

العنوان:	فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل وأثره علي جودة الحياة لدي عينة من المتعلمين بمرحلة التعليم قبل الجامعي
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	عيسى، إيمان خالد
المجلد/العدد:	مج29, ع102
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2019
الشهر:	يناير
الصفحات:	144 - 77
رقم MD:	1011382
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس التربوي، التعليم الإيجابي، التعليم قبل الجامعي
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1011382

فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل وأثره على جودة الحياة لدى عينة من المتعلمين بمرحلة التعليم قبل الجامعي

د. / إيمان خالد عيسى

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية- جامعة دمنهور

ملخص الدراسة

يواجه المتعلمون في الآونة الأخيرة العديد من التحديات على المستوى الفردي وعلى المستوى العالمي من مختلف الموضوعات المجتمعية والبيئية والاقتصادية؛ وهو ما يؤثر بصورة كبيرة على شخصية المتعلم وقدراته العقلية والنفسية. حيث تشير مجموعة من الدراسات أن تلك الضغوط تقصص عن نفسها في صورة العديد من الاضطرابات والمشكلات التي يعان منها الأفراد من انخفاض الثقة بالنفس، وارتفاع مستويات القلق وعدم الثقة في قدرتهم على الإنجاز وهنا يأتي الدور الحيوي للمدارس والمؤسسات التعليمية المتنوعة والتي يقع عل عاتقها مهمة تدريب المتعلمين ومعاونتهم على تنمية ما يمتلكون من قدرات وتجنب الوقوع في المشكلات وكذلك معالجة المشكلات إن وجدت. مما يستدعي أن تقوم المدارس والمؤسسات التعليمية من تبني المداخل التعليمية الحديثة التي تواكب متطلبات المتعلمين وما يواجهون من تحديات ومن هذا المنطلق تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة فعالية برنامج تدريبي وفقاً لمبادئ علم النفس الإيجابي في خفض قلق المستقبل وتنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي وأثر ذلك على جودة الحياة لدى عينة من المتعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (١٣١) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية؛ مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وطبقت عليهم مقياس قلق المستقبل اعداد الباحثة، ومقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية (Lepper, 2005) ترجمة وتعريب الباحثة، وكذلك مقياس جودة الحياة (Williams, Weinberger, Harris, Clark and Biller, 2003) ترجمة وتعريب الباحثة. وتعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي المعد للدراسة. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (٠.٠١) على متغيرات (قلق المستقبل-الدافعية الأكاديمية الذاتية-جودة الحياة) في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على متغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية-جودة الحياة) وذلك لصالح القياس البعدي.

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على متغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية- جودة الحياة).

٤- يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء كل من الدافعية الأكاديمية الذاتية وجودة الحياة.

فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل وأثره على جودة الحياة لدى عينة من المتعلمين بمرحلة التعليم قبل الجامعي

د. / إيمان خالد عيسى
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة دمنهور

مقدمة

يعد علم النفس الإيجابي فرعاً من فروع علم النفس، والذي يعنى بكيفية تنمية الافراد وازدهارهم. فعلم النفس الإيجابي يختص بدراسة قدرات الأفراد ونقاط القوة لديهم والتي من شأنها تحسين جودة الحياة. ومن هذا المنطلق ينصب تركيز علم النفس الإيجابي في ثلاث مناطق بحثية رئيسية: الخبرات الإيجابية الداخلية مثل المشاعر الانفعالات، والسمات الشخصية الإيجابية مثل السمات والقدرات المرتبطة بجودة الحياة. وكذلك المؤسسات والبرامج التي تعين الاشخاص على النمو والازدهار.

فهدف علم النفس الإيجابي هو تمكين الافراد من تحسين مستوى جودة الحياة التي يعيشونها وذلك بالتركيز على تنمية مجموعة من الأدوات لبناء الانفعالات الإيجابية، تعظيم دور التفاعلات الإيجابية وتقدير

(Seligman, 2006) المعنى

الحقيقي للحياة وخبراتها ومجال علم النفس الإيجابي من المجالات البحثية الجديدة نسبياً والذي يركز على دراسة كلاً من نقاط القوة والضعف لدى الأفراد بصورة علمية. وقد بزغ مصطلح علم النفس الإيجابي مع نهايات القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين منذ حوالي العشرين عام ليسلط الضوء على تحسين ظروف الأفراد الحياتية من خلال البحث العلمي. عكف الباحثون في مجال علم النفس الإيجابي والعلوم النفسية والسلوكية على اكتشاف نقاط قوة الاشخاص المختلفين بهدف تنمية تلك القدرات، وذلك على عكس المحاولات الاولى لعلم النفس الانساني، فإن علم النفس الإيجابي يعتمد على البحث العلمي مع الاهتمام بعملية القياس وهو مدخل أكثر توازناً.

مشكلة الدراسة:

يواجه المتعلمون في الآونة الأخيرة العديد من التحديات على المستويين الفردي والعالمي من مختلف الموضوعات المجتمعية والبيئية والاقتصادية؛ وهو ما يؤثر بصورة كبيرة على شخصية المتعلم وقدراته العقلية والنفسية. حيث تشير مجموعة من الدراسات ان تلك الضغوط تنفص عن

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

نفسها في صورة العديد من الاضطرابات والمشكلات التي يعاني منها الأفراد فعلى سبيل المثال الدراسة الاستقصائية التي قام بها (Tucci, Mitchell & Goddard, 2007) والتي تمت بصورة الكترونية على عينة ضمت (٦٠٠) فرد تراوحت اعمارهم من (١٠-١٤) عام واوضحت ان نسبة ٤٦% من العينة يعاني من انخفاض الثقة بالنفس، ونسبة ٥٤% تعاني من ارتفاع مستويات القلق، بينما تعاني نسبة ٤٠% من عدم الثقة في قدرتهم على الإنجاز. وسابقاً دعا العديد من الباحثين مثل (Weissman, Leaf & Wickramaratne, 1989) إلى ضرورة تدريب المتعلمين على المهارات المرتبطة بالمرونة والتي من الممكن التي تعمل على حمايتهم من المشكلات النفسية في المستقبل. كذلك ضرورة تدريب المتعلمين على مهارات التفكير العليا والمهارات الاجتماعية والانفعالية التي تسمح للمتعلمين من التواصل بصورة واعية وذات معنى مع اقرانهم ومع المجتمع الذين يمثلون جزء منه.

وهذا يأتي الدور الحيوي للمدارس والمؤسسات التعليمية المتنوعة والتي يقع على عاتقها مهمة تدريب المتعلمين ومعاونتهم على تنمية ما يمتلكون من قدرات وتجنب الوقوع في المشكلات ومعالجتها إن وجدت. مما يستدعي أن تقوم المدارس والمؤسسات التعليمية من تبني المداخل التعليمية الحديثة التي تواكب متطلبات المتعلمين وما يواجهون من تحديات. مما يتضمن العديد من المداخل مثل المداخل التي تعتمد على التكنولوجيا والتعليم المفتوح وتدريب المعلمين على المداخل الحديثة وتطوير المناهج والتي تصب في ذات الغرض.

الأمر الذي يستدعي ان تركز عملية التعلم على تنمية المتعلم بصورة كلية تخاطب المهارات الاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والفكرية بصورة متناغمة ومتوازنة وهو ما يحاول علم النفس الإيجابي القيام به من خلال برامج التدخل التي تعمل على تنمية المتعلمين من خلال عملية التعلم بصورة كلية كما يشير (Cain & Carnellor, 2008) كما يؤكد على انه للتمكن من بناء برامج تعليمية تتسم بالفاعلية والقوة فإنه يجب التركيز على جودة حياة المتعلم النفسية والانفعالية والقدرات الاجتماعية جنباً إلى جنب مع القدرات المعرفية والأكاديمية حيث لا يقل أي من تلك الجوانب في الأهمية عن الجوانب الأخرى؛ ويقصد بجودة الحياة هنا كما عرفها (Huppert & Johnson, 2010:246) التكامل بين الشعور الجيد والقدرة على الأداء الجيد.

عند مقارنة البحوث والدراسات الأولية في مجال علم النفس الإيجابي بتلك اللاحقة في ذات المجال يمكن ملاحظة التحول نحو مفهوم أكثر تعقيداً لجودة الحياة. حيث يستخدم (Seligman, 2011) مصطلح PERMA لكي يعكس تعدد أبعاد جودة الحياة والذي يتضمن التركيز على المشاعر الإيجابية (Positive emotion) (P) الاستغراق في المهام والأنشطة

التي توظف القوى الشخصية للفرد (Engagement)، (E) تنمية العلاقات الإيجابية بين الأفراد (Relationships)، إيجاد المعنى والسبب (Meaning) (M) واخيراً وليس آخراً الإنجاز (achievement) (A).

وبالرغم من ان تلك الأبعاد أو المفاهيم تظهر وبصورة جلية في مجال تعلم وتعليم اللغة الأجنبية أو الثانية إلا انه يتم تناولها من خلال البحوث التربوية بصورة قليلة. بينما يقوم العديد من الباحثين في مجال التعلم بصفة عامة وتعلم اللغة بصورة خاصة بتوجيه الاهتمام نحو ضرورة الاهتمام بتنمية خبرات المتعلمين عن طريق معاونتهم على تنمية مستويات الدافعية لديهم والمحافظة على المثابرة والدافعية واستمرارية العمل بالإضافة إلى المشاعر الإيجابية والتي تعد من ضروريات مواصلة التعلم على المدى البعيد.

مما أدى إلى تزايد الاهتمام بالدور الحيوي بآليات التفاعل الإيجابي أثناء التعلم وفي الصفوف الدراسية بين المتعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين المعلمين وخاصة في سياق التواصل وانماط التفاعل ذات المعنى أثناء عملية التعلم. الأمر الذي جعل الاهتمام بدراسة نقاط القوة لدي المتعلمين من الممكن ان يقدم اضافة قيمة للبحوث في هذا المجال.

ويعد القلق من أخطر الانفعالات السالبة التي قد تؤثر على سلوك المتعلم والذي ينتج من العديد من الأسباب منها على سبيل المثال الضغوط الاجتماعية والحياتية الواقعة على المتعلم او ذويه والتي تؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة على المتعلم وأسرته وبيئته المحيطة به. وتلك الانفعالات السالبة تؤدي إلى عدم الاستقرار الانفعالي للمتعلم ويظهر القلق بأكثر من طريقة أثناء التعلم ومن أكثرها وضوحاً القلق من الفشل في التعلم، والقلق من المستقبل. الأمر الذي يؤثر على عملية التعلم وعلى الأداء الأكاديمي للمتعلم. والقدرة على اتخاذ القرار فيشير (Ang & Dyne, 2006) إلى ان شعور المتعلمين بالقلق يسهم بوقوع المتعلم في العديد من المشكلات السلوكية، مثل الاتجاهات السلبية نحو الحياة والتشاؤم وانخفاض مستوى تقدير الذات لدي الافراد وتدني مستويات الطاقة والقدرة على بذل الجهد واتخاذ القرارات كما يمكن ان تتفاقم الانفعالات السلبية لدي المتعلم لتصل به إلى مرحلة العزلة الاجتماعية وعدم الرضا عن الذات وتنتهي بوقوع الفرد فريسة للمرض النفسي والاكتئاب. مما يجعل الاهتمام بمعاونة المتعلم على التغلب على القلق من الأمور التي يجب ان تستحوذ على اهتمام التربويين والباحثين في مجال علم النفس.

فيشير (Seligman & Graber, 1989) إلى ان شعور المتعلم بالقلق قد ينعكس على تقديره لذاته وتدني الدافعية للإنجاز الأمر الذي قد يقوده للانعزال عن التفاعل مع البيئة المحيطة. كما

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

تشير العديد من الدراسات على وجود علاقة بين القلق والتعلم، حيث يتأثر مستوى إنجاز المتعلمين وقدرتهم على التخطيط والتنفيذ والاستبصار ووضع الأهداف وتحقيقها. حيث أن شعور المتعلمين بالقلق بصفة عامة والقلق من المستقبل بصفة خاصة لا يؤثر على المتعلم كفرد فقط بل يؤثر على أسرته الصغيرة وبالتالي على المجتمع ككل حيث يتسرب هذا الشعور وما يصاحبه من مشاعر وآثار سلبية على المتعلم والمجتمع ككل.

كما استحوذت دراسة الدوافع الإنسانية على اهتمام المنشغلين بعلم النفس منذ قديم الأزل وتوعدت المدارس والنظريات والتفاسير المتنوعة التي استهدفت دراسة الدوافع، ويوجد شبه إجماع بين المهتمين بتلك النقطة بأنه لكي تحدث عملية التعلم لدى الإنسان في مختلف المراحل العمرية فلا بد من وجود الدافع لحدوث ذلك. وأشارت العديد من الدراسات مثل (Rosellini & Brown, 2011) إلى وجود ارتباط بين مستويات القلق المرتفعة لدى الأفراد بصفة عامة والمتعلمين بصفة خاصة وبين مستويات الدافعية الذاتية لديهم ورغبتهم في بذل الجهد والعمل. كما أشارت مجموعة أخرى من الأبحاث أن القلق يمثل عائقاً أمام المتعلم أثناء عملية معالجة المعلومات واسترجاعها والقدرة على أداء مهام التعلم والتفاعل (Venero, 2006) وكذلك دراسة (Vanin, 2008) حيث يشير لتأثير القلق على الذاكرة العاملة للتعلم وتؤدي إلى انخفاض مستويات الأداء الأكاديمي والقدرة على التعلم بشكل عام.

الأمر الذي يضاعف من حدة المشكلة لدى المتعلمين وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي الذي يعتبر مرحلة فارقة في حياة المتعلمين حيث يبني عليه (وفقاً للنظم التعليمية المعمول بها في الوقت الحاضر) مستقبل المتعلم المهني والشخصي بل والاقتصادي. فنتيجة الاختبارات التي تلي عملية التعلم النظامي ومجموع درجات الطلاب يتم تحديد التخصصات الأكاديمية المستقبلية لهم والتي بالتالي تحدد المستقبل المهني للجل الأعظم منهم. فالبعض من المتعلمين قد يعاني من ضبابية الرؤية المستقبلية التي تولد لديه شعوراً بانعدام الهدف أو القيمة مما يقوم ببذله من جهد وبالتالي يؤثر على ما يقوم ببذله من جهد وتدني مستويات التفاعل

الأمر الذي جعل من انخفاض مستويات الدافعية الأكاديمية لدى المتعلمين من المشكلات التي استحوذت على اهتمام القائمين على العملية التربوية لما له من آثار سلبية على المتعلم كفرد وعلى الأسرة وبيئة التعلم بما تتضمنه من متعلمين ومعلمين وأهداف مرجوة لا يتم تحقيقها لمجموعة التواصل المباشرة مع هذا الفرد وعلى المجتمع ككل كهيئة تواصل كبرى تضم هؤلاء المتعلمين.

ومن هنا يأتي البحث عن الحلول لتلك المشكلة والتساؤل عن فعالية توظيف الفرد لأسس التعليم

الإيجابي المنبثقة من علم النفس الإيجابي مثل الاستراتيجيات الموضوعية واستراتيجيات التفكير وإدارة الذات الأمر الذي من شأنه رفع وعي المتعلم بكيفية التعامل مع المشكلات المتنوعة والمواقف الضاغطة من خلال التركيز على نقاط القوة كنقطة بدء للوصول لحل المشكلات؛ وكذلك مساعدة الفرد أو المتعلم على التحكم في بيئته، الأمر الذي من الممكن أن يعمل على تقليل الضغوط التي تقع على عاتق المتعلم. حيث أن الشخص الذي يقع فريسة للقلق يكون لديه مجموعة من المعتقدات الشخصية والأفكار السلبية عن المواقف الحياتية الآتية والمستقبلية التي قد تواجهه. وتلك المشاعر السلبية هي ما تجعل الشعور بالقلق يتحول من شعور فطري يحفز الفرد للعمل والبقاء على قيد الحياة إلى عائق يقف في سبيل تحقيق الفرد لأهدافه وهو ذو طبيعة تراكمية فكلما شعر الفرد بالقلق وتغذى ذلك القلق على الأفكار السلبية لدى الإنسان كلما أخفق في تحقيق الأهداف، وكلما أخفق في تحقيق هدف ازداد شعوره باليأس والخوف من المستقبل الأمر الذي يؤثر على الأهداف التالية وهكذا فيجد الفرد نفسه فريسة للقلق يدور داخل دائرة مغلقة. الأمر الذي يجعل من التفكير الإيجابي وما يرتبط به من فنيات يمثل بارقة أمل لمعاونة المتعلم على كسر تلك الدائرة من خلال تغيير أسلوب تعاطيه مع المواقف ومحاولة التركيز على نقاط القوة التي لديه وتمييزها فضلاً عن التركيز على نقاط الضعف والقلق من المستقبل. ومن هنا يمكن بلورة المشكلة التي تتمثل في التساؤل:

هل يمكن لبرنامج تعليمي يعتمد على فنيات التعليم الإيجابي خفض قلق المستقبل وتنمية دافعية الإنجاز الأكاديمية الذاتية والشعور بجودة الحياة لدى المتعلمين عينة الدراسة؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس القبلي لمتغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية - جودة الحياة)؟

• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في

القياسين القبلي والبعدي على متغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية - جودة

الحياة) وذلك لصالح القياس البعدي؟

• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

على متغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية - جودة الحياة) في القياس

البعدي؟

• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في

القياسين البعدي والتتبعي على متغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية - جودة

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

الحياة؟

• هل يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء كل من الدافعية الأكاديمية الذاتية وجودة الحياة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة فعالية التعلم وفقاً لمبادئ علم النفس الإيجابي في خفض قلق المستقبل وتنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من المتعلمين وذلك من خلال النقاط التالية.

١- فعالية التعليم الإيجابي في خفض مستوى قلق المستقبل لدى عينة من الدارسين في المرحلة الثانوية من التعليم العام.

٢- فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية.

٣- فعالية التعليم الإيجابي في تنمية جودة الحياة لدى المتعلمين غينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي:

١- الأهمية النظرية: وتتمثل في تبني الدراسة الحالية لمبادئ التعليم الإيجابي كمدخل

تعليمي لخفض ما يختبره المتعلمين من قلق المستقبل وتنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية للمتعلمين في ضوء أسس علم النفس الإيجابي والتعليم الإيجابي.

٢- الأهمية التطبيقية وتتمثل فيما يمكن أن يقدمه البرنامج التدريبي من فنيات التعليم الإيجابي والتي قد تسهم في معاونة المتعلمين على خفض مستويات قلق المستقبل وتبصير المعلمين والمتعلمين بكيفية توظيف التعليم الإيجابي والتفكير الإيجابي في عملية التعلم وفي الحياة اليومية وتنمية الدافعية الذاتية وجودة الحياة لدى المتعلمين.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الإيجابي: هو تطبيق مبادئ علم النفس الإيجابي في التعليم ويعرف إجرائياً بمجموعة الفنيات والاستراتيجيات والمهام التدريبية التي يتضمنها البرنامج التدريبي موضوع الدراسة. قلق المستقبل: هو حالة انفعالية مزعجة تتأب المتعلم عند التفكير في المستقبل والشعور بعدم الرضا ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم نتيجة لاستجابته على مقياس قلق المستقبل المستخدم في الدراسة.

الدافعية الأكاديمية الذاتية: هي الرغبة في التعلم من أجل التعلم نفسه أو الرغبة في أداء المهام

لغايتها ذاتها وليس لهدف آخر وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم نتيجة استجابته على مقياس الدافعية الذاتية المستخدم في الدراسة.

جودة الحياة: هي شعور الفرد بالرضا عن الحياة والسعادة وتقدير نقاط القوة التي يمتلكها والشعور بمعنى الحياة المتوافقة والمتناغمة والتكامل بين الشعور الجيد والأداء الجيد، وتعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس جودة الحياة المستخدم في الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

علم النفس الإيجابي والتعليم الإيجابي:

يعد علم النفس الإيجابي من المجالات الحديثة نسبياً في علم النفس والتي تسعى إلى دراسة العوامل التي تساعد الأفراد والمؤسسات والمجتمعات على النمو والازدهار عبر التركيز على نقاط القوة فيها (Gable & Haidt, 2005). حيث يسعى علم النفس الإيجابي إلى التوسع في التدخل من التدخل العلاجي لإصلاح السلبيات إلى التركيز على الإيجابيات (Seligman, 2000).

