التصميم التربوي والتلعيب: أثر المقاربات البيداغوجية الحديثة في تعزيز التعلم النشط والدافعية الذاتية لدى المتعلّمين

Educational Design and Gamification: The Impact of Contemporary Pedagogical Approaches on Enhancing Active Learning and Intrinsic Motivation among Learners

أ. **أصالة الصيادي:** باحثة دكتوراه في الجماليات والفنون التطبيقية، المعهد العالي للفنون الجميلة بسوسة، تونس

***Assala Sayedi**: PhD Researcher in Aesthetics and Applied Arts, Higher Institute of Fine Arts of Sousse, Tunisia.*

Email: assalasayedi00@gmail.com

Doi: https://doi.org/10.56989/benkj.v6i3.1791

تاريخ الاستلام: 2026-01-03 تاريخ القبول: 2026-01-15 تاريخ النشر 2026-03-01

الملخص:

تتناول هذه الدراسة تنامي ظاهرة عزوف المتعلّمين عن النظام التعليمي التونسي في أفق سنة 2025، في سياق لا يزال يتّسم بهيمنة المقاربات التلقينية وإسناد دور سلبي للمتعلّم داخل العملية التعليمية، بما يسهم في تراجع الدافعية وضعف الانخراط في التعلّم. وفي هذا الإطار، تقترح الدراسة إدماج التلعيب (Gamification) مدخلًا بيداغوجيًا مبتكرًا لجعل التعلّم أكثر جاذبية وملاءمة لمتطلبات العصر الرقمي. وتبرز دوره في دعم التعلّم النشط وتنمية كفاية القدرة على الفعل في السياق، عبر تعزيز التفاعل والمشاركة والتعلّم القائم على التجربة. كما يستند التحليل إلى نظرية التحديد الذاتي إطارًا لفهم الدوافع الداخلية للمتعلمين، مع التركيز على حاجتي الاستقلالية وتنمية الكفاءة. وتخلص الدراسة إلى الدعوة لإصلاح الممارسات التربوية في تونس باعتماد مقاربات متمركزة حول المتعلّم، تستجيب لاحتياجاته المعرفية والنفسية، وتسهم في الحدّ من العزوف المدرسي في ظل التحوّل الرقمي.

الكلمات المفتاحية: التلعيب، نظرية تحديد الذات، التصميم التعليمي، الدافعية الذاتية، التعليم الرسمي وغير الرسمي، التعليم الهجين، التحول الرقمي، انخراط المتعلّم.

Abstract:

This study examines the growing phenomenon of learners' disengagement from the Tunisian educational system by the horizon of 2025, within a context still marked by the dominance of transmissive approaches and the assignment of a passive role to the learner in the educational process, which contributes to declining motivation and weak engagement in learning. In this framework, the study proposes the integration of gamification as an innovative pedagogical approach aimed at making learning more engaging and better aligned with the demands of the digital age. It highlights its role in supporting active learning and developing the competency of the ability to act effectively in context through enhancing interaction, participation, and experiential learning. The analysis is grounded in Self-Determination Theory as a conceptual framework for understanding learners' intrinsic motivation, with particular emphasis on the needs for autonomy and competence development. The study concludes by calling for the reform of educational practices in Tunisia through the adoption of learner-centered approaches capable of addressing learners' cognitive and psychological needs and reducing school disengagement in the context of digital transformation.

Keywords: Gamification, Self-Determination Theory (SDT), Instructional Design, Intrinsic Motivation, Formal and Non-Formal Education, Blended Learning, Digital Transformation, Student Engagement.

المقدمة:

يشهد التعليم المعاصر تحوّلات عميقة أعادت تشكيل علاقة المتعلّمين بالفعل التعليمي، وأفرزت تراجعًا ملحوظًا في مستوى الدافعية والانخراط في التعلّم. وتتجذّر هذه الأزمة، في جانب منها، في محدودية الأساليب التربوية التقليدية القائمة على التعليم المتمركز حول المعلّم (Teacher-Centered Learning)، وما يترتب عنها من دور سلبي يُسند إلى المتعلّم، الأمر الذي جعلها عاجزة عن مواكبة التحوّلات المعرفية والإدراكية التي تميّز المتعلّم في ظلّ السياق الرقمي الراهن، حيث تتغيّر أنماط التلقي، وطرائق معالجة المعلومات، وأشكال التفاعل مع المعرفة.

في المقابل، يعيش المتعلّم المعاصر اندماجًا مكثّفًا داخل البيئات الرقمية والشبكات الاجتماعية، التي تتّسم بسرعة تداول المعلومات، وكثافة المحتوى البصري، وطابعه المختصر والجاذب، فضلًا عن اعتمادها على التفاعل الفوري والتغذية الراجعة المستمرة. وهو ما يفرض ضرورة إعادة التفكير في نماذج تعليمية أكثر تفاعلية ومرونة، قادرة على ربط التعلّم المدرسي بواقع المتعلّمين الرقمي، وتحويلهم من متلقّين سلبيين إلى فاعلين مشاركين في بناء المعرفة.

في هذا الإطار، برزت مقاربة التلعيب (Gamification) بوصفها أحد المداخل البيداغوجية الحديثة التي تقوم على توظيف عناصر اللعب—مثل التحدي، والنقاط، والمستويات، والتغذية الراجعة—داخل سياقات تعليمية هادفة، بما يعزّز الدافعية، وينمّي التفاعل، ويدعم التعلّم النشط (Active Learning).كما تستند هذه الدراسة إلى نظرية التحديد الذاتي (Self-Determination Theory)إطارًا تحليليًا لفهم آليات التحفيز الداخلي، من خلال التركيز على حاجات الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء، بوصفها مرتكزات أساسية لبناء تعلّم ذي معنى. وتسعى الدراسة إلى بحث سبل توظيف هذه المقاربة داخل الوسائط التعليمية الرقمية لتنمية القدرة على الفعل الواعي (Knowing-to-Act)، بما يمكّن المتعلّمين من تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة فعّالة في سياقات واقعية متنوعة.

