



علم النفس الإيجابي وتطبيقاته في اكتساب اللغة الثانية

أ.د. صالح ناصر الشويرخ

قسم اللغويات التطبيقية العربية - معهد تعليم اللغة العربية - جامعة الإمام

محمد بن سعود الإسلامية



علم النفس الإيجابي وتطبيقاته في اكتساب اللغة الثانية

أ.د. صالح ناصر الشويرخ

قسم اللغويات التطبيقية العربية - معهد تعليم اللغة العربية - جامعة الإمام محمد بن

سعود الإسلامية

تاريخ قبول البحث: ٢٨/١٢/٢٠٢٤م

تاريخ تقديم البحث: ٢٠/٩/٢٠٢٤م

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بأحد فروع علم النفس الحديثة، وهو علم النفس الإيجابي، وعلاقته باكتساب اللغة الثانية، حيث تستعرض هذه الدراسة جذور هذا الحقل في اكتساب اللغة الثانية، ومن ثم كيفية دخوله بشكل صريح إلى مجال اكتساب اللغة الثانية، والآثار التي خلفها على مختلف المستويات النظرية والبحثية والتطبيقية. وعلم النفس الإيجابي يمثل الدراسة الميدانية لطريقة الأفراد في النمو والازدهار، حيث يدرس الخصائص والمشاعر الإيجابية عند الأفراد. وقد تطور هذا المجال بشكل كبير في السنوات الأخيرة، وشهدنا تحولاً جذرياً في فهم قيمة المشاعر في تعلم اللغة، وقام المتخصصون في المشاعر الأكاديمية في حقل اكتساب اللغة الثانية، تأثراً بعلم النفس الإيجابي، بقياس مستويات مجموعة من المشاعر ذات الصلة بتعلم اللغة الثانية، ومن أهمها القلق والاستمتاع والملل، مع محاولة الكشف عن علاقة كل متغير من هذه المتغيرات ببعضها بعضاً، ومدى تأثير كل واحد من هذه المشاعر في التحصيل الأكاديمي والأداء اللغوي.

الكلمات المفتاحية: علم النفس الإيجابي، اكتساب اللغة الثانية، المشاعر الأكاديمية.

Positive Psychology and its Applications in Second Language Acquisition

Prof. Saleh Nasser Al-Shuwairakh

Department of Applied Arabic Linguistics - Institute of Arabic Language
Teaching - Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aims to introduce a modern psychological subfield called positive psychology, and its relationship to second language acquisition. Therefore, the study reviews the roots of this field and sheds light on its connections to acquiring a second language, as well as its effects on various levels. Positive psychology is the empirical study of how people thrive and flourish, and it is designed to address positive emotions and individual characteristics. Indeed, this field has evolved significantly in recent years, and we have seen a radical shift in understanding the value of emotions in language learning. Furthermore, being influenced by positive psychology, specialists in academic emotions in the field of second language acquisition measured the levels of a range of emotions related to learning the second language, most importantly are anxiety, enjoyment and boredom; to reveal the relationship of each of these variables to each other, and the extent to which each of these emotions can affect academic achievement and language performance.

keywords: Positive Psychology, Second Language Acquisition, Academic Emotion.

مقدمة

لقد سيطر المنظور الإدراكي على البحوث في اللسانيات التطبيقية لفترة طويلة، رغم ما تمثله الجوانب النفسية للمعلم والمتعلم في مجال تعليم اللغة من أهمية كبيرة في عمليات اكتساب اللغة الثانية. وقد بدأ الباحثون مع بداية الألفية الجديدة، بالاهتمام بشكل متزايد بدور المشاعر في تدريس اللغة الثانية وتعلمها، متجاوزين بعض المفاهيم الراسخة مثل القلق والدافعية والتوجهات نحو اللغات الأجنبية. ونتيجة لذلك، بدأ يلوح في الأفق فهم أكثر عمقا لوظيفة المشاعر السلبية والإيجابية للمعلم والمتعلم، والذي ارتكز على بحوث ميدانية رصينة استخدمت مجموعة متنوعة من المذاهب المعرفية والمنهجية. وقد تم تطبيق إجراءات تدريسية مستقاة من علم النفس الإيجابي Positive Psychology في المدارس والجامعات، بهدف تعزيز خبرات المعلمين والطلاب المتعلقة بالأمل والرفاهية والتفاؤل والسعادة والإبداع والمرونة وذلك بهدف تعزيز التقدم اللغوي للمتعلمين.

وبناء على ذلك، تقدم هذه الدراسة صورة عامة عن مجال بحثي جديد في اكتساب اللغة الثانية، ظهر بسبب تقديم علم النفس الإيجابي (MacIntyre & Gregersen, 2012)، رغم أن تطبيقات علم النفس ليست جديدة في حقل اكتساب اللغة الثانية، فهناك عدد كبير من البحوث التي تسلط الضوء على مفاهيم مثل الدافعية والقناعات والاستقلالية وغير ذلك، ولكن هناك مفاهيم جديدة ضمن ما يسمى علم النفس الإيجابي لم تخضع لدراسات مكثفة إلا في الآونة الأخيرة. وعلم النفس الإيجابي فرع جديد من علم النفس العام،

لا يزيد عمره عن ٣٠ عامًا، وقد ازداد الاهتمام به في حقل التعليم وفي مجال تعليم اللغات الأجنبية كثيرًا. وهو يهدف إلى فهم العوامل التي تساعد الأفراد على النمو والتطور والازدهار واكتشافها وتعزيزها.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بعلم النفس الإيجابي، ومن ثم مناقشة تطبيقاته ومضامينه في حقل اكتساب اللغة الثانية. وينبثق من هدف الدراسة الرئيسي عدد من الأهداف الفرعية: (١) تعريف علم النفس الإيجابي ومناقشة تطبيقاته، (٢) تتبع جذور علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية ووصف كيفية دخوله إلى هذا الحقل، (٣) مناقشة تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على ثلاثة مستويات: النظرية والبحوث الميدانية والممارسات التعليمية.

منهجية الدراسة

المنهج المستعمل في هذه الدراسة هو المنهج الاستقصائي الذي يعتمد على تتبع أدبيات الموضوع وتحليلها ومناقشتها والربط بينها. وتتألف الدراسة من المباحث الآتية: (١) ما هو علم النفس الإيجابي؟ (٢) تطبيقات علم النفس الإيجابي، (٣) جذور علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية، (٤) دخول علم النفس الإيجابي إلى اكتساب اللغة الثانية، (٥) تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على مستوى النظرية، (٦) تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على مستوى البحوث الميدانية، (٧) تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على مستوى الممارسات التعليمية.

ما هو علم النفس الإيجابي؟

من المعروف أن علم النفس يركز على دراسة المشكلات التي يواجهها الناس، مثل: الإحباط والقلق والأمراض النفسية والمشكلات الشخصية ويتجاهل إلى حد كبير الجوانب الإيجابية في حياة الأفراد. ومع بزوغ الألفية الجديدة تغير الوضع قليلاً، حيث بدأ المتخصصون في علم النفس بالتركيز على الجانب الآخر من المعادلة، فشرعوا في دراسة السعادة والتفاؤل والأمل والرفاهية والتعاطف والمرونة (Lopez & Snyder, 2009).

فإذا كان علم النفس العام يدرس بشكل حصري ما يقع من أخطاء في حياة الناس، فإن علم النفس الإيجابي يدرس ما يسير بشكل صحيح في حياة الناس (Peterson, 2006)، والواقع أنه لا يوجد سبب مقنع يجعل المتخصصين في علم النفس يقيّدون أنفسهم بدراسة ما يسميه (Maslow, 1954)، مذكور في (MacIntyre et al., 2019) النصف المظلم من خبرات المرء. إن علم النفس الإيجابي يدعو إلى جعل الموضوعات البحثية أكثر اكتمالاً، بحيث تغطي الخبرات الإنسانية بشكل أكثر شمولية، مع التأكيد على أن الصحة الجيدة لا تنحصر في غياب الأمراض (Seligman & Csikzentmihalyi, 2000).

وتاريخ علم النفس الإيجابي في حياة الناس قديم جداً، إلا أن دخوله في المجال الأكاديمي حديث نوعاً ما، فهو يمثل شكلاً من أشكال الولادة الجديدة لعلم النفس الإنساني (Funder, 2010)، ولكن مع التركيز الكبير على الدراسات الميدانية. كما أن محاولات العلماء الفلسفية في الشرق والغرب لتسليط الضوء

على معنى العيش برفاهية قديمة (Dahlsgaard et al., 2005). فموضوعات مثل الحب والسعادة والرخاء شغلت الفلاسفة والشعراء والمعلمين لقرون طويلة. وقد تميز التاريخ الحديث لعلم النفس (والتعليم كذلك) بمساهمات كبيرة من التراث الإنساني الموجود في أعمال Maslow وآخرين (انظر Maslow, 1979).

وتعود نشأة هذا الحقل إلى عام ١٩٩٨م عندما أعلن Seligman رئيس جمعية علم النفس الأمريكية أن الوقاية prevention هي موضوع الاجتماع السنوي للجمعية، وأصبح علم النفس الإيجابي هو موضوع تلك السنة في الجمعية (Seligman, 1999). وبعد ذلك بقليل نشرت مجلة عالم النفس الأمريكية American Psychologist ١٦ مقالة في عددها الخاص بالألفية الجديدة، لتقدم علم النفس الإيجابي إلى قرائها. وقد قام كل من (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) في مقالتهما الرئيسية بحكاية قصتهما الشخصية التي قادتهما إلى التركيز على الجانب الإيجابي عند الإنسان، كما شددا على أن علم النفس الإيجابي أصبح ضرورة لثلاثة أسباب: أولاً: إيجاد

١١ إن طريقة Maslow (Maslow, 1979) في دراسة طبيعة الإنسان تتقاطع مع طريقة Csikszentmihalyi في التشديد على دراسة خصائص الأفراد الذين يتمتعون بالاحترام والتقدير. وعلم النفس عادة يتخذ منهجا يركز على الجوانب المرضية عند الإنسان، تأثرا بمنهجية Freud، ففي الوقت الذي كان فيه Freud يدرس الأمراض العصبية لبناء نظرية تؤسس لعقل الإنسان، كان Maslow يجمع دراسات حالة لمجموعة من زملائه الذين كانوا يحظون بإعجاب كثير من الناس، التي اعتمد عليها في كتابة وصفه للأشخاص الذين تميزوا بقدرتهم على تحقيق ذواتهم. ومع أن Maslow كان يحاول في كتاباته أن يعتمد على بعض البيانات البحثية، إلا أن علم النفس الإنساني لم يكن ذا توجهات بحثية، وهو ما جعله يتعرض لكثير من الانتقاد.

توازن في البحوث والدراسات، ثانيًا: زيادة السعادة والرفاهية، ثالثًا: تجنب العلاجات المنحرفة والمزاعم غير المدعومة بحثيًا.

وهناك عدد كبير من الموضوعات التي تدخل ضمن اهتمامات علم النفس الإيجابي. ولعل أكثر الموضوعات التي خضعت للدراسة والبحث بين عامي ٢٠١٢ و ٢٠١٧ في مجلتي Journal of Positive Psychology و Journal of Happiness Studies يشمل الرفاهية، والسعادة، والامتنان بالفضل، والرضا بالحياة، ومعنى الحياة، والمشاعر الإيجابية، إلى جانب اختبار مجموعة من الإجراءات التي تساعد في النمو الشخصي. من ناحية أخرى لا يتجاهل المتخصصون في علم النفس الإيجابي المشكلات أو ينفون وجودها، وإنما يستكملونها بالموضوعات الإيجابية، مثل: الأمل والرفاهية والتفاؤل والإبداع والسعادة والمرونة والمشاعر الإيجابية والحكمة والصحة (Lopez & Synder, 2009).

وبعبارة أخرى يركز علم النفس الإيجابي على ثلاثة مجالات رئيسية: أولاً: الخصائص والصفات الإيجابية للأفراد (المعلمين والطلاب)، ثانيًا: المشاعر والأحاسيس الإيجابية، ثالثًا: دور العوامل السياقية مثل البيئة والمؤسسات (المدارس) ووظيفتها. وبناء على ذلك، تشمل موضوعات علم النفس الإيجابي المجالات الآتية وتطبيقاتها: الازدهار، والسعادة، والأمل، والاعتراف بالفضل، والاهتمام، والفرح، والرفاهية، والمرونة، والقدرة على التحمل..

علاوة على ذلك يؤكد (Seligman, 2018: 334) أن هناك أربعة أركان في علم النفس الإيجابي تمثل اللبنات الأساسية للرفاهية الإنسانية، وهي: (١)

الانهماك بنشاطات يتم فيها توظيف خصائص القوة لدى المرء، ٢) تطوير علاقات شخصية إيجابية، ٣) إيجاد معان إيجابية من خلال تخطي الذات إلى خدمة الآخرين، ٤) تمييز مجالات الإنجاز. فالأفراد في مثل هذه الحالات يشعرون بحيوية كبيرة، ويزدهرون على المستوى الفردي والجماعي. ويرى (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 7) أن علم النفس الإيجابي مذهب علمي رصين، فهو في نظرها لا يعتمد على التفكير الرغبوي وخداع الذات والأمنيات، بل هو يتبنى الطرق العلمية لمعالجة المشكلات الفريدة في السلوك الإنساني؛ لتوفيرها لأولئك الذين يرغبون في فهم تلك المشكلات بكل تعقيداتها. من ناحية أخرى، لا يسعى علم النفس الإيجابي إلى أن يحل محل علم النفس الإكلينيكي أو يقوم بتعديل موضوعاته، وإنما يهدف إلى أن يساهم بتقديم منظور جديد في علم النفس من خلال دراسة ما يمكن أن نقوم به لتعزيز مواطن القوة وبعض الإيجابية، مثل: المرونة والسعادة والتفاؤل عند عامة الناس. وهناك قائمة تضم ٢٤ صفة قوة موزعة على ٦ من الفضائل والمناقب تسمى VIA inventory of strengths survey، وهي قائمة مصممة على شكل استبانة على الإنترنت تقيس صفات القوة عند الأفراد (Peterson & Seligman, 2004).

وبناء على ما تقدم فإن علم النفس الإيجابي هو الدراسة الميدانية لطريقة الناس في النمو والازدهار، فهو دراسة مواطن القوة والفضائل عند الناس العاديين التي تجعل الحياة حياة سعيدة (Lopez & Snyder, 2009; Peterson, 2006). ويشير (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 8) إلى أن علم النفس

الإيجابي تأسس على ثلاث ركائز رئيسية: الخبرات الذاتية الإيجابية، والصفات الفردية الإيجابية، والأعراف والعادات الإيجابية. فالهدف من علم النفس الإيجابي هو مساعدة الأفراد على العيش حياة أفضل؛ ولتحقيق ذلك لا يلجأ علم النفس الإيجابي إلى اتباع نهج ملطف للتخفيف من الآلام أو مواجهة التجارب المؤلمة، وإنما يسعى على تطوير أدوات لبناء المشاعر الإيجابية وتعزيز المشاركة مع الآخرين وتقدير معاني الحياة ونشاطاتها. وهناك عدد من الكتب التي ألفت من قبل المتخصصين في علم النفس الإيجابي موجهة لعامة الناس، منها كتاب Flourish Authentic Happiness لـ (Seligman, 2002)، وكتاب (Seligman, 2011). وتسعى هذه الكتب إلى تحويل نتائج البحوث الميدانية إلى إجراءات عملية مدعومة بنتائج هذه البحوث. ويستعمل (Seligman, 2011) مصطلح PERMA ليصور الأبعاد المتعددة للحياة الجيدة، بما في ذلك التركيز على المشاعر الإيجابية، والمشاركة في النشاطات التي يقوم المرء فيها بتوظيف صفات القوة لديه، وتطوير علاقات شخصية إيجابية مع الآخرين، والكشف عن المنجزات الشخصية.

وقد ظهر حديثاً مصطلح الموجة الثانية من علم النفس الإيجابي second wave positive psychology، وذلك للتشديد على ضرورة دمج الخبرات الإيجابية والسلبية (Lomas & Ivtzan, 2015). ومع أن التفريق بين هذا المصطلح الجديد وعلم النفس الإيجابي التقليدي عملية جدلية، إلا أن هناك حاجة إلى الجمع بين العمليات الإيجابية والسلبية في تأطير علم النفس الإيجابي مفاهيمياً، وهناك حاجة أيضاً إلى فهم وظيفة السياق عند محاولة ابتكار

مقاربات نظرية نفسية لتطبيقها في الممارسات. إن الجمع بين دراسة الجوانب الإيجابية والسلبية يساعد في أن تتخطى النظريات والبحوث الأوصاف السطحية للمشاعر والتوجهات والثقافات (Wong, 2011).

لقد كان لعلم النفس الإيجابي تأثير كبير في حقل علم النفس؛ لأن المتخصصين في علم النفس على اختلاف توجهاتهم هجروا الموضوعات القديمة، وأخذوا في التركيز على أشياء تهم الأفراد العاديين (Lopez & Gallagher, 2009). ولعل المفتاح الأساسي لهذه البحوث الرؤى المستمدة من علوم وحقول مختلفة، إلى جانب اندماج العلم بالممارسة: فالممارسون إما أن يقوموا بتطبيق بروتوكولات مدعومة من البحوث الميدانية، أو يساعدوا في إنتاج أسس ميدانية لبرامج جديدة. وبهذه الطريقة نستطيع أن نؤكد أن الإجراءات التطبيقية لعلم النفس الإيجابي هي إجراءات علمية بحتة.