حيث يشير (Norris & Vella-Brodrick, 2009) إلى أن علم النفس الإيجابي يهدف إلى المساهمة في فهم الصحة العقلية والنفسية من خلال دراسة المشاعر الإيجابية ونقاط القوة إضافة إلى المعارف المتواجدة عن المرض العقلي والاضطرابات النفسية والمشكلات. فدراسة النقاط الإيجابية من شأنها تعزيز الفهم للمفاهيم والمشكلات التي قد تواجه المتعلم أثناء عملية التعلم والتفاعل مع بيئة التعلم والبيئة العامة المحيطة به.

وهو ما يؤكد عليه (Wong, 2011) حيث يقرر أن الهدف الأهم الذي يركز عليه علم النفس الإيجابي هو تنمية المواطن والمجتمع من خلال تعزيز القيم والمثل. وهذا التركيز على جودة الحياة والرفاهية الشخصية والقيم يتوافق بقوة مع مفهوم التنمية الكلية للمتلم.

وتتميز برامج التدخل (PPI's) كما يشير (Sin & Lyubomirsky, 2009) كبرامج وممارسات واساليب معالجة وأنشطة تهدف إلى تنمية المشاعر الإيجابية، والسلوكيات والمعارف الإيجابية لدى المتعلمين. حيث يقترح نموذج PERMA المقترح من قبل (Seligman, 2011) أن برامج التدخل تقوم بالتركيز على المشاعر والعلاقات الإيجابية والتفاعل الإيجابي والإنجاز.

يعرف (Green, Odes & Robinson, 2011:16) التعليم الإيجابي بأنه تطبيق مبادئ علم النفس الإيجابي في مجال التعليم بينما يعرف (Seligman, Ernest, Gillham, Reivich & Linkins, 2009) التعليم الإيجابي كمدخل للتعلم بأنه يعمل على تنمية مهارات المتعلم الأكاديمية وكذلك المهارات اللازمة لجودة الحياة. حيث يشير الباحثون في مجال التعليم الإيجابي

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

إلى أنه يمكن للمؤسسات التعليمية المختلفة استهداف كلاً من المهارات الأكاديمية التقليدية والإنجاز فيها وكذلك مهارات جودة الحياة والرفاهة بدون إهمال أي منهما. كما يشير (Bernard & Walton, 2011) إلى أن التركيز على المشاعر والانفعالات الإيجابية وبناء شخصية المتعلم والعلاقات الإيجابية التفاعلية يعزز عملية التعلم والنجاح الأكاديمي. حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن جودة الحياة والمشاعر الإيجابية ترتبط بصورة إيجابية مع الأداء الأكاديمي.

ففي الدراسة التي قام بها (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011) والتي تضمنت التحليل البعدي لما يقرب من (٢١٣) دراسة ضمت مجموع عيناتها (٢٧٠٠٣٤) متعلماً بصورة طويلة من مستوى ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) إلى مرحلة الثانوية والتي خلصت إلى أن المتعلم ذو المستوى المتوسط والذي تعرض للبرامج الانفعالية والاجتماعية فاق أداءه بنسبة ١١% في اختبارات الإنجاز الأكاديمي عن مستوى أقرانه الذين لم يتعرضوا لمثل تلك البرامج.

وهو ما يؤكد على إمكانية تعليم المهارات والانماط العقلية التي من شأنها تنمية المشاعر الإيجابية والعلاقات الإيجابية ونقاط القوة الشخصية وتقييمها بصورة فعلية من خلال المدارس والمؤسسات التعليمية.

كما توجد مجموعة من الدراسات التي تشير إلى فعالية برامج التعليم الإيجابي في تنمية المرونة لدى المتعلمين حيث تشير تلك الدراسات إلى أن المرونة ترتبط بصورة إيجابية مع القدرة على التعافي من المشكلات النفسية مثل القلق والاضغوطات النفسية وفتح المجال لفرص عديدة للنمو الشخصي للمتعلم والازدهار. حيث يشير (Seligman, 2009) إلى فعالية برامج التدخل مثل برنامج (Penn Resiliency Program) وهو برنامج مرتبط بالمحتوى التعليمي ومصمم لكي ينمي مستويات المرونة لدى المتعلمين والذي تم تطبيقه في العديد من المدارس والبلدان والذي يقوم على تدريب المتعلمين على مهارات اتخاذ القرارات ومهارات المواجهة ومهارات العصف الذهني الإبداعية والاسترخاء وقد تم تطبيقه على عينة تضمنت ٢٠٠ متعلماً تراوحت أعمارهم بين ٨ إلى ١٧ عاماً والذي أظهر نتيجة إيجابية في خفض أعراض الاكتئاب وفقدان الأمل والقلق كما استمر أثر البرنامج لمدة تراوحت بين العامين إلى الثلاث سنوات في القياس التتبعي. كما أشار (Brunwasser & Gilham, 2008) إلى فعالية برامج التدخل الإيجابية في تنمية التفاؤل.

وأيضاً دراسة (Bernard & Walton, 2011) والتي قامت بدراسة فعالية برنامج تعليمي

اجتماعي (You Can Do It) يستهدف تنمية المرونة والثقة والمثابرة والتواؤم مع الآخرين، حيث تمت مقارنة المتعلمين من ستة مناطق مختلفة بعينة ضمت (٢٠٨) متعلماً في المجموعة الضابطة و(٣٤٩) متعلماً في المجموعة التجريبية وتمت المقارنة استجابة المجموعتين على مقياس الاتجاه نحو المدرسة (SASS) وأظهرت النتائج نمو ذو دلالة في الارتباط بالمدرسة والحافز للتعلم ودافعية التعلم والتفاعل مع الأقران مع انخفاض في مستويات القلق لدى المتعلمين في المجموعة التجريبية.

كما توجد الدراسات التي تشير إلى فعالية التعليم الإيجابي في تنمية نقاط القوة في شخصية المتعلم، حيث يشير (Brdar & Kashdan, 2010) إلى نقاط قوة الشخصية بأنها الصفات المتواجدة مسبقاً لدى المتعلمين والتي تنمو بصورة طبيعية، وترتبط تلك السمات الشخصية مثل (الشغف والفضول والرغبة للمعرفة) بالرضا عن الحياة والتفاعل بين الأفراد. بينما يشير (Park & Peterson, 2009) إلى أن صفات أخرى مثل الأمل والتعاطف والذكاء العاطفي والتحكم في الذات تميز الأفراد القادرين على التغلب على الآثار السلبية للضغوطات والقلق وأعراض ما بعد الصدمات.

وكذلك دراسة (Duck & Seligman, 2005) والتي هدفت لدراسة السمات الالتزام وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الصف الثامن وأوضحت الدراسة أن الالتزام الذاتي تفوق على نسبة الذكاء فيما يتعلق بالارتباط بالأداء الأكاديمي.

مبادئ ومعايير علم النفس الإيجابي: يوجد مجموعة من المعايير والمبادئ المرتبطة بعلم النفس الإيجابي والتي يجب أن توضع في الاعتبار للاسترشاد بها والتي تم اقتراحها من قبل العديد من الباحثين في هذا المجال. فكما يشير (Diener & Suh, 1997) يمكن استخدام تلك المعايير الإرشادية عند إجراء البحوث في مجال علم النفس الإيجابي ومنها:

- ١- القرارات والاختيارات والاهداف تعطي قيمة للأفراد الذين يقومون باتخاذها.
- ٢- الأفراد لديهم القدرة على اصدار الاحكام عن مدى ارضاء الاهداف والمخرجات بالنسبة لهم.
- ٣- يمكن تقييم مدى مناسبة الاختيارات والاحكام التي يقوم الافراد باتخاذها من خلال سياق يتم تحديده ومنظومة قيم متعارف عليها.

ومن ثم يمكن في ضوء تلك المعايير يمكن تصميم اساليب التدخل المناسبة التي من شأنها ان تحدث التنمية وعلاج المشكلات.

ووفقاً لما يشير إليه (Seligman, 2002) فإنه توجد ثلاث مبادئ رئيسية توجه البحث في مجال

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

علم النفس الإيجابي وهي:

١- الخبرات الذاتية الإيجابية.

٢- المؤسسات والمجتمعات الإيجابية.

٣- القدرات ونقاط القوة لدى الأفراد.

ويتمثل هدف علم النفس الإيجابي في توظيف تلك المبادئ الثلاث لدراسة نقاط القوة وكذلك نقاط الضعف التي يمكن تنميتها أو التي يمكن خفضها وكذلك التي يجب ان تترك كما هي. وتلك المبادئ تعتبر بمثابة موجهات للبحوث في ذلك المجال للإجابة عن التساؤل حول كيفية توظيف الأفراد لقدراتهم ونقاط القوة لديهم. وكذلك كيف يمكن للمؤسسات المختلفة بدورها تهيئة البيئة المناسبة لإتاحة الفرصة للأفراد لتنمية قدراتهم للحد الأقصى.

وقد اوضح (Peterson & Seligman, 2004) مجموعة من نقاط قوة الشخصية التي يجب التركيز عليها من وجهة نظر علم النفس الإيجابي مثل: الحكمة والمعرفة الشجاعة والعدل التعاطف والشفافية. فعلى سبيل المثال فيما يتعلق بالحكمة والمعرفة فإن الأمثلة تتضمن الإبداع والانفتاح العقلي وحب التعلم والطوق للمعرفة. بينما فيما يتعلق بالشفافية والتي تتضمن نقاط قوة مثل التواضع والتنظيم الذاتي والدقة.

التعليم الإيجابي:

يسعى علم النفس الإيجابي في مجال التعلم إلى التوصل إلى نقطة التمكن وذلك على المستويين التعليمي والتدريسي. حيث ينظر للمعلم من وجهة نظر علم النفس الإيجابي كركيزة أساسية لنجاح عملية التعلم، فكما يشير (Synder & Lopez, 2007) فإن هؤلاء المعلمين يشعرون بنداء الواجب وان ما يقومون به من تدريس هو ليس مجرد عمل معتاد بل هو مهمة جلية ويجب عليهم القيام بها على أكمل وجه. ومثل هؤلاء المعلمين يكون لديهم مستويات مرتفعة للغاية من الدافعية وحب شديد للتدريس والتي يمكنهم نقلها للمتعلمين الذين يقومون بالتدريس لهم. حيث يعتمد المعلمون من هذا النوع على اساليب التعلم المتمركز حول المتعلم ولديهم مستويات مرتفعة من التعاطف مع المتعلمين. ومن ثم فإن الممارسات التدريسية والأساليب التي يقوم المعلمون من تلك الفئة باتباعها تؤثر على المتعلمين بحيث يشعرون باهتمام المعلمين بهم وبعملية تعلمهم كمعلمين وكذلك بهم كأفراد ذوي قدرات ومشاعر واحتياجات.

ولكن بالرغم من امتلاك المعلمين للاستبصار والتفهم لمشاعر واحتياجات المتعلمين إلا ان لديهم ايضاً العديد من التوقعات بالتميز لنتائج المتعلمين. حيث يتوقعون تميز المتعلمين وقدرتهم على التعلم المستقل وهو ما قد يصطدم بالواقع التعليمي الذي ما زال يعتمد بصورة ما على التعلم

المعتمد على المعلم بصورة أكبر من اعتماده أو تركيزه على المتعلم.

تأثير المعلم:

ان للمعلم الدور الأكبر والعامل المؤثر الأكثر حضوراً عند التحدث عن تنمية مهارات المتعلمين لما له من أثر مباشر على المتعلم شاء أم أبى، حيث ان المعلم يمتلك فرصة التفاعل المباشر ولفترات طويلة مع المتعلم ومن ثم فانه يؤثر في المتعلم سواء بصورة سلبية أو إيجابية. فالتدريس ليس مجرد نقل المعارف بل هو تفاعل بناء يتم من خلاله تكوين وتنمية الجوانب العقلية والمعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلم، بالإضافة إلى صورة المتعلم عن ذاته وعن الآخرين والمجتمع.

تشير العديد من الدراسات إلى قدرة المعلم على التأثير على المتعلمين والتأثير على قدرتهم على الإنجاز فعلى سبيل المثال دراسة (Heywood, Dweck & Cain, 1992) والتي هدفت لدراسة انماط العزو لدي المتعلمين (التفسير الذاتي للنجاح والفشل) في مقابل نقد المعلم. وقد اوضحت الدراسة أن نقد المعلمين للمتعلمين في مرحلة رياض الأطفال أثر على ٣٩% من عينة المتعلمين إلى الحد الذي اظهر فيه المتعلمين رد الفعل غير المبالي لنقد المعلم وإظهار أثر سلبي بتغير آراء المتعلمين الإيجابية عن التعلم ومكان التعلم إلى آراء سلبية وعدم الرغبة في المشاركة. كما قام هؤلاء الأطفال بإصدار الأحكام السلبية عن أنفسهم وعن المحيطين بهم.

بينما اشارت دراسة أخرى قام بها (Muller & Dweck, 1998) إلى انه حتى عبارات المديح التي يقوم المعلم بتوجيهها للمتعلم قد تكون ذات أثر سلبي على اداء المتعلم في حالة ما إذا كانت السمة التي يقوم المعلم بمدحها (والتي كانت الذكاء في تلك الدراسة) هي سمة يعتبرها المتعلم من السمات الثابتة.

حيث اظهر المتعلمون الذين قام المعلمون بمدح ذكاءهم بالتصرف بصورة سلبية وعاجزة في مواجهة المشكلات والفشل في بعض المهام. على عكس غيرهم من اقرانهم الذين لم يتلقوا هذا المدح لذكائهم بل تلقوه لما يبذلونه من جهد والذين قاموا بالمحاولة لمرات عديدة عند فشلهم في مهام ما.

مما يشير إلى تأثير التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم للمتعلم حتى وإن كانت تلك التغذية إيجابية في صورة تعزيز إيجابي والتي قد يكون لها تأثير كبير على نمو المتعلمين.

علم النفس الإيجابي وتعلم اللغة الثانية

يعد تطبيقات علم النفس الإيجابي في مجال تعلم اللغة من المجالات الحديثة نسبياً حيث يعد (Lake, 2013) من أوائل من قاموا بتبني مبادئ علم النفس الإيجابي في مجال تعلم اللغة. حيث

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

قام بتطبيق مفاهيم علم النفس الإيجابي عند دراسة فعالية الذات وإيجابية الذات وصورة الفرد الإيجابية عن ذاته كمتعلم وكذلك الجهد المقصود للتعلم لدى عينة من الطلاب اليابانيين. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين المتغيرات الخاصة بعلم النفس الإيجابي وفعالية الذات وكذلك درجات الطلاب في اللغة.

بينما يوجد العديد من المفاهيم المرتبطة بمجال التعلم بصورة عامة ومجال تعلم اللغة بصورة خاصة والتي يمكن أن تدخل تحت مظلة علم النفس الإيجابي ومن تلك النقاط البارزة؛ المدخل الإنساني في تدريس اللغة؛ انماط الدافعية وما ترتبط به من متغيرات وجدانية متنوعة وكذلك الدراسات التي تعنى بدراسة ذات المتعلم.

وتقف المدرسة والمؤسسات التعليمية وما يقوم مقامها على قدم المساواة مع البيئة المنزلية والتأثيرات الوالدية على شخصية المتعلم وقدراته بل يشير (Gilman,Huebner,& Furlong,2009) على أن البيئة التعليمية في المدارس تعد أهم سياق تنموى لحياة المتعلمين على الإطلاق. وتشير العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل مع الأقران والمعلمين والتفاعل مع بيئة التعلم الصفية وبين مدى من مخرجات الصحة العقلية وجودة حياة المتعلمين (Chu, Saucier&Hafner,2010).

الأمر الذي يضع أهمية كبرى وأولية للعمل على تطبيق مبادئ التعليم الإيجابي في المدارس والمؤسسات التعليمية النظامية لكونها ذات أهمية بالغة للتعلم على مستويات الصحة البدنية والعقلية والنفسية والمعرفية، وذلك لخلق بيئة داعمة لجودة حياة المتعلم. وتزداد أهمية ذلك عند التعامل مع المتعلمين في مرحلة النمو المتقدمة ومرحلة المراهقة في المدارس المتوسطة حيث تعد تلك المرحلة مرحلة فارقة في نمو المتعلمين والتي تحمل تعقيدات وممارسات قد تستمر مع المتعلم على مدار حياته. حيث يرى العديد من الباحثين النفسيين مرحلة المراهقة كمرحلة دقيقة فيما يتعلق بالصحة العقلية للتعلم وظهور العديد من المشكلات النفسية مثل الاضطرابات السلوكية والقلق والاكتئاب. (Paus, Keshavan, &Giedd,2008).

ويعد بناء وتنمية جودة الحياة والصحة النفسية شديد الأهمية ولا يقل عن معالجة المشكلات التي قد تنشأ إذ يساعد على منع حدوثها منذ البداية. فيشير (Suldo et al.,2011) إلى أن المتعلمين ذوي جودة الحياة المرتفعة يحصلون على الدرجات الأعلى في الأداء الأكاديمي بالمدارس وكذلك يحصلون على أقل الدرجات في التغيب عن المدرسة بين أقرانهم. وهو ما يتوافق مع دراسة (Howell,2009) التي أوضحت أن المتعلمين ذوي مستويات الرفاهة وجودة الحياة المرتفعة هم الأفضل من حيث الأداء الأكاديمي والتنظيم الذاتي ومستوى أقل في التردد عن

أقرانهم من ذوي المستويات الأقل. كما يوجد العديد من الدلائل على ارتباط المشاعر الإيجابية مع الإبداع والتفكير الخلاق والعصف الذهني وكذلك الارتباط بين المشاعر السلبية وقصور الانتباه وضعف التركيز (Fredrickson & Branigan, 2005).
التفكير الإيجابي:

يُدرج التفكير الإيجابي تحت عباءة علم النفس الإيجابي حيث يعد التفكير منبعاً للمشاعر والاتجاهات التي تتحكم في سلوك الفرد وتؤثر على القرارات التي يتخذها وكيفية تفاعله مع المعطيات المختلفة والمواقف اليومية بصفة عامة ومواقف التعلم بصفة خاصة. ومفهوم التفكير الإيجابي مستقى من العديد من المفاهيم المرتبطة به مثل التفكير البنائي ويشير (Seligman, 2000) إلى التفكير الإيجابي على أنه الأنشطة والأساليب التي يوظفها الفرد لمعالجة المشكلات. وقد تزايد الاهتمام بالسمات والملاحم الإيجابية لأداء الأفراد بعد الإسهامات الملحوظة في مجال علم النفس الإيجابي. فيقتراح (Scheier & Carver, 1993) أن التفكير الإيجابي هو لب شعور الفرد بالثقة في مستقبلهم.

بينما يشير (Kozma, Stine & Stones, 2000) إلى التفكير الإيجابي على أنه محدد عام لجودة الحياة لدى الأفراد والتي تعمل مثل السمات الشخصية والتي تخضع للفروق الفردية بين الأفراد واستمرار الشعور بالسعادة مع تغير الظروف المحيطة بالفرد. بينما يذهب (Diener, Scollon, Oishi, Dzokoto & Suh, 2000) إلى أن التفكير الإيجابي هو النزعة لتقييم الموضوعات والمفاهيم الحياتية بصورة عامة على أنها تسير في المسار الجيد. يشير (إبراهيم، ٢٠٠٥) إلى التفكير الإيجابي بأنه قدرة الفرد على تقويم أفكاره والتحكم بها وتوجيه تلك الأفكار نحو تحقيق مجموعة من الأهداف المتبقية. وحل المشكلات من خلال تنظيم نسق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي بحيث يصل لحل المشكلة. بينما يعرف (هاشم وعبد الهادي، ٢٠١٤) التفكير الإيجابي بأنه استراتيجيات إيجابية في الشخصية والميل لممارسة سلوكيات تجعل حياة الفرد ناجحة وتقوده إلى أن يكون إنساناً إيجابياً.

