



The Lived Experience of Generation Z in Digital Gamified Environments: A Phenomenological Analysis of Entrepreneurial Opportunity Sense-Making

Roohayeh Sadat Kouchakzadeh 

Department of Management and Accounting, Payame Noor University, Tehran, Iran.

r_wj_mam@pnu.ac.ir

ABSTRACT

Objective: Entrepreneurship is widely recognized as a key driver of economic growth, innovation, and job creation. Within this context, the identification of entrepreneurial opportunities remains the most challenging and decisive step in the entrepreneurial process, as it demands the discovery of emerging needs, the recognition of market gaps, and the conversion of creative ideas into real economic value. Research evidence indicates that young people — particularly those belonging to Generation Z — despite demonstrating relatively high levels of interest in entrepreneurship, face considerable limitations in analyzing and identifying emerging opportunities. This limitation is largely attributable to the experiential and cognitive demands of opportunity recognition, which conventional theoretical education is less equipped to cultivate. In this regard, digital game mechanics and gamified environments offer an experiential and simulated learning platform grounded in game design principles, motivational psychology, and interactive technologies. Through elements such as competition, immediate feedback, challenge, and reward, these environments may foster exploratory thinking and strengthen opportunity recognition among young people. Although quantitative research in this domain has expanded considerably — focusing primarily on measurable outcomes such as learning motivation and entrepreneurial attitude — the lived experiences, perceptions, and meaning-making processes of young people remain largely unexplored. How this generation engages with game-based environments, and what precise role such engagement plays in shaping entrepreneurial opportunity recognition, constitutes a substantial research gap that quantitative data alone cannot adequately address. Furthermore, opportunity recognition is not merely a cognitive or educational phenomenon; it is a mult that quantitative data alone cannot adequately address. Furthermore, opportunity recognition is not merely a cognitive or educational phenomenon; it is a mult of subjective experience, therefore provides an appropriate framework for examining this process. Accordingly, the present study adopts Colaizzi's descriptive phenomenological method to explore and explain the experiences, perceptions, and subjective interpretations of Generation Z youth regarding the role of digital game mechanics and gamified environments in entrepreneurial opportunity recognition.

Method: This qualitative study employed Colaizzi's descriptive phenomenological approach. The study population comprised young people aged 15 to 29 in Kermanshah city who had experience with gaming and participation in gamified activities. Sampling proceeded through the snowball method until theoretical saturation was reached, yielding 17 semi-structured interviews. Data were analyzed using Colaizzi's seven-step protocol. To enhance the credibility and trustworthiness of the findings, multiple complementary strategies were employed: theoretical saturation, independent coding by two researchers, calculation of inter-coder agreement, and member checking.

Findings: Data analysis yielded 97 initial codes, 25 basic themes, and 4 organizing themes, all subsumed under an overarching theme designated "Development of Entrepreneurial Competencies in Generation Z." The four organizing themes were: (1) development of cognitive competencies (encompassing competitive intelligence, cultural intelligence, and environmental intelligence); (2) development of an achievement-oriented disposition (encompassing resilience, risk-taking, and self-efficacy); (3) development of managerial skills (encompassing negotiation, teamwork, and planning); and (4) development of decision-making and problem-solving competencies. Participants perceived gamified environments as conducive to cultivating skills and attitudes relevant to entrepreneurial activity and opportunity recognition. Further analysis revealed that this perceived competency development was linked to a tendency toward continuous environmental monitoring, competitor analysis, and simulation of real-world opportunities — processes participants associated with reinforcing the motivational foundations necessary for accepting risk and tolerating failure.

Conclusion: The findings of the present study indicate that participants perceived digital game mechanics and gamified environments as a meaningful factor in strengthening the competencies associated with entrepreneurial opportunity recognition in Generation Z. This role extends beyond short-term motivational or engagement effects and encompasses the broader development of entrepreneurial competencies. From the participants' perspective, gamified environments function as experiential and simulated spaces in which individuals can develop capacities for coping with uncertainty and tolerating failure without bearing the real costs of failure. This study contributes to the existing literature at the intersection of game-based learning, youth entrepreneurship, and opportunity recognition by demonstrating, through a phenomenological lens, that this generation experiences engagement with gamified environments not merely as a recreational activity but as a platform for shaping entrepreneurial attitudes, skills, and behavior. From a practical standpoint, the findings offer guidance for educational policymakers, entrepreneurship trainers, and business development program designers. The purposeful integration of digital game mechanics into entrepreneurship education can provide more effective experiential learning for a generation accustomed to immediate feedback, constructive competition, and digital interaction. Entrepreneurship support organizations may similarly leverage gamified environments as simulated spaces for cultivating early-stage entrepreneurial capability among young people.



Keywords: *Digital Game Mechanics, Gamified Environments, Generation Z, Entrepreneurship, Entrepreneurial Opportunity Recognition, Colaizzi's Phenomenological Method*

Cite this article: Kouchakzadeh, R. S. (2025). The Lived Experience of Generation Z in Digital Gamified Environments: A Phenomenological Analysis of Entrepreneurial Opportunity Sense-Making. *Journal of Entrepreneurship Development*, [Vol](#), [Pages]. [DOI Link]

Received: 2026-08-11
© The Author(s).

Revised: 2026-09-29
Article type: Research

Accepted: 2026-10-12

Published online:
Publisher: University of Tehran Press.

تجربه زیسته نسل Z از محیط‌های بازی‌وار دیجیتال: تحلیل پدیدارشناسانه معناسازی از فرصت‌های کارآفرینانه

رقیه سادات کوچک‌زاده r_wj_mam@pnu.ac.ir گروه مدیریت و حسابداری، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.

چکیده

هدف: کارآفرینی به عنوان موتور محرک رشد اقتصادی، نوآوری و اشتغال‌زایی شناخته می‌شود و شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه دشوارترین و تعیین‌کننده‌ترین گام در این مسیر به شمار می‌رود؛ فرایندی که مستلزم کشف نیازهای نوظهور، شناسایی خلأهای بازار و تبدیل ایده‌های خلاقانه به ارزش اقتصادی است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد جوانان، به‌ویژه نسل Z، علی‌رغم علاقه نسبتاً بالا به کارآفرینی، در تحلیل و تشخیص فرصت‌ها با محدودیت‌های قابل توجهی مواجه‌اند؛ محدودیتی که ریشه در ماهیت تجربی و شناختی این قابلیت دارد و آموزش‌های نظری متعارف کمتر توانایی پرورش آن را دارند. مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار، به عنوان رویکردی بین‌رشته‌ای مبتنی بر اصول طراحی بازی، روان‌شناسی انگیزشی و فناوری‌های تعاملی، از طریق عناصری چون رقابت، بازخورد فوری، چالش و پاداش، بستری تجربی و شبیه‌سازی شده برای یادگیری فراهم می‌آورند که می‌تواند تفکر اکتشافی و توانایی تشخیص فرصت را تقویت کند. باوجود گسترش پژوهش‌های کمی در این حوزه که عمدتاً بر پیامدهای سنجش‌پذیری چون انگیزش یادگیری و نگرش کارآفرینانه متمرکز بوده‌اند، تجربه زیسته، ادراک و معنابخشی جوانان نسبت به تعامل با این مکانیک‌ها و نقش دقیق آن در شکل‌دهی به شناسایی فرصت کارآفرینانه، با خلأ پژوهشی قابل توجهی مواجه است؛ خلئی که داده‌های کمی به‌تنهایی که داده‌های کمی به‌تنهایی قادر به تبیین آن نیستند. ی یا آموزشی نیست، بلکه فرایندی چندبعدی است که از تجربه زیسته، انگیزه‌ها و تعاملات اجتماعی افراد تأثیر می‌پذیرد؛ ازاین‌رو رویکرد پدیدارشناسی چارچوب مناسبی برای تبیین آن فراهم می‌آورد. بر همین اساس، پژوهش حاضر با اتخاذ روش پدیدارشناسی توصیفی کولایزی، درصدد واکاوی و تبیین تجربه‌ها، ادراکات و تفسیرهای ذهنی جوانان نسل Z درباره نقش مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار در فرایند شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه است.

روش: این پژوهش کیفی با بهره‌گیری از رویکرد پدیدارشناسی توصیفی کولایزی انجام شد. جامعه پژوهش را جوانان ۱۵ تا ۲۹ ساله شهر کرمانشاه باتجربه بازی یا مشارکت در فعالیت‌های بازی‌وار شده تشکیل می‌دادند. نمونه‌گیری به روش گلوله‌برفی و تا دستیابی به اشباع داده‌ها ادامه یافت و در نهایت ۱۷ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. داده‌ها بر اساس گام‌های هفت‌گانه کولایزی تحلیل شدند. برای ارتقای اعتبار و اعتمادپذیری یافته‌ها، از راهبردهای مکمل اشباع داده‌ها، کدگذاری مستقل توسط دو پژوهشگر، محاسبه ضریب توافق بین‌کدگذاران و بررسی اعضا استفاده شد.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها به شناسایی ۹۷ کد اولیه، ۲۵ مضمون پایه و ۴ مضمون سازمان‌دهنده انجامید که ذیل مضمون فراگیر «توسعه قابلیت‌های کارآفرینانه در نسل Z» دسته‌بندی شدند. چهار مضمون سازمان‌دهنده عبارت بودند از: (۱) توسعه قابلیت‌های شناختی (شامل هوش رقابتی، هوش فرهنگی و هوش محیطی)، (۲) توسعه روحیه موفقیت‌طلبی (شامل تاب‌آوری، ریسک‌پذیری و خودکارآمدی)، (۳) توسعه مهارت‌های مدیریتی (شامل مذاکره، کار تیمی و برنامه‌ریزی) و (۴) توسعه قابلیت‌های تصمیم‌گیری و حل مسئله. مشارکت‌کنندگان محیط‌های بازی‌وار شده را با پرورش مهارت‌ها و نگرش‌های ضروری برای فعالیت کارآفرینانه و تشخیص فرصت مرتبط می‌دانستند. تحلیل عمیق‌تر نشان داد این توسعه قابلیت‌ها با گرایش به رصد مداوم محیط، تحلیل رقبا و شبیه‌سازی فرصت‌های واقعی پیوند داشته و زیرساخت انگیزشی لازم برای پذیرش ریسک و تحمل شکست را تقویت می‌کند.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش نشان داد مشارکت‌کنندگان، مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار و تشخیص فرصت

کارآفرینانه در نسل Z ادراک می‌کردند؛ نقشی که فراتر از افزایش انگیزش یا مشارکت کوتاه‌مدت، در قالب توسعه قابلیت‌های کارآفرینانه گسترده‌تر تبیین می‌شود. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، محیط‌های بازی‌وار شده به مثابه فضاهایی تجربی و شبیه‌سازی شده عمل می‌کنند که در آن افراد می‌توانند بدون تحمل هزینه‌های واقعی شکست، توانایی مواجهه با عدم قطعیت را پرورش دهند. این پژوهش با رویکردی پدیدارشناسانه به ادبیات موجود در تقاطع مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال، کارآفرینی نسل Z و تشخیص فرصت کمک می‌کند و نشان

می‌دهد این نسل تعامل با محیط‌های بازی‌وار را نه صرفاً فعالیتی تفریحی، بلکه بستری برای شکل‌دهی به نگرش، مهارت و رفتار کارآفرینانه تجربه می‌کند. از منظر کاربردی، آمیختن هدفمند مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال با برنامه‌های آموزش کارآفرینی می‌تواند یادگیری تجربی اثربخش‌تری برای نسلی فراهم آورد که با بازخورد فوری، رقابت سازنده و تعامل دیجیتال مأنوس است. سازمان‌های حمایت از کارآفرینی نیز می‌توانند از این محیط‌ها به‌عنوان فضاهای شبیه‌سازی‌شده برای پرورش کارآفرینان جوان بهره‌مند شوند.

کلیدواژه‌ها: مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال، محیط‌های بازی‌وار، نسل Z، کارآفرینی، شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه، پدیدارشناسی کولایزی

استناد به این مقاله: کوچک‌زاده، ر. س. (۱۴۰۵). تجربه زیسته نسل Z از محیط‌های بازی‌وار دیجیتال: تحلیل پدیدارشناسانه معناسازی از فرصت‌های کارآفرینانه. توسعه کارآفرینی، [دوره](#)، [شماره صفحات]. شناسه [DOI]



تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۷/۲۰ تاریخ انتشار:
ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۵/۲۰ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۷/۷
نوع مقاله: پژوهشی © نویسندگان.

۱. مقدمه

کارآفرینی در جهان پرشتاب و متحول کنونی، یکی از سازوکارهای مهم برای تقویت رشد اقتصادی، توسعه نوآوری، ایجاد و افزایش توان رقابتی جوامع به شمار می‌رود. تحولات فناورانه، گسترش اقتصاد دیجیتال، تغییر الگوهای مصرف و ظهور بازارهای جدید باعث می‌شود افراد و سازمان‌ها برای شناسایی و بهره‌برداری از فرصت‌های نوظهور، به قابلیت‌های کارآفرینانه بیشتری نیاز داشته باشند (شومپتر^۱، ۱۹۳۴، آدریچ^۲، ۲۰۰۷، عطایی و همکاران، ۲۰۲۴). در این میان، جوانان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین منابع انسانی برای نوآوری و ایجاد کسب‌وکارهای جدید، جایگاه ویژه‌ای دارند. زیرا انعطاف‌پذیری، آشنایی با فناوری‌های نوین و آمادگی آن‌ها برای تجربه مسیرهای شغلی متفاوت می‌تواند به شکل‌گیری فعالیت‌های اقتصادی جدید منجر شود (شوف^۳، ۲۰۰۶). با این حال، این ظرفیت‌ها صرفاً معطوف به دانش نظری یا دسترسی به فناوری‌ها نیست، بلکه به توانایی جوانان در تفسیر تغییرات محیطی، شناسایی نیازها و تبدیل آن‌ها به فرصت‌های ارزش‌آفرین بازمی‌گردد. بر این اساس، شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه را می‌توان یکی از نشانه‌های آغازین و اساسی در به‌کارگیری قابلیت‌های کارآفرینانه دانست.

شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه فرایندی پیچیده و چندبعدی است که در آن فرد تغییرات محیطی را درک می‌کند، نیازها، مشکلات و شکاف‌های موجود را شناسایی کرده و آن‌ها را به ایجاد ارزش اقتصادی یا اجتماعی پیوند می‌دهد. در دیدگاه کشف فرصت، فرصت‌ها در نتیجه تغییرات فناورانه، اقتصادی یا اجتماعی در محیط شکل می‌گیرند و کارآفرین از طریق هوشیاری کارآفرینانه آن‌ها را شناسایی می‌کند (کرزنر^۴، ۱۹۷۳، شین^۵، ۲۰۰۳). هوشیاری کارآفرینانه به توانایی تشخیص ارتباط میان داده‌هایی اشاره دارد که در نگاه نخست بی‌ارتباط به نظر می‌رسند. در مقابل، رویکرد خلق فرصت بر نقش کنش، تجربه و معنا سازی کارآفرین در شکل‌گیری فرصت تأکید دارد؛ به این معنا که فرصت نه فقط در محیط کشف می‌شود، بلکه در فرایند تعامل کارآفرین با محیط، منابع و سایر کنشگران ایجاد و بازتعریف می‌شود (آلوارز و بارنی^۶، ۲۰۰۷). بنابراین، شناسایی فرصت را نمی‌توان صرفاً نتیجه‌ای از ویژگی‌های عینی بازار یا قابلیت‌های فردی دانست، بلکه این فرایند از خلال تعامل فرد، تجربه و زمینه اجتماعی شکل می‌گیرد. این امر به‌ویژه در مورد نسل Z که در محیطی دیجیتال رشد یافته است، اهمیت بیشتری می‌یابد. نسلی که در تقسیم‌بندی‌های نسلی معمولاً به افرادی اطلاق می‌شود که از دهه ۱۹۹۰ تا اوایل دهه ۲۰۱۰ متولد شده‌اند. البته مرزهای دقیق این نسل در مطالعات مختلف یکسان نیست و باید با دیدی تحلیلی به آن نگریست (دیموک^۷، ۲۰۱۸؛ شویگر و لادویگ^۸، ۲۰۱۸). در پژوهش حاضر، نسل Z به‌صورت عملیاتی به جوانان ۱۵ تا ۲۹ ساله‌ای اطلاق می‌شود که تجربه استفاده از بازی‌های دیجیتال یا محیط‌های بازی‌وار را دارند. این نسل در محیطی رشد یافته است که فناوری‌های دیجیتال، اینترنت و رسانه‌های اجتماعی بخش مهمی از یادگیری، ارتباطات و سرگرمی آن را تشکیل می‌دهند (وگلز^۸ و دیگران، ۲۰۱۹). با این حال، مهارت‌های دیجیتال به‌تنهایی نمی‌تواند شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه را تضمین کند،

1 Schumpeter

2 Audretsch

3 Schoof

4 Shane and Kirzner

5 Alvarez and Barney

6 Dimock

7 Schwiager and Ladwig

8 Vogels

زیرا این قابلیت به مهارت‌هایی مانند تجزیه و تحلیل محیط، حل مسئله، تصمیم‌گیری، ارزیابی فرصت و بهره‌گیری از تجربه نیز نیاز دارد.