وانطلاقًا من ذلك، تطرح الدراسة التساؤل المركزي الآتي:

- هل يمكن لمقاربة تربوية تجمع بين التلعيب (Gamification) ونظرية التحديد الذاتي (Self-Determination Theory)، ضمن تصميم تعليمي شامل، أن تعيد للمتعلمين دورهم بوصفهم فاعلين نشطين، وتعزّز دافعيتهم الذاتية وانخراطهم في العملية التعليمية مقارنة بالنموذج التعليمي التقليدي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية:

- إلى أي مدى يمكن لمقاربة التلعيب أن تعزّز الدافعية الذاتية للمتعلمين وانخراطهم العميق في

التعلّم، بعيدًا عن المكافآت الشكلية أو الحوافز الخارجية المؤقتة؟

- كيف تسهم مبادئ الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء في تحويل البيئة التعليمية إلى فضاء تفاعلي ديناميكي يمكّن المتعلّمين من تطوير مهارات التفكير النقدي، والإبداع، والتعاون؟
- ما الفوائد والتحديات المترتبة على دمج التعلّم الرسمي وغير الرسمي في نموذج تعليمي هجين قائم على تصميم تعليمي شامل يستجيب لمتطلبات التحوّل الرقمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحليل محدودية النموذج التعليمي التقليدي في تونس، خاصة في سياق التحوّلات الرقمية والمعرفية والنفسية التي تميّز المتعلّم المعاصر، مع تسليط الضوء على أثر هذا النموذج في تراجع الدافعية وضعف الانخراط في التعلّم.
- استكشاف إمكانات التلعيب (Gamification) ونظرية التحديد الذاتي (Self-Determination Theory) بوصفهما آليتين بيداغوجيتين مبتكرتين لتعزيز الانخراط والدافعية الذاتية لدى المتعلمين، وربط التعلّم بالمعنى الشخصي.
- اقتراح نموذج تعليمي هجين يدمج بين التعليم الرسمي وغير الرسمي، ويستند إلى تصميم تعليمي مدروس، لإعادة تشكيل التجربة التعليمية بما يدعم التعلّم النشط، ويعزّز التفاعل، ويرتكز إلى التعلّم القائم على الخبرة.
- تقييم أثر المنصات التعليمية الرقمية المبتكرة، مثل (ClassQuiz)، ونماذج التعلّم غير الرسمي، مثل (Savvy)، في تحسين الدافعية، وتنمية المعرفة، وتعزيز التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين.
- تقديم توصيات عملية لإصلاح السياسات والممارسات التعليمية في تونس، بما يسهم في إعداد متعلمين قادرين على التعلّم المستمر، والتفكير النقدي، والمساهمة الفاعلة في المجتمع الرقمي الحديث.

الفرضية الأساسية للدراسة:

إذا تم اعتماد نموذج تعليمي هجين يدمج بين التعليم الرسمي وغير الرسمي ويستند إلى مقاربات التلعيب ونظرية تحديد الذات ضمن إطار تصميمي شامل، فإن ذلك من شأنه تعزيز الدافعية الذاتية للمتعلمين، وزيادة انخراطهم النشط في عملية التعلم، وربط التعلم بالمعنى الشخصي، مع تطوير مهاراتهم المعرفية، والاجتماعية، والوجدانية بما يتوافق مع متطلبات العصر الرقمي.

منهجية الدراسة:

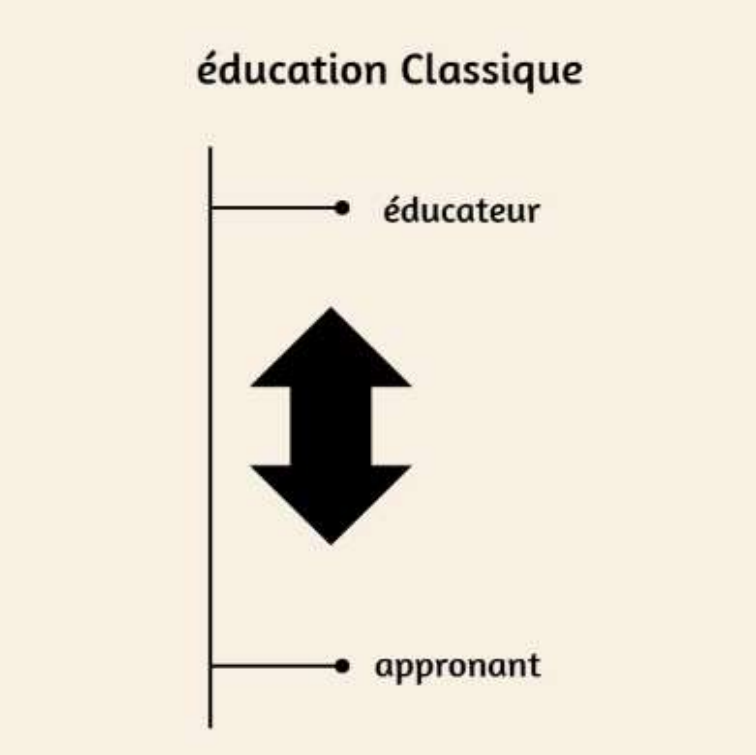
تعتمد هذه الدراسة منهجيةً تحليليةً وصفيةً نقديةً، تهدف إلى فحص محدودية النموذج التعليمي التقليدي في تونس، واستكشاف إمكانات التلعيب (Gamification) ونظرية التحديد الذاتي (Self-Determination Theory) في تعزيز الانخراط والدافعية الذاتية لدى المتعلمين. وانطلقت الدراسة من مراجعة أدبية ونظرية شاملة للبحوث السابقة في مجالات التصميم التعليمي، والتعلّم النشط، والتلعيب، ونظرية التحديد الذاتي، مع التركيز على التحوّلات الرقمية والسلوكية التي تميّز المتعلمين (Deci & Ryan, 2000; Werbach & Hunter, 2012; Robinson, 2014).

كما أُجري تحليل نقدي للمقارنات بين التعليم الرسمي القائم على التلقين والتقييم المعياري، وبين النماذج التعليمية الهجينة التي تدمج التعلّم غير الرسمي والتلعيب. وشمل ذلك دراسة حالات تطبيقية لمنصات رقمية مبتكرة، مثل(ClassQuiz) ، ونماذج للتعلّم غير الرسمي، مثل(Savvy) ، بهدف تقييم مدى إسهامها في دعم الدافعية الذاتية، وتعزيز التفاعل الاجتماعي، وتنمية المهارات المعرفية والعاطفية.

