الكامل، ليس فقط للسلوك الموجِّه نحو الهدف، بل أيضًا تهتم بالنمو النفسي والرفاهية التي لا يمكن تحقيقها بدون تحديد الاحتياجات التي تعزز من قوة الأهداف؛ ومن ثَمَّ، يؤثر هذا على العمليات التنظيمية التي توجِّه الأشخاص إلى الأهداف التي يسعون إليها. ولنظرية (SDT)ثلاثة احتياجات نفسية أساسية؛ وهي تساعد في فهم محتوى وإجراءات الهدف الذي يسعى إليه الفرد؛ وهي المهارة، والصلة، والحكم الذاتي (Deci and Ryan, 2000).

نظرية التدفق(Flow Theory)

نظرية التدفق تركز على الدافعية الداخلية والخبرة التدفقية، وتُقدم الخبرة على أنها مطلب ومكافأة للشخص، وأن التدفق حالة إنتاجية مرغوبة في العقل. وذكرت هذه النظرية أنه يجب أن يحتوي النشاط الذي يؤدي إلى التدفق على ثلاث عناصر رئيسة؛ وهي:

-أن يكون النشاط واضحًا، وله أهداف محددة.

-أن يكون للنشاط تغذية راجعة فورية.

وإذا طُبِّقت هذه النظرية في التلعيب، فيعني ذلك أن المتعلِّم يجب أن يكون في حالة التدفق التي تجعله منغمسًا في النشاط الذي يقوم به (Schlagenhaufer and Amberg, 2014).

نظرية السلوك المخطط(Theory of plaaned behavior)

هذه النظرية امتداد لنظرية السلوك المعقول(reasoned action theory) ؛ فهي من النظريات السلوكية، فالعامل الرئيس لكلتا النظريتين هو نية الفرد للشروع في أداء السلوك، والنية يُفترض أن تكون مرتبطة بعوامل الدافعية التي تؤثر على السلوك؛ وهي تشير إلى مدى رغبة الفرد في المحاولة، أو إلى مدى الجهد المبذول أو المخطط له من أجل إنجاز سلوك محدد، وكقاعدة عامة تحفِّز النية القوية السلوك؛ ومن ثَمَّ توفر هذه النظرية إمكانية تفسير تغيُّر السلوك أو التنبؤ به.(Ajzen, 1991)

المحور الثاني: التحصيل الدراسي:

مفهوم التحصيل الدراسي:

ذكر علام (١٩٩٩) أن مفهوم التحصيل الدراسي يُستخدم للدلالة على المستوى الذي وصل إليه المتعلِّم في تحقيق أهداف المقرر الذي يدرسه؛ وبمعنى آخر فإن التحصيل يشير على أن المتعلِّم قد اكتسب المفاهيم والمعارف من خلال ما تعلَّمه. وأشار جناني (٢٠١٩) إلى أن التحصيل هو ما يحصل عليه المتعلِّمون من درجات في الاختبار بعد دراستهم لعدد من الوحدات الدراسية. وفي ذات السياق، فإن التحصيل هو نتاج معرفي متتابع يحصل عليه المتعلِّم حتى يصل إلى درجة الإتقان فيما يتعلَّمه (سهام

الجريوي، ٢٠١٩). كما يُعرَّف بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلِّم، والتي تدل على قدر المعلومات والمعرفة التي اكتسبها المتعلِّم (تغريد، ٢٠١٨). وقد أكد على ذلك شيحي (٢٠١٤)؛ بأن التحصيل مقدار المعلومات والمعرفة التي اكتسبها المتعلِّم من خلال العملية التعليمية. ويرى عبد الغفور (٢٠١٥) أن مفهوم التحصيل الدراسي هو الدرجات التي يحصل عليها المتعلِّم بعد أدائه للاختبارات في نهاية المقرر الدراسي، والتي من خلالها يمكن قياس مدى استيعاب وفهم المتعلِّم للمادة العلمية المقدَّمة له.

أهمية التحصيل الدراسي:

ذكر حمدان (كما ورد في مايسة حلس، ٢٠١١) أن هناك عدة أسباب لأهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية، وهي أن التحصيل يعتبر فرصة لن تعوَّض؛ لأن المتعلِّم الذي ينخفض تحصيله الدراسي أو يرسب في مادة دراسية، سيكون ذلك سببًا في تأخره في السنوات الدراسية مقارنةً بأقرانه، ويترك بصمة تعثُّر في مسيرته الدراسية، وعلى المدى البعيد فإن مستوى التحصيل الدراسي سوف يحدد مسيرة المتعلِّم الوظيفية. وفي المقابل، فإن التحصيل الدراسي يجعل المتعلِّم قادرًا على معرفة مستوى قدراته وإمكانياته؛ مما يزيد من ثقة المتعلِّم بنفسه وقدراته العلمية (بدر الشمري، ٢٠١١).

وبناءً على ذلك، نجد أن التحصيل الدراسي يلقى اهتمامًا كبيرًا من قِبل المؤسسات التعليمية والقائمين عليها؛ لأنه يُعَد مقياس مدى نجاح مخرجات تلك المؤسسات، وأيضًا هذا المفهوم يرتبط بالمتعلِّم لكونه مقياسًا يحدد مدى تقدُّمه وارتقائه في العملية التعليمية، وهذا يُعَد حافزًا له لاكتساب مزيد من المعرفة (نصر، ٢٠١٤).

المحور الثالث: الدافعية الداخلية

اهتم الكثير من الباحثين بمجال الدافعية بشكل عام، والدافعية الداخلية بشكل خاص، مما دفع العديد منهم إلى تعريف وتوضيح مفهوم الدافعية الداخلية، فذكرت العتيبي (٢٠١٢) أن الدافعية الداخلية يكون مصدرها الفرد نفسه، فتكون لديه رغبة داخلية بالتعلُّم؛ وذلك لإرضاء نفسه وتحقيق أهدافه في التعلُّم. وأشار بيسوك (Beswick, 2009)إلى أنها الإثارة والرضا اللذان يشعر بهما الفرد كمكافأة ناتجة عن ممارسته

لنشاط معين، وليس نتيجة النشاط نفسه. وقد أكد على ذلك فانستينكيست وآخرون (Vansteenkist et al, 2006)؛ بأن الدافعية الداخلية هي شعور الفرد بالرضا نتيجةً لقيامه بنشاط معين. ويشير ليبر (Lepper,2005) إلى أن الدافعية الداخلية هي أداء الفرد لسلوك معين من أجل المتعة؛ وذلك نتيجةً لدوافع داخلية تدفعه للقيام بهذا الأداء. ويُعرِّف باتيمانت وكرانت (Batemant and Crant,2003) الدافعية الداخلية بأنها: قيام الفرد بأداء نشاط معين بسبب دافع داخلي غير مرتبط بالمعززات المادية أو الاجتماعية. كذلك تكون الدافعية الداخلية صادرة من داخل الفرد أو من النشاط الذي يقوم به؛ مما يَنتج عنه سلوك إيجابي مرغوب (Ryan and Deci, 2000).