نسل Z در مقایسه با نسل‌های پیشین، الگوهای متفاوتی در زمینه یادگیری و مشارکت دارد. بازخورد فوری، دریافت سریع اطلاعات، تجربه‌های جدید و استفاده از فناوری از جمله ویژگی‌هایی است که در توصیف رفتار این نسل مورد توجه قرار گرفته است (سیمیلر و گریس، ۲۰۱۶؛ تواینگ، ۲۰۱۷). همچنین، حضور مستمر در محیط‌های دیجیتال و رسانه‌های اجتماعی سبب شده است بسیاری از اعضای این نسل با سازوکارهایی مانند امتیاز، نشان و رتبه‌بندی آشنایی بیشتری داشته باشند. با این حال، این ویژگی به معنای پذیرش یکسان و قطعی همه عناصر بازی‌وار توسط آنان نیست؛ زیرا افراد تحت تأثیر تفاوت‌های فردی، شرایط اجتماعی و کیفیت طراحی محیط، برداشت‌های متفاوتی از این سازوکارها دارند. در نتیجه، نقش مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار در توسعه قابلیت‌های کارآفرینانه نسل Z، مستلزم توجه هم‌زمان به فرصت‌های آموزشی و محدودیت‌های آن است.

گیمیفیکیشن یا بازی‌وار سازی به کارگیری هدفمند عناصر و اصول طراحی بازی در بسترهایی است که ذاتاً ماهیت بازی ندارند. این رویکرد در حوزه‌هایی مانند آموزش، بازاریابی، توسعه مهارت و محیط‌های حرفه‌ای به کار می‌رود (میلانسی، ۲۰۲۳؛ دیتردینگ و همکاران، ۲۰۱۱، ورباخ و هانتز، ۲۰۱۲). امتیاز، نشان، سطح‌بندی، چالش، بازخورد، پاداش و رتبه‌بندی از جمله عناصر رایج بازی‌وار سازی هستند که می‌توانند برای افزایش مشارکت، فعالیت‌های باز و استمرار به کار گرفته شوند. با این حال، بازی‌وار سازی با بازی کامل، بازی جدی و شبیه ساز یکسان نیست. بازی دیجیتال معمولاً فعالیتی مستقل باهدف اصلی سرگرمی است. بازی جدی، یک بازی کامل است که با اهداف آموزشی، درمانی یا حرفه‌ای طراحی می‌شود. شبیه ساز نیز می‌کوشد شرایط یک موقعیت واقعی را بازنمایی کند. در مقابل، بازی‌وار سازی ممکن است تنها برخی از عناصر بازی را در یک فعالیت غیربازی به کار گیرد، بدون اینکه یک بازی کامل یا شبیه سازی جامعی ایجاد کند (دیتردینگ و همکاران، ۲۰۱۱). این تمایز مفهومی برای پژوهش‌ها ضرر مهم است؛ زیرا مطالعه، تجربه جوانان از محیط‌ها و عناصر بازی‌وار است، نه صرفاً تجربه آن‌ها از بازی‌های دیجیتال یا بازی‌های آموزشی کامل.

از منظر یادگیری تجربی، این فرایند زمانی شکل می‌گیرد که فرد در چرخه‌ای شامل تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایش فعال مشارکت کند (کلب، ۱۹۸۴). عناصر مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار می‌توانند این چرخه را در محیط‌های یادگیری تعاملی و مسئله‌محور فعال کنند. فرد در مواجهه با یک چالش تصمیم می‌گیرد، پیامد تصمیم خود را مشاهده می‌کند، راهبرد خود را بازنگری می‌کند و تصمیم‌گیری را در موقعیت بعدی به کار می‌برد. چنین فرایندی می‌تواند با تقویت مهارت‌های حل مسئله، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و ارزیابی مرتبط باشد. در این یادگیری، مکانیک‌های بازی صرفاً ابزاری برای سرگرم کردن نیست، بلکه می‌تواند محیطی برای تجربه، آزمون، دریافت بازخورد و تأمل درباره پیامدهای انتخاب‌شده ارائه کند؛ فرایندهایی که از منظر مشارکت‌کنندگان با قابلیت‌های توسعه شناسایی فرصت پیوند داشتند.

1 Seemiller and Grace

2 Twenge

3Milanesi et al

4 Deterding

5 Werbach and Hunter

6 Kolb

نظریه خودتعیین‌گری نیز چارچوبی برای تبیین نحوه اثرگذاری مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار ارائه می‌کند. بر اساس این نظریه، انگیزش پایدار و معنادار زمانی شکل می‌گیرد که سه نیاز اساسی روان‌شناختی، یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط، تأمین می‌شوند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ رایان و دسی، ۲۰۲۰). انتخاب مسیر یا راهبرد می‌تواند با احساس خودمختاری مرتبط باشد. بازخورد روشن و مرحله‌ای می‌تواند با ادراک شایستگی پیوند داشته باشد و فعالیت‌های مشارکتی می‌توانند زمینه‌ای برای گسترش ارتباط با دیگران فراهم کنند. از این منظر، مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار زمانی می‌تواند به قابلیت‌های کارآفرینانه کمک کند که افراد را به مشارکت، تجربه تصمیم‌گیری و اصلاح راهبردهای خود ترغیب کند. در مقابل، استفاده افراطی از امتیازهای بیرونی، رقابت و رتبه‌بندی می‌تواند انگیزش درونی را تضعیف کند یا برخی افراد را از مشارکت خارج کند.

براین اساس، مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار از چند مسیر اصلی می‌تواند با قابلیت‌های مرتبط با شناسایی فرصت ارتباط داشته باشد. چالش‌های موضوع محور ممکن است در ادراک مشارکت‌کنندگان با توجه به تغییرات محیطی مرتبط باشند. بازخورد فوری، بازبینی و اصلاح تصمیم‌ها را فراهم می‌کند. امکان آزمون و خطا از منظر مشارکت‌کنندگان با تحمل ابهام و ریسک‌پذیری پیوند داشته و فعالیت‌های گروهی به شکل‌گیری تفسیرهای مشترک از مسائل و فرصت‌ها کمک می‌کند. همچنین، تجربه بازی‌وار می‌تواند فرد را به شبیه‌سازی ذهنی پیامدها، پیش‌بینی‌ها و مقایسه راهبردهای مختلف ترغیب کند. این فرایندها با قابلیت‌هایی مانند تحلیل محیط، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، حل مسئله و ارزیابی فرصت ارتباط دارند. باین‌حال، این آثار قطعی و یکسان نیستند و به کیفیت طراحی محیط، نوع عنصر بازی و نحوه معناپردازی کاربران وابسته‌اند.

مطالعات پیشین نیز نشان داده‌اند که مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار می‌توانند مشارکت و انگیزش یادگیرندگان را افزایش دهند، اما درباره شدت و پایداری این آثار اتفاق نظر وجود ندارد (هاماری و همکاران، ۲۰۱۴، سایلر^۳، ۲۰۱۷). استفاده بیش از حد از امتیاز، نشان و رقابت می‌تواند به جای تقویت یادگیری، آن را به کسب امتیاز تقلیل دهد و از میزان انگیزش درونی بکاهد. (هانوس و فاکس^۴، ۲۰۱۵). همچنین، جدول رتبه‌بندی‌ها و مقایسه‌های اجتماعی ممکن است برای برخی از افراد انگیزه‌بخش باشد و برای برخی دیگر استرس‌زا یا طردکننده باشد. برخی از پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند که مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌واری اثربخش‌تر هستند که با بافت، نیازهای کاربران و فعالیت‌های ساختاری تناسب داشته باشند و صرفاً به صورت تزئینی به محیط اضافه نشوند (مکلر^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین، مسئله اصلی در پژوهش حاضر صرفاً تعیین اثربخشی مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار نیست، بلکه فهم چگونگی تجربه و ادراک مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار، سازوکارهای شکل‌گیری این تجربه، و شرایطی است که در آن این عناصر می‌توانند مشارکت و انگیزش یادگیرندگان را تقویت یا تضعیف کنند.

بررسی این موضوع در ایران، به‌ویژه استان کرمانشاه، با توجه به شرایط بازار کار جوانان اهمیتی دوچندان می‌یابد. جوانان در ایران با چالش‌هایی مانند ناپایداری فرصت‌های شغلی، عدم تطابق میان آموزش‌های دانشگاهی و نیازهای بازار کار و محدودیت فرصت‌ها مواجه هستند. بر اساس اطلاعات رسمی، نرخ بیکاری جوانان ۱۵ تا ۲۴ ساله کشور

1 Deci and Ryan

2 Hamari

3 Sailer

4 Hanus and Fox

5 Mekler

در زمستان ۱۴۰۳ برابر با ۲۱ درصد گزارش شده است. همچنین، استان کرمانشاه در میان استان‌های کشور، بالاترین نرخ بیکاری جمعیت ۱۵ ساله و بیشتر را در همین دوره داشته است (مرکز آمار ایران، ۱۴۰۳). این آمار نشان می‌دهد که آموزش جوانان نباید صرفاً به انتقال مفاهیم نظری محدود شود، بلکه باید آن‌ها را برای تحلیل محیط، شنا سایی فرصت، تصمیم‌گیری و ایجاد ارزش توانمند کند. از این منظر، محیط‌های بازی‌وار می‌توانند به عنوان بستری مکمل برای تجربه و تمرین قابلیت‌های کارآفرینانه مورد توجه قرار گیرند.

با وجود این، اهمیت مطالعه مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار در استان کرمانشاه تنها به بسترهایی چون نرخ بالای بیکاری یا ضرورت آموزش کارآفرینی محدود نمی‌شود؛ بلکه برخاسته از این واقعیت است که تجربه جوانان از محیط‌های بازی‌وار همواره تحت تأثیر زمینه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی آنان شکل می‌گیرد. در واقع، سازوکارهایی که برای یک فرد چالش‌انگیز و بازخورد سازنده ادراک می‌شوند، ممکن است برای دیگری بی‌اهمیت، استرس‌زا یا حتی بازدارنده جلوه کنند. از این رو، واکاوی تجربه جوانان در شهر کرمانشاه مشخص می‌سازد که مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار چگونه در بسترهای روزمره و در فرایندهای مرتبط با کاوش محیطی، تصمیم‌گیری، حل مسئله، مدیریت زمان، برنامه‌ریزی و روحیه موفقیت‌طلبی معنا می‌یابد.

علی‌رغم گسترش پژوهش‌ها درباره مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار چند خلاء مهم در ادبیات موجود باقی‌مانده است. نخست، بخش قابل‌توجهی از مطالعات به صورت کمی انجام شده و بر رابطه میان استفاده از عنا صر بازی‌وار و پیامدهایی مانند انگیزش، مشارکت یا عملکرد متمرکز بوده‌اند (هاماری^۱ و همکاران، ۲۰۱۴، سایلر و همکاران، ۲۰۱۷). این مطالعات برای شناسایی الگوهای کلی مفید هستند، اما کمتر توضیح می‌دهند که افراد چگونه تجربه مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار را درک و معنا می‌کنند. دوم، در بسیاری از پژوهش‌ها، مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال به مجموعه‌ای از عناصر منفرد مانند امتیاز یا نشان تقلیل یافته و تجربه کلی فرد از محیط بازی‌وار کمتر مورد توجه قرار گرفته است. سوم، رابطه میان مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه هنوز از منظر تجربه زیسته جوانان و در بسترهای اجتماعی و اقتصادی بومی بررسی نشده است.

شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه پدیده‌ای صرفاً عینی نیست، بلکه باتجربه، انگیزه، شناخت و شرایط اجتماعی زندگی افراد پیوند دارد (آردیچیویلی و همکاران، ۲۰۰۳). از این رو، برای فهم این پدیده نمی‌توان تنها به سنجش شاخص‌های کمی اکتفا کرد، زیرا بخش مهمی از آن در فرایندهای ادراکی و معنایی افراد شکل می‌گیرد. پدیدارشناسی به عنوان یک رویکرد فلسفی و روش پژوهش کیفی، بر مطالعه تجربه زیسته و چگونگی ظهور پدیده‌ها در آگاهی افراد تأکید دارد (هو سرل^۲، ۱۹۷۰؛ گالاگر^۳، ۲۰۱۲). در پدیدارشناسی توصیفی، پژوهشگر می‌کوشد تجربه مشارکت‌کنندگان را تا حد امکان دقیق توصیف کرده و معنای مشترک آن را استخراج کند. روش هفت‌مرحله‌ای کولایزی نیز با خوانش مکرر مصاحبه‌ها، استخراج عبارات مهم، صورت‌بندی معانی، سازمان‌دهی معانی در مضامین، توصیف جامع، استخراج ساختار بنیادی پدیده و اعتبارسنجی یافته‌ها از طریق بازگشت به مشارکت‌کنندگان، امکان بررسی منسجم تجربه‌های زیسته را فراهم می‌کند (کولایزی، ۱۹۷۸).

1 Hamari

2 Husserl

3 Gallagher

براین اساس، پژوهش حاضر با روش پدیدارشناسی توصیفی و استفاده از روش هفت مرحله‌ای کولایزی، به بررسی تجربه زیسته جوانان نسل Z شهر کرمانشاه از نقش مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار در توسعه قابلیت‌های شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه می‌پردازد. پژوهش به این پرسش‌ها می‌پردازد که جوانان چگونه عناصر، مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار را تجربه می‌کنند، این تجربه‌ها چگونه با قابلیت‌های شناختی، تصمیم‌گیری، حل مسئله و موفقیت‌طلبی مرتبط می‌شود و چه شرایطی باعث تسهیل یا محدود شدن این ارتباط می‌گردد.

پرسش اصلی پژوهش عبارت است از:

جوانان نسل Z شهر کرمانشاه چگونه تجربه زیسته خود را از مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار در پیوند با شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه معنا می‌کنند؟

پرسش‌های فرعی پژوهش عبارت‌اند از:

۱. این جوانان مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و موقعیت‌های بازی‌وار را چگونه تجربه و ادراک می‌کنند؟

۲. مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار از منظر آنان چه نقشی در شکل‌گیری قابلیت‌های کارآفرینانه دارد؟

۳. چه زمینه‌ها و شرایطی این تجربه را تقویت یا تضعیف می‌کند؟

پژوهش حاضر از سه جهت به ادبیات موجود کمک می‌کند: نخست، به‌جای تمرکز بر تأثیر کمی مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار، تجربه زیسته و فرایند مفهوم‌پردازی جوانان نسل Z را بررسی می‌کند. دوم، رابطه میان مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و شناخت فرصت‌های کارآفرینانه را در پیوند با نظریه هوشیاری کارآفرینانه، کشف و خلق فرصت، یادگیری تجربی و خودتعیین‌گری تحلیل می‌کند و سوم، با تمرکز بر جوانان شهر کرمانشاه، شواهدی درباره شکل‌گیری قابلیت‌های کارآفرینانه در بستری اجتماعی و اقتصادی کمتر مطالعه شده ارائه می‌دهد. یافته‌های این پژوهش می‌توانند برای طراحی محیط‌های بازی‌وار، بهبود آموزش کارآفرینی و تدوین سیاست‌های حمایتی متناسب با شرایط نسل Z مورد استفاده قرار گیرند.

