

بناء مقياس حب التعلم للبالغين

د. رجاء محمد ديب الجاجي⁽¹⁾
أ.د. داود عبد الملك الحدابي²
أ.م.د. عبدالله عثمان الحمادي³

© 2019 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](#), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

¹ جامعة العلوم والتكنولوجيا - اليمن

² الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

³ جامعة صنعاء - اليمن

* عنوان المراسلة: raja.74@hotmail.com

بناء مقياس حب التعلم للبالغين

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس حب التعلم للبالغين، وقد تألف المقياس من خمسة عشر موقفاً، تقيس ثلاثة أبعاد هي: ألفة التعلم، وشغف التعلم، والالتزام نحو التعلم. وقد التزمت الدراسة بالمنهج الوصفي كونه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، كما تم تطبيق الأداة على عينة من الطلبة الجامعيين بلغت (111) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرابع في كلية التربية، جامعة صنعاء. ولحساب معامل ثبات المقياس بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.81)، كما تم تحديد حب التعلم لكل بعد من أبعاده والدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغ مستوى حب التعلم لدى عينة التقنين مستوى متوسطاً.

الكلمات المفتاحية : حب التعلم، بناء مقياس، البالغين.

Developing the Love of Learning Scale for Adult Students

Abstract:

The study aimed at developing the love of learning scale for adults. The scale consisted of 15 situations to measure three dimensions namely intimacy, passion, and commitment towards learning. The scale was standardized on a sample of 111 university male and female students from the 4th level of the Faculty of Education, Sana'a University, Yemen. The validity and reliability of the scale was (0.81) based on Cronbach' Alpha. The results of the study showed that the level of the love of learning was of average level.

Keywords: love of learning, scale development, adult students.

المقدمة:

يعد معيار القابلية للتعلم من أدق المعايير لتقدير مدى حيوية أمة من الأمم، كون قابلية التعلم هي قابلية النمو، ونهم استكشاف الذات، والاستعداد للتغيير، والشوق للحياة. ولا شك أن قابلية التعلم تزداد بازدياد حب التعلم وبهجته. حيث يرى عثمان (1992) أن أساليب تعلمنا ليست منفصلة عن ثقافة مجتمعنا ونظمه الاجتماعية. فالتعلم نشاط اجتماعي تنعكس فيه كافة ما في المجتمع من قيم ومعايير ونظم يتأثر بها ويؤثر فيها، فعندما تنضب بهجة الحياة في المجتمع تفيض في الفرد بهجة التعلم، ومن حسن الحظ أن العلاقة بين التعلم والمجتمع علاقة تبادلية، وبالتالي فإعادة البهجة لتعلمنا سيعيد البهجة لحياتنا.

في حين ترى Noddings (2003) عبر نظريتها السعادة والتربية (Happiness & Education) أن التعليم قد أخفق في إضافة السعادة والبهجة لحياة المتعلمين، فالسعادة والتعليم مفهومان متصلان مترابطان، ولا بد أن يكون تحقيق السعادة هدفاً من أهداف التعليم، حيث لاحظت خلال أكثر من خمسة عقود في التعليم أننا نتعلم بشكل أفضل عندما نكون سعداء، لأن التعليم المثمر هو الذي يسهم إلى حد كبير في إحداث السعادة الشخصية والاجتماعية، فكثير من المدارس والمؤسسات التعليمية للأسف أصبحت تهتم بالمخرجات الاقتصادية، والنتيجة كانت تضييق الخبرات التعليمية، وإهمال التعلم مدى الحياة، ما أدى إلى غياب المشاركة الاجتماعية والمجتمعية من حياة الأفراد، وأصبح العديد من المبدعين واللامعين يكرهون مدارسهم أو جامعاتهم، مما شكل تحدياً خاصاً للمعلمين والقائمين على النظام التعليمي.

وتأكيداً على ذلك، يطالب سليجمان (2005) - رئيس جمعية علم النفس الأمريكية السابق - علماء اليوم أن يغيروا اتجاهاتهم لدراسة السلوك الإنساني وفق أهداف علم النفس الإيجابي، ليقدّموا معلومات حول المشاعر الإيجابية، كالحب والبهجة والسعادة، والفضائل الأخلاقية، والقدرات الإنسانية، وجعل حياة الناس طيبة وممتعة وقوية وناجحة.

إن أبرز القضايا الغائبة عن مناقشات السياسيين والتربويين في الإصلاح التربوي هو الحديث حول الرفاهية والعيش بسعادة، مقارنة بما تعج به المؤتمرات والمناقشات حول الكيفية التي يمكن أن يسهم بها التعليم في النمو الاقتصادي من خلال التركيز على قضايا، مثل: الاعتماد المدرسي، والتحصيل الأكاديمي، وتطوير المناهج، وما يتم تدريسه. فالسؤال الأكثر شيوعاً الذي نطرحه دوماً هو: "ما المواد التي يجب أن يتعلمها الطلبة؟" وإذا تعمقنا أكثر، نصل لسؤال: ما الأساليب والتقنيات المطلوبة لتعليم جيد؟ وإذا أردنا أن نتأكد من تحقق الغايات نسأل: لماذا، وما الهدف، وما مخرجات ما قمنا بتعليمه؟، ولكننا نادراً ما نسأل: من هذه النفس البشرية التي نقوم بتدريسها؟، وما مدى سلامتها وجودتها لمن يقوم بتدريسها؟، وكيف يمكن للمؤسسات التعليمية أن تدعم بعق النفس البشرية لتحقيق تعليماً جيداً؟ (Noddings, 2003).

لقد برزت حركة الأهداف بشكل واضح في النظريات التربوية، ثم تلتها اليوم حركة المعايير، إلا أن الأسباب التي نشأ عنها هذا التغيير هو في معظم الوقت للتنمية الاقتصادية وما يتناسب مع السوق، وهذا حتماً لا يتسجم مع إتاحة الفرصة للناس للعيش بسعادة وحياة مفعمة بالبهجة، ولذا نحن أمام صراع حقيقي، لاسيما وأن تدريب المعلمين يتم على أساس أنهم ناقلون للمعرفة بدلاً من أن يكونوا مربين، وعليه نحن بحاجة إلى وضع السعادة في صلب المناقشات التربوية وجوهرها حول أهداف التعليم، وهذا حتماً لا يعني عدم الاهتمام بالجانب المهني أو الاقتصادي، وإنما وضعها جنباً إلى جنب مع غيرها من جوانب الحياة (Noddings, 2003)، وإعطاؤها الوزن المناسب لدى إسهامها في تحقيق سعادة البشرية ورفاهيتها.

إن إحداث التغيير في وجدان وعواطف ملايين المتعلمين وعقولهم هو مسؤولية النظام التعليمي بالدرجة الأولى، وهي ليست بالمهمة السهلة، فهناك من يحرز تقدماً ونجاحاً، وهناك من يخفق ويتراجع، وهذا ما دفع منظمة التعاون الاقتصادي والتنموي إلى دراسة 25 نظاماً مدرسياً في العالم، بما في ذلك أفضل عشرة دول أحرزت أعلى تقدم في أداء طلابها، لاسيما في اختبارات PISA¹، وقد تم دراسة الأداءات المشتركة بين هذه

الدول والأدوات التي تستخدم في تحسين أداء طلابها، وقد خلص التقرير إلى أن تجارب أفضل هذه الأنظمة المدرسية تشير إلى قدرة النظام التعليمي على تقديم أفضل ما يمكن لكل متعلم (OECD, 2007)²، وعليه، ولكي نحزرتقديما ونجاحا في إحداث التغيير في وجدان المتعلمين وعقولهم؛ علينا أن نسعى إلى تقديم تعليم ينسجم مع خصائصنا وميولنا، ويتسق مع وظائف دماغنا وآلية عمله، ويتماشى مع ثقافتنا وقيمنا وأخلاقنا الإنسانية. وتسعى الدراسة الحالية إلى الإسهام في تقييم مدى قابلية طلابنا للتعلم، ومدى حبهم له، وشغفهم بالمعرفة، من خلال بناء مقياس حب التعلم.

مشكلة الدراسة:

إن النشاط الذي نستمتع به، والبهجة والشعور بالكفاءة الداخلية عند القيام بأعمال نميل إليها، أو عند التغلب على التحديات، أو التصرف بلطف؛ جميعها رُبطت بزيادة إفراز الدوبامين (Dopamine)، وهو ناقل عصبي يرتبط بمشاعر الرضا والمتعة، يتم إفرازه من اللوزة العصبية (الأميغدالا Amygdala) في الدماغ، والتي تعد المنطقة التي تلتقي فيها المشاعر والعقل إن صح التعبير، فتعمل على تقوية كفاءة وجودة المعلومات عندما تخزن لاحقاً في الذاكرة، فنذكر ما نتعلمه وما نسمعه ونقرأه بصورة أفضل في حالة المشاعر الإيجابية، وتكون أكثر قدرة على التحكم بعواطفنا وتفكيرنا وإبداعنا، كما أن التعلم الجيد يقوي الشبكة العصبية في الدماغ، ويزيد من تفرعاتها، فكلما زاد عدد الروابط العصبية زادت إثارتها، وطالت مدة بقائها في الدماغ، ليصبح من السهل تذكرها عندما نحتاج إليها، أما في حالة التوتر أو الغضب فإن دماغنا يفرز ناقلات عصبية كالكورتيزول تسبب في إحباطنا، وسيطرة المشاعر السلبية علينا، فيبتدئ تركيزنا، ونصبح أقل كفاءة في اتخاذ القرارات الصحيحة (ويليس، 2012)، مما يعني أن التوازن بين العقل والعاطفة أمر في غاية الأهمية لتحقيق التعلم المثمر.

وترى Pond (2014) أن أدبيات الحديث عن وظيفة كل من العقل والعاطفة في التعلم تؤكد أن العقل شغوف ومنفتح بطبعه، يسعى للتقبل والاكتشاف، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: ما الذي يمنع أن ينشأ الحب من هذه الخصائص الكامنة في العقل؟، حيث تشير هذه الأدبيات إلى أن ميولنا يسبق فضولنا وتقديرنا للأشياء، فنحن عادة عندما نقرأ مقالة ما؛ نجد أن عقلنا قد ينحرف لأفكار أخرى أثناء القراءة، ربما لا تمت بصلة لموضوع المقالة، وهناك احتمال كبير أن نفقد الفكرة الرئيسية للمقالة، وقد يصعب علينا استحضار الذهن للعودة إلى تلك الفكرة مرة أخرى، لا سيما لو كان موضوع المقالة بعيدا عن اهتماماتنا وميولنا، وعند قياس مدى انشغالنا بالفكرة الرئيسية لمشروع ما، ظهر أننا نقضي 50% من وقتنا منشغلين عن المهمة الرئيسية للمشروع، مما يعني أن العديد منا يحاولون التركيز على قوة الإرادة لدفع الانتباه للتعلم، إلا أن إجبار العقل على أداء المهام لا يخدم عملية التعلم، مقارنة بإتاحة الفرصة له للتأمل وتحقيق ميوله وتوظيف إمكاناته للاكتشاف والانفتاح وفقا لميوله واهتمامه، حيث يصبح العقل والوجدان مقبلين على التعلم.

فقد لوحظ أن المتعلمين ينتبهون فجأة عند مناقشة حدث يثير انفعالات ومشاعر قوية لديهم، فلا يمكن فصل الانفعال عن التعلم، وعليه فإن أبحاث الدماغ تدعم تقليل التوتر في البيئة الصفية، وتفضيل خبرات انفعالية إيجابية لزيادة فرص التعلم، لا سيما مع ازدياد حوادث العنف في المدارس خلال السنوات الماضية، مثل إطلاق النار، الذي يسبب خوف الطلاب وزيادة القلق لديهم، وانصرافهم عن عملية التعلم (هارديمن، 2013)، فمثل تلك الحوادث تتطلب من المجتمعات بأكملها أن تتحمل مسؤوليتها في تهيئة المناخ المدرسي، وتحفيز حب التعلم، بالإضافة إلى ضرورة غرس القيم وتنمية الذكاء الأخلاقي.

وتسعى أدمغتنا باستمرار لعمل ارتباطات بين العقل والعواطف، فمن المستحيل بيولوجيا التعلم والتذكر لأشياء لا نوليها اهتمامنا، حيث إن النظام الدماغي العاطفي يخبرنا بأننا عندما نهتم لأمر ما نضع كل إمكاناتنا وطاقتنا وجهودنا لإنجاحه، وبالتالي يمكن أن يتحقق التعلم الجيد من خلال إشراك نظام الدماغ العاطفي بطريقة متحدية وغير صعبة (Connell, 2009).

.Organisation for Economic Co-operation and Development (2)

ومن خلال ما سبق تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:
أهداف الدراسة:

1. تقديم تصور مقترح لمفهوم حب التعلم وأبعاده ومستوياته.
2. بناء مقياس حب التعلم للبالغين.
3. التعرف إلى مستويات حب التعلم لكل بعد من أبعاد حب التعلم لدى البالغين.

أهمية الدراسة:

1. تكمن أهمية الدراسة الحالية في تركيزها على الآتي:
2. الاهتمام بالجانب الوجداني للطالب وتقييم قابليته للتعلم.
3. توفر مقياس باللغة العربية لقياس حب التعلم.
4. تمثل مرجعاً ثرياً للأبحاث ذات العلاقة بعلم النفس الإيجابي ورفاهية الحياة.
5. تقدم مفهوماً حديثاً يضاف للمصطلحات ذات العلاقة بالجانب الوجداني للتعلم كالدافعية والتحفيز والتدفق، كما توفر آلية لقياسه.

حدود الدراسة:

- ◀ الحدود الموضوعية : أبعاد حب التعلم، وهي : (ألفة التعلم، شغف التعلم، الالتزام نحو التعلم).
- ◀ الحدود البشرية : طلبة المستوى الرابع في قسم علوم الحياة بكلية التربية - جامعة صنعاء - اليمن.
- ◀ الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني للعام 2016 - 2017.

مصطلحات الدراسة:

حب التعلم (Love of Learning) :

يعود مصطلح حب التعلم إلى أصله باليونانية "Philomath" ويقصد به : المحب والمولع بالمعرفة والتعلم، حيث تعني كلمة "Philo" المحبة والولع مثل كلمة "Philosophy" أي حب الحكمة (الفلسفة)، أما كلمة "math" فهي مجالات التعليم، كالحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وهي العلوم التي كانت منتشرة في زمن الإغريق، والتي تستخدم فيها الأرقام، كما تجدر الإشارة إلى أن مصطلح Philomath يختلف عن مصطلح Polymath، والذي يقصد به مالك المعرفة في مجالات عدة، فمالك المعرفة يختلف عن مصطلح محب المعرفة أو التعلم التي تعني بالإنجليزية Lover of Learning (Mortiz, 2015).

ويرى Seligman و Peterson (2004، 163) أن حب التعلم يعني الخبرة أو الممارسة للمشاعر الإيجابية في اكتساب المهارات، وتلبية حب الاستطلاع وبناء المعرفة الحالية أو الجديدة، كما وصفها بأنها قوة داخلية تحفز الإنسان وتساعد على الإصرار رغم المعوقات والتحديات لبلوغ هدف التعلم.