ورغم تزايد شعبية علم النفس الإيجابي فلم يسلم من النقد، حيث خصصت مجلة Psychological Inquiry عددًا كاملاً لمناقشة مزايا علم النفس الإيجابي وعيوبه. وقد ذكر (Lazarus, 2003: 93) في مقالته المشهورة في هذا العدد مجموعة من مشكلات علم النفس الإيجابي: أولاً: الاستعمال المفرط للبحوث المقطعية، ثانيًا: تقسيم المشاعر إلى سلبية أو إيجابية بطريقة فيها شيء من التسطيح، ثالثًا: ارتكاب بعض الأخطاء الإحصائية عند التعامل مع المجموعات أو مع الأفراد داخل المجموعات، رابعًا: استعمال مقاييس ضعيفة لقياس المشاعر.

إضافة إلى ذلك ترى (Ehrenreich, 2010) أن هناك توجه في الولايات المتحدة نحو تعزيز التفكير الإيجابي وإزالة الأفكار السلبية بالجملة، وقد قدمت Ehrenreich مثالاً على الأثر الذي قد يخلفه الترويج المفرط للتفكير الإيجابي إلى درجة تجعل المرء يلوم نفسه. ويؤكد ذلك (Held, 2004: 12) الذي يرى أن هناك بحوثاً كثيرة توحي نتائجها بأن التفاؤل والإيجابية مرتبطة بالصحة وطول العمر، في حين أن التشاؤم والسلبية تؤدي إلى العكس، وقد أسهمت وسائل الإعلام في تضخيم هذه النتيجة من خلال المبالغات وتسطيح الظواهر وتبسيطها. والواقع أن هناك حاجة إلى شيء من التوازن والأخذ بالعوامل السياقية بالحسبان عند تطبيق بحوث علم النفس الإيجابي في مجالات الحياة المختلفة.

تطبيقات علم النفس الإيجابي

ما مدى نجاح المحاولات التي هدفت إلى استعمال مفاهيم علم النفس الإيجابي في تحسين حياة الناس؟ ويسمى ذلك تدخلات علم النفس الإيجابي Positive Psychology Interventions، وهي محاولات مقصودة لتشجيع المشاعر والسلوكيات والممارك الإيجابية وتعزيزها (Sin & Lyubomirsky, 2009). ويطلق على تطبيقات علم النفس الإيجابي في المدارس مصطلح التعليم الإيجابي Positive Education، وهو يهدف إلى تحقيق الأهداف الأكاديمية مع تعزيز رفاهية المتعلم. وقد تم تنفيذ هذه المذاهب على شكل موضوعات إضافية لتحقيق الرفاهية على مستوى المدرسة أو الصف (Seligman et al., 2009) وعلى شكل برامج قصيرة المدى موجهة للمعلمين ضمن المواد الدراسية

(Boniwell et al., 2016). ولعل أكثر المشروعات شهرة برنامج Geelong Grammar School Community، الذي كان يهدف إلى جعل رفاهية المعلم والمتعلم جوهر عملية التدريس (Norris, 2015). إن دمج أهداف الرفاهية في التعليم يتسق مع التوجهات الحديثة المتعلقة بمهارات القرن الواحد والعشرين، التي تهدف إلى تعزيز المساواة من خلال النمو الشخصي والأفعال الذاتية.

وقد قام (Seligman et al., 2005) بتنفيذ أولى المحاولات المنتظمة لاختبار تطبيقات علم النفس الإيجابي، حيث قدموا قائمة تضم ١٠٠ طريقة مقترحة لزيادة السعادة، وطبقوا تجارب عشوائية باستعمال أدوية وهمية على خمسة من هذه الطرق. وقد تمثلت التطبيقات في التعبير عن العرفان بالفضل لشخص مهم في حياة الفرد، مع وصف ثلاثة أشياء جيدة حدثت للشخص في ذلك اليوم، مع ذكر حدث بعينه يبين مواطن القوة في شخصية الفرد، وتحديد أكثر الخصائص قوة باستعمال مقياس معياري. وقد أظهرت النتائج أن أكثر العوامل تأثيراً هو الإقرار بالفضل gratitude visit، رغم أن تأثيرها تلاشى فيما بعد. ومع ذلك فقد بقي أثر ثلاثة أشياء جيدة بعد مضي ستة أشهر على الدراسة، مع العلم أن الآثار الإيجابية تكون أكثر وضوحاً عندما يستمر المشاركون في استعمال هذه التطبيقات. وقد توصل (Sin & Lyubomirsky, 2009) في دراسة تحليلية لـ ٤٩ دراسة إلى أن تطبيقات علم النفس الإيجابي تساعد في تحسين الرفاهية، كما أظهرت نتائج ٢٥ دراسة من هذه الدراسات أن تطبيقات علم النفس الإيجابي فعالة في معالجة أعراض الإحباط.

كما قام (Seligman et al., 2009) في مدرسة أسترالية بتنفيذ إجراء تطبيقي في علم النفس الإيجابي مدته ١٨ شهرًا على مجموعة تجريبية، في مقابل مجموعة ضابطة لم تتلق أية معالجة نفسية إيجابية. وقد اشتمل الإجراء التطبيقي على تمارين تتضمن أن يُطلب من الطلاب كتابة ثلاثة أشياء إيجابية حدثت لهم في كل يوم خلال أسبوع، ومن ثم مساعدة الطلاب على تحديد بعض مواطن القوة لديهم ولدى الآخرين، مع استعمال مواطن القوة هذه للتغلب على التحديات، ومن ثم تطبيق هذه الخصائص بطرق جديدة. وقد أشار أفراد المجموعة التجريبية، على عكس أفراد المجموعة الضابطة، أنهم شعروا بالاستمتاع والاندماج أكثر في نشاطات المدرسة، كما أفاد أولياء أمور الطلاب ومعلموهم بتحسّن المهارات الاجتماعية لدى الطلاب، مثل: التعاون والتعاطف مع الآخرين والتحكم الذاتي. وقد قام الباحثون فيما بعد بتدريب ١٠٠ فرد من طاقم المدرسة على مبادئ ومهارات علم النفس الإيجابي بهدف رفع رفاهية جميع الطلاب، وقد أظهر البرنامج نجاحًا ملحوظًا.

ويبدو أن أثر تدخلات علم النفس الإيجابي تكون أقوى إذا تم بذل جهد أكبر، وإذا كان المستهدفون أكبر سنًا وأكثر دافعية، وإذا تم كذلك معالجة الأفراد بشكل فردي من قبل خبراء. ويشدد (Lyubomirsky & Layous, 2013: 60) على الحاجة إلى قياس مدى مناسبة النشاط للشخص المستهدف؛ لأن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في مدى فاعلية النشاط مقارنة بالشخص المستهدف. وهناك موقع على الإنترنت يطلق عليه اسم The Greater Good in Action (<https://ggia.berkeley.edu/>) يحتوي على ٥٠

نشاطاً من نشاطات علم النفس الإيجابي مصحوبة بإرشادات مفصلة، تم اختبارها ميدانياً. ويمكن استعمال هذه النشاطات في سياقات تعلم اللغة وإعداد المعلمين.

جذور علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية

إن موضوعات علم النفس الإيجابي ليست جديدة تماماً في حقل اكتساب اللغة الثانية، فهناك دراسات كثيرة تدخل ضمن علم النفس الإيجابي، وتمثل تمهيداً لانخراط حقل اكتساب اللغة الثانية في مزيد من الدراسات المستقبلية. ويؤكد (MacIntyre & Mercer 2014: 158-160) أن هناك خمسة مجالات في

اكتساب اللغة الثانية تعتبر مقدمات سبقت ظهور علم النفس الإيجابي. أولاً: الحركة الإنسانية في تدريس اللغة التي كانت ذروتها في السبعينات والثمانينات الميلادية، وهي تتبنى نظرة شمولية للمتعلم تشمل الجوانب الإدراكية والوجدانية، ويعبر (Roberts، مذكور في 26: Stevick, 1990) عن فرضيتها الأساسية بقوله: إن أهمية الجوانب الوجدانية في تعلم اللغة لا تقل عن الجوانب الإدراكية، وعليه ينبغي التعامل مع المتعلم بشمولية. ولا يوجد أحد الآن يمكن ألا يتفق مع هذه المبادئ الأساسية وأهميتها في فهم نفسية متعلم اللغة وسلوكياته. وقد ارتبطت الحركة الإنسانية بطرق بديلة في تدريس اللغة مثل الطريقة الإيحائية Suggestopedia، والطريقة الصامتة the Silent Way، وطريقة الاستجابة الجسدية الكاملة Total Physical Response (Richards & Rodgers, 2014). وقد تعرضت هذه الطرق التدريسية إلى

كمية كبيرة من النقد بسبب افتقادها للدعم العلمي والبحثي، رغم أن الحركة الإنسانية كان لها ولا يزال تأثير كبير في اكتساب اللغة الثانية.

ثانياً: تمثل دراسات الدافعية اللغوية جذورا لظهور علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية، فدمج الجوانب الوجدانية والإدراكية يعتبر من المعتقدات الأساسية لكثير من نظريات اكتساب اللغة الثانية الحديثة، فأعمال Gardner ومعاونيه لعبت دوراً مهماً في لفت الانتباه نحو العوامل الاجتماعية/الوجدانية وأهمية التوجهات الإيجابية تجاه اللغة الهدف وثقافتها ومتحدثيها. ويرى (Gardner, 2010: 5)، في النموذج الاجتماعي/التعليمي الذي اقترحه أن التوجهات الإيجابية نحو سياق التعلم تسهل تعلم اللغة. فالمحيط الاجتماعي الذي يتحقق فيه التعلم يعتبر مصدراً رئيسياً للتوجهات الإيجابية والسلبية، فالمتعلم يستدخل عناصر من السياق ويدمجها في الحياة التي يعيشها. علاوة على ذلك، يؤكد (Clement, 1986: 275)، في النموذج الاجتماعي/السياقي الذي اقترحه، على سياق التعلم، وعلى علاقات القوة بين المجموعات اللغوية، والتوتر بين اكتساب اللغة وفقدانها، خاصة عند الأفراد الذين ينتمون إلى الأقليات ويتعلمون لغة الأغلبية. إن Gardner وClement ساهما في وضع الأسس لتعظيم دور السياقات الاجتماعية والثقافية، مع التأكيد على أن نفسية المتعلم لا تظهر في فراغ، بل هي متجذرة في سياقات متعددة.

ثالثاً، قام (Krashen, 1985) بلفت الانتباه إلى دور المشاعر في تعلم اللغة من خلال مفهوم الراشح الوجداني affective filter، حيث يرى أن ارتفاع نسبة المشاعر السلبية تؤدي بالراشح الوجداني إلى تقليل كمية الدخل اللغوي الذي

يصل للمتعلم، أما في حالة وجود المشاعر الإيجابية فإن تأثير الراشح الوجداني ينخفض، وبالتالي يصبح المتعلم أكثر استعدادًا لتلقي مزيدًا من الدخل اللغوي. رابعا: تمثل دراسات متعلمي اللغة المتفوقين the good language learners (Naiman, 1978; Rubin, 1975) توجهها بحثيًا يوازي المدخل الشمولي لدراسات Maslow حول الأشخاص المعبرين. إن دراسات متعلمي اللغة المتفوقين كانت تسعى إلى تعلم بعض الدروس من مسيرة المتعلمين المتفوقين. ولعل من أهم خصائص هذه الدراسات تركيزها على العمليات التي ينخرط فيها متعلمو اللغة المتفوقون لاكتساب اللغة الثانية، دون الاقتصار فقط على وصف خصائص المتعلم. وتشبه هذه الدراسات البحوث التي ركزت على التجارب والخبرات، حيث حاول أصحابها تفحص أمثلة ونماذج إيجابية من المتعلمين والمعلمين، مع التركيز على الاستعمال المدمج للكفايات والمهارات (Farrell, 2013; Johnson, 2005).

خامسًا: الدراسات التي انصب اهتمامها على الذات بوصفه مفهومًا محوريًا. ف (Dornyei, 2005)، في نظريته الخاصة بنظام الذات في اللغة الثانية L2 self-system model في مجال الدافعية، يقرر أن الأفراد يتحفزون للتعامل مع التناقضات المتصورة بين إحساسهم الحالي بالذات وذواتهم المستقبلية، وهذا يجعلهم يقتربون من رؤيتهم للذات المثالية من جهة، ومن جهة أخرى لمنع تطوير الجوانب السلبية للذات، مثل الشعور بالفشل أو خيبة أمل الآخرين. ويشدد هذا المذهب على أهمية أن يكون لدى المرء أهداف مستقبلية إيجابية، وهذا هو المستوى المطلوب من التفاؤل الذي يمكن للمرء أن يصل إليه ليحقق أهدافه

المستقبلية، وكذلك المعرفة الاستراتيجية اللازمة من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية. وقد أكدت نتائج الدراسات التي انصب اهتمامها على الذات بمختلف صورها أهمية دور القناعات الذاتية الإيجابية، والشعور بالكفاءة، والقدرة العقلية، والتفاؤل حول إمكانية التغيير الإيجابي في قدرات المرء (Mercer & Ryan, 2014; Mercer & Williams, 2010)'.^١

إن بذور علم النفس الإيجابي سقطت على أرض خصبة في اللسانيات التطبيقية، فالبحوث التي استهدفت العوامل الوجدانية ازدهرت، وهناك كثير من الباحثين الذين ركزوا على التوجهات والدافعية والقلق، التي لها أبعاد عاطفية، رغم أنها كانت مخفية نوعاً ما، بسبب التحيز الواضح للمشاعر السلبية (القلق). والمتخصصون في علم النفس التعليمي وتدريب المعلمين دائماً ما يشددون على أهمية الجوانب الإيجابية في فصول تعليم اللغة الثانية (Arnold & Fonseca, 2007)، كما أن الباحثين أبرزوا دور المشاعر في تعلم اللغة الثانية (Dewaele, 2007).

^١ لم تسلم هذه المذاهب من النقد، فقد تلقت طرق التدريس الإنسانية المبكرة نقداً حاداً بسبب افتقارها للمرجعية العلمية، وتجاهلها للأبعاد اللغوية والإدراكية لعملية تعلم اللغة (Gadd, 1998). كما تم نقد نظريات الدافعية على أنها غير قابلة للتطبيق في غير السياق الكندي الذي تم تطويرها فيه، فهي غير مناسبة على سبيل المثال في سياقات اللغة الإنجليزية لغة عالمية، حيث يصعب في مثل هذه السياقات تحديد متعلمي اللغة ومستعملها بشكل دقيق. أما فرضية الراشح الوجداني فقد نُقدت بسبب غموضها وصعوبة تحديد جذور الراشح الوجداني وصعوبة قياسه. كما تم انتقاد دراسات متعلمي اللغة المتفوقين بسبب أنها معيارية بشكل مفرط وتجاهل الدروس المستفادة من المتعلمين غير الناجحين كوسيلة لتحقيق التوازن (Rees-Miller, 1993). بالمقابل، تم نقد المفاهيم المتصلة بالذات بأنها تضم عدد كبير من المفاهيم المتعلقة بالذات مما أدى إلى شيء من الارتباك والغموض وعدم الاتساق عند استعمال هذه المصطلحات.

2005). ورغم ذلك، فقد ظل هذا النوع من الدراسات في الظل في حقل يسيطر عليه المنظور الإدراكي، مع عدم ربط هذه البحوث بعلم النفس الإيجابي.

دخول علم النفس الإيجابي إلى اكتساب اللغة الثانية

كان هناك تهميش واضح للمشاعر الأكاديمية في اللسانيات التطبيقية بسبب هيمنة التيار الإدراكي الذي كان مسيطراً ولا يزال على أجندة اللسانيات التطبيقية. ويتضح هذا التهميش من المعدلات المتزايدة لرفض البحوث المتعلقة بالمشاعر الأكاديمية المقدمة للدوريات العلمية المرموقة والمؤتمرات العلمية (Dewaele et al., 2019a).

لقد كان ينظر تقليدياً لاكتساب اللغة الثانية على أنه عملية عقلية بحتة خالية من العواطف والمشاعر (Dewaele & Li, 2020)، ويمكن أن يستثنى من ذلك اهتمام بعض الباحثين بظاهرة القلق في اللغة الثانية، في حين كان ينظر لبقية المشاعر على أنها من مكونات الدافعية، حيث تظهر في أدوات جمع البيانات على أنها عناصر داخل المكون الأساسي وهو الدافعية

ويتذكر (Dewaele & MacIntyre, 2022: 157) قصتهما عندما قدما إسهامهما الأول الذي يحمل كلمة مشاعر في عنوان دراسة كل واحد منهما. وقد عالجت الدراسة الأولى (Dewaele & Pavlenko, 2002) تواصل المشاعر في اللغة الأجنبية، في حين عالجت الدراسة الثانية (MacIntyre, 2002) مشاعر متعلمي اللغة التي تشحن دافعتهم. وقاما بعد ذلك بنشر إعلان ناشدا فيه الباحثين بدراسة المتغيرات النفسية والعاطفية في اللسانيات التطبيقية (Dewaele, 2005, 2011, 2015; MacIntyre & Gregersen, 2012).