۲. مروری بر مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۲-۱. کارآفرینی

کارآفرینی در اقتصاد معاصر به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل خلق ارزش، نوآوری و توسعه پایدار شناخته می‌شود. در این فرایند، افراد یا گروه‌ها با شناسایی فرصت‌ها، ترکیب خلاقانه منابع و پذیرش ریسک، اقدام به ایجاد ارزش اقتصادی و اجتماعی می‌کنند (رحمان و همکاران^۱، ۲۰۲۲). گسترش فناوری‌های دیجیتال، تغییر الگوهای کسب‌وکار و افزایش رقابت جهانی موجب شده کارآفرینی دیگر صرفاً به معنای ایجاد یک کسب‌وکار جدید نباشد، بلکه فرایندی مبتنی بر شناسایی فرصت‌ها، نوآوری، پذیرش ریسک و بهره‌گیری خلاقانه از منابع تلقی شود (راتن^۲، ۲۰۲۳). در این چارچوب، کارآفرینان با ترکیب دانش، خلاقیت و توانایی تحلیل محیط، قادرند نیازهای نوظهور بازار را شناسایی کرده و از طریق ارائه محصولات، خدمات یا مدل‌های کسب‌وکار نوآورانه، مزیت رقابتی ایجاد کنند.

(فرس و گیلنیک، ۲۰۲۳^۱). پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد اقتصادهای مبتنی بر کارآفرینی، انعطاف‌پذیری بیشتری در برابر بحران‌های اقتصادی از خود نشان داده و ظرفیت بالاتری برای ایجاد اشتغال و رشد بهره‌وری دارند (رحمان و همکاران، ۲۰۲۲). در این چارچوب، کارآفرینان با ترکیب دانش، خلاقیت و توانایی تحلیل محیط، قادرند نیازهای نوظهور بازار را شناسایی کرده و از طریق ارائه محصولات، خدمات یا مدل‌های کسب‌وکار نوآورانه، مزیت رقابتی ایجاد کنند (فرس و گیلنیک، ۲۰۲۳). پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد اقتصادهای مبتنی بر کارآفرینی، انعطاف‌پذیری بیشتری در برابر بحران‌های اقتصادی از خود نشان داده و ظرفیت بالاتری برای ایجاد اشتغال و رشد بهره‌وری دارند (رحمان و همکاران، ۲۰۲۲).

در سال‌های اخیر، اهمیت کارآفرینی در میان جوانان بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است؛ زیرا توسعه نگرش و مهارت‌های کارآفرینانه می‌تواند زمینه‌ساز افزایش خوداشتغالی، کاهش بیکاری و تقویت نوآوری اجتماعی شود. بر اساس گزارش‌های جدید، کارآفرینی در عصر تحول دیجیتال نیازمند مهارت‌هایی فراتر از دانش فنی، از جمله تفکر خلاق، توانایی شناسایی فرصت، تصمیم‌گیری در شرایط عدم قطعیت و یادگیری مستمر است (چنگ و همکاران، ۲۰۲۴). از این رو، بسیاری از دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی در تلاش‌اند تا با بهره‌گیری از روش‌های نوین یادگیری، محیط‌هایی تعاملی و تجربه‌محور برای پرورش قابلیت‌های کارآفرینانه ایجاد کنند. در این میان، توجه به عوامل شناختی و انگیزشی مؤثر بر شکل‌گیری رفتار کارآفرینانه، به‌ویژه در نسل جوان، به یکی از محورهای اصلی پژوهش‌های نوین کارآفرینی تبدیل شده است (هاماری و همکاران، ۲۰۱۴). به بیان نظری، این توجه با ادبیات انگیزش درون‌زا هم‌راستاست؛ نظریه خودتعیین‌گری مؤید آن است که وقتی یادگیرندگان احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران را تجربه کنند، انگیزش درون‌زا و تعهد پایدار آنان به فعالیت‌های پیچیده‌ای همچون کشف و ارزیابی فرصت افزایش می‌یابد (هایوارد و فیشر، ۲۰۲۰).

۲-۲. شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه

شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه به فرایندی شناختی و تحلیلی اشاره دارد که طی آن فرد قادر می‌شود نیازها، مشکلات، تغییرات یا شکاف‌های موجود در بازار و محیط را شناسایی کرده و آن‌ها را به ایده‌هایی ارزش‌آفرین و قابل بهره‌برداری اقتصادی تبدیل کند (لیم و همکاران، ۲۰۲۳^۳). این مفهوم یکی از بنیادی‌ترین مراحل فرایند کارآفرینی محسوب می‌شود؛ زیرا شکل‌گیری هر فعالیت کارآفرینانه، پیش از هر چیز، به توانایی فرد در کشف و درک فرصت‌های بالقوه وابسته است (نافوخو و همکاران، ۲۰۲۵^۴). پژوهشگران معتقدند فرصت‌های کارآفرینانه معمولاً در بستر تغییرات فناورانه، تحولات اجتماعی، نیازهای برآورده‌نشده بازار و ناکارآمدی‌های موجود شکل می‌گیرند و افراد کارآفرین با برخورداری از دانش، تجربه، خلاقیت و قدرت تحلیل محیط، قادر به شناسایی این فرصت‌ها هستند (خانین و همکاران، ۲۰۲۲^۵). در این فرایند، عواملی مانند سرمایه انسانی، شبکه‌های اجتماعی، یادگیری تجربی و ویژگی‌های شناختی فرد نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. از این رو، شناسایی فرصت صرفاً یک

1 Frese & Gielnik

2 Cheng et al

3 Lim et al

4 Nafukho et al

5 Khanin et al

مهارت اقتصادی نیست، بلکه فرایندی چندبعدی است که ابعاد شناختی، رفتاری و محیطی را دربر می گیرد (بارون،^۱ ۲۰۰۶).

در سال های اخیر، با پیچیده تر شدن محیط کسب و کار و سرعت بالای تغییرات فناوری، اهمیت توانایی شنا سایی فرصت های کارآفرینانه بیش از گذشته مورد توجه قرار گرفته است. در اقتصاد دانش بنیان، افرادی موفق تر خواهند بود که بتوانند سریع تر از دیگران تغییرات محیطی را درک کرده و فرصت های نوظهور را به مزیت رقابتی تبدیل کنند (فرس و گیلنیک، ۲۰۲۳). یکی از سازه های نظری کلیدی در تبیین این توانایی، هو شیاری کارآفرینانه است؛ مفهومی که بر ظرفیت توجه انتخابی به اطلاعات محیطی و باز شناخت پیوندهای نهفته میان آن ها تأکید دارد؛ پیوندهایی که دیگران از آن ها غافل می مانند (کاکس و همکاران، ۲۰۱۷). هو شیاری کارآفرینانه نه یک ویژگی ثابت شخصیتی، بلکه حالتی شناختی است که تحت تأثیر تجربه های یادگیری، برانگیختگی شناختی و بازخوردهای محیطی شکل می گیرد و از این رو می توان آن را از مسیر طراحی های آموزشی و تجربی، از جمله محیط های بازی وار، تقویت کرد. به همین دلیل، نظام های آموزشی و برنامه های توسعه کارآفرینی تلاش می کنند مهارت هایی مانند تفکر خلاق، حل مسئله، آینده نگری و تحلیل فرصت را در جوانان تقویت کنند. پژوهش ها نشان می دهد تقویت توانایی شناسایی فرصت می تواند زمینه ساز افزایش نوآوری، توسعه کسب و کارهای پایدار و ارتقای رشد اقتصادی در جوامع شود (رویز آلبا و همکاران، ۲۰۱۹).

۲-۳. بازی وارسازی و یادگیری

بازی وارسازی، مفهومی میان رشته ای است که از ترکیب اصول طراحی بازی، روان شناسی انگیزش و فناوری های تعاملی شکل گرفته و به استفاده هدفمند از عناصر بازی در زمینه های غیربازی اشاره دارد (خیائو و هیو،^۴ ۲۰۲۴). در این رویکرد، هدف اصلی صرفاً سرگرمی نیست، بلکه ایجاد تجربه ای معنادار، جذاب و انگیزاننده برای کاربران است تا مشارکت و تعامل آنان در یک فعالیت افزایش یابد (سایلر و هامنر،^۵ ۲۰۲۰). عناصر رایج بازی وارسازی شامل امتیاز، مرحله، چالش، بازخورد فوری، مأموریت، رقابت و پاداش است که با طراحی نظام مند در فرایندهای آموزشی، سازمانی یا اجتماعی به کار گرفته می شوند. محیط بازی وار تنها از برخی سازوکارهای بازی استفاده می کند تا رفتار، نگرش یا عملکرد افراد را در راستای اهداف مشخص هدایت کند (سیبورن و فلس،^۶ ۲۰۱۵).

برای تحلیل دقیق تر این حوزه، ضروری است میان چهار مفهوم متفاوت اما مرتبط تمایز قائل شد. نخست، بازی دیجیتال به اثری کامل و خودبسنده اشاره دارد که غایت درونی آن بازی کردن و لذت حاصل از آن است و همه عناصر طراحی بازی، از روایت تا قواعد و تعامل، را در بر می گیرد. دوم، بازی جدی، بازی کاملی است که در آن طراحی بازی به طور عمدی در خدمت هدفی فراتر از سرگرمی، مانند آموزش، سلامت یا تغییر رفتار، قرار می گیرد و کل چرخه تجربه بازی را در اختیار کاربر می گذارد. سوم، شبیه سازی و بازنمایی مدل از یک سیستم واقعی است که دقت و صحت بازتاب شرایط واقعی را هدف می گیرد، بی آنکه لزوماً سازوکارهای انگیزشی و ساختارهای بازی گونه (مانند

1Baron

2 Cox

3Ruiz-Alba et al

4Xiao & Hew

5Sailer & Homner

6Seaborn & Fels

سطح‌بندی، پاداش و روایت) در آن طراحی شده باشد. چهارم، محیط بازی‌وار به بستری اشاره دارد که در آن، برخلاف دو مفهوم نخست، یک فعالیت غیربازی صرفاً با تزریق مکانیک‌های منتخب بازی؛ مانند امتیاز، نشان، جدول رده‌بندی و بازخورد فوری است (بازیورن و فلس، ۲۰۱۵؛ خیائو و ۱۵؛ خیائو و هیو، ۲۰۲۴). براین اساس، آنچه در پژوهش حاضر مدنظر است، نه بازی کامل و نه شبیه‌سازی صرف، بلکه محیط‌های بازی‌وار و مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال است که در خدمت تجربه یادگیری و فرصت‌شناسی به کار گرفته می‌شوند.

از دیدگاه نظری، این رویکرد بر این ایده استوار است که انسان‌ها در محیط‌های تعاملی و چالش‌محور، انگیزه و درگیری ذهنی بیشتری از خود نشان می‌دهند. این ادعا با نظریه خودتعیین‌گری مکانیک‌های بازی‌گونه از طریق اعطای حق انتخاب و مسیرهای متنوع پیشرفت (تأمین نیاز به خودمختاری)، بازخورد فوری و سطح‌بندی (تأمین نیاز به شایستگی) و همکاری و رقابت گروهی (تأمین نیاز به ارتباط)، انگیزش درون‌زا را فعال می‌کنند (هایوارد و فیشمن، ۲۰۲۰). همچنین از منظر سازنده‌گرایی و فراشناخت، یادگیری عمیق زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده در موقعیتی اصیل، دانش خود را بسازد و فرایندهای فکری خود را پایش و تنظیم کند؛ محیط‌های بازی‌وار با چالش‌های تدریجی، سناریوهای تصمیم‌ساز و بازخورد مستمر، دقیقاً همین فرصت‌های ساختن دانش و فراشناخت را فراهم می‌آورند (سکر و ازدمال، ۲۰۱۷). برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند محیط‌های بازی‌وار با افزایش تمرکز، استمرار در فعالیت و درگیری شناختی مرتبط هستند، زیرا کاربران در فرایند انجام فعالیت‌ها بازخورد سریع دریافت می‌کنند و احساس کنترل و پیشرفت را تجربه می‌نمایند (هاماری و همکاران، ۲۰۱۴؛ خیائو و هیو، ۲۰۲۴). در واقع، مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار صرفاً افزودن ویژگی‌های ظاهری بازی به یک سیستم نیستند، بلکه نوعی طراحی تجربه کاربرند که با بهره‌گیری از سازوکارهای انگیزشی، رفتار افراد را در جهت اهداف موردنظر شکل می‌دهند (سیورن و فلس، ۲۰۱۵).

باین حال، بخشی از ادبیات موجود (از جمله رحمانی باروجی و همکاران (۱۴۰۴)) دامنه تحلیلی خود را به پیامدهای فردی و تربیتی محیط بازی‌وارسازی در بستر آموزش رسمی (همچون مدارس) محدود ساخته و از تبیین چگونگی پیوند این پیامدها با فرایندهای کارآفرینانه (به‌ویژه شناسایی فرصت) بازمانده است. پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی پدیدارشناسانه و تمرکز بر تجربه زیسته نسل Z، این خلأ نظری را هدف گرفته و گامی در جهت بسط مرزهای مفهومی مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و کارآفرینی برمی‌دارد.

۲-۴. نقش مکانیک بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار در شناسایی فرصت‌های کارآفرینی

در تبیین نظری رابطه میان مکانیک بازی‌های دیجیتال و شناسایی فرصت، می‌توان مکانیک بازی را نه صرفاً یک ویژگی فنی نرم‌افزار، بلکه سازوکاری برای سازمان‌دهی رفتار در نظر گرفت. مکانیک‌های بازی از طریق قواعد، بازخورد و

محدودیت‌ها، رفتار را قالب‌بندی می‌کنند: اهداف و مأموریت‌ها جهت‌دهی شناختی ایجاد می‌کنند و توجه فرد را به ابعاد معین مسئله معطوف می‌سازند؛ بازخورد فوری و سطح‌بندی، حلقه یادگیری کوتاه و پیوسته‌ای می‌سازند که در آن فرضیه‌سازی، آزمون و اصلاح سریع ممکن می‌شود؛ و همکاری، معنا و بستر اجتماعی برای این فعالیت‌ها فراهم می‌آورند (سیبورن و فلس، ۲۰۱۵). چنین سازمان‌دهی رفتاری دقیقاً همان سازوکاری است که ظرفیت شناختی موردنیاز هوشیاری کارآفرینانه، یعنی توجه انتخابی به نشانه‌های محیط و پیوند زدن اطلاعات پراکنده، را پرورش می‌دهد (کاکس و همکاران، ۲۰۱۷).

بر اساس این مبانی، زنجیره مفهومی پژوهش حاضر را می‌توان چنین صورت‌بندی کرد: مکانیک‌های بازی (اهداف، مأموریت‌ها، بازخورد فوری، سطح‌بندی، روایت و همکاری) ← تجربه بازی‌وار (درگیری انگیزشی و هیجانی، حس خودمختاری، شایستگی و ارتباط) ← فرایندهای شناختی و اجتماعی (تفکر اکتشافی، فراشناخت، حل مسئله خلاق، یادگیری اجتماعی و تبادل دانش) ← شناسایی و ارزیابی فرصت کارآفرینانه. در حلقه نخست، مکانیک‌های بازی گونه انگیزش درون‌زا را از مسیر تأمین نیازهای بنیادین روان‌شناختی فعال می‌کنند (فیشرمن و هیوارد، ۲۰۲۲). در حلقه دوم، این درگیری انگیزشی، منابع شناختی فرد را به فعالیت‌های اکتشافی هدایت می‌کند؛ فرایندی که با هوشیاری کارآفرینانه و تقویت تفکر اکتشافی و حساسیت شناختی پیوند دارد و افراد را برای کشف ایده‌های نوآورانه آماده می‌سازد (کاکس و همکاران، ۲۰۱۷؛ سیرایت، ۲۰۲۵). در حلقه و چهارم، این فرایندهای شناختی و اجتماعی به کشف، تفسیر و ارزیابی فرصت‌های بالقوه منجر می‌شوند (بارون، ۲۰۰۶).

این چارچوب نظری با شواهد تجربی موجود نیز سازگار است. محیط‌های بازی‌وار با ایجاد چالش‌ها، سناریوهای تعاملی و بازخوردهای فوری، افراد را در موقعیت‌هایی قرار می‌دهند که ناچار به مشاهده، تحلیل و تفسیر شرایط مختلف هستند (سیرایت، ۲۰۲۵). شناخت فرصت کارآفرینانه نیازمند توانایی تحلیل محیط، شناسایی نیازهای پنهان بازار، خلاقیت در ارائه ایده و قدرت تصمیم‌گیری در شرایط عدم اطمینان است و این رویکرد می‌تواند فرایند یادگیری چنین مهارت‌های پیچیده‌ای را تسهیل کند (خشایاری، ۲۰۲۴). با این حال، برخی معتقدند کاربرد این چارچوب در بسترهای غیرالکترونیکی و حوزه‌های موضوعی متفاوت، نیازمند بازنگری بنیادین و کشف راهبردهای مکمل است (دهقان‌زاده و همکاران، ۱۴۰۵).

