" استخدام موقع الفيسبوك للتواصل الاجتماعي وعلاقته ببعض خبرات التعلم التحولي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية "

د/ خالد حسن بكر الشريف*

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين استخدام موقع الفيسبوك للتواصل الاجتماعي وبعض خبرات التعلم التحولي لدى عينة من طلاب كلية التربية، وكذلك التنظير للتعلم التحولي في الأدبيات العربية، وتفسير التحولات التي تطرأ على مستخدميه من منظور المعنى لدى عينة من طلاب كلية التربية مستخدمي موقع الفيسبوك كوسيط للحوار في القضايا الجدلية؛ وذلك في ضوء نموذج وضعه ميزيرو Mezirow ضمن نظريته عن التعلم التحولي ويتكون هذا النموذج من عشرة أبعاد قام الباحث باستخدامها في بناء استبيان التعلم التحولي وتحقق من صلاحيته؛ هذه الأبعاد هي: المشكلات المحيرة، والاختبار الذاتي للمشاعر، والتقييم الناقد للافتراضات، والتعرف على إحباطات الفرد، واستكشاف الخيارات والأدوار والعلاقات الجديدة، وتخطيط مسار للعمل، واكتساب المعرفة والمهارات، وتجريب مؤقت للأدوار الجديدة، وبناء الثقة والكفاءة، وإعادة تكامل حياة الفرد، وقد تضمن الاستبيان في صورته النهائية من (57) مفردة وقد تم التأكد من صدق البناء العاملي للاستبيان وثباته. طبق الاستبيان على (150) طالباً من كلية التربية. وقد دلت النتائج على أن أكثر خبرات التعلم التحولي التي يمتلكها طلاب كلية التربية ، الاختبار الذاتي للمشاعر يليها المشكلات المحيرة يليها عملية التحويل ذاتها: استكشاف الخيارات والأدوار والعلاقات الجديدة، وقد تم تحليل كل محور وصفياً بالنتائج، وأشارت نتائج اختبار (ت) إلى وجود فروق جوهرية في الأداء على استبيان التعلم التحولي لصالح الإناث في العينة قيد البحث ، وأشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب العلميين والأدبيين بالعينة قيد البحث في محور الاختبار الذاتي للمشاعر عند مستوى دلالة 5%؛ وفي محور استكشاف الأدوار الجديدة عند مستوى 1% لصالح الطلاب العلميين. أما عن العلاقة الارتباطية بين درجة استبيان التعلم التحولي وعدد سنوات استخدام الفيسبوك لدى طلاب العينة كانت ضعيفة وغير دالة إحصائياً.

---

* مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية جامعة الإسكندرية.

" استخدام موقع الفيسبوك للتواصل الاجتماعي وعلاقته ببعض خبرات التعلم التحولي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية "

د/ خالد حسن بكر الشريف*

مقدمة البحث

تهدف عملية التعلم إلى إكساب المتعلمين خبرات متنوعة في جميع المجالات الدراسية التي يمرون بها ؛ وفي هذا الإطار فإن نماذج التعلم المتنوعة تتيح للمتعلم فرص متعددة لحدوث عملية التعلم واكتساب الخبرات وتنمية المهارات التي تختلف باختلاف النموذج المستخدم ؛ ففي التعلم التعاوني يتعلم الفرد عن طريق المشاركة مع مجموعة من الأفراد، وفي التعلم التأملي يحدث التعلم عن طريق التأمل وعمليات التأمل المتدرجة من حيث تعقيدها حيث تبدأ بالملاحظة مروراً بتكوين المعنى وصولاً إلى التعلم التحولي .

ويعد التعلم التحولي قمة هرم التأمل ؛ ولا يستخدم هذا النوع من التعلم غالبية المتعلمين لأنه يتطلب الوعي بمراحل التأمل كلها ؛ وكذلك القدرة على تحويل معاني بعض الخبرات التي تم تعلمها من قبل واستقرت في البناء المعرفي للمتعلم بشكل معين بعد ترابطها بطريقة ذات معنى مع خبرات أخرى مشابهة إلى إطار جديد بشكل يجعل المتعلم يستثمرها في تعلم جديد فيكتسب من خلال تناوله الجديد لها خبرات جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي ، وهذا الهدف هو جوهر التعلم التحولي ؛ دراسة ورعاية وتفسير التحولات التي تحدث في منظور المعنى لدى المتعلم وذلك كي يتحرر من النظرة الضيقة للخبرة المكتسبة في عملية التعلم ووضع الخبرة في أطر أوسع من المعاني تجعلها متاحة في عدة مجالات ويمكن النظر إليها من أكثر من منظور واحد فتكون الاستفادة منها أكبر في عملية التعلم .

وقد تكون الخبرات السابقة خاطئة أو مزيفة نتيجة للتأثيرات التي يخضع لها المتعلم ؛ فقد يتأثر مثلاً بوجهة نظر معلمه أو والده أو من يثق بهم من الأصدقاء ونتيجة لذلك فقد يتمثل المتعلم رؤى وأفكار خاصة بالآخرين وقد يكون هو غير مقتنع بها أو على أقل تقدير غير قادر على الدفاع عنها في أي حوار؛ وهذه الخبرات عرضة للتحول في ضوء قدرة المتعلم على تحويل منظوره لها فيأخذ

---

* مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية جامعة الإسكندرية.

وجهة النظر المقابلة ويحاول أن يدرس ما خلفها من حجج وأسانيد ؛ وقد ينتج عن هذه العملية أن يغير رأيه ويتبنى وجهة النظر الأخرى نتيجة اقتناعه بمبرراتها.

