التعلّم بين الدافعيّة الداخليّة والرغبة وحبّ التعلّم: نموذج تصوّري

Learning Between Intrinsic Motivation, Desire to Learn, and Love of Learning: A Conceptual Model

زبيدة الحبيب*[1]، مرنيز عفيف[2]، عثمان عز الدين[3]

[1] جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم (الجزائر)، مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية والاجتماعية، elhabib.zebida.etu@univ-mosta.dz

[2] جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم (الجزائر)، مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية والاجتماعية، afif.merniz@univ-mosta.dz

[3] جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم (الجزائر)، مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكات النفسية والاجتماعية، othmane.azzedine@univ-mosta.dz

تاريخ الاستلام: 2025/02/03 تاريخ القبول: 2025/12/08 تاريخ النشر: 2026/06/12

ملخص:

تهدف هذه الدراسة النظرية إلى بناء نموذج تصوّري يربط بين الدافعيّة الداخليّة للتعلّم، والرغبة في التعلّم، وحبّ التعلّم في ضوء مدخل علم النفس الإيجابي وعلم الأعصاب التربوي. انطلقت الدراسة من ملاحظة أنّ الأدبيّات، خصوصًا في السياق العربي، عالجت هذه المتغيّرات بصورة مجزّأة؛ إذ ركّزت على الدافعيّة أو الرغبة أو حبّ التعلّم كلٌّ على حدة، دون إطار تكاملي يفسّر علاقتها بجودة خبرة التعلّم وسعادة المتعلّم. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي–التحليلي من خلال مراجعة نقديّة منظّمة للأعمال العربية والأجنبية ذات الصلة، وانتهت إلى نموذج متسلسل يجعل الدافعيّة نقطة انطلاق، والرغبة حلقة وصل تشغيليّة، وحبّ التعلّم حصيلة وجدانيّة أكثر ثباتًا يمكن أن توجّه دراسات ميدانية وبرامج تربوية لاحقة. وتبرز النتائج أهمية دمج هذه الأبعاد في سياسات التعليم، والتكوين، والإرشاد النفسي المدرسي في البيئة العربية.

كلمات مفتاحية: التعلّم؛ الدافعيّة للتعلّم؛ الرغبة في التعلّم؛ حبّ التعلّم؛ جودة خبرة التعلّم.

Abstract:

This theoretical study proposes a conceptual model linking intrinsic motivation for learning, desire to learn, and love of learning within the frameworks of positive psychology and

* المؤلف المرسل: زبيدة الحبيب

educational neuroscience. It starts from the observation that previous literature, especially in the Arab context, has treated these constructs separately, without an integrative view of their role in learning experience quality and learner well-being. Using a descriptive–analytical approach, the study offers a critical review of Arab and international works and develops a sequential model in which intrinsic motivation is the starting point, desire to learn is a mediating process, and love of learning is a relatively stable affective outcome. The study highlights the need to integrate these dimensions into educational policy, teacher training, and school counseling.

Keywords: Learning; Learning motivation; Desire to learn; Love of learning; Learning experience quality.

1. مقدمة :

تمثّل قابليّة التعلّم وحبّه أحد المؤشّرات الرئيسة على حيويّة الأمم واستعدادها للنموّ والتغيير، إذ تعكس رغبة الأفراد في الاستكشاف وتحديث معارفهم باستمرار. يشير عثمان (1992) إلى أنّ التعلّم نشاط اجتماعي يتأثّر بثقافة المجتمع وقيمه، حيث تسهم «بهجة الحياة» في البيئة الاجتماعيّة في تنمية حبّ التعلّم لدى الأفراد، بما يعيد إحياء المجتمع ذاته عبر أجيال متعاقبة. في المقابل، ترى **Noddings (2003)** أنّ الممارسات التربويّة المعاصرة أخفقت في جعل التعليم مصدرًا للسعادة والرضا، بعدما انصرفت المؤسّسات التعليميّة إلى التركيز المفرط على نتائجه الاقتصاديّة والمهنيّة، الأمر الذي قلّص ثراء التجربة التعليميّة وأضعف مشاركة المتعلّمين في الحياة المجتمعيّة. وانطلاقًا من منظور علم النفس الإيجابي، يدعو سليجمان (2005) إلى إعادة توجيه الاهتمام نحو دراسة المشاعر الإيجابيّة، كالسعادة والحبّ والأمل، بوصفها مدخلًا لتحسين جودة الحياة والرفاه النفسي لدى الأفراد، وهو ما يجعل من التعلّم مجالًا خصبًا لاستثمار هذه المشاعر في بناء تعلّم فعّال وسعيد.

وتشير أبحاث علم الأعصاب التربوي إلى أنّ خبرة التعلّم الإيجابي ترتبط بإفراز الدماغ لمادّة الدوبامين المسؤولة عن تعزيز ترميز المعلومات وتحسين القدرات الذهنيّة، في حين يؤدّي

التوتّر والانفعال السلبي إلى إفراز الكورتيزول الذي يضعف التركيز ويقلّل من كفاءة الأداء (Willis, 2012). كما يبيّن Pond (2014) أنّ العقل البشري يميل بطبيعته إلى المعرفة والاكتشاف، غير أنّ إجبار المتعلّم على مهام لا تنسجم مع اهتماماته يفضي إلى تآكل الدافعيّة وانخفاض الرغبة في التعلّم. ومع تزايد مظاهر العنف المدرسي وارتفاع مستويات القلق لدى الطلبة، تتّفق دراسات متعدّدة على ضرورة خفض التوتّر في البيئة التعليميّة وتنشيط العواطف الإيجابيّة لتحسين التحصيل ونوعيّة التعلّم (Hardiman, 2013). وانطلاقًا من كون العقل والعاطفة متصلين بيولوجيًّا كما يؤكّد Connell (2009) ، يصبح من المتعذَّر فهم عمليّة التعلّم بمعزل عن البنى الوجدانيّة والتحفيزيّة التي تشمل الدافعيّة للتعلّم، والرغبة في التعلّم، وحبّ التعلّم، وهي المتغيّرات التي تسعى هذه الدراسة إلى تحليلها في إطار متكامل.