از سوی دیگر، این محیط‌ها می‌توانند از طریق افزایش انگیزش و مشارکت فعال، زمینه توسعه مهارت‌های شناختی مؤثر در فرصت‌شناسی را فراهم کنند. بسیاری از مکانیک‌های بازی؛ مانند رقابت، امتیازدهی، مأموریت و پاداش، احساس پیشرفت و درگیری ذهنی بیشتری در افراد ایجاد می‌کنند. (کریستوپلاس و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش‌ها نشان داده‌اند یادگیری مبتنی بر بازی و محیط‌های تعاملی، خلاقیت، حل مسئله، تفکر انتقادی و انعطاف‌پذیری شناختی را تقویت می‌کند (یعقوبی و ایرانی، ۱۴۰۴)؛ ویژگی‌هایی که از عوامل کلیدی در فرایند تشخیص فرصت‌های کارآفرینانه محسوب می‌شوند. در چنین محیط‌هایی، افراد می‌توانند بدون مواجهه با پیامدهای واقعی شکست، ایده‌های مختلف را آزمایش کرده و از طریق تجربه و بازخورد، توانایی تصمیم‌گیری و ارزیابی فرصت‌ها را بهبود دهند (آریز و همکاران، ۲۰۲۰).

این امنیت آزمون و خطا از منظر فراشناختی نیز اهمیت دارد؛ زیرا فرد در بازاندیشی پس از هر دور بازخورد، راهبردهای شناختی خود را پایش، ارزیابی و تنظیم می‌کند و همین چرخه فراشناختی، هسته شکل‌گیری قضاوت آگاهانه درباره فرصت‌هاست (سکر و ازدمال، ۲۰۱۷).

علاوه بر ابعاد شناختی، محیط‌های بازی‌وار می‌توانند تعاملات اجتماعی و یادگیری مشارکتی را نیز در فرایند فرصت‌شناسی تقویت کنند. بسیاری از مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار مبتنی بر همکاری، رقابت گروهی و تبادل ایده هستند و این امر موجب گسترش شبکه‌های ارتباطی، یادگیری اجتماعی و افزایش تبادل دانش میان افراد می‌شود (رویزآلبا و همکاران، ۲۰۱۹). از آنجاکه فرصت‌های کارآفرینانه اغلب در نتیجه تعاملات اجتماعی، مشاهده تجربیات دیگران و ترکیب دانش‌های مختلف شکل می‌گیرند، محیط‌های بازی‌وار می‌توانند بستری مناسب برای پرورش این توانایی فراهم آورند (لی و ایلهام، ۲۰۲۵). به همین دلیل، پژوهشگران معتقدند این محیط‌ها فراتر از ابزار سرگرمی عمل می‌کنند و می‌توانند به عنوان رویکردی آموزشی و تجربی، در توسعه ذهنیت کارآفرینانه و تقویت توانایی تشخیص فرصت در جوانان و دانشجویان نقش مؤثری ایفا کنند (لیونز و همکاران، ۲۰۲۳).

مرور مبانی نظری نشان می‌دهد چهار سازه دانشی مورد بحث (کارآفرینی، شناسایی فرصت، مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط بازی‌وار) هر یک به‌تنهایی از پشتوانه نظری قابل‌اتکایی برخوردارند؛ اما نقطه تلاقی آن‌ها، یعنی چگونگی برساخته‌شدن قابلیت شناسایی فرصت از دل تجربه زیسته نسل Z در مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار، کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. مطالعات موجود عمدتاً بر سنجش کمی رابطه میان مکانیک‌های بازی‌گونه و متغیرهای انگیزشی یا نگرشی متمرکز بوده‌اند و ماهیت تفسیری این پیوند را در سطح معنا واکاوی نکرده‌اند. افزون بر این، بخش عمده شواهد تجربی موجود در بافت‌های آموزشی غرب تولید شده و انتقال‌پذیری آن به زمینه فرهنگی و نهادی ایران نیازمند بررسی مستقل است. پژوهش حاضر می‌کوشد با اتخاذ رویکرد پدیدارشناختی، این شکاف را از منظر تجربه‌کنندگان اصلی پدیده پوشش دهد.

۳. پیشینه پژوهش

بررسی پیشینه تجربی موضوع در داخل کشور نشان می‌دهد که پژوهش‌های موجود عمدتاً بر پیشران‌های شناختی و محیطی تشخیص فرصت متمرکز بوده‌اند و تجربه زیسته مواجهه با مکانیک بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار در پیوند با معنا سازی از فرصت‌های کارآفرینانه، موضوعی است که کمتر مورد توجه قرار گرفته است. با این حال، برخی مطالعات مرتبط با تشخیص فرصت‌های کارآفرینی در این بخش بررسی شده‌اند. در پیشینه بین‌المللی، پژوهش‌های متعددی پیوند بازی‌وارسازی با قصد کارآفرینانه و شایستگی‌های کارآفرینی را کاوش کرده‌اند؛ با این حال، بعد تفسیری این رابطه (چگونگی معنا سازی فرصت‌های کارآفرینانه از دل تجربه زیسته محیط‌های بازی‌وار) در مطالعات موجود کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

جدول ۱. پیشینه تجربی موضوع پژوهش

Empirical background of the research topic

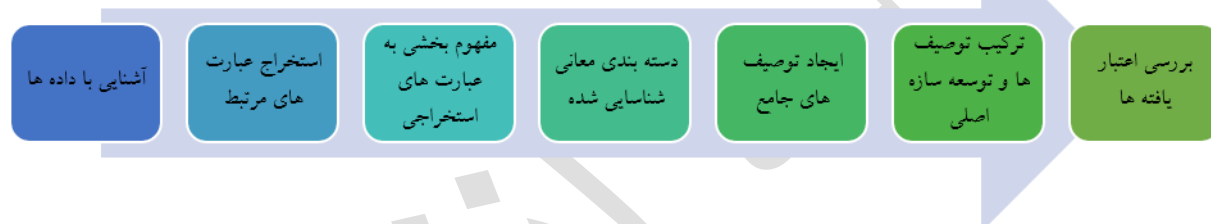
نویسنده	عنوان پژوهش	یافته‌ها
طهرانی و همکاران (۱۴۰۳)	مدل‌سازی عوامل مؤثر بر شناسایی فرصت‌های کارآفرینی در گردشگری درمانی	عوامل محیطی، عوامل کسب‌وکار، بسترهای کارآفرینی، فرصت‌های فناورانه، دانش کارآفرینانه، هوشیاری کارآفرینانه و ویژگی‌های کارآفرینانه

مهم‌ترین عواملی هستند که می‌توانند تشخیص فرصت‌های کارآفرینی را تحت تأثیر قرار دهند.		
نورآبادی و همکاران (۱۴۰۲)	پیشران‌های تشخیص فرصت‌های کارآفرینی زنان روستایی کارآفرین بخش کشاورزی استان ایلام	سرمایه اجتماعی، سرمایه انسانی، ویژگی‌های روان‌شناختی، هوش کارآفرینانه، هوشیاری، حمایت‌های محیطی و تلاطم، می‌توانند به‌عنوان مهم‌ترین پیشران‌های تشخیص فرصت‌های مطرح گردند.
جعفری (۱۴۰۰)	بررسی تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر استراتژی تشخیص فرصت‌های کارآفرینی	شبکه‌های اجتماعی با بر استراتژی تشخیص فرصت‌های کارآفرینی نقش دارد
خشایاری و همکاران (۱۴۰۰)	پژوهشی در بررسی مؤلفه‌های مؤثر بر فرصت‌های کارآفرینی از دیدگاه کارآفرینان برتر در سازمان میراث فرهنگی، صنایع دستی و گردشگری	آموزش مهارت‌های کارآفرینی، مشاوره، تأمین منابع مالی، زیرساخت‌های اساسی (فرهنگی - اقتصادی - فیزیکی - تجاری)، عوامل محیطی، عوامل استراتژیک، عوامل فردی (ویژگی‌های شخصیتی)، عوامل فرهنگی، دانش اولیه، نیروهای پیش‌برنده، شبکه‌های اجتماعی، هوشیاری کارآفرینی، پیامدهای فردی، پیامدهای کلان، اصلاح قوانین و مقررات، ظرفیت‌سازی و توانمندسازی کارآفرینانه، نظام انگیزش کارآفرینانه و شرایط عمومی تسهیل‌گر از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر تشخیص فرصت‌های کارآفرینانه هستند.
محمدی الیاسی و همکاران (۱۳۹۰)	نقش شبکه‌های اجتماعی در تشخیص فرصت‌های کارآفرینی	شبکه‌های اجتماعی کارآفرینان با تشخیص فرصت‌ها رابطه مثبت دارد و از بین ابعاد شبکه‌های اجتماعی، محتوای روابط اجتماعی بیش‌ترین اثرگذاری را بر تشخیص فرصت کارآفرینی دارد.
یوسفی و همکاران (۲۰۲۶)	بررسی نقش گیمیفیکیشن بر تقویت قصد کارآفرینانه در میان دانشجویان	رابطه بازی در یادگیری دانشگاهی، انگیزش درونی و درگیری یادگیری، تعامل و همکاری اجتماعی و ابزارهای فناورانه و دیجیتال گیمیفیکیشن، و قصد کارآفرینانه دانشجویان مثبت و معنادار بوده است.
راشمادی و همکاران ^۱ (۲۰۲۵)	تقویت شایستگی‌های کارآفرینانه و درگیری دانشجویان از طریق بازی‌وارسازی	آموزش و یادگیری به روش بازی‌وار می‌تواند شایستگی‌های کارآفرینانه دانشجویان را به‌صورت مثبت و معنادار تحت تأثیر قرار دهد.
پرز ماکياس و همکاران (۲۰۲۲)	نقش بازی‌وارسازی در تمایل به کارآفرینی	گیمیفیکیشن در تعامل با متغیرهای نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده نقش مهمی در ایجاد قصد کارآفرینانه دارد.
ایزابیل ^۲ (۲۰۲۰)	بررسی به‌کارگیری بازی‌وارسازی در آموزش کارآفرینی	استفاده از سازوکارهای بازی در محیط‌های آموزشی می‌تواند یادگیری تجربی و عملی را تقویت کند. همچنین، یافته‌های پژوهش مذکور بیانگر آن است که گیمیفیکیشن می‌تواند با ایجاد محیطی تعاملی، رقابتی و تجربه‌محور، مهارت‌ها و اعتمادبه‌نفس کارآفرینانه دانشجویان را تقویت کند.
آریز و همکاران (۲۰۲۰)	بازی‌وارسازی در فرایند یادگیری و تأثیر آن بر قصد کارآفرینانه	بازی‌وارسازی فرایند آموزش و یادگیری در دانشگاه‌ها، نقش مهمی در افزایش تمایل دانشجویان به کارآفرینی دارد.
روی‌آلبا و همکاران (۲۰۱۹)	بازی‌وارسازی و تمایلات کارآفرینی	تأثیر معنادار گیمیفیکیشن در ایجاد تمایلات کارآفرینانه تأیید شده است.

۴. روش‌شناسی پژوهش

۴-۱. رویکرد پژوهش

مطالعه حاضر پژوهشی کیفی است که با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی توصیفی انجام شده است. هدف پدیدارشناسی، مطالعه ذات و ماهیت پدیده‌های اجتماعی از دیدگاه افرادی است که آن پدیده را تجربه کرده‌اند (آتارو،^۱ ۲۰۲۰). به عبارت دیگر، پدیدارشناسی رویکردی پژوهشی است که در شرایط فقدان شواهد تجربی کافی، امکان کاوش، شناسایی و تفسیر پدیده را از طریق بررسی تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان فراهم می‌آورد (فرشت و همکاران،^۲ ۲۰۲۰). در این پژوهش، رویکرد پدیدارشناسی توصیفی کولایزی به کار گرفته شده است که فرایند پژوهش را در هفت مرحله مشخص (شکل ۱) سامان می‌دهد. کاربرد رویکردهای پدیدارشناختی در پدیده‌هایی که شواهد تجربی اندکی درباره آن‌ها وجود دارد، در ادبیات روش‌شناسی کیفی به طور گسترده تأیید شده است (ون‌مانن،^۳ ۲۰۲۱). با توجه به اینکه نقش مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط بازی‌وار در تشخیص فرصت‌های کارآفرینی تاکنون به طور مستقل مورد بررسی قرار نگرفته است، پدیدارشناسی توصیفی می‌تواند شواهد تجربی مناسبی در این زمینه فراهم آورد.



شکل ۱: فرایند هفت مرحله‌ای پدیدارشناسی توصیفی کولایزی (آتارو، ۲۰۲۰: ۲۱)
Colaizzi's seven-step descriptive phenomenological process

۴-۲. جامعه و نمونه‌گیری

در پژوهش حاضر جامعه مورد مطالعه را جوانان نسل Z ساکن شهر کرمانشاه تشکیل دادند که در محدوده سنی ۱۵ تا ۲۹ سال قرار داشته و دارای تجربه زیسته در بازی‌های دیجیتال یا فعالیت‌های بازی‌وار شده بودند. این دامنه سنی بر اساس تعاریف رایج نسلی (دایمک،^۴ ۲۰۱۹) انتخاب شد تا مشارکت‌کنندگان به طور دقیق متولدان اواخر دهه ۱۹۹۰ تا اوایل دهه ۲۰۱۰ را شامل شوند. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بودند از: (۱) قرارداشتن در دامنه سنی جوانان نسل Z، (۲) داشتن حداقل دو سال تجربه مستمر در بازی‌های دیجیتال یا محیط‌های بازی‌وار شده، (۳) داشتن سابقه فعالیت کارآفرینانه یا تمایل صریح به راه‌اندازی کسب‌وکار (نظیر شرکت در دوره‌های آموزشی کارآفرینی یا اظهار قصد

1Ataro

2Frechette et al

3Van Manen & van Manen

4Daymak

خوداشتغالی)، (۴) توانایی و تمایل به بیان شفاف و بازاندیشانه تجربه زیسته خود و (۵) رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش و ضبط صدا.

فرایند نمونه‌گیری به صورت هدفمند (قضاوتی) انجام شد؛ ملاک ورود مشارکت‌کنندگان، داشتن تجربه زیسته فعال در بازیهای رایانه‌ای برخط و سابقه مشارکت در اقتصاد درون بازی (خرید/فروش آیتم‌ها، ارز درون بازی یا خدمات پولی) بود. سپس با روش گلوله‌برفی، مشارکت‌کنندگان دیگری با همین ویژگی‌ها معرفی شدند. انتخاب تا زمان رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت و در نهایت ۱۷ نفر در این پژوهش شرکت کردند. از مشارکت‌کنندگان با تجربه‌های متنوع (نوجوان تا بزرگسال، دانش‌آموز تا دانشجوی تحصیلات تکمیلی) استفاده شد تا تنوع کافی در روایت‌ها حاصل شود.

