



تصميم بيئة تعليمية مؤلعة وفاعليتها في تعزيز الوعي بالآيات الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

عبدالرحمن أحمد الزهراني

باحث ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني : abzn83@gmail.com

الملخص

استهدف البحث الحالي الكشف عن فاعلية استخدام بيئة تعليمية تستخدم المنصات الرقمية لتنمية الوعي بالآيات الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ولتحقيق هدف البحث تم اتباع المنهج شبه التجريبي الذي استخدم المقارنة بين مجموعتين تجريبية وضابطة؛ حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام منصة تعليمية تعلّيبيه بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. تكونت عينة البحث من (60) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة جدة، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين بواقع (30) طالباً لكل مجموعة. من خلال البحث تم تطبيق اختبار يقيس الوعي بالآيات الصمود التعليمي. كما تم استخدام اختبار (ت) لتحليل الفروق بين متغيرات المجموعتين. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية المنصات القائمة على التعلّيبي في تعزيز الوعي بالآيات الصمود النفسي. وأوصى البحث بضرورة دمج التعلّيبي في منصات التعليم الرقمية، وتدريب المعلمين على توظيفه في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التعلّيبي، المنصات التعليمية، الصمود النفسي.



Designing a Gamified learning Environment and its Effectiveness in promoting Awareness of Psychological Resilience Mechanisms among Secondary School Students

Abdulrahman Ahmed Al-Zahrani

Master's Researcher, College of Education, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia

Email: abzn83@gmail.com

ABSTRACT

This research aimed to investigate the effectiveness of using a digital learning environment to develop awareness of psychological resilience mechanisms among secondary school students. To achieve this objective, a quasi-experimental design was employed, comparing two groups: an experimental group and a control group. The experimental group studied using a gamified learning platform, while the control group studied using the traditional method. The research sample consisted of 60 first-year secondary school students in Jeddah, randomly assigned to two groups of 30 students each. A test measuring awareness of educational resilience mechanisms was administered. A t-test was used to analyze the differences between the mean scores of the two groups. The results showed statistically significant differences in the post-test scores, favoring the experimental group, indicating the effectiveness of gamified platforms in enhancing awareness of psychological resilience mechanisms. The research recommends integrating gamification into digital learning platforms and training teachers on its application in the educational process.

Keywords: Gamification, educational platforms, psychological resilience.

**مقدمة**

التلبيب نموذجًّا مستوحى من مفهوم إدخال عناصر الألعاب في مجالاتٍ غير ترفيهية والهدف الرئيسي من التلبيب هو تحفيز الأفراد وتحسين تفاعلهم مع تحسين الأداء في التعليم (costa-Medina et al., 2021; Ahmad et al., 2020; Alla & Nafil, 2019; Bovermann & Bastiaens, 2020; Campillo-Ferrer et al., 2020; Dalponte Ayastuy et al., 2021; Das et al., 2025; De-Marcos et al., 2016). يعمل التلبيب من خلال تطبيق النقاط والشارات والتحديات اليومية والمكافآت لخلق جوًّا من الإثارة يدفع الأفراد إلى المشاركة بحماس أكبر، والعمل على تحقيق الأهداف المرسومة بأسلوبٍ ممتعٍ (Ortiz-Rojas et al., 2025; Ortiz-Rojas et al., 2019; Panagiotarou et al., 2020; Panis et al., 2020; Alsadoon, 2023). ويرى السعدون (2023) من زاوية أخرى، أن التلبيب له دور كبير في تحفيز المتعلمين، بما يوفره لهم من تجربة تعليمية تقوم على الاستكشاف وحل المشكلات بشكلٍ إبداعي، بدوره ينشئ بيئة تعليمية أكثر تفاعلية وحيوية، تخرج عن النمط التقليدي وتغذّي روح الفضول لديهم.

وفي السياق ذاته، أظهرت دراسة أجراها سيلفستر (Sylvester, 2024) أن فوائد التلبيب لا تقتصر على تحسين الأداء الأكاديمي فحسب، بل تتدعم ذلك، وخاصةً في تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية، يساعد هذا النهج على بناء الصمود النفسي لدى الأفراد، مما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع الضغوط ومواجهة التحديات بثقة ومرونة.

تطورت المنصات القائمة على الألعاب لتصبح كأدوات أساسية في التعليم الحديث كم أشار لها النادي (Alnadi, 2024)، إذ يمكنها تحويل الفصل الدراسي من تجربة تقليدية ومملة وسلبية إلى تجربة تعليمية شيقة وممتعة، فهي لا تعزز التفاعل بين الطالب والمعلم فحسب، بل تساعد أيضًا في حفظ المعلومات بشكلٍ أعمق وأكثر استدامة. لا تقتصر مزايا اللعب على تحفيز الطلاب فحسب، بل تهدف أيضًا إلى تحسين أدائهم الأكاديمي، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية، وتعزيز قدرتهم على التكيف مع ظروف التعلم المتنوعة، أن دمج عناصر اللعب في المناهج الدراسية يُسهم في زيادة التفاعل، وجعل العملية التعليمية ديناميكية وممتعة، مما يزيد من الدافعية نحو مزيد من التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية (Alrashedi et al., 2024).

وفي السياق نفسه، يرى جكينتوني وأخرون (Gkintoni et al., 2024)، أن فوائد التلبيب بغض النظر على تحسين الأداء الدراسي يمكن أن تشمل أيضًا تعزيز الصمود النفسي، وهي سمة مهمة تساعد الطلاب على التعامل بثقة مع التحديات الدراسية والاجتماعية والتي قد يواجهونها أثناء رحلتهم التعليمية (Akgül, 2022; Ang et al., 2022; Appolloni et al., 2021; Corlett & McConnachie, 2021; Fletcher & Sarkar, 2013; Menendez-Ferreira et al., 2022; Udwan et al., 2020).

وقد سلطت العديد من الدراسات الحديثة الضوء على الدور المتزايد للمنصات القائمة على التلبيب في تعزيز العملية التعليمية وتحسين تجربة التعلم من خلال استراتيجيات مختلفة، وفي الدراسة التي أجراها الرشيد وأخرون (2024) حيث أظهرت الدراسة أن اعتماد التلبيب في المنصات الرقمية يمكن أن يساعد في زيادة مستويات الطموح الدراسي لدى المتعلمين حيث توفر العناصر التفاعلية مثل النقاط والمستويات والشارات بيئةٌ محفزةٌ تشجعهم على مواصلة التعلم والاستكشاف.

كما أظهرت نتائج دراسة أخرى آرغيرييو وأخرون (Argyriou et al., 2020) أن إدماج تقنيات الواقع الافتراضي في التلبيب يعزز من انخراط الطلاب، حيث جعلت عناصر التلبيب مثل التحديات والمكافآت من عملية التعلم تجربة أكثر جذبًا وتأثيرًا.

في مجال التدريب، تناولت دراسة ألمر وأخرون (Ulmer et al., 2022) الأثر لتطبيق التلبيب ضمن بيانات التدريب الافتراضي، حيث أظهرت النتائج أن استخدام آليات مثل النقاط والمستويات ساعد في رفع معدلات الاحتفاظ بالمعلومات وتحسين الأداء العام للمتدربين، ومع ذلك أشار بعض المشاركون إلى شعورهم باختفاض في الكفاءة الذاتية نتيجة المقارنة المستمرة مع تقدم الآخرين.

أما في سياق التعليم الطبي، فقد بيّنت دراسة بارتليت وأخرين (Bartlett et al., 2021) أن إدخال التلبيب في أنظمة المحاكاة الجراحية كان له دور في جذب اهتمام طلاب الطب نحو التخصصات الجراحية، وقد ساهمت العناصر التفاعلية مثل التغذية الراجعة الفورية ومكونات اللعب في إثراء تجربة التعلم بشكل ملحوظ.