ويعرف أبو حلاوة (2013، 9) حب التعلم بأنه "توحد المتعلم مع مهام وأنشطة التعلم، أو المهمة التي سيقوم بها، لدرجة تجعل هذه الأنشطة مطلوبة لذاتها ولا غاية أخرى للمتعلم خارج نطاقها، مع اقتران كل ذلك بحالة من النشوة والبهجة".

وتعرّف منظمة Step It Up 2 Thrive (2012، 1) حب التعلم بأنه : الدافعية لاكتساب مهارات جديدة ومعارف لبناء المهارات والمعارف الحالية، والشعور بالسعادة عند تعلم أشياء جديدة، بالرغم من الشعور بالإحباط في حال كانت المادة التعليمية متحديّة، ويعد حب التعلم قوة متواجدة داخلنا باستمرار، حيث من الصعب التفكير أن شخصاً لا يحب التعلم في مجال ما على الأقل.

كما تعرّف موسوعة الويكيبيديا العربية حب التعلم بأنه : "مفهوم يطلق على المتعة التي يشعر بها المتعلم أثناء تعلمه، من خلال دوافع داخلية تتحكم في نزعة الفرد للتعلم، حيث تنطلق من درجة عدم الرغبة إلى

الحافزية بأقصى درجاتها" (ويكيبيديا الموسوعة الحرة، 2018).

ومناقشة التعريفات السابقة نجد أن Seligman و Peterson (2004، 163) ينظران إلى حب التعلم بوصفه خبرة وقوة داخلية، تعين الفرد على اكتساب المعرفة والمهارة، وتحفزه للاستمرار في التعلم مهما صعبت الظروف. بينما تناول تعريف منظمة Step It Up 2 Thrive (2012، 1) حب التعلم من خلال ثلاثة مفاهيم (دافعية، وشعور بالسعادة، وقوة داخلية - أي بمعنى طاقة إيجابية). أما موسوعة الويكيبيديا فاختصرت مفهوم حب التعلم بالمتعة الناشئة عن دوافع داخلية. كما عرّف أبو حلالة (2013) حب التعلم من خلال منظور نظرية التدفق (Flow Theory)، التي تنظر للحب كنتيجة نهائية تتضمن اندماج المتعلم بأنشطة التعلم ليصاحبه في ذلك النشوة والبهجة.

ويلاحظ بأن معظم المفردات المستخدمة في تعريف مفهوم حب التعلم السابقة لم تنطلق من مكونات الحب ومظاهره، التي ننوي قياسها في الدراسة الحالية، وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى لتعريف حب التعلم من خلال وصف مفهوم الحب الذي نعيشه أثناء عملية التعلم، حيث تعرّف حب التعلم بأنه شعور وجداني متدرج يبدأ بألفة التعلم، وصولاً إلى الرغبة الجامحة والشغف في التعلم، فتشترك الحواس والقرارات العقلية بفاعلية، حتى تتحقق حالة الالتزام نحو التعلم لضمان استمراريته بمتعة وحماس.

ويعبر عن حب التعلم إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها أفراد عينة التقنين نتيجة إجاباتهم عن مقياس حب التعلم الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

سيتم التمهيد في هذا الجزء لمفهوم حب التعلم من خلال التطرق لأهمية التعلم، ثم سيتم الانتقال إلى الحديث عن مفهوم الحب (طبيعته، وعناصره، ومكوناته)، ومنه إلى مفهوم حب التعلم، وذلك لأجل التوضيح للقارئ الأساس النظري الذي اعتمد في بناء مقياس حب التعلم، لعدم وجود أداة مشابهة يمكن البناء عليها في عملية إعداد المقياس.

1. أهمية التعلم:

إن عملية التعلم من حيث طبيعتها وتحليلاتها وفهمها من الظواهر المعقدة في مجال علم النفس التربوي، كونها تدل على مدى اكتساب الفرد لخبرات جديدة تؤثر في سلوكه وتدفعه للتغيير، كما ينظر إليها بأنها عملية مستمرة لتطوير القابليات والمواقف والمعرفة. ويرى علماء النفس في هذا المجال أن عملية التعلم تمر بمرحلتين أساسيتين، المرحلة الأولى: تسمى مرحلة الوصول إلى الهدف أو إنجاز العمل، والمرحلة الثانية: مرحلة الاحتفاظ وتذكر الكيفية التي أنجز بها العمل. وبالرغم من أن عملية التعلم قد تحدث أثناء إنجاز العمل، إلا أنه لا يمكن القول إن التعلم قد حدث فعلاً، ما لم تكن هناك دلائل تشير إلى أن الشخص الذي قام بالعمل مرة ثانية يتطور وبشكل علمي ويصل إلى الهدف بشكل أفضل وأسرع. إن هذه النقطة - التي تتم فيها عملية التعلم - على جانب كبير من الأهمية، إذ لا يكفي أن نقوم بتقديم درس جيد، بل الأهم أن نتأكد من أن المتعلم قد تعلم الدرس فعلاً (العبيدي، العبيدي، وجاسم، 2010).

وعليه فإن خلق البيئات التي فيها يعمل المعلم والمتعلم سوياً، كمتعلمين نشطين، سيعمل على توسعة المعرفة النظرية والعملية لديهم بشكل مستمر، والاستفادة من أساليب تعليمهم للطلبة والتعرف على خصائصهم وكيفية تعلمهم (National Academy of Science، 1996).

وعلى الرغم من أن العديد من البلدان تسعى نحو تطوير العملية التعليمية، وتشهد تحسناً ملحوظاً في تأهيل معلمها وتطوير مناهجها، لا سيما مع مقارنتها بنضجها لقياس تحسن أدائها، من خلال مؤشرات عبر الزمن، تؤكد توجه الغالبية نحو تطوير المناهج وطرائق التدريس وتأهيل المعلم، إلا أن ذلك لا يمثل إلا نصف المعادلة، فالعابير المرتفعة، والمنهاج المصمم على أحدث ما يكون، والتدريس النموذجي، ليس لها جميعاً سوى قيمة محدودة دون مشاركة الطالب وحبه لما يتعلم. وعليه يتوقع سولو (2008) أنه لن يحدث تحسن في

مدارسنا، مهما ارتفع فيها مستوى التدريس، لأننا أسسنا جهودنا على اعتقاد خاطئ ومغلوط، هو أنه من الممكن تحفيز الناس من الخارج لبذل أقصى ما لديهم من جهد في العمل، بينما ما يحفزنا في الحقيقة هي دوافعنا ورغباتنا الداخلية.

ويرى سولو (2008) أن الامتحانات وأشكال التقويم التقليدي قد أثرت في تحفيز الطلبة وتعلمهم، فقد قلصت دوافعهم وزادت نسبة تسربهم، لأن المكافآت والعقوبات عندما ترتبط بالأداء في الامتحانات تتراجع الرغبة الذاتية للتعلم، ويقل احتمال انخراطهم بحماس في أنشطة التعلم.

وعليه فإن من المناسب لحدوث التعلم بعمق أن يسبقه الميول والرغبة، فيسهل العقل والقلب في حدوث التعلم، وهذه الطريقة تسمى تدريب المحارب (Warrior Training)، وتعني الاعتراف بالشجاعة اللازمة لاكتشاف الميول والرغبات في التعلم، مما يستدعي المجاهدة (Warrior ship)، حتى يصبح القلب منفتحاً وغير قابل للفصل عن قدرات العقل (Pond, 2014).

ففي كل مرة نتعلم فيها شيئاً جديداً نشعر بالمتعة، وهو حافظ إنساني شمولي، لأن متعتنا وشعورنا بالاكتشاف هما اللذان يسمحان لنا بتعلم الكثير، فالمتعة هي النتيجة الطبيعية للتعلم، والعلاقة الحميمية بين المتعة والتعلم ذات أهمية خاصة في مدارسنا، لأن الصفوف الخالية من البهجة لا تلهم المتعلمين للقيام بأعمال رفيعة المستوى، فما نضعه في عالمنا الداخلي هو ما نكون نحن راغبين في العمل من أجله، فإذا كنا نرغب في حث مزيد من الطلبة للقيام بعمل رفيع المستوى علينا أن نهيء لهم البيئة المناسبة لنقل الحافز والرغبة لعالمهم الداخلي، وهذا يحدث عندما يكتشف الطلبة أن التعلم يساعدهم في التواصل والتمتع بالكفاءة والحرية وامتلاك الخيارات، كل ذلك في بيئة تشجع على السلامة والبقاء (سولو، 2008).

ويؤكد العريفي (2009) أن سر النجاح في الحياة بشكل عام يكمن في شغف التعلم، فمن وجهة نظره أن شغف التعلم أمر فطري يبدأ به كافة البشر حياتهم ليتجاوزوا به جهل الطفولة وعجزها، ثم يزداد هذا الشغف عند بعضهم ويضعف عند آخرين، فمن زاد شغفه بالتعلم طور عقله وحدد أهدافه، وتجاوز نقاط ضعفه، ودعم مراكز قوته، وأكمل مسيرة نجاحه، ومن ضعف شغف التعلم لديه أوقف تعلمه، وأنهى تطوره، وقلل فرص نجاحه، واكتفى بالكسل، ورضي بالشلل.

وتأكيداً لما سبق تشير Noddings (2003) أن فكرة الربط بين تزايد الرخاء الاقتصادي وكل من سعادة الفرد ورفاهيته قد انهارت، فمع ارتفاع الناتج الاقتصادي للولايات المتحدة في الثلاثين سنة الماضية ارتفع معه معدل الاكتئاب، وبالتالي ما لم يتم الاهتمام بسعادة الفرد وشعوره بالرضا والإيجابية عن حياته وتعلمه، وتضمينها في أهدافنا التعليمية فإن سياستنا التعليمية ستكون مضللة جداً، فنحن لن نتمكن من إصلاح التعليم إذا فشلنا في تعزيز (قلب الإنسان) وتحفيزه، والذي هو مصدر التعليم والتعلم الجيد، ولن يتحقق الكثير إذا لم يتم تنمية حب التعلم لدى الطلبة، وتوفير بيئة ممتعة للتعلم تسهم في إضافة البهجة والسعادة لحياتهم، بالإضافة إلى توجيهنا للتعليم الأخلاقي لتوفير بيئة تعلم تنعم بالفضيلة والأخلاق، ويرغب الطلبة أن يكونوا فيها سعداء.

ويشرح أفلاطون العلاقة بين الحب والتعلم والمعرفة، كما هي موضحة في نقاشاته الثلاثة المشهورة الندوة (Symposium) وفيديروس (Phaedrus) والجمهورية (Republic) (Hinchliffe, 2006)، حيث يؤكد من خلالها على قضيتين اثنتين في غاية الأهمية، هما:

« أن علاقة المحبة بين المتعلم والمعلم تنعكس على عملية التعلم.

أن الطالب إذا كان مقتنعاً عقلياً ووجدانياً بقيمة المعرفة فإن حبه لطلبها سيزداد، ومن ثم ستنعكس على فاعلية التعلم.

وقد أدرك Nasse (2010) أن إطلاق إمكانات التعلم لدى المتعلمين هي مفتاح الإلهام لحياة مفعمة بالتعلم، حيث أدرج ثلاث استراتيجيات تعكس حب التعلم، وهي:

- ◀ تعلم لتعرف أكثر، وذلك لاكتساب المعرفة والفهم (Learn to Know).
- ◀ تعلم لتعمل، وذلك لاكتساب المهارات والثقة والكفاءة (Learn to Do).
- ◀ تعلم لتنمو وتتطور وتسهم في بناء مجتمعك (Learn to Develop).

وتميز منظمة Step It Up 2 Thrive (2012) بيئة التعلم التي تسهم في تنمية حب التعلم لدى الطلبة عن غيرها من بيئات التعلم الأخرى بأنها تقدم لهم سبباً أو معنى لما يقومون به من تعلم، بالإضافة إلى تمكينهم من عدة خيارات عند تنفيذهم للمهام، وبذلك يكونوا أكثر قدرة على الاختيار والانتقاء، كما أن وجود شبكة اجتماعية تسهم في دعم التعلم لدى الطلبة من الأمور التي تجعل حب التعلم أمراً يمكن تحقيقه.

3. الأساس الفلسفي لمفهوم الحب:

قبل الحديث عن حب التعلم والأدب النظري له، لا بد من التطرق لمفهوم الحب ومظاهره، تلك المشاعر والأحاسيس القلبية تجاه شخص أو شيء ما، وكيف تؤثر بنا وتؤثر بها، وتلهب حماسنا وتثير شغفنا وحرصنا الدائم على بقاء هذا الشعور وعدم توقيفه.

وقد خلصت الدراسة إلى أهم النظريات ذات الصلة بمفهوم الحب، سواء فيما يتعلق بطبيعته ومدلولاته، أو على مستوى مفهومه ومكوناته، وكذلك سيتم الحديث عن مدلول الحب في التراث العربي والإسلامي، وفيما يلي عرض مختصر لكل منها:

أ. طبيعة الحب ومدلولاته لإريك فروم (Fromm, 1956):

يتساءل إريك فروم حول طبيعة الحب، وفيما إذا كان الحب فنا يقتضي معرفة وبذل الجهد، أم أنه ليس سوى إحساس باعث على اللذة كما يؤمن به العديد من الناس، فينظرون لموضوع الحب من خلال أن يكونوا محبوبين بدلاً من أن يقوموا هم بفعل الحب، وبهذا يصبح التركيز على أهمية (موضوع الحب) مقابل أهمية (وظيفة الحب). فالحب من وجهة نظر Fromm (1956) فن كما هي الحياة، فإذا ما أردنا أن نتعلم كيف نحب علينا أن نتطرق من الطريقة عينها التي نتطرق منها لتعلم فن الرسم والموسيقى أو الهندسة أو فن الطب.

كما يرى Fromm (1956) أن الحب قوة فعالة في الإنسان تجعله يتغلب على الشعور بالعزلة والانفصال، وتسمح له أن يكون ذاته وأن يحتفظ بتكامله، فالحب نشاط إيجابي يشير إلى ممارسة القوى الإنسانية بحرية وعطاء دون مقابل، فالعطاء في حد ذاته فرح رفيع.

عوامل تعلم الحب:

من أبرز ما يمكن أن يصف الجهد الذي ينبغي القيام به لتعلم الحب، بوصفه فنا له أسس نظرية وعملية، يحتاج الخبرة به إلى تطبيق عوامل تعلمه، وهي (Fromm, 1956):

- ◀ فهم التأصيل النظري للحب؛ وذلك للسيطرة على النظرية، فحتى تتكون لدينا معرفة نظرية بضم ما، علينا أن ندرسه وندرس مكوناته وعناصره وفهم طبيعته، وكل المعلومات التي تتعلق به.
- ◀ إتقان ممارسة الحب؛ تحتاج للتدريب على أن تكون محبين للسيطرة على الممارسة، وذلك لتكوين الخبرة الجيدة، ولن يتحقق ذلك إلا بعد ممارسة طويلة.
- ◀ الاهتمام: الرعاية لما نحب، والانشغال التام به، بحيث لا يشغلنا شيء عن تعلم هذا الفن.