- **إشكاليّة الدراسة**

رغم الوفرة النسبيّة في الأدبيّات التي تناولت الدافعيّة للتعلّم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي أو بالتسرب المدرسي، فإنّ مفهوم الرغبة في التعلّم وحالة حبّ التعلّم لم يُعالَجا في السياق العربي بقدرٍ كافٍ من العمق النظري والتحليل المفاهيمي. تُظهر مراجعة الدراسات السابقة تركّزًا أكبر على الدافعيّة بصيغتها التقليدية (داخلية/خارجية)، في حين تُعالج الرغبة والحبّ إمّا كمتغيّرات ثانوية أو تُدمجان ضمن مفاهيم أخرى دون تمييز واضح بين حدودها النظرية ووظائفها التربويّة. إضافة إلى ذلك، تتعامل العديد من الأبحاث مع هذه المتغيّرات بشكل مجزّأ: فبعضها يدرس الدافعية في انفصال عن البُعد الوجداني للتعلّم، وأخرى تكتفي بوصف الرغبة أو حبّ التعلّم دون ربطهما بالبنى التحفيزية أو بالبيئات التعليمية الداعمة. كما أنّ الجزء الأكبر من الأدبيّات المتاحة يعتمد على نماذج غربية في أطر ثقافيّة مغايرة، مع ندرة ملحوظة في النماذج النظريّة المطوّرة في السياق العربي أو المكيّفة معه. من هنا يتحدد السؤال الرئيسي في:

ما طبيعة العلاقة النظريّة بين الدافعيّة للتعلّم والرغبة في التعلّم وحبّ التعلّم، وكيف يسهم تفاعل هذه المتغيّرات الوجدانيّة والتحفيزيّة في تشكيل خبرة تعلّم فعّالة وسعيدة لدى المتعلّم في السياق العربي؟

- **فرضيّات الدراسة**

تُطرح الفرضيّات على النحو التالي:

- **الفرضية الأولى:** ترتبط الرغبة في التعلّم ارتباطًا إيجابيًا بـ الدافعيّة الداخلية للتعلّم؛ فكلما ارتفعت رغبة المتعلّم الذاتية في التعلّم، زاد مستوى دافعيته الداخلية للانخراط في الأنشطة التعليميّة بعيدًا عن الضغوط الخارجية.
- **الفرضية الثانية:** يمثّل حبّ التعلّم متغيّرًا وسيطًا بين الدافعيّة للتعلّم وجودة خبرة التعلّم وسعادة المتعلّم؛ بحيث تسهم الدافعية في تنمية حبّ التعلّم، الذي ينعكس بدوره في مستويات أعلى من الاستمتاع بالتعلّم والاندماج الأكاديمي والتحصيل.

- **أهداف الدراسة**

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. تحليل المفاهيم المتصلة بالدافعيّة للتعلّم والرغبة في التعلّم وحبّ التعلّم، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها.
2. استعراض وتقويم أبرز النظريات والدراسات التي تناولت هذه المتغيّرات في ضوء علم النفس الإيجابي وعلم الأعصاب التربوي.
3. اقتراح توجهات بحثية وتربوية يمكن أن تستثمر هذا النموذج في تصميم تدخلات وبرامج تعليمية تعزّز الدافعيّة والرغبة وحبّ التعلّم لدى الطلاب في السياق العربي.

- **أهمية الدراسة**

1. تُسهم في توضيح الحدود المفاهيمية بين متغيّرات قريبة دلاليًا كثيرًا ما يقع الخلط بينها في الأدبيات العربية.
2. تدعم توجّه علم النفس الإيجابي التربوي من خلال إبراز أدوار المشاعر الإيجابية (السعادة، المتعة، الحب) في التعلّم، استنادًا إلى أعمال**Seligman (2005)** ، **Willis (2012)**، **Pond (2014)**وغيرهم.
3. تقدّم نموذجًا تصوّريًا يمكن أن يكون منطلقًا لدراسات كمية وكيفية لاحقة في مجال الدافعية وحب التعلّم.
4. تساعد في تصميم برامج إرشادية وتربوية تستهدف تعزيز شغف التعلّم لدى الطلاب، والحدّ من مظاهر العنف المدرسي والانسحاب العاطفي من العملية التعليمية كما نبّهت إليه**Hardiman (2013)** .

- **منهجيّة الدراسة**

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي–التحليلي في صورته النظريّة، من خلال مراجعة نقديّة منظَّمة للأدبيّات العربيّة والأجنبيّة المتعلّقة بالدافعيّة للتعلّم، والرغبة في التعلّم، وحبّ التعلّم، والمشاعر الإيجابيّة في التعليم، وعلم الأعصاب التربوي. يتم تحليل محتوى الدراسات والنماذج النظريّة ذات الصلة، مع التركيز على مفاهيمها الأساسيّة والافتراضات التي تقوم عليها، واستخلاص أوجه الاتّفاق والاختلاف بينها. وبناءً على ذلك، تُستخرج العناصر المشتركة لبناء نموذج تصوّري يوضّح مسارات التأثير بين المتغيّرات الثلاثة ويبرُز دور البيئة التعليميّة والعوامل العصبيّة–الانفعاليّة في دعم التعلّم الفعّال.