في مجال تعليم اللغات، كشفت دراسة شين وأخرون (Shen et al., 2024) أن استخدام منصة Kahoot! كان له أثر واضح في تعزيز دافعية الطلاب وتحسين تحصيلهم الدراسي، إلى جانب مساهمته في تقوية الصمود النفسي، حيث شجعهم على التفاعل والمشاركة دون الخوف من الوقوع في الخطأ أو الفشل. وفي السياق ذاته، تناولت دراسة جين وأخرون (Jin et al., 2020) أثر التلعيب في تعليم الفنون، من خلال توظيف تقنيات الواقع الافتراضي لإعادة تقديم اللوحات الفنية الكلاسيكية بأسلوب تفاعلي، ما ساعد الطلاب على فهم أعمق للفن وزاد من اندماجهم في تجربة التعلم.

يُعرف الصمود النفسي بأنه القدرة على مواجهة الضغوط والتحديات بأسلوب إيجابي، ويُعد من العوامل الأساسية التي تمكّن الأفراد من التكيف مع الظروف القاسية دون أن يتأثروا بها سلباً، وبحسب ما ذكره سيلفستر (Sylvester, 2024)، فإن الصمود النفسي يشمل مجموعة من المهارات من بينها التكيف والثقة بالنفس، والتحكم في العواطف وهي جمعها تساعد الفرد على تجاوز الأزمات بكفاءة.

الصمود النفسي ليست مجرد سمة يمتلكها الشخص وبالتالي تكون راسخة، بل هي مهارة يمكن صياغتها وتعزيزها بمرور الوقت بفضل استراتيجيات مختلفة كاللعب والتعلم التفاعلي الذي يستند على الترابط الاجتماعي، وفي دراسة أخرى أجراها السعدون (Alsadoon, 2023) ظُهر أن الطلاب الأكثر مرنة يتعاملون بشكل أفضل مع الضغوط الأكademية، مما يعزز بدوره أدائهم الأكademي.

وفي دراسة مماثلة، أفاد الطاهر وأخرون (Eltahir et al., 2023) أن تبني استراتيجيات فعالة للتكييف العاطفي يمكن الطلاب من مواجهة التحديات بمرنة أكبر ويزيد من ثقفهم بأنفسهم والتي يمكنهم الاعتماد عليها، وبالتالي تعزيز إنجازاتهم الأكademية وتقدمهم.

في دراسة أجراها دي فيسر وأخرون (de Visser et al., 2016) طُورت منصة تدريب تفاعلية يمكن للموظفين استخدامها لإدارة التوتر ومهارات التأقلم حيث أشارت النتائج إلى أن النهج المتبّع والذي ساهم في خفض مستويات التوتر، بالإضافة إلى تحسين فاعالية الأفراد في مواجهة التحديات.

وبالمثل، توصلت دراسة لير وبروير (Lier & Breuer, 2020) إلى أن منصة صحية رقمية قائمة على التلعيب ساهمت في رفع مستوى الصمود النفسي لدى الموظفين، إذ وفرت بيئة تربوية تفاعلية دعمتهم في تحسين حالتهم النفسية وتعزيز رفاهيتهم العامة.

في السياق الأكademي، بيّنت دراسة تشان وأخرين (Chan et al., 2018) أن تطبيق التلعيب يسهم في تعزيز الدافعية الداخلية لدى الطلاب، ما يجعلهم أكثر استعداداً للتعامل مع التحديات الدراسية بروح إيجابية وتفاعل أكبر. كما كشفت دراسة ترايبيلماير وبوتز (Treiblmaier & Putz, 2020) أن التلعيب يمكن أن يُعد وسيلة فعالة لبناء الصمود النفسي، حيث يساعد في تحفيز الأفراد ويدعم قدرتهم على التحمل والتكييف داخل بيئات التعلم المتنوعة.

نظرًا لما أثبتته التلعيب من فاعلية في تعزيز دافعية المتعلمين وتفاعلهم، إلى جانب دوره المحتمل في دعم الصمود النفسي، تبرز الحاجة إلى إجراء المزيد من الأبحاث لفهم هذه العلاقة بشكل أعمق، وتهدف هذه الدراسة إلى استكشاف أثر التلعيب على الصمود النفسي مع التركيز على تحديد العوامل المؤثرة في هذه العلاقة، بما يسهم في تطوير مناهج تعليمية أكثر كفاءة تساعد الطلاب على مواجهة التحديات الأكademية والمهنية بثقة ومرنة أكبر.

مشكلة البحث:

تواجه العملية التعليمية تحديات كبيرة في أوقات الأزمات والطوارئ، حيث يتأثر الطلاب نفسياً واجتماعياً بفقدان الروتين والاستقرار، ما يؤدي إلى تراجع الحافز للتعلم والانخراط في الأنشطة الأكademية. وفي ظل هذا الواقع المضطرب، أصبحت الحاجة ملحة للبحث عن بدائل تعليمية مرنّة تُراعي الأبعاد النفسية والمعرفية في آن واحد، وتسهم في تعزيز قدرة الطلاب على التكيف والمواصلة. ومن بين هذه البدائل، برز التعليم الرقمي كخيار ضروري لاستمرار العملية التعليمية، لا سيما عند دعمه بأساليب تحفيزية مبتكرة مثل التلعيب.

يُعد التلعيب استراتيجية تعليمية قائمة على إدماج عناصر اللعب، مثل التحديات، ونظام المكافآت، والتفاعل التنافسي، بهدف خلق بيئة تعليمية جذابة تحقق المتعلمين على المشاركة الفاعلة. وتكون أهمية هذا النهج في قدرته على التخفيف من مشاعر التوتر والقلق، وتعزيز دافعية الطالب وتفاعلاته حتى في أكثر الظروف صعوبة، مما يجعله أداة واحدة لدعم الصحة النفسية إلى جانب تحسين الأداء الأكademي.



ورغم تزايد الاهتمام الأكاديمي بفعالية التلعيب في دعم التحصيل والمشاركة، إلا أن الأبحاث التي تركز على آثاره النفسية، لا سيما خلال فترات الأزمات، لا تزال محدودة. في هذا السياق، يبرز الصمود النفسي باعتبارها أحد المفاتيح الجوهرية لاستمرارية التعلم؛ فهي تمثل قدرة الطالب على التكيف مع الصدمات والتغيرات المفاجئة، وعلى استعادة توازنه النفسي دون فقدان الاهتمام أو الانسحاب من بيئة التعلم.

ويبدو هذا التحدي أكثر وضوحاً لدى طلاب المرحلة الثانوية، الذين يعيشون تحولات نفسية واجتماعية حساسة تجعلهم عرضة للتشتت والانفصال عن محبيتهم الأكاديمي، خاصة في حال غياب الدعم والاستقرار. ومن هنا، يُعد التلعيب وسيلة فعالة لإعادة إشراكهم من خلال تحويل الأنشطة التعليمية إلى تجربة محفزة قائمة على التفاعل والمرح والإنجاز الفوري.

عند شعور الطالب بما يكسبه فعلياً عند مشاركته في المنصات القائمة على التلعيب سواءً من المكافآت أو النقاط والشارات يتجلّز الجانب المكتسب الأكاديمي، بل يمتد إلى أبعد من ذلك حين تزيد ثقته بنفسه والشعور بالسيطرة والمواصلة على التقدم.