وبناءً على ذلك، تم تطوير إطار مفاهيمي يدمج بين التلعيب، ونظرية التحديد الذاتي، والتصميم التعليمي، من أجل تقديم توصيات عملية لإعادة تشكيل التجربة التعليمية، وإعادة المتعلّم إلى مركز العملية التعليمية بما يعزّز التعلّم النشط والمستدام.

1. محدودية النموذج التعليمي التقليدي في تونس في ظل التحوّلات المعرفية والرقمية

يكشف تحليل بنية النظام التعليمي التقليدي في تونس عن استمرار ترسّخ نموذج بيداغوجي موروث، يقوم أساسًا على التعلّم المتمركز حول المعلّم (Teacher-centered learning)، حيث يُنظر إلى العملية التعليمية باعتبارها فعلًا لنقل محتويات معرفية جاهزة، منظّمة سلفًا، من المعلّم إلى المتعلّم داخل فضاء صفي مغلق. في هذا التصوّر، يتم اختزال التعلّم في الاستيعاب والحفظ وإعادة الإنتاج، بينما يُقصى المتعلّم عن أدواره المعرفية الفاعلة، مثل بناء المعنى، واتخاذ القرار، والتفكير النقدي، والتفاعل التأمّلي مع المعرفة.



صورة رقم 1: تمثيل للتعليم التقليدي والعلاقة الافقية بين المعلم والمتلقي

لا يمثّل هذا النموذج مجرّد خيار بيداغوجي، بل يعكس رؤية ضمنية للمعرفة بوصفها كيانًا ثابتًا ومنفصلًا عن السياقين الاجتماعي والثقافي، وهو ما يتعارض مع المقاربات المعاصرة التي تنظر إلى التعلّم بوصفه عملية ديناميكية، سياقية، وتشاركية. وقد بيّنت دراسات عديدة أنّ هيمنة هذا النمط تؤدي إلى إضعاف التفاعل المعرفي، والحدّ من تنمية مهارات حلّ المشكلات، وتقليص فرص التفكير المستقل، مما يُنتج متعلّمين سلبيين أكثر منهم فاعلين في مسار تعلّمهم (Blanchard et al., 2004; Robinson, 2014).

ويزداد هذا الخلل وضوحًا عند النظر إلى المحتويات التعليمية نفسها، التي غالبًا ما تُقدَّم في صورة مجزّأة ومنفصلة عن الخبرات الحياتية اليومية للمتعلمين، ومجرّدة من أبعادها التطبيقية والوظيفية. فالمعرفة، في هذا السياق، لا تُبنى عبر التجربة أو الممارسة، بل تُقدَّم مادةً نظريةً مجرّدة، مما يضعف قدرتها على التحوّل إلى كفاءة عملية أو فعلٍ واعٍ في الواقع. ويتعارض هذا التوجّه مع مفهوم القدرة على الفعل الواعي (Knowing–to–Act)، الذي يفترض أن التعلّم الحقيقي لا يتحقق إلا حين يُدمج الفهم بالممارسة، والمعرفة بالسياق الاجتماعي (Deci & Ryan, 2000).

كما يُسهم النسق الزمني الصارم والموحّد في تعميق محدودية هذا النموذج، إذ يُفرض إيقاع تعليمي واحد على جميع المتعلّمين، دون اعتبار للفروق الفردية في أنماط التعلّم، أو السرعة المعرفية، أو الدوافع الداخلية. ويُنتج هذا التوحيد القسري للمسارات التعليمية اختلالًا بنيويًا يتمثل في هيمنة

البعد النظري على حساب الجانب التطبيقي، وفي غياب التكيّف البيداغوجي مع حاجات المتعلّمين الفعلية، الأمر الذي ينعكس سلبًا على جودة التعلّم واستمراريته.

وساهمت الوسائط التعليمية المتقادمة في تعميق هذا الوضع؛ إذ لا يزال الاعتماد شبه الكلي على الكتاب المدرسي، مع محدودية توظيف الأدوات الرقمية التفاعلية، يكرّس تجربة صفية نمطية وأحادية وغير محفّزة. فالوسيط، بدل أن يكون أداة لتوسيع أفق التعلّم، يتحوّل إلى عنصر يُثبّت الرتابة، ويُسهم في تعميق الفجوة بين المدرسة والبيئة الرقمية التي ينغمس فيها المتعلّم خارج أسوارها.

ويكتمل هذا المشهد بنظام تقييم تقليدي قائم أساسًا على الاختبارات المفاجئة والعلامات العددية، حيث يُختزل التعلّم في نتائج كمية آنية، دون اعتبار لمساره، أو للجهد المعرفي المبذول، أو للتطوّر الفردي. وبدل أن يكون التقييم أداة تكوينية داعمة للتعلّم، يتحوّل إلى آلية ضبط وضغط نفسي تؤثر سلبًا في الدافعية الداخلية والانتباه والذاكرة العاملة، وتغذّي الخوف من الخطأ بدل تشجيع المحاولة والاستكشاف (Blanchard et al., 2004; Robinson, 2014).

وفي هذا السياق، ينتقد كين روبنسون التصوّر المدرسي الذي يحوّل التعليم إلى نظام فرز، معتبرًا أنّ المدرسة لا ينبغي أن تعمل كمصنع لإنتاج نتائج معيارية، بل كفضاء لرعاية الإمكانات الفردية المتنوّعة. ويؤكد أنّ اختزال القيمة التعليمية في العلامات يُقصي الإبداع، ويُضعف التفكير النقدي، ويُهمّش أشكال الذكاء غير الأكاديمي، داعيًا إلى تعليم يعترف بتعدّد المواهب والمسارات وأنماط التعلّم (Robinson, 2014).