أما عن حب العمل، أو حالة الانسجام بين الفرد والنشاط الإبداعي الذي ينتجه الفرد، لا سيما ما يحصل مع الفنانين والرسامين والرياضيين، فهو نوع من العمل الخلاق يتوحد فيها الشخص المبدع مع الموضوع أو الشيء الذي يقوم به أو يتعلمه، فيصبح هو وما يتعلمه أو يقوم به شيء واحد، وكل منسجم.

عناصر الحب:

ويذكر Fromm (1956) أن أهم عناصر الحب هي:

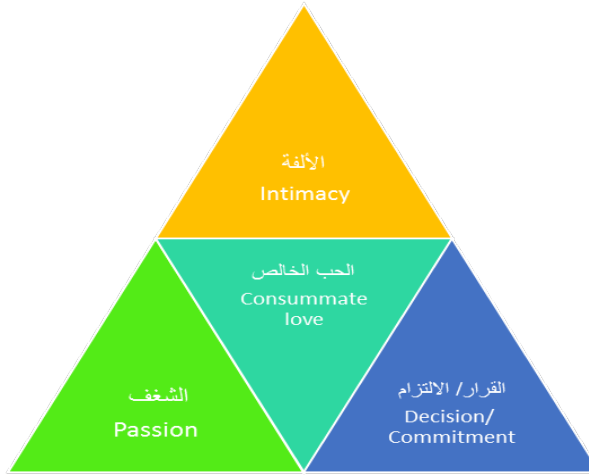
- ◀ الرعاية: وهي الاهتمام الفعال بحياة ما نحب ونموه، فماهية الحب هو العمل من أجل شيء، لذلك لا يتفصل الحب عن العمل.
- ◀ المسؤولية: تعني في الغالب الإشارة إلى الواجب، بينما في معناها الحقيقي هي فعل إرادي تماماً، لأن المسؤولية تعني الاستجابة لاحتياجات الآخر، سواء عبر عنها أم لم يعبر.
- ◀ الاحترام: يبنى الاحترام على أساس الحريات، فهي القدرة على رؤية الموضوع كما هو وضمن عدم استغلاله، وينظر إلى الاحترام بأنه العنصر الذي يمنع تدهور المسؤولية إلى الهيمنة والتملك.
- ◀ المعرفة: لا يمكن أن يتحقق الاحترام دون معرفة، فالرعاية والمسؤولية ستبدو عمياء دون استرشادها بالمعرفة، وستكون المعرفة فارغة إذا لم يتبعها اهتمام.

مظاهر ممارسة الحب:

يرى Fromm (1956) أننا كي نصبح ماهرين في أي نوع من أنواع الفنون علينا أن نمارس ما يسمى بمظاهر الحب، مثل:

- ◀ الانتظام: وذلك لأن الانتظام يعني الاستمرارية، وممارسة الحب تكون بطريقة منتظمة ومستمرة، كالاستيقاظ المبكر والالتزام بنظام واضح وملزم.
 - ◀ التركيز: شرط أساسي للسيطرة على أي فن، فاليقظة والتوحد مع النفس، وبذل الجهد، والعيش تماماً في هنا والآن (Here & Now) مهمة جداً لخبرة الحب.
 - ◀ الصبر: وهو مواجهة التحديات والعمل الشاق وتجنب الكسل وضياح الوقت، وعدم الانغماس في وسائل الترف غير الضرورية، كي يبقى العقل متيقظاً ومستعداً حتى لتقبل الألم وخيبة الأمل.
 - ◀ الإيمان: فممارسة الحب تقتضي الإيمان، والإيمان من وجهة نظرفروم هو الاعتقاد برؤيتنا وغايتنا وما نصل إليه من قناعات، فهو مغروس في خبرة الإنسان، ويتطلب الشجاعة والقدرة على المخاطرة.
- مفهوم الحب ومكوناته من خلال نظرية مثلث الحب لستيرنبرغ (Sternberg, 1988) (A Triangular Theory of Love):

تعد نظرية مثلث الحب لروبرت ستيرنبرغ (Sternberg) في أواخر الثمانينيات من القرن الماضي من أهم وأحدث النظريات بهذا الخصوص، يرى ستيرنبرغ أن الحب ينشأ نتيجة لاتحاد ثلاثة مكونات أساسية يمكنها أن تكون قمم مثلث متساوي الأضلاع، حيث تشكل قمة أعلى المثلث المكون الأول وهو (الألفة والميل)، والجهة اليسرى من قاعدة المثلث المكون الثاني وهو (الشغف)، بينما تشكل الجهة اليمنى من قاعدة المثلث المكون الثالث وهو (القرار/ الالتزام)، وفيما يلي توضيح لكل مكون من هذه المكونات (Sternberg, 1988; Regan, 2011)، كما يوضح الشكل (1) مكونات الحب لستيرنبرغ:



شكل (1) : مكونات الحب الرئيسية
المصدر: (Sternberg, 1997)

مكونات الحب الرئيسية :

1. الألفة (Intimacy): حيث تشير الألفة لمشاعر القرب والترابط، وتؤدي هذه المشاعر للإحساس بالدفع في العلاقة.
2. الشغف (Passion): تشير حالة الشغف إلى الدوافع التي تقود لتقوية العلاقة وتحفيز المظاهر ذات الصلة بالانجذاب والإثارة، ويمكن وصفها بأنها حالة من التوق الشديد، ومن مظاهرها الرغبة بالانتماء، وتحقيق الذات.
3. القرار / والالتزام (Decision / Commitment): ويشير هذا المكون إلى أن قراراً يجب أن يتخذ بالالتزام في العلاقة، مما يمنح نوعاً من الاستقرار والمسؤولية والاستمرارية.

وتجدر الإشارة إلى أن نظرية الحب لستيرنبرغ لا تقتصر على تفسير علاقة الحب بين الرجل والمرأة كما يفهم للوهلة الأولى، فهذا انتقاص من شأن قيمة النظرية، ونظرة قاصرة لهذه الهبة الربانية التي حباها الله تعالى بها وأودعها فينا، فهي نظرية تشمل كافة علاقاتنا الإنسانية، سواء علاقة الإنسان بالإنسان، أو علاقة الإنسان بالعمل، أو بالعلم، أو بالفن... الخ.

وقد قام ستيرنبرغ وآخرون بدراسة هذه النظرية تجريبياً، وتم تطبيق عدة دراسات للتأكد من إمكانية قياس مكونات الحب الثلاثة، ومدى ارتباطها ببعضها، من خلال أدوات ومقاييس مقننة، حيث يقاس كل مكون من المكونات بخمس عشرة فقرة، ليبلغ عدد فقرات المقياس الإجمالي (45) فقرة (Sternberg, 1988).

وبناءً على نتائج تلك الدراسات لمدلول الحب ومكوناته اهتم علماء الاجتماع بمفهوم الحب، واعترفوا بالدور المهم للحب في حياة البشرية، واقتنعوا حول طبيعته وعمليته. وأثرت دراسات وتجارب علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الإيجابي مفهوم الحب وخبراته (Regan, 2011).

ويمكن النظر إلى مفهوم الحب كعلاقة أو تجربة أو موقف، حيث يعد الحب العاطفة النموذجية (Prototypical Emotion)، فقد حاز مفهوم الحب على أعلى تصنيف من أي مصطلح آخر كدلالة على العواطف في دراسة أشار لها Sternberg (1997)، حيث يعد الحب الشعور الأهم، بالرغم من إهمال بعض علماء النفس له وحذفه من بين قوائم مصطلحاتهم. وقد عُرف الحب بلغات كثيرة، وطرائق عديدة، وعلى الرغم من أنها كلمة شائعة وواضحة توحي للبعض أنه لا داعي لتعريفها، إلا أن مفهوم الحب أصبح أنموذجاً

له حدوده وأنواعه، ولم يتم الاكتفاء بتعريفه الكلاسيكي، فهو يشمل جميع أنواع الحب وفروعه، مثل الأمومة، والحب الرومانسي، والرغبة، وحب العمل أو التعلم، وحب الذات، والافتتان... إلخ. وبناءً على ذلك تم التنبؤ بمؤشرات مختلفة للعمليات المعرفية للحب ومناقشة التعريف العلمي له وتصنيفاته.

مفهوم الحب في التراث العربي والإسلامي:

من غير المنتصف الحديث عن علامات الحب ومظاهره دون التطرق لأهم مخطوطتين في تراثنا العربي والإسلامي التي يرى العديد من الأدباء أنها تمثل مرجعاً أساساً في هذا الصدد، وهما:

1. كتاب "طوق الحمامة" لابن حزم الأندلسي (1022) والذي ألفه قبل ألف عام، والذي يعده الأدباء عملاً فريداً في مجاله، فهو من أروع ما خط من أدب العصر الوسيط في دراسة الحب، وترجم للعديد من اللغات العالمية، حيث قام ابن حزم بتحليل هذه الظاهرة وأبعادها الإنسانية، أظهرت مقدرته في سبر طبائع البشر وأغوارهم. فخير ما قام به ابن حزم أن جمع بين المفهوم الفلسفي والواقع التاريخي لمفهوم الحب. ويسمى الكتاب (طوق الحمامة في الألفة والألاف)، ويتضمن مجموعة من أخبار المحبين وأشعارهم وقصصهم. ويتناول الكتاب بالبحث والتقصي عاطفة الحب الإنسانية على قاعدة تعتمد التحليل النفسي من خلال الملاحظة والتجربة، فكان بذلك محللاً بأفكاره، وراسخاً على الأرض بقدميه، جريئاً وصريحاً ومتحرراً من الخوف ومن التزمت، وقد دعم أفكاره بحكايات سمعها أو عاشها، واختار لها العديد من أشعاره المناسبة (كرياكي، 2007)..

2. كتاب "روضة المحبين ونزهة المشتاقين" لابن قيم الجوزية (1350)، ألفه قبل ما يزيد عن سبعمائة سنة، حيث يعد كتاباً مهماً في وصف الحب وأحواله، ذكر فيه مؤلفه ابن الجوزية قصص الحب وأحواله وطبقاته، حتى رقى به إلى أسمى الأخلاق الإنسانية، مع ذكر للجمال وسره، متوخياً العفة والأدب بما يرقى بالفكر والأخلاق، وقد تضمن العديد من الأشعار المتعلقة بالموضوع، فجاء الكتاب راقياً في موضوعه، وراقياً في أسلوبه، وبنظرة سريعة في حيثيات ومحتوى هذا الكتاب القيم يتبين أن ابن الجوزية قد عرف الحب "بغليان القلب وثورانه عند الاهتياج إلى لقاء المحبوب"، وقال فيه إنه "يصفي العقل ويذهب الهم، ويبعث على حسن اللباس، ويعلي الهممة، ويحمل على طيب الراحة، وكرم العشرة، وحفظ الأدب والمروءة، وهو بلاء الصالحين ومحنة العابدين، وهو ميزان العقول وجلاء الأذهان، وهو خلق الكرام". وقال فيه أيضاً "أرواح العشاق عطرة لطيفة، وأبدانهم رقيقة ضعيفة، وكلامهم ومنادمتهم تزيد في العقول، وتحرك النفوس، وتطرب الأرواح" (مسعود، 2014).

وخالصة لما تم عرضه عن الحب ونظرياته نجد أن مفهوم الحب ومكوناته التي تنسجم مع متغير حب التعلم في الدراسة الحالية هي ما تضمنته نظرية مثلث الحب لستيرنبرغ (Sternberg, 1997)، حيث تظهر النظرية مفهوم الحب من خلال مكونات واضحة ومتدرجة، تم التوصل إليها من خلال دراسات مستفيضة، وأدوات وآليات جعلت قياس الحب وتحديد مستواه أمراً ممكناً. كما أبدع Fromm (1956) في الحديث عن وظيفة الحب مقابل موضوع الحب، وما يتعلق بفضن الحب، وأنه أمر يمكن تعلمه، والتعرف إلى مظاهره وعناصره، وفيما يخص التراث العربي والإسلامي لموضوع الحب، فقد تناولت الأدبيات مفهوم الحب من منظور فلسفي تاريخي، يؤكد أن الحب حالة إنسانية عالمية بامتياز.

الأساس النظري لِحُب التعلّم:

يؤكد Peterson و Seligman (2004) أن الحديث سابقاً عن حب التعلّم، كان يتم تناوله من خلال ارتباطاته بمفاهيم أخرى، وليس مفهوماً مستقلاً بذاته، فقد كان جزءاً من مقياس، أو عبارات ومضردات في أدوات كمقاييس الاهتمامات والميول والدافعية، بينما اليوم أصبح الحديث عنه كمصطلح مستقل بذاته.

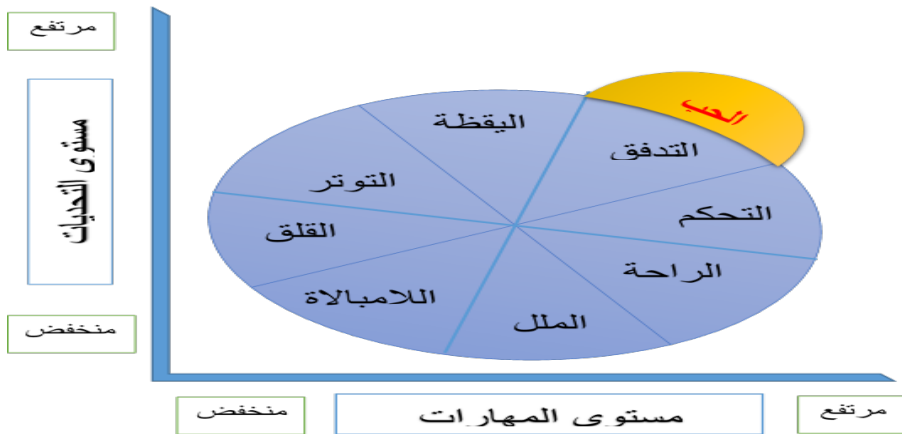
فعلى الرغم من أن مصطلح حب التعلّم يبدو مألوفاً وواضح الدلالة، إلا أن تأصيله النظري تطلب جهداً ودقة في البحث في نظريات التعلّم، ونظريات علم النفس الإيجابي، الذي يعد مظلة عامة لدراسة الانفعالات الإيجابية، والسمات الشخصية للأفراد، وتوظيف طاقاتهم وتمكينهم، فهناك الكثير من المصطلحات والمفاهيم

المرتبطة والمرادفة لمفهوم حب التعلم، كالتدفق، والدافعية، والتحفيز، والمثابرة، والميول، بالإضافة إلى متعة التعلم، وشغف التعلم، وبهجة التعلم، وتقدير قيمة التعلم، والرغبة في التعلم، وفيما يلي استعراض لأبرز هذه المفاهيم وكيفية ارتباطها بمفهوم حب التعلم:

أولاً: التدفق (The Flow) :

بدأ Csikszentmihalyi بدراسة ظاهرة تصاحب الرسامين والفنانين والرياضيين في استغراقهم واستمتاعهم بعملهم، ولكن بعد الانتهاء من لوحاتهم يفقدون الاهتمام بها، وقد فسّر هذه الظاهرة بحالة التدفق التي تمنح صاحبها الشعور بالمتعة وتحقيق الهدف، فيفقد الوعي بذاته ويندمج تماماً في عمله، ويزول إحساسه بالوقت ويختفي لديه التوتر، فيشعر بالمتعة والتحفيز والرغبة بالتعلم، فيتجاوز بذلك كافة التحديات التي تعوقه (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2000).