وتعتبر الدراسة التي قام بها (MacIntyre & Gregersen, 2012) من أهم الدراسات المبكرة في اللسانيات التطبيقية التي ركزت على علم النفس الإيجابي، بل تعد أول دراسة قدمت بشكل صريح مفاهيم علم النفس الإيجابي في بحوث اللسانيات التطبيقية، وقد اشترك فيها متخصص في علم النفس وآخر متخصص في اللسانيات التطبيقية مع اهتمام بتدريس اللغة الثانية. وقد أشار (MacIntyre & Gregersen, 2012: 197-198) إلى نظرية المشاعر لـ (Fredrickson, 2001)، حيث حددا خمس وظائف للمشاعر الإيجابية، أولاً: تساعد المشاعر الإيجابية في توسيع انتباه الأفراد وحدود تفكيرهم؛ مما يؤدي إلى استكشاف خبرات جديدة وتعلم أشياء جديدة، ثانياً: تساعد المشاعر الإيجابية على التخفيف من الآثار المتبقية للإثارة العاطفية السلبية، ثالثاً: المشاعر الإيجابية تعزز المرونة من خلال تحفيز ردود الأفعال المنتجة لمواجهة الأحداث المنهكة والمجهدة للإنسان، كأن تساعد في انتعاش القلب والأوعية الدموية، وتبرز المشاعر الإيجابية، مثل السعادة أثناء الضغوطات، رابعاً: المشاعر الإيجابية تعزز بناء الموارد الشخصية للفرد، مثل الروابط الاجتماعية التي تنشأ بسبب التمسك والضحك، والموارد الذهنية التي يتم شحنها أثناء الألعاب الإبداعية، وممارسة مناورات الحفاظ على الذات في لحظات السقوط، خامساً: المشاعر الإيجابية يمكن أن تكون جزءاً من دوامة تصاعدية نحو رفاهية أكبر في المستقبل.

وبما أن المشاعر لا يمكن التحكم بها تماماً، يشدد (MacIntyre & Gregersen, 2012: 198) على أن المعلمين يستطيعون التأثير في مشاعر

طلابهم من خلال إطلاق العنان لخياهم، ومساعدة الطلاب على ملاحظة الفجوة بين حالتهم الآنية والمستقبلية. كما أن الأمر يتطلب من المعلم أن يخلق بيئة آمنة تساعد في التخفيف من آثار المشاعر السلبية. ويقترح الباحثان استعمال إجراء يشجع الطلاب على استعمال مخيلتهم لتعديل المخطط العاطفي السلي، وذلك للتقليل من حدة الاستجابات العاطفية السلبية التي يربطها الأفراد عادة بتعلم اللغة، وذلك من خلال استبدالها باستجابة استرخائية عند مواجهة مثيرات سلبية. وليس الهدف هو حجب المشاعر السلبية تماما، وإنما هو تسخير القوة التي تتمتع بها المشاعر الإيجابية لإيجاد شيء من التوازن. وما لا شك فيه أن مشاعر الفرح والرضا والفخر والحب تتيح للطلاب أن يتعلم بشكل أفضل؛ لأن هذه المشاعر تعزز قدرة الطالب على ملاحظة الأشياء في البيئة الصفية، وتقوي وعيه بالدخل اللغوي. فالطالب عندما يكون في حالة عاطفية إيجابية، فإنه يستطيع أن يستوعب اللغة الثانية بشكل أفضل، ويمكن من محو الآثار اللاحقة للمشاعر السلبية. أخيراً، تساعد المشاعر الإيجابية في بناء المرونة والصلابة عند الطلاب على المدى الطويل، مما يجعلهم قادرين على التغلب على الأحداث السلبية في المستقبل.

كما يعتبر (Lake, 2013) من أوائل من تبني مفاهيم علم النفس الإيجابي وطبقها في دراسته لمجموعة من الطلاب اليابانيين مركزا على الذات الإيجابية للمتعلم learners' positive self، والذات الإيجابية في اللغة الثانية positive intended L2 self، والكفاءة الذاتية self-efficacy، والجهود المقصودة intended

effort. وقد تمكن Lake من التوصل إلى أن للمقاييس المستوحاة من علم النفس الإيجابي علاقات ارتباطية مع الجهد المبذول والكفاءة الذاتية. وقد أسهم تنظيم المؤتمر الأول لعلم نفس تعلم اللغة Psychology of Language Learning الذي نظمته Sara Mercer في جامعة قراز Graz عام ٢٠١٤م في تعزيز هذا الحقل الناشئ، حيث أُعطي الباحثون المخضرمون والناشئون الفرصة للالتقاء ومناقشة مفاهيم علم النفس الإيجابي. ويمكننا القول بأن علم النفس الإيجابي اخترق التيار الرئيسي لبحوث اللسانيات التطبيقية مع تنظيم المؤتمر الثاني لحقل علم نفس تعلم اللغة في جامعة يوفاسكولا عام ٢٠١٦م، حيث تم الاتفاق على تأسيس الجمعية الدولية لعلم نفس تعلم اللغة (International Association for the Psychology of Language Learning)، الذي تحقق في المؤتمر الثالث لحقل علم نفس تعلم اللغة في جامعة واسيدا في طوكيو عام ٢٠١٨م. إضافة إلى ذلك وافقت دار النشر Multilingual Matters على نشر سلسلة كتب جديدة بعنوان علم نفس تعلم اللغة وتدريسها، مع ترشيح Mercer و Ryan ليكونا محرري السلسلة. وقد نُشر عام ٢٠١٦م كتابان ضمن هذه السلسلة، وهذان الكتابان إعلان عن دخول علم النفس الإيجابي إلى اللسانيات التطبيقية. عنوان الكتاب الأول: علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية^١ (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2016)، وقد خلص محررو الكتاب إلى القول بأن لعلم النفس الإيجابي إسهامات في الممارسات والتطبيقات يمكن أن تساعد في

^١ Positive Psychology in SLA

تطور المعلم والمتعلم. أما عنوان الكتاب الثاني: فهو رؤى علم النفس الإيجابي في تعلم اللغات الأجنبية وتدريسها^١ (Gabrys-Baker & Galajda, 2016). ومنذ عام ٢٠١٧م، بدأت البحوث التي تتبنى منظور علم النفس الإيجابي في اللسانيات التطبيقية تظهر في الدوريات العلمية المعتبرة. ومنذ ذلك الحين أسهمت بعض الدوريات الجديدة، التي تنشر أبحاثها على الإنترنت، مثل: مجلة دراسات في تدريس اللغة الثانية وتعلمها^٢ في تقديم منصة ممتازة لهذا الحقل الناشئ. وفي الوقت الذي أدرك فيه المتخصصون في اللسانيات التطبيقية الإسهامات التي يمكن أن يقدمها علم النفس الإيجابي في بحوثهم، زادت شعبية علم النفس الإيجابي ونمت مكانته في حقل اللسانيات التطبيقية. وقد صدر مجموعة من الإصدارات الخاصة من بعض الدوريات العلمية وبعض الكتب التي تناقش مشاعر المتعلم والمعلم (Agudo, 2018; Mercer & Kostoulas, 2018)، مما حدا بـ(White, 2018) إلى وصف هذه المرحلة بأنها التحول العاطفي في اللسانيات التطبيقية، التي أكمل التحول الوجداني الذي تحدث عنه (Pavlenko, 2013).

وبناء على ذلك يعتبر عام ٢٠١٦م هو نقطة البداية للمرحلة الحالية، التي تميزت بزيادة شعبية علم النفس الإيجابي في حقل اللسانيات التطبيقية، الذي يؤكد زيادة عدد البحوث المنشورة في الدوريات العلمية المعتبرة في المجال. ومنذ عام ٢٠١٦م، جذب هذا المجال اهتمام عدد كبير من الباحثين الذين قاموا بإجراء

^١ Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching

^٢ Studies in Second Language Teaching and Learning

دراسات مختلفة حول دور المشاعر في تعلم اللغة، وتوسعت بسرعة كبيرة المفاهيم المعرفية والمنهجية لبحوث علم النفس الإيجابي في اللسانيات التطبيقية، مع إيجاد روابط جديدة مع المفاهيم والنظريات القائمة المتصلة بالدافعية.

وبما أن علم النفس الإيجابي يرفض الاتجاهات التقليدية التي تركز على المشكلات، ويهدف إلى توثيق كيف يعيش الإنسان العادي، بهدف مساعدته على النمو والازدهار (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)، فقد وجد صدى عند المتخصصين في اكتساب اللغة الثانية، الذين يشعرون بأنه يساعدهم في التغلب على النظرة العاجزة تجاه متعلمي اللغة الأجنبية. فبدلاً من التركيز بالدرجة الأولى على العوامل التي تبطئ النمو (مثل القلق)، بدأ الاهتمام يزداد بوظيفة المشاعر الإيجابية (مثل: الاستمتاع والفخر والحب)، وخصائص المتعلم الإيجابية مثل الذكاء العاطفي والرفاهية والتفاؤل والأمل (Dewaele et al., 2019a). فالهدف من تعلم اللغة الأجنبية، كما تشير إلى ذلك (Oxford, 2016)، لا يقتصر على جعل المتعلم أكثر كفاءة لغوية، بل أيضاً أن يصبح أكثر سعادة وحكمة.

إن علم النفس الإيجابي ليس نظرية، بل هو منظور عام يمكن توظيفه في البحوث وفي التدريس، فهو يدرس أنواعاً معينة من الموضوعات، ويستقي من مجموعة متنوعة من النظريات والمذاهب البحثية ليشكل إطاراً رئيسياً يعكس قيماً مشتركة. ويستعرض (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2019: 267-268) ست خصائص أساسية لعلم النفس الإيجابي يمكن الاستفادة منها في حقل اكتساب اللغة الثانية:

أولاً: ما هو إيجابي يستحق أن يُدرس كما يُدرس ما هو سلبي: يصر المتخصصون في علم النفس الإيجابي على أن الرفاهية وكل ما يتعلق بها تستحق أن تخضع للدراسة والبحث، مثلها في ذلك مثل الصدمات والفاجعات. ولعل أحد أبرز مضامين ذلك في اكتساب اللغة الثانية هو ضرورة دراسة المشاعر الإيجابية والسلبية. ومن الملاحظ أن الأعمال البحثية المنصبة على الاستمتاع في تعلم اللغة تتقدم بسرعة، كما سنوضح ذلك فيما بعد، مما جعل (Dewaele & Dewaele, 2017) يدعون معلمي اللغة إلى تطوير نشاطات تساعد على الاستمتاع بتعلم اللغة، بدلاً من التركيز فقط على تخفيض مستويات القلق عند الطلاب. وهناك بعض الخبرات الإيجابية في تعلم اللغة، مثل السعادة، والامتنان، والفخر، لم تظهر في أدبيات اكتساب اللغة الثانية بالشكل المطلوب.

ثانياً: تمثل الأدلة البحثية مصدر المعارف: إن من أهم خصائص علم النفس الإيجابي اعتماده على الأدلة المستقاة من البحوث والدراسات العلمية المنتظمة. وقد أشار مناصرو الانتقائية الميدانية في علم النفس الإيجابي إلى فوائد استعمال الطرق الكيفية والمزجية في البحوث (Hefferon et al., 2017). كما أن منهجيات دراسات اكتساب اللغة الثانية ضمن علم النفس الإيجابي متنوعة، وتشمل المناهج الكمية والكيفية والمزجية.

ثالثاً: توفر مقاييس دقيقة لأغراض متعددة: هناك وفرة في المقاييس المعيارية لكثير من المفاهيم الأساسية في علم النفس الإيجابي، بل إن كثيراً منها متوفر مجاناً (Lopez & Snyder, 2009). ولعل توفر المفاهيم المحددة بدقة والمقاييس

الموثوقة يسهّل على المعلمين والباحثين في اكتساب اللغة الثانية أن يسهموا في هذا المجال بحثيًا، وأن يقوموا كذلك بتقييم كفاءة نشاطات علم النفس الإيجابي في الفصول. إضافة إلى ذلك، ظهور المقاييس والطرق البحثية على الإنترنت تساعد في تطبيقها على أعداد كبيرة من الناس، فعلى سبيل المثال، قام أكثر من سبعة ملايين إنسان بتعبئة ما يسمى VIA online inventory الذي يشتمل على خصائص القوة عند البشر. وقد قام (Gregersen & MacIntyre, 2018) باستعمال هذا المقياس (VIA) في دراسة شملت مجموعة زوجية من معلمي اللغة المبتدئين مع مجموعة زوجية من معلمي اللغة من أصحاب الخبرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أصحاب الخبرة فهموا جيدًا القضايا المشتركة التي واجهها المبتدئون، وتمكنوا من تقديم اقتراحات تدريسية لنظرائهم المبتدئين تساعد في خلق علاقات إيجابية وتحسين المناخ الصفّي، إضافة إلى نصائح تتعلق بالعناية والوعي الشخصي، التي وجدها المعلمون المبتدئون مفيدة لهم.

رابعًا: تبني مذهب قائم على مصادر القوة strengths-based approach: تركز المذاهب القائمة على مصادر القوة على ما يفعله الإنسان ببراعة، وهي تختلف تمامًا عن المذاهب القائمة على مصادر الضعف deficiency approach، التي تركز على تتبع مصادر الضعف والنقص وتحاول تحسينها. وقد يبدو للوهلة الأولى أن تطوير جانب من جوانب القوة عند شخص ما قد يتعارض مع فكرة النمو اللغوي، خاصة إذا تم تعريف القوة بأنها منجز قائم أو صفة شخصية غير متغيرة. ومع ذلك، هناك بعض الأدلة التي تشير إلى أن

الانهماك في مصادر القوة مع العمل على مصادر الضعف يمكن أن يشكل ثنائية ذات قوة. إن توظيف ما يملكه المتعلم من خصائص قوة بشكل شعوري وبطريقة نشطة في المهارات اللغوية النامية قد يمكن المتعلم من الشعور بالنشاط والانتعاش والأصالة والدافعية الداخلية.

خامساً: تطوير مجمل الشخص whole person يسهّل التعلم: ويتساءل (Seligman, 2011: 80) في هذا الصدد عن السبب الذي يجعلنا نتجاهل الأشياء المفروحة للطلاب بحيث لا تُدرّس في المدارس، ويشدد في هذا الصدد على ضرورة تدريس الرفاهية في المدارس؛ لأن الرفاهية تعزز التعلم، فاللغة عامل محوري في فهم الإنسان لنفسه وهويته.

سادساً: خصائص علم النفس الإيجابي تساعد في تمكين الأفراد والمجتمعات: إن كثيراً من خصائص وسمات علم النفس الإيجابي تمثل كفايات تساعد في تعزيز الرفاهية للأفراد والمجتمعات على حد سواء، فهو يركز على السياقات الاجتماعية والأفراد. وهذا يتناغم بقوة مع توجهات التمكين الاجتماعية في التعليم، التي تشدد على مهارات القرن الواحد والعشرين والكفايات العالمية لتحقيق العدالة العالمية المستدامة. وهناك اهتمام متزايد في تعليم اللغة بطرق استكشاف كيفية تدريس الكفايات اللغوية إلى جانب مهارات القرن الواحد والعشرين لتحقيق العدالة الاجتماعية والتمكين (Maley & Peachey, 2017).

والسؤال الذي يُطرح في هذه المرحلة: هل يمكن تطبيق علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية بنجاح؟ وكيف؟ MacIntyre, Gregersen &

(Mercer, 2019). إن دخول علم النفس الإيجابي في حقل اكتساب اللغة الثانية يمثل تحولاً في الاهتمام فيما يتعلق بعلم نفس متعلم اللغة ومعلمها، سوف يساعد في بروز مجموعة من المفاهيم الجديدة، وسيسهم في توسيع النظريات، وفي خلق مجالات بحثية جديدة، وفي ابتكار مداخل تدريسية مرتكزة على نتائج البحوث والدراسات (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2016). وبناء على ذلك، هناك فرصة كبيرة لتحقيق ذلك نظراً للتفاعل الكبير بين علم النفس الإيجابي وتعليم اللغة على مستوى النظرية والبحث والتطبيق. وهو ما سوف سنفصل الحديث عنه في المباحث الثلاثة التالية.

تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على مستوى النظرية
إن ربط علم النفس الإيجابي باكتساب اللغة الثانية، على المستوى النظري، يمكن أن يزودنا باعتراف واضح للتفاعل بين الظواهر الإيجابية والسلبية. وليس معنى هذا رفض الجانب السلبي، وإنما يعني ضرورة الاعتراف بأن الخبرات العاطفية والنفسية لمعلمي ومتعلمي اللغة تتسم بالتعقيد والتضارب. إن هذا المنظور الذي يوازن بين العمليات الإيجابية والسلبية مهم ليتجاوز بالجمال المفاهيم السطحية التي تصف الظواهر بأنها جيدة أو سيئة، أو أنها ناجحة أو غير ناجحة. إن تطبيق علم النفس الإيجابي يمكننا من إدراك تعقيدات العلاقة بين الجوانب النفسية الإنسانية في تعلم اللغة وتدريسها. وبناء على ذلك، يشدد (MacIntyre et al., 2019: 8) على ضرورة النظر إلى علم النفس الإيجابي على أنه نظرية موازية meta-theory وليس نظرية متكاملة، بحيث تساعد المتخصصين في تعليم اللغة على الابتعاد عن منظور النقص والعجز، فالتوازن

بين العمليات الإيجابية والسلبية ضروري لنقل المجال إلى ما وراء المفاهيم السطحية المبسطة للخير والشر، والمتعلمين المتحمسين والمحبطين، والمتعلمين الناجحين وغير الناجحين

من ناحية أخرى، يشدد مؤسسو علم النفس الإيجابي على أن تبني منظور علم النفس الإيجابي لا يعني استعمال أساليب غير علمية أو النظر إلى الواقع من خلال رؤية وردية اللون، ويشدد (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 7) على أن علم النفس الإيجابي لا يعتمد على التفكير الرغوي أو خداع الذات أو الخرافات، بل هو يحاول تكييف أفضل ما تم التوصل إليه في المناهج العلمية لدراسة المشكلات الفريدة التي يعاني منها السلوك البشري، وتقديم هذه المنهجيات لأولئك الذين يرغبون في فهم السلوك البشري بكل تعقيداته.

علاوة على ذلك، عندما نعتمد على علم النفس الإيجابي في التنظير لاكتساب اللغة الثانية، يجب أن ندرك أن تعقيدات تعلم اللغة تتجاوز مجرد إيجاد توازن بين ما هو إيجابي وما هو سلبي. كما أن ذلك يدعونا إلى الإدراك بأن المتعلم ما هو إلا فرد وُضع في سياق اجتماعي/ثقافي. فتعلم اللغة وتدريسها هو خبرات متقاطعة ثقافياً بطبيعته، فما يعتبر مزدهراً في ثقافة ما قد لا يكون كذلك في ثقافة أخرى. ويرى (Peterson, 2006: 16) أننا بحاجة إلى تحديد الممارسات الثقافية في جميع أرجاء العالم، التي تسهم في تحسين حياة الناس في كل مجتمع. وللتأكد من الميزات التي ينظر إليها على أنها نقاط قوة في مختلف المجموعات الثقافية، يجب أن يدرك المتخصصون في اكتساب اللغة الثانية أن المعايير الثقافية

غالبا ما تحدد السمات التي تعتبر نقاط قوة في مقابل نقاط الضعف. إن بحوث اكتساب اللغة الثانية ذات الصلة سوف تساعدنا في تطوير فهمنا للطريقة التي يؤثر فيها السياق الثقافي في أداء نقاط القوة لوظيفتها، وفي التعبير عنها وتقييمها في مختلف الجماعات الثقافية.

وقام (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2019) بوضع برنامج طموح في علم النفس الإيجابي وتطبيقه على بحوث اللسانيات التطبيقية، بهدف تبديد المخاوف من أن علم النفس الإيجابي يركز حصريا على الجوانب الإيجابية فقط. وقد كانت النقطة الأولى في هذا البرنامج أن علم النفس الإيجابي يمكن أن يقوّي الحقل من خلال تشجيع الباحثين على الاعتراف بأن هناك تفاعلا بين الظواهر الإيجابية والسلبية، وأن المعادلة التي تقول إن الإيجابي يرتبط بما هو جيد وناجح وذو دافعية، وأن السلبي يرتبط بما هو غير ناجح هي معادلة سطحية، وذلك لأن المشاعر اللغوية لدى المعلم والمتعلم والخبرات النفسية معقدة وغالبا ما تكون متضاربة. النقطة الثانية في هذا البرنامج هي رفض نموذج العجز الذي يركز على ما يفتقده المعلم والطالب، حيث يشدد MacIntyre وزملاؤه على أنه من الأفضل التركيز على نقاط القوة والفرص المتاحة مع عدم إنكار وجود المشكلات والتحديات. أما النقطة الثالثة في برنامج MacIntyre وزملائه فهي الاعتراف بأن تعلم اللغة الثانية يتضمن ما هو أكثر من مجرد الموازنة بين ما هو إيجابي وما هو سلبي على المستوى الفردي، فالمتعلم يتعلم اللغة في سياق اجتماعي/ثقافي، حيث إن تعلم اللغة وتدريسها خبرة متقاطعة ثقافيا بطبيعتها، كما أشرنا إلى ذلك سابقا. ويدعو MacIntyre وزملاؤه الباحثين إلى استعمال

المناهج الكمية والكيفية والمزجية في دراسة المشاعر، مع ضرورة تعاون الباحثين والممارسين في هذه البحوث.

ولم يكتف المتخصصون في حقل اكتساب اللغة الثانية بإدخال نظريات ومفاهيم علم النفس الإيجابي في بحوثهم، بل أسهموا في تقديم مداخل نظرية فريدة من نوعها. فعلى سبيل المثال، قدم (Seligman, 2011)، وهو أحد مؤسسي علم النفس الإيجابي، إطاراً لفهم ما يحتاجه الإنسان لتحقيق الازدهار في الحياة، وهو ما يطلق عليه اختصاراً (PERMA)^١، ويشمل المشاعر الإيجابية، والاندماج، والعلاقات، والمعاني، والإنجازات. وقد قامت (Oxford, 2016) بتبني هذا الإطار وتطويره وتكييفه في تعلم اللغة، لتقدم إطاراً جديداً في اكتساب اللغة الثانية، يعرف اختصاراً باسم (EMPATHICS)^٢، حيث استندت في إطارها على البحوث والدراسات في عدة مجالات مثل المشاعر والتعاطف، والمعاني والدافعية، والمثابرة (وتشمل المرونة، والأمل، والتفاؤل)، والاستقلالية، والوقت، والقدرة على التحمل والعادات الذهنية، والذكاء (بما في ذلك الذكاء العاطفي)، ومواطن قوة الشخصية، والفاعلية الذاتية، والتصورات الذاتية، واحترام الذات، والتحقق الذاتي. لقد قامت Oxford بجمع كثير من الموضوعات الإنسانية في الأعمال السابقة ودمجتها مع الأطر النظرية المعاصرة، بحيث أسهمت في أدبيات

^١ PERMA هي اختصار لـ (positive emotion, engagement, relationships, meaning and accomplishments)

^٢ EMPATHICS هي اختصار لـ (empathy, meaning, perseverance, agency, time, hardness, intelligences, character strengths and self-efficacy)

علم النفس الإيجابي بشكل عام وفي أدبيات اكتساب اللغة الثانية على وجه الخصوص.

إن علم النفس الإيجابي يعني للباحثين في مجال تعليم اللغة التركيز على الأداء الأمثل واعتماد منظور أوسع وأشمل يتضمن المشاعر الإيجابية. كما يعزز علم النفس الإيجابي الاهتمام برفاهية المتعلمين في التعليم. ويقرر (MacIntyre et al., 2019: 2) أن علم النفس الإيجابي يقدم للمتخصصين في اللسانيات التطبيقية مجموعة من الأدوات النظرية والمعرفية والمنهجية المفيدة، فهو يسمح بتطوير دراسات تتضمن إجراءات تعليمية تستعمل مناهج متوازنة ومناسبة للسياق. فعلى سبيل المثال، سيستفيد متعلمو اللغة الذين يعانون من القلق الشديد وانخفاض الثقة بالنفس من محاولة المعلمين أن يوجهوا انتباه هؤلاء المتعلمين إلى مواطن القوة لديهم وتعزيز مصادر المثابرة والأمل والتفاؤل عندهم. إن النظريات التقليدية تنظر غالباً لمعلمي اللغة ومتعلميها بأنهم بحاجة إلى شيء ما (مزيد من التدريب، مزيد من الممارسة، مزيد من الدافعية)، بالمقابل، علم النفس الإيجابي هو منظور يحتضن نقاط القوة لدى معلمي اللغة ومتعلميها ويستفيد من الفرص ويحسن ما هو موجود، بدلاً من التركيز على المشكلات وتحديد ما ينقص المعلم أو المتعلم. وهذا التحول النظري لا يرفض افتراض وجود المشكلات، لكنه يعترف أن كل شخص يملك مصادر وكفايات يمكن الاستفادة منها والبناء عليها. إن تحويل الاهتمام نحو استثمار خصائص مثل التفاؤل والمرونة ومصادر القوة الأخرى له مضامين متعددة في الممارسات التدريسية وبرامج التنمية المهنية.

تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على مستوى البحوث الميدانية

تعتبر المشاعر الأكاديمية academic emotions مجموعة من الحالات النفسية المترابطة تشمل مكونات وجدانية وإدراكية ونفسية ومكونات تتعلق بالدافعية في عملية التعلم، وترتبط بشخصية المتعلم ودافعيته ارتباطاً وثيقاً وتشكل نظاماً ديناميكياً معقداً (Dewaele & Saito, 2022). ولعل دراسة المشاعر الأكاديمية في مجال تعليم اللغة الثانية متأخرة بعض الشيء عن دراستها في علمي النفس والتعليم، وذلك بسبب تأخر اهتمام المتخصصين في اكتساب اللغة الثانية بعلم النفس الإيجابي، كما أشرنا إلى ذلك سابقاً. وقد أثبتت البحوث والدراسات أهمية المشاعر الإيجابية، مثل الاستمتاع والفرح والفخر والاهتمام والأمل والحب، في تعزيز الدافعية عند المتعلمين وتسهيل تطور المصادر الإدراكية في تعلم اللغة الثانية. أما المشاعر السلبية، مثل القلق والغضب والملل والخجل والشعور بالذنب، بالمقابل فقد تبين أنها تعوق تطور اللغة الثانية (MacIntyre et al., 2016). ولعل أكثر المشاعر الأكاديمية تعرضاً للدراسة في حقل اكتساب اللغة الثانية هي القلق والاستمتاع والملل، في حين لم تحظ المشاعر الأخرى، مثل الفخر والشعور بالعبء والغضب، بنفس الاهتمام. وفي سبيل التفريق بين وظيفة المشاعر الإيجابية والسلبية في تعلم اللغة، قام (MacIntyre & Gregersen, 2012) بالاعتماد على نظرية التوسع والبناء broaden-and-build theory (Fredrickson, 2001)، التي تفترض أن المشاعر الإيجابية (١) تجعل المرء منفتحاً للأشياء الجديدة، (٢) تساعد في بناء

المصادر البيئشخصية، ٣) تستطيع مواجهة الآثار العالقة للمشاعر السلبية. والطلاب الذين يتصفون بالمشاعر الإيجابية يتأقلمون بشكل أفضل داخل الفصول، وقدرتهم على ملاحظة الأشياء وإيجاد الروابط أفضل من غيرهم، كما أنهم أكثر تقبلاً لاستقبال الدخل اللغوي. بالمقابل، يشعر الطلاب الذين يعانون من المشاعر السلبية بأنهم تحت التهديد؛ مما قد يؤدي بهم إلى التزام الصمت، وتضييق تركيزهم وإعاقة استقبال المعلومات الجديدة. علاوة على ذلك فإن استمرار المشاعر السلبية وتكررها قد يتسبب في حدوث أضرار بعيدة المدى، بشكل يؤدي إلى تقويض نظرة الطالب إلى نفسه واهتزاز ثقته بنفسه؛ مما يجعله يقتنع بأن الصمت هو الخيار الأمثل (Teimouri, 2017). أما المشاعر الإيجابية فهي تساعد في زيادة تماسك وتجانس المجموعة، ورفع مستوى مرونة المتعلم وجديته. وعليه تزداد قدرة الطالب على استكشاف الأشياء الجديدة والقيام بالمجازفات اللغوية دون الخوف من التبعات السلبية.

ويعتبر القلق anxiety هو الموضوع الوحيد من المشاعر الأكاديمية الذي لقي اهتماماً كبيراً في أدبيات اللسانيات التطبيقية قبل دخول علم النفس الإيجابي إلى حقل اكتساب اللغة الثانية، وذلك لثلاثة أسباب. أولاً: شيوع وانتشار القلق في فصول تعليم اللغة حول العالم. ثانياً: الآثار الموهنة للقلق في أداء المتعلم، والذي جعل المتخصصين في تعليم اللغة يعتقدون بضرورة إيجاد بعض الاستراتيجيات للتخفيف من آثاره. ثالثاً: قيام (Horwitz et al., 1986) بتصميم أداة ممتازة لقياس القلق في فصول تعليم اللغة مكونة من ٣٣ عبارة، ساعدت الباحثين في تطبيق هذه الأداة في دراساتهم ومقارنتهم. وتعرف

(Horwitz et al., 1986: 128) القلق بأنه شعور معقد من التصورات والقناعات والمشاعر والسلوكيات الذاتية المرتبطة بالتعلم الصفي التي تظهر بسبب تفرد عملية تعلم اللغة. فالقلق ردة فعل عاطفية سلبية قلقة تظهر عند تعلم اللغة الثانية أو استعمالها (MacIntyre, 1999). وتظهر نتائج غالبية الدراسات (Jin, Dewaele & MacIntyre, 2021; Shao, Yu & Ji, 2013) أن القلق يؤثر تأثيراً سلبياً في الأداء اللغوي. ومع ذلك يفرق (Alpert 208: 1960, & Haber) بين الأثر التسهيلي والأثر الموهن للقلق، فالقلق التسهيلي يعزز الأداء في حين أن القلق الموهن يعوق الأداء. ويبدو أن الأثر التسهيلي للقلق لم يحظ بأي اهتمام في بحوث تعليم اللغة، كما أن عدم التفريق بينهما (الأثر التسهيلي والأثر الموهن) في كثير من الدراسات أدى إلى نتائج فيها شيء من الغموض (Piniel & Csizer, 2013).

ويمكننا القول بأن الاستمتاع foreign language enjoyment هو أكثر المشاعر الإيجابية تعرضاً للدراسة والبحث في حقل اكتساب اللغة الثانية. ويرى (MacIntyre & Gregersen, 2012: 194) أن المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية تتعايشان وتندمجان مع بعضهما بعضاً، وتؤديان وظيفتهما بشكل مختلف؛ ولذا ينبغي دراستهما بشكل شمولي. وبناء على ذلك تم اختيار الاستمتاع بوصفه النظير الإيجابي للقلق؛ لأنه يمثل العنصر الجوهرى للانسياب^١،

^١ يعرف (Csikszentmihalyi, 1990: 5)، الذي يعتبر من مؤسسي علم النفس الإيجابي، مفهوم الانسياب flow بأنه حالة مفضلة من الدافعية الداخلية، يكون فيها المرء منغمساً انغماساً تاماً فيما يقوم به، وهو شعور يمر به كثير من الناس، ويتميز بأن الإنسان يشعر فيه بالاستيعاب والاندماج والاستيفاء والمهارة، مما يجعل المرء يتجاهل المعوقات الوقتية مثل الجوع والعطش والشعور بالأثنا. وحالة الانسياب

الذي يعتبر المفهوم الأساسي لعلم النفس الإيجابي. فالاستمتاع يتجاوز مجرد الشعور بالمتعة، فهو يتعلق بالنمو الشخصي، حيث يشدد (Dewaele & MacIntyre, 2016a: 217) على أن الاستمتاع ليس مجرد متعة سطحية، بل له أبعاد إدراكية ينبغي أن تعمل حتى يتحقق الاستمتاع، فهو شعور معقد، يلتقط الأبعاد المتفاعلة للتحدي والقدرة المتصورة التي تعكس الدافع البشري للنجاح في مواجهة المهمات الصعبة، فالاستمتاع يحدث عندما لا يلبي الناس احتياجاتهم فحسب، بل يتجاوزونها لإنجاز شيء جديد أو حتى غير متوقع. ويعرف (Dewaele & MacIntyre, 2016a: 216) الاستمتاع بأنه شعور معقد يعتمد على التفاعل بين التحديات والقدرات التي تعكس الدوافع البشرية لتحقيق النجاح في مواجهة المهمات الصعبة. فمن ناحية لا يحدث الاستمتاع عندما يحقق الأفراد أهدافهم فحسب، وإنما عندما يتجاوزون ذلك فيحققون شيئاً جديداً أو غير متوقع، ومن ناحية أخرى السرور هو شعور بسيط بأن شيء ما محبب قد تحقق

وفي سبيل تأطير الاستمتاع مفاهيمياً قام (Dewaele & Li, 2021) بتبني تصنيف ثلاثي الأبعاد للمشاعر الأكاديمية المفترضة من قبل نظرية التحكم بالقيمة في علم النفس التربوي (Pekrum & Perry, 2014)، وهي: تركيز

تعكس لحظات من الخبرات المفضلة التي تلتقي فيها المشاعر والمدارك والخبرات، بشكل يجعل قدرة الفرد المهارية في مستوى التحديات والمتطلبات التي يفرضها الموقف. إن تكافؤ المهارات والتحديات قد ينتج عنه مجموعة من الحالات، بما فيها ذلك القلق (عندما تكون المهارات ليست على مستوى التحدي)، أو الملل (عندما تكون المهارات أعلى من التحدي)، أو الفتور (عندما تكون المهارات والتحديات منخفضة). والانسياب عند Csikszentmihalyi يعكس حالة متوازنة بين الموقف الذي يسبب التحدي وتطبيق مهارات المرء للوفاء بمتطلبات الموقف.