غير أنّ محدودية النموذج التقليدي لا يمكن فصلها عن التحوّلات الرقمية العميقة التي أعادت تشكيل أنماط الانتباه والإدراك لدى المتعلّمين. فالاستهلاك المكثّف لمنصّات التواصل الاجتماعي، القائمة على محتويات قصيرة وسريعة وعالية التحفيز، أسهم في إعادة تنظيم العلاقة مع الزمن والمعرفة والتركيز. ويشير برونو باتينو إلى هذه الظاهرة من خلال مفهوم «حضارة السمكة الذهبية» لوصف التآكل التدريجي للانتباه العميق نتيجة التعرّض المستمر لتدفّق معلوماتي سطحي ومتقطّع يسعى إلى الاستحواذ على ما يسمّيه «الوقت المتاح للدماغ» (Patino, 2019).

وفي ظلّ هذه التحوّلات، يبدو الإيقاع البطيء والخطّي للتعليم التقليدي في تعارض بنيوي مع ديناميات الانتباه الحديثة. فالمتعلّم المعتاد على التفاعل الفوري وتعدّد المنبّهات يجد صعوبة متزايدة في الانخراط في مسارات تعلّم تتطلّب تركيزًا مطوّلًا وصبرًا معرفيًا وتفكيرًا متعمّقًا. ويغدو الملل الصفي، في هذا الإطار، مؤشرًا تشخيصيًا لا على كسل المتعلّم، بل على قصور البيئة التعليمية عن الاستجابة لحاجاته الإدراكية والنفسية.

وعليه، لا يمكن اعتبار الملل مجرّد حالة شعورية عابرة، بل هو عرض لخلل أعمق في تصميم التجربة التعليمية، يعكس افتقارها إلى عناصر الفضول والتجريب والمشاركة الفاعلة. كما يكشف عن محدودية النموذج التقليدي في التفاعل مع الفروق الفردية ومع التحوّلات الرقمية التي أصبحت جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية للمتعلّمين. ومن ثمّ، تبرز ضرورة إعادة التفكير في الفضاء التعليمي، لا بوصفه موقعًا لنقل المعرفة، بل بوصفه مجالًا لتصميم تجارب تعلّم تفاعلية تُعيد إشراك المتعلّم فاعلًا واعيًا في بناء معرفته، وقادرًا على تحويل التعلّم إلى ممارسة ذات معنى داخل المجتمع (Deci & Ryan, 2000).

2. نحو إعادة تشكيل التجربة التعليمية من خلال التلعيب ونظرية تحديد الذات

أضحى التلعيب (Gamification)، خلال العقدين الأخيرين، أحد المداخل التصميمية التي أعادت صياغة علاقة الفرد بالفعل الذي ينجزه داخل سياقات غير ترفيهية، مثل العمل، والتسويق، والتدريب المهني، وإدارة الموارد البشرية، قبل أن يجد طريقه تدريجيًا إلى الحقل التربوي (Zichermann, 2011; Werbach & Hunter, 2012). ولا يقوم هذا المفهوم على إدخال اللعب بوصفه نشاطًا ترفيهيًا، بل على استثمار منطق اللعب باعتباره بنية تحفيزية وتنظيمية قادرة على إعادة تشكيل التجربة من حيث الانخراط، والاستمرارية، ومعنى الفعل.

وفي المجال التعليمي، يكتسب التلعيب أهمية خاصة بوصفه استجابة محتملة لأزمة الدافعية والملل التي يعاني منها التعليم التقليدي، خاصة في البيئات التي تتّسم بطرائق تدريس خطّية، وتقييم معياري ضاغط، وضعف التفاعل. غير أنّ التلعيب، في صورته السطحية، قد يتحوّل إلى مجرّد إضافة شكلية لعناصر مثل النقاط، والشارات، وجداول التصنيف، دون أن يُحدث تحوّلًا حقيقيًا في بنية التعلّم أو في علاقة المتعلّم بالمعرفة. ومن ثمّ، فإنّ فعاليته لا تُقاس بوجود هذه العناصر في حدّ ذاتها، بل بمدى قدرتها على إعادة تنظيم التجربة التعليمية على المستويات المعرفية، والنفسية، والاجتماعية.

ومن هذا المنظور، يُنظر إلى التلعيب بوصفه مقاربة تصميمية شاملة تهدف إلى تحويل أنشطة التعلّم إلى مسارات ديناميكية قائمة على التحدّي، والتدرّج، والتغذية الراجعة المستمرة، بما يسمح للمتعلّم برؤية أثر أفعاله، وتتبع تقدّمه، والشعور بالإنجاز. غير أنّ هذا التحوّل لا يكتسب معناه التربوي العميق إلا حين يُربط بفهم دقيق لآليات الدافعية الإنسانية، وهو ما توفّره نظرية التحديد الذاتي (Self-Determination Theory).

وتُعدّ هذه النظرية، التي طوّرها إدوارد ديسي وريتشارد رايان، إطارًا مرجعيًا مركزيًا لفهم جودة الدافعية في السياقات التعليمية؛ إذ تميّز بين الدافعية الخارجية، المرتبطة بالمكافأة أو تجنّب العقاب،

والدافعية الذاتية القائمة على المتعة والمعنى والاهتمام الداخلي بالنشاط ذاته (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). وتؤكد النظرية أنّ التعلّم العميق والمستدام لا يتحقق إلا عندما تُلبّى ثلاث حاجات نفسية أساسية: الاستقلالية (الشعور بالتحكّم في الفعل)، والكفاءة (الإحساس بالقدرة على الإنجاز)، والانتماء (الشعور بالارتباط بالآخرين) (Deci & Ryan, 2000).

وفي ضوء هذا الإطار، لا يصبح التلعيب مجرّد أداة تحفيز سلوكي، بل وسيلة محتملة لدعم بناء الدافعية الذاتية إذا ما صُمّم بطريقة تحترم هذه الحاجات الثلاث. فالنقاط والمكافآت، على سبيل المثال، قد تعزّز الشعور بالكفاءة حين ترتبط بتقدّم حقيقي، لكنها قد تُضعف الاستقلالية إذا تحوّلت إلى آلية تحكّم خارجي. ومن هنا تبرز أهمية الانتقال من تلعيب قائم على الامتثال (Compliance–Based Gamification) إلى تلعيب متمركز حول المعنى، والاختيار، والمسؤولية.