وقد يتعرض المتعلم إلى عملية تزييف أو خداع وهذه العملية قد تكون هي المحرض وراء تبنى وجهة النظر السابقة؛ وقد يكون ذلك بطريق إمداد المتعلم بمعلومات خاطئة أو غير دقيقة تجعله يفضل اتجاه معين أو يؤيد أشخاصاً معينين في الانتخابات مثلاً. ولكن سرعان ما تتحول منظورات المتعلم ويكون معنى جديد لخبرة جديدة بديلة للخبرة المزيفة السابقة؛ وهو ما يمكن أن يكون عملية مصارحة بين الفرد وذاته.

وهذا هو هدف التعليم التحولي : تحرير المتعلمين من قيود الآخرين ووجهات نظرهم للأمور والقضايا المطروحة للمناقشة ؛ ويتطلب ذلك من المعلمين تدريب طلابهم على الموضوعية والثقة بالنفس عند مناقشة أي فكرة والنظر لها من أكثر من زاوية حتى يمكن تكوين رؤية مستقلة لها خاصة بالطالب تمثل توجهه وفهمه لها دون التقيد بضغوط الآخرين أو وجهات نظرهم .

وفي هذا الإطار يشير سيد عثمان (2005) إلى أن من أهداف التربية هو تحرير الطاقة النفسية للفرد ، فتفتح الطريق أمام ذاتية الفرد وتحسن عمليات وأساليب استثمارها حتى لا تهدر ولا تتبدد . (سيد عثمان ، 2005:ص 13)

وتفتح نظرية التعلم التحولي لميزيرو Mezirow الطريق نحو هذا التحرر فهي تصف التحولات التي تحدث في منظور المعنى في ضوء اكتساب خبرات جديدة مناقضة لخبرات سابقة عند البالغين والكبار؛ وهي عملية ليست بالسهلة فالخبرات السابقة حتى ولو كانت مزيفة أو غير دقيقة على أقل تقدير قد استقرت في البناء المعرفي للفرد المتعلم لسنوات طويلة ؛ لذلك فعملية تعديل هذه الخبرات أو تحويلها إلى خبرات جديدة تستغرق وقتاً أطول وتتطلب حدوث تغيرات أخرى مصاحبة لها في بيئة التعلم المحيطة بالفرد كي يقتنع ويشارك في هذه العملية ، ويبدأ في تحويل منظوره للأشياء والمفاهيم والاستعداد لتبني وجهة نظر جديدة والدفاع عنها في مقابل وجهات النظر الأخرى.

وإذا ما نظرنا إلى الواقع فالأحداث والتغيرات المتلاحقة قد أحدثت تحولات عديدة في رؤيتنا للأحداث والأشخاص وما يرتبط بها من متغيرات ؛ وهذا في حد ذاته يمثل تربة خصبة لبيئة تعلم تحولي جديدة ومناسبة للمتعلمين سواء في فترة الدراسة الجامعية أو ما بعدها؛ فالأخبار المرتبطة بالأحداث المتلاحقة يتابعها الطلاب من خلال القنوات الفضائية ومواقع الأخبار على الانترنت وكذلك مواقع التواصل الاجتماعي عبر الانترنت وفي مقدمتها موقع الفيسبوك Facebook مما

يؤدي إلى المزيد من التحولات ،و هذه التحولات في وجهات النظر ليس من السهل لطالب الجامعة استيعابها ؛ ففي البداية يصاحبها عمليات من التردد والدهشة بل والذهول في أحيان أخرى فقد تكون الحقائق والمعلومات الجديدة التي يتضمنها الموقع أكبر من قدرة الطالب على الاستيعاب .

ويمكن للبحث العلمي التربوي أن يساعد المتعلمين على فهم التغيرات التي تطرأ في وجهات نظرهم نحو معاني هذه الخبرات ؛ وكذلك إرشادهم إلى أهمية هذه التغيرات وأنها تعد جزأ لا يتجزأ من عملية التعلم ؛ وهي من أرقى مستويات التعلم فالتعلم التحولي يمثل قمة هرم التعلم في ضوء نتائج دراسات موون (1999) Moon ، وميزيرو(2001) Mezirow وهذه المساعدة من جانب المعلم من شأنها أن توجه المتعلم إلى أن التعلم التحولي عملية ممكنة إذا حسن التدرب عليها؛ والإرشاد والتوجيه الفعال في بيئة التعلم التحولي من الأمور الحاسمة وكذلك استغلال التغيرات التي تحدث في بيئة التعلم يسهم في تشجيع المتعلمين على تحويل نظرتهم للمعاني والخبرات السابقة خاصة إذا ظهر في الأحداث والمتغيرات الجديدة ما يؤكد زيف هذه الخبرات .

