

أثر تلعب التعليم المتمركز حول المتعلم

في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها-

استطلاع الدراسات السابقة

Ibrahim Youssef Abdelhamid
P92227@siswa.ukm.edu.my

Fakulti Pengajian Islam, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi

Kaseh Abu Bakar
kaseh@ukm.edu.my

Fakulti Pengajian Islam, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi

Suhaila Zailani @ Hj. Ahmad
suzail@ukm.edu.my

Fakulti Pengajian Islam, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi

Hazrati Yahaya
hazrati87@salam.uitm.edu.my

Akademi Pengajian Bahasa, Universiti Teknologi MARA (UiTM,) Shah Alam

الملخص

تسعى هذه الدراسة من خلال النظر في الأدبيات والدراسات السابقة إلى التعرف على إمكانية الاستفادة من استراتيجية التلعيب في تحسين تطبيق مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم بهدف التغلب على بعض تحديات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل طرق التدريس التقليدية المتمركزة حول المعلم والحواجز النفسية لدى الطلاب كالخوف والحجل مما يعوق تفاعل الطلاب والمشاركة الإيجابية في تعلم اللغة. توصلت الدراسة من الناحية النظرية إلى إمكانية دمج استراتيجية التلعيب مع مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم، والاستفادة منه في زيادة التفاعل والمشاركة وتشجيع الطلاب على المشاركة والممارسة والتدريب على اللغة.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، التعليم المتمركز حول المتعلم، استراتيجية

التلعيب

**THE IMPACT OF GAMIFYING THE STUDENT-CENTERED
LEARNING APPROACH IN TEACHING ARABIC LANGUAGE FOR
NON-NATIVE SPEAKERS: A REVIEW OF RELEVANT LITERATURE**

Abstract

This study seeks through the literature review to identify the possibility of using the gamification strategy to improve the application of learner-centered learning to overcome some of the challenges of learning Arabic language for non-native speakers such as traditional methods and psychological barriers in students such as fear and shame which hinders students interaction and positive participation in language learning. Based on the literature review, the study found the possibility of integrating the gamification strategy with learner-centered learner approach, and to use it to increase the students' interaction and engagement and to encourage them to participate and practice the Arabic language.

Keywords: Teaching the Arabic language to non-native speakers, student-centered learning approach, gamification.

KEBERKESANAN IMPLEMENTASI GAMIFIKASI DALAM PENDEKATAN BERPUSATKAN PELAJAR TERHADAP PENGAJARAN BAHASA ARAB BAGI PENUTUR BUKAN JATI: SATU SOROTAN LITERATUR

Abstrak

Kajian ini melalui kajian literatur bertujuan untuk mengenal pasti keberangkalian penggunaan elemen gamifikasi untuk meningkatkan penerapan pembelajaran berpusatkan pelajar bagi mengatasi beberapa cabaran dalam pembelajaran bahasa Arab terhadap penutur bukan jati seperti kaedah tradisional dan halangan psikologi pelajar seperti takut dan malu yang menghalang interaksi pelajar dan penyertaan positif dalam pembelajaran bahasa. Berdasarkan tinjauan kesusasteraan, kajian mendapati kemungkinan pengintegrasian strategi gamifikasi dalam pendekatan pelajar yang berpusatkan pelajar dapat meningkatkan interaksi dan penglibatan pelajar serta mendorong mereka untuk menggunakan bahasa Arab.

Kata kunci: Mengajar bahasa Arab kepada penutur bukan jati, pendekatan pembelajaran yang berpusatkan pelajar, gamifikasi.

المقدمة

تعليم وتعلم اللغة العربية لازال يواجه العديد من التحديات التي من بينها إصرار معظم المعلمين على الاستراتيجيات التقليدية وعدم الاستفادة من الاستراتيجيات الحديثة مما ينتج عنه ضعف مشاركة الطلاب في عملية التعلم وظهور الحواجز النفسية بينهم. لقد أثبتت الدراسات فاعلية مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب من خلال زيادة تفاعلهم ومشاركتهم في التعلم. لكن يلاحظ الباحث أنه حتى الآن لم يتم الاستفادة من هذا المدخل في تعليم وتعلم اللغة العربية بصورة فعالة، حيث يمكن ملاحظة ذلك من خلال الدراسات التي تتناول مشكلات وتعليم وتعلم اللغة العربية أو من خلال

الاطلاع المباشر على حال تعلم العربية في المؤسسات التعليمية التي لا تزال تتبع الطرق التقليدية في التعليم، وتعاني من ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية. في نفس الوقت، ظهرت في السنوات الأخيرة استراتيجية التلعيب التي قدمت نتائج إيجابية في التعليم طبقاً للدراسات السابقة، لاسيما في زيادة دافعية الطلاب وتشجيعهم على الانخراط الإيجابي في التعلم. تسعى هذه الدراسة إلى محاولة الاستفادة من فوائد استراتيجية التلعيب في تشجيع المعلمين والطلاب نحو تطبيق مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم، بهدف تحسين مشاركة الطلاب في تعلم اللغة العربية وتشجيعهم على الانخراط في التعلم

مشكلة الدراسة

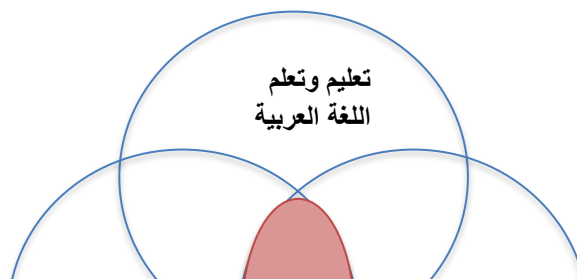
تتبلور مشكلة الدراسة من ثلاثة محاور رئيسة؛ **المحور الأول:** ظاهرة ضعف مستوى تعليم اللغة العربية التي تتجلى في ضعف قدرة الطلاب على التواصل بالعربية.