الفرق بين الدافعية الداخلية والخارجية:

أثبتت الدراسات أن الدافعية الداخلية تحفيز طبيعي موجَّه لنمو الفرد، كذلك النشاط ذو الدافعية الداخلية هو الأساس الطبيعي لعملية التعليم والتطوير، أما السلوكيات ذات الدافعية الخارجية، فتكون محدِّدة للنتائج التي سوف يحصل عليها الفرد (Vansteenkiste et al, 2006). كذلك الأشخاص ذوو الدافعية الداخلية أكثر استمتاعًا بالنشاط الذي يقومون به من الأشخاص ذوي الدافعية الخارجية الذين يحصلون على المكافأة عند إتمامهم للنشاط المطلوب منهم. ولتوضيح ذلك نشير إلى هذا المثال لطفلين يطلب منهما والداهما إنجاز مهمة منزلية؛ أحد هذين الطفلين تُنمَّى لديه الدافعية الداخلية من خلال التشجيع والتعزيز اللفظي من الوالدين، والآخر تُنمَّى لديه الدافعية الخارجية من خلال إعطائه مكافأة مالية عند إتمامه للمهمة. لوحظ أن الطفل الذي تلقَّى التشجيع اللفظي من الوالدين كان مستمتعًا وسعيدًا بما يقوم به، وراضيًا عما يقومون به، عكس الطفل الذي تلقَّى المكافأة (Deci, 1971). وفي نفس السياق ذكر بيسويك (Beswick, 2009) أن المكافأة الخارجية تقلِّل من الدافعية الداخلية للفرد، لكن ليس في كل الظروف، بالإضافة إلى أن الأشخاص ذوي الدافعية الداخلية يميلون إلى أن يكونوا أكثر وعيًا بالمهمة التي يقومون بها، وفي المقابل، الأشخاص ذوو الدافعية الخارجية يميلون إلى أن يكونوا أقل وعيًا بالمهمة، ويكون انطباعهم قصيرًا بما يقومون

بـه، كذلك ذكر بيسويك أن الدافعية الداخلية تعتبر حافزًا للفرد أثناء أدائه للنشاط؛ مما يجعله يشعر بالرضا عن نفسه والسعادة؛ وهذا يعني أن النشاط نفسه مصدر الرضا لدى الفرد؛ لأن هذا الرضا يجعل الفرد يطور من أهدافه؛ ومن ثَمَّ يكون النشاط هو المكافأة بحد ذاتها. كما أشارت دراسة ليموس وفيرسيوم (Lemos and Verissiom, 2014) إلى أن المتعلِّمين ذوي الدافعية الداخلية يستمتعون بالتحدي أثناء العملية التعليمية، ويكون لديهم حب الاستطلاع للتعلُّم والاستكشاف، والحكم الذاتي لما يتعلمونه دون مساعدة من المعلِّم، أما المتعلِّمون ذوو الدافعية الخارجية، فإنهم يعتمدون على المعلِّم أثناء العملية التعليمية، ويفضلون الواجبات المدرسية السهلة. وقد أكدت على ذلك ألفت (٢٠١٤)؛ بأن أهم ما يميز المتعلِّم ذا الدافعية الداخلية أنه لا يعتمد على المعلِّم أثناء العملية التعليمية، بل نجد أن المتعلِّم يندفع للتعلُّم من تلقاء نفسه دون الحاجة إلى مساعدة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، والذي يعرف بأنه: "التغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة التي تكون موضوعًا للدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع والظاهرة" (عبيدات، عبد الحق، عدس، ٢٠٠٧، ص٢٢٣).

وفي هذه الدراسة يقوم المنهج على وجود علاقة سببية بين ثلاثة متغيرات؛ حيث إن المتغير المستقل هو التلعيب، والمتغير التابع الأول هو زيادة التحصيل الدراسي، والمتغير التابع الثاني هو تنمية الدافعية الداخلية لدى طالبات الصف الأول متوسط في مادة اللغة الإنجليزية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين: التجريبية والضابطة.

مجتمع الدراسة:

عرف عبيدات، وعبد الحق، وعدس (٢٠٠٧، ص٩٩) مجتمع الدراسة بأنه: "جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث" وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول متوسط في المتوسطة الرابعة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي١٤٤١\١٤٤٢هـ والبالغ عددهن ٥٩ طالبة (مكتب إدارة التعليم بمحافظة شقراء، ١٤٤٢هـ).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وبلغ عددهن (٥٩) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط في المتوسطة الرابعة بمحافظة شقراء، والمكونة من فصلين، وتكونت المجموعة التجريبية من (٢٩) طالبة، والضابطة من (٣٠) طالبة.

متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل:** استخدام تقنية التلعيب:
- **المتغير التابع الأول:** زيادة التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية
- **المتغير التابع الثاني:** تنمية الدافعية الداخلية لتعلم اللغة الإنجليزية

إعداد أداة الدراسة:

تعرف فطيمة وحوتية (٢٠١٩) أداة الدراسة بأنها: "هي الوسائل التي يستعملها الباحث سواء في عملية الوصف أو التحليل أو الاستشراف للوصول إلى أهدافه، ومنها: الملاحظة، والاستبانة، والمقابلة ."

ولتحقيق أهداف الدراسة، أُستخدم الاختبار التحصيلي – من إعداد الباحثة – لقياس التحصيل الدراسي، ومقياس الدافعية الداخلية للعلوان والعطيات (٢٠١٠)، والمطوَّر والمترجم من(2005) Lapper ، والمكوَّن من ثلاثة أبعاد رئيسة: تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية؛ لقياس الدافعية الداخلية نحو التعلم لدى الطالبات. واستُخدمت هذه الأدوات وفقًا للخطوات الآتية:

تصميم الدروس:

قامت الدراسة بإعداد اللازم لتوظيف برنامج كاهوت القائم على التلعيب في الوحدة الثامنة للصف الأول متوسط، وقد اتبعت الدراسة الخطوات الآتية:

١-اختيار نموذج التصميم المناسب: تم اختيار نموذج (ADDIE) باعتباره أساس نماذج التصميم التعليمي، وهو من أشهر نماذج التصميم التعليمي المستخدمة في المجال التعليمي، وأسهلها تطبيقًا في التعليم عن بُعد؛ للتحقق من أهداف المنهج والحصول على المخرجات التعليمية المطلوبة بكفاءة عالية.

وقد تم تطبيق برنامج كاهوت القائم على التلعيب بناء على مراحل النموذج التعليمي وفقًا لما يأتي:

أولًا: مرحلة التحليل:

وهي أولى المراحل في هذا النموذج، وتشمل: تحليل حاجات المتعلمين، وتحليل المهام، وتحليل المحتوى، وتحليل الفئة المستهدفة؛ ولذلك في هذه المرحلة قامت الباحثة بالتحليل الآتي:

١-تحديد الهدف من استخدام تقنية التلعيب (كاهوت):

إن الهدف من استخدام برنامج كاهوت لطالبات الصف الأول متوسط في مادة اللغة الإنجليزية، هو تنمية الدافعية الداخلية لتعلم اللغة الإنجليزية، وزيادة التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية لديهن، وخلق جوٍ من التنافس والحماسة في أثناء العملية التعليمية عن بُعد، وتعزيز تواصُل وتفاعُل الطالبات بعضهن مع بعضٍ ومع معلماتهن، وكذلك كسْر روتين العملية التعليمية وتقديم التغذية الراجعة أثناء الحصة الدراسية.

٢-تحليل خصائص المتعلمين:

تمثلت عينة الدراسة في طالبات الصف الأول متوسط، واللاتي تتراوح أعمارهن بين ١٢-١٣ عامًا، فهن يتَّسمن بالحماس الشديد للتقنيات الحديثة، ويَمِلْنَ إلى التعلم غير التقليدي الذي يخلق جوَّ التنافس فيما بينهن، كما يتَّسمنَ بالقدرة على تكوين علاقات

اجتماعية فيما بينهن أثناء التعلم عن بعد، وهذا ما تحققه تقنية التلعيب. كذلك يتَّصفنَ بحب الاستطلاع ومعرفة كل ما هو جديد، وبسرعة الملل من الروتين أثناء عملية التعلم.