- **هيكل الدراسة**

تنتظم هذه الدراسة في هيكل يتكوّن من مقدّمة، ثم الإطار المفاهيمي لمتغيّرات الدافعيّة والرغبة وحبّ التعلّم، يليه الإطار النظري والنماذج المفسِّرة، فمراجعة الدراسات

السابقة وتحليلها النقدي، ثمّ الإطار النظري لدراسة، بعده يتم عرض النموذج التصوّري المقترح، وتُختتم الدراسة بالاستنتاجات الرئيسة والتوصيات البحثيّة والتربويّة المستقبليّة.

2. مراجعة الأدبيات السابقة

تناولت مجموعة من الدراسات الأجنبية موضوع الرغبة في التعلّم وحبّ التعلّم من زوايا متعدّدة، مع التركيز على علاقتهما بمتغيّرات معرفيّة ووجدانيّة وسلوكيّة متنوّعة. فقد ركّزت بعض الأبحاث على العلاقة بين الرغبة في التعلّم والتحصيل والتميّز الأكاديمي؛ حيث هدفت دراسة سايلور روساث **(Saylor Roseth, 2006)** إلى فحص مدى استخدام أطفال ما قبل المدرسة لرغبة المتحدّث في تعلّم كلمات جديدة كأساس لتعلّمهم هم أنفسهم، وأظهرت النتائج أنّ الأطفال ينتبهون إلى إشارات الرغبة في التعلّم لدى الآخرين، وإن لم تظهر علاقة إحصائية قويّة بين مستوى رغبتهم الذاتية ورغبة المتحدّث. أمّا دراسة ساجر وآخرين **(Sager et al., 2012)** فقد قارنت بين طلبة حاصلين على مرتبة الشرف وغير حاصلين عليها في الذكاء، التفكير الإبداعي، الرغبة في التعلّم، الانفتاح على الخبرة، والمثابرة، وتوصّلت إلى فروق دالّة لصالح الطلبة المتميّزين أكاديميًا، بما يعزّز الفرض القائل بارتباط الرغبة في التعلّم بالبنى المعرفية العليا وبالإنجاز الدراسي.

وفي سياق ربط الرغبة في التعلّم بالخبرة التعليمية والبيئة المدرسيّة، ركّزت دراسات أخرى على دور أنماط التعلّم وفضاءات التعلّم البديلة .فقد بيّنت دراسة ويستوف **(Wistoft, 2012)** من خلال مقابلات واستبيانات مع أولياء أمور ومعلّمين وطلّاب – أنّ التعلّم خارج الصف يسهم في تعزيز الرغبة والدافعيّة للتعلّم وتنمية المهارات الحركيّة والكفاءات الاجتماعيّة، وهو ما يؤكّد أهمية التجارب التعلميّة الغنيّة في دعم انخراط المتعلّمين.

وبطريقة مكمّلة، حلّلت تشن **(Chen, 2013)** العلاقة بين الخبرة الاجتماعية واستخدام التكنولوجيا والرغبة في التعلّم لدى عيّنة من طلبة الجامعة في تايوان، وأظهرت

النتائج وجود علاقة دالّة بين المشاركة الاجتماعية والتعلّم المدعوم بالتكنولوجيا من جهة، والرغبة في التعلّم من جهة أخرى؛ بما يربط الرغبة في التعلّم بالشعور بالاندماج والانتماء وبالاستفادة من الوسائط التكنولوجية. أمّا دراسة تشونغ **(Chung, 2013)** في السياق التايواني أيضًا فركّزت على التوجّهات الدافعيّة نحو تعلّم اللغة الإنجليزية، وبيّنت أن الغالبيّة الساحقة من الطلبة (81.37%) تذهب إلى المدرسة بدافع رئيس هو تعلّم اللغة الإنجليزية، ما يبرز قوّة الدافعيّة المرتبطة بوضوح الهدف التعليمي في تشكيل سلوك الحضور والمشاركة.

كما اهتمّت بعض الدراسات بـ العلاقة بين الرغبة في التعلّم واستراتيجيات التعلّم والتنظيم الذاتي .ففي الأردن، كشف جوران وزملاؤه **(Juran et al., 2014)** عن وجود علاقة إيجابيّة بين المراقبة الذاتية لاستراتيجيات تعلّم القراءة والرغبة في التعلّم لدى طلبة التعليم الأساسي، ما يشير إلى أنّ الرغبة في التعلّم لا تنفصل عن امتلاك المتعلّم لأدوات تنظيم تعلّمه ومتابعة تقدّمه. وفي السياق الأوروبي، درست بايشوسكا **(Piechurska-Kuciel, 2016)** علاقة إدراك الطلبة الإيجابي للغة الإنجليزية بالرغبة في تعلّمها لدى عيّنة من الطلبة في بولندا، وأظهرت النتائج علاقة إيجابيّة دالّة بين المتغيّرين، إضافة إلى أثر ذلك في التحصيل الدراسي، بما يعزّز الدور الوسيط للرغبة في التعلّم بين الاتجاهات اللغويّة والإنجاز الأكاديمي. في المقابل، ركّزت دراسات أخرى على حبّ التعلّم كخبرة وجدانيّة عميقة ودور المعلم والبيئة التعليميّة في تنميته .ففي الجامعات الأسترالية، حلّلت بينمان وإيليس **(Penman & Ellis, 2009)** تصوّرات أعضاء هيئة التدريس حول مفهوم حبّ التعلّم وكيفيّة تنميته لدى الطلبة، وأظهرت مقابلاتهما مع عشرة أكاديميين أنّ حبّ التعلّم يتضمّن عناصر المتعة، والسعي المستمرّ للمعرفة، والتمكين، وأنّ تحقيقه يتطلّب بيئة تعليمية قائمة على الحوار والتواصل الفعّال. وفي الولايات المتّحدة، ركّزت دينيس **(Dennis, 2012)** على سلوك المعلّمين الذي يعزّز حبّ التعلّم، وأظهرت من خلال مقابلة خمسة معلّمين وملاحظتهم في

الصفوف أنّ الرعاية، والحماس، والإنصاف، والاحترام المتبادل تشكّل عناصر محوريّة في توليد حبّ التعلّم لدى الطلبة. وفي سياق نوعي آخر، استهدفت دراسة بلوم **(Blum, 2016)** فهم التناقض بين حبّ التعلّم وكراهية البيئة المدرسية لدى باحثتين أكاديميتين، وتوصّلت إلى وجود شغف قوي بالتعلّم رغم الانتقادات الحادّة للأنظمة المدرسيّة، ما يبيّن إمكان انفصال حبّ التعلّم كقيمة داخليّة عن تقييم المؤسّسات التعليميّة نفسها.