فقد لاحظ محمد عبد الحليم (2009) أن هناك انتشار لظاهرة عدم القدرة على التواصل باللغة العربية بين طلاب الجامعات في ماليزيا، وأن تلك الظاهرة لها أسباب وعوامل داخلية وخارجية، أما الداخلية فتتمثل في الخجل وعدم الثقة والخوف من الخطأ، وأما الخارجية فتكمن في الطرق التعليمية التي تعلم بها هؤلاء الطلاب إذ لم تُنح لهم الفرصة للممارسة والتدريب على التواصل بالعربية في مراحلهم التعليمية. كما أن أحمد فائز الدين وآخرون (2016) لاحظوا أن تعليم اللغة العربية ليس مشوّقاً للطلاب، وأن مستوى الطلاب ضعيف في اللغة العربية وذلك راجع إلى تركيز المعلمين على الطرق التقليدية وعدم استخدام وسائل تعليمية والتركيز على الحفظ والتلقين لتخطي الامتحان. وأحمد عبدالرحمن (2016) وجد أن إصرار المعلمين والمؤسسات التعليمية على استخدام الطرق التقليدية في تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية يسبب عائقاً كبيراً في سبيل رفع مستوى التعليم والتعلم في المدارس الماليزية. بينما رأى عارفين ممت وآخرون (2016) أن هناك ضعفاً واضحاً في مهارات التواصل باللغة العربية منتشراً بين طلاب التعليم العالي، وأرجعت الدراسة ذلك للضعف لأسباب تربوية واجتماعية من بينها عدم توفر البيئة المناسبة وقلة الممارسة والتدريب على اللغة بالإضافة إلى أسباب نفسية داخلية كالخجل والخوف من الخطأ وعدم الثقة بالنفس من جانب الطلاب.

ومن ثمَّ يقف الباحث على اثنين من أهم التحديات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية، أولهما الطرق التقليدية. ثانيهما الحواجز النفسية لدى الطلاب كالحجل وعدم الثقة والخوف من الخطأ مما يعوق المشاركة والممارسة والتدريب على اللغة.

المحور الثاني هو مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم الذي يواجه بعض التحديات التي تلخصها Weimer (2002) في عدم تحمُّس معظم المعلمين والطلاب إلى تطبيق هذا المدخل لأسباب تتعلق بقلق المعلمين من عدم القدرة على تغطية المقرر الدراسي، وعدم رغبتهم في التخلي عن بعض سلطاتهم للطلاب، وعدم الالتزام والتعاون من جانب الطلاب وغيرها من الأسباب. لذلك قدمت Weimer (2012) نموذجًا يتضمن خمسة مفاتيح رئيسة لممارسة مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم. نموذج "فيمار" لاقى رواجًا وتناولته عديد من الدراسات بالدراسة والتحليل والتطبيق لكنه لم يصل بعد بهذا المدخل إلى المستوى المنشود، حيث لاحظ Kumar (2016) أنه بالرغم من رواج نموذج "فيمار" إلا أن التحديات السابقة مازالت موجودة في المؤسسات التعليمية. لذلك يسعى الباحث إلى إجراء بعض التطوير على هذا النموذج من خلال دمجها باستراتيجية التلعيب بهدف تحفيز وتشجيع المعلمين والطلاب على تطبيق هذا المدخل.

المحور الثالث التلعيب وهو لا يعني لعبة، وإنما استخلاص عناصر وقواعد الألعاب وتطبيقها في سياق غير اللعب كالتعليم بهدف تحسين سلوك وأداء المتعلم كما عرفه Michal (2014). ويذكر Sze Lui, Lam (2012) أن أهم ما يتميز به التلعيب هو القدرة على تحفيز المستخدمين وزيادة المشاركة والتفاعل بينهم، إلا أنه يواجه أحيانًا بعض القصور الناتج في معظمه عن عيوب التصميم. وقد قدّم Baldeón, Rodríguez and Puig (2014) نموذجًا لتصميم التلعيب في التعليم ويتكون من خمس مراحل سيأتي تفصيلها. ويلاحظ الباحث أن هذا التصميم ينقصه تحديد الأهداف اللغوية والمهارات المستهدفة منه بصورة واضحة، وهو ما يسعى الباحث إلى إكماله عند الاعتماد على هذا التصميم في تعليم اللغة العربية.



ولذلك فإن الباحث يسعى إلى دمج مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم مع استراتيجية التلعيب، بهدف الاستفادة من هذا النموذج في تحسين تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن طريق تشجيع التفاعل والمشاركة والممارسة والتدريب على اللغة وهو ما يمثل الجزء المظلل من الشكل (أ).

مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم

التعريف

يُعرّفه David Nunan (1988) بأنه التعلم الذي يتعلم فيه المعلم والطلاب من بعضهم البعض، ويتحمل الطلاب مسؤولية تعلمهم، ويشارك الطلاب في تحديد ما يتعلمون وكيف يتعلمونه. بينما يعرفه Jacobs & Renandya (2016) بأنه مدخل واسع في التعليم يتضمن استبدال التعلم النشط بالمحاضرات، وتحمل الطلاب المسؤولية عن تعلمهم والاعتماد على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني. وأضاف أن الهدف هو إعداد الطلاب ليكونوا متعلمين مدى الحياة. إن التعريف بهذه الصورة قد لا يكون جامعاً مانعاً ويتسم بالنسبية، لكنه يتّضح بصورة أكبر عندما نأخذ في الاعتبار الضوابط والمعايير لهذا المدخل.

تعدد الاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم

تتعدد استراتيجيات للتعلم المتمركز حول المتعلم، فمن بينها التعلم النشط والتعلم التعاوني والتعلم بالمجموعات والتعلم بالمشروعات والتعلم القائم على حل المشكلات، بينما توصل Traja Mykrä (2015) إلى إحصاء 14 استراتيجية متمركزة حول الطالب يتم استخدامها من قبل معلمي التعليم الثانوي بالمدارس الأمريكية.

في حين أضاف De Guzman Marie Fe D. (2016) أن المعلمين يفضلون استراتيجيات التعلم التعاوني والنقاش الموجه والتمثيل ولعب الأدوار.

ومن ثم يعتقد الباحث أن الاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم لا تخضع للحصر، بل إن ذلك يعتمد على تطبيق معايير التعلم المتمركز حول المتعلم بالكيفية التي يراها المعلمون، وبالتالي ينتج عدد أكبر من الاستراتيجيات التي يمكن وصفها بالمركزية حول المتعلم. فما هي تلك المعايير؟

المعايير والضوابط

وضعت Weimer (2012) في كتابها بعنوان التعليم المتمركز حول المتعلم - خمسة مفاتيح رئيسة للممارسة، وهي:

- 1- (توازن القوى) وتعني به: إشراك المتعلم في جميع مهام عملية التعليم.
 - 2- (وظيفة المحتوى) فالمحتوى ليس هدفاً في ذاته، وإنما وسيلة لتنمية مهارات الطلاب.
 - 3- (دور المعلم) مُرشد ومُيسّر للتعلم.
 - 4- (مسؤولية التعلم) تحفيز الطلاب من خلال إعطائهم بعض السيطرة والمسؤولية على عملية التعلم.
 - 5- (التقييم) يمثل نقطة انطلاق للتعلم وليس النهاية، ويهدف لتعزيز التعلم، ويتعلم الطلاب تقييم عملهم من خلال أقرانهم، وهو ما يشجع على التعاون والمشاركة.
- أما Jacobs & Renandya (2016) فقد وضعوا عشرة عناصر أساسية يجب توافرها في التعلم ليتحقق فيه معنى التمرکز حول المتعلم، وقَدَّمت الدراسة تفصيلاً لكل عنصر منها وكيفية تطبيقه. إن تلك المعايير تبدو متقاربة ومتداخلة، ولذلك يبقى الأمر نسبياً في تطبيقها.