وقد أطلق اسم التدفق على هذه الظاهرة نسبة إلى تدفق الماء وانسيابه بسهولة ويسر، كما هو الحال في الشعور بذلك الانسجام العميق والاستغراق التام بالعمل، نتيجة للتوازن بين المهارات والتحديات، ويمكن توضيحه من خلال هذا الشكل (2) الذي يبين حالة التدفق والحالات الأخرى، وفقاً لمستوى مهارات الفرد



شكل (2): حالة التدفق والانفعالات الأساسية المرتبطة بنمط التفاعل بين التحديات والمهارات التي يمتلكها الفرد

المصدر: (Csikszentmihalyi, 2004)

يوضح الشكل (2) حالة التدفق والانفعالات الأساسية المرتبطة بنمط التفاعل بين التحديات والمهارات التي يمتلكها الفرد، فعندما تنخفض مستوى المهارات ويرتفع مستوى التحديات التي تواجه المتعلم عندها يشعر بالتوتر والقلق، بينما في حال ارتفاع مستوى المهارات وينخفض مستوى التحديات التي تواجه المتعلم يصاب باللامبالاة والملل، ويصل المتعلم لحالة التدفق عند التوازن بين مستوى المهارات التي يملك، ومستوى التحديات التي يواجهها (Csikszentmihalyi, 2004).

كما يعد مفهوم التدفق من أهم المفاهيم المرتبطة بعلم النفس الإيجابي، ويعد من المفاهيم السيكلوجية ذات المضامين الإيجابية، حيث ترتبط حالة التدفق بخبرة التعلم المثلى (Optimal Learning) التي تصف حالة التركيز والاستغراق المطلق، والشعور الرائع لأداء الفرد وهو في قمة قدراته. وتُعرف حالة التدفق بأنها "الخبرة الإنسانية المثلى المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الإيجابية وجودة الحياة بصفة عامة، كونها حالة تعني اندماج الفرد بالمهام والأعمال اندماجاً تاماً ينسى بها ذاته والزمن والمكان من حوله" (أبو حلاوة، 2014، 8).

ويعرّف Shernoff وCsikszentmihalyi (2008، 132) التدفق بأنه "حالة من التركيز العميق تحدث عند الاندماج في التعامل مع المهام، تتطلب تركيزاً شديداً، ومواصلة بذل الجهد والمثابرة، وتحقق هذه الحالة المثلى عندما تتوازن قدرات الفرد ومهاراته مع التحديات والصعوبات المرتبطة بهذه المهمة ذات الأهداف المحددة"، ومن أهم ما يمكن أن يحققه وصولنا لحالة التدفق ما يلي:

- ◀ ضبط السيطرة على الوعي والشعور وتنظيمه.
- ◀ يعطي الفرصة للتطور والازدهار كأفراد.
- ◀ يسمح لنا ببناء صحتنا النفسية.
- ◀ يمكننا من خلالها الوصول إلى الخبرة المثالية.

أبعاد التدفق:

تقترن حالة التدفق حسب تصور Csikszentmihalyi المشار إليها في سنقر (2009) بالمكونات الآتية:

1. التوازن بين التحدي والمهارة: حيث يتوفر لدينا إحساس بأن قدراتنا تتسق وتتطابق مع المطالب التي تقتضيها المهام التي نقوم بها.
2. الاندماج بين الفعل والوعي: مما يوفر سياقاً للاندماج العميق بما يسهل التدفق والسلاسة للأفعال والمهام.
3. أهداف واضحة ومدركة: ويرتبط ذلك بالإحساس بالثقة واليقين والقدرة على القيام بالمهام المطلوبة.
4. تغذية راجعة واضحة ومحددة: يصاحب التدفق تغذية راجعة فورية وواضحة، ويشعر الفرد أن الأمور تسير وفقاً للمخطط له.
5. تركيز تام في المهمة: ويكون هذا الشعور مصاحباً للاستغراق العميق، وهو ما يعرف بأسر المهمة للفرد.
6. الإحساس بالضبط والسيطرة: ومما يميز هذا البعد أن التدفق يحصل دون مجهود.
7. غياب الوعي بالذات: حيث يتناقص الاهتمام بالذات ويزداد التوحد مع المهام.
8. تبدل إيقاع الزمن: حيث ينتاب المرء الشعور ببطء الزمن أو سرعة انقضائه.
9. الاستمتاع الذاتي: وهي غاية الفرد في حالة التدفق، حيث يمتلك الفرد شعور الرغبة بالقيام بالمهمة كغاية في حد ذاتها دون انتظار الإثابة والمكافأة من أحد.

ويرى سليجمان (2005) أن التدفق، أو الانشغال الشديد بالإنتاج، يبدو وكأنه مجرد من المشاعر، فالتدفق يعني التركيز الكامل فيما ينجز، حيث يتوقف الشعور بالوقت وبالذات، وهي حالة ينسحب فيها الفرد من كل الوجود ليتم التركيز على المهمة التي ينجزها.

أي أن حالة التدفق مؤقتة لا تتطلب بالضرورة توفر المشاعر والعواطف المصاحبة لحالة حب التعلم، وإنما قد تأتي كنتيجة لحالة الحب والميل لمجال أو موضوع ما، مما يشير إلى أن اختيار مفهوم حب التعلم يعد أوسع وأشمل للظاهرة المدروسة في الدراسة الحالية.

وقد خلصت الدراسة الحالية إلى دراسة الفروق بين مفهومي حب التعلم وحالة التدفق، ويمكن إيجازها بالآتي:

1. حالة التدفق حالة مؤقتة تتمكن من الإنسان عندما تتوازن لديه تحدياته ومهاراته في مجال ما، فينسجم بما يقوم به ويفقد وعيه بذاته، نتيجة لتركيزه الشديد في إتمام المهمة، بينما حالة الحب حالة وجدانية نلغ فيها على ذاتنا الخاصة، وتشمل مضمونا روحيا خاصا، وتتسم بالاستمرارية.
2. لا يمكن أن يمر الإنسان بحالة التدفق ما لم يكن محبا لما يعمل.
3. لا تدفق بدون حب، فالذي جعل الفرد ينمي مهاراته لتتوازن مع تحدياته هو حب التعلم، فلا يمكن الوصول لحالة التدفق دون المرور بحالة الحب ومستوياته، فالأصل إذا هو حب التعلم، والنتيجة هي التدفق.

4. الحب يخلق الإرادة والعزيمة، فيه تتطور مهارتنا ونفسح المجال لتتسع دائرة تحدياتنا.
5. العديد من الدراسات التي تناولت مفهوم التدفق - على سبيل المثال دراسة كل من، (Cooper 2009) ، Everett ، (2010) Yerasimou و Raven (2015) - تناولته كمتغير مستقل، أي كمبادئ وأبعاد النظرية وأثرها على العديد من المتغيرات، بعكس الدراسة الحالية التي تنوي دراسة حب التعلم كمتغير تابع.

ثانياً: الدافعية والتحفيز:

يرتبط مفهوم الدافعية بالمحفزات الداخلية والخارجية، حيث تستهدف المحفزات الداخلية ما له علاقة بالمتعة والتحدي، بينما تركز المحفزات الخارجية على تقدير الآخرين أو الحصول على مكافأة، إلا أننا في حديثنا عن علاقة الدافعية بحب التعلم فنحن نقصد ما يرتبط من ذلك المفهوم بمحفزات داخلية فقط، فنجد أن بعض المتعلمين ينغمسون في بعض الأنشطة التي تلبى حب الاستطلاع، وتطور لديهم التحدي، التي عادة ما تكون ناشئة عن عوامل داخلية، وأغلب هذه التحفيزات الداخلية ترتبط بحب التعلم كونهم يتعلمون لغرض التعلم، والوصول إلى المتعة والتغلب على التحديات، كما أنه من المؤكد أن الناس الذين لديهم حب تعلم لديهم احتمالية أكبر لتقدير التعلم، وبالتالي كلما مال الناس للعوامل الداخلية كان لديهم قوة حب التعلم. ويظهر من خلال استطلاع العديد من مقاييس الدافعية والتفضيلات والتحفيز الداخلي أن هناك العديد من البيانات والفقرات التي تشير إلى حب التعلم كخبرات إيجابية يؤدي دعمها إلى تحقيق الرفاهية والسعادة النفسية (Peterson & Seligman, 2004).

ثالثاً المتابعة:

هناك العديد من الأبعاد ذات العلاقة بالمتابعة تعكس حب التعلم، بما في ذلك تصورات الفرد عن قدراته، ودافعيته للإنجاز، أو الأهمية التي يولها الفرد لتقدير ذاته من خلال المتابعة، كشعور الفرد بأهمية اتقانه للمهارات وملء فترات في معرفته وخبراته، والسعي لتحقيق المعرفة، وأيضاً محاكمته لنفسه في حال التعثر أو الفشل، وردود فعله لتصرفاته الخاطئة، وإدراكه بأن المسار الذي يعمل عليه حالياً لا يجدي نفعاً، والشعور بفاعلية وقت التعلم، والرغبة بمعرفة المزيد والجديد (Blum, 2016).

رابعاً: تقدير قيمة التعلم:

من المتوقع أن الناس الذين يظهرون حب التعلم لديهم قيمة أكبر لضمون ما تعلموه، ومعرفتهم لفاصلة ما يتم تعلمه ودرجة أهميته، ومقدار الجهد المبذول في التعلم، ومدة الوقت اللازمة لإنجازه، بمعنى أنهم يولون اهتماماً أكبر لهمة التعلم، وعليه فإن من يتسم بتقدير قيمة التعلم يمتلك دافعا يساهم في تحفيزه على الاستمرار في التعلم، حتى لو أدى ذلك لتنازله عن أنشطة أخرى أيضاً تجذبه ويحبها (Blum, 2016).

ويرى Peterson و Seligman (2004) أننا لو أردنا أن نحفز قيمة التعلم لدى المتعلمين يمكن تدريبهم على تنظيم الذات واتخاذ القرار، كونه سيساهم في مساعدتهم في الاختيار وتفضيل التعلم وارتضاع قيمته لديهم، لا سيما وأن الصغار يكونون متفائلين حول أداؤهم، إلا أنه عاد واستدرك بأن تقدير قيمة التعلم قد تساهم في دعم الدافعية وتنفيذ المهام، ولكنها ليست كافية بالضرورة للتنبؤ بجودة تنفيذ المهام.

خامساً: الميول والاهتمامات الفردية:

إن توافر ميول واهتمامات فردية لدى الفرد في مجال ما يساهم في استمرار العلاقة بالمحتوى الذي يتم تعلمه نتيجة للعمق المعرفي والارتباط الوجداني المسبق لهذا المجال، كأن يكون الطالب عضواً في جمعية المخترعين على سبيل المثال، وبالتالي فإن ميوله واهتماماته الفردية المطورة جيداً في مجال الاختراعات ستزيد من ارتباطه بمادة الفيزياء وعمقه المعرفي بها وميله نحوها، وهذا بدوره يعكس حب التعلم لهذه المادة، وبالتالي ينبغي تحديد مجالات الميول والاهتمامات الفردية الخاصة بالطلبة من خلال ملاحظتهم على مدى فترات طويلة، أما بالنسبة للطلبة الأكبر سناً يمكن التعرف إلى مجالات الميول والاهتمامات الفردية من خلال

تقييم معارفهم وخبراتهم المخزونة في ذاكرتهم، ومشاعرهم الايجابية عن محتوى معين مقارنة بمحتوى آخر، بالإضافة إلى تدريب الكبار على أهمية تحديد نوعية المشاعر التي يكنها الطالب لأي من مجالات التعلم، طالما أن لديهم معرفة بالمحتوى للعديد من المواد (Peterson&Seligman, 2004).

ولتخليص ارتباط المفاهيم التي تم عرضها سابقاً بحب التعلم نجد أن التدفق حالة من الانسجام يصل لها الفرد نتيجة لوجهه لمجال أو موضوع ما، وأن حب التعلم لا يتحقق إلا بوجود ميول واهتمامات فردية، تتجمع لتشكل دافعا للسلوك وحافزا له، ليقوم بما عليه فعله تجاه شغفه، فيشبع ميوله وحاجاته من التعلم، أما المثابرة فهي الصفة التي تضمن استمرارية هذا الحب ودوامه، وتسهم قيمة التعلم في إيجاد الحافز والدافع للتعلم.

مظاهر حب التعلم وخصائصه :

يظهر حب التعلم كميول واهتمامات عامة، أو على شكل ميل الفرد إلى الانغماس في محتوى معين كاهتمام فردي، وليس كل أنواع التعلم، كالوسيقى أو اللغة... الخ، فحب التعلم قوة تجعل الفرد ينغمس في ما يحب تعلمه معرفيا وعمليا، فهي خبرة وممارسة للمشاعر الايجابية في عملية اكتساب المهارات، وتلبية حب الاستطلاع وبناء المعرفة الحالية والتطلع إلى معرفة جديدة، كما يصف حب التعلم عملية الانغماس التي قد لا تؤدي بشكل مباشر إلى فائدة آنية أو إنجاز سريع كنتائج التحصيل، ولكن مع مرور الوقت يطور وينمي الشخص معارف ومعلومات أعمق، وهذا يؤدي بالأخير إلى مساهمات إبداعية لاحقا (Peterson & Seligman, 2004).

ويستعرض Liston (2004) خصائص حب التعلم، إذ يرى أن التعليم من وجهة نظره ينطوي على خلق التواصل بين المعلم والطالب والمحتوى، بحيث يصبح للخبرات التعليمية مجال للتحقق، ففوق التعليم الجيد تشارك وتستدعي الميل للتعلم، واكتشاف هذا الميل أو حب التعلم، ومكانته في التدريس يستوجب توضيح مفهوم الميل والانجذاب وما يبدو عليه، إن حب التعلم يسقط الضوء على دور المعلم وسعيه لجذب طلابه للوصول إلى ما هو أبعد من أنفسهم للتواصل مع المحتوى التعليمي، وإطلاق قدراتهم ونقلهم خارج حدود أنفسهم. كما يشير Liston إلى قضية في منتهى الأهمية وهي المناخ والظروف التي يهيئها المعلم لطلابه، والتي من أبرزها إظهاره الاحترام والتقدير والثقة بهم، كما أن حب التعلم لا يتحقق من وجهة نظر Liston إلا عندما يشعر الطالب بأن المعلم يثمن التعليم ويقدره، ويظهر الإخلاص والتفاني في أدائه التدريسي.

وتذكر Blum (2016) أهم السمات التي يتصف بها محب التعلم، وهي:

- لديه مشاعر إيجابية حول تعلم أشياء جديدة.
- لديه قدرة على بذل الجهود الذاتية والصبر على التحديات والإحباطات.
- يبدي علاقة قوية بالمحتوى الذي يتعلمه، كما يفكر بأساليب واستراتيجيات لتعلم المحتوى.
- يتصف بالاستقلالية والتحدي وإمكانية التعلم.
- يصبح مرجعا بالمعرفة ومصدرا للدعم وقدوة لزملائه.
- يقدر دعم الآخرين له في التعلم.
- يشعر بالكفاءة الذاتية.

وتجدر الإشارة إلى أن العبارات أعلاه يمكنها التنبؤ عن الصحة النفسية والعقلية للفرد، وكان محب التعلم هو شخص سليم وصحيح نفسيا.