يتبيّن من مجمل هذه الدراسات أنّ الرغبة في التعلّم وحبّ التعلّم قد دُرسا في ارتباطهما بمتغيّرات متنوّعة؛ فبعضها ركّز على التحصيل والتميّز الأكاديمي **(Sager et al., 2012؛ Piechurska-Kuciel, 2016)** ، بينما انصرف بعضها الآخر إلى أثر البيئة التعليمية وأنماط التعلّم البديلة **(Chung, 2013؛ Chen, 2013؛ Wistoft, 2012)** ، واهتمت دراسات أخرى بدور المعلّم وتمثّلات حبّ التعلّم في السياقات الجامعيّة **(Penman & Ellis, 2009؛ Dennis, 2012 ؛ Blum, 2016)**. ورغم اختلاف المناهج والسياقات، فإنّها تتقاطع في إبراز الدور المحوري للرغبة وحبّ التعلّم في دعم الانخراط الأكاديمي وتنمية الكفاءات المعرفيّة والاجتماعية، غير أنّها لا تقدّم إطارًا نظريًا موحّدًا يدمج بين الدافعيّة والرغبة وحبّ التعلّم، ولا تعالج هذه المتغيّرات في السياق العربي معالجة معمّقة، وهو ما تحاول الدراسة الحاليّة تجاوزه.

3. الإطار النظري لدراسة

1.3. الرغبة في التعلّم

1.1.3. مفهوم الرغبة في التعلّم

يرتبط مصطلح حبّ التعلّم أو الفيلوماث **(Philomath)** بالشغف بالمعرفة والبحث المستمر عنها**(Mortiz, 2015)** ، ويختلف عن مفهوم العالِم الموسوعي **(Polymath)** الذي يركّز على اتّساع المعرفة في مجالات متعدّدة. يعرّف **Seligman & Peterson (2004)** حبّ التعلّم بأنّه خبرة انفعاليّة إيجابيّة تدفع الفرد لاكتساب مهارات ومعارف جديدة رغم

الصعوبات، بينما يرى أبو حلاوة (2013) أن حبّ التعلّم يتجلّى في اندماج المتعلّم في الأنشطة التعليمية بحيث يصبح التعلّم هدفًا في حدّ ذاته مصحوبًا بمشاعر البهجة والسرور. وتذهب **Step Up 2 Thrive (2012)** إلى اعتباره دافعًا داخليًا لاكتساب مهارات جديدة مع الاستمتاع بعملية التعلّم، في حين ينظر **Ryan (2012)** إلى الرغبة في التعلّم بوصفها قوة تحفّز الأفراد على اتخاذ قرارات ذاتية نحو المعرفة، وترتبط بإشباع حاجات نفسيّة واجتماعيّة، وتشمل المثابرة والالتزام ودوافع النجاح**(Friedman-Nimz & Skyba, 2009)** . من منظور إجرائي، تُعرَّف الرغبة في التعلّم في هذه الدراسة على أنّها حالة نفسية داخلية تتأثّر بعوامل ذاتية واجتماعية وتعليميّة وتنعكس في تركيز المتعلّم، دافعيّته، ورضاه عن عمليّة التعلّم.

2.1.3. أبعاد الرغبة في التعلّم

يشير عدد من الباحثين مثل سوسخا (2017) وحلمي الفيل (2019) إلى أنّ الرغبة في التعلّم تتكوّن من ثلاثة أبعاد رئيسة:

- المحددات الذاتية :وتتجسّد في رغبة المتعلّم في تطوير ذاته، واستكشاف إمكاناته، وتحقيق إتقان حقيقي لما يتعلّمه.
- المحددات الاجتماعية :وتشمل التفاعل الإيجابي مع الأقران والمعلمين، وتجنّب مشاعر الإحباط، والاستفادة من تجارب الآخرين.
- المحددات التعليمية :وترتبط بطبيعة البيئة الصفّية، والاستمتاع بالمحاضرات، وجودة التفاعل مع المعلّم، والتحضير المسبق، والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية.

كما تنبّه **Pintrich & DeGroot (1990)** إلى أنّ القيمة التي يمنحها المتعلّم للمهمّة، ومعتقداته حول كفاءته، واستجابته الانفعالية تجاهها تشكّل مكوّنات أساسيّة للرغبة في التعلّم، بينما يشير **Jensen (2007)** و**Roggeveen (2014)** إلى دور التكنولوجيا والتصميم المبتكر للمقرّرات والتطبيقات التفاعلية في تعزيز هذا البعد.