٣-تحليل المادة العلمية:

قامت الباحثة بتحليل المادة العلمية لمقرر Super goal من خلال دليل المعلمة، الذي تم تحميله من موقعSaudi English.com، وتم اختيار الوحدة الثامنة بعنوان "What are you doing?"، وكان التحليل على النحو الآتي:

أ-الأهداف التعليمية للوحدة الثامنة:

أَتبع في هذا البحث الأهداف الإجرائية التي ينص عليها دليل المعلمة، وهي كالتالي:

١-أن تستمع الطالبة للأنشطة اليومية التي يقوم بها الأشخاص.

٢-أن تتناقش الطالبة مع المعلمة عن الأنشطة اليومية التي يقوم بها الأشخاص.

٣-أن تدرس الطالبة زمن المضارع المستمر.

٤-أن تطبق الطالبة زمن المضارع المستمر.

٥ -أن تستمع الطالبة لنطق الكلمات التي تنتهي بـ .ing

٦-أن تطبق الطالبة زمن المضارع المستمر في حالة الإثبات والنفي.

٧-أن تدرس الطالبة قاعدة .would like – would like to

٨-أن تدرس الطالبة تكوين WQ في زمن المضارع المستمر .

ب- تحليل البيئة التعليمية: تم تطبيق تقنية التلعيب في برنامج كاهوت عن بُعد، من خلال استخدام برنامج(Teams) ؛ حيث إن الطالبات سيستخدمن الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية للدخول على البرنامج.

ثانيًا: مرحلة التصميم:

-القيام بجمع المادة العلمية المستخدمة في برنامج كاهوت من خلال كتاب الطالبة وكتاب التمارين.

-جمع المقاطع الصوتية المستخدمة في مهارة الاستماع من منصة "عين."

-جمع الصور التوضيحية الداعمة للمادة العلمية التي استُخدمت في تدريس الوحدة الثامنة، وتم استخدامها في كاهوت.

-كتابة سيناريو لكل درس من الوحدة الثامنة.

-تجهيز اختبارات قصيرة من خلال google forms ليتم تطبيقها في نهاية كل حصة دراسية.

-استخدام استراتيجية التعلم باللعب (من خلال استخدام برنامج كاهوت عن بُعد).

-استخدام استراتيجية التعلم الالكتروني.

ثالثًا: مرحلة التطوير:

في هذه المرحلة تُترجم مخرجات عملية التصميم إلى مواد تعليمية حقيقية، وتؤلَّف وتُنتَج مكوِّنات المنتج التعليمي، وقد استخدمت هذه الدراسة:

-برنامج كاهوت (Kahoot) الذي طبّقت الطالبات من خلاله تمارين وأسئلة متعلقة بدروس الوحدة الثامنة، متضمنة المهارات والمعارف التي يجب أن تكتسبها الطالبة في نهاية كل حصة دراسية.

-منصة "مدرستي" التي يتم فيها شرح الدرس من خلال فيديو مجهز من قبل وزارة التعليم.

-برنامج (Teams) الذي يتم فيه شرح الدرس وتطبيق برنامج كاهوت من قِبل معلِّمة المادة.

رابعًا: مرحلة التطبيق:

وهي المرحلة قبل الأخيرة من مراحل النموذج العام للتصميم التعليمي، وفيه تقوم الباحثة بتجريب برنامج كاهوت على المجموعة التجريبية، في الوحدة الثانية من المقرر، من خلال برنامج .Teams وقد أظهرت الطالبات حماسهن وتفاعلهن مع البرنامج؛ ومن ثَمَّ تمَّ تطبيق البرنامج على الوحدة الثامنة.

خامسًا: مرحلة التقويم:

تم عمل اختبارات قصيرة في نهاية كل حصة دراسية، ثم أجريت مراجعة شاملة للوحدة الثامنة من خلال برنامج كاهوت؛ للتأكد من تمكُّن الطالبة من المادة التعليمية، والتي تمثل التغذية الراجعة لمعرفة أثر استخدام التلعيب في مادة اللغة الإنجليزية

٤-التجريب الاستطلاعي لأداة الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية الداخلية) وتعديلها في ضوء آراء المحكمين، جُرّبت أداة الدراسة على عينة عشوائية عددها (١٣) طالبة من خارج عينة الدراسة؛ بهدف التحقق من ثبات وصدق الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية الداخلية، والتحقق من معاملات السهولة والصعوبة والتمييز.

صدق وثبات أدوات الدراسة:

أولًا: المقياس

الخصائص السيكومترية للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لعبارات مقياس، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (١٣) طالبة من خارج مجتمع الدراسة الأصلي؛ وذلك بقصد التعرف على مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة (المقياس) بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل محور من محاور المقياس ودرجة المقياس كاملة، وكذلك لمعرفة مدى الترابط بينهما، وجاءت نتائج ذلك وفق الآتي:

جدول (٢) علاقة الارتباط بين محاور مقياس المهارات والمقياس الكلي للمهارات

م	المحور	معامل الارتباط	الدلالة
1	تفضيل التحدي	**.٧٨٦	عالٍ
2	حب الاستطلاع	**.٨٣٢	عالٍ
3	الرغبة في الإتقان بالاستقلالية	**.٦٨٨	عالٍ

(**) دالة إحصائيًا عند (٠,٠١)

يتبين من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل محور من محاور المقياس (التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان بالاستقلالية) بالدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لمحاور المقياس؛ مما يدلُّ على أن المقياس يعدُّ صادقًا لما وُضع لقياسه، ويحقق الهدف من الدراسة؛ مما يؤكد إمكانية الاعتماد على نتائج الدراسة الحالية.

ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات درجات المقياس، تم حساب ثبات الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخCronbach's Alpha) لدرجات محاور المقياس وجمع هذه الدرجات؛ لكي نحصل على درجة كلية تعبر عن درجة ثبات المقياس، والتي تأخذ قيمًا تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في درجات المقياس، فإن قيمة المعامل تساوي صفرًا، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات في درجات المقياس، فإن قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح؛ حيث إن زيادة قيمة المعامل تعني زيادة مصداقية وثبات درجات المقياس؛ مما يعني إمكانية تعميم نتائج العينة على مجتمع الدراسة، كما يتضح في الجدول (٣):

جدول (٣) معامل الثبات لأداة الدراسة (المقياس) قسم المهارات

م	العبارة	معامل الثبات
١.	أحب أن أعمل بجدٍّ من أجل التحدي.	0.721
٢.	أسأل أسئلة في الحصة لكي أتعلم أشياء جديدة.	0.706
٣.	أحاول الوصول بنفسي إلى موضوعات الدراسة.	0.757
٤.	أحب أن أتعلم بقدر ما أستطيع.	0.758
٥.	أخطط لتعلم الأشياء الجديدة.	0.765
٦.	أحاول التفكير في الأشياء حتى أفهمها.	0.748
٧.	أحب العمل الجديد والصعب.	0.762
٨.	أقرأ بعض الأشياء التي أكون مهتمًّا بموضوعاتها.	0.736
٩.	عندما أقع في خطأ ما فإنني أحب أن أتوصل بنفسي إلى الإجابة الصحيحة.	0.752
١٠.	أحب الموضوعات التي تجعلني أفكر في الأشياء الصعبة.	0.734
١١.	أقوم بالمهام الدراسية لكي أتوصل إلى أشياء كثيرة أريد معرفتها.	0.718
١٢.	إذا واجهتني مشكلة صعبة، فإني أستمر في المحاولة حتى أتوصل إلى حلها.	0.723
١٣.	أستمتع بحل المشكلات الصعبة.	0.757
١٤.	أعمل بجد لأنني أحب تعلم الأشياء الجديدة.	0.739
١٥.	أحب القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة.	0.745
١٦.	أحب العمل الدراسي الصعب لأنني أجده أكثر تشويقًا.	0.745