الهدف (النشاط في مقابل النواتج)، والتكافؤ (إيجابي/ممتع في مقابل سلبي/غير متمتع)، والاستثارة (مرتفع في مقابل منخفض) في اللغة الأجنبية، وهي تقوم بتنشيط المتعلم ليكون أكثر اندماجًا أو أكثر رغبة للمشاركة في بيئة التعلم.

أما ما يتعلق بقياس الاستمتاع في اللغة الأجنبية، فقد قام (Dewaele & MacIntyre, 2014) بتصميم مقياس الاستمتاع في اللغة الأجنبية FLE Scale. وهو يتألف من ٢١ عبارة على مقياس لا يكرت الخماسي تصف مختلف جوانب الاستمتاع، بما في ذلك المرح والاهتمام والإبداع والفرح والفخر والسعادة المتعلقة بالمتعلمين والقراء والمعلمين. واستنادًا إلى دراسة شملت عينة تتألف من ١٧٤٢ مبحوثًا من متعددي اللغات، تمكن (Dewaele & MacIntyre, 2016a) من تحديد عاملين يمثلان الاستمتاع في اللغة الأجنبية، وهما الاستمتاع الاجتماعي والاستمتاع الشخصي. كما أظهرت نتيجة الدراسة أن العلاقة بين الاستمتاع والقلق ضعيفة؛ مما يعني أنهما مستقلان عن بعضهما بعضًا، فبدلاً من الاعتقاد بأن هناك معادلة تقول عندما يكون أحدهما مرتفعاً ينخفض الآخر، فقد يرتفعان في نفس الوقت وقد ينخفضان في نفس الوقت. وقد حاول الباحثان تتبع مصادر التفاوت في القلق والاستمتاع، فوجدوا أن معرفة الطالب لمزيد من اللغات مرتبط بمستويات مرتفعة من الاستمتاع ومستويات منخفضة من القلق، أي أن متعددي اللغات قد يشعرون بالاستمتاع أكثر، وتقل عندهم مستويات القلق. وارتفاع الاستمتاع وانخفاض القلق مرتبط كذلك بارتفاع مستوى ثقة الطالب بأدائه اللغوي، وبمستوى كفايته اللغوية، وبعمره (كلما كان أكبر عمراً)، وبكونه أمريكياً أو أوروبياً على عكس

الطلاب الآسيويين. ويلعب عامل الجنس كذلك دورًا في ذلك، فمستوى الاستمتاع والقلق عند الإناث أعلى من الذكور. وعندما طُلب من المبحوثين وصف بعض لحظات الاستمتاع في فصول تعليم اللغة، أفاد المبحوثون بأهمية الجانب الاجتماعي خاصة التضامن الجماعي، ويرون أن هذا الجانب يزداد قوة عندما يستعمل المعلم النكات والتشجيع والإطراء، في مناخ تسوده الثقة والاحترام المتبادل. كما أن مستويات الاستمتاع ترتفع في النشاطات الصفية التي تمنح الطلاب شيئًا من الاستقلالية.

وقد تم تعديل مقياس الاستمتاع الذي صممه MacIntyre و Dewaele والمصادقة عليه وتطبيقه في سياقات متنوعة، فعلى سبيل المثال، قام (Li, Jiang & Dewaele, 2018) بتصميم نسخة مختصرة (١١ عبارة) من مقياس الاستمتاع المذكور أعلاه، وتمكنوا من تحديد ثلاثة عوامل تشكل الاستمتاع في اللغة الأجنبية، وهي الاستمتاع الشخصي والاستمتاع المتعلق بالمعلم والاستمتاع المتعلق بالجو العام، وذلك بناء على دراسة شملت ١٧١٨ طالبًا صينيًا. وقد كشفت نتائج الدراسة أن الاستمتاع يحدث عندما يحقق المرء شيئًا ما، أو عندما يُدفع إلى أقصى درجة ممكنة، أو عندما يواجه شيئًا جديدًا، أو عندما يواجه شيئًا من التحدي، أو عندما يتلقى دعمًا من المعلم، أو عندما يشعر بالتقدير خاصة عندما يكون المناخ إيجابيًا، فالاستمتاع في اللغة الأجنبية يتشكل بالعوامل الداخلية والخارجية للمتعلم. وهناك دراسات كثيرة انصب اهتمامها على الاستمتاع ومقارنته بالقلق، والملاحظ أن غالبيتها العظمى ركزت على

تدريس اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. ويشتمل الجدول رقم (١) ملخصاً بأبرز هذه الدراسات.

جدول رقم (١) الدراسات الميدانية المتعلقة بالاستمتاع

الباحث	هدف الدراسة/سياقها/منهجيتها	نتيجة الدراسة
Dewaele & MacIntyre, 2016b	قام الباحثان بتوزيع استبانة على ١٧٤٢ طالبا من مختلف الجنسيات يتعلمون لغات أجنبية، بهدف الكشف عن العناصر التي يتشكل منها الاستمتاع، والعوامل التي تؤدي إلى الاستمتاع، وذلك من خلال تطبيق أسلوب تحليل المكونات الرئيسي.	الاستمتاع مفهوم متعدد الوجوه، وله وجهان، فهناك استمتاع اجتماعي واستمتاع شخصي. أما العلاقة بين الاستمتاع والقلق فهي علاقة معقدة غير مباشرة. أما تحليل البيانات الكيفية المضمنة في الاستبانة فقد أظهر أن المخاطر متصلة في اللحظات الممتعة، وأن غياب الاستمتاع قد يؤدي تلقائيا إلى القلق، والعكس صحيح.
Dewaele & Dewaele, 2017	قام الباحثان باستعمال تصميم شبه طولي للتحقق مما إذا كانت مستويات الاستمتاع والقلق تتغير مع مرور الوقت عند ١٨٩ طالباً يتعلمون لغات أجنبية في المرحلة الثانوية في بريطانيا.	أظهرت المقارنة التي قام بها الباحثان بين الطلاب الذين أعمارهم تتراوح ما بين ١٢ و ١٣ عاماً، والطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٤ و ١٥ عاماً، والطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٦ و ١٨ عاماً أن القلق لا يتغير، في حين أن الاستمتاع يرتفع قليلاً مع مرور الزمن. من ناحية أخرى، هناك متغيرات مختلفة لها علاقة بالاستمتاع والقلق عند المجموعات العمرية الثلاث. ففي المجموعة العمرية الأولى (١٣/١٢ عام) يتأثر الاستمتاع بالأقران، في حين يتأثر القلق بالذات، وفي المجموعة العمرية الثانية (١٥/١٤ عام) يعتمد الاستمتاع على المعلم، في حين يعتمد القلق على الذات، وفي المجموعة العمرية الثالثة (١٨/١٦ عام) يتأثر الاستمتاع كثيراً بالمعلم، في حين يتأثر القلق بالأقران.
Pavelescu & Petric, 2018	قام الباحثان بإجراء دراسة كيفية حول الاستمتاع والحب عند أربعة طلاب يتعلمون اللغة الإنجليزية في رومانيا. وقد استعمل الباحثان عدة أدوات لجمع البيانات: مهمة كتابية، ومقابلات شبه مقيدة مع الطلاب والمعلمين، وملاحظات صفية، وملاحظات أحداث خارج الصف.	أظهر اثنين من عينة الدراسة حبا قويا وثابتا نحو اللغة الإنجليزية، بينما ظهر على الباحثين الآخرين الاستمتاع بتعلم اللغة الإنجليزية دون أن يكون هناك أي حب لها. وقد خلص الباحثان إلى أن الحب يمثل قوة دافعة لعملية التعلم، ويخلق آليات فعالة لمواجهة فقدان الاستمتاع في بعض المواقف، ويحفز الطلاب لبذل مجهود أكبر في تعلم اللغة.

مستويات القلق عند الطلاب الذين يتعلمون بطريقة تعليم اللغة بالمحتوى كانت أقل من نظرائهم في المدرسة الأخرى، أما مستويات الاستمتاع فقد كانت متقاربة. علاوة على ذلك، كانت مستويات القلق في فصول تعليم اللغة الإنجليزية أقل ومستويات الاستمتاع أعلى عند مقارنتها بفصول تعليم اللغة الهولندية، مما يوحي بأن السياق التاريخي والسياسي وكذلك العلاقات البينية بين المجتمعات الفرانكوفونية وتلك التي تتحدث الهولندية إضافة إلى نوع المدرسة، كلها عوامل تسهم في تشكيل مشاعر الطلاب.	موضوع الدراسة هو أثر السياق السياسي والتاريخي وأثر اللغة المهدف في الاستمتاع والقلق عند ٨٩٦ طالبا بلجيكيًا في المرحلتين الابتدائية والثانوية، حيث قام الباحثون بمقارنة لغتين (الإنجليزية والهولندية) في مدرستين مختلفتين في منطقة فرانكوفونية في بلجيكا. المدرسة الأولى مدرسة اعتيادية تتم الدراسة فيها باللغة الفرنسية، ويدرس الطلاب لغتين أجنبيتين: الهولندية والإنجليزية. أما المدرسة الثانية فقد كانت تتبنى تعليم اللغة بالمحتوى، بحيث بعض المواد تدرس باللغة الإنجليزية وبعضها يدرس باللغة الهولندية. وقد استعمل الباحثون استبانة لقياس الاستمتاع والقلق عند عينة الدراسة.	De Smet et al., 2018
أظهر التحليل العاملي لمقياس الاستمتاع المستعمل في الدراسة ثلاثة عوامل: الاستمتاع الذي مصدره دعم المعلم، والاستمتاع الذي مصدره دعم الطالب، والاستمتاع الذي مصدره تعلم اللغة الأجنبية. وقد كان للاستمتاع آثار مباشرة وغير مباشرة في معدلات تحصيل الطلاب، حيث كان الاستمتاع بتعلم اللغة الأجنبية هو الأقوى أثرا في تحصيل الطلاب، في حين كان أثر الاستمتاع الذي مصدره دعم المعلم والاستمتاع الذي مصدره دعم الطالب غير مباشر في تحصيل الطلاب.	قام الباحثون بإجراء دراسة كمية حول الاستمتاع عند ٣٢٠ طالبًا صينيًا، وعلاقته بالتحصيل اللغوي.	Jin & Jun Zhang, 2018
أظهر التحليل العاملي ثلاثة عوامل: القلق، والاستمتاع الاجتماعي، والاستمتاع الخاص. وقد كانت هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين مستويات الاستمتاع الخاص ووجود رؤية مستقبلية مثالية واضحة من جهة، واستعمال اللغة الإنجليزية داخل الصف وخارجه من جهة أخرى. كما أن مستويات الاستمتاع الخاص عند الطلاب الذين حققوا معدلات عالية في الاستيعاب في اللغة الإنجليزية كانت مرتفعة، ومستويات القلق عند نفس المجموعة متدنية.	قام الباحثون بدراسة أثر الاستمتاع والقلق والدافعية في تطور الاستيعاب والفهم في اللغة الإنجليزية خلال مدة ثلاثة شهور، وذلك بالاعتماد على بيانات مقطعية وطولية مستقاة من ١٠٨ طالبًا يابانيًا يتعلمون اللغة الإنجليزية	Saito, Dewaele, Abe & In'nami, 2018

		ولعل من الاستنتاجات المهمة في هذه الدراسة أن الاستمتاع الخاص والذات المثالية في تعلم اللغة من المؤشرات المهمة على تحقيق المكتسبات في الاستيعاب.
Boudreau, MacIntyre & Dewaele, 2018	هدفت الدراسة إلى قياس التقلبات في الاستمتاع والقلق التي تحدث ثانية بثانية في مدة زمنية لا تتجاوز الدقيقة الواحدة. وقد قام عشرة طلاب كنديين من خلفية إنجليزية بتنفيذ مهمات كلامية في اللغة الفرنسية، ثم قام هؤلاء الطلاب بمشاهدة تسجيلات لأدائهم هذه المهمات، ومن ثم تحديد مستويات الاستمتاع والقلق لديهم. وقد ساعدت المقابلات، التي أجريت للطلاب فيما بعد حول أسباب هذه التقلبات، الباحثين على فهم بعض الأسباب المحلية.	أظهرت التحليلات الارتباطية لقيم الاستمتاع والقلق لكل مبحوث كيف انخرفت من الإيجابية إلى السلبية ثم إلى التلاشي. وقد تزامن ارتفاع الاستمتاع المؤقت مع انخفاض القلق، ولكن هذه العلاقة يمكن أن تتغير بعد بضع ثوان. وتؤكد هذه النتيجة أن الاستمتاع والقلق عنصران مستقلان. وقد ذكر المبحوثون في المقابلات أن هذه التقلبات قد يكون مردها صعوبة البحث عن المفردات، أو الفشل المؤقت في التحكم بالقلق.
Dewaele & Dewaele, 2018	قام الباحثان بتبني منظور كمي باستعمال استبانة لقياس أثر الاستمتاع والقلق في الرغبة التواصلية عند ١٨٩ طالباً بريطانيا يتعلمون لغات أجنبية (فرنسية، إسبانية، ألمانية) في مدرستين ثانويتين في لندن	كان القلق أقوى المؤشرات السلبية على الرغبة التواصلية، في حين أن الاستعمال المتكرر للغة الأجنبية من قبل المعلم، والتوجهات الإيجابية نحو اللغة الأجنبية، والاستمتاع الاجتماعي، والعمر، كلها مؤشرات إيجابية للرغبة التواصلية، ولكنها بدرجة ليست قوية. وقد خلص الباحثان إلى أن المعلم يلعب دوراً محورياً في تعزيز الرغبة التواصلية عند الطلاب من خلال تشكيل بيئة صفية عاطفية إيجابية وداعمة. كما أن زيادة الاهتمام باللغة الأجنبية لغوياً وثقافياً شجع المتعلمين على اغتنام الفرصة لاستخدامها أمام أقرانهم والمعلم.
Jiang & Dewaele, 2019	قام الباحثان بإجراء دراسة مزجية على مجموعة من الطلاب الصينيين من متعلمي اللغة الإنجليزية يبلغ عددهم ٥٦٤ طالباً، هدفها مقارنة مستويات الاستمتاع والقلق ومصادرها عند عينة الدراسة مع مستوياتها ومصادرها عند عينات أخرى خارج الصين	كانت مستويات الاستمتاع متقاربة، في حين كانت مستويات القلق مرتفعة. أما العلاقة بين المتغيرات الداخلية المرتبطة بالطالب وتلك المتعلقة بالمعلم مع مستويات الاستمتاع والقلق فقد كانت متقاربة مع تلك المسجلة خارج الصين، ويستثنى من ذلك وجود علاقة إيجابية بين مستويات الاستمتاع عند الطلاب الصينيين وسلوك المعلم المتوقع.