3.1.3. أهمية الرغبة في التعلّم في العمليّة التعليمية

تُعدّ الرغبة في التعلّم طاقة نفسيّة داخلية توجّه سلوك المتعلّم نحو تحقيق أهداف تعليمية محدّدة، وتؤثّر مباشرة في أدائه الأكاديمي. فقد أظهرت دراسة نور عزيزا (2017) وجود علاقة دالّة بين الرغبة في تعلّم اللغة العربية والتحصيل في هذه المادة، كما بيّنت دراسة **Lelono & Duling (2018)** أنّ ارتفاع الرغبة في التعلّم يُحسّن من الإنجاز الأكاديمي، وأكّدت **Cocca & Cocca (2019)** وجود علاقة وثيقة بين التحصيل ومستوى التحفيز والرغبة في التعلّم. في السياق العربي، أظهرت دراسات سميرة حسين وقيس سعيد (2021) وإيمان محمد وشيماء فهيم (2022) أنّ الرغبة في التعلّم عامل أساس في الأداء الدراسي، وأوصت أبحاث أخرى **(Roggeveen, 2016** ؛ حلمي الفيل، 2017؛ مريم عبد الملاك، 2020**)** بضرورة تنمية هذه الرغبة في مختلف المراحل التعليمية.

2.3. حبّ التعلّم

1.2.3.مفهوم حبّ التعلّم وعلاقته بالحب كقيمة إنسانية

يُنظر إلى الحبّ، كقوة انفعالية إنسانية، بوصفه محرّكًا أساسًا لشغف التعلّم. يوضح **Fromm (1956)**أنّ الحبّ ليس مجرّد إحساس عابر بل «فن» يتطلّب معرفة وجهدًا وممارسة، ويُعدّ قوة فعّالة تساعد الإنسان على تجاوز العزلة وتحقيق ذاته. في الفلسفة الكلاسيكية، يؤكد أفلاطون في محاوراته أنّ ارتباط المتعلّم بمعلمه واقتناعه بقيمة المعرفة يعزّزان فعالية التعلّم **(Symposium; Phaedrus; Republic)**. وتُبرز **Step Up 2 Thrive (2012)**أنّ البيئات التعليمية التي تتيح خيارات وتدعم التفاعل الاجتماعي تعزّز حبّ التعلّم، بينما يشدّد **Nasse (2010)** على أن إطلاق إمكانات التعلّم يقوم على تعلّم المعرفة **(Learn to Know)**، والعمل**(Learn to Do)** ، والتنمية المجتمعية**(Learn to Develop)** ، وهي أبعاد تعكس مستويات متقدّمة من حبّ التعلّم.

2.2.3.مظاهر حبّ التعلّم وخصائصه

تُظهر الأدبيات أنّ حبّ التعلّم يتجلّى في ميل المتعلّم للانغماس في مجالات معرفيّة أو مهاريّة محدّدة بدافع داخلي للتعمّق، حتى دون مردود فوري **(Liston, 2004)**. يبيّن **Peterson & Seligman (2004)** و **Nakamura & Csikszentmihalyi (2000)** أنّ حبّ التعلّم يرتبط بمفاهيم «التدفّق» والخبرة المثلى، حيث يعيش المتعلّم حالة اندماج تامّ مع المهام التعليمية نتيجة التوازن بين التحدّي والمهارة **(Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008)** وتشير **Blum (2016)** إلى أنّ محبّي التعلّم يتّسمون بمشاعر إيجابية نحو تعلم أشياء جديدة، والمثابرة على التحدّيات، والارتباط القوي بالمحتوى، والتفكير الاستراتيجي، والاستقلالية، وتقدير دعم الآخرين. كما يرتبط حبّ التعلّم بفوائد نفسيّة وجسديّة؛ إذ يسهم في خفض التوتّر، ودعم التعلم مدى الحياة، والحماية من التدهور العقلي **(Blum, 2016؛ Step It Up 2 Thrive, 2012)**.

3.2.3.حبّ التعلّم في ضوء التراث العربي وعلم النفس الإيجابي

يُبرز التراث العربي الإسلامي الحبّ كمحرّك للإبداع والسموّ الأخلاقي، كما في «طوق الحمامة» لابن حزم و«روضة المحبّين» لابن قيم الجوزية، حيث يُنظر إلى الحبّ كقوة تعزّز طاقة النفس والجسد وتدفع نحو التميّز (كرياكي، 2007؛ مسعود، 2014). ويتقاطع ذلك مع ما يطرحه **Fromm (1956)** من عوامل لتطوير الحبّ، وهي: التأصيل النظري، والممارسة، والاهتمام. في ضوء علم النفس الإيجابي، يشير **Peterson & Seligman (2004)** إلى أنّ حبّ التعلّم تطوّر من كونه جزءًا من مفاهيم عامة كالدافعيّة والشغف إلى كونه قوّة شخصيّة مستقلّة مرتبطة بمكامن القوّة والفضائل. كما تؤكد أبحاث**Church (2006)** ، وسولو (2008)، و**Step Up 2 Thrive (2012)**، وجابر والجندي (2014) على دور البيئة التعليمية، ودعم الميول، وتنظيم الذات، والعلاقات الاجتماعية في تعزيز حبّ التعلّم.

3.3.الدافعيّة للتعلّم

3.3.1.مفهوم الدافعيّة و أنواعها

تُعرَّف الدافعيّة في أدبيات علم النفس على أنّها حالة داخلية توجّه سلوك الفرد وتحافظ عليه وتدفعه نحو تحقيق أهداف معيّنة. يميّز **Deci & Ryan (1985)** و **Ryan & Deci (2000)** بين الدافعيّة الداخليّة، المرتبطة بالفضول والمتعة الذاتية في ممارسة النشاط، والدافعيّة الخارجيّة، الناتجة عن مكافآت أو ضغوط اجتماعية كإرضاء الوالدين أو المعلّمين. وتُعدّ الدافعيّة نحو التعلّم نوعًا متخصّصًا من الدافعيّة العامّة؛ إذ تشير إلى رغبة الطالب الداخليّة في التفاعل مع الموقف التعليمي والمثابرة فيه. ويعرّف **Brophy (1988)** دافعيّة التعلّم بأنّها استعداد المتعلّم للبحث عن أنشطة ذات معنى وقيمة واستخلاص الفوائد الأكاديميّة منها، وهو ما يربط الدافعيّة بتقويم المتعلّم لقيمة المهام التعليمية ذاتها.