ويتوقع أن يكون هناك علاقة بين حب التعلم والسعادة والصحة الجسمية والنفسية للأسباب الآتية (Blum, 2016):

1. القدرة على استمرارية المتعة وتنمية الرغبات والاهتمامات الجديدة، لوحظ أنها ترتبط باستمرارية الإنتاجية مع التقدم بالعمر.
2. التعلم مدى الحياة يمكنه أن يتحقق من خلال تنمية حب التعلم، حيث إن طبيعة الوظائف الحالية تتطلب تعلماً مدى الحياة، فالتناس الذين لديهم حب تعلم يستطيعون مواجهة التحديات والصعوبات.
3. كلما كان الإنسان مستمتعاً وراغباً في عملية التعلم يقل الضغط النفسي لديه، وبالتالي على المدى الطويل يساهم في تحقيق السعادة النفسية والجسمية.
4. متعة التعلم في المراحل المبكرة تحمي الإنسان من المشكلات العقلية لاحقاً، وإن كانت لا زالت تحت الدراسة.

فحب التعلم يمنع التدهور العقلي عند التقدم بالعمر، حيث أثبتت البحوث أن من يملك حب التعلم يمتلك صحة جسدية وعقلية مقارنة بمن لا يملك (Step It Up 2 Thrive, 2012).

تنمية حب التعلم والتدخلات اللازمة :

إن توفير الأنشطة والخيارات المختلفة لحفز مختلف الحواس والدعم الإيجابي والمهام المتحدية يلهم حب التعلم لدى المتعلمين، حيث تشير دراسات الدماغ وأبحاثه في جامعة كاليفورنيا في بيركلي أن البيئة الصفية لها تأثير على نمو الدماغ وعملية التعلم، فتنمية حب التعلم لدى المتعلمين يعني هنا أكثر بكثير من قضية تحضير درس، أو تلبية معايير المنهج، فالمتعلم هنا مسؤول عن مشاعره، يخوض المغامرة، وينتقي الخيارات، كل هذا من أجل أن تنمو شخصيته ويفكر باستقلالية (Church, 2006).

وتسهم الرغبة بالتعلم في مساعدة الفرد على تحقيق الأهداف والغايات، وقد تكون الرغبة بالتعلم لواحد من المجالات المعرفية وقد يكون لأكثر من مجال معرفي، بينما في حال عدم ظهور ميول وحب لأي مجال فإن هذا مؤشر على علامة مرضية غير طبيعية، فالفرد الذي لا يملك الرغبة بالتعلم كقوة داخلية يحتاج إلى دعم لإيجاد سبل وقنوات للاتصال بعملية التعلم، وحتى الأشخاص الذين لديهم رغبة بالتعلم بحاجة إلى دعم لمواجهة الإحباطات التي هي جزء لا يتجزأ من عملية التعلم المستمرة (سولو، 2008).

فحب التعلم يجعل المتعلم أكثر اندماجاً في العمل المدرسي، وأكثر قدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة، سواء من الأباء أو المعلمين (Step It Up 2 Thrive, 2012).

وقد يتطلب الأمر غرس قوة حب التعلم في حال عدم توفره بالمستوى اللازم، على اعتبار أنه قوة تتطلب من الشخص التغلب على انطباعاته وخبراته السابقة عن التعلم، وتصحيح المفاهيم الخاطئة والصور النمطية التي تحد من مشاعره نحو التعلم، والتركيز على توفير الظروف التي تسمح للإنسان أن يطور فهمه لحب التعلم، وتهيئة بيئة التعلم التي من شأنها دعم قدرات الطلبة للتعلم، كما أكدت البحوث المتعلقة بالهوية والجانب الوجداني الحاجة إلى تنمية حب التعلم لدى الطلبة، إذ يصعب تطوير اهتمامات الطلبة وميولهم دون تدخلات تساهم في تمكينهم من مواجهة التحديات، ومن أبرز التدخلات اللازمة المقترحة لتنمية حب التعلم ما يلي (Peterson & Seligman, 2004, 173-178):

1. تعزيز العلاقات الودية، وتوفير مصادر الدعم وإثراء البيئة المعززة لحب التعلم، فمن المهم تعزيز العلاقات الودية وأسس التعاون والانسجام بين الطالب والمعلم، وبين الطالب وزملائه، وبين الطالب والمادة الدراسية، وهذا يختلف من طالب لآخر، فالأطفال قد لا يواجهون تحديات كبيرة في هذا الشأن، لأنهم أسرع في الاندماج وأبسط في التعامل وأسهل في التحفيز، فكلما تقدم العمر بالطلبة أصبحوا يحتاجون إلى تعزيز وتحفيز أكثر، كما أن الرغبات والاهتمامات تقل مع التقدم بالعمر، لا سيما في الميول الأكاديمية، كونها تصبح أكثر عمقاً، وتتطلب مزيداً من الجهد.
2. إتاحة الفرصة للمتعلمين بتحقيق مصلحة فردية وأهداف شخصية من عملية التعلم، لأنها تمكنهم من تحمل التحديات والصعوبات التي تواجههم، كأن يسمح النظام بقبول الطالب للمشاركة في أولياد العلوم في حال حقق 90% من مهام التعلم، وتعد هذه الخطوة مرحلة سابقة في تطوير حبهم للتعلم،

- لضمان اندماجهم في مجال يحقق لهم تنمية حب التعلم بفاعلية.
3. تمكين الأسرة والمدرسة من تقديم دورهم المحوري في عملية التدخل لدعم التعلم عموماً، وحب التعلم بشكل خاص، حيث يعد دور الأم في غاية الأهمية في توفير بيئة تعلم آمنة، وفاعلة، فبدون دعم الأسرة من غير المرجح أن يتم تطوير حب التعلم، كما أن دور المعلم ومحيطه للطلبة ومعرفة تفهم بحرصه على إكسابهم مهارات تمكنهم من تنظيم أنفسهم بشكل جيد للتعلم أمر في غاية الأهمية، وما لم يتوافر هذا الدعم فمن غير المرجح أن يتم تطوير حب التعلم لدى الطلبة، حيث ستبقى مواهب الأطفال وميولهم سطحية من دون دعم الآخرين لهم.
 4. إتاحة الفرصة للطلبة لإجراء ارتباطات أصيلة ذات مغزى للمادة التي يتعلمها، وقد يتطلب تحقيق هذا الأمر إعادة لهيكل المادة التعليمية بحيث يبنى المنهج على تجربة الطلبة اليومية واستخدام الأحداث الجارية وتنفيذ المشاريع الخدمية ذات الصلة بواقع الطلبة وحياتهم.
 5. إعداد المعلم لخطة عمل مبنية على معرفته وخبرته المسبقة للطلبة، وتوقعاته لهم بعد عملية التعلم، على أن ينقل لهم تصوراتهم ويوضح لهم كيف يمكن، وإلى أين يمكن أن يصلوا بأنفسهم بعد عملية التعلم، كما أنه من المهم تعريف الطلبة بأهداف المهام المطلوبة منهم، ولماذا يطلب منهم القيام ببعض الأعمال والواجبات، وذلك لإشراكهم في عملية تعلمهم، وهذا يؤكد على دور المعلم الميسر لتعلم الطلبة.
 6. تنظيم التعلم في مجموعات صغيرة من الطلبة، يتيح الفرصة لإمكانية تعلم عالية، وبالتالي يجتمع الطلاب في حلقات العمل لا سيما في تعلم المحتوى الصعب كالرياضيات واللغة وغيرها، فيسهم ذلك في تعلم مهارات عالية المستوى وسريعة الخطى، وبالتالي يتغلبون على المصاعب فينمو لديهم حب التعلم، كما أن التعلم في مجموعات يعمل على تكوين شبكة اجتماعية تساعد الطلبة في تلبية احتياجاتهم الشخصية، وتسهل التعاون بينهم لتحقيق أهداف اجتماعية وتعزيز المسؤولية المشتركة للتعلم، وقد يكون من المناسب تطبيق ذلك بسهولة للطلبة الذين يعيشون بالقرب من بعضهم، ويكون ناجحاً في المدارس الداخلية، فتصبح اللقاءات خارج إطار الدرس أيضاً ويصبح الحديث شخصياً أكثر.
 7. تعليم الحكمة وتشجيع مهارات النقاش والتفاوض، وتعزيز حس المسؤولية والمساءلة، وتشجيع الطلبة على الفهم وتقان التعلم، جميعها تسهم في صقل شخصية الطالب وجعله مسؤولاً عن تعلمه، حيث لوحظ أن الطلبة الذين كانت لديهم هذه المهارات والسمات كانوا أقل عرضة للتسرب من الكلية.
 8. الاهتمام بعامل الجاذبية ولفت الانتباه من خلال الزينة أو إضافة معلومات مثيرة للانتباه، كما يجدر تعديل خصائص النصوص والمهام لجذب انتباه الطلبة، بحيث يوضح وجود سبب للقيام بهذه المهمة، بالإضافة إلى توفير خيارات لجعل المهمة أكثر إثارة للاهتمام.
 9. التركيز على تقدير التعلم لذاته، من خلال تعزيز التنظيم الذاتي للطلبة، مع الأخذ بالاعتبار أن هذا يتطلب وقتاً وتدابير طويلة الأجل، لتحقيق قدرة عالية من الأداء ومستوى رفيع من حب التعلم، بعكس التدابير قصيرة المدى التي تستخدم لتحسين التحصيل ولا تهتم بقيمة التعلم لذاته.
- ويقصد بالتنظيم الذاتي قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في الموقف، وتكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة وفاعلة، حيث يتميز الطلبة المنظمون ذاتياً بأن لديهم طرقاً كثيرة ينظمون بها دافعيتهم، كما يضعون أهدافاً مناسبة لقدراتهم وظروفهم المحيطة، مع قابلية تلك الظروف للتعديل إذا طرأ أي تغيير في البيئة المحيطة، وللتنظيم الذاتي للتعلم أثر بالغ على تقدير الذات تساعد الطالب للاستقلال والشعور بالثقة في ذاته، والقدرة على السيطرة على مجريات أموره، فتزيد من قدرته على الإنجاز (جابر والجندي، 2014).

كما يقترح جوناثان، المشار إليه في Step It Up 2 Thrive (2012)، عدة أساليب لتطوير حب التعلم، وذلك من خلال الآتي:

1. فقرات التسلية خارج الفصل.
2. استكشاف المواقع والبحث عبر الإنترنت للإجابة عن سؤال ما.
3. قراءة فصل من كتاب فقط للتسلية.
4. اتخاذ قرار بأن تصبح خبيراً في موضوع ما وتبدأ بجمع الكتب والقراءة حول الموضوع.
5. استكشاف مساحة جديدة من المنطقة التي حول سكنك أو قريتك أو حيك في عطلة نهاية الأسبوع.
6. الاشتراك بصحيفة أو مجلة في مجال اهتمامك الخاص.
7. المشاركة في مجموعة نقاش في الإنترنت تركز لموضوع معين وتشعر أنه ممتع لك.

وتجدر الإشارة إلى أن التدخلات اللازمة ينبغي أن لا تتعارض مع متطلبات التعلم، حتى تكون التدخلات ذات فائدة وتحقق المغزى منها.

وبناءً على ما سبق عرضه للتدخلات اللازمة لغرس حب التعلم، يمكن القول إننا مقصرون في اختيار بيئة مشجعة لحب التعلم، فليس كل ما يقدم في مدارسنا وجامعاتنا يراعي هذه القضايا المهمة والمحورية في غرس حب التعلم وتنميته.

كما تجدر الإشارة إلى أن كل ما سبق تناوله في التدخلات اللازمة تظل ضمن المقترحات المقدمة، تم استخلاصها من دراسة مفاهيم مشابهة وقريبة لمفهوم لحب التعلم، وليس معلومات تم إثباتها أو دراسة مدى فعاليتها، حيث لا يزال تناول مصطلح حب التعلم بحاجة إلى إثراء ودراسة لكل من عوامل تنميته، وشروط تحققه، وآلية قياسه، وبالتالي ما نجهله عن حب التعلم أكثر مما نعرفه.

متغير حب التعلم والعلاقة بمتغيري النوع، والثقافة :

عادة ما يتم الإشارة إلى حب التعلم بالترزامن مع الحديث عن الدافعية والإلتقان، لهذا يعد الحديث عن حب التعلم ذا طابع عالمي. بينما يرى كل من Peterson و Seligman (2004) أنه حتى لو كانت بذور حب التعلم عالمية إلا أن الشكل الذي تتخذه والظروف التي تعززها تختلف من ثقافة إلى أخرى ومن شخص لآخر، فعلى مستوى الفروق بين الجنسين وعلاقته بمتغير حب التعلم، لم يسجل ما يستدعي وجود فروق بينهما في حب التعلم، وإن وجدت فروق فهي ضمن ما يتعلق بالعوامل الشخصية وما يدعمها في كلا الجنسين، فعلى سبيل المثال لم تسجل فروق بين الجنسين في درجة دافعية الإنجاز، على الرغم من أن الإناث تميل إلى تسجيل ارتفاع طفيف على الفروع الجانبية لقياس العمل والميول الأسرية، بينما يميل الذكور إلى تسجيل ارتفاع طفيف فيما يتعلق بالفروع الجانبية لقياس النجاح في العمل، كما قد تكون هناك اختلافات بين الذكور والإناث في مستويات الاهتمام لقضايا ذات صلة بالخبرة المرتبطة بالجنس.

أما على مستوى اختلاف الثقافات فقد تكون متعة التعلم مدعومة بتعزيز القوة الفردية في الثقافات التي تركز على الاستقلالية كالمجتمعات الغربية، بينما في الثقافات الشرقية والآسيوية تكون متعة التعلم مدعومة بتعزيز القوة المجتمعية، وعلى سبيل المثال يعرف مفهوم حب التعلم ضمن الثقافة الصينية بأنه ما يؤكد طلب العلم وغرس شغف التعلم مدى الحياة، وتعزيز الاجتهاد وتحمل المشقة والمثابرة والتركيز، ويصعب دراسته بعيداً عن مفهوم العواقب والشعور بالذنب والخجل في حال عدم توفر رغبة التعلم، وهذا يستدعي التأمل في تأثير الثقافة على مفهوم حب التعلم، فمن ليس لديه رغبة بالتعلم عليه أن يشعر بالخجل والعار من نفسه وفقاً للمنظور الصيني، بينما أشار كل من Peterson و Seligman (2004) مسبقاً أن عدم الرغبة في التعلم هو مؤشر مرضي.

وعليه يمكن القول إن المسؤولية والاستقلالية تؤثران تأثيراً مباشراً على مفهوم حب التعلم، فالثقافة الصينية تركز على مسؤولية الفرد تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، وبالتالي فإن شعوره بعدم الرغبة في

التعلم يجعل منه شخصاً عديم المسؤولية تجاه مجتمعه، وعليه أن يتحمل عقبات ذلك، بينما في الثقافة الغربية على المجتمع أن يراعي من ليس لديه رغبة في التعلم وعدم تحميله المسؤولية تجاه ذلك، كونه مؤشراً مرضياً خارجاً عن سيطرته، فيحتاج لعلاج وتقديم الدعم.