الإطار النظري للبحث

نظرية التعلم التحولي

طور ميزيرو (1991) Mezirow نظرية التعلم التحولي التي تهدف إلى وصف شامل للكيفية التي من خلالها يقوم المتعلم بتفسير العالم من حوله والتحقق من صحة وسلامة تجاربه الحياتية وإعادة صياغة معانيها. وتوجد ثلاثة محاور مشتركة لنظرية ميزيرو، وهي: مركزية الخبرة، التفكير الناقد، والحوار التأملي، ولكي يغير المتعلمون قناعاتهم؛ التي تتضمن معتقدات معينة، ومواقف محددة، وردود أفعال وجدانية ؛ يتحتم عليهم الدخول في دائرة التفكير الناقد حول تجاربهم الحياتية، وهذه ستقودهم إلى التحول في وجهة النظر.(Mezirow, 1991: p126)

وتوفر نظرية ميزيرو للتحول في وجهة النظر Perspective Transformation أساساً لتحليل التغيرات التي يمر بها المتعلم سواء كانت هذه التغيرات اجتماعية أو سلوكية أو التغيرات في إدراكنا للخبرات التي تعلمناها. (Mezirow, 1991:p167)

ويؤكد ميزيرو (1995) Mezirow أن التحول في وجهة النظر هو أن يصبح المتعلم أكثر إدراكاً لكيف ولماذا لا تتحقق افتراضاتنا ، وتقيد طريقة تفكيرنا الطريقة التي ننظر بها ونفهم ونستشعر العالم من حولنا، ويؤكد ضرورة تغيير هذه العادات والتوقعات المعتادة بهدف خلق توازن نفسي واندماج وتمييز شمولي في وجهات النظر وذلك لبناء فرص تكوين مفاهيم جديدة.

ويفسر التحول في وجهات النظر كيف أن البناء المعرفي الذي اكتسبه الكبار (بدءاً من متوسطي

العمر 18 –25) خلال حياتهم يصبح قابلاً للتحول .ويعد هذا البناء المعرفي بمثابة الإطار المرجعي الذي يستند إلى مجمل الخبرات والثقافات التي اكتسبها الفرد؛ والتي بدورها تؤثر على الطريقة التي يتصرف بها وعلى كيفية تفسيره للأحداث من حوله .فالبناء المعرفي للفرد يؤثر مثلاً على كيفية اختياره لمرشحه في الانتخابات .

ويضيف ميزيرو أن المخطط البياني الذي يشكل المعنى المعرفي ربما يتغير عندما يضيف الفرد أو يحاول دمج أفكار جديدة للمخطط القائم،والتحول لهذه المعاني يحدث بشكل روتيني من خلال التعلم. ويؤمن ميزيرو بأن ذلك يحدث في الغالب نتيجة لـ "مأزق محير" وهذا ينجم عن أزمة حياتية مثل موت أحد أفراد الأسرة، أو نقلة حياتية، ويمكن أن تنجم أيضاً عن تراكم معرفي لخبرات الفرد. (Mezirow, 1995: p50)

وقد وضح ميزيرو أن التحولات في وجهات النظر لا تحدث في الأوقات العادية ولكنها مرتبطة بحدوث نقلات حياتية مهمة في حياة الفرد كالالتحاق بالجامعة مثلاً ،ولذلك فإن هذه التحولات حين تحدث فإنها تمثل نقلة نوعية في إدراك المتعلم ونظرته للعالم التي تتبلور وتصبح أكثر شمولية وهذا يتطلب مستوى ملائم من النمو المعرفي ؛ ولذلك أكد على أن دراسة مثل هذه التحولات في وجهات النظر يفضل أن تتم للمرحلة العمرية المتوسطة (18 : 25) سنة وهو للمرحلة العمرية الخاصة بالجامعة.

ويرى الباحث أن التحولات المهمة التي تحدث في بيئة التعلم التحولي يمكن أن تسهم في تحسين فرص التعلم إذا ما كان هناك الوعي الكافي بهذه التحولات من جانب المخططين والمنفذين لعمليات التعليم التحولي. كما أن الأحداث الكبرى في حياة الفرد تشكل فرص طيبة لحدوث التحولات في وجهات النظر ؛ لأن هذه الأحداث تمثل إشكالية عقلية للمتعلم ؛ فيقف حائراً أمامها في البداية حتى يستوعبها ثم يصدق ما يتضمنه من حقائق جديدة كاشفة لخبرات سابقة مزيفة أو غير دقيقة والثورة المصرية بأحداثها وتحولاتها الكثيرة في مدى زمني قصير تعد مثالاً نموذجياً للأحداث الجسام التي يؤدي التفكير الناقد فيها بعمق إلى حدوث التحولات المأمولة في وجهات النظر في إطار بيئة التعلم التحولي. وليس بالضرورة أن تكون الخبرات السابقة مزيفة أو غير حقيقية ولكن قد تكون صادقة نسبياً أو في حدود زمنية ومكانية معينة ثم تتغير هذه الحدود أو الظروف فينعكس ذلك على خبرات الفرد. أي أن الخبرات السابقة المرتبطة بحقائق لابد أن تحدث لها تحولات بمرور الزمن فالحقائق التي ارتبطت بها هذه الخبرات ثابتة نسبياً ويمكن أن تتغير ؛ لذلك لابد أن يصاحب ما يعتري هذه الحقائق من تغيرات عمليات من التحولات في المنظور

لمواكبة هذه التحولات وهذا ما يقدمه التعلم التحولي.