مزايا أخرى تقدمها المنصات القائمة على التلعيب وهي المشاركة الجماعية للطلاب في مواجهات وتحديات مع بعضهم البعض، بدورها تقدم مجموعة التفاعلات هذه أثر بخوض الشعور المحتمل بالعزلة والذي قد يشعر به الطالب أثناء رحلة التعلم وفي أوقات الأزمات التي يتعرض لها في بعض الأحيان ويساعده على استعادة شعوره بالانتماء إلى المدرسة والمجتمع التعليمي.

في هذا الإطار، تشير الأدبيات الحديثة إلى وجود دلائل إيجابية على الدور الفعال الذي يمكن أن يلعبه التلعيب في تعزيز الصمود النفسي لدى الطلاب. فقد بيّنت دراسة حديثة أجراها جيكينوني وأخرون (Gkintoni et al., 2024) بعنوان "دور التلعيب في تعزيز الصحة النفسية في المدارس"، أن دمج عناصر التلعيب مع استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي أسهم بشكل واضح في خفض مستويات القلق والاكتئاب لدى الطلاب. كما ساعد هذا الدمج في تنمية مهاراتهم في التنظيم الانفعالي، وعزّز قدرتهم على التفكير بمرونة أثناء مواجهة التحديات. وقد خلصت الدراسة إلى أهمية تطوير تدخلات تعليمية تعتمد على التلعيب، نظراً لما أثبتته من آثار إيجابية ممتدة على الصحة النفسية والتحصيل الدراسي في آن واحد.

وعلى مستوى آخر، تناولت دراسة تطبيقية في جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية – بعنوان "استخدام منصة Nearpod كأداة لتعزيز التعلم النشط" – تجربة التعليم عن بعد لطلابات المرحلة الجامعية، وكشفت النتائج عن ارتقاء كبير في معدلات التفاعل والرضا عن العملية التعليمية، مما يدعم الفرضية القائلة بأن التلعيب لا يحسن الجوانب المعرفية فقط، بل يمتد تأثيره الإيجابي إلى الحالة النفسية للمتعلمين، عبر خفض التوتر وتعزيز الشعور بالإيجابية والانتماء، حكمي (Hakami, 2020).

وبناءً على ما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف الأبعاد النفسية العميقة لتقنية التلعيب، ومدى إسهامها في دعم مرونة الطلاب النفسية، وتحفيزهم على الاستمرار والمثابرة في رحلتهم التعليمية، رغم التحديات المحيطة.

أسئلة البحث:

سعياً لمعالجة المشكلة التي يتناولها هذا البحث، يتمثل السؤال الرئيسي في: كيف يمكن توظيف المنصات التعليمية المعتمدة على التلعيب في تنمية مهارات الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

أسئلة فرعية:

1. ما التصميم التعليمي للمنصات القائمة على التلعيب التي يمكن اعتماده عليها في تنمية الصمود النفسي؟
2. ما فاعليه التصميم المقترن للمنصات القائمة على التلعيب في تنمية مهارات الصمود النفسي؟

أهداف البحث:

1. تحديد التصميم التعليمي للتلعب الذي يمكن الاعتماد عليه في تنمية الصمود النفسي أثناء الأزمات والطوارئ.
2. التعرف على فاعليه التصميم المقترن للتلعب في تنمية الصمود النفسي أثناء الأزمات والطوارئ

**أهمية البحث:**

يُبَشِّمُ هذا البحث في إبراز الدور التربوي والنفسي لاستراتيجيات التأهيل، من خلال توفير إطار علمي يدعم دمجها في الممارسات التعليمية. فعلى مستوى المعلمين، يقدم البحث آليات تطبيق عملية تعزز متابعة تقديم الطلاب وتدعم التعلم المستمر. أما بالنسبة للطلاب، فظهور البحث أثر التأهيل في تعزيز الصمود النفسي وتنمية مهارات التكيف وحل المشكلات، خصوصاً في البيئات التعليمية الضاغطة.

ويوفر البحث لـ أولياء الأمور فهماً واضحاً لأهمية التأهيل في دعم الصحة النفسية لأبنائهم، بينما يقدم لـ وزارة التعليم توصيات منهجية يمكن الاستفادة منها في تطوير المناهج وبرامج الدعم النفسي. كما يدعم المراكز المتخصصة في تصميم برامج إرشادية قائمة على التأهيل، ويزوّد واعضي المناهج بأسس علمية لتضمين عناصر التأهيل في المحتوى الدراسي.

وأخيراً، يفتح البحث آفاقاً جديدة أمام الباحثين والخبراء لتطوير نماذج أكثر فاعلية في تصميم منصات التأهيل، واستكشاف تأثيرها في الجوانب النفسية والتعليمية بصورة أعمق.

حدود البحث:

1. **الحدود الموضوعية:** سوف يتم تعزيز الصمود النفسي عن طريق المنصات القائمة على التأهيل.
2. **الحدود المكانية:** إدارة جدة التعليمية
3. **الحدود البشرية:** طلاب المرحلة الدراسية الثانوية بمدرسة صقلية الثانوية
4. **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول عام 1447.

فرض البحث:

تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية التي تستخدم المنصات الملاعبة في مستوى تنمية الصمود النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات البحث:**Gamification التأهيل**

عرف سيلر وهومر (Sailer & Hommer, 2020) مفهوم التأهيل بأنه استخدام عناصر مستمدة من الألعاب، مثل النقاط، الشارات، ولوحات التصدر، في سياقات غير ترفيهية، بهدف تعزيز المشاركة وتحفيز السلوك الإيجابي لدى الأفراد. في السياق ذاته، يرى كوفيستو وهاماري (Koivisto & Hamari, 2019) أن التأهيل هو إدماج آليات وتصميمات الألعاب ضمن بيانات رقمية، بهدف تشجيع المستخدمين على تحقيق أهداف محددة من خلال تجربة تفاعلية وجاذبة. أما التعريف الإجرائي الذي يعتمد الباحث، فيشير إلى أن التأهيل هو استراتيجية تعليمية تعتمد على دمج عناصر مشابهة للألعاب الرقمية – مثل التحديات والمكافآت – داخل الأنشطة التعليمية أو المهنية، بهدف زيادة التفاعل وتحفيز الأفراد على الإنجاز المستمر.

الصمود النفسي Psychological Resilience

يُعرَّف ساوتشيك وأخرون (Southwick et al., 2014) الصمود النفسي بأنه قدرة الفرد على التكيف مع الضغوط أو الصدمات الشديدة بطريقة فعالة، واستعادة توازنه النفسي من خلال توظيف موارده الداخلية، مثل التقاول، إلى جانب موارده الخارجية، كالدعم الاجتماعي. ومن منظور مختلف، يرى كاليش وأخرون (Kalisch et al., 2017) أن الصمود النفسي هو عملية ديناميكية تمكّن الفرد من الحفاظ على أدائه الطبيعي أو استعادته حتى في ظل ظروف نفسية أو بيئية قاسية. أما في هذا البحث، فيعتمد تعريف إجرائي للصمود النفسي بوصفه مهارة تنشأ من التفاعل بين السمات الشخصية، مثل المرونة النفسية، والعوامل البيئية، مثل وجود علاقات اجتماعية داعمة، وتساعد هذه المهارة الفرد على مواجهة الأزمات وتجاوزها بفعالية، بدلاً من الاستسلام أو الانهيار تحت وطأتها.

**إجراءات البحث****أولاً: منهج البحث:**

يعتمد هذا البحث على المنهج التجريبي الذي يركّز على دراسة تأثير متغير مستقل على متغير تابع. وقد استخدم الباحث التصميم التجريبي القائم على مجموعتين: تجريبية وأخرى ضابطة، حيث خضعت المجموعة التجريبية للتعلم من خلال التعلم، في حين ثلثت المجموعة الضابطة تعليماً تقليدياً.