أما مفهوم الاستقلالية فهو يسجل انخفاضاً في المجتمعات الشرقية مقارنة بالثقافة الغربية، وبالتالي يميل مفهوم حب التعلم إلى مشاركة الآخرين، وعلاقة المتعلم بالمعلم، ودور المعلم في غرس حب التعلم، وهذا مؤشر على الدور المجتمعي، بينما يميل مفهوم حب التعلم وفقاً للمنظور الغربي نحو تشجيع النزعة الفردية والاستقلالية، من خلال وصفهم لحب التعلم بأنه قوة إيجابية تقود الفرد للانغماس بمعلومات جديدة أو اهتمامات عامة أو فردية.

كما أن حب التعلم من منظور ثقافتنا الإسلامية ينظر إليه كقيمة ضرورية لسماح المتعلم، تؤكد على إرادته الفردية في التعلم، وبذات الوقت يجني المجتمع ثمار هذا الحب لدى أفراد من نهضة وتطور، فالغاية سواء للفرد أم للمجتمع هي إعمار الأرض ونيل رضا الله تعالى.

أهم معوقات حب التعلم:

إن محدودية الخيارات والتركيز على الدرجات وطرائق التدريس التقليدية تؤثر سلباً على إتاحة الفرصة لتطوير اهتمامات الطلبة بعملية التعلم، فكلما قللنا فرص الخيارات أضر ذلك في حب التعلم، كما أن التقدم بالعمر يسهم في خفض الاهتمامات والميول بمجالات التعلم، وتؤدي العلاقات الأسرية غير السوية، والعلاقة التي تخلو من التعاون والشراكة بين ولي الأمر والمدرسة والمعلم إلى تأثير مباشر على خفض مستوى حب التعلم لدى الطلبة، ويعد الجهل بمشاعر الطلبة نحو المحتوى الذي يتعلمونه، ومدى قناعة الطلبة أنفسهم بالمهام التي يقومون بها ومدى قابليتها للتنفيذ، جميعها عوامل مثبطة لحب التعلم، بالإضافة إلى عوامل تتعلق بتواضع بيئة التعلم وعدم تشجيعها لأسئلة الطلبة التي تعكس حب الاستطلاع، وتحديد إمكانية حصولهم على مصادر كافية للتعلم (سولنو، 2008).

ما الذي لا نعرفه عن حب التعلم:

ندرك الآن بعد كل ما تم عرضه كأدب نظري عن متغير حب التعلم أنه يشكل قوة عامة واستعدادات متفاوتة، على الجميع الانخراط مجدداً في إجراءات تسهم في بناء هذه القوة بداخلنا، إلا أننا لا نعرف كثيراً عن هذا المتغير، لندرة ما تم بحثه في هذا الصدد، وبالتالي هناك الكثير من المعلومات والأسئلة المفتوحة التي تحتاج إلى دراسة وبحث وتمحيص، ومن أهمها (Peterson & Seligman, 2004):

□ ما الفروقات الفردية، والعوامل المؤثرة في حب التعلم مثل احترام الذات، والخوف من الفشل، والوضع الاجتماعي، والاقتصادي، والعرق، والجنس، والصورة النمطية عن التعلم؟

□ ما الثمار الفردية والمجتمعية لحب التعلم في المدى الطويل؟

□ ما العمر الأنسب لكل من تنمية حب التعلم لدى الأطفال، وتنمية تنظيمهم الذاتي، وتحقيق مصلحتهم الشخصية في التعلم، وما النتائج في المدى البعيد لتنمية هذه العوامل لحب التعلم؟

□ هل ممكن استخدام المصلحة الفردية وتطويرها لمساعدة الطلبة في تنمية حب التعلم؟

□ هل حب التعلم يتأثر أكثر بالقضايا الأكاديمية، أم بالقضايا التي تتعلق بالأسرة، أم بالصحة، أم بالعلاقات الشخصية؟

□ ما الشروط اللازمة لتمكين الطلبة من حب التعلم؟

□ كيف يمكن أن يتعلم من لا يملك حب التعلم كقوة داخلية؟

□ متى وكيف يمكننا الاستفادة من تجارب الحياة واستخلاص ارتباطات من الواقع وتقديمها لتنمية حب التعلم؟

□ ما أهم البدائل والاستراتيجيات المساعدة لتنمية حب التعلم؟

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة Ellis و Penman (2009) التعرف إلى تصورات الأكاديميين في الجامعات الأسترالية لمفهوم حب التعلم وكيفية تنميته لدى طلبتهم، وذلك لفهم العوامل التي قد تسهم في تعزيز حب التعلم في التعليم العالي. وقد تم مقابلة عشرة أعضاء هيئة تدريس من مختلف التخصصات، ممن لديهم خبرة في التدريس لا تقل عن سنة، وخلصت الدراسة إلى أن مفهوم حب التعلم يتضمن عدة دلالات كالحياة، والصحة، والمتعة، والرضا، والسعي اللامتناهي للمعرفة والفهم، والتمكين، والتواصل، وأن آثار تنميته تنعكس فواندها على حياة الطالب الشخصية والمهنية، بالإضافة للفائدة المجتمعية التي نحققها من خلال تنمية حب التعلم لدى الطلبة الجامعيين، وأن حب التعلم جزء لا يتجزأ من الممارسات والمبادئ الجيدة في التعليم والتعلم، فلا يمكن أن يكون هناك تعلم جيد دون الإحساس والحماس والوعي بأننا جميعنا طلاب ومعلمون نتعلم ونستكشف طوال حياتنا، وخرجت الدراسة بأهم الاستراتيجيات التي تشجع على حب التعلم، وزيادة الدافعية للتعلم من خلال التواصل مع الطلبة، وإثارة الحماس، ولعب الأدوار، وعرض التجارب الشخصية، بالإضافة إلى غرس القناعات بأن التعلم رحلة ممتعة، كما أوصت الدراسة بضرورة توفير بيئة تعلم جيدة وتمكين الطلبة من مهارات البحث وتحفيز التعلم، للإسهام في تنمية حب التعلم.

في حين هدفت دراسة Dennis (2012) إلى التعرف على سلوك المعلمين الذي ينمي حب التعلم لدى الطلبة، وقد تمت مقابلة خمسة معلمين في ولاية نيويورك Newberg في الولايات المتحدة، وأخذت الملاحظات أثناء قيامهم بالتدريس، للوصول إلى أربعة مجالات تظهر أن تفاعل المعلم مع طلبته يحقق لديهم حب التعلم، وهي: الرعاية، والحماس، والإنصاف، والاحترام المتبادل، جميعها تقوي العلاقة بين الطالب والمعلم، وأوصت الدراسة بتطبيق هذه المجالات في فصولنا الدراسية.

وتشير الدراسات السابقة إلى أن مفهوم حب التعلم يمكن تنميته لدى الطلبة سواء في المدرسة أم في الجامعة، وتطرق إلى دور المعلم في تنمية حب التعلم، بالإضافة إلى الإشارة لأهم الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية حب التعلم لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة Blum (2016) إلى التعرف على الأسباب التي يكره فيها الطلبة عبارة "أنا أحب التعلم، أنا أكره المدرسة"، واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي في إجراء مقابلات أنثربولوجية مع مجموعة الدراسة في كلية الفنون والآداب في جامعة نوتردام في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت مجموعة الدراسة من باحثين متفوقين يعملان في جامعات مرموقة، ولعل أبرز ما يمكن استخلاصه من نتائج المقابلة:

أن مجموعة الدراسة كررت أنها تحب التعلم وتكره المدرسة / الكلية، وأن لديها شغفاً كبيراً لمهنة التدريس، وبالرغم من كونها غير مرتاحتين لنظام التعليم في الكلية إلا أنهما سوف تعملان مستقبلًا كمدرسات في الكلية رغبةً منهما في تغيير النظام التعليمي في الكلية بما يلائم ميول الطلبة وإمكاناتهم، فالتعليم الرسمي الذي يحصل في المدارس والجامعات من وجهة نظر مجموعة الدراسة يجعل الطلبة مرغمين على التعلم، وقد يتحمل الطلبة هذا الضغط كونهم ولدوا لكي يتعلموا، وأن طبيعتهم المرنة تمكنهم من التكيف مع قسوة النظام التعليمي والتقدم في الدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

وللتعليق على الدراسات السابقة يمكن القول إن دراسات حب التعلم نادرة سواء على المستوى الدولي والإقليمي، فالمصطلح لا يزال حديثاً، بمعنى أنه لم يطرق بحثياً؛ بالرغم من شيوع استخدامه تربوياً، وفيما يلي أهم ما يمكن مناقشته والاستفادة منه من عرض الدراسات السابقة :

□ تم دراسة متغير حب التعلم من خلال منهج البحث النوعي، وليس الكمي، ويعد هذا جديراً بالاهتمام، فقد استخدمت أداة المقابلة لاستطلاع تصورات الأكاديميين لمفهوم حب التعلم، وكيفية تنميته لدى الطلبة، كما في دراسة Penman وEllis (2009)، ودراسة Blum (2016)، وبطاقة الملاحظة لدراسة سلوك المعلم الذي ينمي حب التعلم، كما في دراسة Dennis (2012)، بينما التزمت الدراسة الحالية لقياس متغير حب التعلم بالمنهج الكمي.

□ وأشارت دراسة Penman وEllis (2009) إلى دلالات مفهوم حب التعلم فهو يعني الحياة، والصحة، والمتعة، والرضا، والسعي اللامتناهي للمعرفة والفهم، والتمكين، والتواصل، وأن أشار تنميته تنعكس فوائدها على حياة الطالب الشخصية والمهنية، بالإضافة للفائدة المجتمعية التي نحققها من خلال تنمية حب التعلم لدى الطلبة الجامعيين، وأن حب التعلم جزء لا يتجزأ من الممارسات والمبادئ الجيدة في التعليم والتعلم، وهذه النتائج تم الاستفادة منها في بناء مقياس حب التعلم والمواقف التي تمثله.

□ وتؤكد دراسة Penman وEllis (2009) على إمكانية تنمية مفهوم حب التعلم لدى الطلبة الجامعيين، بمعنى أن حب التعلم مكتسب.

□ وأكدت دراسة Dennis (2012) على خمسة مجالات تظهر أن تفاعل المعلم مع طلبته يحقق لديهم حب التعلم، وهي: الرعاية، والحماس، والإنصاف، والاحترام المتبادل، وتعد هذه المجالات قريبة إلى حد ما لفضائل الذكاء الأخلاقي، كالإنصاف والاحترام والرعاية، وكأن حب التعلم تنعكس آثاره على بيئة التعلم فيكسب المتعلمين فضائل الأخلاق، وهذه نتيجة جديرة بالاهتمام يمكن للدراسة الحالية الاستفادة منها في تفسير النتائج.

□ واستطلعت دراسة Blum (2016) ما وراء عبارة "أنا أحب التعلم، أنا أكره المدرسة" الذي يتعلق ببيئة التعلم ومناخه، وكيف يمكن أن تكون طاردة للطلبة، ولكن بذات الوقت قد يتمكن حب التعلم في نفوسهم من الاستمرار في التعلم ومواصلة الجهود، ومواجهة التحديات، بل قد يصل إلى أبعد من ذلك، وهو الرغبة في التغيير.

□ تمت الدراسات في أستراليا (Penman & Ellis, 2009) والولايات المتحدة الأمريكية (Dennis, 2012; Blum, 2016)، ولم يتم العثور على أي دراسة عربية بحثت متغير حب التعلم أو أي مصطلح مقارب له.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

يعد المنهج الوصفي الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

عينة التقنين :

تم اختيار عينة التقنين من طلبة المستوى الرابع في قسم علوم الحياة في كلية التربية بجامعة صنعاء، وقد بلغ حجم العينة 136 طالباً وطالبة، وبعد تطبيق المقياس واستبعاد الاستجابات غير المكتملة، بلغ حجم العينة 111 طالباً وطالبة.

أداة الدراسة :

لغرض تحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس حب التعلم على هيئة مواقف، بحيث اشتمل المقياس في صورته النهائية على خمسة عشر موقفاً، وتكون كل موقف من أربعة بدائل تحدد مستويات حب التعلم،

وسيتم عرض خطوات بناء المقياس وتقنيته عند الإجابة على هدف الدراسة الثاني.

إجراءات الدراسة :

تم بناء أداة الدراسة وعرضها على المحكمين والتعديل في ضوء آرائهم، ثم تم تطبيق الأداة على عينة التقنين لقياس ثباتها، وتحديد مستوى حب التعلم لكل بعد من أبعاده الثلاثة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل لها وفقاً لأهداف الدراسة، كما سيتم مناقشة النتائج، وما انتهت إليه الدراسة من استنتاجات وتوصيات ومقترحات على النحو الآتي:

أولاً: فيما يتعلق بالهدف الأول: وينص على: "تقديم تصور مقترح لمفهوم حب التعلم وأبعاده ومستوياته". ولتحقيق هذا الهدف وتقديم نموذج نظري لمفهوم حب التعلم وأبعاده المختلفة تم العمل وفقاً للخطوات الآتية:

1 - مبررات اختيار مصطلح حب التعلم:

لا شك أن أزمة المصطلحات في العلوم الإنسانية تضع الباحثين أمام مسؤولية التعريفات الاصطلاحية والإجرائية وتحدياتها، لا سيما عند تشابه عدة مصطلحات، حيث تصبح الحاجة ملحة لتوضيح أوجه التشابه أو الاختلاف بينها، وعلى الرغم من كثرة المفردات التي قد تقترب إلى حد ما أو تبتعد من مفهوم حب التعلم، إلا أن منشأ كل مفردة وتأصيلها قد يبرر هذا التشابه أو الاختلاف.

فبناء على ما تم عرضه في الخلفية النظرية لعدة مصطلحات تقترب أو تبتعد عن حب التعلم، نجد أن حب التعلم، أو متعة التعلم، أو شغف التعلم، أو الرغبة بالتعلم، أو حالة التدفق، أو الدافعية الداخلية والمثابرة والميول وتقدير التعلم جميعها تنطلق من دوافعنا الداخلية، وانفعالاتنا الإيجابية، أي بمعنى أننا لا زلنا في سياق علم النفس الإيجابي، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تقترح تصوراً لتوضيح المصطلحات، والربط بينها، فنجد أن الميل والشغف والالتزام مكونات أساسية لحب التعلم، بينما تبقى حالة التدفق ثمرة يقطفها محب التعلم، كونها نتيجة بديهية لحب التعلم. وتنعكس آثار حب التعلم على الفرد والمجتمع بالبهجة والسرور، فعندما نقوم بما نحب تملأنا السعادة والغبطة، ونصبح أكثر إنجازاً ومثابرة كوننا مفعمين بالإيجابية، فنتحدى الصعاب، ونفسح المجال لدائرة تحدياتنا ومهاراتنا بالاتساع، فنحقق بذلك الغاية والهدف الأسمى للتعليم، وهي جودة الحياة لنا ولن حولنا.