وفي هذا الإطار يؤكد ميزيرو Mezirow (1997) على أن التربويين في حاجة إلى فهم طبيعة التعلم التحولي ؛ وأنه يمكن أن يأخذ عدة أشكال متنوعة كما أنه يتضمن إعادة هيكلة : سواء ذاتية أو موضوعية. فالتعلم التحولي متأصل في الطريقة التي نتواصل بها مع الآخرين ؛ وهو قاسم مشترك في تعلم الخبرات الجديدة كما أنه لا يقتصر على الاهتمام بالتحولات المهمة في حياة الفرد الخاصة ، ولتسهيل التعلم التحولي لابد أن يساعد التربويون المتعلمين على الوعي بافتراضاتهم وافتراضات الآخرين وكذلك نقدها. والمتعلمين أنفسهم في حاجة إلى الممارسة كي يتعرفوا على الأطر المرجعية ، ويستخدموا خيالهم في تحديد المشكلة من جديد ولكن من منظور مختلف. (Mezirow, 1997: p 9-10)

ويشير ديركس (1998) Dirkx إلى أهمية مفهوم التعلم التحولي في مجال تعليم الكبار ، وأن الخبراء التربويين يختلفون في تفسيرهم للتعلم التحولي ويختلفون كذلك في مداخلهم لدراسته ، ومن أشهر هؤلاء الخبراء: باولو فيريري Paulo Freire ، وجاك ميزيرو Jack Mezirow ؛ ولقد نظر فيريري للتعلم التحولي كأداة لتنمية التأمل الناقد لدى المتعلمين ، وفكر باولو فريري مستمد من أبحاثه التي أجراها على الفقراء في البرازيل ، ورؤيته للإصلاح من خلال التعليم كأداة للتحرر.(Dirkx, 1998:p2)

وقد ركز ميزيرو على دور التعلم التحولي في اكتساب المعنى من الخبرات من خلال التأمل ، والتأمل الناقد ، وتأمل الذات الناقد ، وقد أطلق ميزيرو على التغيرات التي تحدث في منظورات المعنى مصطلح : التحول في وجهة النظر.(Dirkx, 1998:p4)

ويصف ميزيرو Mezirow(2000) نظريته في التعلم التحولي على أنها نموذج لتحويل الأطر المرجعية التي تسبب مشكلات للفرد إلى أطر مرجعية جديدة مستقلة، من هذا المنظور يحدث التعلم التحولي من خلال عملية من التأمل الذاتي الناقد، والحوار التأملي، والممارسة التأملية؛ بحيث يتم اختبار الافتراضات الجديدة وتكاملها في واقع جديد للمتعلم.

وتهدف عملية تحويل الأطر المرجعية إلى تحويلات في وجهات النظر ، مبنية على عادات العقل ، والاستعدادات العقلية لجعلها أكثر شمولية، وتفتح، وتميز، وقدرة على التغير وجدانياً وتأملياً بحيث يمكن تعميم مخرجات جديدة تكون أقرب إلى الحقائق تعمل كموجهات سلوك الفرد. (Mezirow, 2000:p7-8)

وتؤكد كنج King(2004) أن نظرية التعلم التحولي ظهرت كإطار قيم يمكن من خلاله اختبار

عملية التعلم ، وتصف هذه النظرية الطريقة التي يكامل بها الراشدون الممارسات والمنظورات والمعلومات الجديدة في رؤيتهم للعالم المحيط ، كل ذلك في أثناء حدوث عملية التعلم.

وعندما تتاح للمتعلمين الفرص كي يتأملوا في معاني ما تعلموه فإنهم يشتركون أيضاً في تقويم افتراضاتهم ومعتقداتهم وقيمهم المألوفة من قبل.(King, 2004:p155)

ويرى الباحث أن عملية التقويم هذه تتيح فرصة لتعديل وجهات نظر المتعلمين لهذه الافتراضات والمعتقدات وتحويلها إلى قيم ومعتقدات جديدة من خلال النظر إليها من منظور جديد.

وتتفق وود (Wood(2007 مع ميزيرو في أن التعلم التحولي هو عملية تغير في مخططات المعنى تصاحبها تغيرات في كينونة الذات ، وتنتج عنها منظورات جديدة، واتجاهات وسلوكيات متكاملة في أدوار وعلاقات جديدة بمجرد تكامل هذه التغيرات في حياة الفرد.

ويحدث التعلم التحولي خلال عمليات : التأمل الذاتي الناقد ، والحوار التأملي ، والممارسة التأملية خلال سلسلة من عشر خطوات حددها ميزيرو هي:

- المشكلات المحيرة.
- الاختبار الذاتي للمشاعر.
- التقييم الناقد للافتراضات.
- التعرف على إحباطات الفرد.

عملية التحويل ذاتها :

- استكشاف الخيارات والأدوار والعلاقات الجديدة.
- تخطيط مسار للعمل.
- اكتساب المعرفة والمهارات.
- تجريب مؤقت للأدوار الجديدة.
- بناء الثقة والكفاءة.
- إعادة تكامل حياة الفرد.

أي أنه ليس بالضرورة أن يمر المتعلم بالخطوات العشر ولكن قد يختبر بعضها أثناء ممارسته التأملية. (Wood, 2007:p36)

وتبعاً للسيناريو الذي وضعه ميزيرو فإنه كي يتعلم الفرد تحولياً يجب أن يواجه مأزق أو مشكلة محيرة تربكه وتسبب له أزمة ؛ سواء خاصة بحياته الخاصة أو المجتمع الذي يعيش فيه ؛ وقد تنتج هذه المشكلة من تراكم التحولات التي حدثت في مخططات المعنى على مدى فترة من الزمن .

ويمكن أن يمر الفرد بمحنة الحيرة والارتباك وهي بمثابة اختبار ذاتي لمشاعره تجاه هذه المشكلة أو القضية التي تستحوذ بشكل كبير على اهتمامه وجهده ووقته سواء في متابعة المعلومات الجديدة عنها أو محاولة فهم التغيرات المصاحبة لحالاتها المختلفة.

ويرى ميزيرو Mezirow (1995) أن عملية الفحص الذاتي هذه يمكن رصدها لدى المتعلم من خلال أسلوب التقرير الذاتي بتطبيق استبيان .