م	العبارة	معامل الثبات
١٧.	أتناول المشكلات لكي أتعلم طريقة حلها.	0.783
١٨.	أحب أن أحل بنفسي واجباتي الدراسية.	0.754
١٩.	أستمتع بحل الأسئلة الصعبة.	0.723
٢٠.	أُفضّل الموضوعات الدراسية التي لم أتعلمها من قبل.	0.744
٢١.	أفضّل القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة.	0.752
٢٢.	أستمتع بدراسة الموضوعات الجديدة والمعقدة.	0.778
٢٣.	أستمتع بالإصغاء للمعلم عندما يتناول موضوعات جديدة.	0.755
٢٤.	أعتمد على نفسي في الأنشطة الدراسية المختلفة.	0.742
	المجموع الكلي للثبات	.٧٧٥

يتضح من الجدول (٣) أن بنود المقياس ذات ثبات جيد وفقًا لمعامل ثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغت نسبة معامل الثبات الكلي لـه (٠.٧١٨-٠.٧٧٨)، وهي نسبة ثبات جيدة، فبحسبCronbach and Shavelson (٢٠٠٤)إذا كان معامل الثبات ≥٩؛ فإن نسبة الثبات تكون ممتازة، وعندما تكون ≥٨، فإن نسبة الثبات تكون جيدة، وعندما تكون ≥٧؛ فإنها تكون مقبولة. ويتبين من الجدول (٤) ارتفاع قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لعبارات قسم المهارات، وهي نسبة مرتفعة عن النسبة المقبولة إحصائيًّا (٠,٧٠)؛ مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج، وأن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات؛ لذلك يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

ثانيًا: الاختبار

معامل السهولة والصعوبة:

تم حساب معامل الصعوبة والسهولة، وقد بلغ معدل معامل السهولة في الاختبار لجميع الفقرات ٣٣.١٨%، وهو معدل مقبول للاختبار.

حساب معامل التمييز:

قامت الباحثة باحتساب معامل التمييز لفقرات الاختبار. ويشير معامل التمييز إلى قدرة المفردة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، وهذا يعني صدق المفردة في تحقيق وظيفتها في الاختبار، وهي الدقة في التمييز بين الطالبات المتفوقات والضعيفات في مستوى التحصيل. وقامت الباحثة بتقسيم عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (١٣) طالبة من الصف الأول متوسط، إلى مجموعتين على النحو التالي:

المجموعة الأولى: وتمثل ما نسبته (٥٤%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (٧) طالبات، وهي المجموعة العليا

المجموعة الثانية: وتمثل ما نسبته (٤٦%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (٦) طالبات، وهي المجموعة الدنيا

وقد بلغت نسبة معامل التمييز للاختبار ٢٧%، وهي نسبة تعتبر مقبولة.

ثبات الاختبار:

وللتحقق من ثبات درجات الاختبار، تم حساب ثبات الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الثبات معامل التجزئة النصفية لجوتمان (Gutman split-half reliability) لدرجات الاختبار ككلٍ؛ لكي نحصل على درجة كلية تعبر عن درجة ثبات الأداة، والتي تأخذ قيمًا تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح.

أيضاً قامت الباحثة باختبار عشوائي لمجموع الفقرات لضمان ضبط التحيز، وللوصول إلى درجة ثبات ذات موثوقية أعلى. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥) التالي:

جدول (٥): يوضح معاملات ثبات معامل التجزئة النصفية للاختبار

فقرات الاختبار	عدد البنود	معامل ثبات التجزئة النصفية
معامل اختبار النصف الأول	**١٧**	**٠.٨٠٩**
معامل اختبار النصف الثاني	**١٨**	**٠.٧٧٩**
معامل الثبات الكلي	**٣٤**	**٠.٨٨٤**

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٥)، يتضح أن قيمة معاملات ثبات التجزئة النصفية لجوتمان لجميع فقرات الاختبار هي (٠.٨٨٤)، وهي نسبة ثبات عالية. مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج في الدراسة الحالية، وأن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ لذلك يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

صدق الاختبار:

الاتساق الداخلي للاختبار

بعد التأكد من الصدق الظاهري لعبارات الاختبار، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية، وذلك بقصد التعرف على مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة (الاختبار) بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة النصف الأعلى والنصف الأدنى للاختبار مع الدرجة الكلية للامتحان، وكذلك لمعرفة مدى الترابط بينهما.

جدول (٦): الارتباط بين نصفَي الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

	المحور	درجة الارتباط	القيمة
١	النصف الأعلى	٩٤١**	دال إحصائيًّا
٢	النصف الأدنى	٩٤٤**	دال إحصائيًّا
	الاختبار ككل	١	

**** دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل.**

يتبين من الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين النصف الأعلى للاختبار والنصف الأدنى له مع الدرجة الكلية للاختبار، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي للاختبار؛ مما يدل على أن الاختبار يعدُّ صادقًا فيما وُضع لقياسه، ويحقق الهدف من الدراسة؛ مما يؤكد إمكانية الاعتماد على نتائج الدراسة الحالية.

- للإجابة عن فرضيات الدراسة، تم استخدام:

١-الإحصاء الوصفي: المتوسطات الحسابية

٢-الاختبار التائي المستقل Independent Sample T-Test

٣-معادلة كوهن لحساب حجم الأثر D

٤-معادلة الكسب المعدلة Black

خطوات تطبيق الدراسة:

-الحصول على الخطابات الرسمية (تسهيل مهمة باحث) للموافقة على تطبيق الدراسة من كلية الشرق العربي.

-إرسال خطاب لتسهيل مهمة البحث إلى إدارة التعليم بمحافظة شقراء.

-تم توجيه الباحثة من قبل إدارة التعليم إلى المتوسطة الرابعة بمحافظة شقراء.

-تم التواصل مع قائدة المدرسة ومعلمة اللغة الإنجليزية في المتوسطة الرابعة في محافظة شقراء.

-تم تطبيق أدوات الدراسة عن بُعد من خلال تطبيق Teams على فصلين هما: فصل ١١١، ويمثل المجموعة الضابطة، وفصل ٢١١، ويمثل المجموعة التجريبية.

-تم تجريب برنامج كاهوت على المجموعة التجريبية في الوحدة الثانية من المقرر الدراسي؛ للتأكد من عدم وجود عوائق من قبل المعلمة أو الطالبات في استخدام كاهوت خلال الحصه الدراسية، وتم ذلك في برنامج Teams، كما قامت المعلمة بشرح طريقة التفاعل مع البرنامج للطالبات.

-تم تطبيق التجربة من قبل معلمة المادة باستخدام برنامج كاهوت خلال الحصه الدراسية على المجموعة التجريبية من خلال برنامج (تيمز) على الوحدة الثامنة، كما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وأيضًا من خلال برنامج (تيمز)، واستغرق ذلك ٧ حصص دراسية لمدة أسبوعين، بمعدل ٤ حصص في الأسبوع.