وفي السياق التربوي التونسي، تمثّل منصة (ClassQuiz) نموذجًا دالًا على إدماج التلعيب داخل التعليم الرسمي. تعتمد هذه المنصة على اختبارات تفاعلية قصيرة (Quizzes) مدعومة بنظام نقاط، وتصنيفات، ومستويات، وشارات، بما يحوّل التقييم من فعل تقويمي بحت إلى تجربة تفاعلية محفّزة. ويتيح هذا التصميم للمتعلمين تتبّع تطوّر أدائهم، ومقارنة نتائجهم، والانخراط في منافسة صحية داخل الفصل، كما يوفّر للمدرّسين أدوات عملية لمتابعة التقدّم الفردي وإدارة الفصول الافتراضية.

غير أنّ تحليل هذا النموذج من منظور نظرية التحديد الذاتي يكشف عن حدوده البنيوية؛ فرغم فعاليته في رفع مستوى الانخراط اللحظي، يظلّ التلعيب في (ClassQuiz) متمركزًا أساسًا حول الدافعية الخارجية، حيث تُعدّ النقاط والتصنيفات المحرّك الرئيسي للسلوك التعلمي (Ibrahim, 2021). وفي غياب مساحات حقيقية للاختيار، أو لمشاريع طويلة المدى، أو لبناء معنى شخصي للتعلّم، يبقى الأثر التحفيزي محدودًا بزمن الاستخدام، ولا يتحوّل بالضرورة إلى دافعية ذاتية مستدامة.

وفي المقابل، تبرز نماذج التعليم غير الرسمي بوصفها فضاءات أكثر قدرة على توظيف التلعيب في بعده العميق، نظرًا لاعتمادها على التعلّم من خلال التجربة، والعمل الجماعي، وتحمل المسؤولية. ويُعدّ نموذج (Savvy) مثالًا دالًا على هذا التوجّه؛ إذ يستلهم مبادئ البيداغوجيا الكشفية، لا سيما التعلّم بالممارسة، والاستقلالية التدريجية، والحياة الجماعية، والانخراط المدني. ففي هذا النموذج، لا تُنقل المعرفة بصورة هرمية أو جاهزة، بل تُبنى عبر مواقف عملية، وتحدّيات، وألعاب تمثيلية تُشرك المتعلّم جسديًا ووجدانيًا ومعرفيًا في آن واحد.

ويمتاز نموذج (Savvy) بدمجه بين أنشطة واقعية، مثل ورش العمل اليدوية، والتحدّيات الجماعية، والاستكشافات الحضرية، وبين بعد رقمي تفاعلي ملوّن بعناصر تلعيبية تمتدّ عبر منصة

تعليمية مصمّمة لدعم التعلّم المستمر. ولا يهدف هذا الدمج بين الواقعي والافتراضي إلى استبدال التجربة الإنسانية بالوسيط الرقمي، بل إلى توسيعها ومنحها استمراريةً ومعنىً وإمكانيةً للتأمّل والتوثيق.

وقد أظهرت دراسات عديدة في علوم التربية وعلم نفس النمو أنّ هذا النوع من البيداغوجيا الخبراتية يسهم في تنمية مهارات عابرة للتخصّص (Soft Skills)، مثل التعاون، والتواصل، وإدارة العواطف، وبناء الثقة بالنفس، والاستقلالية (Lemaire, 2013)، وهي مهارات غالبًا ما تبقى هامشية أو غائبة داخل المناهج التقليدية، رغم مركزيتها في الحياة المهنية والاجتماعية.

صورة رقم 2: شعار التطبيق 4

من منظور التصميم التعليمي، يُمكن النظر إلى التلعيب، حين يُدمج ضمن إطار نظري مثل نظرية تحديد الذات، كأداة لإعادة تشكيل التجربة التعليمية بوصفها تجربة شاملة، تُخاطب العقل والعاطفة والعلاقة بالآخر. في هذه المقاربة، لا يعود التعلّم مجرّد تلقٍّ للمحتوى، بل رحلة معرفية ذات معنى، تسمح للمتعلّم بأن يختبر، ويخطئ، ويعيد المحاولة، ويتقدّم وفق إيقاعه الخاص، داخل فضاء يعترف بفرديته ويثمّن مشاركته.

وعليه، فإنّ إعادة التفكير في التلعيب داخل السياق التربوي التونسي لا ينبغي أن تنحصر في تبنّي منصّات أو أدوات رقمية، بل في تبنّي رؤية تصميمية جديدة للتعليم، ترى في المتعلّم فاعلًا واعيًا، لا مجرّد مستقبل للمعرفة، وفي الدافعية الذاتية شرطًا أساسيًا لتعلّم عميق، مستدام، وقادر على التفاعل مع تحوّلات العصر.

3. نحو مقاربة تركيبية تربط بين التعليم الرسمي وغير الرسمي في ضوء التلعيب ونظرية تحديد الذات

يُعدّ الفصل الصارم بين التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي أحد الموروثات البنيوية للنظم التربوية الحديثة؛ إذ أُنيط بالمؤسسة المدرسية دور نقل المعارف المعيارية وتقييمها، في حين حُصرت أنشطة التعلّم غير الرسمي في فضاءات موازية ذات طابع تطوعي أو ترفيهي أو اجتماعي. غير أنّ التحوّلات المعرفية والرقمية المعاصرة كشفت عن محدودية هذا التقسيم الثنائي، وأبرزت الحاجة إلى مقاربة تكاملية تعترف بتعدّد مسارات التعلّم، وتنوّع سياقاته، وتداخل أبعاده المعرفية والوجدانية والاجتماعية.

وفي هذا الإطار، يُظهر التعليم الرسمي نقاط قوة لا يمكن إنكارها من حيث التنظيم، والاستمرارية، والاعتراف المؤسسي، غير أنّه يعاني، في كثير من السياقات ومنها السياق التونسي، من جمود بيداغوجي، وهيمنة منطق التقييم المعياري، وضعف المساحات المخصّصة للتجريب والاختيار وبناء المعنى الشخصي. في المقابل، يتميّز التعليم غير الرسمي بمرونته، وقربه من الخبرة الحياتية، وقدرته على تنمية المهارات الناعمة، لكنه يفتقر غالبًا إلى التأطير المنهجي، والاستمرارية، والاعتراف الأكاديمي.