المتغيرات:

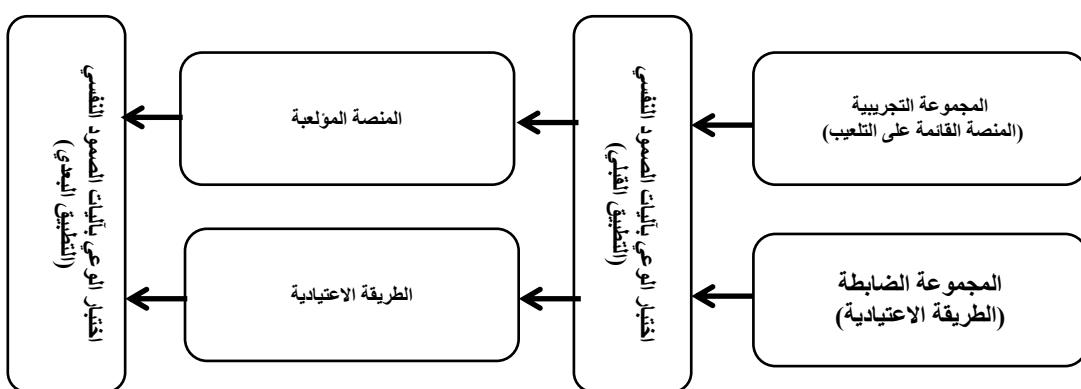
وقد تم استخدام المنهج الكمي في البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين المتغيرات التالية:

1. المتغير المستقل : المنصات القائمة على التعلم

2. المتغير التابع : الوعي بالصمود النفسي

ثانياً: التصميم التجريبي للبحث

على ضوء المتغير المستقل المستخدم بالبحث الحالي والمتمثل في المنصات التحفيزية والمتغير التابع المرتبط بتعزيز الصمود النفسي تم استخدام التصميم التجريبي ذا بعد الواحد، وذلك على النحو المبين بشكل (1):



شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين المتغيرات التالية :

1-المتغير المستقل: المنصة القائمة على التعلم .

2-المتغير التابع: الوعي بالآليات الصمود النفسي.

ثالثاً: مجتمع البحث والعينة**1. مجتمع البحث**

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة جدة التعليمية بالمملكة العربية السعودية. وسبب اختيار محافظة جماعة جدة أن جميع المدارس التابعة لإدارة جدة سواء كانت حكومية أو خاصة من المدارس التي كانت فيها تجارب واضحة لاستخدام المنصات التحفيزية في عمليات التعليم.

2. عينة البحث

تكونت عينة البحث من 60 طالباً في مدينة جدة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025 / 2026 بمدرسة صقلية الثانوية. تم اختيار العينة على مرحلتين، المرحلة الأولى تم فيها اختيار أفراد العينة قصدياً وفقاً لرغبتهم في المشاركة في فاعلية المنصات القائمة على التعلم وجود قدرة لديهم على استخدام المنصات القائمة



على التلبيب، بينما المرحلة الثانية تم فيها توزيع أفراد العينة عشوائياً بواقع 30 طالب لكل مجموعة من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

رابعاً: التصميم التعليمي للمنصات القائمة على التلبيب
 اعتمد البحث الحالي على نموذج (ديك وكاري Dick et al., 2001) لتصميم المنصة التحفيزية حيث إنه من نماذج التصميم التعليمي المرنة التي توفر خطوات إجرائية تناسب عدد متعدد من الأنظمة الرقمية، وقد قام الباحث بإدخال بعض التعديلات على بعض الخطوات الفرعية الخاصة بالنموذج ليتناسب مع طبيعة مواد المعالجة التجريبية، وتم اتباع النموذج وفق المراحل والخطوات التالية:

مرحلة التحليل

أ. تحديد المشكلة وتقدير الحاجات

ترتکز مشكلة البحث الحالي حول الحاجة إلى تطوير نموذج للمنصات التحفيزية القائمة على عناصر المحفزات الرقمية بهدف تعزيز الوعي بالصمود النفسي لدى بعض الطلاب في المرحلة الابتدائية. وترتافق الحاجة إلى تطوير النموذج مع وجود ندرة واضحة في الدراسات السابقة التي اهتمت بتصميم المنصات التحفيزية بغرض تعزيز الوعي بالصمود النفسي. وتأسساً على ذلك جاء البحث الحالي كمحاولة لتطوير نموذج مقترن لتوظيف المنصات التحفيزية في تعزيز الصمود النفسي.

ب. تحديد الأهداف العامة

الهدف العام من بيئة المنصات التحفيزية المصممة بالبحث الحالي هو تعزيز الوعي بآليات مواجهة الصمود النفسي، وقد تم تحديد الأهداف العامة للمحاور المحاذير الخاصة بآليات الوعي بالصمود النفسي وتم تركيزها في (4) أهداف عامة، وهي الوعي بالمفاهيم الأساسية للصمود النفسي، وأهمية الصمود النفسي، ومصادر الصمود النفسي، وخصائص الصمود النفسي.

ج. . تحليل المهام

اعتمد الباحث على أسلوب تحليل المهام، بحيث يتم تقسيم المهام الأساسية إلى مهام فرعية، ويتم تحليل هذه المهام إلى خطوات تسلسلية، وعلى ضوء ذلك تم تحليل المهام المرتبطة بالصمود النفسي المترکزة في (4) مهام أساسية، وتحليل كل مهمة إلى المهارات الفرعية الخاصة بها، ومن ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين بهدف استطلاع رأيهم في صحة تحليل المهام واقتضاءه، وقد أشار السادة المحكمين إلى بعض التعديلات المرتبطة بالصياغة اللغوية للمهام الفرعية، وإضافة بعض المهام، وهو ما قام الباحث بتقديمه، كما أقر أكثر من (80 %) جميع المهام الواردة بالقائمة، وعلى ضوء ذلك تكونت قائمة المهام في صورتها النهائية من (4) مهام أساسية ، وذلك على النحو المبين بشكل (2) التالي.



شكل (1): المهام الرئيسية والمهام الفرعية المرتبطة بآليات تعزيز الصمود النفسي



د. تحليل خصائص المتعلم المستهدفين
اعتمد الباحث من عينة البحث على الطلاب في المرحلة الثانوية، وقد تم رصد الوعي بمؤشرات الصمود النفسي، وقد تبين أن متوسط الوعي لا يتجاوز (55%)، وهو ما يعني أن السلوك المدحلي في حاجة إلى التحسين. هذا وقد أيدى (60) طالباً رغبتهم في المشاركة بالتجربة البحثية وعدم ممانعتهم لدراسة البرنامج المقترن وفق المنصة القائمة على التعليم. وباستفسار الباحث عن استخدام الطلاب من قبل لمنصات تحفيزية فقد أجمع (100%) من الطلاب على استخدام المنصات الرقمية.

هـ. تحليل بيئة التعليم

البيئة الرئيسية للمنصة في البحث الحالي هي منصة (TalentLMS) لمحفزات الألعاب، ويتم الوصول إليها من خلال الموقع الرسمي (www.talentlms.com)، أو من خلال تطبيق (TalentLMS) للأجهزة الذكية بنظام (IOS) أو نظام (android). وتتضمن المنصة أربعة أدوات رئيسية يمكن الاعتماد عليها في تنفيذ منظومة التعليم، وهي: (النقط، والشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة)، هذا بالإضافة إلى أن المنصة تتبع تحميل مقاطع فيديو متعددة، وعروض تقديمية، وصور، وغيرها من الملفات وكذلك إضافة اختبارات متعددة، وإنشاء مهام تعليمية، وتحفيز للمعلم التعرف على مدى تقدم الطلاب، ومعدلات تنفيذهم للمهام المتعددة، وإمكانية استدعاء ملفات من خارج المنصة.