وهنا يمكننا القول أن التفكير الإيجابي هو قدرة الفرد على تحليل المعطيات والمدخلات المفاهيمية والمعلوماتية المختلفة والمترتبة بالمواقف التي تواجه الفرد بصورة تحليلية منطقية تتجه نحو إيجاد الحلول لما تتضمنه من مشكلات وتنتزع إلى تجاهل الصعاب التي قد تتواجد في تلك المواقف، بحيث ينصب جل تركيز الفرد على الوصول للهدف بغض النظر عن المسار وما به من صعاب. فهو الطاقة المحفزة للعمل والذي من خلاله يمكن للمتعلم من التعرف على قدراته وتوظيفها لمواجهة التحديات.

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

ويتضمن التفكير الإيجابي التحكم في العمليات العقلية والمرونة العقلية والتفكير التباعدي لحل المشكلات وتقبل الذات. ويوجد العديد من الدراسات التي تشير إلى العلاقة بين التفكير الإيجابي ومجموعة من المتغيرات فعلى سبيل المثال دراسة (Goodhart, 1999) والتي هدفت للتعرف على تأثير التفكير الإيجابي على التحصيل والانجاز على عينة من (١٥١) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة وأوضحت الدراسة وجود ارتباط جوهري بين نمط التفكير الإيجابي والقدرة على الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب.

بينما أشارت العديد من الدراسات مثل (Alessandri et al., 2012; Caprara, Steca,) إلى تضمين مجموعة من المفاهيم إلى مفهوم التفكير الإيجابي مثل تقدير الذات والشعور بالرضا والتفاؤل.

فيشير (Harter, 1993) إلى تقدير الذات على انه نظرة الفرد العامة عن ذاته ودرجة تقبل الفرد لنفسه. حيث تعتبر بصورة عامة المكون التقديري الشبيه بالسمة الشخصية لمفهوم الذات والتي تتضمن الأبعاد المعرفية والسلوكية والانفعالية كما يشير (Blascovich & Tomaka, 1991).

بينما يشير مفهوم الرضا عن الحياة (life satisfaction) إلى التقييم الكلي والمجمل الذي يعطيه الفرد لحياته بصورة عامة حيث يوضح (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) إلى ان ذلك المفهوم الخاص بإصدار الاحكام والتقييم له مدى متسع من المكونات المعرفية التي تؤثر فيه وتتأثر به كذلك. حيث يعتبر البعض من أمثال (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999) ان الرضا عن الحياة يعد من أحد المكونات المعرفية لمفهوم جودة الحياة.

بينما يعبر عن مفهوم التفاؤل نظرياً من خلال نموذج القيمة المتوقعة الذي أعده (Scheier & Carver, 1993) على سبيل المثال بأنه توقعات الأفراد عن المستقبل حيث يتمسك المتفائلون بصورة عن المستقبل حيث تتوافر الفرص الجيدة والاحداث السعيدة وتندر فيه المشكلات والاحداث الحزينة. وهو مفهوم يرتبط بقدرة الافراد على التفاعل والتواؤم مع البيئة المحيطة بهم بما تتضمنه من معطيات شتى.

والمكونات الثلاث ترتبط بتقييم الافراد لعالمهم وما يحيط بهم وهم بالتالي يؤثر على إدراك ومشاعر وافعال الافراد، فتشير العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط قوي بين تلك المفاهيم وبعضها البعض من ناحية وبين تلك المفاهيم والعديد من المفاهيم والمخرجات الأخرى مثل جودة الحياة والصحة النفسية، النجاح الوظيفي والتفاعل البناء مع الآخرين. (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003; Lyubomirsky, King, & Diener,

(1994, Scheier, Carver, & Bridges, 2005). كما ترتبط مع التفكير الإيجابي كما يشير (Caprara & Steca, 2003). فالإيجابية ترتبط بصفة عامة برؤية الفرد للعالم وطريقه الفرد في مواجهة الواقع والتي تؤثر في قدرة الفرد وطريقة تقييم الخبرات الشخصية التي يمرون بها.

كما اشارت العديد من الأبحاث متعددة الثقافات (Caprara, et al., 2010). إلى ان تقدير الذات والرضا والتفاؤل من العوامل الكامنة لقياس الإيجابية وقدرة الفرد على التفكير الإيجابي بينما اشارت بعض الأبحاث طويلة المدى إلى ان ثبات مفهوم الإيجابية لدى الافراد عبر مراحل المراهقة وحتى البالغين (Alessandri, Caprara, & Tisak, 2011). وأشارت مجموعة أخرى من الدراسات إلى ان الإيجابية تعد من المحددات الدالة عند قياس الاكتئاب، المشاعر الإيجابية والسلبية والصحة النفسية، كذلك ترتبط بالثبات الانفعالي والوعي والتفتح العقلي (Weiss, Bates, & Luciano, 2008; Wirtz, Chiu, Diener, & Oishi, 2009).

جودة الحياة:

يحظى مفهوم جودة الحياة باهتمام العديد من الباحثين في مجال علم النفس بحيث أصبح مفهوم جودة الحياة مفهوماً شاملاً لمختلف مجالات الحياة بشقيها المادي والمعنوي. فيشير (Webster, 1999, Odom, Lent, Peterman & Cella). إلى ان مفهوم جودة الحياة يتضمن مجموعة من الأبعاد النسبية والتي يمكن ان تختلف باختلاف الافراد والمستويات المختلفة لإدراك الافراد للمعطيات الحياتية ومدى الرضا عن تلك المعطيات والذي يختلف بالضرورة من فرد لآخر وذلك لمجموعة من العوامل منها على سبيل المثال:

- ١- المستوى الثقافي والحضاري والاقتصادي للأفراد.
- ٢- القيم المجتمعية السائدة والمعتقدات الدينية.
- ٣- أساليب التفكير المختلفة والقدرة على إدارة المواقف الحياتية.
- ٤- أساليب تعاطي الفرد مع المشكلات الحياتية اليومية المختلفة على المستويين المادي والمعنوي.
- ٥- الفئات العمرية ومراحل الحياة المختلفة.

فالفرد الذي يعطي الأولوية في حياته للشق الاقتصادي تتحقق لديه مفهوم جودة الحياة عبر الأشباع المادي والوفرة الاقتصادية، بينما قد يرى شخص آخر ان جودة الحياة تتمثل في الأشباع المعنوي أو الصحة أو النجاح في العلاقات الاجتماعية، وهكذا الامر الذي قد يجعل من مفهوم جودة الحياة من أوسع المفاهيم النفسية على الإطلاق، فهو يتعدد بتعدد وجهات النظر

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

ويتنوع بتنوع المشاعر والآراء، ويختلف باختلاف المستويات والخلفيات الثقافية والدينية والاقتصادية والعرقية.

فيشير (منسي، كأظم، ٢٠٠٦) إلى تعريف منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة على انها إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق النظم الثقافية والقيم السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه والعلاقة بين هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته ومستوى الاهتمام. بينما تشير (شقيّر، ٢٠١٠) إلى أن مفهوم جودة الحياة يجب ان يشتمل على الجانب الصحي للفرد (الصحة العضوية والعقلية والمزاجية)، والجانب المجتمعي والخصائص الشخصية والعلاقات الاجتماعية والتواصل بين الافراد. وهو ما يتوافق مع ما أشار اليه (Longest, 2008) من ان جودة الحياة تظهر من خلال اشباع حاجات الافراد الحيوية والنفسية والمادية والاجتماعية، والقدرة على مواجهة الضغوط الحياتية.

بينما يلخص (Ryff, 2006) جودة الحياة في شعور الفرد بالاكتماء وهو ما يمكن ان يستدل عليه من خلال الدلائل السلوكية التي تشير إلى ارتفاع مستوى رضا الفرد عن ذاته وتمكنه من التحكم وتنظيم حياته بصورة عامة بطريقة فعالة والتمكن من التفاعل والتواصل مع المحيطين به في المجتمع بصورة فعالة مع شعوره العام بالسعادة والطمأنينة.

هذا وتشير (شقيّر، ٢٠١٠) إلى مجموعة من المؤشرات الدالة على جودة الحياة منها:

١- السعادة الانفعالية

٢- النمو الشخصي والقدرة على تقرير المصير

٣- العلاقات الشخصية الناجحة

٤- الانتماج والمشاركة المجتمعية ومراعاة الحقوق الإنسانية والمعايير الاجتماعية.

وتوجد مجموعة من الدراسات التي بحثت العلاقات بين جودة الحياة ومجموعة من المتغيرات منها على سبيل المثال:

دراسة (إبراهيم، المحرزي، حسن، ٢٠٠٧) والتي هدفت لبحث العلاقة بين جودة الحياة والضغوط النفسية على عينة ضمت (١٨١) متعلماً ومتعلمة من المستوى الجامعي والتي أوضحت نتائجها وجود مستويات مختلفة للشعور بجودة الحياة لدى المتعلمين ومستويات مختلفة من الضغوط النفسية مرتبطة بالبيئة الأكاديمية وكذلك وجود فروق ذات دلالة بين شعور المتعلمين بجودة الحياة لصالح الطلاب أكثر من الطالبات، وكذلك وجود فروق بين شعور المتعلمين بجودة الحياة لصالح الطلاب والطالبات في الكليات العملية أكثر من الكليات النظرية.

وكذلك دراسة (عبد الله، ٢٠٠٨) والتي هدفت لدراسة جودة الحياة على عينة من (٢٧٣) من الطلاب الجامعيين وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين مستويات جودة الحياة بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب كما ان الصحة النفسية تمثل عامل قوي للتنبؤ بمستوى جودة الحياة لدى المتعلمين. وهو ما يتفق مع النتائج التي اشارت لها دراسة (عبد الخالق، ٢٠١٠) والتي هدفت لبحث العلاقة بين جودة الحياة وتقدير الذات على عينة من (١٧٧٨) من المتعلمين وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الطلاب. بينما اشارت دراسة (هويدا، ٢٠١٠) والتي أجريت على عينة من (٢٠٢) طالباً وطالبة من المتفوقين دراسياً إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين فعالية الذات كما يدرّكها المتعلمون وجودة الحياة بين الطلاب والطالبات، ودراسة (مريم، ٢٠١٦) التي هدفت لدراسة العلاقة بين الصلابة النفسية وجودة الحياة وأوضحت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الصلابة النفسية وجودة الحياة.

قلق المستقبل

يعتبر القلق من الانفعالات البشرية الفطرية التي مكنت البشر من البقاء في البيئات المتنوعة على مر العصور وجزء من آليات السلوك البشري للنجاة من المخاطر المختلفة، ولكن القلق أصبح من أكثر المشكلات النفسية شيوعاً في الآونة الأخيرة وذلك لما يفرضه العصر الحديث من تعقيدات للأدوار المنوطة بالأفراد في المجتمع وكم المسؤوليات المنوطة بهم والتي تنعكس على نفسية المتعلمين وتظهر في صورة تزايد مستويات المخاوف والقلق التي يشعر بها الفرد من المستقبل وفيما قد يواجه فيه من مشكلات ومسؤوليات. فأصبح قلق المستقبل من الموضوعات التي تجذب انتباه الباحثين في مجال علم النفس في الآونة الأخيرة على المستوى العملي والمستوى النظري. حيث يعرفه (Zaleski, 1996) على انه حالة من الخوف والتوتر وعدم التأكد من التغييرات التي قد تحدث في المستقبل وتلك التغييرات قد تكون على المستوى العاطفي، الصحي المالي أو الأكاديمي وغيرها من المجالات التي ترتبط بحياة الفرد. كما يتضمن الخوف من المستقبل الخوف من الفشل في تحقيق اهدافه المستقبلية. بينما يشير (Merry, 1996) إلى ان القلق هو حالة الخوف والتوتر وعدم الارتياح التي تتجم من توقع خطر مجهول المصدر وغير قابل للإدراك. ويشير (عبد الخالق، ١٩٨٩) لقلق المستقبل على انه شعور غير سار واحساس دائم بالتوتر وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية والخوف من المجهول.

فيشير (Muschalla, Linden & Olbrich, 2010) إلى ان القلق هو حالة انفعالية ترتبط

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

بصورة كبيرة بالتفكير في المستقبل والتي يمكن تصنيفها إلى حالة القلق والقلق المزمن الذي يرتبط بالتحديات المستقبلية وندرة الفرص المتاحة للأفراد لتحقيق الذات والضغوط المفرطة وضعف الروابط الاجتماعية وفرص التفاعل البناء مع الآخرين وعدم القدرة على توقع المستقبل.

حيث يوجد العديد من الأسباب التي تؤدي إلى شعور الأفراد بالخوف والقلق من المستقبل فغموض المستقبل يؤدي إلى شعور المتعلمين باليأس والقلق وشعور الفرد بفقدان السيطرة على مستقبله، الأمر الذي يمنعه من التخطيط للمستقبل ووضع الأهداف التي يجب عليه تحقيقها. وهو ما يؤدي إلى استمرار شعور الفرد بالقلق. حيث يشير (Hashempour,2014) إلى أهمية التفكير في المستقبل كعامل من عوامل تكوين شخصية الفرد بصفة عامة والمتعلم بصفة خاصة. حيث أن قدرة المتعلم على التخطيط للمستقبل يساعده على الإنجاز وتقييم ما قام بتحقيقه من تلك الأهداف المستقبلية.

وفي دراسة (Devolder & Lens,1982) والتي هدفت لدراسة العلاقة بين الاداء الأكاديمي وقلق المستقبل ومنظور زمن المستقبل التي أجريت على عينة من (٢٥١) طالب من طلاب المرحلة الثانوية ووضحت وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي والمثابرة والبعد المعرفي والبعد الدافعي لمنظور زمن المستقبل حيث وجد أن الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب مرتفعي المثابرة هم الأكثر في إعطاء أهمية للأهداف بعيدة المدى كما اعتقدوا في الدراسة الجادة كوسيلة لتحقيق أهدافهم وهو ما يتفق مع نتائج (Gjesme, 1982) حيث اشارت الدراسة إلى تأثير عوامل كثيرة مثل مستوى الطموح والتوجه نحو المستقبل ونسبة الذكاء والجنس ومستوى تحصيل الطلاب على القلق .

الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل

يشير (Zaleski,1996:166) إلى أن قلق المستقبل معرفي المنشأ حيث يرتبط بالجوانب المعرفية الإدراكية للفرد حيث أن السمة الواضحة لقلق المستقبل هي توقع التهديد المستقبلي من خطر ما لا يمكن للفرد من التحكم فيه. ومن ثم فإن قلق المستقبل يعتمد على تفسير الأفراد وتوقعهم للتحولات والأحداث المستقبلية وتعظيم الشعور بالخطر والشعور المتدني لدى الفرد بالقدرة على مواجهة تلك المخاطر. فالطبيعة المعرفية للقلق تفترض أن الأفراد الأكثر عرضة للقلق يكون تقديره لذاته وللمواقف التي يتعرض لها سلبي، وأنه إذا اعتقد الفرد في قدرته على التعامل مع المواقف المختلفة فإن القلق يكون ذو فائدة في هذه الحالة.

ومنشأ القلق في بداية حياة البشر يعتبر من المشاعر التي تنشط بصورة انعكاسية تلقائية في

مواقف الخطر كآلية من آليات النجاة والاستمرار وهو يرتبط بالتقييم الذاتي للفرد لقدرته على التعامل مع مواقف الخطر؛ فالفرد ذو 'التقدير' المتدني للذات يكون أكثر عرضة للقلق من المواقف التي قد تشكل خطراً أو تهديداً.

اسباب قلق المستقبل

يوجد العديد من أسباب قلق المستقبل التي لخصها (Moline,1990) في النقاط التالية:

- ١- الخبرات السابقة التي مر بها الفرد في حياته.
- ٢- تقدير الذات المتدني وافكار الفرد السلبية عن نفسه وعن قدراته على حل المشكلات.
- ٣- التنشئة الوالدية والتأثير السلبي لسيطرة الوالدين على شخصية الفرد.
- ٤- استغراق الفرد في الخيال.
- ٥- عدم القدرة على وضع اهداف مستقبلية واقعية يمكن تحقيقها.
- ٦- غموض المستقبل وعدم وجود معطيات كافية في الحاضر تكفي للتنبؤ بالمستقبل أو القياس عليها.
- ٧- المشكلات الأسرية والمجتمعية.

بينما يشير (William & Bekerian,1991) إلى أن ضعف الثقة في المستقبل والأفكار السلبية عنه بالإضافة إلى ضعف الكفاءة الذاتية لدى الفرد وعدم القدرة على التعامل مع المواقف السلبية في المستقبل تزيد من شعور الأفراد بقلق المستقبل. ويوضح (Karrie Craig,Brown & Andrew,2000) أن سوق العمل في العصر الحديث تجعل صورة المستقبل غير واضحة لدى المتعلمين والتالي تزيد من شعورهم بالقلق نحو المستقبل. كما يؤكد (Barlow,2000) على مفهوم أن التهديدات المستقبلية سواء الغامضة أو غير الواضحة وتلك المعلومة للفرد تعد من أكبر مصادر القلق وهو مرتبط بالمستقبل فالقلق في هذه الحالة لا ينبع من أحداث الماضي بل هو خوف من المستقبل؛ مستقبل مليء بالأحداث التي قد تهدد بقاء الفرد وشعوره بالأمن والارتياح.

مما يمكننا معه القول بأن أسباب قلق المستقبل هي متصل متعدد النقاط يبدأ مع المتعلم منذ الصغر حيث يتأثر بأساليب التنشئة الوالدية للطفل فالنمط التسلسلي للوالدين مثله مثل النمط فائق الحماية للأطفال على سبيل المثال لا يعطي الفرصة للطفل للنمو والتفاعل مع بيئته المحيطة بما تتضمنه من معطيات متنوعة ، وبالتالي لا يتمكن هذا الفرد من التعامل مع المشكلات الصغيرة التي قد يواجهها في الحياة ويتفقم الأمر مع تقدم الفرد في العمر ويزداد أثناء عملية التعلم وفي البيئة المدرسية التي تكتظ بالمواقف التي تمثل تحدياً يومياً لقدراته على التفاعل وحل المشكلات.

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

الأمر الذي يؤدي إلى فقدان الفرد الثقة بنفسه وفي قدرته على التفاعل مع المعطيات المحيطة به.

السبب الآخر هو فقدان المتعلم للثقة في قدرته على حل المشكلات والتقدير المتدني للذات وهو قد ينبع من خبرات سلبية ماضية أو إحباط ما تعرض له المتعلم فشوره بالفشل مع افكاره السلبية عن ذاته يدفعه لتوقع المزيد من الفشل وبالتالي الشعور بالإحباط ومن ثم القلق من المستقبل.

ومع فقدان الفرد للثقة بنفسه يبدأ في فقد الثقة بالآخرين المحيطين به ويشعر بعدم قدرته في الاعتماد عليهم في مواجهة المشكلات وبالتالي يشعر بالوحدة والخوف من المستقبل الذي يتعين عليه من منظوره أن يواجه ما به من مخاطر واحداث منفرداً مسلوب العون مما يزيد من شعوره بالخوف والقلق من هذا المستقبل.

وهو ما قد يدفعه لبناء التصورات والتوقعات غير الواقعية عما قد يحمله المستقبل ويفتقد للقدرة على وضع الأهداف الواقعية أو القابلة للتطبيق. وعدم وجود اهداف قابلة للتحقيق في مدي زمني محدد يزيد من شعور الفرد بالإحباط فهو لا يحقق شيئاً وبالتالي يشعر بالفشل والتوتر وتكوين مجموعة من الأفكار السلبية عن المستقبل الذي ينتظره. وهو ما يعني تركيز الفرد بصورة مستمرة على الإخفاقات ونقاط الضعف التي لديه وعدم قدرته على إدراك ما يمتلكه من نقاط قوة وبالتالي لا يتمكن الفرد من التقييم الواقعي للمواقف والمشكلات الحياتية فمع انخفاض تقديره لذاته ترتفع مستويات تقديره للمواقف والمخاطر التي قد يتعرض لها ويزداد القلق بهذه الوتيرة.