3.3.2.الدافعيّة الداخلية وحبّ التعلّم

ترتبط الدافعيّة بالمحفّزات الداخليّة والخارجيّة، إلا أنّ العلاقة بين الدافعيّة وحبّ التعلّم تبرز بشكل أوضح في إطار المحفّزات الداخليّة المرتبطة بالمتعة والتحدّي وحبّ الاستطلاع. يوضح **Peterson & Seligman (2004)** أنّ محبّي التعلّم يميلون إلى تقدير عمليّة التعلّم نفسها، ما يعزّز ارتباطهم بالمصادر الداخليّة للدافعيّة أكثر من اعتمادهم على الحوافز الخارجيّة، كما ترتبط المثابرة – بوصفها بعدًا من أبعاد حبّ التعلّم – بتصوّرات الفرد عن كفاءته ودافعه لملء الفجوات المعرفية، وتحويل الفشل إلى فرصة للتعلّم **(Blum, 2016)**. وتُسهم الميول والاهتمامات الفرديّة في استدامة هذا الارتباط؛ إذ يؤدّي توافق مجالات الدراسة مع اهتمامات الطالب إلى تعميق معرفته وزيادة دافعيّته **(Peterson & Seligman, 2004)**.

3.3.3.أهمية الدافعيّة في تحقيق الأهداف التربويّة

تشير دراسات متعدّدة إلى أنّ الدافعيّة عامل حاسم في نجاح العمليّة التعليمية؛ فهي توجّه انتباه الطلبة نحو التعلّم، وتشجّعهم على الانخراط النشط في المهام الصفّية، وتساعدهم على الالتزام بالتعليمات وتجاوز التشتّت **(Kozeki & Entwisle, 1984)**. ويذهب

نشواتي (1987) إلى أنّ إهمال تنمية الدافعيّة يؤدّي إلى تعلّم غير هادف ومخرجات لا تلبي حاجات الطلبة أو المجتمع، في حين يصف **Litchfield & Newman (1999)** الدافعيّة بأنّها «القوة الدافعة لبذل أقصى جهد لتحقيق الأهداف التعليمية». كما يؤكّد قطامي (1999) وأبو علام (1978) على دور الدافعيّة في التكيّف المدرسي، والتحصيل المعرفي، وتنمية المهارات.

4. النموذج التصوّري المقترَح للتعلّم بين الدافعيّة والرغبة وحبّ التعلّم

يقترح هذا النموذج التصوّري ترجمةً عمليّة لفرضيتَيْ الدراسة من خلال تنظيم العلاقة بين المتغيّرات الثلاثة الرئيسة في تسلسل سببي واحد؛ إذ تُعتبَر الدافعيّة الداخليّة للتعلّم نقطة الانطلاق، تليها الرغبة في التعلّم كحالة وجدانيّة–تحفيزية أقرب إلى السلوك الفعلي للمتعلّم، ثمّ حبّ التعلّم كخبرة عميقة ومستقرّة نسبيا، لينعكس ذلك في النهاية على جودة خبرة التعلّم وسعادة المتعلّم داخل الموقف التعليمي.

وفق الفرضية الأولى، يفترض النموذج أنّ ارتفاع مستوى الدافعيّة الداخليّة للتعلّم لدى الطالب (الشعور بالمعنى، المتعة، حبّ الاستطلاع) يؤدّي إلى تعزيز الرغبة الذاتية في التعلّم؛ أي الاستعداد الإرادي للانخراط في الأنشطة التعليمية وبذل الجهد فيها بعيدًا عن الضغوط الخارجيّة. وبناءً على ذلك، تُصوَّر العلاقة هنا في مسار أوّل:

الدافعيّة الداخليّة للتعلّم ⟶ الرغبة في التعلّم.

أمّا الفرضية الثانية فتنصّ على أنّ حبّ التعلّم يمثّل متغيّرًا وسيطًا بين الدافعيّة وجودة خبرة التعلّم وسعادة المتعلّم؛ إذ يُفترض أن الدافعيّة (داخليّة بالأساس) تغذّي الرغبة، وأن تكرار الخبرات الإيجابيّة في سياق هذه الرغبة يؤدّي إلى ترسيخ حبّ التعلّم كقوّة شخصيّة أكثر ثباتًا. هذا الحبّ بدوره هو الذي يفسّر مستويات أعلى من الاستمتاع بالتعلّم،

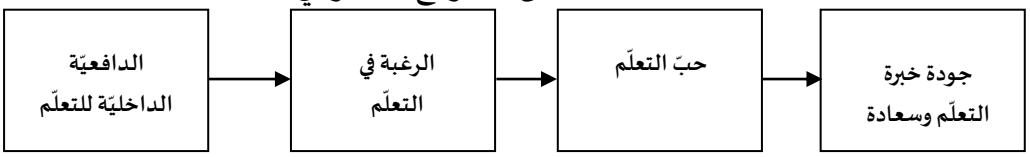
والاندماج الأكاديمي، والتحصيل؛ أي جودة خبرة التعلّم وسعادة المتعلّم. ويتجسّد هذا المسار في:

الدافعيّة للتعلّم ⟶ الرغبة في التعلّم ⟶ حبّ التعلّم ⟶ جودة خبرة التعلّم وسعادة المتعلّم.

وبناءً على ما سبق، يمكن تمثيل النموذج في شكل مسارات (شكل 1) يتكوّن من أربعة مربّعات رئيسة:

1. الدافعيّة الداخليّة للتعلّم،
2. الرغبة في التعلّم،
3. حبّ التعلّم،
4. جودة خبرة التعلّم وسعادة المتعلّم

الشكل 1: من النموذج التصوّري



المصدر: من اعداد المؤلفين.