مرحلة التصميم

أـ. تحديد الأهداف الإجرائية

ووفقًا لعناصر المحتوى الأساسية التي تم تحديدها، ووفقًا للأهداف العامة للبرنامج الحالي، تم تحديد الأهداف التعليمية، ومن ثم عرضها على السادة الممكرين، وذلك بهدف استطلاع رأيهم في مدى تحقيق كل عبارة للسلوك التعليمي المراد تحقيقه، ومدى دقة الصياغة اللغوية لكل عبارة، وقد أشار السادة الممكرين لبعض التعديلات اللغوية، وهو ما قام الباحث بتنفيذها.

بـ. تصميم المحتوى

على ضوء الأهداف العامة والأهداف التعليمية السابق تحديدها تم صياغة المحتوى في (4) موضوعات أساسية، وكل موضوع منها مرتب بمجموعة من المهام، حيث تم استخلاص المحتوى العملي الخاص بهذه الأهداف، وتحديد الأجزاء التي سوف يتم تقديمها وفقًا لإجراءات تنفيذها وذلك على النحو التالي: (1) مفهوم الصمود النفسي، (2) أهمية الصمود النفسي، (3) مصادر الصمود النفسي، (4) خصائص الشخص الصائم النفسي.

The screenshot shows the TalentLMS interface with the following sections:

- Main Header:** Add - Reorder - Edit course - View as Learner - ...
- Section 1: مفاهيم الصمود النفسي**
 - عرض عن مفاهيم الصمود النفسي
 - ملف تعليمي عن مفاهيم الصمود النفسي
 - مقالة عن مفاهيم الصمود النفسي
 - توجيهات تنفيذ المهام التعليمية
- Section 2: مهام موضوع الصمود النفسي**
 - إنشاء مناقشات جديدة على مفاهيم الصمود النفسي
 - ملف تعليمي عن مفاهيم الصمود النفسي
 - تقدير عن مفاهيم الصمود النفسي
 - اختبار مفاهيم الصمود النفسي

شكل 2: المحتوى المقدم عبر المنصة المقترحة والمهام الخاصة بكل محتوى



وفقاً لأساليب التعليب التي تتضمنها المنصة الرقمية محل البحث تم تصميم عنصر التحفيز بالاعتماد على (4) عناصر أساسية، وهي (ال نقاط، الشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة)، وتتضمن المنصة خيارات متعددة ومستويات متعددة لكل محفز.

د. تصميم التفاعل عبر المنصة

تتضمن المنصة عدة أنماط للتفاعل ارتكزت حول تفاعل الطلاب مع المحتويات بالمنصة، وتفاعل الطلاب مع واجهات التفاعل بمنصة التحفيز الرقمي، بالإضافة إلى تفاعل الطلاب مع المعلم عبر المنصة بشأن استفساراتهم، والنقاش في الموضوعات عبر المنصة التحفيزية، وتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض من خلال النقاشات.

هـ. تصميم استراتيجية التغذية الراجعة

تم تصميم التغذية الراجعة بحيث يتم متابعة ومراقبة الطلاب ومتابعة أدائهم عبر المنصة، أو من خلال التقارير الإحصائية التي تقدمها المنصة التحفيزية عن كل طالب مشارك، وبالتالي تزويد الطلاب بالغذية الراجعة وتوجيههم نحو إكمال مهام التعلم، وتحمّل على حصد النقاط والشارات والانضمام للمستويات ولوحات الصدارة.

وـ. تصميم استراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم:

تم الاعتماد على أسلوب التعلم الفردي والتعلم التشاركي باستخدام المنصة القائمة على الحوافز الرقمية، حيث يتحكم الطالب في خطوه الذاتي بهذه المنصة في أثناء التعلم، وبالتالي يتحكم في تتبع عرض المعلومات وفقاً لسرعته الفردية، وقدرته على الإنجاز، بالإضافة إلى تشاركه مع الطلاب في النقاشات ومشاهدة الوسائل الرقمية والتعليق عليها.

مرحلة التطوير

أـ. إنتاج المحتوى الرقمي

في هذه المرحلة تم إنتاج المحتويات الرقمية الخاصة والمتمثلة في أفلام الفيديو الرقمي والتي تم استيراد بعضها عبر اليوتيوب، وإنتاج العروض التعليمية الخاص بكل موضوع، وإعداد المقالات المرتبطة كذلك بالموضوعات التعليمية، وكذلك إنتاج الأسئلة الخاصة بكل اختبار.

بـ. تطوير حساب البرنامج التعليمي عبر المنصة

جـ. التقييم المبدئي للبرنامج القائم على المحفزات الرقمية

تضمنت هذه المرحلة عرض المنصة المطورة وما تتضمنه من محتويات على مجموعة من المحكمين للتأكد من إمكانية الاعتماد عليها في تنمية آليات تعزيز آليات الصمود النفسي.

أدوات البحث: بناء اختبار تعزيز الصمود النفسي

استهدف هذا الاختبار التعرف على مستوى الوعي بآليات الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتم بناء اختبار الوعي في أربعة مجالات أساسية على النحو المبين بالمهام، وقد اعتمد بناء الاختبار على الأطر النظرية للصمود النفسي، وتم إعداد جدول المواقف، بحيث يغطي الجوانب الأربع الأساسية وهي، مفهوم الصمود النفسي، وخصائص الصمود النفسي، وأهمية الصمود النفسي، ومصادر الصمود النفسي. يتكون الاختبار في صورته النهائية من (20) فقرة من نوع الاختبارات الموضوعية، وهو من أسئلة الاختبار من متعدد، وقد حدد لكل فقرة (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة، و(صفر) للإجابة الخاطئة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للاختبار بين (0-20) درجة. تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس للتحقق من صدقه المنطقي، وأفادوا بأن الفقرات مناسبة لأهداف الدراسة، حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين على مناسبة الفقرات (90% فأكثر) لكل فقرة. وقد أجرى الباحث إعادة صياغة لبعض البنود وفق ملاحظات المحكمين. أما بالنسبة لصدق وثبات الاختبار، فقد تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) بفواصل زمني مقداره أسبوعان، وبلغ معامل الارتباط



(0.79) وهو معامل مرتفع يدل على ثبات الأداة. كما تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للفقرات، وتراوحت بين (0.31-0.72)، وهي نسب مقبولة تشير إلى أن أسئلة الاختبار متوازنة الصعوبة ومناسبة لفئة المستهدفة. كذلك تم حساب معامل التمييز للفقرات، وتراوحت القيم بين (0.16-0.40)، مما يشير إلى أن فقرات الاختبار تتمتع بدرجة جيدة من القدرة على التمييز بين الطالب ذوي الصمود العالي والمنخفض. تم استخدام الاختبار في قياس مستوى الوعي بآليات الصمود النفسي لدى الطلاب، وجرى حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار، حيث بلغ المتوسط (20 دقيقة).

إجراءات تطبيق تجربة البحث

تم توجيه الطلاب من المجموعتين التجريبيتين للبدء في استخدام المنصة التعليمية، وقد بدأ ذلك في يوم الثلاثاء الموافق 20 / 5 / 1447 هـ حسب الخطة الزمنية الموضوعة، وذلك كما يلي:

- **المجموعة التجريبية الأولى:** قامت بدراسة المحتوى والتفاعل مع المهام من خلال المنصة القائمة على عناصر التناعيب (النقط، الشارات، المستويات، ولوحات الصدارة).
- **المجموعة الضابطة:** قامت بدراسة نفس المحتوى وأداء نفس المهام بالطريقة الاعتيادية من خلال مهام وشروحات داخل الصف الدراسي.