فبالرغم من تعدد هذه المفردات واختلافها في منشأها وتأصيلها إلا أنها تثير مفهوم حب التعلم، وتمنحه معنى وقيمة، مستندة في ذلك كله إلى أساس علمي رصين، وعليه يمكن القول بعد استعراض الأساس النظري لحب التعلم وتأصيله، أن مفهوم حب التعلم أشمل وأعمق من العديد من المفاهيم التي طرحت كونه يشير إلى الحب والمشاعر القلبية بصفته فضيلة إيجابية، مع الأخذ بالاعتبار أهمية هذه النظريات في شرح هذا المفهوم، ونتائجه وآثاره على الفرد والمجتمع، فالحب من أهم الخبرات الأخلاقية في حياة النفس البشرية، فهو ليس مجرد انفعال أو عاطفة أو وجدان، بل هوية واتجاه وسلوك، يضيف على الوجود البشري عمقا ومعنى وقيمة، فيكسبه بذلك اتجاهها وقصداً وغاية، وستسهم جل هذه المفردات في إثراء مفهوم حب التعلم، وتشكل أساساً متيناً في بناء مقياسه.

2 - وبناءً على ما سبق فقد تم تحديد مكونات حب التعلم استناداً إلى نظرية مثلث الحب لستيرنبرغ، التي يمكن توضيحها فيما يلي:

مكونات الحب الرئيسية لدى ستيرنبرغ (Sternberg, 1988; Regan, 2011):

أ. الألفة (Intimacy): حيث تشير الألفة لمشاعر القرب والترابط، وتؤدي هذه المشاعر للاحساس بالدفء في العلاقة.

ب. الشغف (Passion): تشير حالة الشغف إلى الدوافع التي تقود لتقوية العلاقة وتحفيز المظاهر ذات الصلة بالانجذاب والإثارة، ويمكن وصفها بأنها حالة من التوق الشديد، ومن مظاهرها الرغبة بالانتماء، وتحقيق الذات.

ج. القرار / والالتزام (Decision / Commitment): ويشير هذا المكون إلى أن قراراً يجب أن يتخذ بالالتزام في العلاقة، ويمنح نوعاً من الاستقرار والمسؤولية والاستمرارية.

تتفاعل هذه المكونات الثلاثة مع بعضها، فزيادة الألفة تؤدي إلى مزيد من الشغف ومزيد من الالتزام، كما أن مزيداً من الالتزام يسبب مزيداً من الألفة، وبالتالي مزيداً من الشغف، وعلى الرغم من أهمية هذه المكونات الثلاثة معاً في بناء الحب الخالص / الكامل (Consummate Love) الذي نسعى له، إلا أن أهمية كل مكون من المكونات الثلاثة ومستواه قد يختلف من علاقة لأخرى، وتفاعله مع المكونين الآخرين، وبالتالي تنشأ عدة احتمالات ممكنة تشكل أنواع الحب ومستوياته.

ويشير الجدول (1) إلى المستويات التي تنشأ نتيجة تفاعل المكونات الأساسية للحب.

جدول (1): تصنيف ستيرنبرغ لأنواع الحب

أنواع الحب/Kind of love	الألفة Intimacy	الشغف Passion	القرار/الالتزام Decision / Commitment
اللاحب Nonlove	منخفض	منخفض	منخفض
الميل / الإعجاب Liking	مرتفع	منخفض	منخفض
الولهُ / التيم Infatuation	منخفض	مرتفع	منخفض
الحب الفارغ/ الأجوف Empty Love	منخفض	منخفض	مرتفع
الحب العاطفي Romantic Love	مرتفع	مرتفع	منخفض
حب الشراكة/ الصداقة Companionate Love	مرتفع	منخفض	مرتفع
الحب الساذج Fatuous Love	منخفض	مرتفع	مرتفع
الحب الكامل / الخالص	مرتفع	مرتفع	مرتفع

المصدر: (Sternberg, 1997)

حيث يوضح الجدول (1) أنه عند توفر مكون الألفة مع مكون الالتزام دون الشغف، تصبح العلاقة أكثر استقراراً، لكنها تفتقر للإثارة والعاطفة المتأججة، وبالتالي يتحقق المستوى (6) الذي يتصف بعلاقة الصداقة والشراكة، وعند توفر مكون الألفة مع مكون الشغف دون الالتزام، تصبح العاطفة في أوجها، لكنها معرضة للانهايار وعدم الاستمرار، وبالتالي يتحقق المستوى (5) الذي يتصف بالحب العاطفي دون التزام، وعند توفر مكون الالتزام مع مكون الشغف دون الألفة، تصبح العلاقة فارغة من محتواها وغير ناضجة، وبالتالي يتحقق المستوى (7) الذي يتصف بالحب الساذج، وهناك المستويات الثلاثة الأخرى التي تصف وجود مكون واحد وغياب مكونين من المكونات مثل المستوى (2) و(3) و(4) التي تصف علاقة الميل والولهُ والحب الفارغ، وفي حال غابت المكونات الثلاثة عندها يختفي الحب، أما لو توفرت جميعها فعندها يوجد الحب الخالص (Sternberg, 1997).

ويعتمد مثلث الحب على عاملين (Regan, 2011):

□ مقدار الحب: ويتمثل في الاختلافات الكمية لكل مكون من المكونات الثلاثة الرئيسية، فكلما زاد مقدار الحب زادت مساحة المثلث.

□ التوازن في الحب: ويتمثل في مستوى مشاركة كل مكون من هذه المكونات الثلاثة، ليسهم في الوصول إلى حالة الحب الكامل (Consummate Love).

أما المساحة خارج المثلث فهي العلاقات التي ليس فيها أي مكون من مكونات الحب الثلاثة (Sternberg, 1997).

وبناءً على ما سبق يمكن القول إن حب التعلم تشكل نتيجة تقارب واندماج عدة مشاعر كالألفة والاهتمام بالعلم والمعرفة، أو بجمال وتخصص ما وفقاً لميول المتعلم ورغباته، أو الإعجاب بالمعلم، فيصبح التعلم عندها ذا معنى للمتعلم، فتأتي حالة الشغف والرغبة الشديدة بالتعلم، والتوق الشديد لتحقيق الذات من خلال التعلم، ثم الالتزام وبذل الجهود، ومواجهة الصعاب في تحقيق التعلم الفعال في جو من المتعة والحماس.

وعليه فقد خلصت الدراسة الحالية نتيجة لما سبق عرضه لمفهوم الحب، وأهم مكوناته ومستوياته، وتلخيصها في ضوء نظرية مثلث الحب لستيرنبرغ على النحو الآتي:

1. ألفة التعلم: وتعني الرغبة في التعلم، أو إعجاب المتعلم بالمعلم، أو بمصادر التعلم.. الخ، ويكون هذا الإعجاب والميل قائداً للرغبة في التعلم، بينما لا تزال مشاعر داخلية لم تصل إلى مرحلة السلوك، ويمكن أن تنطفئ لسبب أو لآخر.

2. الشغف للتعلم: يصبح التعلم شغل المتعلم الشاغل ورغبته الدائمة والمستمرة، لدرجة تصبح عادة أو سجية غير متكلفة، ويحرص دوماً على الاستزادة، وهذا يعكس طموح الفرد المتنامي والرغبة التي تسيطر على قلبه ووجدانه في التعلم.

3. الالتزام نحو التعلم: تعد أول خطوة عملية لحب التعلم، ويظهر على شكل حضور محاضرات أو ندوات أو برامج تدريبية أو التحاق بدراسة... أو قراءة... إلخ، ويصبح المتعلم يتحدث عن ما تعلمه بحماس، وينفق بسخاء على عملية التعلم ومتطلباتها.

وبناءً على هذه المستويات الثلاثة تم بناء مقياس حب التعلم الذي يتضمن مواقف حياتية تقيس من خلاله مظاهر حب التعلم لدى المتعلم.

ثانياً: فيما يتعلق بالهدف الثاني: وينص على: "بناء مقياس حب التعلم للبالغين".

لتحقيق هذا الهدف ولبناء مقياس حب التعلم للبالغين وتقنينه، تم القيام بالخطوات الآتية:

أ. تحديد الهدف من المقياس:

تم إعداد مقياس حب التعلم لتحقيق الأغراض الآتية:

□ بناء مقياس مواقف لحب التعلم: حيث لم تتوفر أي أداة تقيس حب التعلم سواء بالعربية أو الإنجليزية، فقد أشار كل من Peterson و Seligman (2004) أن الحديث عن حب التعلم كان يتم دراسته من خلال ارتباطاته بمفاهيم أخرى، وليس مفهوماً مستقلاً بذاته، فقد كان إما جزءاً من مقياس، أو عبارات ومضردات في أدوات كمقاييس الاهتمامات والميول والدافعية، بينما اليوم أصبح الحديث عن حب التعلم بوصفه مصطلحاً مستقلاً بذاته، وبالتالي سعت الدراسة إلى بناء مقياس حب التعلم، لتكون بذلك أول من بادر إلى تحويل حب التعلم من مجرد مصطلح موجود في الساحة التربوية أو النفسية إلى مفهوم يمكن قياسه وتحديد أبعاده ومستواه، وبذلك تكون قد أسهمت في الانتقال بمفهوم حب التعلم من النظرية إلى حيز التطبيق.

□ تحديد أبعاد مفهوم حب التعلم: فقد تم تحديد أبعاد حب التعلم وفقاً لأبعاد الحب ومستوياته، وليس وفقاً لما تم دراسته في مقاييس قد تعد قريبة من مفهوم دافعية التعلم والميول والاتجاهات، وقد تم التوضيح في الإطار النظري الاعتماد على نظرية مثلث الحب لستيرنبرغ (Sternberg, 1997) في تحديد أبعاد حب التعلم.

ب. تحديد محاور المقياس وأبعاده:

تم بناء مقياس حب التعلم على هيئة مواقف تقيس مستوى حب التعلم لدى الطلبة، معتمدة على أبعاد الحب وفقاً لنظرية مثلث الحب لستيرنبرغ (Sternberg, 1997)، وبالتالي تحددت أبعاد المقياس بثلاثة أبعاد، تبدأ بألفة التعلم، وتنتهي بالالتزام نحو التعلم، مروراً بشغف التعلم.

ج. كتابة مواقف المقياس ومراجعتها:

أُختيرت مواقف حب التعلم من خلال الاطلاع على مفهوم حب التعلم في الأدب النظري، بالإضافة إلى مراجعة ما جاء في التراث العربي والإسلامي حول آداب العالم والمتعلم، وقد تم التركيز على اختيار مواقف حياتية تتناسب مع مظاهر حب التعلم، كما تنسجم والمرحلة العمرية لمجموعة الدراسة، وقد روعي في صياغة المواقف ما يلي:

□ تعريف كل بعد من الأبعاد تبعاً لارتباطه بعملية التعلم ومراحلها ومظاهر التعلم.

□ اختيار المواقف المناسبة مع واقع الطلبة التي قد تصادفهم في حياتهم اليومية.

□ تحديد أربعة بدائل بحيث يراعى فيها التدرج في حب التعلم من المستوى الأول إلى المستوى الرابع.

□ وضوح الألفاظ المستخدمة ودقتها وخلوها من التعقيد.

□ سلامة الصياغة من الناحية اللغوية.

□ عدم الإشارة لمسمى المقياس في ورقة الطالب، كي لا تعد إشارة مسبقة لما يتم قياسه، فتتأثر بذلك إجابته.

□ وجود ورقة مستقلة للإجابة عن المقياس.

د. كتابة تعليمات المقياس:

تمت كتابة تعليمات المقياس على النحو الآتي:

□ التوضيح بأن الإجابة عن المواقف تحدد بعض خصائص التعلم، وأن اختيار أحد البدائل يكون وفقاً لوجهات النظر فيما نملك من سمات ومشاعر نحو تعلمنا.

□ الإشارة إلى أنه لا يوجد من البدائل إجابة صحيحة أو خاطئة، وإنما اختيارنا للبدائل يمثل الحالة الأقرب لسلوكنا نحو التعلم.

□ التأكيد على ضرورة اختيار إجابة واحدة فقط لكل موقف.

□ التأكد من الإجابة عن جميع المواقف.

هـ. مكونات مقياس حب التعلم:

بناءً على مراجعة الأدب النظري في مجال نظريات الحب، وخصائص التعلم، خلصت الدراسة الحالية لأهم مكونات حب التعلم وأبعاده في ضوء نظرية مثلث الحب لستيرنبرغ (Sternberg, 1997) على النحو الآتي:

□ ألفة التعلم: وتمثل إعجاب المتعلم بالمعلم، والرغبة بالتحلم، أو انهم لمصادر التعلم، ويكون هذا الإعجاب قائداً للرغبة في التعلم، بينما تظل هذه المشاعر داخلية، بمعنى أنها لم تصل لمرحلة السلوك، وقد تنطفيئ بسبب أو لآخر.

□ الشغف للتعلم: يصبح التعلم شغل المتعلم الشاغل، ورغبته الدائمة والمستمرة، لدرجة يصبح فيها التعلم عادة أو سجية غير متكلفة، ويحرص المتعلم فيها دوماً على الاستزادة، مما يعكس طموحه المتنامي، والرغبة التي تسيطر على قلبه ووجدانه في التعلم.

□ الالتزام نحو التعلم: تعد أول خطوة عملية لِحُب التعلم، وتظهر على شكل حضور محاضرات أو ندوات أو برامج تدريبية أو التحاق بدراسة... أو قراءة... إلخ، ويصبح المتعلم متحدثاً عما تعلمه بحماس، وينفق بسخاء على عملية التعلم ومتطلباتها.

وبناءً على هذه الأبعاد الثلاثة تم بناء مقياس حب التعلم، الذي يتضمن خمسة عشر موقفاً، يقيس من خلاله مظاهر حب التعلم لدى المتعلم، ويحدد مستواه وفقاً لهذه الأبعاد الثلاثة، بحيث تضمن كل بعد خمسة مواقف.

و. وضع نظام تقدير الدرجات:

تم تحديد أربعة بدائل لكل موقف من مواقف حب التعلم، يعبر كل بديل فيه عن درجة، حيث تتراوح الدرجات من 1 إلى 4، وقد تم اقتراح وصف لكل درجة من هذه الدرجات تحدد مستوى حب التعلم لدى المستجيب، فيسهل تصحيح المقياس وتفسيره، كما يلي:

(1) منخفض.

(2) مقبول.

(3) متوسط.

(4) مرتفع.

وبالتالي يمكن وصف مستوى حب التعلم تبعاً للأبعاد الثلاثة لدى المستجيب، فعلى سبيل المثال في حال حصل الطالب على درجة (1) في بعد ألفة التعلم يمكن تفسير هذه النتيجة كالاتي: درجة (1) تعني أن مستوى حب التعلم لدى المستجيب في ألفة التعلم منخفض، بينما لو حصل على درجة (4) في بعد الالتزام نحو التعلم، فيصبح تفسير هذه النتيجة كالاتي: درجة (4) تعني أن مستوى حب التعلم لدى المستجيب في بعد الالتزام نحو التعلم مرتفع.

ز. صدق المقياس:

يعد المقياس صادقاً في حال استطاع أن يحقق الهدف الذي وضع لأجله، وبالتالي تم قياس الصدق الظاهري للتحقق فيما إذا كانت المواقف تقيس فعلاً أبعاد حب التعلم لدى عينة التقنين، حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في كل من اليمن وماليزيا ومصر والأردن والسعودية وفلسطين والجزائر.