5. النتائج ومناقشتها

تُظهر القراءة التكاملية للإطار النظري ومراجعة الأدبيات أنّ متغيّرات الدافعيّة للتعلّم، والرغبة في التعلّم، وحبّ التعلّم غالبًا ما عُولجت في بحوث سابقة بشكل مجزّأ؛ إذ ركّزت دراسات على الدافعيّة الداخليّة/الخارجيّة في ضوء نظريّة تحديد الذات **(Ryan & Deci)**، وأخرى على حبّ التعلّم ضمن منظور علم النفس الإيجابي **(Seligman; Peterson & Seligman)**، في حين تناولت بحوث متفرّقة الرغبة في التعلّم بوصفها متغيّرًا مفسِّرًا لبعض جوانب التحصيل أو الانخراط. الإسهام النظري الأساس لهذه الدراسة يتمثّل في وضع هذه المتغيّرات الثلاثة داخل إطار واحد متسلسل، ينطلق من الدافعيّة الداخليّة، ويمرّ عبر

الرغبة في التعلّم، لينتهي إلى حبّ التعلّم بوصفه خبرة وجدانيّة مستقرة نسبيًّا ترتبط بجودة خبرة التعلّم وسعادة المتعلّم.

من هذا المنظور، يمكن النظر إلى الرغبة في التعلّم كحلقة وصل بين البناء التحفيزي العام (الدافعيّة) والبناء الوجداني الأعمق (حبّ التعلّم). فالدافعيّة الداخليّة تمنح التعلّم معنى وقيمة ذاتيّة، لكن تحوّلها إلى سلوك تعلّم فعلي ومستمرّ يمرّ عبر مستوى وسيط هو الرغبة، حيث يتجسّد الاستعداد الإرادي للانخراط في الأنشطة التعليميّة وبذل الجهد فيها. تكرار الخبرات الإيجابية في ظلّ هذه الرغبة، وفي بيئة تعليمية داعمة كما تشير أدبيات علم الأعصاب التربوي(**Willis; Hardiman**) ، يفضي تدريجيًا إلى ترسيخ حبّ التعلّم كقوّة شخصيّة ثابتة نسبيا، تتجاوز حدود الموقف التعليمي الآني إلى توجيه سلوك التعلّم مدى الحياة.

كما يسمح النموذج المقترَح بإعادة قراءة نتائج الدراسات السابقة في ضوء هذا التسلسل؛ فارتباط الرغبة في التعلّم بالتحصيل الأكاديمي، والتنظيم الذاتي، واستخدام التكنولوجيا، والعلاقات الاجتماعية (**Juran et al.**؛ **Piechurska-Kuciel**) يمكن فهمه باعتبار الرغبة تجلٍّ مباشر للدافعيّة الداخليّة في سياقات تعليمية متنوّعة، في حين تبرز دراسات حبّ التعلّم ودور المعلّم والبيئة الصفّية (**Blum** ؛ **Dennis**؛**Penman & Ellis**) كدلائل على أن ترسيخ هذا الحبّ يمثّل شرطًا لانتقال المتعلم من أداء الواجبات إلى الاندماج العميق والاستمتاع والسعي للمعرفة لذاتها .بهذا المعنى، يوفّر النموذج التصوّري جسرًا نظريًا يربط بين النتائج المتناثرة في الأدبيّات، ويعيد تنظيمها في صورة منظومة متكاملة.

انطلاقًا مما سبق، يمكن تلخيص الاستنتاجات الرئيسة كما يأتي:

- تمثّل الدافعيّة الداخليّة للتعلّم نقطة انطلاق ضرورية لكنها غير كافية وحدها لضمان تعلّم فعّال وسعيد؛ إذ تحتاج إلى أن تتجسّد في رغبة واعية في التعلّم تظهر في سلوك المتعلّم وخياراته التعليمية.
- تؤدّي الرغبة في التعلّم دورًا وسيطًا بين الدافعيّة وحبّ التعلّم، حيث تشكّل مستوى «تشغيليًّا» للبناء التحفيزي يربط بين ما يشعر به المتعلّم داخليًا وما يمارسه فعليًا في الموقف التعليمي.
- يُعدّ حبّ التعلّم متغيّرًا مركزيًا لتفسير جودة خبرة التعلّم وسعادة المتعلّم؛ إذ يمثّل حصيلة تفاعل الدافعيّة والرغبة ضمن بيئة تعليمية وعصبيّة–انفعالية إيجابية، وهو ما يفتح المجال أمام دراسات عربية لاحقة لاختبار هذا النموذج تجريبيًّا وبناء أدوات قياس أكثر دقّة لهذه البنى الثلاثة في سياق ثقافي محلّي.

بهذا، تضع الدراسة أساسًا نظريًّا يمكن أن يُستثمر في تصميم أبحاث ميدانيّة وتدخّلات تربويّة تستهدف ليس فقط رفع التحصيل، بل بناء تعلّم مفعم بالمتعة والرضا والرفاه النفسي لدى المتعلّمين في البيئة العربية.

6. الخاتمة:

تخلص هذه الدراسة النظريّة إلى أنّ فهم التعلّم في السياق التربوي المعاصر يتطلّب الانتقال من التركيز الأحادي على الدافعيّة بصيغتها التقليدية إلى مقاربة تكاملية تجمع بين الدافعيّة الداخليّة للتعلّم، والرغبة في التعلّم، وحبّ التعلّم داخل إطار واحد. فقد بيّن الإطار النظري والمراجعة التحليلية للأدبيات أنّ هذه البنى الثلاثة، رغم قربها الدلالي وتشابكها، تحظى بمعالجات متفرّقة ومجزّأة، ولا سيّما في السياق العربي، الأمر الذي يحدّ من إمكان توظيفها في تفسير جودة خبرة التعلّم وسعادة المتعلّم. وقد اقترحت الدراسة نموذجًا تصوّريًا يضع الدافعيّة الداخليّة نقطة انطلاق، ويجعل من الرغبة في التعلّم حلقة وصل تشغيليّة، وينتهي إلى حبّ التعلّم كخبرة وجدانيّة مستقرة مرتبطة بتعلّم فعّال وسعيد.