وقد استمر تطبيق التجربة لمدة (4) أسابيع، حيث تم تقديم مهمة أساسية واحدة كل أسبوع لكلتا المجموعتين.

رابعاً: التطبيق البعدى لأداة البحث

1. بعد انتهاء فترة التجربة يوم السبت الموافق الأربعاء 28 / 5 / 1447 هـ، قام الباحث بإعادة تطبيق أداة البحث، وهي اختبار الوعي بآليات الصمود النفسي، على جميع الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة.

وطلب من الطلاب الإجابة عن جميع الأسئلة في ضوء ما تعلموه واكتسبوه خلال التجربة.

2. قام الباحث بتصحيح استجابات الطلاب على الاختبار ورصد نتائجهم في جداول؛ تمهيداً لإجراء المعالجة الإحصائية الضرورية. كان الهدف هو تحديد مدى فاعلية المنصة التحفيزية في تعزيز الوعي بمؤشرات الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بجدة.

نتائج البحث

أولاً: تكافؤ المجموعات:

لحساب تكافؤ المجموعات التجريبية للبحث تم استخدام اختبار المجموعات المستقلة كما هو موضح في الجدول التالي

Independent-Samples T Test



جدول (1) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" في التطبيق القبلي لاختبار الوعي بآليات الصمود النفسي

الدالة	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	الاختبار
غير دالة	0.666	58.000	0.434	1.33	10.033	30	الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	الوعي بآليات الصمود
				1.63	9.866	30	التجريبية (المنصات المؤلعة)	

وباستقراء نتائج المعالجة الإحصائية كما هي مبينة في الجدول السابق، يتضح أن قيمة "ت" للاختبار القبلي بلغت (0.434) بدرجات حرية (58)، وبمستوى دلالة (0.666)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05). وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى الوعي بآليات الصمود النفسي، مما يشير إلى تكافؤ مستويات الوعي لدى الطلاب قبل إجراء التجربة. وبالتالي يمكن اعتبار أن المجموعتين متكاففتان قبل تطبيق البرنامج، وأن أي فروق تظهر بعد إجراء التجربة في مستوى الوعي بآليات الصمود النفسي يرجع تفسيرها إلى الاختلافات في المعالجة التجريبية وهي المنصة المؤلعة، وليس إلى اختلافات موجودة بالفعل قبل بدء تنفيذ التجربة.

ثانياً: اختبار صحة فرض البحث

ينص فرض البحث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية التي تستخدم المنصات المؤلعة في مستوى تنمية الصمود النفسي لصالح المجموعة التجريبية".

ولتتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً؛ تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent-Samples T Test) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

**جدول (2): المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" في التطبيق البعدى للاختبار الأدائى**

الدالة	مستوى الدالة	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	انحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	الاختبار
دالة	0.00	58	8.996	1.460	10.4667	30	الضابطة (الطريقة الاعتيادية)	الوعي بآليات الصمود
				1.634	14.0667	30	التجريبية (المنصات المؤلعة)	

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة "ت" للاختبار البعدى بلغت (8.996)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دالة (0.000) أقل من (0.05). ويفهم من ذلك أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدى لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنصات الملعبة، مما يشير بوضوح إلى فاعلية هذه المنصات في تنمية الصمود النفسي لدى طلاب الصف المستهدف.

وبناءً على ما سبق، يتم قبول الفرض البديل الذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية التي تستخدم المنصات المؤلعة في مستوى تنمية الصمود النفسي لصالح المجموعة التجريبية".

ثالثاً: تفسير النتائج ومناقشتها
من خلال النتائج التي تم التوصل إليها باختبار فرض البحث إحصائياً، والتي أظهرت وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت المنصات الملعبة، يمكن تفسير ذلك بأن هذه المنصات أسهمت بفاعلية في تنمية الوعي بآليات الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك لما تمتاز به من خصائص تحفيزية وتفاعلية تسهم في رفع الدافعية الداخلية وتشجيع المشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية الصعبة.

وقد بين كارسلين وفرائل (Carcelén-Fraile, 2025) أن التعلیب الفعال یسهم في تحسین التوازن الانفعالي وتنمية المهارات الاجتماعية لطلاب المرحلة الابتدائية، مما یدعم فكرة أن البيئة التفاعلية المحفزة تعزز الصمود النفسي في الأزمات التعليمية.



كما أوضح كولهور وآخرون (Coelho et al., 2025) في دراسة تجريبية أن التعليب التعليمي يؤثر بشكل إيجابي على الانفعالات الدافعية والعمليات المعرفية لدى المتعلمين، وهو ما ينسق مع نتائج البحث الحالي التي أظهرت تحسناً ملحوظاً في سلوكيات التكيف النفسي.

كذلك، أشار بوتررت (Duterte, 2024) في بحثه إلى أن الأنشطة التعليمية القائمة على المنافسة الإيجابية والمكافآت الرقمية تسهم في تعزيز الدافعية الداخلية وتحسين الاستجابات الانفعالية للتعلم، وهو ما ينعكس على قدرة الطالب على مواجهة المواقف الضاغطة بثقة.

ومن جانب آخر، أكد واليو وبلازون (Waluyo & Balazon, 2024) في دراسته أن استخدام التعليب في بيئات التعلم يرسخ ما يُعرف بـ "الذات الإيجابية المتعلمة" (Positive Learning Self)، وهي سمة ترتبط مباشرة بمكونات الصمود النفسي مثل التقاول، الإصرار، والإحساس بالقدرة الذاتية.

تدل هذه النتائج مجتمعة على أن المنصات المؤلبة ليست مجرد وسيلة تقنية للعب أو الترفيه، بل تمثل أداة تربوية فعالة في تعزيز الصحة النفسية وتكون استجابات انفعالية متزنة لدى المتعلمين. كما أن بيئه التفاعل الاجتماعي التي توفرها هذه المنصات تتسمج مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية (Vygotsky) التي ترى أن المعرفة تبني من خلال التفاعل والمشاركة الجماعية، مما يفسر ارتفاع مستويات الصمود النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

إضافة إلى ذلك، يمكن تفسير فاعلية المنصات المؤلبة في ضوء نظرية التعلم الذاتي المنظم (Self-Regulated Learning Theory Alhalafawy & Zaki, 2024; Zaki, El-Refai, Najmi, et al., 2024) حيث تقدم هذه المنصات تغذية راجعة فورية وتتيح للمتعلمين تحديد الأهداف وتتبع التقدم الشخصي (Ibrahim et al., 2024)، وهو ما ينمّي مهارات التنظيم الذاتي ويزيد من المرونة في مواجهة الصعوبات الدراسية والنفسية.

وعليه، يمكن القول إن النتائج الحالية تدعم التوجهات الحديثة التي ترى أن التعليب يمثل ركيزة أساسية في بناء المرونة النفسية والتعليم الإيجابي، كما تؤكد أن المنصات التحفيزية تمثل أداة واحدة لتهيئة الطلاب للتعامل مع الأزمات التعليمية والنفسية بثقة واستقلالية. ومن الضروري التوسع فيربط التعليب والمنصات الرقمية القائمة على عناصر التعليب بتقنيات متقدمة تعزز دور التعليب في تحسين نواتج التعلم مثل إنترنت الأشياء (Najmi et al., 2024)، وتقنيات الاسترجاع الرقمي (Zaki, El-Refai, Alharthi, et al., 2024)، وتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية (Alharbi et al., 2025; Alsulami et al., 2025).