كذلك عدم قدرة المتعلم على وضع الأهداف الواقعية التي تتناسب مع قدراته. فعندما يرتفع سقف التوقعات لدي الفرد وتتحول الأهداف إلى احلام لا تتناسب مع الواقع فإن عدم تحقيق تلك الأهداف ايضاً يصيب المتعلم بالإحباط والتوتر والقلق من المستقبل وإمكانية تحقيقه لأهدافه واحلامه.

العلاقة بين قلق المستقبل وعملية التعلم والأداء الأكاديمي:

بدأ الاهتمام بالعلاقة بين القلق والتعلم منذ العقد الأخير من القرن الماضي حيث يشير (Gjesme,1982) إلى انه يوجد علاقة بين مستويات الطموح والتوجه نحو المستقبل ومستوى التحصيل بمستويات القلق. كما اشارت دراسات مثل (Schonwetter ,et al.,1995) (Huberty,2009) إلى أنه كلما ارتفعت مستويات القلق لدي المتعلمين كلما انخفضت قدرتهم على اتباع التعليمات التنظيمية أثناء عملية التعلم كما ينخفض مستوي تفاعلهم مع بيئة التعلم.

بينما يشير (Zaliski,1996) إلى أن الخوف والقلق من المستقبل هو امر فطري لدى الإنسان بصفة عامة فالخوف والقلق ساعد الإنسان القديم على النجاة والاستمرار في بيئة مملوءة بالمخاطر. ويشير إلى أن القلق في الحدود الطبيعية له مدى زمني قصير وشبه محدود وهو على عكس قلق المستقبل ذو التأثير بعيد المدى والذي يؤثر على حياة الفرد.

حيث يشير (Heimberg,1993) إلى أن المتعلمين ذوي مستويات القلق المرتفع هم الأقل نجاحاً في عملية تشفير المعلومات ومعالجتها وارجع ذلك إلى أن الكم الأكبر من الطاقة والانتباه يفقدها المتعلم في محاولة السيطرة على القلق بحيث لا يلتفت المتعلم للدلائل والمعطيات المتواجدة في بيئة التعلم وهو كما يشير ما يؤثر على قدرة عمل الذاكرة العاملة لدى المتعلم الامر الذي ينعكس بصورة سلبية على عملية التعلم.

بينما يوضح (Goleman,2004) أن أنشطة المخ والعمليات المعرفية تتأثر بصورة سلبية نتيجة للتأثير النفسي للقلق. فعملية التعلم تعتمد على عملية معالجة المعلومات من تشفير واحتفاظ واستدعاء وجميع تلك العمليات تتأثر بالقلق وأثره السلبي على كلاً من عمليتي الانتباه والتركيز لدى المتعلمين.

كما تشير دراسة (Lapointe,2013) ودراسة (Owen et al.,2008) والتي هدفت لبحث القلق والنجاح الأكاديمي والتي أوضحت ضعف الذاكرة العاملة لدى المتعلمين مما يعانون من القلق وتأثر مستوى النجاح الأكاديمي تبعاً لذلك. حيث انخفضت معدلات الإنجاز الأكاديمي وارتفعت معدلات التششت لديهم كأحد المؤثرات السلبية على الذاكرة العاملة. وهو يتفق مع ما أجمعت عليه العديد من الدراسات التي اشارت إلى أن القلق يمكن أن يسبب مشكلات للذاكرة العاملة من حيث السعة ومعالجة المعلومات واستدعاء أفكار غير مرتبطة وخفض الوعي والانتباه وهو ما يؤدي إلى خلل في الذاكرة وفي عملية التعلم ككل. (Eysenck et al., 2007; Gallagher, Rabian, & McCloskey, 2004; Sansgiry& Sail, 2006).

كما تشير العديد من الدراسات على الآثار السلبية لقلق المستقبل على أداء المتعلمين أثناء العملية التعليمية؛ وأن هؤلاء المتعلمين يتشاركون بعض السمات مثل الاهتمام المبالغ فيه بماذا سيحدث في المستقبل وكذلك الاهتمام المبالغ فيه بالأحداث الماضية والقلق بصورة عامة من مستوى الأداء العام للمتعلّم وكذلك مستويات مرتفعة من الوعي بالذات وتزداد معدلات القلق لديهم عند القيام بالأخطاء. (MacIntyre,1995) حيث يتسم المتعلمون في هذه الحالة بالمبالغة غير الموضوعية في ردود الأفعال تجاه مهام التعلم حيث يبالغون في مدى أهمية بعض المهام على حساب البعض الآخر بدون أسباب منطقية، ويرجع ذلك لانشغال عقل المتعلم نتيجة للقلق الذي

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

يؤثر على مستويات الانتباه وعلى الفهم والتركيز والذاكرة وعملية التعلم بصورة عامة (Cowden,2010).

وخلصت (ابراهيم، ٢٠١١) إلى أن وجود قلق المستقبل لدى المتعلمين يؤثر تأثيراً سلبياً على الأداء الأكاديمي والتحصيل العلمي كما ينعكس على التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي للمتعلمين مما يعيق عملية تقدمهم وانجازهم الأكاديمي ويؤثر بالسلب بصفة عامة على عملية التعلم. ودراسة (Jolanta,2002) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وما يرتبط به من (الأهداف المستقبلية والاستراتيجيات المعرفية والمخاوف) وبين التحصيل العلمي عند متعلمي المرحلة الوسطى وضمت الدراسة عينة من (٣١٩) قسمت إلى ثلاث مستويات للأداء الأكاديمي المرتفع والمتوسط والمنخفض وأوضحت النتائج أن المجموعة ذات التوجه نحو المستقبل الأقل هي ذات الأداء الأكاديمي المنخفض بين المجموعات الثلاثة.

بينما تشير العديد من الدراسات مثل (Foxman,2004) و (Cunningham et al,2008) إلى أن المتعلمين الذين يعانون من القلق يتسمون بالانسحاب من التفاعل مع الاقران اثناء أداء مهام التعلم فهم يفضلون التواصل مع ذاتهم وليس مع الآخرين كما قد يعانون في بعض الأحيان من بعض الاعراض الجسدية التي تؤثر على قدرتهم على التفاعل مع الإقران مثل التعب والاجهاد المستمر الصداع وتشوش الرؤية وجميعها اعراض نفس - جسدية بدون مرض جسدي واقعي؛ وهم الأكثر عرضة للوقوع فريسة الاكتئاب وفي الحالات ذات المستويات المرتفعة يؤثر القلق على جودة حياة المتعلم ككل.

ففي دراسة (Younger, Schneider, &Guirguis-Younger, 2008) والتي تضمنت (٢٧٧) متعلماً وهدفت لبحث العلاقة بين التفاعل الصفّي لدى المتعلمين ومستويات القلق لديهم أوضحت الدراسة ان المتعلمين ذوي مستويات القلق المرتفعة يتسمون بالانسحاب من المشاركات التفاعلية اثناء عملية التعلم وعدم الارتياح كما اشارت الدراسة إلى ان البيئة المدرسية تعزز من شعور المتعلمين بالقلق.

الدافعية الأكاديمية الذاتية:

يشير (Deci & Ryan,1990) إلى أن وجود الدافعية لدى المتعلمين تجعل من عملية تعلمهم أكثر فاعلية وتجعل عمليات التفاعل اثناء عملية التعلم تتسم بالإيجابية وتمكن المتعلم من السيطرة على العوامل المؤثرة على عملية تعلمه وتزيد من قدرته على بذل الجهد والتمكن من التفاعل مع خبرات التعلم التي يمر بها.

يشير (Attkinson & Feather,1986) إلى الدافعية على انها القوة المحركة للسلوك

الإنساني وهي الحافز لمواصلة الفرد بذل الجهد حيث تمثل أحد العوامل التي تسهم في دعم وتنمية التفكير حيث تمثل القوة التي تحرك الفرد في اتجاه تحقيق أهداف معينة. بينما يشير (أبو عواد، ٢٠٠٩) إلى أن الدافعية هي الطاقة أو المحرك التي تهدف إلى تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها.

فاستثارة دافعية المتعلمين وتوجيه تلك الدافعية تجعل المتعلمين يقبلون على ممارسة الأنشطة المعرفية واللامعرفية الأمر الذي يمكن المتعلمين من إطلاق الطاقات الكامنة لديهم وتحقيق مستويات مرتفعة من الأداء والمشاركة في الأنشطة التعليمية كما أنها تعزز من اتجاهات المتعلم نحو عملية التعلم والسياق التعليمي. حيث تشير دراسة (Lepper, 2005) والتي هدفت لبحث أثر الفروق العمرية على الدافعية الذاتية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدي عينة مكونة من (١٧٨) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الذاتية والتحصيل الأكاديمي.

توجد العديد من التفسيرات التي عملت على تفسير العلاقة بين الدافعية وسلوك التعلم فعلى سبيل المثال تقوم المدرسة السلوكية في علم النفس بتفسير الدافعية إلى افتراض الرابط بين المثير والاستجابة وأن السلوك الدافعي هو السلوك الذي يتبع بعملية التعزيز، وأن وجود التعزيز يعمل على تكرار الكائن الحي أو المتعلم لذلك السلوك حتى يحقق الهدف منه (Albert, 1986) بينما ذهبت المدرسة التحليلية إلى الربط بين الدافعية وبين ما يشعر به الفرد من مشاعر الرضا أو السعادة. بينما يشير (Good & Borphy, 1987) إلى تفسير المدرسة الإنسانية في علم النفس للدافعية من منطلق تحقيق الفرد لذاته وقيامه ببذل أقصى ما يمكنه من جهد، وتظهر الدافعية في الأداء الإبداعي للمتعلم.

بينما تفسر علم النفس المعرفي الدوافع من منطلق أن المتعلم لديه الدوافع بهدف معاونته على تحقيق التوازن المعرفي بحيث تصبح الدوافع هي المحرك لقيام المتعلم بالتفاعل مع المدخلات المعلوماتية التي تواجهه في المواقف والخبرات المتنوعة التي تواجه المتعلم في حياته، وأن تلك الدوافع التي تدفع سلوك المتعلم هي دوافع داخلية أو ذاتية تنبع من ذات المتعلم يحاول فيها المتعلم التوصل لحل لموقف مشكل أو التعامل مع حالة معرفية غير مستقرة بها العديد من التساؤلات أو المدخلات الجديدة. وأن الفرد يستمر في حالة قلق حتى يتمكن من التوصل للحلول أو الإجابات وبالتالي يتحقق له التوازن المعرفي. (Goetz, Alexander & Ash, 1992).

ومن هذا المنطلق قام (Deci, 1998) بالتمييز بين نوعين من الدافعية على أساس اختلاف الهدف وراء السلوك وأن نوعية السلوك الذي يقوم به الفرد تختلف وفقاً لاختلاف طبيعة الدافع وهما:

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

١- الدافعية المتأصلة في الذات (الذاتية): وهي تشير لقيام الفرد بالسلوك نتيجة لعوامل

تتعلق بالفرد ذاته او بالموقف وما به من معطيات.

٢- الدوافع الخارجية فتشير إلى قيام الفرد بالسلوك بناء على عوامل خارجية خارجة عن

ذاته وغير متعلقة بالموقف او بالمهمة التي يجب عليه القيام به.

ووفقاً لهذا المفهوم قام (Batman & Crant,2003) بتعريف الدافعية الذاتية بأنها قيام الفرد بالسلوك من تلقاء نفسه دون الاعتماد على التعزيزات او الانتظار للنتيجة النهائية للفعل. بينما يشير (Lepper,2005) إلى الدافعية الذاتية على انها حالة النشاط في معالجة المعلومات التي تكون مدفوعة داخلياً ونابعة من ذات المتعلم والشعور الداخلي في الرغبة في التحدي، لاهتمامه بالمشاركة والتفاعل مع المواقف التي يوضع بها بحيث يصل المتعلم لمستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي.

العوامل المؤثرة على الدافعية الذاتية

يشير (Ryan & Deci,2006) إلى وجود عاملين محددين لميل المتعلمون لأداء المهام التعليمية نتيجة للدوافع الذاتية وهما:

١- فعالية الذات المرتفعة؛ وهي تشير إلى اعتقاد المتعلم في قدرته على أداء المهام

التعليمية بنجاح.

٢- إدراك المحددات الذاتية؛ التي تشير إلى تمكن المتعلم من التحكم في قدراته ويتضح

ذلك من خلال اختيارهم للمهام التي يستطيعون معالجتها بنجاح ويقومون بتحاشي او تجنب المهام التي يعتقدون انها تفوق قدرتهم.

بينما يشير (Lepper,2005) إلى وجود ثلاثة عوامل رئيسية تعد من محفزات الدافعية الذاتية لدى المتعلمين وهي:

١- مستوى التحدي: ويقصد به ان يشعر المتعلم بان المهام المقدمة تنير لديه الرغبة في

التحدي لأداء المهام المتضمنة في عملية التعلم بمستوى معتدل من الصعوبة والقابلية للإنجاز. فعندما تكون المهام ذات مستوى من التحدي ويقوم المتعلم بتفعيل قدراته والتحكم فيها وتوظيف ما يلزم من استراتيجيات ومن ثم النجاح في أداء المهمة؛ فإن المتعلم يشعر بالرضا والسعادة.

٢- استكشاف الجديد: يعد حب الاستطلاع من الدوافع الفطرية لدى الافراد وهو من أحد

العوامل المساعدة على النمو المعرفي وهو من العوامل المحددة للدافعية الذاتية للمتعلم فكلما ارتفع مستوى حب الاستطلاع واكتشاف الجديد وكلما ارتفع نسبة الحداثة والجدة

في المواقف التعليمية والمهام التي يجب على المتعلم ان يؤديها ترتفع الدافعية الذاتية لدي المتعلمين.

٣- التمكن والاتقان: دافعية الاتقان او التمكن هي سعي المتعلمين للتمكن من المهارات الجديدة المتضمنة في عملية التعلم وذلك للشعور بالرضا لإنجاز شيء ما او للتمكن منه بدون الحاجة لمعزز خارجي.

بينما يفسر (Vasquez,2007) دافعية الاكاديمية الذاتية من خلال الرؤية المستقبلية للفرد عن ذاته حيث يشير إلى ان رؤية الفرد المستقبلية عن المستقبل تؤثر في مشاعره الحالية وفي مستوى الدافعية لديه وما يترتب عليها من سلوك. حيث ان قدرة الفرد على تصور المستقبل وما يتمنى تحقيقه فيه من الممكن ان تؤدي إلى زيادة الدافعية والجهد الذي يبذله الفرد حتى يحقق تلك الصورة. حيث ان الصورة المستقبلية للفرد تكون مرتبطة بأهدافه. وهو ما يتفق مع ما جاءت به مجموعة من الدراسات التي اشارت إلى ان تصور الفرد للمستقبل يؤثر على توجيه سلوكيات الافراد ومستويات الدافعية لديهم وسعيهم نحو تحقيق الأهداف المستقبلية لديهم كما تزيد من قابلية المتعلم لتقبل الواقع والتفاعل بصورة أفضل ما البيئة المحيطة به.

(Oyserman,Bybee& Terry,2006.Vasquez & Buchler,2007).

وفي هذا المجال قام (Oettingen,2006) بالتمييز بين نوعين من أنواع تصور الفرد للمستقبل وهما التوقعات المستقبلية والخيالات؛ حيث تشير التوقعات الإيجابية عن المستقبل إلى إمكانية تحقيق هدف ما بناء على مجموعة من المعطيات الواقعية المرتبطة بالحاضر والتي تمتد في التأثير إلى المستقبل ففكرة الفرد الإيجابية عن المستقبل تدفعه لبذل المزيد من الجهد لتحقيق مستقبل مزهر من وجهة نظر الفرد. وهذا النوع من التصور والربط بين الحاضر والمستقبل يعمل على زيادة الدافعية للإنجاز لدي الفرد.

بينما يشير مفهوم الخيالات الإيجابية عن المستقبل إلى التصورات المثالية التي يضعها الفرد عن المستقبل بغض النظر عن إمكانية تحقيقها وهذا النوع من التصورات من شأنه ان يقلل من دافعية الفرد للإنجاز كما يجعل الفرد في حالة من التصادم مع المعطيات الواقعية في الحاضر. وهنا يمكننا القول انه كما توجد خيالات إيجابية عن المستقبل كذلك توجد الخيالات السلبية والتي تعمل على زيادة معدلات قلق المستقبل لدي الفرد والتي من شأنها تقليل مستويات الدافعية لديه في الحاضر وتتضاعف مع عدم قدرته على تحقيق أي من الأهداف الواقعية في الحاضر.

العلاقة بين الدافعية الأكاديمية الذاتية والأداء الأكاديمي:

يشير (Pinrtich & Degroot,1996) إلى ان الدافعية الذاتية تعد من اهم العوامل المنبئة

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

للأداء الأكاديمي للمتعلمين حيث توجد دلائل على وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين الدافعية والأداء. كما ان الدافعية يمكن تحفيزها وتنميتها. ففي دراسة (Covington & Meller,2001) والتي هدفت لبحث العلاقة بين الدافعية الذاتية والانجاز الأكاديمي على عينة ضمت (١٦٤) طالباً من المستوى الجامعي وأوضحت الدراسة ان الدافعية الذاتية لدي الطلاب تقل مع وجود المكافأة الخارجية وإلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الذاتية والأداء الأكاديمي.

بينما يشير (Ormord,2003) إلى ان للدافعية تأثير واضح على الأداء الأكاديمي للمتعلم وتؤثر على كيفية تفاعل المتعلم مع المدخلات المتنوعة حوله حيث يؤدي وجود الدافعية إلى:

١- تحسن مستويات الجهد المبذول اثناء عملية التعلم

٢- محاولة المتعلم لبذل المزيد من الجهد والمثابرة عليه

٣- نمو العمليات المعرفية ونشاط معالجة المعلومات

كما توجد العديد من الدراسات التي هدفت إلى بحث العوامل المتنوعة التي من الممكن ان تكون ذات تأثير على الدافعية الأكاديمية الذاتية لدي المتعلمين فعلى سبيل المثال قام (Deci,1998) بدراسة اثر المكافأة الخارجية على الدافعية الذاتية لدي المتعلمين على عينة ضمت (٦٥) متعلماً وأوضحت النتائج ان المجموعة التي تلقت الحوافز الخارجية والمكافأة توقفت عن متابعة العمل بنفس الوتيرة او توقفت عن العمل بصورة كلية ،بينما استمرت المجموعة التي لم تتلق الحوافز الخارجية استمرت في بذل الجهد والعمل بنفس المعدل لتحقيق الأهداف من المهام المختلفة. حيث أكد على ان الحوافز والمعززات الخارجية اثرت بالسلب على الدافعية الذاتية للمتعلمين وأصبح مركز التحكم في معالجة المعطيات المتواجدة في المهام إلى وجهة تحكم خارجية.

وفي دراسة مشابهه قام (Selart,2008) بحث أثر المكافأة على الدافعية الذاتية والابداع على عينة ضمت (٢٤) متعلماً ومتعلمة مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأوضحت نتائج الدراسة إلى المجموعة التي لم تتعرض للمعززات الخارجية للأداء حصلت على معدلات مرتفعة في الدافعية الذاتية والابداع.

فروض الدراسة

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية - جودة الحياة) في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في

القياسين القبلي والبُعدي على متغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية-جودة الحياة) وذلك لصالح القياس البُعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البُعدي والتبُعدي على متغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية-جودة الحياة).

٤- يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء كل من الدافعية الأكاديمية الذاتية وجودة الحياة.

إجراءات الدراسة

اعتمدت إجراءات الدراسة على التصميم شبه التجريبية ذو المجموعتين التجريبية والضابطة. حيث تم تقديم مقاييس الدراسة للمجموعتين للقياس القبلي والبُعدي والقياس التبعي للمجموعة التجريبية فقط، بينما تقدم المعالجة ممثلة في البرنامج المعد وفقاً لأسس التعلم القائم على مبادئ التعليم الإيجابي للمجموعة التجريبية فقط دون المجموعة الضابطة.