ومن هذا المنظور، لا يُطرح التحدّي في استبدال أحد النموذجين بالآخر، بل في بناء جسور بيداغوجية تسمح بتكامل وظائفهما. وهنا يبرز التلعيب، حين يُفهم بوصفه مقاربة تصميمية لا مجرد أداة تقنية، بوصفه وسيطًا قادرًا على إعادة تنظيم التجربة التعليمية داخل التعليم الرسمي عبر إدماج منطق التجربة، والتحدّي، والتفاعل، دون التفريط في الإطار المؤسسي. كما يتيح، في المقابل، إضفاء قدر من التنظيم والتتبّع والتغذية الراجعة على تجارب التعليم غير الرسمي، دون إخضاعها لمنطق التقييم الصارم.

غير أنّ هذا التكامل لا يمكن أن يكون فاعلًا دون إطار نظري يضبط طبيعة الدافعية المراد تعزيزها لدى المتعلّم. وهنا توفّر نظرية التحديد الذاتي أرضية تحليلية صلبة لفهم شروط الانتقال من دافعية مفروضة خارجيًا إلى دافعية داخلية قائمة على المعنى. فحين تُصمَّم التجربة التعليمية، سواء في سياق رسمي أو غير رسمي، بطريقة تراعي حاجات الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء، يصبح التعلّم عملية ذاتية التوجيه، لا مجرّد استجابة لمتطلبات خارجية.

وفي التعليم الرسمي، يمكن لهذا التصوّر أن يعيد تعريف دور التقييم من أداة للفرز إلى أداة للتعلّم، ومن لحظة نهائية إلى مسار تكويني مستمر. كما يتيح إدماج أنشطة خبراتية، ومشاريع جماعية، ومساحات اختيار داخل المناهج، بما يُقارب منطق التعليم غير الرسمي دون فقدان الإطار الأكاديمي.

أمّا في التعليم غير الرسمي، فيُسهم هذا الإطار في منح التجربة عمقًا انعكاسيًا؛ إذ لا يقتصر التعلّم على الفعل، بل يمتدّ إلى الوعي بالفعل، وتفسيره، وربطه بمعارف أوسع.

وعليه، يمكن النظر إلى التكامل بين التعليم الرسمي وغير الرسمي بوصفه انتقالًا من منطق الفصل إلى منطق الاستمرارية، حيث يصبح التعلّم مسارًا ممتدًا عبر فضاءات متعددة، تتكامل فيها المدرسة، والمنصّات الرقمية، والمبادرات المجتمعية، ضمن رؤية تربوية واحدة متمركزة حول المتعلّم.

4. نموذج تصوّري لتكامل التلعيب ونظرية تحديد الذات في تصميم التجربة التعليمية

استنادًا إلى التحليل السابق، يقترح هذا البحث نموذجًا تصوّريًا (Conceptual Model) يهدف إلى إعادة تصميم التجربة التعليمية من خلال دمج ثلاثة مكوّنات رئيسية: التلعيب، ونظرية التحديد الذاتي، والتصميم التعليمي المتمركز حول المتعلّم.

يقوم هذا النموذج على افتراض أساسي مفاده أنّ فعالية التلعيب لا تتحقّق عبر عناصره الظاهرية، بل من خلال توظيفه لدعم الحاجات النفسية الأساسية التي تحدّد جودة الدافعية. وعليه، يُنظر إلى عناصر التلعيب (التحديات، والتدرّج، والتغذية الراجعة، والمستويات) بوصفها أدوات تصميمية تُفعَّل ضمن منطق نظري، لا محفّزات معزولة.

في هذا النموذج، تُربط:

- الاستقلالية بإتاحة الاختيار، وتعدّد المسارات، وإمكانية اتخاذ القرار داخل التجربة التعليمية؛
- والكفاءة بتصميم مهام متدرجة الصعوبة، وتوفير تغذية راجعة فورية، وإتاحة فرص متكررة للمحاولة والتقدّم؛
- والانتماء بتنظيم أنشطة جماعية، واعتماد التعلّم التعاوني، وإتاحة فضاءات رقمية تفاعلية تعزّز الشعور بالاعتراف المتبادل.

وتُترجم هذه المبادئ إلى استراتيجيات تصميم تعليمي قابلة للتطبيق في كلٍّ من التعليم الرسمي وغير الرسمي، مع اختلاف في الدرجة لا في الطبيعة. ففي السياق الرسمي، يتجلّى النموذج في منصّات مثل (ClassQuiz) حين تُطوَّر من أدوات تقييمية إلى بيئات تعلّم تشاركية. وفي السياق غير الرسمي، يتجلّى في نماذج مثل (Savvy) التي توفّق بين التجربة الميدانية والتأطير الرقمي التفاعلي.

ويُفضي هذا التكامل إلى مخرجات تعليمية لا تقتصر على التحصيل المعرفي، بل تشمل تنمية القدرة على الفعل الواعي (Knowing–to–Act)، وبناء مهارات التعلّم الذاتي، وتعزيز الدافعية المستدامة. وبذلك، يتحوّل التعلّم من حدث مؤقّت مرتبط بزمان ومكان محدّدين إلى مسار تكويني ممتد، قادر على التكيّف مع تحوّلات العصر ومتطلّباته.

5. مقارنة بين نموذج التلعيب التقليدي ونموذج التعلم غير الرسمي الهجين

جدول (1): يوضح مقارنة بين نموذج التطبيق النشط ونموذج التطبيق غير النشط

المعيار	نموذج (ClassQuiz)	نموذج (Savvy)
نوع التعلم	اختبارات قصيرة، تكرار المعلومات.	تجارب عملية، مشاريع، ألعاب تعليمية.
طريقة التعلّم	متلق سلبي	فاعل مستلق وملتزم
الدافعية	خارجية: درجات ومكافآت	داخلية: معنى ومتعة خارجية: درجات ومكافآت
المهارات الناعمة (Soft Skills)	ضعيفة التطوير	مطوّرة جدا: القيادة، الإبداع، الذكاء العاطفي
تكنولوجيا التعليم (Ed Tech)	منصات رقمية تقليدية	منصات رقمية تفاعلية هجين (واقعي+ افتراضي)
الأصل البيداغوجي	التعليم الرسمي التقليدي	التعلم غير الرسمي مستلهم من الكشافة والبيداغوجيا النشطة

جدول (2): يوضح التحليل العلمي لنماذج التعليم النشط وغير النشط

نموذج (ClassQuiz)	نموذج (Savvy)
يعتمد نموذج (ClassQuiz) على التقييم القائم على التكرار والمعرفة الإدراكية، ما يعزز الدافعية الخارجية أكثر من الداخلية.	يجمع نموذج (Savvy) بين التجارب الواقعية والمشاريع التفاعلية، مما يدعم التعلم النشط ويعزز الكفاءات العملية والمعرفية.