وتعتبر تحديد الافتراضات من الخطوات الأولية للتعلم التحولي وتتضمن: تحديد مصادر الافتراضات التي بنيت عليها هذه الخبرات ؛ وفي هذه الخطوة يجب أن يكون المتعلم واعياً بالافتراضات التي بنيت عليها خبراته السابقة ومدى صحتها خاصة إذا ظهرت معلومات جديدة تناقض هذه الافتراضات وتصل إلى درجة الحقائق .غير أن التناقض بين الافتراضات المسبقة لدى المتعلم والواقع أو المعلومات الجديدة من شأنه أن يسبب حالة من التوترالقلق قد تتطور إلى نوع من الإحباط نتيجة لعدم الإتساق بين وجهة النظر الشخصية والمحتوى الجديد.

وسرعان ما يحاول المتعلم أن يحل هذه المشكلة وإزالة الحيرة عن طريق استكشاف المعلومات الجديدة والتحقق من صحتها ومقارنتها بالمعلومات السابقة وتبدأ عملية التحويل بتمثل الخبرات الجديدة التي قد تكون كاشفة لزيف ما سبق أو مناقضة له على أقل تقدير.

وفي ضوء ذلك يتطلب التعلم التحولي فهم المحتوى ؛ والتأمل الذاتي الناقد في الافتراضات، والتحقق من المعاني ؛ من خلال تقييم المعطيات التي أدت إليها ؛ لذلك فإن نظرية التعلم التحولي تتضمن تأمل الذات الناقد ، والمشكلات المحيرة كمثير لحدوث التحولات تسهم في إعادة هيكلة حياة الفرد في ضوء الخبرات الجديدة.

وفي هذا الإطار يؤكد ميزيرو Mezirow (2000) على ضرورة التحقق من صدق المحتوى الذي نعرفه ، ونسلك خلاله في ضوء قيمنا ومشاعرنا. وصنع المعنى هو نتيجة لفهم المحتوى ويتم في أبعاد مختلفة من الوعي والفهم ، وفهم الخبرة يتطلب معرفة الشروط التي تكون في ضوءها فكرة معينة صادقة ، وفي غياب الحقيقة المطلقة ومع كثرة التغيرات المحيطة بنا لا يمكن أن نثق تماماً في كل مانعرفه أو نعتقده. (Mezirow, 2000:p3-4)

وفي ضوء نظرية التعلم التحولي يؤكد ميزيرو Mezirow (2000) على أن الحوار التأملي ضروري للبحث عن فهم مشترك ، وتقييم عملية التحقق من صدق إدعاء أو فكرة معينة.

وهذا يؤكد ضرورة صنع معنى شخصي للقضايا والمشكلات التي تواجهنا .

وتقييم الأدلة من خلال الحوار التأملي يتطلب الانفتاح على وجهات النظر الأخرى البديلة ؛ مع عدم التعصب لوجهة النظر الشخصية ، وكذلك التأمل نقدياً في المعلومات الجديدة التي تشكل أساساً لإصدار الأحكام الشخصية. لذلك فإن الحوار في التعلم التحولي في حاجة إلى نضج انفعالي مناسب للمشاركين فيه أو بعبارة أخرى الذكاء الوجداني في معرفة وإدارة انفعالاتنا وتحفيز الذات وإدارة العلاقات مع الآخرين. (Mezirow, 2000:p.10)

هذا ويعرف ميزيرو(2000)Mezirow الإطار المرجعي على أنه بناء من الافتراضات والتوقعات ويتضمن الخبرات المدركة والمؤثرة في الجانب الواعي من شعورنا ويتكون الإطار المرجعي من عادات العقل وهي الافتراضات الواضحة التي تعمل كمرشح لخبراتنا ، وتتضمن الوعي الأخلاقي ، والمعايير الاجتماعية ، والفلسفات بما فيها نظرتنا للعالم الخارجي والدين ، وأساليب التعلم التي تحدد تفضيلاتنا وتذوقنا الفني ، ونمط الشخصية وكل ذلك يتدخل في إنتاج وجهة النظر الشخصية للقضايا المختلفة. (Mezirow, 2000:p17-18)

ويصف ميزيرو (2001) Mezirow نظريته في التعلم التحولي بأنها نظرية التحول في وجهة النظر تركز على الكيفية التي نتعلم بها الحوار مع الآخرين ، وأن نسلك تبعاً لأهدافنا ، وقيمنا ، ومشاعرنا ، ومعانينا بدلاً من التأثر بما اكتسبناه من الآخرين من دون اقتناع وبصورة غير ناقدة وبذلك نكتسب فهم أكبر لأنفسنا كمفكرين وصانعي قرار لدينا مسئولية اجتماعية تجاه أفعالنا" (Mezirow ,2001:p.10)

مما سبق يتضح أن مصطلح التعلم التحولي هو مصطلح يستخدم في النظرية التربوية لوصف العملية التي تقود المتعلم إلى إعادة تقييم المعتقدات السابقة والتجارب التي سبق أن فهمها ضمن الافتراضات المستمدة من الآخرين. وهو محور نظرية ميزيرو Mezirow التحولية في التعلم ، الذي يصف عملية التعلم من كونها تحولات جادة في وجهة النظر الفردية بناء على الافتراضات الضمنية وتقييم مدى ملاءمتها لصنع تفسيرا." ويتضمن التعلم التحولي ثلاث مراحل : التفكير الناقد، التأمل، والعمل. والتعلم التحولي غالبا ما ينطوي على عمق ، انفعالات و معتقدات ، ويتجلى في العمل. ومحور نظرية التعلم التحولي لميزيرو هو فكرة تحول وجهة النظر ؛ بأبعادها الثلاثة : العقائدي والسلوكي، والنفسي.