عينة الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية عينة من (١٣١) متعلماً (٦٥ طالباً - و ٦٦ طالبة) من الملتحقين بالصف الثاني الثانوي العام بالمدرسة الثانوية المشتركة بمحافظة البحيرة بمتوسط عمر (١٧.٣) مقسمين إلى (٨١) طالباً وطالبة للعينة الأساسية للدراسة (المجموعتين التجريبية والضابطة)، وعدد (٥٠) لعينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. وللتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل التطبيق تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة على نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمتغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية-جودة الحياة) فكانت النتائج كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (١) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي لمتغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية -جودة الحياة).

المؤشرات الإحصائية	المجموعة الضابطة (ن=٤٠)		المجموعة التجريبية (ن=٤١)		ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	ع	المتوسط	ع		
قلق المستقبل	١٥٢.١٥٠	١٥٠.٧٦٠	١٥٠.٣٩٠	١٥٠.٣٩٧	0.508	غير دال
الدافعية الأكاديمية الذاتية	29.2750	3.8762	29.8780	3.51564	-0.734	غير دال
جودة الحياة	١٠.٥٥٠	١٠.٧٠٨٩	١٩.٣١٧	١٠.٥٩٢	0.913	غير دال

يوضح الجدول رقم (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات قلق المستقبل والدافعية الأكاديمية الذاتية وجودة الحياة.

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

أدوات الدراسة:

١- مقياس قلق المستقبل: (اعداد الباحثة) بعد الاطلاع على الادبيات المرتبطة بموضوع

قلق المستقبل تم اعداد مقياس قلق المستقبل بغرض استخدامه في الدراسة الحالية حيث تنوعت المقاييس المعدة لقياس قلق المستقبل من حيث المحاور التي تهتم بقياسها ومن حيث عدد المفردات ومن امثله تلك الأدوات:

• مقياس قلق المستقبل لزينب شقير ٢٠٠٥

• LSAS: Baker (2002)

• مقياس قلق المستقبل (Zaleski,1996)

• (Alexander & Martray,1989)

ويهدف المقياس إلى التعرف على آراء الأفراد عن المستقبل من وجهة نظرهم الشخصية هذا ويعتمد المقياس أسلوب التقرير الذاتي وتكون المقياس في صورته الأولية من ٤٠ مفردة موزعة على أربعة محاور رئيسية وهي:

١- الأفكار السلبية

٢- المجال الأكاديمي

٣- المجال العملي

٤- المجال الاقتصادي

وبعد عرض مفردات المقياس على السادة المختصين تم حذف خمس عبارات للتكرار وعدم الارتباط ليصبح عدد مفردات المقياس ٣٥ مفردة. اعتمد المقياس على أسلوب ليكرت الخماسي حيث يجيب الفرد عن مفردات المقياس وفق مدرج خماسي البدائل، حيث تشير الدرجة (١) إلى الاستجابة بـ (غير موافق بشدة)، بينما تشير الدرجة (٥) إلى الاستجابة بـ (موافق بشدة)، وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (٣٥- ١٧٥) درجة، وتعتبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى قلق المستقبل، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى قلق المستقبل.

الخصائص السيكومترية للمقياس: ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس من خلال إعادة التطبيق بفاصل فاصل زمني قدره أسبوعين

(١٥) يوماً من التطبيق الأول، ومعامل الفا كرو نباخ وكانت النتائج كما يوضحها جدول

(٢) التالي:

جدول (٢) معاملات الثبات لمقياس قلق المستقبل

الأبعاد	معاملات الثبات	
	إعادة التطبيق	الفاكرونباخ
الأفكار السلبية	٠.٧٥١	٠.٨١٠
المجال الأكاديمي	٠.٨٠١	٠.٧٨٥
المجال العملي	٠.٧٨٩	٠.٨٢١
المجال الاقتصادي	٠.٧٩٦	٠.٨١١
الدرجة الكلية	٠.٧٩٨	٠.٨٣٥

وتشير نتائج جدول (٢) إلى ارتفاع معاملات ثبات أبعاد مقياس قلق المستقبل وكذلك الدرجة الكلية إلى نسب مقبولة يمكن الاطمئنان إليها واستخدامه في الدراسة الحالية.

صدق المقياس:

صدق المحكمين: يعرض المقياس على عدد من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، وحظيت جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق تتراوح بين ٨٠% إلى ١٠٠%، كما تم التأكد من مفردات كل بعد من أبعاد المقياس تنتمي بالفعل للبعد المدرجة تحته.

الاتساق الداخلي: حيث قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٣) و جدول (٤) التاليين:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٥	١٢	٠.٧٧	٢٤	٠.٥٨
٢	٠.٦٠	١٣	٠.٨٢	٢٥	٠.٥٩
٣	٠.٧٠	١٤	٠.٦٤	٢٦	٠.٦٠
٤	٠.٨٠	١٥	٠.٨٤	٢٧	٠.٧٠
٥	٠.٨٢	١٦	٠.٧٠	٢٨	٠.٤٤
٦	٠.٦٧	١٧	٠.٧٥	٢٩	٠.٦٦
٧	٠.٧٥	١٨	٠.٦٩	٣٠	٠.٧٢
٨	٠.٦٣	١٩	٠.٨٨	٣١	٠.٧٤
٩	٠.٧٤	٢٠	٠.٧٢	٣٢	٠.٦٦
١٠	٠.٧٣	٢١	٠.٦١	٣٣	٠.٧٦
١١	٠.٥٥	٢٢	٠.٥٨	٣٤	٠.٧١
١٢	٠.٧١	٢٣	٠.٦٩	٣٥	٠.٦٤

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

جدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس والدرجة الكلية

الابعاد	معامل الارتباط	الدالة
الأفكار السلبية	٠.٨٠	٠.٠١
المجال الأكاديمي	٠.٨٣	٠.٠١
المجال العملي	٠.٧٩	٠.٠١
المجال الاقتصادي	٠.٧٣	٠.٠١

يتضح من الجداول (٣) و(٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك درجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى التجانس الداخلي للمقياس.

٢- مقياس جودة الحياة: اعداد Williams ,Weinberger,Harris,Clark and

(Biller). ترجمة وتعريب الباحثة قام Williams ,Weinberger ,Harris

(Clark and Biller,2003)، بتصميم مقياس جودة الحياة. الذي يهدف إلى التعرف

على مستوى شعور الأفراد بجودة الحياة من وجهة نظرهم الخاصة، حيث يتكون

المقياس من (٣٣) مفردة مقسمة على تسعة ابعاد هي:

- (١- الطاقة ٢- الدور العائلي ٣- اللغة ٤- الحركة ٥- الحالة المزاجية، ٦- الشخصية، ٧- الدور الاجتماعي، ٨- التفكير ٩- الإنتاجية والأداء). وتدرج الاستجابة على مقياس ليكرت الخماسي فتعطى درجة واحدة للاستجابة الأولى (لا أوافق بشدة) وتعطى خمس درجات للاستجابة (موافق بشدة) وحيث ان جميع مفردات المقياس في الاتجاه السالب يتم عكس درجات الاستجابة، بحيث تشير الدرجات المرتفعة إلى ارتفاع الشعور بجودة الحياة لدي المستجيب والدرجات المنخفضة تشير إلى انخفاض الشعور بجودة الحياة لدي الفرد.

الخصائص السيكومترية للمقياس

وللتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس قام معدو المقياس بمجموعة من الدراسات في مختلف النسق المعرفية لمجتمعات ذات خلفية حضارية متنوعة، حيث اعتمد معدو المقياس على طريقة كرة الثلج في اختيار العينة التي تم اختبار الخصائص السيكومترية للمقياس عليها والتي بدأت بثلاث طلاب وانتهت بعينة تضم (٣٧٢) طالباً وطالبة وتراوحت معاملات ثبات أبعاد المقياس باستخدام طريقة ألفا كرو نباخ بين ٠.٧٤ إلى ٠.٩٤، وللمقياس ككل ٠.٩٠، من جانب آخر تراوحت معاملات ثبات أبعاده باستخدام طريقة إعادة التطبيق بين (٠.٨٨ إلى ٠.٩٢)، وللتحقق من صدق المقياس قام معدو المقياس بإجراء التحليلي العاملي

الاستكشافي والتوكيدي، وكشفت النتائج عن وجود أربعة عوامل أساسية.

أما في الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب صدق وثبات المقياس على النحو

التالي:

أولاً: الثبات: تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق؛ حيث تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين المستخدمة في الدراسة الحالية وعددهم (٥٠) طالباً وطالبة وإعادة التطبيق بعد فاصل زمني قدره (١٥) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الثبات فكان (٠.٨٢) كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الفا كرو نباخ فكانت (٠.٧٩).

ثانياً: الصدق: تم التأكد من صدق المقياس بطريقة الصدق الظاهري (صدق المحكمين) حيث تم عرض المقياس على عدد من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، وحظيت جميع المفردات على نسبة اتفاق تتراوح بين ٨٠% إلى ١٠٠%.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، وبين الدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٦ - ٠.٨٨) وهي معاملات دالة كما يوضح جدول (٥).

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥١	١٢	٠.٨٠	٢٣	٠.٦٥
٢	٠.٥٩	١٣	٠.٨٣	٢٤	٠.٤٩
٣	٠.٦٧	١٤	٠.٦٤	٢٥	٠.٦٧
٤	٠.٤٦	١٥	٠.٨٤	٢٦	٠.٧٤
٥	٠.٨١	١٦	٠.٧٦	٢٧	٠.٤٤
٦	٠.٧٦	١٧	٠.٧٧	٢٨	٠.٦٦
٧	٠.٥٥	١٨	٠.٦٩	٢٩	٠.٧٥
٨	٠.٦٣	١٩	٠.٨٨	٣٠	٠.٧٠
٩	٠.٨١	٢٠	٠.٤٨	٣١	٠.٦٨
١٠	٠.٦٩	٢١	٠.٦١	٣٢	٠.٧٦
١١	٠.٧١	٢٢	٠.٥٥	٣٣	٠.٥٥

٣- مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية اعداد (Lepper, 2005): ترجمة وتعريب الباحثة

قام (Lepper, 2005) بإعداد مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية والذي يهدف لقياس مستويات الدافعية الأكاديمية النابعة من داخل الأفراد من خلال آراءهم الشخصية. حيث يتضمن المقياس ثلاثة أبعاد من أبعاد الدافعية الأكاديمية الذاتية هي: مستوى التحدي، الفضول وحب الاستكشاف، التمكن من الأداء. موزعة على (٢٤) مفردة بواقع ثمان مفردات لكل بعد مستخدماً أسلوب ليكرت الخماسي للاستجابة بحيث تعطى خمس درجات للبديل الأول (موافق بشدة) ودرجة واحدة للبديل الأخير (لا أوافق بشدة) بحيث تكون الدرجة الكلية للمقياس (١٢٤) والصغرى (٢٤). وتوزعت المفردات على الأبعاد كالتالي

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

١- البعد الأول مستوى التحدي: وضم العبارات (١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢).

٢- البعد الثاني الفضول وحب الاستكشاف: (٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٣).

٣- البعد الثالث التمكن من الأداء: (٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام (Lepper, 2005) بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس في بيئته الأصلية الخصائص على عينات متنوعة من طلاب الجامعة، وتراوحت معاملات ثبات أبعاد المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (١٧٨) متعلماً بين (٠.٧٩ إلى ٠.٨٦)، وللمقياس ككل ٠.٩٠، من جانب آخر تراوحت معاملات ثبات أبعاده باستخدام طريقة إعادة التطبيق بين (٠.٦٩ إلى ٠.٨٠)، وللتحقق من صدق المقياس كما قام بإجراء التحليل العاملي لعبارة المقياس على عينة من (١٧٨) متعلماً ومتعلمة من طلاب المرحلة الثانوية وتوصل إلى وجود ثلاث عوامل هي مستوى التحدي، والفضول والاستكشاف والتمكن من الأداء، حيث تشبعت ثمان عبارات على كل عامل.

أما في الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أولاً: الثبات: تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق؛ حيث تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التفتين المستخدمة في الدراسة الحالية وعددهم (٥٠) طالباً وطالبة وإعادة التطبيق بعد فاصل زمني قدره (١٥) يوماً من التطبيق الأول، وتم حساب معاملات الثبات فكانت كما يوضح جدول (٦).

جدول (٦) معاملات الثبات لمقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية الإبعاد والدرجة الكلية

معامل الثبات	الإبعاد
٠.٨٢	مستوى التحدي
٠.٨٠	الفضول وحب الاستكشاف
٠.٨٣	التمكن من الأداء
٠.٨٧	الدرجة الكلية

ثانياً: صدق التكوين: وتم حسابة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والمحاور الأخرى، وبين درجة المحور والدرجة الكلية، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين محاور المقياس بعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية

الكلية	مستوى التحدي	الفضول وحب الاستكشاف	التمكن من الأداء	الكلية
مستوى التحدي	-	٠.٨١	٠.٨٢	٠.٨٤
الفضول وحب الاستكشاف		-	٠.٨٠	٠.٨٣
التمكن من الأداء			-	٠.٨١

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور وباقي المحاور وبين درجة كل محور والدرجة الكلية قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على علاقة الارتباط بين المحاور بعضها البعض وبينها وبين الدرجة الكلية، وهذا يشير إلى صدق المقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي:

حيث قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٨) التالي:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٨	٩	٠.٧٨	١٧	٠.٦١
٢	٠.٦٢	١٠	٠.٨١	١٨	٠.٥٧
٣	٠.٦٨	١١	٠.٦٦	١٩	٠.٦٠
٤	٠.٧١	١٢	٠.٨٠	٢٠	٠.٧٠
٥	٠.٧٧	١٣	٠.٧٠	٢١	٠.٥٨
٦	٠.٦٧	١٤	٠.٧٥	٢٢	٠.٦٦
٧	٠.٧٥	١٥	٠.٦٩	٢٣	٠.٧٢
٨	٠.٦٠	١٦	٠.٨٠	٢٤	٠.٧٤

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردات والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى التجانس الداخلي للمقياس.

البرنامج التدريبي:

تم توظيف برنامج قائم على مبادئ علم النفس الإيجابي ومهارات التفكير الإيجابي استغرق (٨) أسابيع تضمن (١٦) جلسة من الجلسات السلوكية المعرفية التي تهدف إلى خفض قلق المستقبل لدى المتعلمين من أفراد العينة والذي تم تطبيقه أثناء اليوم الدراسي.

تضمنت الجلسات مجموعة من الاهداف مثل:

* ان يتعرف المتعلم على العلاقة بين الأفكار والمشاعر.

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

- * ان يدرك المتعلم العلاقة بين المشاعر والسلوك.
- * ان يتعرف المتعلم على خطورة الأفكار السلبية.
- * تعديل الأفكار السلبية بأفكار أخرى بناءة وإيجابية (خلق البدائل الإيجابية، الكف عن التفكير السالب وتوظيف استراتيجيات التركيز).
- * توظيف مجموعة من الاستراتيجيات مثل: استراتيجيات تنظيم الوقت والحل الإبداعي للمشكلات. فنيات مكافحة التسويف، استراتيجيات التوكيد.
- * التدريب على المهارات الشخصية (الاستماع الفعال - التحكم في الانفعالات - التفهم وتبادل الأدوار).
- * إدارة القلق والاسترخاء وتطبيقها على المواقف الجديدة.

الأساس النظري للبرنامج

يعتمد تنمية المشاعر الإيجابية والتفاعل الإيجابي على خمس محاور رئيسية لجودة الحياة وهي المشاعر الإيجابية، التفاعل الإيجابي الإنجاز الإيجابي، الهدف الإيجابي، العلاقات الإيجابية. وتنقسم تلك المحاور إلى ثلاث مراحل للتدريب هي: ١- التعرف والمعاشية ٢- التدريب والتعلم ٣- التطبيق والتضمين.

المرحلة الأولى: مرحلة التعرف والتي يتم فيها تقديم المفاهيم المختلفة المرتبطة بالتعليم الإيجابي للمعلمين وما يرتبط بها من ممارسات تدريسية وغير تدريسية لخلق بيئة تعلم إيجابية. وتضمنت جلستين الأولى والثانية.

المرحلة الثانية: تتضمن التعلم والتدريب حيث ان تعريف المتعلمين على مبادئ التعليم الإيجابي يساعدهم على فهم الأفكار والمفاهيم الرئيسية وبالتالي يكسبهم القدرة على التفاعل بصورة ذات معنى للاستكشاف والتأمل في مواقف التعلم العامة والمواقف المرتبطة بالحياة وتطبيق المهارات لتنمية مستوى جودة الحياة وتحقيق الازدهار. وتضمنت اربع جلسات من الجلسة الثالثة إلى السادسة..

وتنقسم هذه المرحلة إلى جزئين الأول خاص بالمعرفة التصريحية وآخر خاص بالمعرفة الإجرائية.

الجزء الأول الخاص بالمعرفة الإجرائية حيث يقوم المتعلمين بحضور الجلسات التدريبية الخاصة بالتعرف على التعليم الإيجابي وكيفية التفكير الإيجابي.

بينما الجزء الثاني والخاص بالمعرفة الإجرائية: فإنه يمكن تضمين المفاهيم الخاصة بعلم النفس الإيجابي في تضمينها في مختلف المواد الدراسية النظامية التي يقوم المتعلم بدراستها.

د. / إيمان خالد عيسى

المرحلة الثالثة: التطبيق والتضمين: واشتملت على عشر جلسات حيث يتدرب المتعلم على تضمين المفاهيم الإيجابية في الخبرات التعليمية والحياة العامة اليومية ومحاولة التغلب على ما قد يعانون منه من الأفكار السلبية والتركيز على نقاط القوة الشخصية. مثل النقاط التالية:

- * المشاعر الإيجابية: التعبير عن المشاعر الإيجابية مثل الثقة والأمل.
- * التفاعل الإيجابي: التفاعل الشغوف.
- * الإنجاز الإيجابي: السعي لتحقيق مخرجات ذات معنى.
- * الهدف الإيجابي: المشاركة مع الآخرين ومع المجتمع.
- * العلاقات الإيجابية: المهارات الاجتماعية والمهارات الانفعالية الداعمة للتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

الفنيات والأدوات المستخدمة في الجلسات:

تم توظيف ثلاثة أدوات رئيسية من أدوات علم النفس الإيجابي في الجلسات التدريبية للبرنامج وهي:

١ - عجلة القوة (The Strengths wheel). (Driver,2011).

وفي هذه الفنية يقوم المتعلم بتوصيف نقاط القوة لديه والتركيز عليها ومحاولة توظيفها بقدر الإمكان كلما ساحت الفرصة لذلك. ولكي يتمكن المتعلم من القيام بذلك يجب أن يكون لديه الوعي بإمكانية النمو لنقاط القوة في سياق معين. وتلك الإمكانية تختلف من نقطة قوة لدي المتعلم إلى نقطة أخرى حيث أن بعض النقاط يمكن أن يتم توظيفها أكثر من بعض النقاط الأخرى وفقاً للسياق بينما قد توجد بعض المعوقات لتطبيق النقاط الأخرى وهو ما توضحه تلك الفنية للمتعمّل بحيث يصبح لديه الوعي بإمكانية التنمية وماهية المعوقات التي قد تواجه المتعلم. الهدف من الفنية: تتضمن الفنية رسم توضيحي لإمكانية توظيف نقاط القوة التي يمتلكها المتعلم بصورة كبيرة حيث تعاون الفنية المتعلم على رؤية نقاط القوة ونقاط الضعف وتلك القدرات التي يقوم بتوظيفها بصورة صغيرة أو صورة أقل بحيث يمثل نقطة انطلاق للمتعمّل نحو الخطط المستقبلية لكيفية توظيف تلك الإيجابية واستغلالها والتأكيد عليها.

٢ - النقطة المحورية (Bull's eye) (Lundgeren, et al.,2012).