تبين أن تأثير صفات المعلم في الاستمتاع يفوق تأثيرها في القلق ضعفين. وقد كان لطف المعلم أقوى عامل في تحقيق الاستمتاع، في حين كانت النبرة الأجنبية في اللغة الإنجليزية عند المعلم عاملاً مثيراً للاستمتاع. وقد أفاد المبحوثون أن مستويات القلق ترتفع لديهم مع المعلمين الصغار، ومع المعلمين الصارمين، ومع المعلمين الذين يستعملون اللغة الإنجليزية قليلاً داخل الصف.	موضوع الدراسة هو علاقة العوامل ذات الصلة بالمعلم بالاستمتاع والقلق عند ٢١٠ طالباً إسبانياً يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. وقد استعمل الباحثون استبانة لجمع البيانات.	Dewaele, Magdalena & Saito, 2019
أظهرت نتائج الدراسة تقارب مستويات الاستمتاع والقلق عند هذه العينة مع مستويات الاستمتاع والقلق المسجلة في الدراسات السابقة. وتبين أيضاً أن الاستمتاع باللغة التركية يتأثر بالتوجهات نحو التركية، يلي ذلك المتغيرات المتمحورة حول المعلم، في حين أن أثر المتغيرات المتعلقة بالطالب كان محدوداً.	قام الباحثون بإجراء دراسة على ٥٩٢ طالباً يتعلمون اللغة التركية لغة أجنبية في كازاخستان حول الاستمتاع والقلق باستعمال استبانة.	Dewaele, Ozdemir, Karci, Uysal, Ozdemir & Balta 2019b
يتأثر القلق كثيراً بالاستقرار العاطفي Emotional Stability، ويتأثر بشكل أقل بالمبادرة الاجتماعية Social Initiative. بالمقابل، يتأثر الاستمتاع كثيراً بالمتغيرات المرتبطة بالمعلم، ويتأثر بشكل أقل بالتعاطف الثقافي Cultural Empathy. وللكشف عن الأثر النسبي للصفات الشخصية على القلق والاستمتاع، تبين أن الصفات الشخصية هي المسؤولة عن ثلث التباين في القلق (وهي نسبة كبيرة)، في حين كانت هي المسؤولة عن عشر التباين في الاستمتاع (وهي نسبة متوسطة). وهذه النتيجة يمكن توظيفها للقول بأن العلاقة الارتباطية بين القلق والاستمتاع ضعيفة، لكنهما بدون شك عاطفتان منفصلتان. علاوة على ذلك أكدت تحليلات قصص المبحوثين حول مقاطع من القلق والاستمتاع في الفصل النتائج الإحصائية، فالمبحوثون يعززون الاستمتاع غالباً إلى المعلم، في حين يربطون القلق بأنفسهم.	قام الباحثان بجمع بيانات حول الاستمتاع والقلق من ٧٥٠ متعلماً حول العالم لاستكشاف دور الصفات الشخصية فيهما، باستعمال منهجية مزجية (استبانة، وتحليل مقاطع صفية والتعليق عليها من قبل المبحوثين).	Dewaele & MacIntyre, 2019

هناك علاقة سلبية بين القلق والتحصيل اللغوي والكفاية اللغوية المعبر عنها ذاتيا، في حين كان هناك علاقة إيجابية بين الاستمتاع والتحصيل اللغوي والكفاية اللغوية المعبر عنها ذاتيا.	قام الباحثون بإجراء مقارنة بين الاستمتاع والقلق والتحصيل اللغوي في اللغة الإنجليزية لمجموعة كبيرة من الطلاب الصينيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في الجامعة، يبلغ عددهم ١٧١٨ طالبا.	Li, Dewaele & Jiang, 2020
مستويات الاستمتاع والقلق في الفصول التقليدية أعلى منها في سياق التعليم عن بعد. هناك علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والاستقلالية من جهة والاستمتاع من جهة أخرى، في حين كان هناك علاقة سلبية بين الذكاء العاطفي والاستقلالية من جهة والقلق من جهة أخرى.	تقصى الباحثان مستويات الاستمتاع والقلق وعلاقتهما بالذكاء العاطفي والاستقلالية عند ٥١٠ من الطلاب الأوروبيين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في مرحلة ما قبل الجامعة في سياقين: الأول فصول تقليدية والثاني تعليم عن بعد. وقد استعمل الباحثان استبانة لجمع البيانات.	Resnik & Dewaele, 2023
عدم وجود فروقات في مستويات الاستمتاع والتوجهات/الدافعية في كلتا اللغتين، بالمقابل كانت نسبة القلق مرتفعة في فصول تعليم اللغة الإيطالية، خاصة عند الطلاب المتدنية مستوياتهم اللغوية.	قام الباحثان بمقارنة مستويات الاستمتاع والقلق والتوجهات/الدافعية عند ١١٠ من الطلاب الأتراك مقسمين إلى مجموعتين: الأولى تدرس اللغة الإنجليزية، والثانية تدرس اللغة الإيطالية. وقد استعمل الباحثان ثلاث استبانات لجمع البيانات.	Dewaele & Proietti Ergun, 2020
بقي القلق دون تغيير مع كلا المعلمين، بالمقابل كانت نسبة الاستمتاع أكبر مع المعلم الأساسي من المعلم المساعد. وهذه النتيجة تتطابق مع توجهات الطلاب الإيجابية تجاه المعلم الأساسي، وطريقته التي تتميز بالاستعمال المتكرر للغة الهدف داخل الصف، والمفاجآت التي يمكن أن تحدث داخل الصف، وهي كلها عوامل قد تؤدي إلى الاستمتاع. كما أن الإجراءات التدريسية التي يتخذها المعلم لخلق مناخ عاطفي إيجابي تسهم في زيادة معدلات الاستمتاع وبناء على ذلك، خلص الباحثان إلى أن الاستمتاع عاطفة صافية غالبا ما تكون عابرة، في حين أن القلق أكثر ثباتا.	قام الباحثان بدراسة درجة تفاوت الاستمتاع والقلق في فترة زمنية واحدة لدى ٤٠ طالبا، عند مواجهة معلمين مختلفين يدرسان نفس اللغة الأجنبية في مدرسة ثانوية في لندن، وذلك باستعمال استبانة.	Dewaele & Dewaele, 2020

وإذا دققنا النظر في محتوى الجدول السابق، يمكننا أن نلاحظ أن القلق هو أكثر المشاعر التي تمت مقارنتها بالاستمتاع، رغم أن بعض الدراسات هدفت إلى تقصي علاقة بعض المشاعر الأخرى، مثل الحب والدافعية، بظاهرة الاستمتاع. ويتضح من استعراض هذه الدراسات أن كثيراً منها حاول أصحابها الكشف عن طبيعة الاستمتاع والعوامل المؤثرة فيه وعلاقته بالتحصيل اللغوي. فالاستمتاع نوعان: استمتاع اجتماعي، واستمتاع شخصي، ويتأثر الاستمتاع كثيراً بالمعلم وصفاته والاستراتيجيات التدريسية التي يسلكها، إلى جانب الأقران والمناخ الصفّي العام. ويبدو كذلك أن هناك علاقة إيجابية بين درجة الاستمتاع عند الطلاب ومستوى تحصيلهم اللغوي.

ويحتل الملل *foreign language boredom* المرتبة الثانية بعد الاستمتاع في بحوث اكتساب اللغة الثانية، وهو من أكثر المشاعر الأكاديمية شيوعاً في المدارس. والملل هو شعور غير سار أو حالة نفسية ترتبط بالشعور الداخلي بالفراغ واللامبالاة وعدم وجود هدف يسعى إليه المرء (Zawodniak et al., 2017). ويعرف (Li et al., 2021: 12) الملل بأنه شعور سلبي مع درجة متدنية جداً من الدافعية والإثارة تحدث بسبب النشاطات الصفية التي تكون إما صعبة جداً أو سهلة جداً. وهو شعور صامت لا يلقي المعلمون له أي بال، وقد يكون السبب في ذلك أن الملل لا يسبب مشكلات انضباطية أو سلوكية، كما هو الحال مع بعض المشاعر الأخرى مثل الغضب والقلق. أن الملل شعور أكاديمي سلبي يمتع الطالب من المشاركة في نشاطات التعلم التي ينظر إليها على أن نسبة التحدي فيها عالية أو متدنية، أو أنها غير ممتعة أو غير مهمة أو غير

مناسبة أو مملة. ورغم ذلك، ينبغي ألا ننظر إلى هذه الظاهرة بشكل سطحي، فعلى سبيل المثال يشدد (Davies & Fortney, 2012: 133) على أن المرء يستطيع أن يجبر نفسه على البقاء متيقظاً ومندمجاً في نشاطات مملة جداً إذا كان يعتقد أنه يجب عليه أن يقوم بها.

وقد تم توثيق حالات الملل في بحوث تعليم اللغة، فعلى سبيل المثال أظهرت دراسة قام بها (Li, Dewaele & Hu, 2021) في سياق تعليم اللغة الإنجليزية في الصين أن ٩٢٪ من عينة الدراسة البالغ عددها ٦٥٩ مبحوثاً يشعرون بالملل في فصول تعليم اللغة. وعلى الرغم من شيوع هذه الظاهرة في فصول تعليم اللغة، فالدراسات التي تستهدفه لم تبدأ إلا مؤخراً (Pawlak, Kruk & Zawodniak, 2020a, 2020b). وقد أجريت هذه الدراسات المتأخرة في سياقات متعددة من سياقات تعليم اللغة الأجنبية، مثل بولندا وإيران والصين وتايلند (Li, 2022).

وقد قام (Li, Dewaele & Hu, 2021) بتصميم مقياس للملل في تعلم اللغة الأجنبية (Foreign Language Learning Boredom Scale (FLLBS، وطبقه مع عيتين، تتألف الأولى من ٨٠٨ طالباً صينياً، والثانية من ٢٢٢٣ طالبا صينيا. وقد نتج عن تطبيق التحليل العاملي لهذا المقياس سبعة عوامل: (١) الملل في فصول تعليم اللغة، (٢) الملل المرتبط بالمهام السهلة (التي تقل فيها نسبة التحدي)، (٣) الملل المتعلق بعرض شرائح البور بوينت، (٤) الملل المتعلق بالواجبات المنزلية، (٥) الملل المتعلق بالنفور من المعلم، (٦) الملل المتعلق بصفات التعلم العامة، (٧) الملل المرتبط بالمهام الصعبة جداً أو التي لا فائدة

منها. ويمكننا القول: إن الملل قد يرتبط بالصفات العامة المتعلقة بتعلم اللغة، وقد يحدث داخل الصف وخارجه، كما أنه يتأثر بالعوامل الداخلية والخارجية عند المتعلم، كما هو الحال مع الاستمتاع.

من ناحية أخرى، هناك عدد من الدراسات التي حاول أصحابها الكشف عن علاقة القلق والملل بالاستمتاع. والواقع أن المعلومات المتوفرة حول علاقة الاستمتاع بالمشاعر السلبية الأخرى شحيحة. وفي دراسة حديثة وجد (Li & Han, 2022) أن العلاقة بين الملل والاستمتاع أقوى من العلاقة بين القلق والاستمتاع، وذلك في سياق تعليم اللغة الإنجليزية عبر الإنترنت في الصين. ويرى الباحثان أن الملل هو النظير السلبي للاستمتاع، أكثر من القلق. من ناحية أخرى، يعتبر الملل والاستمتاع مشاعر مرتبطة بالإنجاز مع التركيز على النشاطات التعليمية، بالمقابل يرتبط القلق أكثر بالنواتج. ويشتمل الجدول رقم (٢) على مجموعة من الدراسات التي حاول أصحابها تقصي العلاقة بين العوامل الثلاثة.

جدول رقم (٢): الدراسات الميدانية ذات الصلة بعلاقة القلق بالملل والاستمتاع

الباحث	هدف الدراسة/سياقها/منهجيتها	نتيجة الدراسة
Li, Dewaele, Pawlak & Kruk, 2022	قام الباحثون بإجراء دراسة على ٢٢٦٨ طالبا صينيا يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، هدفها قياس الآثار المباشرة وغير المباشرة للبيئة الصفية والاستمتاع والقلق والميل في الرغبة التواصلية. استعمل الباحثون استبانة لجمع البيانات.	هناك علاقة سلبية بين الاستمتاع من جهة والقلق والملل من جهة أخرى، في حين أن علاقة القلق بالملل كانت إيجابية. علاوة على ذلك، كشفت النتائج أن الاستمتاع هو أكثر العوامل تأثيرًا إيجابيًا في الرغبة التواصلية، في حين أن الملل كان أكثر العوامل تأثيرًا سلبيًا في الرغبة التواصلية. وقد كانت المشاعر الثلاثة ذات تأثير كبير في تأسيس العلاقة بين البيئة الصفية والرغبة التواصلية.
Dewaele, Albakistani & Kamal Ahmed, 2022	قام الباحثون بإجراء دراسة مزجية لقياس مستويات الاستمتاع والقلق والملل عند ١٦٨ طالبًا عربيًا وكرديًا يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في سياقين: فصول تقليدية، وتعليم عن بعد. استعمل الباحثون استبانة مشتملة على أسئلة مقيدة وغير مقيدة.	كشفت نتيجة الدراسة مستويات مرتفعة من الاستمتاع، ومستويات متدنية من القلق والملل. وتبين أن مستويات الاستمتاع في الفصول التقليدية أعلى منها في التعليم عن بعد. ومستويات الملل في التعليم عن بعد أعلى منها في الفصول التقليدية. ومستويات القلق في الفصول التقليدية أعلى منها في التعليم عن بعد. كما أظهرت التحليلات الارتباطية وجود علاقة إيجابية قوية بين القلق والملل، وعلاقة سلبية قوية بين الاستمتاع من جهة والقلق والملل من جهة أخرى.
Li & Wei, 2022	قام الباحثان بإجراء دراسة طبقت على ٩٥٤ طالبا صينيا في المرحلة الثانوية يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، بهدف قياس تأثير الاستمتاع والقلق والملل في التحصيل اللغوي. وقد استعمل الباحثان استبانة واختبار لجمع البيانات.	كان للمتغيرات الثلاثة (الاستمتاع والقلق والملل) تأثيرًا في تحصيل الطلاب، مع العلم بأن الاستمتاع كان أكثر المتغيرات تأثيرًا في تحصيل الطلاب مع مرور الوقت.
Li, 2022	هدفت هذه الدراسة إلى فحص الملل في الاستمتاع في تعلم اللغة الأجنبية، وعلاقتهما بعدد من المتغيرات ذات الصلة	هناك علاقة سلبية بين الملل والاستمتاع، مع وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاستمتاع وعدد من المتغيرات الداخلية المتصلة المتعلم (الكفاية اللغوية

المدرسة ذاتيا، والعلاقة مع الأقران، والتوجهات نحو اللغة الهدف والمعلم والثقافة الهدف) والمعلم (استعمال اللغة الهدف في الصف، والحماسة، والود، وإمكانية التنبيه)، في حين كان هناك علاقة ارتباطية سلبية مع عمر المتعلم وبداية تعلم اللغة الهدف. علاوة على ذلك، أظهرت التحليلات الإحصائية أن التوجهات نحو اللغة الهدف هو أقوى متغير (متصل بالمتعلم) للملل والاستمتاع، في حين لطف المعلم هو أقوى متغير (متصل بالمعلم) للملل والاستمتاع.	بالمعلم والمعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٦٨ طالبًا صينيًا يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في الجامعة، باستعمال الاستبانة.	
تبينه كلما زاد مستوى الاستمتاع قل مستوى القلق والملل، وكلما ارتفع مستوى القلق ارتفع مستوى الملل. كما تبين أن استعمال اللغة الهدف في الصف من قبل المعلم يعزز الاستمتاع، لكنه لا يؤثر في مستوى القلق والملل. كما أن عدم استعمال المعلم لروتين معين داخل الصف يرفع من مستوى الاستمتاع ويقلل من مستوى الملل، لكنه لا يؤثر في مستوى القلق. ويؤثر من ناحية أخرى الاستمتاع والملل في توجهات الطلاب تجاه اللغة الهدف، على عكس القلق. علاوة على ذلك أظهرت نتائج الدراسة أن الاستمتاع والملل لا يؤثران في أداء الطلاب اللغوي، في حين للقلق تأثير سلبي واضح في أداء الطلاب.	قام الباحثون بإجراء دراسة على ٣٣٢ طالبا دوليا للكشف عن العلاقة بين الاستمتاع والقلق والملل، والكشف عن أثر استعمال المعلم للغة الهدف وتصرفاته غير المتوقعة في المشاعر الثلاثة، والكشف كذلك عن أثر المشاعر الثلاثة في التحصيل الأكاديمي وتوجهات الطلاب تجاه اللغة الهدف. وقد استعمل الباحثون استبانة لجمع البيانات.	Dewaele, Botes & Greiff, 2022

ولم تقتصر بحوث علم النفس الإيجابي في حقل اكتساب اللغة الثانية على مشاعر المتعلم، بل حظيت مشاعر المعلم أيضاً بالاهتمام، وقد ركز الباحثون على كثير من العوامل التي تهدد رفاهية المعلم العاطفية، بما في ذلك المتغيرات الداخلية للمعلم، مثل: شخصية المعلم، والمتغيرات المتعلقة بالصف مثل سلوك الطلاب، إلى جانب المتغيرات السياقية مثل المؤسسات والأنظمة التعليمية الوطنية. ويشتمل الجدول رقم (٣) على ملخص لعدد من الدراسات الميدانية حول مشاعر المعلم.

جدول رقم (٣) الدراسات الميدانية حول مشاعر المعلم

الباحث	هدف الدراسة/سياقها/منهجيتها	نتيجة الدراسة
Hiver, 2016	استعمل Hiver طريقة تحليل نقطة التغير change point analysis لرصد التغيرات في مسيرة ١٩ معلماً من معلمي اللغة الإنجليزية المبتدئين في كوريا الجنوبية المتعلقة بالأمل لمدة ١٢ شهراً. واستعمل الباحث ثلاث أدوات استبانة يقوم المحوون بتعبئتها مرة كل شهر، وصحيفة يقوم المحوون بتدوينها مرة كل شهرين، ومقابلة استدعاء بالإثارة في نهاية السنة.	الأمل ليس جهاز جامد بل هو مهارة تكسب من خلال التكيف مع السياق. ويرى Hiver أن المرونة التي أظهرها المعلمون في دراسته لا تعزى إلى المفاهيم السائدة في أدبيات الدافعية مثل الفاعلية الذاتية، وإنما هذه الحالات تصبح هامشية عندما يقوم المعلمون بتطوير آليات القدرة على التحمل (مثل الالتزام والتحدى) التي تخفف آثار القلق والشكوك الذاتية. واستعمل الباحث البيانات الكيفية لعرض الطرق التي استعملها هؤلاء المعلمون لبناء القدرة على التحمل التي قاموا بها ليتجاوز الخبرات السلبية التي مروا بها.
Morris & King, 2018	قام الباحثان بدراسة استراتيجيات الضبط العاطفي التي يستعملها سبعة معلمين يابانيين من معلمي اللغة الإنجليزية للتعامل مع اللامبالاة والصمت الصفّي وسوء السلوك وظروف العمل الصعبة، وذلك باستعمال ثلاث أدوات مقابلات شبه	استعمل المحوون مجموعة من استراتيجيات الضبط الذاتيين التي اعتمد نجاحها على مستوى ثقة المعلمين بأنفسهم وقدرتهم على السيطرة على الضغوطات. وقد أظهر المحوون قدرة فائقة على إدارة الضغوطات البسيطة مثل اللامبالاة والصمت، في حين أنهم يحتاجون إلى مزيد من الدعم لمواجهة الضغوطات المعقدة.