مساهمة التعلم المتمركز حول المتعلم في التغلب على الحواجز النفسية

تقول Weimer (2012) إنَّ توازن القوى داخل غرفة الدراسة بين الطلاب والمعلم عن طريق إعطاء الطلاب بعض التحكم والسيطرة على عملية التعلم يساعد على استقلالية الطلاب وتحملهم المسؤولية عن تعلمهم مما يزيد من دافعيتهم للتعلم. وهذا بدوره يكسر الحواجز النفسية من الخوف والخلج لدى الطلاب

ويشجعهم على المشاركة بإيجابية في الممارسة والتدريب. ويقول Mendoza, Raúl Mateo Bernal (2016) إن تحديد مسار وخطوات وكيفية عملية التعلم عندما يتم بالتفاوض والاتفاق بين المعلم والطلاب يؤدي إلى بناء جسر قوي من التفاهم بين الطالب والمعلم، وتوصّلت دراسته التي أجراها على طلاب الصف التاسع بمدينة بوغوتا كولومبيا، إلى أنّ تطبيق المنهج المتمركز حول المتعلم يؤدي إلى تغييرات إيجابية في تصورات ومواقف الطلاب، ويزيد من المشاركة الفعالة في أنشطة التعلم ويُشعرهم بمزيد من الراحة والاطمئنان. ولعل من بين العناصر الأساسية التي وضعها Jacobs & Renandya (2016) للتعلم المتمركز حول المتعلم هو عنصر الدافعية. ويقصد بذلك التحفيز الذي يأتي من داخل المتعلم عندما تمتزج الرغبة في التعلم مع الشعور بالمتعة للتعلم. ومن ثمّ فإنّ المعايير التي يقوم عليها التعلم المتمركز حول المتعلم لا تسمح أساسًا بظهور حواجز الخوف والقلق والنجس لدى الطلاب من منظور أن الطلاب يتمتعون بقدر من السيطرة على عملية التعلم ويشاركون في صنع القرارات.

تحديات التعلم المتمركز حول المتعلم

تذكر "فيمار" (2012) أن من بين التحديات هو عدم حماس المعلمين لتغيير طرقهم التقليدية في التعليم، وعدم الرغبة في التخلي عن بعض السُّلطة ومشاركتها مع الطلاب، وكذلك القلق من عدم تغطية المقرر الدراسي. حاولت "فيمار" مواجهة تلك التحديات فوضعت خمسة مفايح لمساعدة المعلمين والطلاب على ممارسة التعلم المتمركز حول المتعلم. أما Kumar (2016) فقد أضاف أن التحديات قد تكون من جانب الطلاب أيضًا مثل عدم الرغبة بالحماس وعدم الرغبة في بذل الجهد. يلاحظ الباحث أن المعلمين والطلاب يشتركون في عدم الحماس لمدخل التعلم المتمركز حول المتعلم، وهو ما يحاول الباحث التغلب عليه من خلال دمج مع استراتيجية التلعيب.

من خلال الدراسات السابقة، وجد الباحث أن استراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم تم الاستفادة منها في تعليم بعض مهارات اللغة العربية كالتحدث والقراءة وفي تعليم بعض المواد الأخرى، لكن الباحث يلاحظ أنه لم يحظ بعدُ باهتمام المعلمين ولم يُقابل بالشغف المنشود. لذلك يسعى الباحث إلى دمج هذا المدخل متمثلًا في نموذج (فيمار) مع استراتيجية التلعيب لتشجيع المعلمين والطلاب على التوجه نحو هذا المدخل والاستفادة منه.

التلعيب

يُعدُّ اللعب في رأي (Demirbilek & others, 2010) سمة من سمات الطبيعة البشرية، ومن ثم يمكن القول إن تاريخ الألعاب يعود إلى بداية تاريخ الإنسان. وسوف يتناول الباحث في السطور التالية إحدى الاستراتيجيات التي تتخذ من مفهوم اللعب أساسًا لها للاستفادة منه في مجالات متعددة من بينها مجال التعليم بصفة عامة، وتعليم اللغة الثانية بصفة خاصة، وهي استراتيجية التلعيب.

مفهوم التلعيب

التلعيب في اللغة: هو مصدر من الفعل الرباعي (لَعَبَ)، يُقال لَعَبَ الشيء كالطفل ونحوه أي جعله يلعب، وأصله من الجذر الثلاثي لَعَبَ يَلْعَبُ لَعِبًا أي لَهَا يَلْهُو لَهْوًا، وفي التنزيل "أَرْسَلْنَاهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعِبُ وَيَلْعَبُ" (سورة يوسف، آية 12)، ولفظ لَعَبَ تَلْعِبًا لفظ مؤلَّد (المعجم الوسيط، مادة (ل ع ب)).

أما لفظ التلعيب في الاصطلاح؛ فقد عرّفه Michal (2014) و Sze Lui, LAM (2015) وسهام العصيمي (2016) بأنه استخدام عناصر تصميم اللعبة في سياقات غير اللعب لتعزيز وتحسين سلوك المستخدم. وبشيء من التفصيل يعرفه الباحث على أنه: "استخدام عناصر وآليات الألعاب (نقاط، وألقاب، ومستويات...) ومقومات الانخراط في اللعب (الدافعية، والاستمرارية، والإثارة...) في تحفيز اللاعبين أو المستخدمين (الطلاب) في مجالات غير اللعب مثل (التعليم).