ويتم توظيف تلك الفنية في عملية تقييم المبادئ والقيم الحاكمة لتفكير المتعلم ونظرته نحو المستقبل وبالتالي تؤثر على أفعال المتعلم وسلوكه الآتي والمستقبلي وماهية المعوقات التي قد تقف في سبيل تحقيق المتعلم لحياة تعتمد على التفكير المرتبط بتلك القيم. والتعرف على ابعاد الوظيفية النفسية لدي المتعلم وتلك الوظيفية النفسية يرتبط بصورة سالبة مع القلق والتوتر بينما

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==
يرتبط بصورة موجبة مع المرونة النفسية.

الهدف من الفنية: التعرف على القيم الإيجابية لدى المتعلم والتي قد تؤثر على طريقته في التفكير والتفاعل وكذلك التعرف على كيفية مقاومة المعوقات ويمكن للفنية مساعدة المتعلم على التعرف على الفرق بين الواقع الذي يعيشه المتعلم وبين المفترض ان يكون كما تمكنه الفنية من مراقبة تقدمه بصورة واقعية.

٣- التعاطف مع الذات (Self-Compassion): تعتبر فنية التعاطف مع الذات من الفنيات المهمة من منظور علم النفس الإيجابي حيث تعاون المتعلم على التعامل مع افكاره الذاتية عن نفسه وخاصة الافكار السلبية عن نفسه وهي تعتمد على نظرية البنى المعرفية العلاجية (Schema focused cognitive therapy) والتي اسسها (Jeffrey Young) والتقنية تعمل على مواجهة المتعلم لأفكار السلبية عن طريق الحوار مع الذات ووضع التصورات المختلفة التي يكونها المتعلم عن نفسه بصورة واقعية للمتعلم من خلال كتابتها والتحدث عنها بحيث يستطيع المتعلم من التعامل معها بصورة اكثر واقعية عن كونها مخرج افكار حبيسة العقل والنفس. الهدف من الفنية مواجهة المتعلم للتصورات الخاطئة والسالبة عن نفسه وعن قدراته ومحاولة الفرد تصحيح تلك الافكار عن ذاته وتصحيحها وتغييرها من ربطها بالواقع والماضي بصورة تفاعلية.

٤- القيادة الذاتية للتفكير Thought Self Leadership.

يشير (Seligman,2000) إلى امتلاك الافراد وقدرتهم على التفكير الحر وتحديد وتعديل طرق تعاطيهم وتعاملهم مع المواقف المختلفة وطريقة التفكير في المعطيات المختلفة، وان ذلك يساعد الفرد على التعرف على نقاط القوة لديه وتنويع الأساليب التي يتبعها للتفاعل مع المواقف المتنوعة سواء الحياة العامة او المواقف التعليمية.

وهو ما يتمثل في مفهوم القيادة الذاتية للتفكير والتي تعني قدرة الفرد على التحكم في تفكيره من خلال تحكم الفرد في عملية معالجة المعلومات والأنشطة العقلية والأفكار والقناعات الشخصية والتي بالتحكم فيها يتفاوت سرعة ونتيجة عملية معالجة المعلومات التي يقوم بها الفرد. وهو امر يمكن التدريب عليه وممارسته من خلال مجموعة من الخطوات والمهام التي توظف تلك الفنية وتساعد المتعلم على قيادة عملية التفكير بصورة إيجابية والبعد عن التفكير السلبي عند التعامل مع المواقف الضاغطة وحل المشكلات.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

يمكن تناول النتائج التي اسفرت عنها الدراسة الحالية على النحو التالي:

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمتغيرات الدراسة للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج موضوع الدراسة. ثم قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على المقاييس الخاصة بمتغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية - الإيجابية). المستخدمة في الدراسة الحالية وتوضح الجداول التالية نتيجة هذا الإجراء:

الفرض الفرعي الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير قلق المستقبل في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في

القياس البعدي في قلق المستقبل

المؤشرات الإحصائية	المجموعة الضابطة (ن=٤٠)		المجموعة التجريبية (ن=٤١)		ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	ع	المتوسط	ع		
قلق المستقبل	151.850	15.747	59.561	8.8403	32.628	٠.٠١

يتضح من الجدول (٩) السابق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار قلق المستقبل لصالح المجموعة التجريبية. هذه النتيجة تدعم صحة الفرض الفرعي الأول فيما يتعلق بفعالية البرنامج المقترح في إحداث الفارق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وخفض مستوى قلق المستقبل لدي المجموعة التجريبية بصورة دالة عن المجموعة الضابطة. توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لقلق المستقبل مما يشير إلى إمكانية عزو هذا الاختلاف إلى المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) وتشير هذه الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة إلى أن مرور المجموعة التجريبية بالخبرة التعليمية عبر البرنامج التدريبي المستخدم أحدث هذا التباين الجوهري في خفض مستوى قلق المستقبل لدي أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن: تنمية قدرة المتعلمين على التفكير الإيجابي تعد من

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

عوامل التي تمكن الفرد والمتعلم من التعامل مع المواقف الضاغطة وتحمل المواقف التي قد تسبب القلق وكذلك تخلص الفرد من الأفكار السلبية التي قد تسيطر على أسلوب التفكير، كما يتضح أنه يمكن من خلال توظيف الفنيات والمداخل المناسبة التأثير على مستويات قلق المستقبل لدي المتعلمين حيث أسفر التدريب من خلال أسس التعليم الإيجابي وتوظيف المتعلمين لفنيات واستراتيجيات التفكير الإيجابي خفض مستوى قلق المستقبل وتعديل نظرتهم التشاؤمية لما يحمله المستقبل من توقعات لهم

وهو ما يتفق مع ما جاءت به مجموعة من دراسات التدخل التي استهدفت متغير قلق المستقبل بالبحث بغرض العلاج وخفض الحدة مثل دراسة (Molin,1990) التي هدفت إلى تقديم المساعدة والإرشاد لعينة من المراهقين الذين يعانون من قلق المستقبل واعتمدت الدراسة على الأساليب الإرشادية والمقابلة مع العينة وأوضحت النتائج فعالية الأساليب المستخدمة في خفض مستويات القلق لدي العينة. ودراسات (دياب، ٢٠٠١) و(عاشور، ٢٠٠١) واللذان هدفتا لدراسة فعالية برامج الارشاد الديني في التخفيف من قلق التعلم لدي عينات الدراساتين وأوضحت نتائج كلا الدراستين فعالية البرامج المستخدمة في خفض حدة قلق المستقبل لدي المتعلمين والمتعلمات في عينات الدراسة واستمرار تأثير البرنامج في فترة المتابعة. كما يتفق مع ما أشار إليه (Seligman,2006,2009) من الارتباط بين التفكير الإيجابي والصحة النفسية والبدنية للأفراد حيث ينخفض التوتر والقلق لدي الافراد ذوي أنماط التفكير الإيجابية. والدراسة التي اشارت الى فعالية برامج التدريب على التفكير الإيجابي في خفض اعراض الاكتئاب والقلق وفقدان الامل لدي مجموعة من المتعلمين. وكذلك دراسة (Zang,2013) والتي اشارت الي ان التفكير الإيجابي يدفع الافراد نحو التقدم في الحياة بروية مستقبلية متفائلة تعزز من قدرتهم على بذل الجهد أكثر من الذين تسيطر عليهم الأفكار السلبية الذين يعانون من الخوف من المستقبل.

الفرض الفرعي الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الدافعية الأكاديمية الذاتية في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس

البعدي في الدافعية الأكاديمية الذاتية

المؤشرات الإحصائية	المجموعة الضابطة (ن=٤٠)		المجموعة التجريبية (ن=٤١)		ت	مستوى الدلالة
	ع	المتوسط	ع	المتوسط		
الدافعية الأكاديمية الذاتية	28.850	3.8931	103.122	11.713	-38.096	دالة

يتضح من الجدول السابق (١٠):

د. / إيمان خالد عيسى
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيما يتعلق بالدافعية الأكاديمية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.

- هذه النتيجة تدعم صحة الفرض فيما يتعلق بفعالية البرنامج موضوع الدراسة في إحداث الفارق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وتنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى المجموعة التجريبية بصورة دالة عن المجموعة الضابطة.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء ما أشار له (Seligman, 2002) من أن التفكير الإيجابي يعزز من بيئة العمل التفاعلية، ويعد باعثاً على التفاعل البناء مع المدخلات المتضمنة في مواقف التعلم ويعاون المتعلم على التعامل مع الصعوبات الحالية والمتوقعة والتوصل لحلول المشكلات بصورة إبداعية. كذلك ما أشار إليه (الرقيب، ٢٠٠٨) من أن التفكير الإيجابي يمكن المتعلم من اختيار الأهداف المستقبلية، والعوامل السابق ذكرها تعد من العوامل المؤثرة على الدافعية الأكاديمية لدى المتعلمين.

كما يتفق مع ما أشار إليه (Norrish, et al, 2009) من أن التفكير الإيجابي يعزز من فهم المتعلم لبيئة التعلم والتفاعل معها. ودراسة (Durlak, et al., 2011) والتي أوضحت أن تحسن أداء المتعلمين بنسبة مرتفعة بعد تعرضهم لبرامج التنمية الانفعالية وتعديل أنماط التفكير. وكذلك دراسة (Grigorenko & Sternberg, 1997)، والتي هدفت لدراسة دور التفكير في الأداء الأكاديمي والتي أوضحت النتائج أن أنماط التفكير الإيجابي ترتبط بصورة دالة مع التنبؤ بالأداء الأكاديمي للمتعلمين بالإضافة إلى تميز أداء المتعلمين ذوي أنماط التفكير الإيجابي في مواقف التقويم المختلفة.

ودراسة (Riding & Cheema, 1991) والتي أشارت إلى أن الطريقة التي يفكر بها المتعلم تؤثر على مختلف أوجه الحياة بصفة عامة وعلى عملية التعلم بصفة خاصة، كما تم الربط بين التفكير الإيجابي ومستويات الإنجاز الأكاديمي لدى المتعلمين كما في دراسة (Zhang, 2007) والتي هدفت لدراسة أثر التفكير الإيجابي على دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة وأوضحت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين التفكير الإيجابي وبين دافعية الإنجاز الأكاديمي.

الفرض الفرعي الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير جودة الحياة في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس

البعدي في جودة الحياة

المؤشرات الإحصائية	المجموعة الضابطة (ن=٤٠)		المجموعة التجريبية (ن=٤١)		ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	ع	المتوسط	ع		
جودة الحياة	10.400	1.5980	30.2195	3.525	-32.452	0.01

يتضح من الجدول (١١)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فيما يتعلق بجودة الحياة لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الشعور بجودة الحياة مما يشير إلى تحسن مستوى الشعور بجودة الحياة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- هذه النتيجة تدعم صحة الفرض فيما يتعلق بفعالية البرنامج موضوع الدراسة في إحداث الفارق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وتنمية الشعور بجودة الحياة لدى المجموعة التجريبية بصورة دالة عن المجموعة الضابطة.

نتائج الفرض الثاني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على متغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية-جودة الحياة) وذلك لصالح القياس البعدي.

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي

والبعدي في قلق المستقبل

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة	η^2
قلق المستقبل	قبلي	١٥٠.٣٩٠	١٥.٣٩٧	٤٠.٣٩٥	٠.٠١	٠.٨٣٦
	بعدي	٥٩.٥٦١	٨.٨٤٠٣			

يتضح من جدول (١٢) التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار قلق المستقبل لصالح القياس البعدي.

- وتشير هذه النتائج إلى تحقق فرض الدراسة الثاني فيما يتعلق بفاعلية البرنامج المقترح في إحداث الفارق بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس

البعدي، وهو ما يشير إلى أن انخفاض مستوى قلق المستقبل لدى المجموعة التجريبية بعد المرور بخبرة البرنامج لصالح القياس البعدي.

- متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أقل من متوسط درجاتها في القياس القبلي وهو ما يعد مؤشراً على فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية حيث أن ارتفاع الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس تدل على ارتفاع مستوى قلق المستقبل بينما يشير انخفاض الدرجات إلى انخفاض مستوى قلق المستقبل لدى المتعلمين.

- وللتحقق من حجم أثر البرنامج المقترح في الدراسة الحالية كمتغير مستقل على متغير قلق المستقبل كمتغير تابع كما تم قياسه من خلال الأدوات المستخدمة في الدراسة تم حساب قيمة مربع "إيتا" فبلغت قيمة مربع "إيتا" (٠.٨٣) مما يعني أن (٨٣%) من التباين الحادث في الدرجة الكلية يرتبط بالتباين الموجود في البرنامج موضوع الدراسة الحالية، مما يعني أن الفرق بين مستوى المهارة لدى المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي راجع إلى البرنامج المقترح في الدراسة الحالية.

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدافعية الأكاديمية الذاتية

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة
الدافعية	قبلي	٢٩.٨٧٨	٣.٥١٥٦	-37.605	٠.٠١
الأكاديمية الذاتية	بعدي	١٠٣.١٢٢	١١.٧١٣٦		

- يتضح من جدول (١٣) التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الدافعية الأكاديمية الذاتية لصالح القياس البعدي.

- متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى من متوسط درجاتها في القياس القبلي وهو ما يعد مؤشراً على فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية وهو ما يشير إلى أن ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية بعد المرور بخبرة البرنامج لصالح القياس البعدي.

- وتشير هذه النتائج إلى تحقق فرض الدراسة الثاني فيما يتعلق بفاعلية البرنامج المقترح في إحداث الفارق بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==
البعدي.

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في جودة الحياة

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة	η^2
جودة الحياة	قبلي	9.3171	1.05922	-37.795	٠.٠١	٠.٨٧١
	بعدي	30.2195	3.52500			

- يتضح من الجدول السابق (١٤):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على متغير جودة الحياة لصالح القياس البعدي.
- متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى من متوسط درجاتها في القياس القبلي وهو ما يعد مؤشراً على فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية وهو ما يشير إلى أن ارتفاع مستوى الشعور بجودة الحياة لدى المجموعة التجريبية بعد المرور بخبرة البرنامج لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء أن التدريب من خلال فنيات التعليم الإيجابي التي بنى عليها البرنامج يعمل على تبصير المتعلمين بماهية التفكير الإيجابي وأثره على مواجهة المتعلمين للمواقف الحياتية والمواقف المتضمنة في العملية التعليمية ومن أسس التعليم الإيجابي تغيير وجهة النظر التي يتفاعل من خلالها الفرد مع المشكلات التي قد تواجهه بغض النظر عن مستويات الصعوبة التي تتضمنها.

فالدافعية الذاتية تتبع من داخل الفرد بغض النظر عن المعززات الخارجية وهي تعزز من استمتاع المتعلمين بالتحديات التي تواجههم أثناء عملية التعلم فالتفكير الإيجابي ينمي حب الاستطلاع لدى المتعلمين للبحث عن بدائل وحلول متنوعة للمشكلات التعليمية فالمتعلم ذو التفكير الإيجابي لا يفكر بصورة سلبية في المشكلة بل يتعامل معها من خلال المعطيات التي تتضمنها وما تعنيه تلك المعطيات وعلاقتها بالحل فالتفكير الإيجابي يخبر المتعلم أن الحل أو الإجابة توجد داخل المشكلة وتتبع من داخلها وبالتالي بغض النظر عن مستوى الصعوبة فإن الحل موجود وما هو إلا إعادة تعيين للعلاقات التفاعلية بين المعطيات والمدخلات المعلوماتية في الموقف.

فمستوى الصعوبة يمثل مستوى التحدي الذي يواجهه المتعلم والذي يزيد من فضول المتعلم للوصول للحل وهذا الفضول وحسب الاستطلاع يعزز من الجهد الذي يبذله المتعلم في معالجة

المعلومات وهذا الجهد المبذول في معالجة المعلومات يتجه بالمتعلم في جهة الاتقان والتمكن من أداء المهام وكل من الفضول وحب الاستكشاف والتمكن من الأداء من مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية للأداء وبالتالي فإن التفكير الإيجابي من شأنه تعزيز دافعية الأداء الذاتية التي تتبع من داخل المتعلم وتوجهه نحو الأداء المتميز.

كما ان مستوى الدافعية الذاتية المرتفعة تعزز من بذل المتعلم للجهد وكلما قام المتعلم ببذل الجهد والتمكن من الأداء يعزز من شعور المتعلم بالرضا عن الأداء وعن النفس والتفاؤل وبالتالي ترتفع مستويات الشعور بجودة الحياة لدى المتعلمين. وهو ما يتوافق مع ما أشار إليه (Cain & Carnellor, 2008) من أن برامج التدخل التي تركز على تنمية المتعلم وجودة الحياة النفسية والانفعالية تمكن المتعلم من تحقيق التكامل والتوازن بين الشعور الجيد والأداء الجيد في ذات الوقت. وهو ما يدعم فرضية الدراسة والتي يتحقق فيها ما أشار إليه

(Seligman, 2011) بمفهوم (PERMA) والذي يركز عليه التعليم الإيجابي وعلم النفس الإيجابي والذي يعتمد على التركيز على مشاعر المتعلم الإيجابية (Positive emotion) وكيفية الحفاظ على تلك الإيجابية حتى في المواقف التي قد تمثل ضغط على المتعلم مثل مواقف التفاعل ومواقف حل المشكلات وكذلك تركيز البرنامج على استغراق المتعلم في أداء الأنشطة والمهام التعليمية من خلال توظيف الفنيات المعينة التي تمكن المتعلم من التركيز على نقاط القوة لديه للتعويض عن أي نقاط قد يعتقد المتعلم انها نقاط ضعف.

حيث اعتمد البرنامج على المهام التفاعلية (Engagement & Relationships) بين المتعلمين حيث تمثل المهام التفاعلية والعمل الجماعي بيئة تعليمية خصبة لتنمية مهارات التواصل والتفاعل مع الاقران ومع المتعلمين بل ان بعض فنيات البرنامج عمدت إلى تفاعل المتعلم مع ذاته وهو من ادق أنواع التواصل.

فالمتعلم من خلال بعض الفنيات المتضمنة في البرنامج يعتمد إلى التواصل مع ذاته أولاً قبل البدء في التواصل مع الآخرين المحيطين به. فمن خلال التواصل مع الذات والحديث الاتي بين المتعلم ونفسه يقوم بتحليل المعطيات المتواجدة في موقف التعلم او موقف التفاعل ومن خلال هذا التحليل يقف على نقاط الصعوبة والسهولة المتضمنة في الموقف. كما انه يقوم بتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف التي لديه مع التركيز على كيفية استغلال نقاط القوة إلى اقصى مدى ممكن ومن ثم يستطيع المتعلم من الإدارة الذاتية لتفكيره وتحديد اتجاه الأهداف التي يريد تحقيقها.

كما ان التدريب على التفكير الإيجابي من خلال التعليم الإيجابي يركز على إيجاد المعنى

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

(Meaning) المتضمن في جميع مهام التعلم حيث يجب ان يدرك المتعلم السبب وراء ما يقوم به من مهام وما تعني فعندما يصبح الموقف التعليمي ذو معنى واضح امام المتعلم يستطيع المتعلم التفاعل بالصورة المرغوبة كما تصبح عملية التفكير محددة وموجهة وبالتالي يستطيع المتعلم التفاعل مع المعطيات ومعالجة المعلومات بالصورة الصحيحة.

كما اعتمد تدريب المتعلمين على تنمية دافعية الإنجاز (Achievement) لدى المتعلمين وذلك من خلال تقديم مفهوم الدافعية الداخلية للإنجاز وهي تعتمد على رغبة المتعلم بالقيام بالعمل بغض النظر عن وجود محفزات خارجية تعزز لديه هذه الرغبة ام لا. فالهدف يصبح هو شعور المتعلم بالسعادة والرضا عن ذاته لمجرد قيامه بأداء المهام فهو لا ينتظر المعزز الخارجي سواء كان ذلك المعزز معزز مادي مثل الدرجات او الهدايا او المعززات المعنوية التي تتمثل في المدح والثناء من قبل المتعلم او حتى الاقران.