	مقيدة وملاحظات صفية واستدعاء بالإثارة.	
العوامل التي أسهمت في زيادة الرفاهية العاطفية على نحو إيجابي هي: أولاً التفاعل مع الطلاب، ثانياً الأثر الاجتماعي لمهنة التدريس، ثالثاً الشعور بأن المرء محظوظ بمهنة من خلال تقدير ثقافة العمل والعلاقات المهنية.	استعمل الباحثان المقابلات شبه المقيدة لدراسة الرفاهية العاطفية عند ١٢ معلماً من معلمي اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة واليابان والنمسا، والعوامل المؤثرة في ذلك، إضافة إلى استراتيجيات الضبط العاطفي التي يستعملها هؤلاء المعلمون.	Talbot & Mercer, 2018
أما العوامل التي تؤثر سلباً في الرفاهية العاطفية عند المعلم فهي: أولاً ضغوطات العمل المتمثلة في كثرة الاجتماعات وطرق تقييم المعلم، ثانياً التحديات المرتبطة بطبيعة تدريس اللغة التي تتسم بالتغير المستمر، ثالثاً ضعف الدافعية والاندماج عند الطلاب.	دراسة كمية باستعمال استبانة لتقصي علاقة الذكاء العاطفي وسنوات الخبرة والكفاية اللغوية بتوجهات المعلمين تجاه طلابهم واستمتاعهم معهم عند ٥١٣ معلماً للغة الإنجليزية.	Dewaele & Mercer, 2018
المعلمون الذين يملكون مستويات عالية من الذكاء العاطفي لديهم توجهات إيجابية تجاه الطلاب ويستمتعون مع الطلاب المفعمون بالحياة بشكل أكبر من غيرهم	موضوع هذه الدراسة الحب والشغف عند معلمة رياضيات في الصين ومعلمة لغة إنجليزية في نيبال، حيث أجرى الباحثان مقابلات شبه مقيدة مع المعلمتين، إضافة إلى الاطلاع على بعض الوثائق التدريسية الخاصة بالمعلمتين.	Li & Rawal, 2018
كان حب المهنة سبباً في مساندة ومؤازرة هاتين المعلمتين، كما أن الحب والدعم المتبادل مع الطلاب والتفاهم بين المعلمتين والطلاب كان مهماً أثناء التفاعل الصفّي وساعد المعلمتين على تفادي الانجرار نحو الهاوية بسبب العوامل الاجتماعية والسياسية المتعلقة بالعمل.	قام الباحثون بالتركيز على العلاقات الإحصائية مستوى الرفاهية عند ٤٧ معلماً للغة الإنجليزية وتصوراتهم تجاه ضغوطات العمل وصفاتهم الشخصية، مستخدمين ثلاث أدوات: استبانة PERMA profiler، واستبانة صفات الشخصية الخمسة big five-personality، وتجمع عناصر الشخصية الدولية	MacIntyre et al., 2019
أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين الاستقرار العاطفي والأبعاد التي اشتمل عليها PERMA، حيث كانت العلاقة إيجابية، خاصة مع المشاعر الإيجابية، في حين كانت سلبية مع المشاعر السلبية.	وقد كانت العلاقة دالة إحصائياً بين PERMA وأربعة من الصفات الشخصية الخمس، وهي القبول وإتقان العمل والاستقرار العاطفي والفتنة.	

أما أكثر العوامل المسببة للضغوطات في حياة المعلمين المهنية، فقد كانت عبء العمل، وطول ساعات العمل، والصعوبات المالية.	International Personality Item Pool	
المعلمون الذين لديهم مستويات عالية من الذكاء العاطفي تكون دافعتهم أعلى ولديهم ضبط أقوى.	دراسة كمية باستعمال استبانة لقياس العلاقة بين الذكاء العاطفي والدافعية عند ٥١٣ معلما من معلمي اللغة الإنجليزية حول العالم	Dewaele, 2020

وقبل أن نختتم هذا المبحث، لا بد أن نتوقف عند النقد الذي وجهه (Lazarus, 2003) تجاه بحوث علم النفس الإيجابي، وهو ينطبق على بحوث اكتساب اللغة الثانية المستوحاة من علم النفس الإيجابي، وقد سبق أن أشرنا إلى هذا النقد في المبحث الأول من هذه الدراسة. ويتمحور نقد Lazarus حول أربع نقاط: (١) المبالغة في استعمال التصاميم المقطعية في البحوث، (٢) النزعة نحو معاملة المشاعر بطريقة سطحية من خلال تقسيمها إلى إيجابية وسلبية، (٣) بعض الإشكالات عند معالجة البيانات إحصائيا، (٤) استعمال مقاييس للمشاعر جودتها ضعيفة.

وفي محاولتهما الرد على النقد الذي وجهه (Lazarus, 2003) تجاه التصاميم المقطعية والتقسيم السطحي للمشاعر الإيجابية والسلبية، قام (MacIntyre & Mercer, 2014) بتشجيع الباحثين على النظر إلى المشاعر على مدى نطاقات زمنية مختلفة على المدى القصير (ثوان ودقائق) والبعيد (شهور وسنوات)، مع ضرورة التنبيه إلى ظاهرة التآرجح في اكتساب اللغة الثانية، حيث قد يشعر الطالب في فترة زمنية معينة بمشاعر إيجابية وسلبية في نفس الوقت. كما أشار (MacIntyre & Mercer, 2014) إلى ظاهرة التحول الاجتماعي

في اكتساب اللغة الثانية، التي شددت على الأهمية الكبيرة للسياق في اكتساب اللغة الثانية. علاوة على ذلك، شدد الباحثان على الاهتمام المتزايد بنظرية الأنظمة الديناميكية المعقدة، التي تعتبر مفيدة في بحوث اللسانيات التطبيقية ذات الصلة بعلم النفس الإيجابي، والتي تتفاعل فيها متغيرات متعددة. كما أكد أنهما يفضلان الجمع بين التركيز على الجانب العاطفي على المستوى الجماعي وعلى المستوى الفردي.

علاوة على ذلك، يشدد (MacIntyre & Mercer, 2014: 161) على أن هناك بعض الميزات التي قد يتفوق فيها المتخصصون في اكتساب اللغة الثانية على نظرائهم في علم النفس، فالتخصصون في اكتساب اللغة الثانية قطعوا شوطاً كبيراً في إدراك قيمة البحوث التي تتبنى مزيجاً من المدارس الفكرية والمعرفية والمنهجية، حيث نجحوا في الانفتاح على أنواع مختلفة من الدراسات الميدانية، مثل تلك التي تستعمل المناهج الكيفية المنتظمة.

تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على مستوى الممارسات التعليمية

تلعب المشاعر الأكاديمية دوراً مهماً في التعلم والتدريس، خاصة تعلم اللغة الذي يستغرق وقتاً طويلاً، ويتحقق في سياقات متنوعة، ويتضمن عمليات نفسية ذات جذور عميقة مثل الدافعية والتواصل والهوية. فعملية تعلم اللغة عملية اكتساب طويلة تستلزم المثابرة والتفاؤل والمرونة وغيرها من العوامل التي تساعد المتعلم على مواصلة هذه الرحلة الطويلة. وعليه، فإن خصائص علم

النفس الإيجابي مثل المثابرة والأمل والتفاؤل والشجاعة قد تلعب دورا في تعلم اللغة أكثر من الموضوعات المدرسية الأخرى.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام (MacIntyre, Gregersen and Mercer, 2019): هل ينبغي لنا في تعليم اللغة أن نتجاوز اكتساب مهارات اللغة لنحقق هدفاً ثانوياً، وهو تحقيق الرفاهية للمعلم والمتعلم؟ يمكننا القول إن تدريس اللغة مناسب لتحقيق هذا الهدف المزدوج تحت ظروف معينة. فوظيفة معلم اللغة ضمن المدخل التواصلية لم تعد تقتصر على تنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلم، وإنما أصبح من مهمات المعلم تطوير الكفاية التواصلية وما يتعلق بها من الكفاية الاجتماعية/الثقافية، التي تتضمن مهارات بين شخصية ووعياً ثقافياً. علاوة على ذلك يسعى معلمو اللغة في كثير من الأحوال إلى تعزيز عدد من الجوانب النفسية عند المتعلم، التي يعتقد أنها تساعد في تسهيل عملية التعلم مثل الدافعية والاستمتاع، إلى جانب تقليل آثار بعض الجوانب السلبية مثل القلق. وبناء على ذلك، فإن إدخال بعض العناصر غير اللغوية في تدريس اللغة ليس شيئاً جديداً، فالمعلم يتعامل دائماً مع مثل هذه المسائل، لكن السؤال المطروح هنا هو: هل ينبغي أن يتعامل معلم اللغة مع هذه القضايا بطريقة عشوائية أم بطريقة مدروسة؟ إن علم النفس الإيجابي يقدم منهجية للتعامل مع هذه المسائل والتأمل فيها ودمجها في عملية التعليم، وذلك بهدف مساعدة متعلمي اللغة على تعلم اللغة بفاعلية، وتحويل خبرة تعلم اللغة إلى تجربة إيجابية بالنسبة لهم، مع تطوير كثير من المهارات التي تساعد في جوانب كثيرة من حياتهم.

وبناء على ما تقدم، يشعر (MacIntyre et al., 2019) بالتفاؤل حيال تطبيق المذهب المزدوج في تعليم اللغة، وذلك بسبب أن كثيرا من معلمي اللغة يشعرون أن من واجبهم المساهمة في تحسين الحالة العامة لطلابهم وتحقيق رفاهيتهم. كما أن طبيعة تدريس اللغة، التي تسمح بمناقشة العوامل الشخصية والاجتماعية ودمجها في عملية التعلم، تساعد في تسهيل عملية تعزيز الرفاهية. وهناك عدة أمثلة على تطبيق المذهب المزدوج، ومن أهمها محاولة معلمي اللغة الإيطالية في أستراليا دمج التعليم الإيجابي في تدريس اللغة (Strambi et al., 2017). إضافة إلى ذلك، يصف (Belnap et al., 2016) نجاح تجربة تم فيها تقديم مجموعة من النشاطات من خارج المنهج في تعزيز خبرات مجموعة من متعلمي اللغة الذين يتعلمون اللغة في الخارج learning abroad. كما يصف (Dewaele & MacIntyre, 2016a) تجربة أخرى تم فيها تنظيم نقاشات جدلية حول المشاعر الإيجابية والسلبية، حيث ساهمت هذه النشاطات في تعزيز الاستمتاع وتخفيف القلق، علماً بأن الباحثين يحذران من أن بعض العوامل السياقية قد تؤثر في تفسير الطلاب للأحداث الصفية.

إضافة إلى ذلك يرى بعض الباحثين (وعلى رأسهم MacIntyre et al., 2019) ضرورة تطوير نشاطات مستندة إلى مبادئ علم النفس الإيجابي على مختلف المستويات (مستوى الدرس، والفصل، والمدرسة، والمنهج)، مع أهمية قياس كفاءة هذه النشاطات باستعمال طرق البحث المناسبة. علاوة على ذلك، يجب ألا نتوقع نجاح هذه النشاطات في تعلم اللغة بمجرد نجاحها في السياقات التي طُورت فيها، وألا نتوقع كذلك نجاح هذه النشاطات مع مختلف

متعلمي اللغة بنفس الطريقة، فهناك حاجة لاختبار كفاءة هذه النشاطات ميدانيا ورصد آثارها، بهدف تعديلها بما يتناسب مع المجموعة المستهدفة (Gregersen et al., 2020). وعند قياس آثار نشاطات علم النفس الإيجابي، يجب أن يكون الباحثون والمعلمون مدركين للآثار اللغوية وغير اللغوية لهذه النشاطات، مثل العلاقات البينشخصية، والمشاعر الإيجابية، وتقليل الضغوطات، وزيادة الرفاهية، علما بأن كثيراً من البحوث بدأت في تقييم آثار نشاطات علم النفس الإيجابي ليس في المتعلمين فحسب، بل أيضاً في المعلمين (Kostoulas & Mercer, 2018).

وهناك قائمة طويلة من النشاطات التدريسية المصادق عليها ميدانياً تقدم للمعلمين مجموعة من المذاهب التي تسهم في زيادة رفاهية المتعلم، وتشجع الطلاب على النشاط والإنتاجية داخل الصف وخارجه، وبالتالي تمكينهم من النمو من خلال تطوير مهارات الحياة الأساسية (Peterson, 2006). وإذا تم تكييف هذه النشاطات حسب الحاجة بواسطة المعلم وتم تنفيذها بهدف تحقيق تعلم اللغة، فإن المعلم يستطيع أن يحسن الكفائتين اللغوية والتواصلية لطلابه. ومن النشاطات التي أثبتت فاعليتها الشعر (Piasecka, 2016)، والغناء (Murphey, 2014)، والموسيقى (Fonseca-Mora & Herrero, 2016)، والمشي في الفضاءات الصفية (Mitchell et al., 2019)، وتوليفة من الموسيقى والضحك والامتنان (Gregersen, 2019)، والامتنان والإيثار والموسيقى والحيوانات الأليفة والتمارين والضحك (Gregersen, 2016)، أو حتى مساعدة الآخرين

بهدف التخلص من الأنانية (Murphey, 2016). كما قام Kusiak- (2016, Pisowacka) بالتفكير في طرق لتطبيق مبادئ علم النفس الإيجابي في اختبارات اللغة الثانية، بهدف جعل التقييم خبرة إيجابية لكل من المعلم والمتعلم. فالتقييم يصبح خبرة تعليمية مثمرة إذا تم تبني مذهب إيجابي في الاختبار واستعمال طرق ليست تقليدية مثل التفكير الجهري والمقابلات وعقد المؤتمرات مع الطلاب. علاوة على ذلك، قام (Helgesen, 2018) بتطوير مجموعة من نشاطات تعلم اللغة مستقاة من علم النفس الإيجابي، كثير منها معروض في الموقع الآتي (www.elandhappiness.com).

وفي الفصل الأخير من كتاب Emotional Rollercoaster of Language Teaching لـ (Gkonou, Dewaele & King, 2020) ذكر المؤلفون أن المرونة العاطفية للمعلم يمكن تعزيزها من خلال: أولاً: رفع وعي المعلم بمشاعره ومشاعر الطلاب، ثانياً: مساعدة المعلم على تطوير استراتيجيات لتفادي الضغوطات وتقليل مخاطر الإرهاق على المدى الطويل. إن المعلم يحتاج إلى أن يتحكم بالجسد والعقل، والمرونة الجسدية والعقلية الكافية لمواجهة التحديات داخل الفصل الدراسي وفي المؤسسة التعليمية، وذلك ليتمكن من الدفاع عن نفسه عند الحاجة، وليبقى متوازعا وواقعيا بشأن مهاراته وإنجازاته. وقد ختم المؤلفون كتابهم بالقول إن الضبط العاطفي يجب أن يكون جزءا من برامج تدريب المعلمين، سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم أثناءها.

بالمقابل، هناك من ينتقد تطبيقات علم النفس الإيجابي التعليمية، حيث يشتكي (Ciarrochi et al., 2016: 2) من أن علم النفس الإيجابي، خاصة إجراءات

علم النفس الإيجابي التعليمية، فيها كثير من الأخطاء، من أهمها أن هذه الإجراءات منزوعة من سياقاتها وقسرية بشكل يحد من استقلالية الطلاب، وأن محاولة التخلص من التجارب السلبية هي محاولة مضللة وغير فعالة، لأن التجارب السلبية تشكل جزءا من حياة الإنسان، كما أن السعي وراء السعادة قد يكون له بعض العواقب السلبية غير المقصودة، مما يجعل الناس أكثر أنانية.

الخاتمة

حاولنا في هذه الدراسة تقديم لمحة موجزة عن حقل علم النفس الإيجابي، مع تتبع جذوره في حقل اكتساب اللغة الثانية، ومن ثم وضعنا كيف دخل هذا الفرع من علم النفس إلى بحوث اكتساب اللغة الثانية، وآثار ذلك في حقل اكتساب اللغة الثانية على مستوى النظرية والبحث الميداني والممارسة. لقد بدأ المتخصصون في اكتساب اللغة الثانية منذ دخول علم النفس الإيجابي إلى حقلهم بالاعتراف بوظيفة المشاعر الإيجابية والسلبية في اكتساب اللغة الثانية، وبدأوا يؤمنون بأن مشاعر المتعلم ينبغي دراستها بذاتها وليس بوصفها مكونا من مكونات الدافعية، وبأن هناك حاجة إلى وجود إطار أكثر شمولية ليشمل مختلف المشاعر دون الاقتصار على القلق.