ما عناصر التلعيب؟

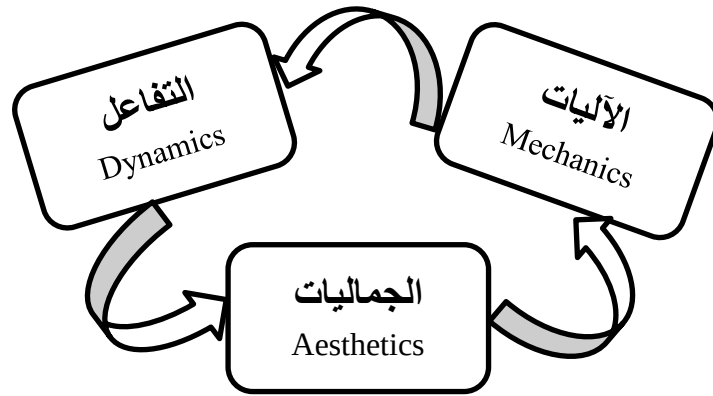
نلاحظ من تعريفات التلعيب أنه يقوم على أساس الاستفادة من عناصر اللعب في مجالات الحياة المختلفة، ومن أشهر هذه العناصر التي ذكرها (Hunicke، 2004):

النقاط (points)	المستويات (levels)	لوحات المتصدرين (Leader-board)
التحديات (Challenges)	الأوسمة والنياشين (Badges)	الجوائز والمكافآت (Rewards)

وقد أضاف (Imad Zeroual، 2017) عنصرين آخرين هما: العدّ التنازلي، والحكاية أو القصة. فالتلعيب هو نقل هذه العناصر إلى مجالات الحياة المختلفة كالتسويق والإعلام والتدريب والتعليم وغيرها من أجل تحقيق أهداف محددة غير اللعب، من بينها تحفيز الأفراد وزيادة دافعيتهم للمشاركة.

مكونات التلعيب

يتضمن التلعيب ثلاثة مكونات رئيسة يذكرها Hunicke (2004) وهي: الآليات المحركة للتفاعل (Mechanics)، وطبيعة التفاعل (Dynamics)، والجماليات (Aesthetics).



أولاً: الآليات المحركة للتفاعل: تقدم آليات متنوعة لمساعدة المستخدم في التفاعل، وتتضمن هذه الآليات كما حددها موقع (Bunchball) (2012) النقاط والمستويات والتحديات والنياشين والألقاب والبضائع الافتراضية وقوائم المتصدرين وآليات التغذية الراجعة.

ثانياً: طبيعة التفاعل: وتحدد ردود أفعال الفرد على استخدام الآليات التي تم تنفيذها، وتشتمل على الرغبات الإنسانية كالمكافأة والمكانة والإنجاز والتعبير عن الذات والمنافسة.

ثالثاً: الجماليات: تتمثل في مظهر اللعبة والعناصر المرئية لشد انتباه المستخدم كالألوان والتنوع والأصالة والبهجة وفنون العرض. بما يحقق المشاعر المرغوبة كالمرح والرضا والسعادة والإنجاز والفخر والمصادقية والمفاجأة وغيرها. ويمكن توضيح العلاقة بين تلك المكونات الثلاثة كالتالي:

الجماليات (Aesthetics)	ديناميكيات التلعيب (Dynamics)	ميكانيكيات التلعيب (Mechanics)
الشعور بالمرح	تؤدي للحصول على المكافآت	النقاط
الشعور بالمنافسة	القيام بالمهام	التحديات
شعور التعبير عن الذات	التقدم في المستوى	المستويات

لوحات المتصدرين	الحصول على المكانة	الشعور بالإنجاز
الأوسمة والنياشين	الحصول على الألقاب	الشعور بالفخر

الجزور النظرية للتعليم المتمركز حول المتعلم والتلعيب

تشارك عدة نظريات في تكوين الصورة العامة للتعليم المتمركز حول المتعلم والتلعيب، وتوضحها في الجدول التالي: Jorge Francisco Figueroa Flores (2015) و Jukka-Pekka Forsberg (2018)

النظرية	التطبيق
1 نظرية الميول Trait/ dispositional theory Gordon Allport	نظرية السمات أو الميول الشخصية تؤكد أن الطلاب أصحاب الدوافع القوية للإنجاز، سيكونون أكثر نجاحًا في التعلم
2 النظرية السلوكية Behaviorism Skinner	تقول النظرية السلوكية إن الطلاب يكونون أكثر دافعية عندما يقدم التلعيب تغذية راجعة فورية في شكل تعزيز إيجابي أو سلب، ويكونون أكثر دافعية كذلك عندما يقدم التلعيب مكافآت
3 النظرية المعرفية/الإدراكية Cognitive Jean Piaget	تؤكد هذه النظرية أن اللاعبين يكونون أكثر دافعية عندما يوفّر التلعيب هدفًا واضحًا قابلاً للتحقيق، ويبين النتائج المترتبة على تحقيق هدف معين
4 نظرية حرية الإرادة Self Determination Richard Ryan- EdwardDeci	تقول هذه النظرية بأن اللاعبين يكون أكثر دافعية إن شعروا بالاستقلالية والكفاءة والارتباط بعلاقات اجتماعية
5 نظرية الاهتمامات Interest Arthur Cecil Pigou	يكون اللاعبون أكثر دافعية عندما يلبي التلعيب اهتماماتهم، ويعزز الشعور بالتدفق من خلال التغذية الراجعة المباشرة وتكييف مستوى الصعوبة مع المهارات الفردية
6 نظرية الانفعال Emotion James and Lange	يكون اللاعبون أكثر دافعية عندما يقلل التلعيب من المشاعر السلبية كالخوف والحسد والغضب، ويزيد من المشاعر الإيجابية كالتعاطف والمتعة والشارك.

التلعيب في التعليم

في الثمانينات من القرن الماضي بدأ ابتداء الألعاب التعليمية من قِبَل المعلمين باستخدام أدوات بسيطة وأولية، ثم تطورت بسرعة كبيرة حيث شهدت العقود الثلاثة الأخيرة ارتفاع إصدارات الألعاب الرقمية في شكل ألعاب فيديو، ووحدات ألعاب مخصصة للأجهزة المحمولة، وألعاب الهواتف الجواله وغيرها Hayo Reinders (2012: 11). لقد تم الاعتماد على التلعيب في التعليم وأصبح استراتيجيه تربويه حديثًا نظرًا لقدرته الكبيرة على تحفيز المتعلمين وإثارة دافعتهم نحو مواصلة التعلم Flores Jorge Francisco Figueroa (2015). وبناء على كل ما سبق، فإنَّ التلعيب في التعليم فهو اتجاه تعليمي تطبيقي جديد يسعى لتحفيز الطلاب على التعلم من خلال استخدام عناصر الألعاب في بيئة التعلم بهدف تحقيق أقصى قدر ممكن من المتعة والمشاركة والفاعلية وجذب اهتمام المتعلمين لمواصلة التعلم (سهام العصيمي (2016).