وهو يتقف مع ما أشار اليه (Sin & Lyubomirsky, 2009) من قدرة برامج التعليم الإيجابي على تنمية المشاعر الإيجابية لدى المتعلمين والتفاعل الإيجابي والانجاز، حيث يتضح من النتائج حدوث نمو وتحسن في مستويات دافعية الإنجاز الأكاديمية الذاتية لدى المتعلمين بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي موضوع الدراسة. وكذلك يتفق مع ما أشارت اليه دراسات مثل (Durlak, 2011) (Bernard & Walton, 2011) من ان التعليم الإيجابي يخاطب المتعلم ككل ويعمل على تعزيز عملية التعلم والنجاح الأكاديمي وان المشاعر الإيجابية ترتبط بصورة دالة مع الأداء الأكاديمي.

نتائج الفرض الثالث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية

في القياسين البعدي والتتبعي على متغيرات (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية- جودة الحياة).

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي في (قلق المستقبل - الدافعية الأكاديمية الذاتية - جودة الحياة)

المؤشرات الإحصائية الأبعاد	القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)		
قلق المستقبل -	٥٩.٥٦١٠	٨.٨٤٠٣	٥٩.٤٨٧	٨.٨٠٦	١.٣٥٥	٠.١٨٣
الدافعية الأكاديمية الذاتية	١٠٣.١٢٢	١١.٧١٣	١٠٣.٨٧٨	١١.٧٧٣	١.٦٣٣	٠.١١٠
جودة الحياة	٣٠.٢١٩٥	٣.٥٢٥٠	٣٠.٧٣١٧	٣.٧٤٨٥	٢.٦٢٩	٠.١٢٠

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين (البعدي -التتبعي) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على جميع متغيرات الدراسة (قلق المستقبل - دافعية الإنجاز الأكاديمية الذاتية - جودة الحياة).

هنا تشير نتائج الجدول السابق إلى تحقق صحة الفرض الثالث فيما يتعلق باستمرار فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية في المحافظة على مستوى من النمو في كلا من دافعية الإنجاز الأكاديمية الذاتية والشعور بجودة الحياة، وكذلك المحافظة على مستوى منخفض من قلق المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية عبر القياسات المتكررة. وهو يتفق مع ما اشارت اليه العديد من الدراسات (Seligman,2009) التي اشارت الي فعالية برامج التعليم الإيجابي وكذلك (Brunwasser & Gilham,2008) والتي اشارت الي فعالية التعليم الإيجابي في خفض اعراض القلق والاكتئاب وفقدان الأمل كما استمر تأثير البرنامج وكذلك أثر تلك البرامج على الحافز للتعلم ودافعية التعلم والتفاعل مع الاقران وكذلك خفض مستويات القلق لدى المتعرضين لتلك البرامج.

نتائج الفرض الرابع "يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء كل من الدافعية الأكاديمية الذاتية وجودة الحياة".

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين لاحتدار قلق المستقبل على الدافعية الأكاديمية الذاتية وجودة

الحياة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الاحتدار	١٦٩٧٧٨,٧٣٣	٢	٨٤٨٨٩,٣٦٦	٤٢٨,١٠٣	٠,٠١
البواقي	١٥٤٦٦,٧٧٤	٧٨	١٩٨,٢٩٢		
الكلي	١٨٥٢٤٥,٥٠٦	٨٠			

يتضح من جدول (١٦) السابق وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لدافعية الإنجاز الأكاديمي الذاتية وجودة الحياة على قلق المستقبل. وقد كانت نسبة إسهام هذين المتغيرين في التنبؤ بالأصالة $R^2 (٩١\%)$.

جدول (١٧) نتائج تحليل الاحتدار قلق المستقبل على الدافعية الأكاديمية الذاتية وجودة الحياة

مصدر الاحتدار	معامل الاحتدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ت	الدلالة
الثابت	١٩١,٩٣٢	٣,٥١٤	-	٥٤,٦٢٠	٠,٠١
جودة الحياة	-٢,٢١٦	٠,٤١٧	-٠,٤٧٦	-٥,٣١٣	٠,٠١
الدافعية الأكاديمية الذاتية	-٠,٦٢٥	٠,١١٢	-٠,٤٩٨	-٥,٥٥٩	٠,٠١

يتضح من جدول (١٧) أن معادلة احتدار قلق المستقبل في ضوء كل من جودة الحياة والدافعية الأكاديمية الذاتية هي:

$$\text{قلق المستقبل} = ١٩١,٩٣٢ - ٢,٢١٦ \times \text{الإيجابية} - ٠,٦٢٥ \times \text{الدافعية الأكاديمية الذاتية}$$

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات جودة الحياة والدافعية الأكاديمية الذاتية في التنبؤ بقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية من التعليم العام، والتي تشير إلى إسهام دال لكل من جودة الحياة ودافعية الإنجاز الأكاديمي الذاتية في التنبؤ بقلق المستقبل لدى المتعلمين عينة الدراسة. كما أن إشارة معامل الانحدار تدل على وجود الارتباط السالب العكسي بين قلق المستقبل وكلا من الدافعية الأكاديمية الذاتية والشعور بجودة الحياة.

وتتسق نتائج الدراسة الحالية مع ما خلصت إليه دراسة (Brdar & Kashdan, 2010) إلى أن نقاط القوة والسمات الإيجابية هي الصفات الاصلية في المتواجدة مسبقاً لدى المتعلمين والتي من المفترض أن تنمو بصورة طبيعية مثل الرغبة في الإنجاز والشغف للمعرفة. وكذلك ما أكد عليه (Park & Peterson, 2009) من أن الصفات الإيجابية التي يتسم بها الشخص مثل الأمل والتفاؤل والتحكم في التفكير والتفكير الإيجابي تعد من الصفات المميزة للأفراد القادرين على مواجهة الضغوط الحياتية بصورة أفضل حيث تمكنهم من التعامل مع المشكلات المختلفة بصورة أكثر مرونة في البحث عن الحلول وكذلك التغلب على الآثار السلبية للمواقف الضاغطة والقلق وآثار ما بعد الصدمات والشعور بجودة الحياة.

كما تتفق تلك النتيجة مع دراسة (العكيلي، ٢٠٠٠) والتي هدفت للكشف عن العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل والدافع للعمل وكذلك الكشف عن الفروق الناتجة عن النوع والعمر على متغير قلق المستقبل والتي أوضحت النتائج وجود علاقة سلبية دالة بين قلق المستقبل والدافع للعمل.

وفي سياق مشابهه تشير دراسات مثل (Howell, 2009, Suldo, 2011) إلى ارتباط المشاعر الإيجابية مع الإبداع والتفكير الخلاق والإنجاز. فكلما ارتفعت مستويات الإيجابية لدى المتعلم كلما رغب في العمل والإنجاز وارتفعت دافعية الإنجاز لديه. وكذلك يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (المشيخي، ٢٠٠٩) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة تكونت من (٧٢٠) من طلاب الجامعة وأوضحت الدراسة وجود علاقة سلبية بين كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح وقلق المستقبل وأشارت إلى أنه كلما انخفض مستوى الطموح انخفض مستوى قلق المستقبل حيث وجدت فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح لصالح منخفضي الطموح وكذلك فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الذات على مقياس قلق المستقبل المستخدم في الدراسة وذلك لصالح منخفضي فاعلية الذات.

وفيما يتعلق بوصف وتفسير العلاقة بين الدافعية الأكاديمية الذاتية والإيجابية وقلق المستقبل،

يشير (Bigdeli,2010) إلى أن المتعلم ذو الدافعية الذاتية تكون مصادر التعزيز لديه داخلية ويكون مستقل عن البيئة المحيطة به والآخرين فلا ينساق للضغوطات الخارجية بسهولة ولا يتأثر بالعوامل السلبية أو الآراء السلبية من الآخرين.

وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية وتفسر العلاقة الارتباطية السالبة بين كلا من دافعية الإنجاز الأكاديمي الذاتية وبين قلق المستقبل فكما ارتفعت مستويات الدافعية الذاتية لدى المتعلم قل تأثره بالعوامل التي تسبب القلق من المستقبل لديه. كما أشارت الدراسة السابقة إلى أن المتعلم ذو مستويات الدافعية الذاتية المرتفعة يعزو نجاحه وما يحققه من أهداف إلى قدرته على بذل الجهد وليس إلى العوامل الخارجية المتضمنة في موقف التعلم أو الحياة بصفة عامة، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية من أن مستويات الإيجابية والقدرة على التفكير الإيجابي المرتفعة لدى المتعلمين ترتبط بصورة دالة وسلبية مع مستويات قلق المستقبل لديهم حيث أن قدرة المتعلم على التفكير الإيجابي تمكنه من تحليل المعطيات المتاحة في مواقف التعلم والتركيز على نقاط القوة وليس نقاط الضعف فهو يركز على الحلول وليس المشكلة وبالتالي كما تظهر النتائج كلما ارتفعت مستويات الشعور بجودة الحياة لدى المتعلم وانخفضت مستويات قلق المستقبل لديه وكلما ارتفعت مستويات الشعور بجودة الحياة ارتفعت مستويات الدافعية الذاتية لدى المتعلم. فوجود الدافعية يساعد المتعلم على التوازن والتخلص من التوتر وعدم الانسياق للأفكار السلبية وما صاحبها من قلق وتقدير.

وهو يتفق مع ما أشار إليه (Carver & Sheuer, 2003) من التفكير الإيجابي يؤدي إلى ارتفاع المعنويات وإلى التفاؤل وإلى القدرة على تفهم المواقف المحيطة والقدرات الداخلية لدى الفرد، وتلك القدرة على تقدير القدرات الذاتية تدفع الفرد بصورة دائمة نحو العمل والبحث عن الحلول البديلة.

وتلك النتائج تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Goodhart, 1999) والتي تمت على عينة من (١٥١) متعلماً في المستوى الجامعي وأوضحت وجود علاقة ارتباطية دالة بين التفكير الإيجابي والقدرة على الإنجاز. وما أشارت إليه دراسات (Munro, 2004, Kendall, 2000) من ارتباط مستويات القلق والتفكير السلبي بمعدلات الكآبة المرتفعة والتشاؤم وضعف الإنجاز لدى الأفراد.

وكذلك مع ما أشار إليه (Aspinwall, 2003) من أن التفكير الإيجابي يعد المدخل لتعديل الحالة الانفعالية للفرد حيث يمكن الفرد من التعامل مع الأمور السلبية التي تواجهه والمشكلات ويعمل على تعديلها إلى الإيجابية وبذلك يتمكن الفرد من التعاطي مع تلك السلبية والتصدي

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

لها.

وكذلك دراسة (Caisday,2013) التي بحثت العلاقة بين أنماط التفكير والإنجاز الأكاديمي والتي اشارت النتائج فيها إلى انه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للمتعلمين في ضوء مستويات التفكير الإيجابي لديهم. وهو يتفق مع ما أشار اليه (Seligman & Graber,1989) من ان شعور المتعلم بالقلق ينعكس على تقديره لذاته وتدني الدافعية للإنجاز ووجود علاقة بين القلق والتعلم حيث يتأثر مستوى انجاز المتعلمين بما يشعرون به من قلق.

وتلخيصاً لما سبق:

- اهتمت الدراسة الحالية بتوظيف التعليم الإيجابي واسس علم النفس الإيجابي لتنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي وخفض مستوى قلق المستقبل لدي عينة من طلاب المرحلة الثانوية لكونها مرحلة فارقة في حياة الطلاب في مصر حيث يتحدد بناء عليها مصير المتعلم وهو ما يجعل هؤلاء المتعلمين فريسة سهلة لقلق المستقبل وما يرتبط به من أفكار سلبية عن ما يحمله المستقبل في طياته ، وجاء اختيار التعليم الإيجابي كمدخل يركز على مهارات التفكير الإيجابي واسس علم النفس الإيجابي والتي اشارت العديد من الدراسات الأجنبية إلى أهميته في معاونة المتعلمين على التغلب على المشكلات التي قد تسببها الأفكار السلبية.
- في ضوء ما سبق يمكننا القول بان التعلم لم يعد هو الغاية في حد ذاته بل أصبح كيفية توظيف عملية التعلم هو الغاية الأهم. فالأساليب التقليدية من التلقين والحفظ لم يعد لها مجال في عصر تتسارع فيه المعارف وتتراكم وتتكامل كل دقيقة. فالمتطلبات المجتمعية الحالية تتطلب من عملية التعلم ان تمكن المتعلم من التفاعل مع المعطيات الحديثة المحيطة به بصفة يومية مستمرة، والرغبة في مواكبة هذا التسارع قد تضع المتعلم في موقف ضغط وقد يتسبب في شعوره بالخوف والقلق من المستقبل وقدرته على مواجهة المستجدات والتحديات المستقبلية. وهنا يأتي دور التعلم الذي يجب ان يساعد المتعلم على مواجهة تلك المخاوف والتغلب على شعوره بالقلق من مستقبه ومن حاضره ايضاً، وهو ما يلقي الضوء على التعليم الإيجابي كأحد المداخل الحديثة التي تركز على اساليب وفتيات التفكير الإيجابي كأحد الركائز المهمة التي من شأنها معاونة المتعلم على التعامل مع المعطيات الضاغطة في الحياة بصورة أكثر عقلانية ومرونة وقدرة على إيجاد البدائل وحل المشكلات.
- حيث أوضحت نتائج الدراسة الحالية فعالية التعليم الإيجابي والتدريب على التفكير الإيجابي في خفض قلق المستقبل لدي المتعلمين عينة الدراسة وكذلك فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية والشعور بجودة الحياة لدي عينة الدراسة.

• كما اشارت النتائج الى إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء الدافعية الاكاديمية الذاتية ومستوى الشعور بجودة الحياة لدى المتعلمين حيث ترتبط مستويات الدافعية الاكاديمية الذاتية المرتفعة بجودة الحياة وكذلك يرتبط كلا المتغيرين ارتباطاً سالباً مع مستويات قلق المستقبل لدى المتعلمين. مما يعنى انه مع الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى المتعلمين وتدريبهم التدريب المناسب على كيفية توظيفها من المحتمل ان يؤدي ذلك إلى ارتفاع مستويات الدافعية للإنجاز لديهم ونمو قدرتهم على العمل وكلما ارتفعت مستويات الشعور بجودة الحياة لديهم أيضاً كنتيجة لذلك وهو ما ينعكس بالإيجاب على كلاً من الصحة النفسية للمتعلم وفعالية لعملية التعلم وتحقيق الأهداف المرغوبة من العملية التعليمية كلك الامر الذي يلقي بظلاله الإيجابية على المجتمع الصغير مجتمع الدراسة او التعلم وكذلك المجتمع الكبير وهو المحيط الذي يعيش فيه المتعلم ويتفاعل بصورة يومية.

التوصيات

- ضرورة الالتفات للتعليم الإيجابي كمداخل حديث من مداخل التعليم وضرورة الاهتمام بأسس علم النفس الإيجابي وكيفية توظيفها في عملية التعلم على مختلف المستويات الدراسية في سبيل اعداد متعلم يتسم بالإيجابية وذو نظرة متفائلة وتقدير لمعطيات الحياة والشعور بوجودها ولديه دافعية للإنجاز تنبع من داخله مرتفعة وقابلة للتفاعل البناء مع الآخرين ومع ذاته.
- تدريب المتعلمين من خلال البرامج التدريبية وورشات العمل المعدة خصيصاً لتنمية وعي المتعلمين بمفاهيم ومهارات التفكير الإيجابي وكيفية الاعتماد عليها كأسلوب تفكير يساعد المتعلم على مواكبة ومواجهة جميع المواقف الضاغطة المختلفة المصادر التي قد تواجه المتعلم سواء في حياته العملية اثناء عملية التعلم والدراسة وكذلك المشكلات الحياتية والتي لا بد له من التعامل معها بصورة واقعية دون الانسحاب من المواجهة
- تبصير المتعلمين بخطورة الوقوع فريسة للأفكار السلبية والقلق والتي تؤدي الى تفاقم المشكلات وصعوبة التعامل معها وإيجاد الحلول من خلال البرامج التعريفية بقلق المستقبل والعوامل التي تسببه وكيفية مواجهة مثل تلك الأسباب.
- الاهتمام بصورة أكبر بتنمية الدافعية الذاتية لدى المتعلمين بحيث يصبح الدافع للإنجاز ينبع من داخل المتعلم بحيث يقوم بالعمل لغايته وليس بسبب الرغبة في معزز خارجي يتحكم فيه الآخرون.

• ان تتضمن عملية التعلم مدخلات ومعطيات تتضمن من المحفزات التي تثير دافعية المتعلم وتنمي لديه الرغبة في المعرفة وحب الاستطلاع والرغبة في الاقتان وتبعث في نفس

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

المتعلم الشعور بالرضا عن النفس.

• تدريب المعلمين على أسس وفنيات التعليم والتفكير الإيجابي وكيفية تدريس المواد الدراسية والمحتويات التعليمية المختلفة من خلال توظيف تلك الفنيات حتى يتمكن المعلم من مساعدة المتعلمين لديه على توظيف الاستراتيجيات البديلة لحل المشكلات والتفكير المرن.

• تدريب المعلمين على المداخل التعليمية الحديثة التي تركز على إثارة دافعية التعلم لدى المتعلم وتنمي من تقديره لذاته وتمكنه من التعلم المستقل الذي لا يعتمد على المعلم بحيث يتمكن المتعلم من الاستزادة المعرفية المستمرة داخل وخارج موقف التعلم.

• ان تتضمن عملية التعلم ما يدعم الإيجابية والنظرة التفاؤلية لدى المتعلم مع تدريب المتعلم على كيفية التقدير الواقعي لمعطيات المشكلات سواء كانت المشكلات التي تواجهه في موقف التعلم أو المشكلات التي تواجهه في الحياة الواقعية. بحيث ينصب تركيز المتعلم على إيجاد الحلول وليس على صعوبة المشكلة وان يهتم بنقاط القوة التي لديه وليس النواقص ونقاط الضعف.

المراجع:

إبراهيم، منى توكل. (٢٠١١). قلق المستقبل وأثره على التحصيل العلمي لدى طلاب الجامعة. ورقة عمل مؤتمر التحصيل العلمي بكلية المجتمع. جامعة المجمعة.

أبو عواد، فريال، (٢٠٠٩): البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية، دراسة سيكو مترية، مجلة جامعة دمشق، العدد (٣) المجلد (١٠): ٥٥-٦٣.

احمد، منى رجب صابر (٢٠١٦). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة القصيم، مجلة دراسات الطفولة. العدد (٧٠) المجلد (١٩): ٧١-٨١.

العكيلي، جبار. (٢٠٠٠). قلق المستقبل وعلاقته بدافع العمل. مطبوعات الجامعة المستنصرية. بغداد.

المشيخي، غالب. (٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه جامعة أم القرى. السعودية.

الرقيب، سعيد. (٢٠٠٨). أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية. مجلة الجامعة الإسلامية. ماليزيا.

إبراهيم، محمود محمد، المحرزي، راشد بن سيف، حسن، عبد الحميد سعيد (٢٠٠٧). جودة الحياة وعلاقتها بالضغط النفسي واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية. العدد (٣): ١١٣-١٤٨.

بركات، زياد، (٢٠٠٦): التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات. دي بونو للطباعة والنشر. عمان.

بدر، إبراهيم محمود. (٢٠٠٢). مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي. دراسة مقارنة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد (٤٠) مجلد (١٣): ٣٤-٨٢.

شقير، زينب. (٢٠٠٥). مقياس قلق المستقبل. دار النهضة العربية للنشر والتوزيع. القاهرة.

شقير، زينب محمود. (٢٠١٠). جودة الحياة واضطرابات النوم لدى الشباب، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس. كلية التربية جامعة طنطا: ٧٧٣-٧٩٠.

عاشور، محمد. دياب، احمد (٢٠٠١). فعالية الارشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا. مجلد (١٥) العدد (١).

عبد الخالق، احمد محمد. (١٩٨٩). اختبارات الشخصية. دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر الإسكندرية.