جدول ۲: مشخصات مصاحبه‌شوندگان

Interviewee Profiles

ردیف	سن	جنسیت	تحصیلات	بازی‌های موردعلاقه	تجربه مرتبط با پدیده (ملاک ورود)
۱	۲۰	مرد	دانشجوی کارشناسی	فوتبال، کالاف آو دیوتی	تجربه مرتبط با پدیده (ملاک ورود) تجربه خرید اسکین و آیتم‌های دون‌بازی و فروش اکانت
۲	۱۶	پسر	دانش‌آموز دبیرستان	کلش آف کلنز	تجربه خرید دوره‌ای بتل‌پس و خرید و فروش اسکین
۳	۲۷	مرد	دانشجوی دکتری	بازی‌های هیجانی و ترسناک	تجربه مدیریت یک تیم گیمینگ نیمه حرفه‌ای و جذب اسپانسر
۴	۲۵	مرد	کارشناسی	بازی‌های اکشن، کالاف آو دیوتی، فورتنایت، کلش آف کلنز و کلاش رویال	تجربه خرید و فروش منابع دون‌بازی کلش با ارز واقعی
۵	۲۱	مرد	دانشجوی کارشناسی	فوتبال، بازی‌های ماشینی، کالاف آو دیوتی، اسپایدرمن، گاد آو وار	تجربه خرید کارت‌های FUT فیفا و فروش بازیکنان در بازار
۶	۱۸	مرد	دانشجوی کارشناسی	بازی‌های جهان باز، فارکرای، کالاف آو دیوتی، کلش آف کلنز	تجربه مبادله اکانت و فروش آیتم در انجمن‌های تخصصی
۷	۲۴	مرد	کارشناسی	کلش آف کلنز	تجربه مدیریت یک کلن سطح بالا و توزیع منابع بین اعضا
۸	۲۶	مرد	کارشناسی	کالاف آو دیوتی و فوتبال	تجربه خرید پک‌های فیفا و سرمایه‌های فیفا و سرمایه‌گذاری روی کارت‌های خاص
۹	۲۲	مرد	کارشناسی	بازی‌های اکشن آنلاین مانند کالاف آو دیوتی، کانتر استرایک و رینوسیکس	تجربه خرید و فروش اسکین
۱۰	۱۵	پسر	دانش‌آموز دبیرستان	فوتبال	تجربه خرید بازیکنان در فیفا التریمیت تیم و ترید کارت
۱۱	۱۹	مرد	دانشجوی کارشناسی	کالاف آو دیوتی	تجربه خرید و فروش اسلحه‌های افسانه‌ای در مارکت دون‌بازی
۱۲	۲۷	مرد	کارشناسی ارشد	کالاف آو دیوتی، گاد آو وار	تجربه سرمایه‌گذاری روی اکانت‌های رنگ بالا و فروش سودآور آن‌ها
۱۳	۲۵	مرد	کارشناسی	کالاف آو دیوتی	تجربه خرید کارت‌های زمانی بتل‌پس و فروش محتوای غیرقابل قفل
۱۴	۲۳	مرد	دانشجوی کارشناسی	فوتبال، گاد آو وار	تجربه ترید کارت در فیفا و کسب سود نقدی از فروش بازیکنان
۱۵	۲۸	مرد	کارشناسی	کالاف آو دیوتی	تجربه خرید و فروش ارتقای (آپگرید) سلاح در بازار ثانویه

۱۶	۱۸	پسر	دانش آموز دبیرستان	رینوسیکس، کالاف آو دیوتی	تجربه فروش آیتم‌های محدود و کلکسیونی در رویدادهای فصلی
۱۷	۲۴	مرد	کارشناسی	فوتبال	تجربه خرید و فروش بازیکنان در حالت کرییر مود بازی فیفا

۳-۴. ابزار و گردآوری داده‌ها

داده‌های پژوهش از طریق ۱۷ مصاحبه نیمه ساختاریافته گردآوری شد که میانگین زمان مصاحبه‌ها تقریباً ۲۷ دقیقه بود. تمامی مصاحبه‌ها پس از کسب رضایت آگاهانه ضبط و به صورت کلمه به کلمه پیاده سازی شدند. گردآوری داده‌ها در تابستان ۱۴۰۳ انجام شد. حجم نمونه بر اساس قاعده اشباع داده‌ها تعیین گردید؛ به طوری که از مصاحبه پانزدهم به بعد مضمون جدیدی استخراج نشد و دو مصاحبه پایانی جهت اطمینان از اشباع انجام گرفت (مشخصات جمعیت شناختی در جدول ۲ ارائه شده است). مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر اصلی (با سابقه آموزش کارآفرینی و آشنایی با فرهنگ بازی دیجیتال) انجام شد. مصاحبه‌شونده‌ها از طریق شبکه‌های دانشگاهی و اجتماعی شناسایی شدند و رابطه پیشین پژوهشگر با مشارکت‌کنندگان محدود به معرفی اولیه یا ارجاع همتا بود تا از اثرگذاری روابط قبلی بر صداقت پاسخ‌ها کاسته شود.

۴-۴. اعتبار و پایایی پژوهش

به منظور تضمین کیفیت یافته‌ها، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) بهره گرفته شد. باورپذیری از طریق درگیری طولانی مدت پژوهشگر با داده‌ها و بازگرداندن یافته‌ها به مشارکت‌کنندگان (گام هفتم کولایزی) تأمین شد. انتقال‌پذیری با ارائه توصیف غنی از بستر پژوهش و ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان فراهم گردید. اطمینان‌پذیری از طریق کدگذاری مستقل ۳۰٪ از مصاحبه‌ها (۵ مصاحبه از ۱۷ مصاحبه) توسط پژوهشگر اول انجام شد. واحد تحلیل «جمله یا بند معنادار» تعریف شد که در مجموع ۲۴۱ واحد تحلیل را شامل می‌گشت. از این تعداد، ۱۹۸ مورد توافق کامل داشتند. ضریب توافق میان کدگذاران با استفاده از شاخص کاپای کوهن 0.83 محاسبه شد که نشان‌دهنده توافق قوی است. این شاخصه این دلیل به کار گرفته شد تا توافق تعدیل شده بر اساس شانس تصادفی را منعکس کند و صرفاً به درصد توافق سطحی اکتفا نشود. پس از توافق نهایی روی کدها، نرخ توافق کلی با استفاده از ضریب هولستی (PAO) برابر با $82.1\% = 241/197 \times 100$ محاسبه گردید. کاربرد دو شاخص متفاوت به این دلیل است که کاپای پایایی مرحله کدگذاری مستقل را می‌سنجد و هولستی در صد توافق نهایی پس از رفع اختلافات را گزارش می‌دهد. در روش شناسی پدیدارشناسی توصیفی، این شاخص‌ها نه به عنوان معیار انحصاری اعتبار، بلکه به عنوان ابزارهای شفاف‌سازی فرایند کدگذاری به کار گرفته شدند؛ اعتبار نهایی یافته‌ها بر غنای توصیف‌های پدیدارشناختی و انطباق آنها با تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان استوار است.

در فرایند کدگذاری، ابتدا از متن ۱۷ مصاحبه ۹۷ کد اولیه استخراج گردید. این کدها در ۳۴ مفهوم دسته‌بندی شدند و سپس در ۲۹ مضمون فرعی و نهایتاً ۲۴ مضمون اصلی سازمان یافتند. نسبت ۳۴ مفهوم به ۹۷ کد اولیه نشان‌دهنده تراکم معنایی بالای داده‌هاست؛ بدین معنا که هر مفهوم میانگین از حدود ۳ کد اولیه تشکیل شده است. همچنین تقلیل ۲۹ مضمون فرعی به ۲۴ مضمون اصلی، حاصل ادغام مفاهیم هم‌خانواده در مرحله انتزاع بوده است.

تأییدپذیری نیز با ثبت مستمر یادداشت‌های تأملی و نگهداری زنجیره شواهد تحقق یافت. افزون بر این، مطابق الزام رویکرد توصیفی، پژوهشگران پیش‌فرض‌های خود درباره پدیده را شامل آشنایی با نظریه‌های هوشیاری کارآفرینانه (تنگ و همکاران، ۲۰۱۲)، خودتعیین‌گری (رایان و دسی، ۲۰۰۰) و یادگیری تجربی کلب (۱۹۸۴) در قالب یادداشت‌های تأملی پیش از ورود به میدان مکتوب کردند و با تعلیق این پیش‌فرض‌ها در طول مصاحبه و کدگذاری اولیه، تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان را بدون تحمیل چارچوب پیشین استخراج نمودند. این نظریه‌ها صرفاً در مرحله تفسیر و بحث یافته‌ها برای فهم عمیق‌تر و نه به‌عنوان قالب کدگذاری معانی شناسایی شده به کار گرفته شدند.

۴-۵. ملاحظات اخلاقی

پیش از انجام هر مصاحبه، اهداف و ماهیت پژوهش به طور شفاف برای مشارکت‌کنندگان تبیین گردید و رضایت آگاهانه آنان به صورت شفاهی و کتبی اخذ شد. در خصوص مشارکت‌کنندگانی که در زمان انجام پژوهش به سن قانونی ۱۸ سال تمام نرسیده بودند، افزون بر رضایت شخصی، رضایت آگاهانه والدین یا قیم قانونی نیز دریافت گردید. به‌منظور صیانت از اصل محرمانگی، هویت کلیه مشارکت‌کنندگان با کدهای عددی جایگزین و هرگونه اطلاعات شناساگر از داده‌ها زدوده شد. همچنین، حق انصراف از ادامه همکاری در هر مرحله از پژوهش، بدون هیچ‌گونه پیامد یا الزامی، برای تمامی مشارکت‌کنندگان تضمین گردید. باتوجه به اینکه این پژوهش در زمره مطالعاتی با ریسک حداقل قرار می‌گیرد، مشارکت‌کنندگان بالغ یا با رضایت والدین، موضوع غیرحساس، و محرمانگی کامل و مطابق با آیین‌نامه اجرایی کمیته ملی اخلاق در پژوهش‌های زیست‌پزشکی (مصوب ۱۳۹۶) که پژوهش‌های غیربالینی با ماهیت کیفی -اکتشافی را از دریافت کد اخلاق الزامی معاف می‌کند، اخذ مصوبه کمیته اخلاق ضرورت نداشت. باین حال، تمامی اصول اخلاقی از جمله رضایت آگاهانه، محرمانگی، حق انصراف و حفاظت از هویت مشارکت‌کنندگان به طور کامل رعایت شد.

۵. یافته‌ها

۵-۱. استخراج مضامین

فرایند استخراج مضامین بر اساس گام‌های هفت‌گانه کولیزی به صورت نظام‌مند اجرا گردید. در گام نخست، متن پیاده‌سازی شده هر مصاحبه بلافاصله پس از انجام آن، طی قرائت‌های مکرر و دقیق مورد واکاوی قرار گرفت تا محقق به درکی عمیق از زیست‌جهان مشارکت‌کننده دست یابد. در گام دوم، عبارات و گزاره‌هایی که به طور مستقیم با پدیده مورد مطالعه مرتبط بودند، از بطن داده‌ها استخراج شدند. در گام سوم، تمامی عبارات استخراج‌شده بازبینی و معنابخشی گردیدند؛ در نتیجه این واریسی دقیق، ۹۷ عبارت معنادار احصا و به همین تعداد کد اولیه تقلیل یافت. جهت مستندسازی زنجیره شواهد، نمونه‌ای از فرایند کدگذاری در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۳. فرایند استخراج و کدگذاری عبارت‌های اولیه
The process of extracting and coding initial phrases

ردیف	عبارت مستخرج از مصاحبه	کد (مضمون) اولیه
۱	این بازی‌ها در شناسایی فرصت به من کمک می‌کند مخصوصاً در دنیای واقعی صحنه‌ها را شبیه‌سازی می‌کردم.	شبیه‌سازی کسب‌وکار به بازی برای کشف فرصت
۲	سعی می‌کنیم در زمان برنامه‌ریزی داشته باشیم.	افزایش مهارت‌های مدیریت زمان
۳	قبلش باید یک گیم پلن داشته باشیم.	توسعه قابلیت‌های برنامه‌ریزی پیش از عمل

۹۵	اکثر این بازی‌ها لحظه‌های تعیین‌کننده دارند.	افزایش مهارت‌های تصمیم‌گیری سریع
۹۶	بازی‌های استراتژیک، ریسک انسان را بالا می‌برد.	افزایش ریسک‌پذیری/افزایش قابلیت تحمل ابهام
۹۷	در بازی‌های استراتژیک تیمی بازی می‌کنی.	بهبود قابلیت‌های کار تیمی/توسعه مهارت‌های مذاکره

این جدول نمونه‌ای از فرایند استخراج عبارات و کدگذاری اولیه است. ردیف‌های میانی (۴ تا ۹۴) در متن اصلی پژوهش به صورت کامل موجود است. در گام چهارم، کدهای تکراری حذف و کدهای مشابه از نظر معنایی ادغام شدند. در گام پنجم، مضامین دسته‌بندی شده و توصیف‌های جامعی از ابعاد مختلف پدیده ایجاد گردید. نمونه‌ای از این فرایند در جدول ۳ قابل مشاهده است.

پس از اتمام کدگذاری‌ها، در مرحله بعد، تمامی مضامین ایجاد شده مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته و ضمن حذف کدهای تکراری و ادغام کدهای مشابه (از نظر معنایی)، نسبت به دسته‌بندی مضمون‌های شناسایی شده و ایجاد توصیف‌های جامع نسبت به ابعاد مختلف موضوع اقدام شده است. نمونه‌ای از اقدامات انجام شده در این مرحله در جدول ۴ قابل مشاهده است.

جدول ۴. نمونه اقدامات انجام شده در راستای بازبینی و دسته‌بندی مضامین شناسایی شده

Examples of actions taken to review and categorize the identified themes

مضمون اولیه	دسته‌بندی و توصیف جامع
شبیه‌سازی کسب‌وکار به بازی برای کشف فرصت	توسعه قابلیت‌های شناختی
افزایش مهارت‌های مدیریت زمان	توسعه مهارت‌های مدیریتی
توسعه قابلیت‌های برنامه‌ریزی پیش از عمل	توسعه مهارت‌های مدیریتی
افزایش قابلیت‌های تصمیم‌گیری سریع	توسعه قابلیت‌های تصمیم‌گیری و حل مسئله
افزایش ریسک‌پذیری/افزایش قابلیت تحمل ابهام	توسعه روحیه موفقیت‌طلبی
بهبود قابلیت‌های کار تیمی/توسعه مهارت‌های مذاکره	توسعه مهارت‌های مدیریتی

در گام ششم، توصیف‌های جامع برای ارائه تحلیل پدیدار شناسانه تجربه زیسته نسل Z از مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط بازی‌وار شده و نقش آن در شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه ترکیب شدند. همان‌گونه که جدول ۵ نشان می‌دهد، این نقش در قالب ۱ مضمون فراگیر، ۴ مضمون سازمان‌دهنده و ۲۵ مضمون پایه قابل تبیین است.

جدول ۵. چگونگی نقش آفرینی گیمیفیکیشن در شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه در نسل Z

How gamification can help identify entrepreneurial opportunities in Generation Z Role of game mechanics and gamified environments in identifying entrepreneurial opportunities among Generation Z

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضمون فراگیر
توسعه هوش رقابتی		
توسعه هوش فرهنگی		
توسعه هوش محیطی (افزایش قابلیت بهره‌برداری از فرصت‌های محیطی)	توسعه قابلیت‌های شناختی	توسعه قابلیت‌های کارآفرینانه در نسل Z
توسعه قابلیت شبیه‌سازی کسب‌وکار به بازی برای کشف فرصت		

افزایش خلاقیت و نوآوری

افزایش اعتماد به نفس

مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضمون فراگیر
ایجاد فرصت برای رفع خستگی ذهنی	توسعه روحیه موفقیت طلبی	
افزایش تاب آوری		
افزایش ریسک پذیری		
بهبود خودکارآمدی		
افزایش قابلیت تحمل ابهام		
توسعه توانایی الگوگیری از موفقیت های دیگران	توسعه مهارت های مدیریتی	
افزایش نظم پذیری		
توسعه مهارت های مذاکره		
افزایش قابلیت های الهام بخشی به دیگران		
بهبود قابلیت های کار تیمی		
توسعه قابلیت های برنامه ریزی پیش از عمل		
افزایش مهارت های اشتراک دانش و تجربه		
افزایش قابلیت های مدیریت منابع انسانی		
توسعه مهارت های مدیریت مالی		
توسعه مهارت های ارتباطی		
افزایش مهارت های مدیریت زمان	توسعه مهارت های تصمیم گیری و حل مسئله	
افزایش توانایی بررسی مسائل به صورت چندبعدی		
افزایش قابلیت های تصمیم گیری سریع		
توسعه توانایی شناسایی و حل مسئله		

در گام هفتم و پایانی فرایند کولایزی، ساختار بنیادین استخراج شده (شامل مضمون فراگیر، مضامین سازمان دهنده و مضامین پایه) به تعدادی از مشارکت کنندگانی که پیش تر آمادگی خود را برای پیگیری اعلام کرده بودند، بازگردانده شد تا انطباق آن با تجربه زیسته شان ارزیابی شود. این فرایند در قالب جلسات کوتاه تلفنی و حضوری انجام گرفت و اکثر مشارکت کنندگان تجربه خود را در قالب مضامین ارائه شده بازشناختند. دو بازخورد اصلاحی از این مرحله حاصل شد: نخست، یکی از مشارکت کنندگان مضمون پایه «فرصتی برای رفع خستگی ذهنی» را نه پیامدی شناختی، بلکه پیش نیازی روان شناختی برای بازیابی تو صیف کرد؛ دوم، مشارکت کننده ای دیگر مضمون «افزایش قابلیت های الهام بخشی به دیگران» را عمدتاً در بستر بازی های اجتماعی و چند نفره تجربه کرده بود، نه بازی های فردی. این بازخوردها منجر به اصلاح جزئی توصیف های تفسیری شد، بدون آنکه ساختار کلی مضامین دستخوش تغییر گردد، و در مجموع بر اعتبار یافته ها افزود.