وخلاصة القول أن مبادئ علم النفس الإيجابي - بوصفه منظور ما بعد النظرية - تسمح للمتخصصين في اكتساب اللغة الثانية بتبني مجموعة متنوعة من المذاهب والمداخل النظرية والعملية. فالانفتاح على البحوث النظرية والميدانية المتعددة التوجهات مهم جدًا للحصول على نتائج تتسم بالشمولية والثراء من سياقات متعددة. ومع ذلك فإن وضع أساس من الدعم البحثي لمفاهيم علم النفس

الإيجابي وفعاليتها في عملية التدريس مسألة مهمة. نحن بحاجة إلى استعمال أدوات جمع البيانات الكمية والكيفية والمزجية المناسبة لأسئلة البحث المطروحة. إن علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية بحاجة إلى ثقافة أكاديمية في هذا المجال ورؤى مستقاة من البحوث المتصلة بالممارسة تقدم إجابات سياقية مدعومة بالأدلة للأسئلة المتعلقة بالفصول الدراسية وتلك المتصلة بالمجتمع، ومتعلقة كذلك بالعوامل النفسية والاجتماعية والتطورات اللغوية المرتبطة بعلم النفس الإيجابي.

ولعل أحد أهم توصيات هذه الدراسة ضرورة اهتمام المتخصصين والباحثين في حقل تعليم اللغة العربية لغة ثانية بمبادئ علم النفس الإيجابي ذات الصلة بتعليم اللغة العربية، وتبسيط الضوء على المشاعر الأكاديمية عند المعلم والمتعلم على حد سواء، مع ضرورة الاستفادة من المناهج والطرق البحثية الحديثة في اللسانيات التطبيقية.

- Agudo, J. 2018. *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. Switzerland: Springer.
- Alpert, R., & Haber, R. 1960. Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61: 207–215.
- Arnold, J. & Fonseca, C. 2007. Affect in teacher talk. In B, Tomlinson (ed.), *Language Acquisition*. London: Continuum.
- Belnap, K., Bown, J., Dewey, D., Belnap, L., & Steffen, P. 2016. Project perseverance: Helping students become self-regulating learners. In P MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA*. Bristol, UK: Multilingual Matter.
- Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. 2016. Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of personal well-being lessons. *Journal of Positive Psychology*, 11: 85–98.
- Boudreau, C., McIntyre, P. & Dewaele, J-M. 2018. Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (1): 149–170.
- Clément, R. 1986. Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5 (4): 271–290.
- Ciarrochi, J., Atkins, P., Hayes, L., Sahdra, B. & Parker, P. 2016. Contextual positive psychology: Policy recommendations for implementing positive psychology into schools. *Frontiers in Psychology*, 7, article 1561.

Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper.

Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, P. 2005. Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9(3): 203–213.

Davies, J., & Fortney, M. 2012. The Menton theory of engagement and boredom. Unpublished poster presented at the First Annual Conference on Advances in Cognitive Systems, Palo Alto, CA, USA.

De Smet, A., Mettwie, L., Galand, B., Hiligsmann, P. & Mensel, L. 2018. Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (1): 47–71.

Dewaele, J-M. 2005. Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities. *Modern Language. Journal*, 89: 367–380.

Dewaele, J-M. 2011. Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22: 23– 42.

Dewaele, J-M. 2015. On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39: 13–15.

Dewaele, J-M. 2020 What psychological, linguistic and sociobiographical variables power EFL/ESL teachers' motivation? In C. Gkonou, J.-M. Dewaele & J. King (Eds.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Dewaele, J.-M., Albakistani, A., & Kamal Ahmed, I. 2022. Levels of Foreign Language Enjoyment, Anxiety and Boredom in Emergency Remote Teaching and in in-person classes. *The Language Learning Journal*, 52 (1): 117-130.

Dewaele, J-M., Botes, E. & Greiff, S. 2022. Sources and effects of Foreign Language Enjoyment, Anxiety and Boredom: A Structural Equation Modelling Approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 45 (2): 461-479.

Dewaele, J-M., Chen, X., Padilla, A.M. & Lake, J. 2019a. The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10:1-13.

Dewaele, J-M. & Dewaele, L. 2017. The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18: A pseudo-longitudinal investigation, *Journal of the European Second Language Association*, 1 (1): 12-22.

Dewaele, J-M. & Dewaele, L. 2018. Learner-internal and learner-external predictors of Willingness to Communicate in the FL Classroom. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1): 24-37.

Dewaele, J-M & Dewaele, L. 2020. Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10 (1): 45-65.

Dewaele, J-M., & Li, C. 2020. Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 196: 34-49.

Dewaele, J-M., & Li, C. 2021. Teacher Enthusiasm and Students' Social-behavioral Learning Engagement: The Mediating Role of Student Enjoyment and Boredom in Chinese EFL Classes. *Language Teaching Research*, 25: 922-945.

- Dewaele, J-M., & MacIntyre, P. 2014. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2: 237–274.
- Dewaele, J-M, & MacIntyre, P. 2016a. Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The right and left feet of FL learning? In P. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (eds.) *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters
- Dewaele, J-M., & MacIntyre, P. 2016b. The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety in classrooms. Presented at the International Association for Language and Social Psychology, Bangkok, Thailand.
- Dewaele, J-M & Mercer, S. 2018. Variation in ESL/EFL teachers' attitudes towards their students. In S. Mercer & A. Kostoulas (eds.), *Language Teacher Psychology*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, J-M. & MacIntyre, P. 2019. The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety. In M. Sato & S. Loewen (Eds.), *Evidence-based second language pedagogy: A collection of Instructed Second Language Acquisition studies*. London: Routledge.
- Dewaele, J-M & MacIntyre, P. 2022. Do Flow, Enjoyment and Anxiety emerge equally in English Foreign Language Classrooms as in other Foreign Language Classrooms? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 22(1):156–180.
- Dewaele, J-M, Magdalena, F. & Saito, K. 2019. The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL Learners' Anxiety and Enjoyment. *The Modern Language Journal*, 103 (2): 412–427.

- Dewaele, J.-M., Özdemir, C. Karci, D., Uysal, S., Özdemir, E.D. & Balta, N. 2019b How distinctive is the Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety of Kazakh learners of Turkish? *Applied Linguistics Review* Doi: 10.1515/applirev-2019-0021.
- Dewaele, J.-M.; Pavlenko, A. 2002. Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52(2): 265–324.
- Dewaele J.-M. & Proietti Ergün, A. 2020. How different are the relations between enjoyment, anxiety, attitudes/motivation and course marks in pupils' Italian and English as foreign languages? *Journal of the European Second Language Association*, 4 (1): 45–57.
- Dewaele, J.-M., & Saito, K. 2022. Positive psychology can combat the pernicious native speaker ideology. *The European Educational Researcher*, 5(2): 225–234.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Routledge.
- Ehrenreich, B. 2010. *Bright-sided: How positive thinking is undermining America*. New York: Picador.
- Farrell, T. 2013. Reflecting on ESL teacher expertise: A case study. *System*, 41(4): 1070–1082.
- Fonseca-Mora, M., & Herrero Machancoses, F. 2016. Music and language learning: emotions and engaging memory pathways. In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (eds.), *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fredrickson, B. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56: 218– 226.
- Funder, D. 2010. *The personality puzzle* (5th ed.). New York: Norton.

Gabryś-Barker, D. & Gałajda, D. 2016. *Positive Psychology Perspective on Foreign Language Learning and Teaching*. New York: Springer.

Gadd, N. 1998. Towards less humanistic English teaching. *ELT Journal*, 52(3): 223-234.

Gardner, R. 2010. *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.

Gkonou, C., Dewaele, J-M & King, J. 2020. *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Gregersen, T. 2016. The positive broadening power of a focus on well-being in the language classroom” in D. Gabryś-Barker and D. Gałajda (eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. New York: Springer.

Gregersen, T. & MacIntyre, P. 2018. Signature strengths as a gateway to mentoring: Facilitating emergent teachers' transition into language teaching. In S. Mercer & A. Kostoulas (Eds.), *Language teacher psychology*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Gregersen, T., MacIntyre, P. & Macmillan, N. 2020. Dealing with the emotions of teaching abroad: searching for silver linings in a difficult context. In C. Gkonou, J-M Dewaele, & J. King (Eds.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Gregersen, T., MacIntyre, P., and Meza, M. 2016. Positive psychology exercises build social capital for language learners: preliminary evidence. In P. MacIntyre, T. Gregersen, and S. Mercer (eds.), *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

Hefferon, K., Ashfield, A., Waters, L., & Synard, J. 2017. Understanding optimal human functioning- The 'call for qual' in exploring human flourishing and well-being, *Journal of Positive Psychology*, 12: 211-219.

Held, B. 2004. The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44: 9-46.

Helgesen, M. 2018. English teaching and the science of happiness: Positive psychology communication activities for language learners. Tokyo: Abax

Hiver P. 2016. The triumph over experience: Hope and hardiness in novice L2 teachers. In P. MacIntyre T. Gregersen & S. Mercer (eds.), *Positive Psychology in SLA*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70: 125-132.

Jiang Y. & Dewaele, J-M. 2019. How unique is the Foreign Language Classroom Enjoyment and Anxiety of Chinese EFL Learners? *System*, 82: 13-25.

Jin, Y., Dewaele, J-M., & MacIntyre, P. 2021. Reducing anxiety in the foreign language classroom: A positive psychology approach. *System*, 101, DOI:10.1016/j.system.2021.102604

Jin, Y. & Jun Zhag, L. 2018. The dimensions of foreign language classroom enjoyment and their effect on foreign language achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24 (7): 948-962.

Johnson, K. 2005. *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Kostoulas, A. & Mercer, S. 2018. Conclusions: Lessons learned, promising perspectives. In S. Mercer & A. Kostoulas (eds), *Language Teacher Psychology*. Bristol, UK: Multilingual Matter.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Kusiak-Pisowacka, M. 2016. How to test for the best: Implementing positive psychology in foreign language testing. In Gabryś-Barker and D. Gałajda (eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. New York: Springer.
- Lake, J. 2013. Positive L2 self: linking positive psychology with L2 motivation. In M. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (eds.), *Language learning motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lazarus, R. 2003. Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*, 14(2): 93–109.
- Li, C. 2022. Foreign Language Learning Boredom and Enjoyment: The Effects of Learner Variables and Teacher Variables. *Language Teaching Research*, [tps://doi.org/10.1177/13621688221090324](https://doi.org/10.1177/13621688221090324).
- Li, C., Dewaele, J.-M., & Hu, Y. 2021. Foreign language learning boredom: conceptualization and measurement. *Applied Linguistics Review*. DOI: 10.1515/applirev-2020-0124.
- Li, C., Dewaele, J.-M. & Jiang, G. 2020. The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China. *Applied Linguistics Review*, 11(3):485–510.
- Li, C., Dewaele, J.-M., Pawlak, M. & Kruk, M. 2022. Classroom environment and willingness to communicate in English: the mediating role of emotions experienced by university students in China. *Language Teaching Research* <https://doi.org/10.1177/13621688221111623>

Li, C., & Han, Y. 2022. The predictive effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on learning outcomes in online English classrooms. *Modern Foreign Languages*, 45: 207–219.

Li, C, Jiang, G. & Dewaele, J-M. 2018. Understanding Chinese high school students' Foreign Language Enjoyment: Validation of the Chinese version of the Foreign Language Enjoyment scale. *System*, 76: 183–196.

Li, W. & Rawal, H. 2018. Waning and waxing of love: unpacking layers of teacher emotion. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41 (4): 552–570.

Li, C. & Wei, L. 2022. Anxiety, enjoyment, and boredom in language learning amongst junior secondary students in rural China: How do they contribute to L2 achievement? *Studies in Second Language Acquisition*, 45 (1): 1–16.

Lomas, T. & Ivtzan, I. 2015. Second wave positive psychology: exploring the positive–negative dialectics of wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 7:1753–1768.

Lopez, S. & Gallagher, M. 2009. A case for positive psychology. In S. Lopez & C. Snyder (eds.), *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Lopez, S & Snyder, C. 2009. *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Lyubomirsky, S. & Layous, K. 2013. How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22: 57–62.

MacIntyre, P. 1999. Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. Young (ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. McGraw-Hill.

- MacIntyre, P. 2002. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- MacIntyre, P. & Gregersen, T. 2012. Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2: 193–213.
- MacIntyre, P., Gregersen, T., & Mercer, S. 2016. *Positive Psychology in SLA*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P., Gregersen, T. & Mercer, S. 2019. Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice and research. *The Modern Language Journal*, 103 (1): 262–274.
- MacIntyre, P. & Mercer, S. 2014. Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2): 153–172.
- MacIntyre, P., Ross, J., Talbot, K., Gregersen, T., Mercer, S. & Banga, C. 2019. Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82: 26–38.
- Maley, A. & Peachey, N. 2017. *Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals*. London: British Council.
- Maslow, A. 1979. Humanistic education vs. professional education. *Journal of Humanistic Psychology*, 19(3): 14–25.
- Mercer, S., & Kostoulas, A. 2018. *Language Teacher Psychology*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mercer, S., & Ryan, S. 2010. A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64(4): 436–444.
- Mercer, S., & Williams, M. 2014. *Multiple Perspectives on the Self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

Mitchell, C., Guy, R., Fournel, A., Treille, A., & De Koning, M. 2019. Apprentissage affectif pour une communication effective: l'émotion et la prosodie dans une démarche d'improvisation théâtrale (affective learning for effective communication: emotion and prosody in theatre improvisation). *TIPA*, 35: 1–19.

Morris, S. & King, J. 2018. Teacher frustration and emotion regulation in university language teaching. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41 (4): 433–452.

Murphey, T. 2014. Singing well-becoming: student musical therapy case studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4: 205–235.

Murphey, T. 2016. Teaching to learn and well-become: many mini-renaissances. In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (eds.), *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

Naiman, N. 1978. *The Good Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.

Norrish, J. 2015. *Positive Education: The Geelong Grammar School journey*. Oxford: Oxford University Press.

Oxford, R. 2016. Toward a psychology of well-being for language learners: The "EMPATHICS" vision. In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Pavelescu, L. & Petrić, B. 2018. Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (1): 73–101.

Pavlenko, A. 2013. The affective turn in SLA: from 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect. In D. Gabryś-Barker and J. Bielska (eds.), *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Pawlak, M., Kruk, M., & Zawodniak, J. 2020a. Investigating individual trajectories in experiencing boredom in the language classroom: The case of 11 Polish students of English. *Language Teaching Research*. DOI: 10.1177/1362168820914004.

Pawlak, M., Kruk, M., & Zawodniak, J. 2020b. Individual trajectories of boredom in learning English as a foreign language at the university level: insights from three students' self-reported experience. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15: 263–278.

Pekrun, R., & Perry, R. 2014. Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (eds.), *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge

Peterson, C. 2006. *A Primer in Positive Psychology*. Oxford University Press.

Peterson, C., & Seligman, M. 2004. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford: Oxford University Press.

Piasecka, L. 2016. Activating character strengths through poetic encounters in a foreign language—a case study. In D. Gabryś-Barker and D. Gałajda (eds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. New York: Springer.

Piniel, K., & Csizér, K. 2013. L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3: 523–550.

Rees-Miller, J. 1993. A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly*, 27(4): 679–689.

Resnik, P. and Dewaele, J-M. 2023. Learner emotions, autonomy and trait emotional intelligence in 'in-person' versus emergency

remote English foreign language teaching in Europe. *Applied Linguistics Review*, 14 (3): 473–501.

Richards, J. & Rodgers, T. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching* (third edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Rubin, J. 1975. What the “Good Language Learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9: 41–51.

Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M., & In'nami, Y. 2018. Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study. *Language Learning*, 68(3): 709–743.

Seligman, P. 1999. President's address. *American Psychologist*: 54, 559–562.

Seligman, P. 2002. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.

Seligman, P. 2011. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Atria Books.

Seligman, P. 2018. PERMA and the building blocks of well-being. *Journal of Positive Psychology*, 13 (4): 333–335.

Seligman, P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55: 5–14.

Seligman, P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35: 293–311.

Seligman, P., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. 2005. Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60: 410–421.

- Shao, K., Yu, W. & Ji, Z. 2013. An exploration of Chinese EFL students' emotional intelligence and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 97: 919–931.
- Sin, N. & Lyubomirsky, S. 2009. Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65: 467–487.
- Strambi, A., Luzeckyj, A. & Rubino, A. 2017. Flourishing in Italian: Positive Psychology approaches to the teaching and learning of Italian in Australia. [Special Issue]. *Australian Review of Applied Linguistics*, 40: 121–139.
- Talbot, K. & Mercer, S. 2018. Exploring university ESL/EFL teachers' emotional well-being and emotional regulation in the United States, Japan and Austria. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41 (4): 410–432.
- Teimouri, Y. 2017. L2 selves, emotions, and motivated behaviors. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4): 681–709.
- Stevick, E. 1990. *Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- White, C. 2018. Emotional turn in applied linguistics and TESOL: Significance, challenges and prospects. In J. de Dios Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. Berlin: Springer.
- Wong, P. 2011. Positive psychology 2.0: Toward a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52: 69–81.
- Zawodniak, J., Kruk, M., & Chumas, J. 2017. Towards conceptualizing boredom as an emotion in the EFL academic context. *Konin Language Studies*, 5: 425–441.