-تم عمل اختبارات قصيرة لطالبات المجموعة التجريبية بعد كل حصة دراسية من تطبيق برنامج كاهوت من خلال نماذج قوقل.

-بعد إنهاء التجربة، طبقت أدوات الدراسة، وهي: مقياس الدافعية الداخلية والاختبار التحصيلي، على المجموعتين.

-بدأت التجربة يوم الاثنين بتاريخ ٢٠٢٠/١١/٣٠م، وانتهت يوم الخميس ٢٠٢٠/١٢/١٥م.

عرض نتائج الدراسة:

التحقق من الفرضية الأولى:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية ."

قبل الإجابة على فرضية الدراسة، قامت الباحثة بإجراء الاختبار التائي المستقل Independent S. T-Test

لمعرفة الفرق بين متوسطات درجات الامتحان القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة؛ لمعرفة حجم التكافؤ بين المجموعتين، والجدول (٧) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين، ويوضح قيمة معامل الدلالة الإحصائية α.

جدول (٧) نتيجة اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الامتحان القبلي.

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	٢٦	٦.٠٠	٦.٥١	٥٠	0٧٤٣,	0٤٦١,
التجريبية	٢٦	٧.٥٠	٧.٩٧			

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا (٧٤٣.٠) عند درجة حرية ٥٠؛ حيث بلغت قيمة ألفا461.0 = α ، وهي قيمة أكبر من الدلالة الإحصائية ٠,٠٥؛ مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي، مما يمكن معه القول أن المجموعتين متكافئتان من حيث المعرفة المسبقة بمفاهيم اللغة الإنجليزية المراد اختبارها في هذه الدراسة.

ولاختبار صحة الفرضية، فقد اختبرت الباحثة التوزيع الطبيعي للبيانات، والذي على ضوئه يتم تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب. وقد أظهرت نتائج اختبار كولمجروف-سمرنوف (K-S) أن توزيع البيانات غير طبيعي.

جدول (٨) اختبار كولمجرف- سمرنوف (K-S) الخاص بالتوزيع الطبيعي للبيانات

المتغير	المجموعة وقيمة Z			كولمجروف- سمرنوف (K-S)
التلعيب	المجموعة	العدد	Z	قيمة الدلالة
	الضابطة	٢٦	٢.٧٧	٠٠٨.٠
	التجريبية	٢٦		

من خلال الجدول (٨) يتبين أن مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥)، وهو بذلك دال إحصائيًا، ووفقًا لـ(2013) Field ، فإنه عندما تكون قيمة امتحان K–S دالة إحصائيًا، فإن البيانات تكون موزعة بشكل غير طبيعي؛ ولذلك فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي؛ وبناء عليه فإن الأسلوب الإحصائي المناسب هو اختبار "مان ويتني" المعلمي، ويستخدم بدلًا من الاختبار التائي المستقل، والجدول (٩) يوضح قيمة اختبار "مان ويتني" المعلمي

جدول (٩): نتيجة اختبار "مان ويتني" لحساب دلالة الفروق بين متوسطَيْ درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

مقياس تعلم اللغة الإنجليزية	المجموعة الضابطة (ن=٢٦)		المجموعة التجريبية (ن=٢٦)		قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
	٢٠.٦٩	٥٣٨.٠٠	٣٢.٣١	٨٤٠.٠٠	٢.٧٧	*٠,٠٠٤	٨٣.٠

*=دال إحصائيا عند ٠.٠٥ .

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة اختبار "مان ويتني" اللامعلمي(U=2.77) ، وأن مستوى الدلالة أقل من

0.05 ,؛ مما يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لتعلم اللغة الإنجليزية .

ولمعرفة حجم الدلالة الإحصائية، قامت الباحثة باحتساب معامل حجم الأثر. وحجم الأثر هو أداة إحصائية مقننة تُستخدم لمعرفة حجم الفروق بين مجموعتين أو أكثر، ويختلف عن قيمة α بأن α تحدد ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين مجموعتين

أو أكثر نتيجةً لتدخل العامل المستقل، فيما يخص حجم الأثر، من خلال معرفة حجم هذه الفروق، وطبقًا لـ(2012) Sullivan and Feinn ، فإن قيمة α ليست كافية؛ وذلك لتنوُّع العينة ذات الحجم الكبير. ويلعب حجم العينة دورًا كبيرًا في الدلالة الإحصائية، فيما حجم الأثر لا يتأثر بحجم العينة .

ووفقًا لكوهين (Cohen, 1994) ، فإن حجم الأثر :

إذا كان من ٠,٢٠< ٠,٤٠ يكون صغيرًا.

وإذا كان ٠,٤٠< ٠,٨٠ يكون متوسطًا.

وإذا كان ٠,٨٠ فأكثر؛ فإنه يكون عاليًا.

وكانت قيمة معامل حجم الأثر للدراسة الحالية هو $\eta^2=.83$ مما يشير إلى أن حجم تأثير العامل المستقل على تعلم اللغة الإنجليزية كان كبيرًا.

ولذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؛ التجريبية التي تلقت التعليم بواسطة استراتيجية التلعيب، والضابطة التي تلقت التدريس بالطريقة التقليدية .

التحقق من الفرضية الثانية:

-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية الداخلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية .

قامت الباحثة بالتأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات، وما إذا كانت موزعة توزيعًا متماثلًا حول الوسط الحسابي، وذلك من خلال إيجاد تطبيق امتحان كولمجروف- سمرنوف (K-S)الخاص بالتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) اختبار كولمجروف- سمرنوف (K-S) الخاص بالتوزيع الطبيعي للبيانات

المتغير				كولمجروف- سمرنوف (K-S)	
	المجموعة	العدد	درجة الحرية	Z	قيمة الدلالة
التذكر	الضابطة	٢٦	٢٢	097.	030.
	التجريبية	٢٦	١٨		

من خلال الجدول (١٠) يتبين أن مستوى الدلالة هو أكبر من (٠٥.٠)، وهو بذلك غير دال إحصائيًا، ووفقًا ل Field (٢٠١٣)، فإنه عندما تكون قيمة امتحان K-S دالة إحصائيًا، فإن البيانات تكون موزعة بشكل طبيعي؛ لذلك فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي؛ وبناء عليه فإن الأسلوب الإحصائي المناسب هو الاختبار التائي المستقل، والجدول (١١) يوضح قيمة (ت) ودرجات الحرية وقيمة الدلالة الإحصائية.

جدول (١١): نتيجة الاختبار التائي المستقل لحساب دلالة الفروق بين متوسطَي درجات المجموعة التجريبية والضابطة.

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	٢٦	٤.٤١	065.	٥٠	031.	0751.
التجريبية	٢٦	٤.٤٦	044.			

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ت) هو ٣١.٠ عند درجة حرية ٥٠، وأن مستوى الدلالة هو ١٧٥.٠، وهو غير دال إحصائيًا .

ومن خلال النتائج أعلاه، يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام استراتيجية التلعيب في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول متوسط، من خلال أدائهن في مقياس دافعية اللغة الإنجليزية، وعلى ضوء هذه النتائج؛ فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين المجموعتين نتيجة لتدخل العامل المستقل (التلعيب) في زيادة دافعيتهن لتعلم اللغة الإنجليزية .