۲-۵. تحلیل مضمون تجارب زیسته

تحلیل مصاحبه ها نشان داد که مشارکت کنندگان تجربه خود را غالباً حول سه دسته کلی از بازی ها روایت می کردند. بازی های استراتژیک (نظیر بازی های شبیه سازی های جنگی و مدیریت منابع) با ایجاد موقعیت های پیچیده و چند مرحله ای، بیشترین سرمایه را در توسعه قابلیت های تصمیم گیری و مهارت های مدیریتی انجام می دهند. بازی های

آموزشی و شبیه‌سازی کسب‌وکار فضای مستقیم برای تجربه سناریوهای کارآفرینانه می‌کردند و نقش پررنگ‌تری در توسعه قابلیت‌های شناختی ایفا می‌نمودند. بازی‌های اجتماعی چندنفره نیز زمینه ساز تجربه‌های تیمی، مشاهدات و الهام‌بخشی به دیگران بودند و بیشترین همپوشانی را با مضمون توسعه مهارت‌های مدیریتی و روحیه موفقیت‌طلبی داشتند. این دسته‌بندی سه‌گانه، تفسیری برای یافته‌های ارائه‌شده در ادامه این بخش به دست می‌دهد.

مضمون اول: توسعه قابلیت‌های شناختی

یافته‌ها نشان می‌دهد که مکانیک بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار، با بهره‌گیری از شبیه‌سازی‌های ذهنی، الگوهای ادراکی مشارکت‌کنندگان را بازتعریف می‌کند. این بازی‌ها به‌مثابه یک «آزمایشگاه ذهنی» عمل می‌کنند که در آن، راهبردهای ذهنی به طور مستقیم به موقعیت‌های واقعی منتقل می‌شوند. مشارکت‌کننده چهاردهم با اشاره به تجربه زیسته خود در ورزش فوتبال می‌گوید: «در صحنه‌های واقعی، شبیه‌سازی‌های ذهنی بازی را بازسازی می‌کنم. ایده‌هایی که از بازی می‌گیرم و در زمین پیاده می‌کنم، مورد تأیید مربی قرار می‌گیرد». این شواهد نشان می‌دهد که مکانیک بازی‌های دیجیتال، از طریق بازسازی شناختی محیط، شکاف میان «تجربه مجازی» و «عملکرد واقعی» را پر می‌کند.

مضمون دوم: روحیه موفقیت‌طلبی و غلبه بر ترس از ریسک

در این مضمون، مکانیک بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وارسازی شده از طریق «پیوند هویتی» با کاراکتر بازی، زمینه‌ساز بروز جسارت و کاهش هراس از شکست می‌گردد. نتایج حاکی از آن است که مشارکت‌کنندگان ریسک‌پذیری کسب‌وکارهای واقعی را در پیوند با ریسک‌های بازی‌های استراتژیک آموخته‌اند. مشارکت‌کننده دوم در این باره بیان می‌کند: «تجربه بازی‌های استراتژیک باعث شد ترس من از خطرات احتمالی در بازارهای مالی فروبریزد؛ اکنون به‌جای انفعال، فعالانه به دنبال شناسایی فرصت‌ها هستم». این یافته بیانگر یک کنش دوسویه است؛ همان‌طور که مشارکت‌کننده دهم تأکید دارد، بازی هم‌زمان «تسهیل‌گر» و «تقویت‌کننده» ویژگی‌های شخصیتی ریسک‌پذیری در فرد است.

مضمون سوم: ارتقای مهارت‌های مدیریتی و رهبری

داده‌ها به‌وضوح نشان‌دهنده درونی‌سازی الگوی «برنامه‌ریزی راهبردی» در بازی‌های استراتژیک هستند. مشارکت‌کننده اول و دوم و نهم بر این باورند که برنامه‌ریزی پیشینی در بازی، الگوی ذهنی مواجهه با چالش‌های دنیای واقعی را شکل می‌دهد. افزون بر این، در بستر بازی‌های گروهی آنلاین، مهارت‌های ارتباطی و رهبری تیمی به شکلی ملموس ارتقا می‌یابد. مشارکت‌کننده نهم در این زمینه تشریح می‌کند: «در بازی‌های آنلاین، برای پیشبرد اهداف، نیازمند متقاعدسازی هم‌تیمی‌ها هستم؛ این فرایند، قدرت مذاکره و مدیریت منابع انسانی من را به‌شدت افزایش داده است». همچنین، بازی‌ها با کاهش ترس‌های اجتماعی، جسارت لازم برای حضور در تعاملات مدیریتی را فراهم کرده‌اند.

مضمون چهارم: تصمیم‌گیری تحت فشار و حل مسئله خلاقانه

بازی‌های دیجیتال با طراحی لحظات «تعیین‌کننده» و «چالش‌برانگیز»، محیطی امن برای تمرین تصمیم‌گیری‌های حساس فراهم می‌کند. مشارکت‌کنندگان، مکانیسم «آزمون و خطای بدون ریسک» را عامل اصلی پرورش خلاقیت می‌دانند. مشارکت‌کننده چهارم با استناد به تجربه حل معما در بازی‌های ماجراجویانه (مانند رزیدنت اویل) می‌گوید: «الگوهای حل مسئله‌ای که در بازی برای عبور از مراحل دشوار آموختم، مستقیماً در حوزه‌های خلاقانه زندگی

شخصی‌ام کاربرد داشته است». این روایت‌ها نشان می‌دهد که بازی‌ها بستری برای تمرین «حل مسئله خلاقانه» در مواجهه با شرایط بحرانی هستند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مکانیک بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار از طریق چهار مسیر مکمل و به هم پیوسته بر شناخت فرصت‌های کارآفرینانه در نسل Z تأثیر می‌گذارد: نخست، بازی‌های شبیه ساز با ایجاد «آزمایشگاه ذهنی»، الگوهای شناختی را بازتعریف کرده و شکاف میان تجربه مجازی و عملکرد واقعی را از میان برمی‌دارند؛ دوم، بازی‌های استراتژیک از طریق «پیوند هویتی» با کاراکتر، هراس از شکست را کاهش داده و روحیه ریسک‌پذیری را به مثابه یک ویژگی شخصیتی پایدار درونی می‌سازند؛ سوم، بازی‌های گروهی آنلاین با شبیه‌سازی موقعیت‌های مدیریتی، مهارت‌های رهبری، مذاکره و برنامه‌ریزی راهبردی را در بستری تعاملی و کم‌هزینه پرورش می‌دهند؛ و چهارم، مکانیسم «آزمون و خطای بدون ریسک» در بازی‌های ماجراجویانه، بستری امن برای تمرین تصمیم‌گیری تحت فشار و حل مسئله خلاقانه فراهم می‌آورد. در مجموع، این یافته‌ها از یک الگوی نظری منسجم حمایت می‌کنند که در آن بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار نه صرفاً ابزاری انگیزشی، بلکه یک «محیط یادگیری تجربی» است که قابلیت‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی لازم برای کارآفرینی را به صورت هم‌زمان و یکپارچه توسعه می‌دهد.

۳-۵. ارزیابی اعتبار تحلیل‌های کیفی

به منظور تضمین اعتمادپذیری یافته‌ها، مجموعه‌ای از راهبردهای مکمل بر پایه چهار معیار اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، اتکاپذیری و تأییدپذیری به کار گرفته شد (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵؛ باقری و همکاران، ۱۴۰۳). در راستای تأمین باورپذیری، پژوهشگر پیش از آغاز فرایند جمع‌آوری داده، پیش‌فرض‌ها، تجربه‌ها و انتظارات نظری خود درباره رابطه میان مکانیک بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار با فرایند معناهای بازی‌های دیجیتال و شناسایی فرصت را در قالب یادداشت‌های تأملی مکتوب کرد و در سراسر فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها، این پیش‌فرض‌ها را به حالت تعلیق درآورد (هوسرل، ۱۹۷۰؛ کولازی، ۱۹۷۸). این فرایند تعلیق ذهنی، تضمین کرد که مضامین از دل تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان برخیزد. در گام بعدی، یافته‌های تحلیلی به شش تن از مشارکت‌کنندگان بازگردانده شد و بازخورد آنان در بازبینی نهایی مضامین لحاظ گردید.

انتقال‌پذیری از طریق تو صیف غنی بستر پژوهش و مشخصات مشارکت‌کنندگان تأمین شد تا خوانندگان بتوانند قابلیت انتقال یافته‌ها به زمینه‌های مشابه را خودارزیابی کنند.

کفایت داده بر اساس اشباع داده‌ها تعیین گردید. مصاحبه‌های شانزدهم و هفدهم هیچ مضمون یا بعد مفهومی تازه‌ای به ساختار تحلیلی نیفزودند. براین اساس، اشباع داده‌ها در مصاحبه پانزدهم حاصل و دو مصاحبه تکمیلی صرفاً برای تثبیت این اشباع انجام شد.

اطمینان‌پذیری و کاهش سوگیری پژوهشگر، از طریق کدگذاری موازی و مستقل ارزیابی شد. یک کدگذار مستقل (دانش‌آموخته دکتری کارآفرینی آشنا به روش پدیدارشناسی) متن مصاحبه‌ها را بدون دسترسی به نتایج پژوهشگر اصلی کدگذاری کرده. کدگذار نخست ۳۴ و کدگذار دوم ۲۹ معنای صورت‌بندی شده (مجموعاً ۶۳ کد) استخراج کردند که از میان آن‌ها ۲۴ مورد به صورت مشترک شناسایی شده بود. میزان توافق بر پایه ضریب هولستی، مطابق رابطه (۱) محاسبه شد:

$$\text{رابطه (۱): } 100 \times \frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{کدها کل}} = \text{درصد توافق درون موضوعی}$$

$$\frac{2 \times 24}{63} \times 100 = 76/19\%$$

این مقدار، توافق اولیه‌ی پیش از جلسه اجماع را نشان می‌دهد و از آستانه ۷۰ درصدی که برای مرحله نخست کدگذاری مستقل در پژوهش‌های کیفی توصیه شده است، فراتر رفت (میلز و هوبرمن، ۱۹۹۴؛ اوکانر و جوف، ۲۰۲۰). با این حال، توافق اولیه به تنهایی معیار نهایی اعتبار نیست، بلکه نقطه آغاز گفت‌وگوی تحلیلی میان کدگذاران محسوب می‌شود. در ادامه، تمامی موارد اختلاف در دو جلسه مشترک بررسی شد و با رجوع به متن مصاحبه‌ها بررسی شد و اجماع کامل حاصل گردید. این فرایند موجب کاهش ابهام در نام‌گذاری کدها، حذف کدهای هم‌پوشانی و شفاف‌تر شدن زنجیره استدلال میان داده‌های خام، معانی صورت‌بندی‌شده و خوشه‌های مضمونی نهایی شد. پس از رسیدن به اجماع، ضریب کاپای کوهن (که برخلاف هولستی، احتمال توافق تصادفی را در محاسبه لحاظ می‌کند) $k=0.83$ به دست آمد. این مقدار در محدوده توافق قوی‌تر قرار می‌گیرد (لندیس و کوچ، ۱۹۷۷) و اعتبار کدگذاری را در سطح قابل قبول برای پژوهش کیفی تأیید می‌کند.

تأییدپذیری از طریق بازبینی هم‌تا انجام شد. دو متخصص در حوزه پدیدارشناسی تحلیل‌ها را به طور مستقل مرور کردند و پیشنهادهای آنان در اصلاح نهایی مضامین منعکس شد. همچنین یادداشت‌های تأملی پژوهشگر در تمام مراحل مطالعه حفظ گردید تا زنجیره شواهد برای ممیزی بیرونی قابل بازبینی باشد. در مجموع ضریب هولستی نه به مثابه تنها معیار، بلکه به عنوان شاخص کمی مکمل در فرایند اجماع و سایر شواهد کیفی اعتباربخشی و تفسیر می‌شود.

۶. بحث

یافته‌های حاصل از این مطالعه پدیدارشناختی، توصیفی ژرف از تجربه زیسته جوانان نسل Z ساکن شهر کرمانشاه در مواجهه با بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار ارائه می‌دهد. در این توصیف، «بازی» نه همچون فعالیتی حاشیه‌ای و صرفاً تفننی، بلکه به منزله فضایی معنا ساز تجربه می‌شود که از طریق آن، فرد به بازاندیشی درباره قابلیت‌های خویش و امکانات محیط پیرامون می‌پردازد. این تصویر به دست آمده در برخی جنبه‌ها با ادبیات پیشین همسو است، در بخش‌هایی آن را گسترش می‌دهد و در یک محور اساسی از آن فاصله می‌گیرد. در ادامه، هر یک از این سه محور تطابق، بسط و تمایز به تفصیل مورد تحلیل قرار خواهند گرفت:

ارتباط با ادبیات شناختی مکانیک‌های بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار: توصیف مشارکت‌کنندگان از دگرگونی در شیوه ادراک محیط، با یافته‌های راشمادی و همکاران (۲۰۲۵) درباره پیامدهای شناختی گسترده محیط‌های بازی‌وار شده برای جوانان همسوست. با این حال، آن دسته از مطالعات عمدتاً به گزارش «وقوع» تغییر شناختی بسنده کرده و سازوکار معناپردازی آن را در سطح تجربه زیسته واکاوی نکرده‌اند. پژوهش حاضر نشان می‌دهد این تغییر در روایت مشارکت‌کنندگان عمدتاً از دو مسیر معنا شده است: نخست، شکل‌گیری عادت رصد مستمر و تحلیل رقبا؛ و دوم، توانایی بازنمایی و شبیه‌سازی ذهنی موقعیت‌ها پیش از وقوع. نکته درخور توجه آن

است که مشارکت‌کنندگان این دو مسیر را از مرزهای محیط بازی فراتر برده و به ادراک روزمره خود از محیط شهری و اقتصادی تسری داده‌اند؛ همان چیزی که در ادبیات کارآفرینی با مفهوم هو شیاری کارآفرینانه پیوند می‌خورد و در پاراگراف بعد بررسی می‌شود.

ارتباط با هو شیاری کارآفرینانه و منطق کشف فرصت: گزارش مشارکت‌کنندگان از گذار «عبور منفعلانه» به «پوش مداوم» محیط، بازتاب تجربی همان حساسیت ادراکی است که کرزنر در تبیین هو شیاری کارآفرینانه بر آن تأکید کرده است. با این حال، یافته‌ها منحصر به منطق کشف نیست. روایت‌هایی که در آن‌ها مشارکت‌کنندگان از ترکیب منابع، آزمون سناریوهای بدیل و بازطراحی راه‌حل سخن گفتند، به منطق خلق فرصت نزدیک‌ترند؛ بنابراین تجربه زیسته این گروه، به جای تأیید یک جانبه یکی از دو رویکرد کشف یا خلق، بر هم‌زیستی آن دو دلالت دارد: محیط بازی‌وار شده هم‌زمان چشم دیدن فرصت را تیزتر و دست ساختن فرصت را آزادتر کرده است. تحقق هر دو، اما، مستلزم زیرساخت انگیزشی است که در بند بعد تبیین می‌شود.