خامساً: التوصيات

في ضوء النتائج التي أكدت فاعلية المنصات المؤلبة في تنمية الوعي باليات الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية أثناء الأزمات، يوصي الباحث بما يلي:

1. دمج المنصات المؤلبة في البيئة التعليمية المدرسية من خلال اعتماد عناصر التعليب (النقاط، المستويات، الشارات، المكافآت) ضمن تصميم الأنشطة الصفية والإثرائية، بما يساهم في تعزيز الدافعية والصمود النفسي لدى الطلاب.

2. تنفيذ برامج تدريبية متخصصة للمعلمين حول كيفية توظيف التعليب لتحقيق أهداف نفسية وسلوكية، مثل تنمية الصمود، المرونة، وتنظيم الانفعالات، وذلك استناداً إلى ما أكدته الأدبيات الحديثة حول أثر التعليب الفعال في التطور الانفعالي والاجتماعي للمتعلمين.

3. اعتماد تصاميم تعلم قائمة على التحفيز الذاتي والتفاعل الاجتماعي لدعم الدافعية الداخلية والانفعالات الإيجابية لدى الطلاب، نظراً لفعاليتها التي أثبتتها الدراسات الحديثة في رفع مستويات التكيف والصمود.

4. تطوير أنظمة تقييم رقمية تحفيزية ترتكز على التغذية الراجعة الفورية ونظام النقاط، لما لها من دور في تعزيز الأداء الأكاديمي وتحسين الاستجابات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب في جميع مراحل التعلم.



5. تعزيز ثقافة التعلم الإيجابي (Positive Learning Self) في المدارس من خلال ممارسات تحفيزية مستمرة تدعم الإصرار، التفاؤل، والثقة بالنفس، بوصفها عناصر جوهرية تُسهم في تنمية الصمود النفسي.

6. تبني منصات عربية قائمة على التأهيل تتناسب مع الثقافة السعودية، وتتوفر ببيئات تعلم آمنة وجاذبة وواقعية، تُسهم في دعم الجوانب النفسية للطلاب أثناء الموافقة التعليمية المختلفة وفي أوقات الأزمات.

مقررات البحث

بناءً على نتائج البحث واستنتاجاته، يقترح الباحث ما يلي:

1. إجراء دراسات تجريبية موسعة تتناول فاعلية المنصات التحفيزية في تعزيز المرونة الانفعالية لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة، باستخدام أدوات قياس متعددة تجمع بين المؤشرات النفسية والمعرفية.

2. تحليل العلاقة بين عناصر التأهيل المختلفة (النقااط، الشارات، المستويات، لوحات الصدارة) ومكونات الصمود النفسي (المرونة، التكيف، التفاؤل)، وذلك بهدف تحديد أكثر العناصر تأثيراً في دعم السلوك الصادم لدى المتعلمين.

3. تصميم نموذج وطني لمنصة تعليمية تحفيزية مستندة إلى نظريات التعلم الذاتي المنظم والتعلم الإيجابي، بحيث تُسهم في دعم الطلاب نفسياً واجتماعياً في مواجهة الضغوط والتحديات المدرسية.

4. دراسة أثر المنصات التحفيزية الرقمية في دعم المعلمين خلال الأزمات التعليمية مثل التعليم عن بعد أو الكوارث الطارئة، من خلال قياس أثرها على الصمود الوظيفي والرفاه النفسي للمعلم.

5. إجراء مقارنات بين المنصات التحفيزية الفردية والجماعية لمعرفة أيهما أكثر فاعلية في تعزيز الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، بما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة في تصميم تعلم تشاركي قائم على العمل الجماعي.

المراجع

- Acosta-Medina, J. K., Torres-Barreto, M. L., & Cárdenas-Parga, A. F. (2021). Students' preference for the use of gamification in virtual learning environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 145-158.
- Ahmad, A., Zeshan, F., Khan, M. S., Marriam, R., Ali, A., & Samreen, A. (2020). The impact of gamification on learning outcomes of computer science majors. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 20(2), 1-25 .
- Akgül, G. (2022). Resilience among Gifted Students: Are They Prone to Anxiety during Pandemic? *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 10(1), 153-162. <https://doi.org/doi:10.2478/sjcapp-2022-0016>
- Alhalafawy, W. S., & Zaki, M. Z. (2024). The impact of augmented reality technology on the psychological resilience of secondary school students during educational crises. *Ajman Journal of Studies & Research*, 23 .(1)
- Alharbi, T. S., Al-Hafdi, F. S., & Alhalafawy, W. S. (2025). Exploring the Framework for Intelligent Operations (FiOps) for Teachers in the Era of Generative AI (GenAI). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(8), 942-964. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.8.42>



6. Alla, A., & Nafil, K. (2019). Gamification in IoT Application: A Systematic Mapping Study. *Procedia Computer Science*, 151, 455-462. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.04.062>
7. Alrashedi, N. T., Najmi, A. H., & Alhalafawy, W. S. (2024). Utilising Gamification to Enhance Ambition on Digital Platforms: An Examination of Faculty Members Perspectives in Times of Crisis. *Journal of Ecohumanism*, 3(8), 3404-3416. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5003>
8. Alrashedi, N. T., Najmi, A. H., & Alhalafawy, W. S. (2024). Utilising Gamification to Enhance Ambition on Digital Platforms: An Examination of Faculty Members Perspectives in Times of Crisis. *Journal of Ecohumanism*, 3(8), 3404-3416. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5003>
9. Alsadoon, H. (2023). The impact of gamification on student motivation and engagement: An empirical study. *Dirasat: Educational Sciences*, 50(2).
10. Alsayed, W. O., Al-Hafdi, F. S., & Alhalafawy, W. S. (2024). Chatbots in Education. In S. Papadakis & M. Kalogiannakis (Eds.), *Empowering STEM Educators With Digital Tools* (1 ed., pp. 137-154). IGI Global Scientific Publishing, Hershey, USA. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9806-7.ch006>
11. Alsulami, M. R., Al-Hafdi, F. S., & Alhalafawy, W. S. (2025). The Potential of Generative AI in Scientific Publishing: Exploration of Researchers' Journeys from Draft to Publication. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 19(21), pp. 77-106. <https://doi.org/10.3991/ijim.v19i21.56133>
12. Ang, W. H. D., Chew, H. S. J., Ong, Y. H. N., Zheng, Z. J., Shorey, S., & Lau, Y. (2022). Becoming More Resilient during COVID-19: Insights from a Process Evaluation of Digital Resilience Training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12899.
13. Appolloni, A., Colasanti, N., Fantauzzi, C., Fiorani, G., & Frondizi, R. (2021). Distance Learning as a Resilience Strategy during Covid-19: An Analysis of the Italian Context. *Sustainability*, 13(3), 1388. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/3/1388>
14. Argyriou, L., Economou, D., & Bouki, V. (2020). Design methodology for 360 immersive video applications: The case study of a cultural heritage virtual tour. *Personal and Ubiquitous Computing*, 24(6), 843–859. <https://doi.org/10.1007/s00779-019-01338-1>
15. Bartlett, J., Kazzazi, F., To, K., Lawrence, J., & Khanduja, V. (2021). Virtual reality simulator use stimulates medical students' interest in orthopaedic surgery. *Arthroscopy, Sports Medicine, and Rehabilitation*, 3(5), e1343–e1348.
16. Bovermann, K., & Bastiaens, T. J. (2020). Towards a motivational design? Connecting gamification user types and online learning activities. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(1), 1-18.
17. Campillo-Ferrer, J.-M., Miralles-Martínez, P., & Sánchez-Ibáñez, R. (2020). Gamification in higher education: Impact on student motivation and the acquisition of social and civic key competencies. *Sustainability*, 12(12), 4822.
18. Carcelén-Fraile, M. del C., Belmonte, R., García-Carmona, M., & Fernández-Fernández, J. (2025). Active gamification in the emotional well-being and social skills