(ClassQuiz) يحفّز الاستجابة السطحية (Extrinsic motivation)	يشجع المشاركة الفاعلة والانخراط الشخصي، ما ينمّي الدافعية الذاتية ويؤسس لخبرات تعليمية عميقة.
التحفيز في نموذج (ClassQuiz) قصير الأمد ومحدود.	نموذج (Savvy) يجمع بين الدافعية الذاتية والخارجية، معزّزًا الاستقلالية، الكفاءة، والانتماء.
نموذج (ClassQuiz) يعكس نموذج التعليم الرسمي.	نموذج (Savvy) مستلهم من البيداغوجيا الخبراتية الكشفية، التي أظهرت أثرًا إيجابيًا على الثقة بالنفس، والذكاء العاطفي، والتعاون الجماعي.

يوضح الجدول الفروق الجوهرية بين نموذج التلعيب التقليدي (ClassQuiz) ونموذج التعلّم غير الرسمي الهجين (Savvy). ويمكن ملاحظة أنّ (ClassQuiz) يظلّ مقيّدًا بمحددات التعليم الرسمي التقليدي؛ إذ يعتمد أساسًا على التحفيز الخارجي، ويقتصر التعلّم فيه على المعرفة الإدراكية المتكرّرة، في حين يبرز نموذج (Savvy) إطارًا أكثر شمولية يجمع بين الدافعية الذاتية والخارجية، وينمّي المهارات الناعمة الضرورية للجيل الرقمي (Deci & Ryan, 2000; Werbach & Hunter, 2012; Lemaire, 2013).

وتدلّ هذه المقارنة على أنّ دمج التلعيب ضمن تجربة تعلّم هجين تستند إلى الأسس النفسية لنظرية التحديد الذاتي يعزّز المشاركة الفاعلة، ويُسهم في بناء بيئة تعليمية مستدامة وعميقة الأثر، قادرة على مواجهة تحديات الانتباه الحديثة الناتجة عن الانغماس في الوسائط الرقمية (Patino, 2019; AGENCE FRANCE-PRESSE, 2023; STATISTA, 2024). كما يتبيّن أنّ الجمع بين التعلّم الواقعي والافتراضي يحوّل التلعيب من مجرد أداة تحفيزية سطحية إلى إطار شامل للتعلّم التفاعلي، يمكّن المتعلّم من التقدّم وفق إيقاعه الخاص، وتنمية مهاراته الاجتماعية والمعرفية في آن واحد.

6. انعكاسات التحوّل التربوي بين النظرية والتطبيق: تحليل نقدي

تشير النتائج التي توصل إليها هذا البحث إلى أنّ التحوّلات الرقمية والمعرفية لم تعد تتيح للنموذج التعليمي التقليدي أن يلبّي حاجات المتعلّم المعاصر بفاعلية. فالمقاربة المتمركزة حول المعلّم، التي طالما هيمنت على البيئات الصفية، تُثقل كاهل المتعلّم بتلقّي المعرفة بصورة سلبية، وتحدّ من تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، كما تُضعف الدافعية الذاتية وتقلّل من الانخراط الفعّال في العملية التعليمية. ومن هذا المنطلق، يتبيّن أنّ الإشكالية لا تكمن في المحتوى المعرفي ذاته، بل في طبيعة تصميم التجربة التعليمية وآليات تفعيلها في الواقع.

ويكشف الدمج المقترح لمبادئ التلعيب ونظرية التحديد الذاتي عن إمكانات واعدة لإعادة تشكيل التجربة التعليمية؛ إذ يتحوّل المتعلّم من متلقٍّ سلبي إلى فاعل واعٍ في بناء معرفته، قادر على التعلّم

الذاتي المستمر وتطوير مهارات مركّبة تشمل الإبداع، والتعاون، والذكاء العاطفي، وحلّ المشكلات. ويؤكّد هذا التوجّه أنّ فعالية التلعيب تتجاوز التحفيز الشكلي القائم على النقاط والشارات، لتبلغ مستويات أعمق من الدافعية الذاتية حين يُدمج في سياقات خبراتية تراعي الاستقلالية، وتعزّز الكفاءة، وتدعم الانتماء الاجتماعي.

كما تُبرز مقارنة التعليم الرسمي بالنماذج الهجينة، مثل نموذج (Savvy)، أنّ إدخال أدوات رقمية معزولة لا يكفي لإحداث تحوّل جوهري، بل يستلزم إعادة النظر في فلسفة التعلّم ذاتها. ويبيّن هذا التحليل أنّ دمج التعليم الرسمي وغير الرسمي ضمن رؤية تصميمية شاملة يتيح بناء بيئة تعليمية أكثر تفاعلية وإنسانية، تمكّن المتعلّم من ربط المعرفة بالمعنى الشخصي والغاية العملية، بما يعكس انسجامًا بين النظرية والتطبيق.

وفي ضوء هذه المعطيات، يمكن القول إن الانتقال نحو نماذج تعليمية هجينة ومبتكرة يمثّل خطوة ضرورية لإصلاح النظام التعليمي، لا مجرّد خيار إضافي. فهذا التحوّل لا يقتصر على إدماج التكنولوجيا، بل يشمل إعادة تعريف دور المتعلّم، وتنمية مهاراته الجوهرية، وإعادة صياغة الفضاء التعليمي بوصفه منظومة تفاعلية ديناميكية قادرة على الاستجابة لتحدّيات العصر ومتطلبات المجتمع الرقمي.