أهداف التلعيب في التعليم

وضع القبطان والخابوري (2005) خمسة أهداف رئيسة للتلعيب في التعليم وهي **أهداف بدنية**: تدريب الحواس والعضلات والتوافق الحسي العصبي العضلي. **أهداف معرفية**: تنمية القدرات العقلية والتفكير والاستكشاف والابتكار. **أهداف اجتماعية**: التواصل مع الآخرين، تعلم النظام والقواعد والقوانين الاجتماعية. **أهداف وجدانية**: تعزيز الدافعية، التعبير عن الذات، تكوين الشخصية. **أهداف مهارية**: تعلم مهارات السرعة، الدقة، حل المشكلات.

ويركز Flores (2015) بقوة على أنَّ التلعيب ليس إلا وسيلة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، ولا ينبغي أن يُصبح التلعيب نفسه هدفًا، وهو الخطأ الذي يقع فيه الكثيرون. ولذا يجب الاهتمام الكامل بمرحلة تصميم التلعيب وهو ما يأتي في النقطة التالية.

إطار تصميم التلعيب في التعليم

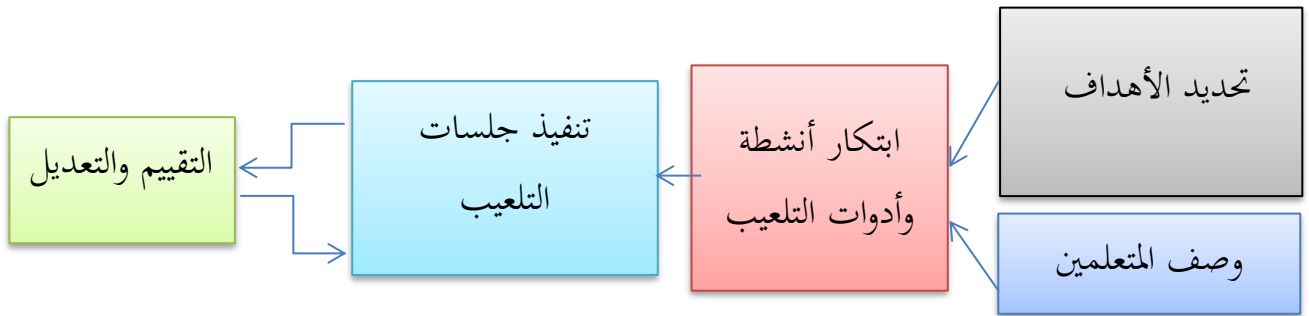
وضع Jared Baierschmidt (2013) ثلاث خطوات رئيسة لاستخدام التلعيب في تعليم اللغة، وهي في العمود (أ). بينما وضع Wendy Hsin-Yuan Huang and Dilip Somon (2013) خمس خطوات بالعمود (ب)، وقَدَّم Baldeón, Rodríguez and Puig (2016) نموذجًا لتصميم التلعيب المتمركز حول المتعلم في خمس خطوات بالعمود (ج).

(أ)	(ب)	(ج)
1 اختيار اللعبة التي تساعد الطلاب على تحقيق نتائج التعلم	فهم الجمهور المستهدف والسياق: أي فهم هوية واهتمامات الطلاب	تحديد الأهداف والسلوكيات المستهدفة
2 توفير المواد التكميلية التي تساعد على تركيز المتعلمين على اللغة. كقائمة المفردات الواردة باللعبة، وملاحظات القواعد، والقواميس والثقافة وغيرها.	تحديد أهداف التعلم	وصف اللاعبين: تحديد هوياتهم واحتياجاتهم
3 استخلاص المعلومات، حيث يساعد المتعلمين على فهم مدى تحقيقهم للأهداف، كما يتيح لهم الفرصة لمقارنة تجربتهم مع زملائهم في الصف للحصول على منظور أوسع للنشاط وأهدافه	هيكل التجربة: حيث يصبح الهدف النهائي قابلاً للتحقيق والقياس	ابتكار حلقات المرح: تحديد عناصر التلعيب وأدواته
4	تحديد مصادر التلعيب: أي مستوى يمكن تلعيه، ومعياري النجاح والإنجاز وقواعد التلعيب	تجريب التلعيب في بيئة التعلم
5	تطبيق عناصر التلعيب: عناصر اجتماعية كالتعاون والتفاعل، عناصر شخصية كالنقاط	تقييم فاعلية التلعيب: جمع وتحليل البيانات لقياس تحقيق الأهداف

يميل الباحث إلى تفضيل التقسيم (ج) لعدة أسباب منها: أنه أكثر دقة ووضوحًا من التقسيمين الآخرين، ولأنه يضع تركيزًا قويًا على المتعلمين، وأيضًا لاشتماله على مرحلة التجريب التي تُعدُّ من أهم مراحل التصميم لأنها تؤدي إلى تفادي أوجه القصور التي قد تواجه التصميم. وهنا بعض التفصيل لخطواته الخمس:

1- تحديد الأهداف (المعرفية والمهارية): وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هي الموضوعات المحددة التي نريد تلعيها؟ وما هو الهدف من تلعي تلك الموضوعات؟ هل الهدف هو تحسين التعلم نفسه؟ أم زيادة الدافعية وتحفيز الطلاب؟

- 2- وصف اللاعبين (الطلاب): تحديد نوعية الطلاب وميولهم واحتياجاتهم بهدف تحديد أنشطة التعلم وحجم مجموعات الطلاب ومدة البرنامج لمراعاة ذلك عند تصميم التلعيب.
- 3- تصميم أنشطة التلعيب وأدواته: يتم تحديد ميكانيكا التلعيب وأنشطة التعلم المتمركز حول المتعلم التي سيتم تطبيقها. وهنا يجب أن يرتبط التصميم بالأهداف السابقة.
- 4- نشر وتنفيذ جلسات التعلم المرح: حيث يتم تحديد الموارد والأدوات اللازمة لأنشطة التلعيب، وبحسب توفر الموارد يمكن نشر نظام التلعيب مع أو بدون منصات إلكترونية.
- 5- مرحلة التقييم والتعديل: جمع وقياس البيانات. بهدف تكييف وإثراء نظام التلعيب وإعادة العملية. وأخيراً، ووفقاً للبيانات التي تم جمعها، يمكن الانتقال إلى التكرار، مع تضمين أنشطة جديدة أو إعادة تصميم الأنشطة السابقة. ويصبح التصميم كما في الشكل التالي:



يعتقد الباحث أن مرحلة تحديد الأهداف في هذا التصميم ينقصها جانب تحديد الأهداف والمهارات اللغوية لاسيما في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولذا سيستخدمه الباحث في هذه الدراسة مع التركيز على تحديد الأهداف اللغوية.