وقد عُرض المقياس في صورته الأولية مصحوباً بمقدمة تضمنت: عنوان الدراسة وأسئلتها، وتعريف حب التعلم، بالإضافة إلى أبعاده الثلاثة، كما ضمنت التعليمات الموضحة للطالب لكيفية الإجابة عن المقياس، ملحقة بورقة خاصة بكل طالب للإجابة عنها، وفي نهاية المقدمة طلب من السادة المحكمين إبداء آرائهم حول الأمور الآتية:

□ سلامة الصياغة للموقف وبدائله.

□ مناسبة فكرة الموقف لكل بعد من أبعاد المقياس.

□ مناسبة البدائل لكل موقف من المواقف.

□ مدى التدرج في اختيار البدائل.

□ اقتراح مواقف أو بدائل مناسبة فيما إذا كانت المواقف والبدائل المعدة غير مناسبة.

- أية ملاحظة أو مقترح يمكن إضافته لإخراج المقياس في أفضل صورة.
- وقد طور المقياس في ضوء عملية التحكيم وتمت الاستفادة من ملاحظات المحكمين في الأمور الآتية :
- تغيير البدائل الثلاثة في الموقف الثاني بما يتناسب مع التعديلات التي تمت في الموقف.
- إعادة صياغة بدائل الموقف الأول والتاسع والعاشر والثالث عشر لضمان التسلسل والتدرج في مظاهر حب التعلم.
- تعديل الموقف الثالث عشر ليصبح التركيز على الاستمرارية في التعلم والمثابرة بدلاً من التركيز على بذل الجهد والصبر في التحديات من أجل التعلم.
- إعادة صياغة بعض الجمل بحيث تصبح أكثر فهماً ودلالة.
- وبذلك توفر للمقياس الصدق الظاهري من خلال تعديلات المقياس في ضوء آراء السادة المحكمين.

ح. ثبات المقياس :

- ثبات المقياس باستخدام معامل كرونباخ - ألفا :

لحساب ثبات المقياس تم تطبيقه على (111) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرابع - قسم علوم الحياة في كلية التربية - جامعة صنعاء، حيث تم حساب معامل الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من الأبعاد الثلاثة، حيث يسعى معامل ألفا كرونباخ إلى قياس معامل التباين الداخلي بين الإجابات بهدف التحقق من مقدار التجانس لأداة القياس كأحد المؤشرات على ثباتها ودرجة الاعتماد على عباراتها كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): نتائج حساب ثبات المقياس لكل بعد من أبعاد حب التعلم والدرجة الكلية للمقياس

معامل الثبات	عدد المواقف	أبعاد حب التعلم
0.827	5 مواقف (1 - 5)	ألفة التعلم
0.775	5 مواقف (6 - 10)	الشغف للتعلم
0.801	5 مواقف (11 - 15)	الالتزام نحو التعلم
0.808	15	الإجمالي

ويظهر الجدول (2) أن إجمالي ثبات المقياس بلغ (0.81)، وهي قيمة تظهر ارتباطاً جيداً بين أبعاد حب التعلم والدرجة الكلية للمقياس.

كما يظهر أن معاملات الثبات مرتفعة لمحاوَر الاستبيان، وقد تراوحت بين (0.775) لبعْد الشغف للتعلم، و(0.827) لبعْد ألفة التعلم، وقد كان معامل الثبات العام هو (0.808) وهي قيمة مرتفعة.

ثالثاً: فيما يتعلق بالهدف الثالث: وينص على: "التعرّف إلى مستويات حب التعلم لكل بعد من أبعاده والدرجة الكلية لدى عينة التقنين".

لتحقيق هذا الهدف تم الرجوع إلى نظام تقدير الدرجات المقترح، وذلك كما في الجدول (3).

جدول (3): نظام تقدير الدرجات لتحديد مستوى حب التعلم

مستوى حب التعلم	النسب المئوية	مدى الدرجات
غير متوفر	(0% - 24%)	أقل من 1
منخفض	(25% - 36%)	(1.00 - 1.45)
مقبول	(37% - 61%)	(1.46 - 2.45)
متوسط	(62% - 86%)	(2.46 - 3.45)
مرتفع	(87% - 100%)	(3.46 - 4.00)

كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس حب التعلم، بالإضافة إلى تحديد النسب المئوية لكل بعد من أبعاده والدرجة الكلية له، وذلك لتحديد مستواه لدى عينة التقنيين، والجدول (4) يوضح نتائج التحليل.

جدول (4): المتوسطات والنسب المئوية لأبعاد حب التعلم والدرجة الكلية له

أبعاد حب التعلم	المتوسطات	الانحراف المعياري	النسب المئوية	مستوى حب التعلم
ألفة التعلم	3.10	0.47	0.76	متوسط
شغف التعلم	3.19	0.58	0.80	متوسط
الالتزام نحو التعلم	3.56	0.55	0.89	مرتفع
الدرجة الكلية	3.28	0.41	0.82	متوسط

يصف الجدول (4) متوسطات درجات مجموعة الدراسة لكل بعد من أبعاد حب التعلم والدرجة الكلية له، حيث يظهر الجدول أن بعد الالتزام نحو التعلم حاز على أعلى متوسط، حيث بلغ (3.56) وبانحراف معياري (0.55) وبنسبة مئوية بلغت (0.89)، مما يعني أن بعد الالتزام نحو التعلم يعكس مستوى حب التعلم بتقدير "مرتفع"، بينما يظهر متوسط درجات بعدي ألفة التعلم، وشغف التعلم، ومتوسط الدرجة الكلية لحب التعلم تقديراً "متوسطاً"، حيث بلغ متوسط كل منها (3.10)، (3.19)، (3.28) على التوالي، وانحراف معياري (0.47)، (0.58)، (0.41) على التوالي، كما بلغت نسبها المئوية (0.76)، (0.80)، (0.82) على التوالي، وقد يعزى ارتفاع متوسط بعد الالتزام نحو التعلم عن بقية الأبعاد؛ إلى أن الطلبة ينظرون إلى عملية تعلمهم بوصفها مسؤولية، ويتعاملون معها على أنها واجب، أكثر من كونها عملية ممتعة، تلبى اهتماماتهم وتعكس ميولهم، لا سيما أن المواقف التي تشكل هذا البعد يركز معظمها على بذل الجهد للتعلم، والصبر في التحديات، والانفاق على التعليم (ملحق 2)، وهذه جميعها تؤكد على النظرة الجادة للتعلم، لا سيما أن الطلبة يشرفون على التخرج في ظروف صعبة، وتوقف متكرر للدراسة في الجامعة نظراً للظروف الاستثنائية التي تمر بها الجمهورية اليمنية، وعليه يمكن الإشارة إلى أن مفهوم حب التعلم لدى مجموعة الدراسة ينسجم مع المنظور الصيني الشرقي لحب التعلم، حيث أشار Seligman و Peterson (2004) أن مفهوم حب التعلم ضمن الثقافة الصينية يؤكد على طلب العلم، وتعزيز الاجتهاد، وتحمل المشقة، والمتابعة.

ونظراً لعدم وجود دراسات بحثت حب التعلم كمتغير تابع، يصعب مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، وعليه يمكن اقتراح محك مقبول لمستوى حب التعلم، بحيث يصبح مرجعاً لتحديد مستوى حب التعلم لدى الطلبة وفق مقياس الدراسة الحالية، وتحدهه بتقدير متوسط وما فوق، أي ما ارتفعت نسبته عن (62%)، وعليه يعد مستوى حب التعلم بأبعاده الثلاثة لدى مجموعة الدراسة ضمن المحك المقبول.

الاستنتاجات:

- خلصت الدراسة بعد تفسيرها لنتائج الدراسة إلى الاستنتاجات الآتية:
1. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى حب التعلم لدى مجموعة الدراسة متوسط.
 2. أصبح من الممكن ومن خلال هذه الدراسة قياس متغير حب التعلم وتحديد مستوياته وأبعاده، حيث لم يكن متوفراً قبل ذلك.
 3. مفهوم حب التعلم لدى مجموعة الدراسة يتبع المفهوم الشرقي لحب التعلم الذي يؤكد على الاجتهاد، والمسؤولية، وتحمل المشاق، أكثر منه في الرغبة، والحرية الذي يتسم به المفهوم الغربي.
 4. تعد بيئة التعلم عاملاً مؤثراً في تنمية أبعاد حب التعلم.

التوصيات:

- توصي الدراسة الحالية بالآتي:
1. تطبيق تطوير مقياس حب التعلم على عينات متعددة الخصائص.
 2. ترجمة مقياس حب التعلم للغة الإنجليزية وإرساله إلى رئيس جمعية علم النفس الأمريكية السابق رائد علم النفس الإيجابي مارتن سليجمان، وذلك للتأكد من مدى انسجامه مع خصائص حب التعلم التي أشار لها سليجمان في كتابه.
 3. التأصيل النظري لمفهوم حب التعلم من منظور إسلامي.

المقترحات:

- تقترح الدراسة الحالية القيام بالآتي:
1. دراسة الفروق بين مفهوم حب التعلم والمفاهيم الأخرى المشابهة له، كالدافعية، والتدفق، ومتعة التعلم، وبهجة التعلم، وغيرها من خلال أبحاث علمية ومقاييس مقننة.
 2. دراسة مقارنة لمستوى حب التعلم لكل من المتعلمين ومعلميهم، ومدى الارتباط بينهما.
 3. دراسة مفهوم حب التعلم لدى أساتذة الجامعة، ومدى إمكانية تنميته لدى طلابهم.
 4. دراسة مدى إمكانية إضافة مكونات أخرى لمفهوم حب التعلم.

المراجع:

- أبو حلاوة، محمد السعيد (2013). حالة التدفق - المفهوم، الأبعاد، والقياس، شبكة العلوم النفسية العربية، (29). استرجع من <http://arabpsynet.com/apneBooks/eB3MS2013-Content.pdf>
- أبو حلاوة، محمد السعيد (2014). علم النفس الإيجابي: ماهيته ومنطلقاته النظرية وآفاقه المستقبلية. شبكة العلوم النفسية العربية، (34). استرجع من <https://bit.ly/2ZflgEP>
- جابر، جابر عبد الحميد، والجندي، إيمان عبد المقصود (2014). برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأثره على تقدير الذات لدى المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل. مجلة العلوم التربوية، (1)، 501 - 523.
- سليجمان، مارتن (2005). السعادة الحقيقية، استخدام الحديث في علم النفس الإيجابي لتتبع ما لديك من إمكانات لحياة أكثر إنجازاً. ترجمة صفاء الأعسر، علاء الدين كفاي، عزيزة السيد، علوان يونس، فادية علوان، وسهير غباشي، القاهرة: دار العين للنشر.
- سنقر، صالحة محي الدين (2009). نظرية التدفق ودور القادة التربويين في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين. ورقة مقدمة لأعمال المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين (3 - 58). 28-29 يوليو، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن.

- سولو، بوب (2008). *تفعيل الرغبة بالتعلم*. ترجمة مركز ابن العماد للترجمة والتعريب. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- العبيدي، محمد، العبيدي، آلاء، وجاسم، باسم (2010). *أساليب التدريس وسيكولوجية تفريد التعليم والتدريب*. عمان: ديبونو للطباعة والنشر.
- عثمان، سيد أحمد (1992). *بهجة التعلم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العريفي، عمر بن سلمان (2009). *شغف التعلم سر النجاح*. جدة: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- كرياكي، ماري تيريز (2007). *قراءة في كتاب طوق الحمامة لابن حزم الأندلسي*. استرجع بتاريخ ديسمبر 21، 2015، من موقع الحوار المتمدن، <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=97290>
- مسعود، سميح (2014). *العشق في مصادر التراث الإسلامي*. استرجع بتاريخ ديسمبر 12، 2015، من جريدة الرأي، المؤسسة الصحفية الأردنية <http://www.alrai.com/article/686520>
- هارديمن، ماريال (2013). *ربط أبحاث الدماغ بالتدريس الفعال - نموذج التدريس الموجه للدماغ*. ترجمة صباح عبد العظيم. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ويكيبيديا الموسوعة الحرة (2018). *حب التعلم*. استرجع من <https://bit.ly/2V2HSG5>
- ويليس، جودي (2012). *تعلم حب الرياضيات - استراتيجيات تدريس لتغيير اتجاهات الطلاب وتحقيق النتائج (رؤية طبية أعصاب ومعلمة صف)*. ترجمة سهام جمال، إصدارات موهبة العلمية (13). السعودية: مؤسسة العبيكان.
- Blum, S. (2016). *I love learning, I hate school, An Anthropology of College*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Church, B. (2006). Teaching the Love of Learning. *Early Childhood Today*, 1(1), 34-43.
- Connell, J. D. (2009). The Global Aspects of Brain-Based Learning. *Educational Horizons*, 88(1), 28-39.
- Cooper, K. (2009). *Go with the flow: examining the effects of engagement using flow theory and it's relationship to achievement and performance in the 3-dimensional virtual learning environment of second life* (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Florida, Orlando, Florida.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Studying optimal experience: Flow theory and research*. Quality of Life Research Center, Claremont Graduate University, Claremont, California. Retrieved from http://www.ipppm.at/wp-content/uploads/2017/01/csik_flow_2014.pdf
- Dennis, M. (2012). *A study of how teachers show love in the classroom*. Newberg: George Fox University.
- Everett, M. W., & Raven, M. R. (2015). *A case study of flow theory in pre-service undergraduate agriculture, food and natural resources education students*. *NACTA Journal*, 59(2), 144-148.
- Fromm, E. (1956). *The art of loving*. New York: Harper & Row, Inc.
- Hinchliffe, G. (2006). Plato and the Love of Learning. *Ethics and Education*, 1(2), 117-131.

- Liston, D. (2004). The Lure of Learning in Teaching. *Teachers College Record*, 106(3), 459-486.
- Mortiz, R. (2015). *Memorabilia Mathematica: Or the Philomath's Quotation-Book*. London: Forgotten Books.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In M. Csikszentmihalyi & R. Larson (eds.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263). Dordrecht: Springer.
- Nasse, S. (2010). Inspiring a Life Full of Learning. *Adults Learning*, 22(4), 26-28.
- National Academy of Science. (1996). *National Science Education Standards, Observe, Interact, Change, Learn*. Washington: National Academy Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. New York: Cambridge University Press.
- OECD. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Penman, J., & Ellis, B. (2009). Regional academics' perceptions of the love of learning and its importance for their students. *Australian Journal of Adult Learning*, 49(1), 148-168.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Pond, E. (2014). What's Love Got to Do with It?: Reflections on the Connection of Heart and Mind in Adult Learning. *Adult Learning*, 25(4), 160-162.
- Regan, P. (2011). *Close relationships*. New York: Routledge.
- Sherhoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Cultivating engaged learners and optimal learning environments. *Handbook of positive psychology in schools*, 131-145.
- Step It Up 2 Thrive. (2012). *Love of Learning: Thriving Indicators*. Retrieved from www.stepitup2thrive.org
- Sternberg, R. (1988). *The triangle of love - Intimacy, Passion, Commitment*. New York: Basic Books.
- Sternberg, R. J. (1997). Construct validation of a triangular love scale. *European Journal of Social Psychology*, 27(3), 313-335.
- Yerasimou, T. (2010). *Examining interactivity and flow in a blended course to advance blended learning practices* (Unpublished Doctoral dissertation). Indiana University Bloomington, Bloomington, Indiana.