التحقق من الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التطبيق البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية لمقياس الدافعية الداخلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

للتحقق من الفرضية، قامت الباحثة باحتساب الفرق بين المقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، باستخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب الدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test اللامعلمي، لحساب الفرق بين متوسطَي رتب أزواج الدرجات المرتبطة. والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢): نتائج اختبار ويلكوكسون لقياس أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق برنامج كاهوت.

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)	مستوى التأثير
الدرجة الكلية للمقياس	السالبة	٧	١٢.٦٤	٨٨.٥٠	٢.٢١	٠.٠٢٧	٠,٩٠	كبير
	الموجبة	١٩	١٣.٨٢	٢٦٢.٥٠				
	المحايدة	٠	٠	٠				

يتضح من الجدول (١٢) أن متوسط الرتب السالبة= ٧، والذي يشير إلى أن الامتحان القبلي أقل من الرتب الموجبة = (الامتحان البعدي)؛ مما يدل على وجود متوسط دافعية كبير لدى عينة الدراسة قبل تعريضهم للبرنامج التدريبي، وكانت قيمة ز= ٢.٢١، وكانت قيمة ٠.٠٢٧= α ، وهي أقل من المستوى العام للدلالة الإحصائية (٠.٠٥). أما بالنسبة لحجم تأثير البرنامج التدريبي على مستوى الدافعية لدى الطالبات، فتشير نتائج η^2=0.90إلى وجود تأثير قوي جدًّا للعامل المستقل الذي تم اختباره في هذه الدراسة، وهو التلعيب (كاهوت)، على زيادة الدافعية لدى الطالبات .

وبناء عليه؛ فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية قبل تطبيق التلعيب وبعد تطبيقه في مقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية.

التحقق من الفرضية الرابعة

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية.

للتحقق من الفرضية، قامت الباحثة باحتساب الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب الدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test اللامعلمي، لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة.

جدول (١٣) نتائج اختبار ويلكوكسون لقياس أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق برنامج كاهوت

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)	مستوى التأثير
الدرجة الكلية للتلعيب	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٤.٤٦	٠.٠٠٠	٦١,٠	متوسط
	الموجبة	٢٦	١٣.٥٠	٣٥١.٠٠				
	المحايدة	٠	٠	٠				

يتضح من الجدول (١٣) أن متوسط الرتب السالبة= ٠، والذي يشير إلى أن الاختبار القبلي أقل في الرتب الموجبة من (الاختبار البعدي)؛ مما يدل على وجود متوسط تحصيل كبير لدى عينة الدراسة بعد تعريضهم للعامل المستقل وهو التلعيب، وكانت قيمة ز= ٤.٤٦، وكانت قيمة α٠.٠٠٠ = ، وهي أقل من المستوى العام للدلالة الإحصائية (٠.٠٥). أما بالنسبة لحجم تأثير البرنامج التدريبي على مستوى الدافعية لدى الطالبات، فتشير نتائج $\eta^2=0.61$ إلى وجود تأثير متوسط للعامل المستقل الذي تم اختباره في هذه الدراسة، وهو التلعيب، على زيادة الدافعية لدى الطالبات.

ولقياس مدى فاعلية العامل المستقل للدراسة، قامت الباحثة باحتساب قيمة الكسب المعدل ل . Blakeوفق المعادلة الآتية:

$$(Y-X)/(D-X) + (Y-X)/D$$

حيث Y :هو المتوسط البعدي.

Xهو المتوسط القبلي.

Dهي الدرجة العظمي للمقياس.

ويذكر بلاك (Blake, 1996, p99) أن مدى الفاعلية لهذه المعادلة من (٠) إلى (٢)، وقد اعتبر بلاك أن الحد الأدنى لقبول الفاعلية هو (١.٢)، ويوضح الجدول الآتي نتائج معادلة الكسب المعدل لبلاك **Blacke**.

جدول (١٤): نسبة الكسب المعدلة عند Blake في قياس فاعلية برنامج التلعيب (كاهوت) للمجموعة التجريبية القبلي والبعدي

المتغير	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة Blake
الدرجة الكلية للتلعيب	٧.٤٢	٧٧.٠٧	١.٨	١.٣٣

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيمة الكسب المعدل أعلى من ١.٢ الذي وضعه بلاك؛ مما يشير إلى الفاعلية الكبيرة للعامل المستقل الذي جرى اختباره في هذه الدراسة على تعلم اللغة الإنجليزية للطالبات.

أهم نتائج الدراسة

١-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥٠.) بين متوسطَي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية الداخلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≤ (٠٥٠.) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية.

٣-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠٥٠.) بين التطبيق البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية لمقياس الدافعية الداخلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

٤-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠٥٠.) بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية

تفسير النتائج:

مناقشة نتائج البحث:

بتحليل نتائج الدراسة تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي والقبلي لمقياس الدافعية الداخلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن هذه دلالة على عدم وجود أثر إيجابي كبير وملاحظ للتلعيب عن بُعد في تنمية الدافعية الداخلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية على المجموعتين؛ حيث إن أداء المجموعتين في مقياس الدافعية الداخلية كان متقاربًا في التطبيق القبلي والبعدي. كما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى البيئة التي تمت فيها العملية التعليمية، لكن هذا لا ينفي وجود الأثر الإيجابي للتلعيب في تنمية الدافعية الداخلية.

أيضًا تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية، وهذا يدل على الأثر الكبير للتلعيب في تعلم اللغة الإنجليزية، وتفسره الباحثة بأن استخدام التلعيب في العملية التعليمية له دور كبير على المتعلم في فهم المادة التعليمية واستيعابها، بطريقة ممتعة وشيقة، ومن دون حدوث ملل أثناء التعلم. كما أن التلعيب يمكِّن المتعلم من ممارسة مهارات اللغة الإنجليزية بطريقة اللعب، ويحفزه على التعلم الذاتي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحربي (٢٠١٩) التي بيَّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من أو يساوي (٠.٠٥) بين متوسطَي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، وأشارت إلى أن بيئة التعلم القائمة على التلعيب تحفِّز المتعلِّم على التعلُّم.

كما بينت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين التطبيق البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية لمقياس الدافعية الداخلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية. وتفسر الباحثة ذلك بأن التلعيب له دور واضح في تنمية الدافعية الداخلية لدى المتعلم؛ لأنه يحفز المتعلم باستخدام عناصر الألعاب في البيئة التعليمية، كما يثير

روح الحماس والمنافسة بين المتعلمين، وبأن البيئة التي طُبّق فيها التلعيب قد يكون لها دور داعم للأثر الإيجابي للتلعيب في تنمية الدافعية الداخلية لدى المتعلم؛ لأنها تسمح للمتعلم بأن يتعلم بحرية دون وجود حرج اجتماعي يمنعه من حرية التعلم، وهي حرية قد لا تكون متاحة في بعض الفصول الدراسية. وقد اتفقت هذه النتيجة من حيث الأثر الإيجابي للتلعيب في تنمية الدافعية الداخلية مع دراسة(2016) Nedergard ، التي أشارت إلى أن المجموعة التجريبية التي استخدمت التلعيب أصبحت أكثر تحفيزًا وإيجابية بعد تطبيق التلعيب، وأكثر اعتمادًا على دوافعهم الداخلية، كما اتفقت مع دراسة Lin et al (2018) التي ذكرت أن الطلاب أظهروا تجاوبهم الإيجابي نحو برنامج كاهوت المستخدم في المحتوى التعليمي، وتوصلت إلى أن كاهوت يحفز الدافعية الداخلية والخارجية لدى المتعلمين نحو التعلم.