عبد الخالق، احمد محمد. (٢٠١٠). المؤشرات الذاتية لنوعية الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الكويت، مجلة الدراسات النفسية. مجلد (٢٠). عدد (٢): ٢٢٧-٢٤٦.

عبد الله، هشام إبراهيم. (٢٠٠٨). جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. مجلد (٤). عدد (٤): ١٣٧-١٨٠.

مريم، رجاء محمود (٢٠١٦). الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات جامعة الملك سعود، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس العدد (٧٤): ٣٥٥-٣٨٤.

Alberto, T. (1986). Applied Behavior Analysis for Teacher. New York: Wiley and Sons.

- Alessandri, G., Caprara, G. V., & Tisak, J. (2011). The contribution of positive orientation to well adjustment during emerging adulthood. Manuscript submitted for publication.
- Alessandri, G., Caprara, G. V., & Tisak, J. (2012). Further explorations on the unique contribution of positive orientation to optimal functioning. *European Psychologist*, 17, 44-54.
- Alessandri, G., Caprara, G. V., & Tisak, J. (2012). A unified latent curve, latent state-trait analysis of the developmental trajectories and correlates of positive orientation. *Multivariate Behavioral Research*, 47, 341-368.
- Alessandri, G., Vecchione, M., Tisak, J., DeIana, G., Caria S., Caprara, G.V. (2012). The utility of positive orientation in predicting job performance and organizational citizenship behaviors. *Applied Psychology: An International Review*.
- Alexander, L., & Martray, C. (1989). The development of an abbreviated version of the mathematics anxiety rating scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22, 143-150.
- Anderson, K.L & Burckhardt, C.S. (2003). The quality of life scale: Reliability ,Validity and Utilization. *Health and Quality of Life Outcomes*:1-60.
- Atkinson, W., and Feather, T. (1986). *A theory of achievement motivation*. New York: USA
- Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (2003). Psychology of human strengths: Some central issues of an emerging field. In Lisa G. Aspinwall and Ursula M. Staudinger, (Ed.); *Amazon kindle Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*.
- Artino, Anthony, R.J. (2006). Self-efficacy beliefs from educational theory to instructional practice, [online] available, <http://www.eric.ed.gov/eric> web portal.
- Ang, S., Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality Correlates of the Four Factors Model of Cultural Intelligence. *Group and Organizational Management*, 31(1), 100-123.
- Azar, F.S. (2013). Self-efficacy, Achievement motivation, and

- Academic Procrastination as predictors of Academic performance. *Us-China Education Review*, 3. (11) :847-857.
- Anthony, R. L (2002) "The positive and negative thinking". ProQuest – Dissertation Abstracts, No. AAC 9732846
- Baker, S., Heinrichs, N.m., Hofmann, S. (2002). The Liebowitz Social anxiety scale as a self-report instrument: a preliminary psychometric analysis. *Behavior Research and Therapy*, 40, 701-715.
- Barlow,D.(2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychology*. Nov;55(11):1247-63.
- Batemant, T., and Crant , M. (2003). Revisiting Intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 88, 1, 16 – 38.
- Beckham, E. E., Leber, W. R., Watkins, J. T., Boyer, J. L., & Cook, J. B. (1986). Development of an instrument to measure Beck's cognitive triad: The Cognitive Triad Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 566 – 567. The:
- Bernard, M., & Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing*, 5, 22–37.
- Beswick, D. (2002). Management implication of the interaction between Intrinsic motivation and extrinsic rewards. *Journal of Applied Psychology*, 87, 5, 724 – 738.
- Brdar, I., & Kashdan, T. B. (2010). Character Strengths and Well-Being in Croatia: An Empirical Investigation of Structure and Correlates. *Journal of Research in Personality*, 44, 151-154.
- Brunwasser, S., & Gillham, J. (2008). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Programme. Paper presented at the Society for Prevention Research, San Francisco, CA, May 2008.
- Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effects on depressive symptoms. *Journal of Counselling and Clinical*

Psychology, 77, 1042- 1054.

Bigdeli, S. (2010). Affective Learning: The Anxiety Construct in Adult Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 674-678.

Cain, G., & Carnellor, Y. (2008). 'Roots of Empathy': A research study on its impact on teachers in Western Australia. *Journal of Student Wellbeing*, 2, 52-73.

Carr, A. (2004): *Positive Psychology: the science of happiness and human strengths* Hove and New York: Brunner-Rutledge

Carver, C. S. & Sheier, M. F. (2003). Three human strengths. In Lisa G. Aspinwall and Ursula M. Staudinger, (Ed.), *Amazon kindle Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 31-51). Washington, DC: American Psychological Association.

Caprara, G. V. & Cervone, D. (2003). A conception of personality for psychology of human strengths. In Lisa G. Aspinwall and Ursula M. Staudinger, (Ed.), *Amazon kindles Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*

Caprara, G. V., Steca, P., Alessandri, G., Abela, J. R. Z., & Mc Whinnie, C. M. (2010). Positive orientation: Explorations on what is common to life satisfaction, self-esteem, and optimism. *Social Psychology*, 19, 63-71.

Chang, E. C., & Farrehi, A. S. (2001). Optimism/pessimism and information-processing styles: Can their influences be distinguished in predicting psychological adjustment. *Personality and Individual Differences*, 31, 555-562.

Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645.

- Covington., Andrew J.& Martin V. (2001). Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review*, Vol. 13. (2):73-81.
- Cowden, P. (2010). Communication and Conflict: Anxiety and Learning. *Research in Higher Education Journal*, 9.
- Cunningham, S., Gunn, T., Alladin, A., & Cawthorpe, D. (2008). Anxiety, Depression and Hopelessness in Adolescents: A Structural Equation Model. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 17(3), 137.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. (1998). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 45, 1, 105 – 115.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49:71-75.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999) Subjective well-being: three décadas of progress, *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Diener and D.R. Rahtz (eds.), *Advances in Quality of Life Theory and Research, Volume I* (Kluwer Academic Publishers, London), pp. 13–30.
- Diener, E., Christie, K., Scollon, N., Oishi, Sh., Dzokoto, V. & Suh, E. (2000). Positivity and the Construction of Life Satisfaction Judgments: Global Happiness is not the Sum of its Parts *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 159 - 176.
- Driver, M. (2011). *Coaching positively lessons for coaches from positive psychology*. Berkshire, England: Open University Press.
- Duck, A., & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Sciences*, 16, 939–944.
- Duncan. & Gavazzi, 1. (2004). Positive emotional experiences in
- المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٠٢ - المجلد التاسع والعشرون - يناير ٢٠١٩ (١٣٣)

Scottish and Italian young adults: A diary study, *Journal of Happiness Studies*, 3, 37-69.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *Emotion*, 7(2), 336.

Eysenck, M. W., & Derakshan, N. (2011). New Perspectives in Attentional Control Theory. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 955-960.

Foxman, P. (2004). *The Worried Child. Recognizing Anxiety in Children and Helping Them Heal*. Alameda: CA: Hunter House Publishers.

Fredrickson BL, Branigan CA. (2005). Positive emotions. In: Mayne TJ, Bonnano GA, editors. *Emotion: Current issues and future developments*. New York: Guilford Press; pp. 123-151.

Gabel, Rodney M., Colcord, Roger, Petrosino & Linda (2001): A study of Self – Talk of Adult Who do & Don't Stutter, *Perceptual & Motor Skills*, Jan. 92. (1), 835-842.

Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *General Psychology*, 9, 103-110.

Gallagher, H. M., Rabian, B. A., & McCloskey, M. S. (2004). A brief group cognitive-behavioral intervention for social phobia in childhood. *Journal of anxiety disorders*, 18(4), 459-479.

Goetz, E., Alexander, P., and Ash, M. (1992). *Educational psychology*. New York: U. S. A.

Goleman, D. (2004). *Emotional Intelligence, why it Can Matter More Than IQ & Working with Emotional Intelligence: Omnibus*: Bloomsbury.

Good, T., Brophy, J. (1987). *Looking in Classroom* Harper and Row, New York.

Goodhart, D. E. (1999). The effects of positive and negative thinking

- on performance in an achievement situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51. (1):117-124.
- Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. In *Psych*, 16-17, April.
- Grigorenko, E.L. and Sternberg, R.J. (1997) Styles of thinking, abilities, and academic Performance. *European Journal of High Ability*, 6(2), 1-19.
- Heimberg, R. G., Mueller, G. P., Holt, C. S., Hope, D. A., & Liebowitz, M. R. (1993). Assessment of Anxiety in Social Interaction and Being Observed by Others: The Social Interaction Anxiety Scale and the Social Phobia Scale. *Behavior Therapy*, 23(1), 53-73.
- Herrero, A. I., Sandi, C., & Venero, C. (2006). Individual differences in anxiety trait are related to spatial learning abilities and hippocampal expression of mineralocorticoid receptors. *Neurobiology of learning and memory*, 86(2), 150-159.
- Huberty, T. J. (2009). Test and Performance Anxiety. *Principal Leadership*, 10(1), 12-16.
- Hughes, A. A., Lourea Waddell, B., & Kendall, P. C. (2008). Somatic Complaints in Children with Anxiety Disorders and Their Unique Prediction of Poorer Academic Performance. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(2), 211-220.
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205011-9966-7>
- Huppert, F., & Johnson, D. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 264-274.
- Huebner, S., Gilman, R., Reschly, A. J., & Hall, R. W. (2009). Positive schools. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.) (pp. 651-658). Oxford, England: Oxford University Press.
- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of

- students' well-being. The Journal of Positive Psychology, 4(1):33-51.
- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. Journal of Positive Psychology, 4(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760802043459>.
- Jacolyn M. Norrish & Dianne A. Vella-Brodrick (2007). Is the Study of Happiness a Worthy Scientific Pursuit? Soc Indic Res (2008) 87:393–407.
- Jolanta, S. (2002) Adolescents future orientations and academic achievement, New York.
- Karrie, J., Craig, K., Brown, J., & Andrew, B. (2000). Environmental Factors in the Etiology of Anxiety. Neuropsychopharmacology: the fifth generation of progress, 2008. Available from: <http://www.acnp.org/g4/GN401000127/Default.htm>.
- Kashdan, T. B., Rose, P., & Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. Journal of Personality Assessment, 82(3), 291-305. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8203_05
- Kelly, W. & Paolini, L. (2014). *The Relationship between Worry and Family Functioning Among Young Adults. Individual Differences Association, Inc.* Vol. 12, No. 1, pp. 31-37.
- Kozma, A., S. Stone and M.J. Stones: 2000, 'Stability in components and predictors of subjective wellbeing (SWB): Implications for SWB structure', in E.
- Lapointe, M.-L. B., Blanchette, I., Duclos, M., Langlois, F., Provencher, M. D., & Tremblay, S. (2013). Attentional Bias, Distractibility and Short-Term Memory in Anxiety. Anxiety, Stress & Coping, 26(3), 293-313.
- Lee, Main Y. (2006): EFL Teacher Perspective on in Corporating Learning Strategies in to EFL Classes in Korea, Ph. D. New York University
- Lepper, M. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self – rated motivation and memory performance. Scandinavian. Journal of psychology, 46, 4: 323 – 330.

- Lilian, K. Y. L. (2012). A study of the attitude, self-efficacy, effort and academic performance of city University of Hong Kong students towards research methods and statistics. *Discovery-SS Student E-Journal*, 1, 154-183.
- Lundgren, T., Luoma, J., Dahl, J., Strosahl, K., & Melin, L. (2012). The Bull's-Eye Values Survey: A Psychometric Evaluation. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19, 518-526.
- Lyubomirsky, S. Laura King Ed Diener. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin* Copyright 2005 by the American Psychological Association 2005, Vol. 131, No. 6, 803- 855
- Longest, J. (2008). Quality of Life impact on mental health needs. New York: Institute of Education Sciences.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Implicit theories of intelligence: Relation of parental beliefs to children's expectations. Poster session presented at Head Start's Third National Research Conference, Washington, DC.
- Muschalla, B., Linden, M., & Olbrich, D. (2010). The relationship between job-anxiety and trait-anxiety A differential diagnostic investigation with the Job-Anxiety-Scale and the State-Trait A. Anxiety Inventory, *Journal of Anxiety Disorders*, 24(3), 366-371
- Molin, R. (1990). Future Anxiety: Clinical Issues of Child in the Latter Phases of Foster Care. *Journal of Child & Adolescent Social Work*, 7(6), 501-512.
- : Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 85-92. Norrish, J., & O'Connor, M. (2009). Research and evaluation. In J. M. Norrish (Ed.), *Positive education: The Geelong Grammar School journey*. Oxford: Oxford University Press
- Owens, M., Stevenson, J., Norgate, R., & Hadwin, J. A. (2008). Processing Efficiency Theory in Children: Working Memory as a Mediator between Trait Anxiety and Academic Performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(4), 417-430.
- Oyserman D¹, Bybee D, Terry K .(2006). Possible selves and

academic outcomes: How and when possible, selves impel action. Journal of Personality and Social Psychology, Jul;91(1):188-204.

Ormrod, J.E. (2003). *Educational Psychology: Developing Learners* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. Chapters 11&12.

Oettingen, G. (2006). Expectancy effects on behavior depend on self-regulatory thought. *Social Cognition*, 18, 101-129.

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.

Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths

Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 :33 - 40.

Pintrich, P.; Wolters, C. & Baxter, G. (2000): *Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning*. In, G. Scharw & J. Impara (Eds.): *Issues in the Measurement of Metacognition*, (Pp. 43-97), Lincoln, University of Nebraska Press

Reivich, K., & Linkins , A. (2009). *The resilience factor: 7 keys to finding your inner strengths and overcoming life' hurdles. Skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York: Broadway Books. Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary new understanding of happiness and well-being*. New York.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosellini, A. & Brown, T. (2011). The Neo Five-Factor Inventory: Latent Structure and Relationships with Dimensions of Anxiety and Depressive Disorders in Large Clinical Sample. *Assessment*, 18(1), 27 - 38.

Riding, R.J. and Cheema, I. (1991). Cognitive styles--An overview and integration. *Educational Psychology*, 11: 193-215.

Ryan, R., and Deci, E. (2006). Intrinsic and extrinsic motivations classic definitions and new direction. *Contemporary Educational psychology*, 31, 1, 54 – 57.

Ryff,et. Al. (2006). Psychological well- being and being :Do they have distinct or mirrored biological correlates .*Psychotherapy Psychomatics*:85.

Sansgiry, S. S., & Sail, K. (2006). Effect of Students' Perceptions Of Course Load on Test Anxiety. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(2):23-51

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063–1078.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14. doi:10.1037/0003066X.55.1.5

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

Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism*. New York: Knopf.

Seligman, M.E. (2010). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*, Simon and Schuster, New York

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Pres

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

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Suldo, S. M., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded

from a dual factor model. *Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17-30.

- Sin N. L., Lyubomirsky S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*. 2009;65(5):467-487.
- Schönwetter, D. J., Taylor, K. L., Sokal, L., & Friesen, M. (2001). Teaching philosophies reconsidered: Balancing academic rigor with practical utility. Paper presented at the Conference of the Society for Teaching and Learning in Higher Education.
- Selart, M., Nordström, T., Kuvaas, B., & Takemura, K. (2008). Effects of reward on self-regulation, intrinsic motivation and creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(5), 439-458.
- Tucci, J., Mitchell, J., & Goddard, C. (2007). Children's fears, hopes and heroes: Modern childhood in Australia. Melbourne: Australian Childhood Foundation and National Research Centre for the Prevention of Child Abuse.
- Tomáš Paus, Matcheri Keshavan and Jay N. Giedd. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *ature Reviews Neuroscience | AOP*, published online 15 December 2008; doi:10.1038/nrn251
- Valle, A. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 96-105.
- Van Ameringen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003). The Impact of Anxiety Disorders on Educational Achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5), 561-571.
- Vanin, J. R. (2008). Overview of Anxiety and the Anxiety Disorders *Anxiety Disorders* (Pp. 1-18): Springer. Vasa, R. A., Roberson-Nay, R., Klein, R. G., Mannuzza, S., Moulton, J. L., Guardino, M., Merikangas, A., Carlino, A. R., & Pine, D. S. (2007). Memory Deficits in Children with and At Risk for Anxiety Disorders. *Depression and Anxiety*, 24(2), 85-94.
- Vasquez, N. A. Buehler, R .(2007). Seeing Future Success: Does Imagery Perspective Influence Achievement Motivation?

- Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Learning Styles and Regulation of Learning--Towards process-oriented instruction in autonomous thinking*, Amsterdam/Lisse: Swests and Zeitlinger.
- Weiss, A., Bates, T. C., & Luciano, M. (2008). Happiness is a personality thing: The genetics of personality and well-being in a representative sample. *Psychological Science*, 19, 205-210.
- Wickramaratne .P.J, Weissman. M.M, Leaf P.J& Holford TR.(1989).Age, period and cohort effects on the risk of major depression: results from five United States communities. *Journal of Clinical Epidemiol.* ;42(4):333-43.
- Wirtz, D., Chiu, C.-Y., Diener, E., & Oishi, S. (2009). What constitutes a good life? Cultural differences in the role of positive and negative affect in subjective well-being. *Journal of Personality*, 77, 1167-1196.
- Williams LS, Weinberger M, Harris LE, Clark DO, Biller J.(٢٠٠٣). Development of a stroke-specific quality of life scale. *Stroke* Jul;30(7):1362-9.
- Wolters, C. (2003a): Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychology*, vol 38, no 4, pp189-205
- Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69-81.
- Yu-Ju-Yu, H. S. Kuan, Y. Tsai, L. Wang, H. & Jiaun, C. (2008). Job satisfaction and quality of life among hospital nurses in the Yunlin – Chiayi area. *Hu Li Za Zhi the Journal of Nursing*.
- Zaleski, Z. (1996). Future anxiety, Concept, measurement and preliminary research. *Personality and individual Differences*, 21(2), 165-174.
- Zaleski, Z. (2005). Future orientation and anxiety. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding Behavior in the Context of Time: Theory, Research, and Application* (pp. 125-142). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

Zhang, W. (2007). Why IS: Understanding Undergraduate Students Intentions to Choose an Information Systems Major. *Journal of Information Systems Education*, 18 (4), 447-458.

Zhang A., Cui L., Iyer A., Jetten J., Hao Z. When reality bites: Hopeful thinking mediates the discrimination-life satisfaction relationship. *Analyses of Social Issues and Public Policy*. 2014;14(1):379-393. doi: 10.1111/asap.12034.

**The effectiveness of positive education in developing self-
academic motivation and reducing future anxiety and its
effect on the quality of life of a sample of pre- university
students.**

Eman Khaled Essa

Lecturer of educational psychology

Faculty of education- Damanhour university

Summary of the study:

Many learners face lots of difficulties nowadays both on personal and general basis all around the world. As many research studies refer to the fact that learners are falling under huge pressure due to social, economic, and ecological factors, which cause problems such as, low self-esteem, low motivation levels and high levels of anxiety. Thus, it's the responsibility of the educational institutions to help students and learners to solve these problems, and according to that this study aims at studying the effectiveness of a training program based on positive education principles in developing students self- motivated academic achievement and reducing future anxiety levels of a sample of secondary school students. The sample of the study consisted of (131) students divided into two groups.

The instruments of the study consisted of: the training program. Future anxiety scale prepared by the researchers. positivity scale translated and adapted by the researcher, and self-motivated academic achievement, translated and adapted by the researcher.

Results of the study:

1-There are statistically significant differences at (0.01) between the experimental group means of scores in the pre and post measurements of (future anxiety – self-motivated academic achievement-the quality of life) in favor of the post measurements.

== فعالية التعليم الإيجابي في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية وخفض قلق المستقبل ==

2-There are statistically significant differences between the means of scores of the experimental and control groups in the post-measurements on the variables of (future anxiety – self-motivated academic achievement– the quality of life) in favor of the experimental group.

3-There are no statistically significant differences between the means of scores of the experimental group in the post and follow up measurements of the study variables (future anxiety– self-motivated academic achievement and the quality of life).

4-Future anxiety can be predicted according to the scores of the sample of the study of self-motivated academic achievement and the quality of life.

Key words: positive education. Positivity, future anxiety, self – motivated academic achievement, the quality of life.