مميزات وإيجابيات التلعيب

تقول Irina Argüelles & others (2015) إنَّ التلعيب يجمع كل مميزات الألعاب ولا سيما ألعاب الفيديو لاستغلالها والاستفادة منها في مجالات أخرى كالتعليم. وتذكر سهام العصيمي (2016) أنَّ أهم إيجابيات التلعيب هو تحفيزه للحريات الأربع:

1- حرية الفشل: ومن خلال تكرار الفشل يحدث التعلم حيث يتميز الفشل في التلعيب بأنه يخلو من مشاعر الخوف والكره والقلق الذي يتميز به في الحياة الواقعية.

2- حرية التجربة: عندما يمتلك الطلاب حرية الفشل تظهر حريتهم بالتجربة، وتفتح التجربة الباب أمامهم للتعلم الذاتي الذي يعزز جودة التعلم.

3- حرية الحصول على شخصيات مختلفة: وهي الحرية الأهم، لأنه يمكن إعادة استخدامها في بناء المهارات المختلفة من خلال إنشاء فرق وتحديد سمة لكل فريق.

4- حرية بذل الجهد: تُساعد في تحسين التعلم من خلال التناوب بين فترات التركيز الشديد والاستراحة مما يساعد الطلاب على استعادة تركيزهم بصورة طبيعية.

بينما تشير Leila Ketterlinus (2017) إلى أن إيجابيات التلعيب في التعليم تركز على خمس نقاط أساسية هي: 1- الهدف: حيث يتم توجيه هدف التلعيب نحو تحقيق هدف التعلم. 2- التفاعل: حيث يوفر التلعيب سياقاً ذا معنى للتفاعل. 3- التغذية الراجعة الفورية: التي تساعد المتعلم في معرفة قدراته الحقيقية والعمل على تحسينها من خلال التعلم من الأخطاء، كما تساعد المعلم في توجيه عملية التعلم مباشرة دون الحاجة للانتظار لوقت طويل للحصول على التغذية الراجعة من الامتحانات والاختبارات. 4- السياق: حيث يوفر التلعيب سياقاً كاملاً من القصة والشخصيات والمجتمعات التي تشجع المتعلمين تطوير اللغة وكذلك التعرف على الثقافة المرتبطة بها. 5- الدافعية: يعمل التلعيب على زيادة دافعية المتعلمين للمشاركة. كما يذكر Christopher M. Garland (2015). والتلعيب بصفة خاصة يجمع بين النوعين؛ التحفيز الخارجي، والدافعية الداخلية. فالتحفيز الخارجي يتمثل في المكافآت أو جمع النقاط أو تقدم المستويات، أما الدافعية الداخلية فتتمثل في الرغبة في تحقيق الإنجاز والإتقان والاستقلالية والشعور بالانتماء، بالإضافة إلى روح المنافسة والتفاعل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين.

عيوب تصميم التلعيب

ليس التلعيب كله إيجابيات، فهناك بعض الدراسات وجدت إمكانية حدوث بعض السلبيات في حالة ضعف التصميم أو عدم تطبيقه بالصورة المناسبة أو سوء الاستخدام كما ذكرت سهام العصيمي (2016)، ومن بين تلك السلبيات: 1- تشتيت الانتباه: حين يكشف الطلاب ثغرات في اللعبة يسعون من خلالها لتحقيق هدف اللعبة دون حدوث التعلم. 2- التوتر الاجتماعي: في حالة ضعف التصميم قد يؤدي إلى التوتر الذي يصرف الانتباه عن التعلم. 3- المكافآت المادية: تعتبر المكافآت المادية من أكبر المخاطر التي تصرف الانتباه عن التعلم، وتُعدُّ المكافآت المعنوية كالشَّارات والنقاط والمراحل أكثر فعالية. كما يضيف Leeand Hammer (2011) أنَّ التلعيب قد يكون مُكَلِّفًا للمؤسسات التعليمية، ومُرهقًا للمعلمين، وقد يؤدي إلى زيادة الدوافع الخارجية فقط وهي سرعان ما تزول، وقد يقلل من المتعة والفعالية في التعلم، وكلُّ ذلك قد ينتج عن سوء تصميم أو سوء استخدام التلعيب.

تطبيقات التلعيب في التعليم

في تجربة قامت بها Sze Lui, LAM (2013) لاستخدام التلعيب في تعلم مفردات اللغة الإنجليزية لطلاب جامعة ماكاو بالصين، قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية قدرها (101) طالبًا، وطلبت منهم ممارسة لعبتين (Fling the Teacher) و (Jeopardy) تشتملان على قائمة مفردات اللغة الإنجليزية من المقرر الدراسي للطلاب. قامت الباحثة باصطحاب الطلاب إلى معمل الكمبيوتر لممارسة اللعبة. حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعات ثنائية. نظام اللعبة يشبه العرض التليفزيوني الشهير (من سيربح المليون) بنظامها المعروف ووسائل المساعدة المشهورة كحذف إجابتين من الاختيارات أو الاستعانة برأي صديق أو رأي الجمهور. تشتمل اللعبة على خمسة عشر سؤالًا ولكل سؤال أربع اختيارات للإجابة. مع كل إجابة صحيحة يحصل الطالب على قطعة خشبية لتكوين آلة اللعب. قامت الباحثة بإعداد (45) سؤالًا لكي يتم عرض الأسئلة بطريقة عشوائية. بعد انتهاء الطلاب من اللعب عليهم أن يملؤوا الاستبيان الذي أعدته الباحثة مُسبقًا لمعرفة ميول الطلاب وآرائهم عن التجربة. توصلت الدراسة إلى أن الطلاب يُفضِّلون التلعيب في التعلم لأنه يُشعرهم بالمتعة والإثارة وسهَّلت عليهم حفظ المفردات، كما أن أثر التعلم كان أقوى من الطرق التقليدية حيث استطاع الطلاب تذكر المفردات، كما ساهمت التجربة في تحسين ميول الطلاب واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة.