وأوضحت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠.٠٥) بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية؛ مما يدل على وجود متوسط تحصيل كبير لدى عينة الدراسة بعد تعريضها للتلعيب. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن استخدام التلعيب في العملية التعليمية يساعد المتعلم في تطبيق مهارات اللغة الإنجليزية، وذلك من خلال التغذية الراجعة المباشرة أثناء عملية التعلم، كما يساعد المتعلم في فهم واستيعاب المفاهيم بطريقة ممتعة وسلسة، ويتيح للمتعلم حرية المحاولة والخطأ أثناء التعلم من دون تركِ أثرٍ سلبي على المتعلم. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة Turan et al (2016) التي تشير إلى حصول المجموعة التجريبية على تحصيل عالٍ بعد تطبيق التلعيب. أيضًا، أشارت دراسة الجريوي (٢٠١٩) إلى أن مستوى التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي قد ارتفع عند المجموعة التجريبية بعد استخدام التلعيب عبر الويب.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فإن الباحثة توصي بالآتي:

فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي:

١-تضمين استراتيجية التلعيب في التعليم عن بُعد في مقررات اللغة الإنجليزية لجميع المراحل الدراسية؛ لأثره الفعال في زيادة التحصيل الدراسي.

٢-ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية حول استراتيجية التلعيب وأثره في زيادة التحصيل الدراسي

فيما يتعلق بالدافعية الداخلية:

١-ضرورة استخدام برامج قائمة على التلعيب في التعليم عن بُعد؛ لأنه يساهم في تنمية الدافعية الداخلية لدى المتعلمين.

٢-إجراء مزيد من الدراسات البحوث حول أثر التلعيب عن بُعد في تنمية الدافعية الداخلية لدى المتعلمين.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها؛ تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات الآتية:

- إجراء دراسات عن أثر التلعيب عن بُعد في تنمية الدافعية الداخلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية
- إجراء دراسات عن فاعلية التلعيب عن بُعد في زيادة التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية
- إجراء دراسات وصفية عن مدى كفاءة التلعيب عن بُعد في تنمية الدافعية الداخلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى المتعلم.
- إجراء دراسات وصفية عن تصوُّر معلمي اللغة الإنجليزية عن التلعيب عن بُعد في زيادة التحصيل الدراسي لدى المتعلم.
- إجراء دراسات عن أثر التلعيب في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

بدور، غيثاء. (٢٠٠١). مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الفني: دراسة مقارنة بين طلاب الأول الثانوي الفني بفرعية الصناعي والتجاري وطلاب الأول الثانوي العام في مدارس العام في مدارس مدينة دمشق الرسمية. رسالة ماجستير. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق. سوريا

بريشي، مريامة. الأسود، الزهرة. (٢٠١٩). التعليم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (٣). (١٠).٥٤٢.

بوبكري، ليلى. (٢٠١٧. نوفمبر). أثر الدافعية الداخلية والفعالية الذاتية على عملية التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية على أربع ثانويات لتلاميذ الشعب العلمية التكنولوجية والأدبية. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصر لواقع التحديات التربوية والنفسية. ماليزيا. سيلانجور. جامعة المدينة العالمية– كلية التربية.

جبريل، فاروق؛ إبراهيم، أحمد، جبريل، مصطفى. (٢٠٠٣). المدخل إلى علم النفس. مصر: عامر للطباعة والنشر.

الجريوي، سهام. (٢٠١٩). أثر التعلم بالتلعيب عبر الويب في تنمية التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. (٣). (١٧). ٥٤

جناني، حسين. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية الصف المعكوس في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة الآداب. (١٣٠). (١). ٣٤٦.

الحربي، عبير. (٢٠١٩). أثر بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على التلعيب في تنمية مهارات برمجة الأجهزة الذكية لطالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية الشرق العربي. المملكة العربية السعودية.

حلس، مايسة. (٢٠١٠). أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر. فلسطين.

حوتية، فطيمة. حوتية عفيفة. (٢٠١٩). تقنيات أدوات البحث العلمي في جمع البيانات. مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية. (١٣). (١٤). ١٧٧.

الخليفة، حسن. (٢٠١٧). المنهج المدرسي المعاصر. المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.

الرحيلي، تغريد. (٢٠١٨). فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. (٦). (٢٦). ٨٣.

الزين، حنان. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات تصميم التلعيب وتوظيفه لدى طالبات دبلوم التعلم الإلكتروني العالي وتصوراتهن نحوه. المجلة التربوية. (٦٨). ٢٧٩.

الشمري، بدر. (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية التلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط. (٢٥). (٢٥). ٦٠٢

شيخي، رشيد. (٢٠١٤). عوامل وعوائق التحصيل الدراسي. مجلة الباحث. (١٠). ١٤٣.

الصراف، قاسم. (٢٠١٨). القياس والتقويم في التربية والتعليم. الكويت: دار الكتاب الحديث.

طالب. هديل (٢٠١٨). تعريف الدافعية.. موضوع تم استرجاعه في ٢يناير ٢٠٢٠ https://mawdoo3.com/

عبد الحق، هبة. (٢٠١٩). تصميم نموذج مقترح لإنتاج بيئات تعلم افتراضية ثلاثية الأبعاد قائمة على استراتيجية التلعيب لتنمية مهارات حل المشكلات البرمجية. مجلة كلية التربية. (٢٥). ١٠١٠.

عبد الحميد، عبد العزيز؛ الملاح، تامر، كريت، نادين. (٢٠٢٠). المحفزات التعليمية التكيفية. مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع.

عبد الغفور، سعيد. (٢٠١٥). أثر استخدام بعض الوسائط التعليمية المقترحة عبر الشبكة العالمية على التحصيل لدى طلاب الصف التاسع في مبحث الجغرافيا بمحافظة خانيونس. كلية التربية، جامعة الأزهر. فلسطين.

عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عبد الرحمن، عدس. (٢٠١٦). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.

العتيبي، رقية. (٢٠١٨). درجة تطبيق استراتيجية التلعيب ومعوقات تطبيقها لدى معلمات الحاسب الآلي بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية. (٤). (٣٤). ٥٠٤.

علام، صلاح. (١٩٩٩). القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

العلوان، أحمد. العطيات، خالد. (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسة الدراسات الإنسانية). (٢). (١٨). ٧١٧.

العنزي، حنان. (٢٠١٩). واقع التدريس وفق مدخل STEMفي تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة العلمية. (١١). (٣٥). ١٥١.

كرمانشاهي، ريم. (٢٠١٨). دور الدافعية الداخلية للتعلم في رفع مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي. جامعة البعث للعلوم الانسانية. (٤٥). (٤٠). ٦٤

مسلم، سارة. (٢٠١٨). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. وسائل وتكنولوجيا التعليم. كلية الشرق العربي. المملكة العربية السعودية.

المناوي، عبد الرؤوف. (١٩٩٠) التوقيف على مهمات التعاريف، عالم الكتب: القاهرة.

نشواتي، عبد المجيد. (٢٠١٥). علم النفس التربوي. سوريا: دار الرسالة العالمية.

الشمري، بدر. (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية التلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية

لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل. مجلة كلية التربية. (٥). (٣٥). ٦٠٢

نصر، ألفت. (٢٠١٤). الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق. سوريا

زيتون، حسن، زيتون، كمال. (١٩٩٥). تصنيف الأهداف المدرسية. القاهرة: دار المعارف.