الخاتمة:

تؤكّد النتائج التي توصّل إليها هذا البحث أنّ النموذج التعليمي التقليدي، بصيغته الحالية، لم يعد قادرًا على الاستجابة بفعالية للتحوّلات المعرفية والرقمية والنفسية التي تميّز المتعلّم المعاصر. فقد أظهرت الدراسة أنّ اعتماد المقاربات المتمركزة حول المعلّم، التي طالما هيمنت على البيئات الصفية، لم يعد كافيًا لتلبية حاجات المتعلمين، بل يسهم في تراجع الدافعية الذاتية، وضعف الانخراط، والحدّ من تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، فضلًا عن صعوبة ربط التعلّم بالمعنى والغاية الشخصية للمتعلمين.

وفي هذا السياق، يدعم التحليل النظري والتطبيقي الفرضية الأساسية للبحث، التي تفترض أنّ إدماج مقاربات بيداغوجية مبتكرة قائمة على التلعيب (Gamification) ونظرية التحديد الذاتي (Self–Determination Theory)ضمن إطار تصميمي متكامل من شأنه إعادة تشكيل التجربة التعليمية على نحو يعزّز الدافعية الحقيقية، ويحوّل المتعلّم من متلقٍّ سلبي إلى فاعل واعٍ في بناء معارفه ومهاراته. وتشير النتائج إلى أنّ فعالية التلعيب تتجاوز المكافآت الشكلية، مثل النقاط والشارات، لتغدو أداة داعمة للدافعية الذاتية حين تُدمج في بيئات تعليمية خبراتية تحترم الاستقلالية، وتنمّي الكفاءة، وتعزّز الانتماء الاجتماعي، وتفتح المجال للمشاركة النشطة.

كما أبرز البحث أهمية المقارنة بين التعليم الرسمي القائم أساسًا على التلقين والتقييم المعياري، والنماذج الهجينة التي تدمج بين التعلّم الرسمي وغير الرسمي، مثل نموذج (Savvy). وقد تبيّن أنّ إدخال أدوات رقمية في التعليم التقليدي لا يكفي لإحداث تغيير جوهري، بل إنّ التحوّل الفعلي يستلزم إعادة النظر في فلسفة التعلّم ذاتها، وتصميم التجربة التعليمية بما يمكّن المتعلّم من التفاعل مع المعرفة، واكتساب المهارات المعرفية والاجتماعية والعاطفية، وتطوير القدرة على التعلّم الذاتي المستمر.

ومن منظور التصميم التعليمي، تُظهر هذه النتائج أنّ البيئة الصفية ينبغي أن تتحوّل من فضاء لنقل المعرفة إلى منظومة تفاعلية ديناميكية تشجّع على الاكتشاف، والتجريب، والمبادرة الشخصية، والعمل الجماعي. ويغدو التعلّم تجربة بنائية شاملة تجمع بين التحفيز الداخلي، المتمثل في السعي إلى المعرفة بدافع الفضول والشغف، والتحفيز الخارجي عبر التحدّيات والمكافآت الرقمية، بما يحقّق توازنًا بين الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء الاجتماعي.

وعليه، تؤكّد الدراسة أنّ الانتقال نحو نماذج تعليمية هجينة تجمع بين التعليم الرسمي وغير الرسمي، وتستند إلى التلعيب ونظرية التحديد الذاتي ضمن رؤية تصميمية واعية، لا يُعد خيارًا ثانويًا، بل ضرورة تربوية ومعرفية. فإصلاح التعليم لا يتحقق بإعادة إنتاج النماذج التقليدية في صيغة رقمية، بل بتجديد الرؤية المؤطِّرة للعملية التعليمية، بما يجعل المتعلّم ذاتًا فاعلة قادرة على التعلّم المستمر، وبناء المعنى، وممارسة النقد، والمساهمة الإيجابية في المجتمع. ومن هذا المنطلق، تمثّل هذه النتائج دعوة صريحة لإعادة التفكير في السياسات التعليمية، والممارسات الصفية، وأدوار مختلف الفاعلين التربويين، بما ينسجم مع متطلبات المجتمع الرقمي ويعزّز استعداد المتعلمين لمواجهة تحدّيات المستقبل المعرفي والاجتماعي.

قائمة المصادر والمراجع:

- Blanchard, C. M., Pelletier, L. G., Otis, N., & Sharp, E. C. (2004). Rôle de l’autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l’intention de décrocher. Revue des sciences de l’éducation, 30(1), 105–123.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
- Robinson, K. (2014). L’école élémentaire : Révolutionner l’éducation pour encourager la créativité. Play Bac Éditions.
- Werbach, K, & Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can

revolutionize your business. Wharton Digital Press.

- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. O'Reilly Media.
- Lemaire, J.-P. (2013). Stratégies d'internationalisation : Nouveaux enjeux d'ouverture des organisations, des activités et des territoires. Dunod.

ARTICLES

- Agence France-Presse. (2023). Près de 60 % de la population mondiale utilise les réseaux sociaux. Le Devoir.
- Fabienne. (2021, 17 mars). Histoire et avenir de la gamification. Blob Enjeu.
- Ibrahim, S. (2021). En Tunisie, la plateforme Class Quiz propose des contenus pédagogiques sous forme de jeux. Global Partnership for Education (GPE).
- Koss, H. (2024, May 31). Gamification: What it is and how it works (with 8 examples). Built In. Updated by B. Whitfield.
- Patino, B. (2019). Informations et crise de l'attention : Nous reste-t-il du temps de cerveau disponible ? LinkedIn.
- Statista. (2024). Nombre d'utilisateurs d'internet et des réseaux sociaux dans le monde en janvier 2024.

WEBOGRAPHIE

- Deci, E. L. (n.d.). Guilford Press – Author page. https://www.guilford.com/author/Edward-L-Deci
- Ryan, R. M. (n.d.). University of Rochester – Faculty profile. https://www.sas.rochester.edu/psy/people/faculty/ryan_richard/
- Gamification Facile. (n.d.). Origine de la ludification. https://gamificationfacile.fr/definition/ludification/origine-ludification/
- Envast. (n.d.). Kids Quiz [Application mobile]. Google Play. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Envast.KidsQuiz&hl=fr
- Woo Paris. (2023). Rapport Reuters et les tendances 2023. https://www.woo.paris/blog/rapport-reuters-et-les-tendances-2023