أحياناً تصبح اللعبة نفسها عائقاً في سبيل تحقيق الهدف التعليمي. وقد ساق Jared Baierschmidt (2013) مثالاً تجريبياً لاستخدام إحدى ألعاب الفيديو لزيادة الثروة اللغوية من مفردات الإنجليزية، وبتقسيم الطلاب لمجموعتين إحداهما تجريبية تلعب اللعبة، والأخرى ضابطة تقوم بمشاهدة المجموعة الأولى من غرفة أخرى باستخدام الشاشة. وبعد إجراء الاختبار تبين أن المجموعة الضابطة سجلت تفوقاً على المجموعة التي لعبت اللعبة بنفسها. وفي هذا الصدد يذكر أصحاب هذه التجربة Jonathan deHaan, Reed & Kuwada (2010) أن المطالب المعرفية والفكرية للعبة يمكن أن تتداخل مع اكتساب اللغة، وبالتالي تصبح اللعبة نفسها عائقاً بدلاً من أن تساعد في تعلم اللغة. وهذا يُعيدنا إلى مرحلة تصميم التلعيب التي يجب تحطي بأقصى اهتمام من أجل تفادي الوقوع في هذه الأخطاء.

التقاء التلعيب والتعلم المتمركز حول المتعلم

من خلال تعريفات التلعيب وأهدافه ومبادئ تصميمه التي تم عرضها في السطور السابقة، يتبين مدى أهمية الدور الذي يقع على المتعلم باعتباره هو صاحب النشاط وهو المُستهدف منه. فالتلعيب يُعطي للمتعلم دوراً أكبر من المعلم في التحكم والسيطرة على تعلمه للغة مما يعطيه الاستقلالية والقدرة على التعلم الذاتي طويل الأمد Hayo Reinders (2012). وبالتالي فإن هناك علاقة ارتباط واتّفاق وثيقة بين التلعيب وبين التعلم المتمركز حول المتعلم. ويصبح من الضروري قبل تطبيق أنشطة التلعيب أن يتم خلق وتحقيق مناخ التعلم المتمركز حول المتعلم في الفصل الدراسي. لأنَّ الطريقة التي يتم بها التلعيب إذا لم تُركّز على المتعلم واهتماماته وأنشطته فإنَّ ذلك يؤدي إلى الانحراف عن الأهداف الموضوعية وبالتالي فشل التلعيب، وهو الخطأ الذي تقع فيه بعض الدراسات إذ يُصبح التلعيب نفسه هدفاً. كما يذكر Christopher M. Garland (2015) أن التلعيب الذي يركز على المتعلم واهتماماته أكثر نجاحاً من التركيز على التلعيب نفسه كما حدث في التجربة السابقة.

الخاتمة

تناولت هذه الدراسة ثلاثة محاور رئيسة هي: ضعف مستوى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الذي يواجه تحدياً كبيراً يتجلى في ضعف قدرة الطلاب على التواصل بالعربية نظراً لعدم أو قلة مشاركة الطلاب

بفاعلية في التعلم، ومرجع ذلك إلى سببين؛ أولهما: الطرق التقليدية المتمركزة حول المعلم، وثانيهما الحواجز النفسية التي تعوق مشاركة الطلاب كالحجل والقلق والخوف من الخطأ.

تجارب استراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم قدمت نتائج إيجابية في التعليم، إلا أنه لم يتم الاستفادة منها بالشكل الأمثل في تعليم وتعلم اللغة العربية لاسيما لغير الناطقين بها. فمازال هذا المدخل بعيداً عن التطبيق في مؤسساتنا التعليمية. لذا يسعى الباحث إلى التشجيع على تطبيقه من خلال تدعيمه باستراتيجية التلعيب.

استراتيجية التلعيب أثبتت فاعلية كبيرة في زيادة دافعية المستخدمين وتعزيز المشاركة والتفاعل. تم الاستفادة من التلعيب في مجالات عديدة أهمها التسويق والتعليم ومجالات أخرى. نجاح التلعيب يعتمد على دقة التصميم وتحديد السياق. لاحظ الباحث أن تصميم التلعيب في تعليم اللغة قد أهمل عنصر تحديد الأهداف اللغوية في مرحلة تحديد الأهداف. لذلك يسعى الباحث إلى التركيز على تحديد الأهداف اللغوية في مرحلة تحديد الأهداف.

توصلت الدراسة من الناحية النظرية إلى إمكانية دمج مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم مع استراتيجية التلعيب ومحاولة الاستفادة من هذا النموذج في التغلب على بعض التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين من خلال تعزيز دافعية الطلاب للتفاعل والمشاركة الإيجابية في تعلم اللغة.

توصي الدراسة بضرورة مواصلة الجهود الرامية إلى تحسين الاستفادة من دمج مدخل التعلم المتمركز حول المتعلم مع التلعيب بهدف الاستفادة منه تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك بإجراء المزيد من الدراسات وتطبيق التجارب الميدانية باستخدام هذا النموذج للحصول على المزيد من النتائج التجريبية.

المراجع العربية

القرآن الكريم

المعجم الوسيط، الطبعة الرابعة، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة 2004.

أسامه محمود قرني، محمود سيد علي أبوسيف (2016)، أنموذج مقترح لاستخدام التعليب بالجامعات المصرية، المؤتمر العلمي السنوي الثالث والعشرين للجمعية المصرية للتربية "التعليم والتقدم في دول أمريكا الشمالية" مصر: كلية التربية بجامعة عين شمس.

حسن علي ملاك، وشريف سالم اليتيم (2015)، أثر استراتيجيات التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية النفسية، مجلد 23، عدد 2

رشدي أحمد طعيمه (1986)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.

رشدي أحمد طعيمه (2004)، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.

رشدي أحمد طعيمه (2004)، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، القاهرة: دار الفكر العربي.

رييكا أكسفورد (1996)، استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد محمد دعدور، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سهام سليمان سعود العصيمي (1437هـ)، قراءة تحليلية للتعليب، المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عبدالله الهاشمي ومحمود علي (2012)، استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، مجلد 8، عدد 2.

محمد جوارنه، أحمد ادعيس، علي جوارنه، عز الدين النعيمي (٢٠١١)، أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد بالأردن وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم في مادة التاريخ، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

محمد شاكر الصرايرة (2011)، أثر التدريس باستخدام الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في محافظة الكرك، رسالة ماجستير، الأردن: جامعة مؤتة.

محمود سيد علي أبوسيف (2017)، أنموذج مقترح لاستخدام التعليب في التسويق الإلكتروني لخدمات الجامعات المصرية، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني ج2.

فراس محمود مصطفى السليتي (2017)، أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية، مجلد 29 عدد 2.