"التعلم التحولي هو عملية توسع في الوعي من خلال التحول من النظرة الأساسية التي غالباً ما تكون أحادية ومنحازة لوجهة نظر معينة إلى نظرة أوسع غالباً ما تكون أشمل ؛ وقد سهلت فكرة تحول وجهة النظر من التعلم من خلال عمليات تحويلية موجهة بوعي مثل الوصول إلى نتيجة أو

استدلال معين باستخدام محتوى رمزي وإجراء عملية تحليل نقدي .

إن عملية التحول في وجهة النظر التي تؤدي إلى التعلم التحولي عملية صعبة و تحدث نادراً. لأنها تتطلب قدراً كبيراً من الوعي والدقة والتحليل النقدي لذلك ليس بالضرورة أن يصل كل متعلم إلى مرحلة التعلم التحولي وذلك لأن جزء مهم من التعلم التحولي يتطلب من الأفراد تغيير أطرهم المرجعية التي تبنى بشكل أساسي على الافتراضات والمعتقدات، وهي عند بعض الأفراد أشبه بالمقدسات وأي محاولات لتغييرها تواجه برد فعل مقاوم عنيف من الفرد فهذه العملية هي في الأساس عقلانية وتحليلية .

ويشير خالد الشريف (2012) إلى أن فكرة التعلم التحولي أكبر من البحث عن مجموعة خطوات إجرائية نطبقها حرفياً كي نتعلم تحولياً فجوهر الفكرة هو توفير المناخ المتكامل لحدوث التحولات دون التقيد بشروط ؛ حتى يمكن تكوين معاني صحيحة ، وترابط الأفكار غير الواضحة، وتكاملها مع الخبرات السابقة للمتعلم التي بدورها تشكل المادة الخام للتأمل الناقد ومن ثم التعلم تحولياً. (خالد الشريف، 2012: ص 50).

ويعد التواصل عبر الانترنت أكثر مجالات الجوار مع الآخرين استخداماً في السنوات الأخيرة نظراً إلى أن العالم الافتراضي يوفر الوقت والجهد المبذول في التواصل المباشر ، لذلك فإن مواقع التواصل الاجتماعي بما تقدمه من مزايا إمكانية الدردشة Chat ، وتشارك الأحداث وطرح الموضوعات ذات القضايا الجدلية للحوار مع الأصدقاء والمتصفحين للشبكة المعلوماتية الدولية تعد مجالاً خصباً لتبادل الآراء ووجهات النظر ، وكذلك محاولات التأثير على الآخرين وحشد التأييد لاتجاهات معينة في الحوار سواء بالإقناع أو النقد المستمر للاتجاهات الأخرى المعارضة . ويمكن استغلال هذا المجال الالكتروني في دراسة بعض خبرات التعلم التحولي لدى الطلاب الذين يمثلون الفئة الأكثر استخداماً وتصفحاً وتأثيراً على هذه المواقع.

ومن أشهر هذه المواقع موقع الفيسبوك Facebook ويشير إبراهيم فرغلي (2010) إلى أن موقع الفيسبوك أصبح ظاهرة عالمية بفضل فكرة مبتكر هذه الشبكة الاجتماعية، مارك زوكربيرج، الذي أصبح أحد أصغر الملياردريات في التاريخ بفضل الشبكة التي أصبح عدد مستخدميها في العالم يزيد على 500 مليون شخص، وهو ما منحها لقب "دولة الفيسبوك" في الكثير من الأدبيات التي تتناول ظواهر الشبكات الاجتماعية الافتراضية، باعتبار أنها تقرب بين البشر من أكثر من ثقافة في أرجاء العالم لتبادل الأخبار والتعليقات والحوار، وبث فقرات صحفية من مصادر متنوعة، والتعليق على الكثير من أحداث العالم السياسية والثقافية والفنية والاجتماعية. (إبراهيم فرغلي،

2010: ص147)

مشكلة البحث

تشير نتائج دراسات كل من :King(2003), Mezirow(1990) إلى ندرة عدد الدراسات التي تشجع المتعلمين على تنمية بيئة للتعلم التحولي ، ودراسة علاقته بمجموعة من المتغيرات الأخرى مثل التخصص الأكاديمي، والجنس كما أن البيئة العربية تفتقر إلى الدراسات التي تتناول هذا المفهوم بالبحث والتحليل، ويؤكد كل من Cragg et al(2001), (2001),King(1999) Zieghan(2001),أن عدد الدراسات التي أجريت عن دور التعلم التحولي في التعلم الإلكتروني في الجامعة كانت قليلة.

وقد ركزت دراسات Kroth and Boverie(2000) ,Kovan and Dirkx(2003) على الأهداف والمهام الحياتية في علاقتها بالتعلم التحولي ، ودراسات(2000) ,Freire(1998) التي بحثت تأثير التعلم التحولي على التغير الاجتماعي .

في ضوء ما سبق فإن الباحث يحدد مشكلته في الأسئلة التالية :

١- إلى أي مدى يتحقق نموذج ميزيرو Mezirow(1990) للتحول في تعلم طلاب كلية التربية؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الأقسام العلمية والأقسام الأدبية بالعينة في التعلم التحولي ولصالح من تعزى هذه الفروق ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث بالعينة في التعلم التحولي ولصالح من تعزى هذه الفروق ؟

٤- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في خبرات التعلم التحولي وعدد سنوات استخدام موقع الفيسبوك؟

أهداف البحث

التنظير للتعلم التحولي في الأدبيات العربية.