ارتباط با نظریه خودتعیین‌گری: برجسته‌ترین یافته انگیزشی این پژوهش آن است که مشارکت‌کنندگان، امتیاز و سطح‌بندی را نه به مثابه پاداش بیرونی، بلکه به عنوان شاهی بر شایستگی تفسیر کرده‌اند؛ چنان‌که یکی از آنان گذشتن از مرحله دشوار را «یک مدرک» بر توانایی حل مسئله پیچیده دانست. این بازتفسیر با گزاره محوری نظریه خودتعیین‌گری درباره نقش ارضای نیاز شایستگی در پایداری انگیزش درونی همخوانی است (ریان و دسی، ۲۰۰۰) و تبیین می‌کند که چرا در این نمونه، عناصر بیرونی به تضعیف انگیزش درونی نینجامیده‌اند؛ خطری که ادبیات انتقادی بازی‌های دیجیتالی نسبت به آن هشدار داده است. افزون بر این، درحالی‌که پژوهش‌های پیشین عمدتاً بر بهبود عملکرد و تعامل کوتاه‌مدت متمرکز بوده‌اند (هاماری و همکاران، ۲۰۱۴؛ لندرز، ۲۰۱۴)، یافته‌های حاضر حاکی از آن است که تجربه مشارکت‌کنندگان به شکل‌گیری سازه‌های پایداری نظیر تاب‌آوری، تحمل ابهام و ریسک‌پذیری محاسبه‌شده معنا شده است؛ سازه‌هایی که سازوکار شکل‌گیری آن‌ها را می‌توان در چارچوب یادگیری تجربی توضیح داد. ارتباط با نظریه یادگیری تجربی (کلب): خوشه‌های مهارت‌های مدیریتی و تصمیم‌گیری کشف‌شده در این مطالعه، همسو با چارچوب یادگیری تجربی کلب (۱۹۸۴) قابل تبیین است. چرخه چهارمرحله‌ای کلب شامل تجربه عینی در حین بازی، مشاهده تأملی پس از شکست، مفهوم‌سازی انتزاعی در قالب تدوین استراتژی، و آزمایشگری فعال در دور بعدی بازی در محیط‌های بازی‌وار با دو ویژگی ممتاز تکمیل می‌شود: فشردگی زمانی و کم‌هزینه‌ی خطا. مشارکت‌کنندگان توانسته‌اند این چرخه را ده‌ها بار در بازه‌ای کوتاه و بدون تحمل پیامدهای واقعی شکست تکرار کنند. همین ویژگی، تبیین‌کننده این است که چرا مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی پیشاپیش یا تخصیص بهینه منابع، در روایت مشارکت‌کنندگان نه به مثابه محصول آموزش رسمی، بلکه برآمده از الزامات موقعیتی و تکرار نظام‌مند خطا توصیف شده‌اند. با این حال، باید تأکید کرد که تکرار صرف چرخه یادگیری، به‌خودی‌خود ضامن انتقال مؤثر آموخته‌ها به موقعیت‌های واقعی نیست؛ نکته‌ای که محور اصلی تمایز یافته‌های این پژوهش از بخشی از ادبیات پیشین را شکل می‌دهد.

ماهیت مشروط انتقال مهارت‌های کسب‌شده: ادبیات موجود در زمینه اثربخشی بازی‌های جدی و محیط‌های بازی‌وار، تصویری دوقطبی از انتقال مهارت‌ها ارائه می‌دهد: گروهی از پژوهش‌ها بر دشواری انتقال مهارت از بستر بازی به

موقعیت‌های واقعی تأکید دارند (کانولی او همکاران، ۲۰۱۲). گروهی دیگر، پیوند میان تجربه بازی و عملکرد در دنیای واقعی را تأیید می‌کنند (سیتزمن ۲۰۱۴). مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر نیز آشکارا از ارتباط میان استراتژی‌های اتخاذشده در بازی و فرایند تصمیم‌گیری در زندگی واقعی سخن گفتند. بااین‌حال، تحلیل عمیق‌تر روایت‌ها نشان می‌دهد که اتخاذ یکی از این دو موضع مطلق، تصویر دقیقی از واقعیت به دست نمی‌دهد. یافته‌های این مطالعه، موضعی میانه و ظریف‌تر را مبتنی بر انتقال مهارت به‌صورت گزینشی و نه یکسان در تمامی حوزه‌ها آشکار می‌سازد. شاهد این ادعا، تجربه یکی از مشارکت‌کنندگان است که به‌روشنی از انتقال مهارت «شناسایی موقعیت» از بازی فوتبال به عرصه واقعی کسب‌وکار خود گزارش داد، اما در همان مصاحبه تصریح کرد که بازی‌ها در بهبود مهارت مذاکره وی هیچ‌گونه تأثیری نداشته‌اند. این تفاوت درون‌فردی (انتقال موفق یک مهارت و شکست در انتقال مهارتی دیگر در یک فرد واحد) نشان می‌دهد سازوکار انتقال، نه به‌صرف مواجهه با محیط بازی‌وار، بلکه به میزان شباهت ساختاری میان موقعیت بازی و موقعیت واقعی هدف وابسته است. به بیان دقیق‌تر، آنچه از بستر بازی به دنیای واقعی منتقل می‌شود، «الگوهای حل مسئله در موقعیت‌های هم ساختار» است، نه بسته‌ای عام و کلی از شایستگی‌های کارآفرینانه. این صورت‌بندی، هم ادعای پژوهش را از حالت مطلق‌گرایانه خارج می‌سازد و به آن چهره‌ای واقع‌بینانه‌تر می‌بخشد و هم برای طراحان مکانیک بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار، دلالتی عملی و روشن به همراه دارد: اثربخشی انتقال، تابعی از طراحی موقعیت‌محور است، نه صرفاً پیاده‌سازی مکانیک‌های بازی.

تنوع تجربه و محدودیت‌های تعمیم‌پذیری: یافته‌ها نشان می‌دهند که حتی در میان یک گروه نسبتاً همگن مانند جوانان نسل Z، تجربه محیط‌های بازی‌وارشده یک‌دست نبوده است. به‌عنوان نمونه، معنای رقابت و مقایسه اجتماعی برای مشارکت‌کنندگان به دو صورت کاملاً متفاوت تفسیر شد: برای برخی، این عناصر منبعی برای انگیزش و پیش‌ران بودند؛ برای دیگران، موجد فشار روانی و استرس. در روایت‌هایی دیگر، بازی پیش از آنکه به ابزاری برای یادگیری تبدیل شود، به‌عنوان سازوکاری برای گریز از فشارهای روزمره تجربه شده بود. این واریانس تجربی، هشدار مهم ادبیات انتقادی در حوزه بازی‌های دیجیتال را تأیید می‌کند، مبنی بر اینکه پیامدهای این رویکرد به شدت متأثر از کیفیت طراحی و شیوه معنابخشی کاربر است و نمی‌توان آن را مداخله‌ای یک‌سازه با اثربخشی عام در نظر گرفت. بر مبنای این مرزبندی‌ها، می‌توان سهم نظری پژوهش حاضر را صورت‌بندی کرد.

مشارکت نظری: این پژوهش در تقاطع سه حوزه بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار، کارآفرینی نسل Z و شناسایی فرصت قرار می‌گیرد و سه سهم مشخص دارد. نخست، برخلاف غالب مطالعات که با رویکردی کمی به سنجش اثر عناصر بازی‌وار پرداخته‌اند، در اینجا فرایند معناپردازی کاربران واکاوی شده و نشان‌داده شده که همان عنصر (مانند امتیاز یا جدول رتبه‌بندی) می‌تواند برای افراد مختلف معناهای متفاوتی بیابد. دوم، پژوهش حاضر با تفکیک معانی صورت‌بندی شده ذیل چهار خوشه، سازوکارهای خرد شکل‌گیری قابلیت‌های کارآفرینانه را آشکار کرده است. سوم، شرط شباهت ساختاری به‌عنوان تبیینی برای تناقض ظاهری میان مطالعات مؤید و منتقد انتقال مهارت پیشنهاد شده است. این معناپردازی درمجموع با تلقی شین و ونکاتارامان^۳ (۲۰۰۰) از کارآفرینی به‌عنوان فرایند کشف، ارزیابی و بهره‌برداری از فرصت قابل تبیین است؛ چراکه مشارکت‌کنندگان یادگیری در بازی را مستقیماً

1. Connolly

2. Sitzmann

3. Shane & Venkataraman

به توان کشف و ارزیابی فرصت‌های واقعی مرتبط دانستند. افزون بر سهم نظری، یافته‌ها دلالت‌های عملی روشنی نیز دارند.

۷. نتیجه‌گیری

۷-۱. نتیجه‌گیری کلی

پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد پدیدارشناسی توصیفی و به‌کارگیری روش هفت‌مرحله‌ای کولایزی، به این پرسش محوری پاسخ داد که «جوانان نسل Z شهر کرمانشاه، تجربه زیسته خود از نقش مکانیک بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار در توسعه قابلیت‌های شناسایی فرصت‌های کارآفرینانه را چگونه توصیف و معنا می‌کنند؟». تحلیل نظام‌مند روایت‌های مشارکت‌کنندگان، به استخراج چهار خوشه مضمونی اصلی منجر شد: (۱) توسعه قابلیت‌های شناختی، (۲) توسعه روحیه موفقیت‌طلبی، (۳) توسعه مهارت‌های مدیریتی، و (۴) توسعه مهارت‌های تصمیم‌گیری و حل مسئله. این چهار خوشه، درهم تنیده و مکمل یکدیگر، ساختار بنیادی پدیده مورد مطالعه (تجربه بازی‌های دیجیتال در بستر کارآفرینی) را تشکیل می‌دهند.

بدین صورت که مشارکت‌کنندگان محیط بازی‌وار را به مثابه فضایی کم‌هزینه برای تمرین مواجهه با عدم قطعیت معنا کرده‌اند؛ فضایی که در آن شکست بهای سنگینی ندارد، بازخورد بی‌درنگ در دسترس است و امکان تکرار تصمیم فراهم می‌شود. در این ساختار، چهار خوشه نه مستقل، بلکه مکمل یکدیگر عمل می‌کنند: قابلیت‌های شناختی امکان دیدن فرصت را فراهم می‌کند، روحیه موفقیت‌طلبی جرئت‌پیکیری آن را می‌دهد، مهارت‌های مدیریتی توان سازمان‌دهی منابع را ایجاد می‌کند، و مهارت‌های تصمیم‌گیری گذار از ادراک به اقدام را ممکن می‌سازد. حلقه اتصال این چهار عنصر، تجربه مکرر و کم‌هزینه خطاست.

باین حال، یافته‌ها بر یکنواختی یا عمومیت این تجربه دلالت ندارد. انتقال مهارت از محیط بازی به موقعیت واقعی، در روایت مشارکت‌کنندگان مشروط و گزینشی بود و به نوع بازی و میزان شباهت ساختاری میان دو موقعیت بستگی داشت. معنای رقابت و مقایسه اجتماعی نیز برای همه یکسان تجربه نشد. از این رو، نتیجه‌گیری اصلی این پژوهش آن است که مکانیک بازی‌های دیجیتال و محیط‌های بازی‌وار نه راه‌حلی عام برای توسعه قابلیت‌های کارآفرینانه، بلکه بستری مشروط است که اثربخشی آن به کیفیت طراحی محیط، هم‌ریختی آن با موقعیت‌های واقعی کسب‌وکار و شیوه معناپردازی کاربر وابسته است. این نتیجه‌گیری، مبنای دلالت‌های کاربردی را فراهم می‌کند.

۷-۲. دلالت‌های کاربردی

یافته‌های این پژوهش برای سیاست‌گذاران، مربیان کارآفرینی و طراحان برنامه‌های توسعه کسب‌وکار سه دلالت روشن دارد.

نخست، در سطح آموزش کارآفرینی. ادغام عناصر بازی‌وار می‌تواند فاصله میان انتقال مفاهیم نظری و تمرین عملی تصمیم‌گیری را کاهش دهد؛ به‌ویژه برای نسلی که با بازخورد بی‌درنگ و یادگیری مبتنی بر تجربه آشنایی بیشتری دارد. باین حال، بر پایه یافته‌های این پژوهش، طراحی چنین برنامه‌هایی باید به جای تمرکز صرف بر امتیاز و جدول رتبه‌بندی، بر بازنمایی موقعیت‌های واقعی کسب‌وکار استوار شود؛ زیرا انتقال مهارت در روایت مشارکت‌کنندگان دقیقاً در نقطه شباهت ساختاری رخ داده است.

دوم، در سطح طراحی محیط. توجه به تنوع معناپردازی کاربران ضروری است. از آنجاکه رقابت و مقایسه اجتماعی برای بخشی از مشارکت‌کنندگان انگیزه‌بخش و برای بخشی دیگر فشار آور توصیف شد، توصیه می‌شود محیط‌های

آموزشی بازی وار شده مسیرهای پیشرفت جایگزین (مانند رقابت با عملکرد پیشین خود به جای رقابت با دیگران) را نیز در اختیار کاربران قرار دهند تا نیاز به خودمختاری تضعیف نشود. سوم، در سطح سیاست گذاری منطقه ای. نهادهای حمایت از کارآفرینی در استان هایی با نرخ بالای بیکاری جوانان، نظیر کرمانشاه، می توانند از محیط های شبیه سازی شده به عنوان فضایی برای تجربه شکست و بازآزمایی ایده پیش از ورود به بازار واقعی بهره گیرند. در شرایط ناپایداری اقتصادی که هزینه فرصت خطا برای کارآفرینان نوپا بسیار بالاست، چنین فضاهایی می توانند ریسک ادراک شده ورود به کارآفرینی را کاهش دهند. تحقق این دلالت ها، البته مشروط به توجه به محدودیت های پژوهش حاضر است.

۳-۷. محدودیت های پژوهشی

نخست، پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناختی و بر نمونه ای هدفمند از جوانان یک شهر انجام شده است؛ از این رو هدف آن توصیف عمیق ساختار تجربه بوده، نه تعمیم آماری به کل نسل Z. دوم، داده ها بر خوداظهاری مشارکت کنندگان درباره انتقال مهارت به موقعیت های واقعی متکی است و سنجش مستقل عملکرد کارآفرینانه آنان در دامنه این مطالعه قرار نداشت. سوم، ماهیت مقطعی پژوهش، امکان ردیابی پایداری تغییرات گزارش شده در طول زمان را فراهم نمی کند. چهارم، پرسش فرعی مربوط به شرایط تسهیل کننده و محدودکننده، هرچند در بخش موارد متعارض تا حدی پاسخ یافت، به دلیل تمرکز اصلی مصاحبه ها بر تجربه توسعه قابلیت ها، به صورت جامع واکاوی نشد.

۴-۷. پیشنهادها برای پژوهش های آینده

- بر پایه محدودیت های مذکور، چهار مسیر برای پژوهش های آینده پیشنهاد می شود:
۱. انجام مطالعات طولی برای بررسی پایداری قابلیت های گزارش شده و ردیابی تحقق عملی آن ها در فعالیت کارآفرینانه واقعی.
۲. پژوهش های مقایسه ای میان انواع بازی (استراتژیک، شبیه ساز کسب و کار، رقابتی برخط) برای آزمون فرضیه شباهت ساختاری به عنوان شرط انتقال مهارت.
۳. مطالعات ترکیبی که خوداظهاری مشارکت کنندگان را با شاخص های عینی رفتار کارآفرینانه پیوند دهد.
۴. بررسی تجربه گروه هایی که مواجهه محدود یا تجربه منفی از محیط های بازی وار داشته اند که می تواند مرزهای این پدیده را روشن تر کند و از سوگیری نمونه ها بکاهد.

منابع

- باقری، مسلم؛ مبشری، علی اصغر؛ شکاری، فاطمه و معاون، زهرا. (۱۴۰۳). طراحی الگوی توسعه گردشگری خوراک در ایران با رویکرد داده بنیاد. *برنامه ریزی و توسعه گردشگری*، ۱۳ (۴۸)، ۶۵-۴۱.
- Doi: 10.22080/JTPD.2024.26352.3848
- دهقان زاده، دهقان زاده، & حجت. (۲۰۲۵). فرایند تدریس معلمان در یادگیری مبتنی بر بازیهای دیجیتال. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۴۱ (۲)، ۱۹۳-۲۱۲.
- جعفری، رضا. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر شبکه های اجتماعی بر استراتژی تشخیص فرصت های کارآفرینی. *چشم انداز حسابداری و مدیریت*، ۴ (۴۲)، ۸-۱.
- https://www.jamv.ir/article_131172.html?lang=en

خشایاری، پژمان؛ حیدری، سیدعباسی و نعمتی‌زاده، سینا. (۱۴۰۰). پژوهشی در بررسی مؤلفه‌های مؤثر بر فرصت‌های کارآفرینی از دیدگاه کارآفرینان برتر در سازمان میراث فرهنگی، صنایع دستی و گردشگری. *مطالعات هنر اسلامی*، ۱۷ (۴۴)، ۱۵۰-۱۷۳. Doi: [10.22034/ias.2021.293839.1653](https://doi.org/10.22034/ias.2021.293839.1653)

محمدی الیاسی، قنبر؛ رکنی، ندا و طیبی، سید کمیل. (۱۳۹۰). نقش شبکه‌های اجتماعی در تشخیص فرصت‌های کارآفرینی. *توسعه کارآفرینی*، ۴ (۱۱)، ۷-۲۶. https://jed.ut.ac.ir/article_22785.html?lang=en

نورآبادی، الهام؛ واحدی، مرجان؛ آرایش، محمدباقر و پورسعید، علیرضا. (۱۴۰۲). پیشران‌های تشخیص فرصت‌های کارآفرینی زنان روستایی کارآفرین بخش کشاورزی استان ایلام. *روستا و توسعه*، ۲۶ (۱)، ۲۱-۴۸. Doi: [10.30490/rvt.2021.354887.1368](https://doi.org/10.30490/rvt.2021.354887.1368)

وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی. (۱۳۹۶). *آیین‌نامه اجرایی کمیته ملی اخلاق در پژوهش‌های زیست‌پزشکی*. معاونت تحقیقات و فناوری.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ ایرانی، فائزه. (۱۴۰۴). فراتحلیل اثربخشی آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن (بازی‌وارسازی) بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی در ایران. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۱ (۳)، ۱۹-۳۴.