نصر محمد مقابلة، عبدالله أحمد بطاح (2015)، أثر استراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات
التحدث لدى طلاب الصف التاسع في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد
.37

المراجع الأجنبية

- Ahmad, F., Tumin A. & Ahmad, S. 2016. Exploring Teachers' Creative Teaching Strategies in Teaching Arabic as a Foreign Language at a Private Islamic Secondary School in Malaysia. *IIUM journal of educational studies*. 4(2): 21- 37.
- Alice, C. 2014. Digital gaming and language learning: autonomy and community, *Language Learning & Technology* . 18(2): 85–100.
- Ashinida Aladdin. 2012. Analisis Penggunaan Strategi Komunikasi Dalam Komunikasi Lisan Bahasa Arab. 12(2): 645-666.
- Christopher M. Garland. 2015. Gamification and Implications for Second Language Education: A Meta Analysis. Master Thesis. Faculty of Arts in English: Teaching English as a Second Language St. Cloud State University.
- David, N. 2013. Learner-Centered English Language Education. New York: Routledge.
- Diane, L. & Marti, A. 2011. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Enas Mohamed Noraddin, Neo Tse Kian. 2014. Academics' Attitudes Toward Using Digital Games for Learning & Teaching in Malaysia. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*. 2(4): 1-21.
- Erna, O. 2017. Gamification as transformative assessment in higher education. *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*. 73(3): 1-15.
- Felix, C.V. 2015. The use of gamification and video games in second language learning. https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001721.pdf. [18 Mei 2018].
- Hayo Reinders. 2012. Digital Games in Language Learning and Teaching. *Journal of Educational Technology & Society*. 16(4): 290-292.
- Hunicke, R., Marc LeBlanc, Robert Zubek. 2004. MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. https://www.researchgate.net/publication/228884866_MDA_A_Forma_Approach_to_Game_Design_and_Game_Research. [2 Mei 2018].
- Imad, Z., Anoual, E. & Abdelhak, L. 2017. Gamification for Arabic Natural Language Processing: Ideas into Practice. *Transaction on machine learning and artificial intelligence*, 5(4): 592-604.
- Jack C. Richards & Theodore S. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods In Language Teaching - A description and analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Jacobs, G. M., & Renandya, W. A. 2016. Student-centered learning in ELT. P. (Eds.), *English language teaching today*, pp. 13-23. New York: Routledge.
- Jared, B. 2013. A principled approach to utilizing digital games in the language learning classroom. *The jaltcalljournal*. 9(3): 307–315.
- Jeffrey, F. & Nancy, S. 2015. *Student-Centered Learning Addressing Faculty Questions about Student-centered Learning*. Texas A&M University. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.526.348>. [12 Jan 2018].
- Johan, B., Inmaculada, R. & Anna, P. 2016. LEGA: A Learner-centered Gamification Design Framework. Proceedings of the XVII International Conference on Human Computer Interaction. Salamanca, 13 – 16 September.

- Jonathan, d., Michael, R. & Katsuko, K. 2010. The Effect of Interactivity with a Music Video Game on Second language Vocabulary Recall. *Language Learning & Technology*. 14(2): 74–94.
- Jorge, F. & Figueroa, F. 2015. Using Gamification to Enhance Second Language Learning *Digital Education Review*. 27: 32-54.
- Juho, H., Jonna, K. & Harri, S. 2014. Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 6-9 January.
- Kyusong, Lee., Soo-Ok, K., Sungjin, L., Hyungjong, N., Jinsik, L., Jonghoon, L., Hae-Ri, K. & Gary, Geunbae, L. Effects of language learning game on Korean elementary school students.
<https://pdfs.semanticscholar.org/4c8c/987cfe387e44a8f17e6569e13499529b46e5.pdf> [5 April 2018].
- Laleh, A. & Nasrin, H. T. 2011. The effect of digital games on Iranian's children vocabulary retention in foreign language acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 29: 552-560.
- Sze Lui, Lam 2012. Use of gamification in vocabulary learning: A case study in Macau. Centre for English Language Communication (CELC) Symposium, Singapore. 25-27 May.
- Lee, J. J. & Hammer, J. 2011. Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*. 15(2).
- Leila, k. 2017. Using games in teaching foreign languages. Master Thesis. Faculty Excellence. United States military academic, West Point, NY.
- Marc, P. 2001. *The Games Generations : How Learners Have Changed, Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Marie fe D. De Guzman. 2016. Preferred Student-Centered Strategies in Teacher Education: Input to Outcomes-Based Instruction. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*. 3 (1): 40-48.
- Michał, J. 2014. Gamification in business and education – project of gamified course for university students. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 41: 339-342.
- Mohamad Azrien, Mohamed Adnan & Shukeri Mohamad. 2011. Language learning strategies and self-efficacy belief in arabic language learning: a malaysian context. *AJTLHE*. 3(2): 48-59.
- Mohd Shafeirul Zaman Abd. Majida, Mohammad Musab Azmat Alia, Azwan Arif Abdul Rahima & Nor Yazhi Khamis. 2012. The development of technical english multimedia interactive module to enhance student centered learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 67: 345 – 348.
- Muhammet, D., Ebru, Y. & Suzan, T. 2010. Second Language Instructors' Perspectives about the Use of Educational Games. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9: 717–721.
- Mussab, S. 2015. Promoting Engagement Through Means of Gamification Case: A Saudi Arabian Massive Open Online Courses Platform. Master Thesis. Faculty of Service Innovation & Design. Laurea University of Applied Sciences Leppävaara.
- Patrick, B. & Elaine, D. 2014. Gamification and Student Motivation. *Interactive Learning Environments*. 24(6): 1162-1175.
- Robert, G., Jones. 2014. Emerging Technologies Games in Language Learning: Opportunities and Challenges, *Language Learning & Technology*. 18(2): 9– 19.

- Sueraya Che Haron, Ismaiel Hassanien Ahmed, Arifin Mamat, Wan Rusli Wan Ahmad & Fouad Mahmoud M. Rawash. Challenges in Learning to Speak Arabic. *Journal of Education and Practice* . 7(24): 80-85.
- Tarja, M., 2015, *Learner-centered Teaching Methods – A Toolkit for Secondary Education Teachers*. Bloomington: Indiana University Bloomington.
- Víctor J. Osma. 2015. Past and future of gamification in the learning of english as a foreign language. Proceedings of INTED 2015, Spain. 2-4 March 2015.
- Vildan. D. 2010. The use of social networks in educational computer-game based foreign language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9: 1497– 1503.
- Weimer, M. 2002. *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. 1st ed. p. cm. The Jossey-Bass higher and adult education series.
- Weimer, M. 2012. *Five characteristics of learner-centered teaching*.
<http://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/five-characteristics-of-learner-centered-teaching/> [20 JUN 2018].
- Yunus, A. & Zubeyde, S. 2016. Digital game-based language learning in foreign language teacher education. *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*. 17(4): 130-146.