المراجع الأجنبية:

Ajazen, Icek. (1991). Handbook of Theories of Social Psychology. United States: Sage.

Batreman, Thomas. Crant, J. (August, 2003). Intrinsic and Extrinsic Motivation. United States. Mendoza collage of business: University of Notre Dame.

Beswick, David. (November, 2009). Management Implications of The Interaction Between Intrinsic Motivation and Extrinsic Rewards. India. Hyderabad: Icfai University.

Deci, Edward. (10, April, 1971). The Effect of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. Journal of Personality and Social Psychology. 18. 115.

Deci, Edward. Ryan, Richard. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of

Behavior. An International Journal for The Advancement Psychology Theory. (4). (11). 268.

Deteding, Sebastain, Dan Dixon, Rilla Khaled etc. (28, September, 2011). "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification". International Academic Mind Trek Conference. Finland. Tampere university: Envisioning Future Media Environments.

eLearning Industry. (2015). How Gamification Reshape Learning. United States: eLearning Industry.

Engin, Gizem. (2020). An Examination of Primary School Students' Academic Achievements and Motivation In Term of Parents' Attitudes, Teacher Motivation, Teacher Self-efficacy and Leadership Approach. International Journal of Progressive Education. (16). 8136.

Garland. Christopher. (2015). Gamification and Implication for Second Language Education: A Meta-Analysis. Master thesis. St. Cloud State University. USA.

Gee, James. (2008). Learning and Games. United States: Massachusetts Institute of Technology.

Gutierrez, Karla. (2012). The 5 Decisive Components of Outstanding Learning Games .. Shiftelearning.com, 18/6/2020. https://www.shiftelearning.com/blog/bid/234495/The-5-Decisive-Components-of-Outstanding-Learning-Games.

Habibian, Maryam. (2012). The relationship between intrinsic motivation and extrinsic with learner autonomy among PhD. Student in national university of Singapore. E-Namgi Fssk, Ukm. (7). (1).223.

Hammer, Jessica. Lee, Joey. (2, January, 2011). Gamification in Education What, How, Why Bother. Academic Exchange Quarterly. (2).5

Harter, Susan. (1981). A Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in The Classroom. United States: University Denver.

Hsin, W. Huang, Y. Soman, D. (2013). A practitioner's Guide to Gamification of Education. Canda. University of Toronto.

https://ar.duolingo.com Retrieved on 3/3/2021

https://quizlet.com Retrieved on 3/3/2021

https://www.almrsal.com. Retrieved on 3/3/2021

https://www.babbel.com. Retrieved on 3/3/2021

https://www.nationalgeographic.org. Retrieved on 3/3/2021

Hunter, Dan. (2017). Using A gamification Mobile App to Increase Student Engagement, Retention and Academic Achievement. International Journal of Educational Technology in Higher Education. (14). (31). 12.

Hursen, Cigdem. Bas, Cizem. (2019). Use of Gamification Application in Science Education. International Journal of Emerging Technologies in learning. (1). (14). 23.

J, McGonigal. (2011). Reality is Broken: Why Games Make Us Better and how they Can Change the World. United States: American Psychological Association.

Kapp, Karl. (2012). The Gamification of Learning and Instruction Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. Unites States: San Francisco, CA: Pfeiffer.

Kapp, Karl. (2013). Tow Type of# Gamification .. Intelligently Fusing Learning Technology and Business, 6/10/2020. https://www.shiftelearning.com/blog/bid/234495/The-5-Decisive-Components-of-Outstanding-Learning-Games

Karagun, Elif. Ekiz, Zekiye. (2020). Examination of Intrinsic Motivation, and Job Satisfaction of Physical education and other branch teachers. Academic Journals. (10). (15). 638.

Karki, Wejdan. (2018). Self-Determination and its relationship with Intrinsic Motivation Among Tenth-Grande Students in Karak, Jordan. International Journal for research in Education. (42). (2). 26

Korn, Oliver. (June, 2012). Industrial Playgrounds: How Gamification Helps to Enrich Work for Elderly or Impaired Persons in Production. Proceedings of the 4th ACM SIGCHI symposium on Engineering interactive computing systems

(EICS '12). United States. New York: University of applied Sciences Esslingen.

Lapper. Mu, Corpus. J. H, Lyengar. S. S. (2005). Intrinsic aid Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. Journal of Educational Psychology. (2). (97). 184- 196.

Lei. S. (2010). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Evaluation Benefits and Drawbacks from Collage Instructors' Perspectives. Journal Educational Psychology. (3). (37). 160.

Lin, Debbita. M, Gannapathy. Kaur, Manjet. (23, August, 2018). Kahoot It: Gamification in Higher Education. Pertanika. 26. 581.

Nand, Kalpana. Baghaei, Nilufar. Casey, John. Barmada, Bashar. Mehdipor, Farhad. Liang, Hai-Ning. (2019). Engaging Children with Educational Content Via Gamification. Smart Learning Environments. (6). (6). 15.

Nedergard, David. (2016). Internal Motivation in Gamification. Master thesis. Department of informatic, Umea University. Sweden.

Pechenkina, Ekaterina. Laur, Danial. Oates, Grainne. Eldridge, Daniel.

Rackwitz, Roman. (2012). Why Gamification is more than just a trend. Engaging lab, 18/6/2020. https://engaginglab.wordpress.com/2012/10/08/why-gamification-is-more-than-just-a-trend

Sanchez, Diana. Langer, Markus. Kaur, Rupinder. (10, August, 2019). Gamification in The Classroom: Examining the Impact of Gamified Quizzes on Student Learning. Science Direct. 144. 55.

Tastan, Secil. Davoudi, Seyed. Masalimova, Alfia. Bersanov, Alexander. Kurbanov, Rashad. Boiarchuk, Anna. Pavlushin, A. (2018). The Impacts of Teacher's Efficacy and Motivation among Secondary and High School Students. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. (14). (6). 2366.

Toda, Armando. Vaille, pedro. Isotani, Seiji. (7, August, 2018). The Dark side of Gamification: An Overview of Negative Effects of Gamification of education. Communication in computer and information science. Switzerland. Institute of Mathematics and Computer Science. University of Sao Paulo.

Toda, Armando. Valla, Pedro. Isotani, Seiji. (2018). Communication in Computer and Information Science. Switzerland: Springer nature.

Turan, Zeynep. Avinc, Zeynep. Kara, Kadir. Goktas, Yukset. (2016). Gamification and Education: Achievements, Cognitive Loads, and Views of Students. Ataturk University, Erzurum. (7). (11). 399.

Vallerand, Robert. Briere, Nathalle. Pelleter, Luc. Senecal, Caroline. (1992, December,15). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. Educational and psychological Meadurment. 52. 1017.

Vansteenkiste, Maarten. Lens, Willy. Deci, Edward. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Content in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. Educational psychologist. (41). (1). 31.

Verissimo, Luders. Lemos, Marina. (2013). The relationships Between Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School. Procedia Social and Behavioral Sciences. (112). (2014). 938.

Yavuz, Fatih. Ozdemir, Emrah. Celik, Ozgur. (2020). The Effect of Online Gamification on EFL Learner's Writing Anxiety Level: A Process-Based Approach. World Journal on Educational Technology: Current Issues. (2). (12). 70.

Yildirm, Ibrahim. (2017). Students' Perceptions About Gamification of Education: A Q-Method Analysis. Education and Science. (191). (42). 245.