<https://doi.org/10.22051/jontoe.2025.50467.4024>

Almansour, M., Soliman, M., Aldekhyyel, R., Binkheder, S., Temsah, M. H., & Malki, K. H. (2025). An academic viewpoint on the integration of generative artificial intelligence in medical education: transforming learning and practices. *Cureus*, 17(3). <https://doi.org/10.7759/cureus.81145>

Alvarez, S. A., & Barney, J. B. (2007). Discovery and creation: Alternative theories of entrepreneurial action. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1(1-2), 11-26. <https://doi.org/10.1002/sej.4>

Ardichvili, A., Cardozo, R., & Ray, S. (2003). A theory of entrepreneurial opportunity identification and development. *Journal of Business Venturing*, 18(1), 105-123. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(01\)00068-4](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(01)00068-4)

Aries, A., Vional, V., Saraswati, L., Wijaya, L., & Ikhsan, R. (2020). Gamification in learning process and its impact on entrepreneurial intention. *Management Science Letters*, 10(4), 763-768. DOI: [10.5267/j.msl.2019.10.021](https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.10.021)

Armstrong, M. B., Landers, R. N., & Collmus, A. B. (2016). Gamifying recruitment, performance management, and employee development. In *Gamification in education and business* (pp. 305-323). Springer. DOI: [10.4018/978-1-4666-8651-9.ch007](https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8651-9.ch007)

Ataei, P., Karimi, H., & Zarei, R. (2024). The role of entrepreneurial leadership, intellectual capital, innovativeness culture, and entrepreneurial orientation in entrepreneurial opportunity recognition by students. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 10(2), 100265. DOI: [10.1016/j.joitmc.2024.100265](https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100265)

Ataro, G. (2020). Methods, methodological challenges and lesson learned from phenomenological study about OSCE experience: Overview of paradigm-driven qualitative approach in medical education. *Annals of Medicine and Surgery*, 49, 19-23. DOI: [10.1016/j.amsu.2019.11.013](https://doi.org/10.1016/j.amsu.2019.11.013)

Bagheri, M., Mobasheri, A. A., Shekari, F., & Moaven, Z. (2024). Designing a Food Tourism Development Model in Iran Using Grounded Theory. *Journal of Tourism Planning and Development*, 13(48), 41-65. Doi: [10.22080/JTPD.2024.26352.3848](https://doi.org/10.22080/JTPD.2024.26352.3848) [In Persian].

Bagheri M, Mobasheri A A, Nematollahi M. (2024). Identifying the Opportunities and Challenges of Employing of the Individuals Seeking Addiction Treatment in the Tourism Industry. *Research on Addiction*, 17 (70), 79-106. <http://etiadpajohi.ir/article-1-2945-fa.html> [In Persian].

Barach, M., & Rider, C. I. (2023). Discovery, discernment, and exploitation: Entrepreneurial mechanisms at the nexus of individual and opportunity. *Strategic Management Journal*. <https://doi.org/10.1002/smj.3528>

Baron, R. A. (2006). Opportunity Recognition as Pattern Recognition: How Entrepreneurs "Connect the Dots" to Identify New Business Opportunities. *Academy of Management Perspectives*, 20(1), 104-119. DOI: [10.5465/AMP.2006.19873412](https://doi.org/10.5465/AMP.2006.19873412)

- Caserman, P., Krüger, A., & Göbel, S. (2023). Playing for badges: Analyzing the impact of gamification elements on different generations. *Education Sciences*, 13(2), 180. <https://doi.org/10.3390/educsci13020180>
- Çeker, E., & Özdaml, F. (2017). What” Gamification” Is and What It’s Not. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 221-228. DOI:[10.13187/ejced.2017.2.221](https://doi.org/10.13187/ejced.2017.2.221)
- Cheng, C., Gao, Q., Ju, K., & Ma, Y. (2024). How digital skills affect farmers’ agricultural entrepreneurship? An explanation from factor availability. *Journal of Innovation & Knowledge*, 9(2), 100477. DOI:[10.1016/j.jik.2024.100477](https://doi.org/10.1016/j.jik.2024.100477)
- Christopoulos, A., & Mystakidis, S. (2023). Gamification in education. *Encyclopedia*, 3(4), 1223-1243.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686. DOI:[10.1016/j.compedu.2012.03.004](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.004)
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book246131>
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.) , *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48–71). Oxford University Press.
- Cox, K. C., Lortie, J., & Castrogiovanni, G. (2017). An integrated model of intentional entrepreneurial action. In *Inside the mind of the entrepreneur: Cognition, personality traits, intention, and gender behavior* (pp. 3–15). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45239-9_1
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.218104>
- Dimock, M. (2018). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins .*Pew Research Center* .١٧-١٨, <https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6–25.
- Fishman, B., & Hayward, C. (2022). Gameful Learning: Leveraging the Learning Sciences to Improve the “Game of Learning”. *Proceedings of the International Society of the Learning Sciences*. <https://repository.isls.org/handle/1/7663>
- Frese, M., & Gielnik, M. M. (2023). The psychology of entrepreneurship: Action and process. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 137-164. DOI:[10.1146/annurev-orgpsych-120920-055646](https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-055646)
- Frechette, J., Bitzas, V., Aubry, M., Kilpatrick, K., & Lavoie-Tremblay, M. (2020). Capturing lived experience: Methodological considerations for interpretive phenomenological inquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-12. DOI:[10.1177/1609406920907254](https://doi.org/10.1177/1609406920907254)
- Gallagher, S. (2022). What is phenomenology? In *Phenomenology* (pp. 1-10). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11586-8_1
- Giorgi, A. (2009). The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach. Duquesneuniversity press. <https://www.duq.edu/academics/press/books/the-descriptive-phenomenological-method-in-psychology.php>
- Grimaldi, M., Troisi, O., Papa, A., & De Nuccio, E. (2025). Conceptualizing data-driven entrepreneurship: From knowledge creation to entrepreneurial opportunities and innovation. *The Journal of Technology Transfer*, 1-52. <https://doi.org/10.1007/s10961-025-10120-2>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. DOI:[10.1109/HICSS.2014.377](https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377)
- Hahn, S., Kuckertz, A., & Proeger, N. (2020). Learning from failure: How entrepreneurial failure shapes subsequent opportunity recognition. *Journal of Business Venturing*, 35(6), 106072. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2020.106072>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>

- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, Trans.). Northwestern University Press. (Original work published 1936)
- Isabelle, D. A. (2020). Gamification of entrepreneurship education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2), 203–223. <https://doi.org/10.1111/dsji.12203>
- Jafari, R. (2021). Investigating the effect of social networks on the strategy of identifying entrepreneurial opportunities. *Journal of Accounting and Management Vision*, 4(42), 1–8. https://www.jamv.ir/article_131172.html?lang=en [In Persian].
- Jayatissa, K. A. D. U. (2023). Defining Generation Z: A analytical review of literature. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 6(8), 3501–3507. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i8-34>
- Kassenkhan, A. M., Moldagulova, A. N., & Serbin, V. V. (2025). Gamification and artificial intelligence in education: A review of innovative approaches to fostering critical thinking. IEEE Access. Advance online publication. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2025.3576147>
- Khanin, D., Rosenfield, R., Mahto, R. V., & Singhal, C. (2022). Barriers to entrepreneurship: opportunity recognition vs. opportunity pursuit. *Review of Managerial Science*, 16(4), 1147–1167. DOI: [10.1007/s11846-021-00477-6](https://doi.org/10.1007/s11846-021-00477-6)
- Khashayari, P., Heydari, S. A. and Nemati Zadeh, S. (2024). A Scientific Research on Examining the Factors Affecting Entrepreneurial Opportunities from the View of Successful Entrepreneurs of the Cultural Heritage, Crafts and Tourism Organization. *Islamic Art Studies*, 18(44), 150–173. Doi: [10.22034/ias.2021.293839.1653](https://doi.org/10.22034/ias.2021.293839.1653) [In Persian].
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall. <https://books.google.com/books?id=4b5vAAAAAAAJ>
- Kotha, S., Shin, S. J., & Fisher, G. (2022). Time to unicorn status: An exploratory examination of new ventures with extreme valuations. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 16(3), 460–490. <https://doi.org/10.1002/sej.1442>
- Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752–768. DOI: [10.1177/1046878114563660](https://doi.org/10.1177/1046878114563660)
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lee, C. W., & Ilham, R. (2025). Digital entrepreneurship education and gamification: A mixed-methods study on intrinsic motivation and student engagement. *Bordón: Revista de pedagogía*, 77(4), 35–67. DOI: [10.13042/Bordon.2025.1114626](https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.1114626)
- Lim, W., Lee, Y., & Mamun, A. A. (2023). Delineating competency and opportunity recognition in the entrepreneurial intention analysis framework. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 15(1), 212–232. <https://doi.org/10.1108/JEEE-02-2021-0049>
- Lyons, R. M., Fox, G., & Stephens, S. (2023). Gamification to enhance engagement and higher order learning in entrepreneurial education. *Education + Training*, 65(3), 416–432. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2022-0124>
- Mekler, L. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525–534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>
- Milanesi, M., Guercini, S., & Gistri, G. (2022). Gamification in marketing and consumer research: A systematic literature review and research agenda. *International Journal of Hospitality Management*, 106, 103281. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2022.103281>
- Mills, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE.
- Mohammadi Elyasi, Q.; Rokni, N.; & Tayebi, S. (2011). the Role of Social Networks in the Recognition of Entrepreneurial Opportunities. *Journal of Entrepreneurship Development*, 4(1), 7–26. https://jed.ut.ac.ir/article_22785.html?lang=en [In Persian].
- Nafukho, F. M., & El Mansour, W. (2025). Factors determining entrepreneurial opportunity recognition and the significant role of education and training. *European Journal of Training and Development*, 49(1-2), 77–96. DOI: [10.1108/ejtd-04-2023-0054](https://doi.org/10.1108/ejtd-04-2023-0054)
- Noorabadi, E., Vahedi, M., Arayesh, M. and Poursaeid, A. (2023). Drivers of Recognizing Entrepreneurial Opportunities for Rural Woman Entrepreneurs in Agricultural Sector of Ilam Province. *Village and Development*, 26(1), 21–48. Doi: [10.30490/rvt.2021.354887.1368](https://doi.org/10.30490/rvt.2021.354887.1368)

- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406919899220. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Pérez-Macías, N., Medina-Molina, C., & Gismera-Tierno, L. (2022). Gamification in the development of entrepreneurial intentions: a QCA analysis. *Entrepreneurship Education*, 5(3), 343-365. DOI: [10.1007/s41959-022-00079-7](https://doi.org/10.1007/s41959-022-00079-7)
- Rachmadi, P., Situmorang, R., Sukardjo, M., Indrajit, R., & Gautama, E. (2025). Enhancing entrepreneurial competencies and student engagement through gamification in learning management systems. *Aptisi Transactions on Technopreneurship (ATT)*, 7 (2), 593– 604. DOI: [10.34306/att.v7i2.589](https://doi.org/10.34306/att.v7i2.589)
- Rahman, S. A., Khan, G. M., AlAbri, S., & Taghizadeh, S. K. (2022). The role of intellectual capital on entrepreneurial opportunity recognition among SMEs in the Sultanate of Oman. *Journal of Intellectual Capital*, 23(4), 816-839. DOI: [10.1108/JIC-05-2020-0177](https://doi.org/10.1108/JIC-05-2020-0177)
- Ratten, V. (2023). Entrepreneurship: Definitions, opportunities, challenges, and future directions. *Global Business and Organizational Excellence*, 42(5), 79-90. DOI: [10.1002/joe.22217](https://doi.org/10.1002/joe.22217)
- Roundy, P. T., Bradbury, M., & Latham, M. K. (2021). Beyond the “why” question: A processual account of how entrepreneurs recognize and exploit opportunities. *Small Business Economics*, 57(1), 287–308. <https://doi.org/10.1007/s11187-020-00382-7>
- Ruiz-Alba, J. L., Soares, A., Rodríguez-Molina, M. A., & Banoun, A. (2019). Gamification and entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(5), 661-683. DOI: [10.1108/JSBED-09-2018-0266](https://doi.org/10.1108/JSBED-09-2018-0266)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. DOI: [10.1037/0003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68)
- Schwieger, D & ,Ladwig, C. (2018). Reaching and retaining the next generation: Adapting to the expectations of Gen Z in the classroom. *Information Systems Education Journal* ۱۶ (۳), ۴۵-۵۴, <https://isedj.org/2018-16/n3/ISEDJv16n3p45.html>
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 32(1), 77-112. DOI: [10.1007/s10648-019-09498-w](https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w)
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of human-computer studies*, 74, 14-31. DOI: [10.1016/j.ijhcs.2014.09.006](https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006)
- Schoof, U. (2006). *Stimulating youth entrepreneurship: Barriers and incentives to enterprise start-ups by young people* (SEED Working Paper No. 76). International Labour Organization.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle* (R. Opie, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 1911)
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). *The promise of entrepreneurship as a field of research*. *Academy of Management Review*, 25(1), 217–226. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791611>
- Tang, J., Kacmar, K. M., & Busenitz, L. (2012). Entrepreneurial alertness in the pursuit of new opportunities. *Journal of Business Venturing*, 27(1), 77–94. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2010.07.001>
- Sitzmann (2011). A Meta-Analytic Examination of the Instructional Effectiveness of Computer-Based Simulation Games. *Personnel Psychology* [10.1111/j.1744-6570.2011.01190.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01190.x)
- Sirait, B. E. (2025). Enhancing Entrepreneurial Mindset Through Gamified Digital Learning In Higher Education. *Journal of Economics, Language Education, Visualization Informatics (OliviaMark)*, 1(01), 19-22. DOI: [10.5539/jel.v14n3p296](https://doi.org/10.5539/jel.v14n3p296)
- Soares, A. M. J., Melo, F. L. N. B. D., Dantas, S. D. T. A., Silva, M. P. D., & Genuino, S. L. V. P. (2024). Gamification in entrepreneurship education: A systematic literature review and future research agenda. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, 13, e2389. <https://doi.org/10.14211/regepe.esbj.e2389>
- Suh, A., & Li, M. (2020). Understanding the role of gamification in student engagement and learning outcomes. *Computers & Education*, 149, 103818. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>
- Teimouri, H. and Mobasheri, A. A. (2024). Designing a Pattern of the antecedents and Consequences for employee smental absence in Iran using meta- synthesis approach. *Management*

Studies in Development and Evolution, 33(111), 181-206. <https://doi.org/10.22054/jmsd.2024.75654.4366>

Triquet, J. C. M. (2020). Gamification as a teaching methodology for Generation Z: A pedagogical proposal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 263-285. <https://doi.org/10.14201/teri.22384>

Van Manen, M., & Van Manen, M. (2021). Doing phenomenological research and writing. *Qualitative Health Research*, 31(6), 1069-1082. DOI: [10.1007/978-3-030-55127-8_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-55127-8_3)

Wajdi, M., Sudirman, A & ,Fitriani, R. (2024). Characterizing Generation Z: Digital proficiency, social consciousness, and career expectations in the modern era. *Journal of Business and Social Science Review*. ۲۵-۱۲, (۱) ۵, <https://doi.org/10.55980/jbssr.v5i1.312>

Xiao, Y., & Hew, K. F. (2024). Personalized gamification versus one-size-fits-all gamification in fully online learning: Effects on student motivational, behavioral and cognitive outcomes. *Learning and Individual Differences*, 113, 102470. DOI: [10.1016/j.lindif.2024.102470](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102470)

Zhang, L., Wang, J., Huang, Z., Wang, X., Yang, C., & Cao, T. (2025). Leisure shapes future: The role of leisure crafting in Chinese Generation Z's future expectations of challenging work and education. *Leisure Sciences*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/01490400.2025.2456789>

Zourmpakis, A. I., Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2023). Adaptive gamification in science education: An analysis of the impact of implementation and adapted game elements on students' motivation. *Computers*, 12(7), 143. <https://www.mdpi.com/2073-431x/12/7/143>