١- تفسير التحولات التي تطرأ على منظور المعنى لدى عينة من طلاب كلية التربية في أثناء حدوث التعلم التحولي.

توضيح مراحل وعمليات التعلم التحولي والعلاقات بينها.

وصف نموذج يتضمن خطوات التعلم التحولي وتقديمه للمتعلمين في البيئة العربية.

دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بالتعلم التحولي.

دراسة العلاقة بين استخدام موقع فيسبوك للتواصل الاجتماعي وبعض خبرات التعلم التحولي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

أهمية البحث :

الأهمية النظرية

يأتي في مقدمتها تزويد المكتبة العربية ببحث عن متغير جديد نسبياً على البحوث والدراسات في هذا المجال وهو التعلم التحولي ودراسة ما يرتبط به من متغيرات لدى طلاب الجامعة.

فباستثناء ترجمة كتاب أدموند أوسوليفن (2002) ، وخالد الشريف (2012) لم يجد الباحث – في حدود علمه – أية كتابات عربية أخرى في مجال التربية التحويلية بصفة عامة أو التعلم التحولي بصفة خاصة رغم أهميته بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع فالتعلم التحولي يضيف مسئولية اجتماعية للفرد فلا يكتفي بدوره الشخصي، ولكن يهتم بتطوير المجتمع الذي يعيش فيه من خلال فهم أكبر لقضاياه والوعي بها.وهنا يمكن القول بأن البحث التربوي ينبغي أن يصف هذه التغيرات؛ ويدرسها وينمي وعي الطلاب المتعلمين بها وبأن التعلم التحولي هو جزأ لا يتجزأ من عملية التعلم وليس منافياً لها أو هادماً لأركانها. لذلك فإنه من الضروري إجراء بحوث عربية عن التعلم التحولي وخبراته لدى الطلاب من كل المراحل الدراسية ؛ حتى يمكن الإستفادة منها إيجابياً في تحقيق أهداف عملية التَعلم وخاصة ما يتعلق بتحرير آراء المتعلمين من تحيزات وضغوطات ووجهات نظر الآخرين سواء كانوا آبائهم أو معلميهم وهو الهدف التحرري للتربية.

الأهمية التطبيقية

في ضوء التغيرات والأحداث التي يمر بها المجتمع المصري ؛ تبدو أهمية هذا البحث في أنه يستغل بيئة تعلم تحَولي مناسبة خلقتها هذه الأحداث بمتغيراتها المتعددة ، والتي أتاحت العديد من فرص حدوث تحولات في وجهات نظر المتعلمين لخبراتهم السابقة عن الرموز والقيم ؛ وقد أتاحت الحقائق التي تكشفت لهم فرص عديدة للبالغين والكبار في إعادة النظر في رؤيتهم للأشخاص والأحداث وتبني وجهات نظر جديدة مناقضة لوجهات نظرهم السابقة للمعاني لأنها بنيت على خبرات غير مؤكدة .وهذه التحولات في وجهة النظر مرغوبة من البالغين والكبار لأنها تمكنهم من إعادة تقييم افتراضاتهم السابقة ، وكذلك التفكير بأنفسهم بحرية واستنتاج ما هو أبعد من المعاني المقدمة إليهم من الآخرين.

الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث :

بدأت الدراسات حول التعلم التحولي ببحث لميزيرو Mezirow(1978) عن السيدات اللاتي

عدن إلى الدراسة بالكلية ، والتغيرات الجذرية التي مررن بها ، وكيف تحولت وجهات نظرهن وكيف صنعن معنى لخبراتهن.

دراسة كنج King(1997) والتي قدمت نموذج مقترح للتعلم التحولي أثبت فعاليته في وصف كيفية تعلم أربع فصول من الطلاب الجامعيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ؛ وقدمت هذه الدراسة أداة صادقة لقياس العشر خطوات التي حددها ميزيرو في نموذجه ؛ وقد أكدت نتائجها أن الطلاب مرو بخبرات التعلم التحولي الميسرة لهم وأنهم تعاملوا معها كما تعاملوا مع التغيرات الأخرى التي تحدث في حياتهم مثل تغيير الوظيفة أو الهجرة ؛ ولم ترصد الدراسة أية تأثيرات ذات دلالة إحصائية للتعلم التحولي فيما يتعلق بمتغيري العمر والجنس.

وتوجد بعض الدراسات التي تضمنت جهود بحثية لتيسير التعلم التحولي في مجالات دراسية معينة مثل دراسة King(2003) التي بحثت خبرات التعلم التأملي للذين واصلوا التعليم العالي من الراشدين وقد أكد المشاركون على أهمية التعلم التحولي في مقرراتهم الدراسية ، كما أنها أفادتهم في مواقف التنمية المهنية.

دراسة ستراوت وآخرين Straut et al(2001)

وهدفت إلى تقويم أحد برامج التدخل التربوي المبكر التي طبقت في ٧ مدارس بولاية نيويورك؛ وتضمن ذلك التفكير الناقد في كيفية تطوير فعالية طرق جمع البيانات طويلة المدى ووجود آلية منتظمة لتجديد مثل هذه البيانات ، وكذلك بحثت الدراسة التغيرات التي طرأت على اتجاهات المشاركين في البرنامج ، وشملت الدراسة كذلك بحث طرق تشجيع المخططين والمعلمين لطلابهم على النجاح الأكاديمي ومن أبرز نتائج الدراسة أن مشاركة المعلمين في تقويم البرنامج قد أسهمت في مراجعة هؤلاء المعلمين لافتراضاتهم المسبقة حول قدرات طلابهم ومشكلاتهم في التحصيل الدراسي في ضوء ما أسفر عنه البرنامج من نتائج.