- of primary education students. Education Sciences, 15(2), 212. <https://doi.org/10.3390/educsci15020212>
19. Chan, E., Nah, F. F.-H., Liu, Q., & Lu, Z. (2018). Effect of gamification on intrinsic motivation. In *HCI in Business, Government, and Organizations* (pp. xxx–xxx). Springer.
20. Coelho, F., Oliveira, A., & Santos, J. (2025). The impact of educational gamification on cognition, emotions, and motivation: A randomized controlled trial. *Journal of Computers in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40692-025-00366-x>
21. Corlett, J., & McConnachie, T. (2021). Delivering resilience training to pre-registration student nurses in partnership with a reservist military organisation: A qualitative study. *Nurse Educ Today*, 97, 104730. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104730>
22. Dalponte Ayastuy, M., Torres, D., & Fernández, A. (2021). Adaptive gamification in Collaborative systems, a systematic mapping study. *Computer Science Review*, 39, 100333. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cosrev.2020.100333>
23. Das, S., Vaishnavi Nakshatram, S., Söbke, H., Baalsrud Hauge, J., & Springer, C. (2025). Towards gamification for spatial digital learning environments. *Entertainment Computing*, 52, 100893. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100893>
24. de Visser, E. J., Dorfman, A., Chartrand, D., Lamon, J., Freedy, E., & Weltman, G. (2016). Building resilience with the stress resilience training system: Design validation and applications. *Work*, 54(2), 351–366. <https://doi.org/10.3233/WOR-162301>
25. De-Marcos, L., Garcia-Lopez, E., & Garcia-Cabot, A. (2016). On the effectiveness of game-like and social approaches in learning :Comparing educational gaming, gamification & social networking. *Computers & education*, 95, 99-113 .
26. Duterte, J. P. (2024). The impact of educational gamification on student learning outcomes. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(10), 477–487. <https://rsisinternational.org/journals/ijriss/articles/the-impact-of-educational-gamification-on-student-learning-outcomes/>
27. Eltahir, M. E., Annamalai, N., Uthayakumaran, A., Zyoud, S. H., Zakarneh, B., & Al Salhi, N. (2023). A qualitative study on Malaysian academics' perceptions and suggestions on gamified learning. *The Qualitative Report*, 28(7), 2011–2028.
28. Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience: A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory. *European Psychologist*, 18(1), 12 .23-<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
29. Gkintoni, E., Vantarakis, F., Skouliki, C., Anastassopoulos, P., & Vantarakis, A. (2024). Promoting physical and mental health among children and adolescents via gamification: A conceptual systematic review. *Behavioral Sciences*, 14(2), 102. <https://doi.org/10.3390/bs14020102>
30. Hakami, M. (2020). Using Nearpod as a tool to promote active learning in higher education in a BYOD learning environment. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 119–126. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p119>



31. Ibrahim, H. O., Al-Hafdi, F. S., & Alhalafawy, W. S. (2024). Ethnographic Insights of Educational Digital Life Behaviours: A Study of Affluent Schools. *Journal of Ecohumanism*, 3(7), 4413-4428. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4556>
32. Jin, S., Fan, M., Wang, Y., & Liu, Q. (2020). Reconstructing traditional Chinese paintings with immersive virtual reality. In Extended Abstracts of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. ACM. <https://doi.org/10.1145/3334480.XXXXXXX>
33. Kalisch, R., Baker, D. G., Basten, U., Boks, M. P., Bonanno, G. A., Brummelman, E., Chmitorz, A., Fernández, G., Fiebach, C. J., & Galatzer-Levy, I. (2017). The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders. *Nature Human Behaviour*, 1(11), 784–790. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0200-8>
34. Koivisto, J., & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, 45, 191–210.
35. Lier, L. M., & Breuer, C. (2020). The motivating power of gamification: Does the inclusion of game elements increase the effectiveness of worksite health promotion programs? *International Journal of Workplace Health Management*, 13(1), 1–15.
36. Menendez-Ferreira, R., Torregrosa, J., López-Fernández, D., & Mayor, J. (2022). Design of a serious games to improve resilience skills in youngsters. *Entertainment Computing*, 40, 100462. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.entcom.2021.100462>
37. Najmi, A. H., Alameer, Y. R., & Alhalafawy, W. S. (2024). Exploring the Enablers of IoT in Education: A Qualitative Analysis of Expert Tweets. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(10), 5079. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i10.5079>
38. Nobre, A., & Nobre, V. (2022). Gamification and Mobile Learning: New Pedagogical Strategies. In *Handbook of Research on Acquiring 21st Century Literacy Skills Through Game-Based Learning* (pp. 630-645). IGI Global .
39. Ortiz-Rojas, M., Chiluiza, K & Valcke, M. (2019). Gamification through leaderboards: An empirical study in engineering education. *Computer Applications in Engineering Education*, 27(4), 777-788 .
40. Ortiz-Rojas, M., Chiluiza ,K., Valcke, M., & Bolanos-Mendoza, C. (2025). How gamification boosts learning in STEM higher education: a mixed methods study. *International Journal of STEM Education*, 12(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00521-3>
41. Panagiotarou, A., Stamatiou, Y. C., Pierrakeas, C., & Kameas, A. (2020). Gamification acceptance for learners with different E-skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 263-278 .
42. Panis, I. C., Setyosari, P., Kuswandi, D., & Yuliati, L. (2020). Design Gamification Models in Higher Education: A Study in Indonesia. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(12), pp. 244-255. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i12.13965>



43. Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112.
44. Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 25338. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
45. Sylvester, C. E. (2024). Gamification in education: Enhancing student engagement and learning outcomes. *Journal of Arts and Management*, 3(3), 84–87.
46. Treiblmaier, H., & Putz, L.-M. (2020). Gamification as a moderator for the impact of intrinsic motivation: Findings from a multigroup field experiment. *Learning and Motivation*, 71, 101655.
47. Udwani, G., Leurs, K., & Alencar, A. (2020). Digital resilience tactics of Syrian refugees in the Netherlands: Social media for social support, health, and identity. *Social Media+ Society*, 6(2), 2056305120915587 .
48. Ulmer, J., Braun, S., Cheng, C.-T., Dowey, S., & Wollert, J. (2022). Gamification of virtual reality assembly training: Effects of a combined point and level system on motivation and training results. *International Journal of Human-Computer Studies*, 165, 102854.
49. Waluyo, B. (2024). Exploring the impact of gamified learning on positive L2 self and English achievement. *Learning and Motivation*, 86, 101918. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101918>
50. Zaki, M. Z. T., El-Refai, W. Y., Alharthi, M. A., Al-Hafdi, F. S., Najmi, A. H., Bakey, F. M. A. E., & Alhalafawy, W. S. (2024). The Effect of Mobile Search Retrieval Types on Self-Regulated Learning Among Middle School Students. *Journal of Ecohumanism*, 3(8). <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5005>
51. Zaki, M. Z. T., El-Refai, W. Y., Najmi, A. H., Al-Hafdi, F. S., Alhalafawy, W. S., & Abd El Bakey, F. M. (2024). The Effect of Educational Activities through the Flipped Classroom on Students with Low Metacognitive Thinking. *Journal of Ecohumanism*, 3(4), 2476-2491. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5003>