- **توصيات**

انطلاقًا من النتائج النظرية التي خلصت إليها الدراسة، يمكن اقتراح جملة من التوصيات التربوية العامة:

- إعادة تصميم البيئات التعليمية بما يعزّز الدافعيّة الداخلية والرغبة وحبّ التعلّم، عبر إتاحة مزيد من الاختيار للمتعلمين، وربط المحتوى بحياتهم الواقعية، وتوفير أنشطة تفاعلية تشجّع الاستكشاف والتجريب.
- دمج بعد «حبّ التعلّم» ضمن الأهداف التربوية الصريحة في المناهج والبرامج، وعدم الاكتفاء بأهداف معرفية وأدائية، بحيث يُنظر إلى المتعة والاندماج والسعادة في التعلّم كغايات تربويّة مشروعة وليست مجرّد نتائج ثانويّة.
- تطوير برامج لإعداد المعلّمين وتنميتهم المهنيّة تركّز على أدوارهم الوجدانيّة والتحفيزيّة (الرعاية، الاحترام، الحماس، بناء العلاقات الإيجابيّة) بوصفها عناصر حاسمة في تنمية الرغبة وحبّ التعلّم لدى الطلبة.
- تصميم برامج إرشادية وتربوية موجَّهة للطلبة تستهدف تنمية الميول والاهتمامات، ومهارات التنظيم الذاتي للتعلّم، والقدرة على تحويل الفشل إلى فرصة للتعلّم، بما يدعم استدامة الرغبة وحبّ التعلّم.
- الاستثمار في بيئات تعلّم آمنة وجدانيًّا تقلّل من التوتر والعنف المدرسي، وتتيح للطلبة التعبير عن ذواتهم وميولهم، بما يتوافق مع ما تشير إليه أبحاث علم الأعصاب التربوي حول أثر العواطف الإيجابية في ترسيخ التعلّم.

- **مقترحات بحثيّة مستقبليّة**

لأنّ هذه الدراسة نظريّة في المقام الأول، فإنّها تفتح الباب أمام عدد من المسارات البحثية التي يمكن أن تدعم أو تطوّر النموذج المقترح، من بينها: إجراء دراسات كميّة لاختبار النموذج

التصوّري باستخدام أساليب التحليل المساري أو النمذجة بالمعادلات البنائية، للتحقّق من أدوار الدافعيّة والرغبة وحبّ التعلّم وعلاقاتها بجودة خبرة التعلّم وسعادة المتعلّم.

بهذا تكون الدراسة قد قدّمت إطارًا مفاهيميًا ونظريًا متكاملًا يمكن للباحثين والمهتمّين استثماره، إمّا في بناء دراسات تجريبية وأدوات قياس، أو في تصميم سياسات وبرامج تربوية تستهدف ترسيخ تعلّم أكثر عمقًا ومتعةً وإنسانيّة في السياق العربي.

7. قائمة المراجع:

- **Al-Obaidi, M. J. B. (2010).** Teaching Methods and the Psychology of Individualized Education and Training. Amman: Debono for Printing and Publishing.
- **Baker, S. (2010).** The Impact of Immediate Interaction and Instructor Presence on Affective Learning, Cognition, and Motivation for Online Students. Journal of Online Educators, 7(1), 01-30.
- **Sunqur, S. M. (2009).** Flow Theory and the Role of Educational Leaders in Developing Creative Thinking Among Learners. Paper presented at the Sixth Arab Scientific Conference for Gifted and Talented Care, Arab Council for the Gifted and Talented, Jordan.
- **Abu Halawa, M. S. (2013).** Flow State: Concept, Dimensions, and Measurement. Psychological Sciences Network. Egypt: Cairo University.
- **Kyriaki, M. T. (2015).** A Reading of the Book "The Ring of the Dove" (Tawq al-Hamama) by Ibn Hazm al-Andalusi. Journal of Social Sciences. https://doi.org/http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=97290
- **Willis, J. (2012).** Learning to Love Math: Teaching Strategies to Change Student Attitudes and Achieve Results. Saudi Arabia: Obeikan Publishing.
- **Jaber, J. A. E. (2014).** A Program Based on Self-Regulated Learning Strategies and Its Impact on Self-Esteem Among Underachieving Mentally Gifted Students. Journal of Educational Sciences, 1, 501-523.

- **Al-Ghamdi, A. (2017).** The Impact of Immediate Instructor Interaction on Student Learning Outcomes: Evidence from a Distance Learning Program at a Saudi University. International Journal of Information and Education Technology, 7(1), 33-35.
- **Al-Arifi, A. S. (2009).** The Passion for Learning: The Secret of Success. Jeddah: King Fahd National Library.
- **Al-Zoubi, Z. (2016).** Students' Perceptions of College Instructor Misbehavior and Credibility as Perceived by Jordanian University Students. Mediterranean Journal of Social Sciences, 7(2), 324-330.
- **Hardiman, M. (2014).** Connecting Brain Research to Effective Teaching: The Brain-Targeted Teaching Model. Cairo: University Press.
- **Solo, P. (2008).** Activating the Desire to Learn. Beirut: Arab Scientific Publishers.
- **Othman, S. A. (1992).** The Joy of Learning. Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop.
- **Abu Halawa, M. S. (2014).** Positive Psychology: Its Nature, Theoretical Foundations, and Future Horizons (Vol. 34). Egypt: Arab Psychological Sciences Network.
- **Seligman, M. (2005).** Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. Cairo: Dar Al-Ain Publishing.