دراسة كنج King(2004)

وهدفت إلى فهم ومساندة المعلمين الذين يستمرون في التعلم بعد الالتحاق بالخدمة بهدف التنمية المهنية وقد استخدمت عدسة التعلم التحولي معهم لفحص خبراتهم وممارساتهم المهنية في ضوء مسؤولياتهم. وقد شارك 58 معلم ، وتم تحليل مشاركاتهم للتأكد من حدوث التعلم التحولي وما يرتبط به من احتياجات ؛ وتتطرق البحث أيضاً إلى بحث بعض خبرات التعلم التحولي وما يرتبط بها من توصيات ومقترحات للباحثين في التعليم العالي ، وأتيحت الفرصة للمشاركين للتأمل في مفاهيمهم وفي التخطيط للتنمية المهنية الرسمية.

دراسة سينيشاين وشامبرلين كوينليسك Senyshyn & Chamberlin-Quinlisk (2009)

وهدفت إلى استخدام استبيان التعلم التحولي كأداة لرصد التفاعلات والتحولات التي تمت في برنامج الزمالة عبر الثقافات في قضايا تتعلق باللغة والهوية الثقافية ، وهدف المشروع البحثي إلى تنمية مهارات التفكير التأملي ، وتشجيع الطلاب على إعادة النظر في افتراضاتهم السابقة وإعادة تشكيل الخبرة من خلال تحول وجهة النظر . وقد أكدت النتائج زيادة الوعي عبر الثقافي لدى المشاركين واكتسبوا قدر مناسب من الثقة بالنفس عند القيام بسلوكيات جديدة ؛ والنتائج تؤكد أن تقديم هذه الخبرات ذات المعنى للطلاب فعال في توسيع منظور المتعلم للتحول كي يشمل التغيرات السلوكية. وقد عدل الكثير من المشاركين في البرنامج من سلوكياتهم فأصبحت أكثر شمولية وتميزاً وتكاملية.

دراسة بروك Brock,S.E.(2010)

وبحثت بطريقة كمية دور التعلم التحولي في برامج تعليم الكبار في ضوء الخطوات العشر التي اقترحها جاك ميزيرو منذ ثلاثين عاماً ؛ وقد أجريت هذه الدراسة على 256 طالب من قسم إدارة الأعمال وبحثت حدوث التعلم التحولي من خلال الخطوات العشر المحددة وقد أقر المشاركون بتأثير التعلم التحولي على نظرتهم للعالم الخارجي ؛ وأكثر الخطوات تأثيراً كانت : التأمل الناقد ، وجاءت بعده الخطوة الأولى المشكلات المحيرة ، ثم تجربة أدوار جديدة.

ويلاحظ من العرض السابق قلة عدد الدراسات التي حاولت تعريف خبرات التعلم التحولي ؛ فأكثر الدراسات كانت عن تشجيع التعلم التحولي مثل دراسات : Jarvis (1999),King(2000),(2004) ,Pohland and Bova(2000) ,Christopher et al(2001) ,Scribner and Donaldson(2001) ,Sinclair and Diduck(2001) ,James(2002) ,Pugh(2002) ,Franz(2003) ,Mac Lead et al.(2003) ,Mallory(2003) ,Taylor(2003) ,Berger(2004) ,Cohen(2004) ,Feinstein(2004) ,Garvett(2004) ,Lange (2004) ,Goldie et al(2005).

ومعظم هذه الدراسات كانت على عينات من طلاب الجامعة أو المشاركين في ورش عمل التنمية المهنية والقيادية ، وهو ما يتفق مع منهجية ميزيرو لدراسة التعلم التحولي ؛ ويلاحظ كذلك قلة عدد الدراسات التي تناولت تطبيق خبرات التعلم التحولي في مجالات دراسية متنوعة ؛ وقد تضمنت بعض هذه الدراسات التعليم الطبي ، والتعليم البيئي وحتى بعض برامج الفنون ، وتناولت بعض الدراسات علاقة التعلم التحولي ببعض مظاهر التعليم عن بعد ؛ وتكنولوجيا التعليم في الجامعة مثل دراسات : Zieghan(2001), Cragg et al(2001) ,(2001),King(1999) ولكن

مازالت الدراسات قليلة عن دور التعلم التحولي في التعلم الإلكتروني في الجامعة.

وهذه الدراسات حاولت فهم كيفية تطبيق التعلم التحولي داخل حجرة الدراسة ؛ هناك بعض الدراسات التي ألقت الضوء على بعض المظاهر الحيوية للتعلم التحولي مثل دراسة العوامل التي تؤثر على التعلم التحولي مثل طبيعة التأمل الناقد Critical Reflection وهذه الدراسات هي Kreber(2004), Cranton and Carusetta(2004), Liimataines et al.(2001) ومن الدراسات التي ركزت على الأهداف والمهام الحياتية في علاقتها بالتعلم التحولي دراسات: Kroth and Boverie(2000), Kovan and Dirkx(2003)

بعض الدراسات بحثت تأثير التعلم التحولي على التغير الاجتماعي مثل دراسات Freire(1998)، (2000), وهناك دراسات تناولت دور العمليات غير المعرفية والتخيل على هذه التحولات مثل Dirkx(1998)

وقد وجهت جهود بحثية أخرى لتطوير نماذج للتعلم التحولي أكثر مرونة وديناميةٍ من التصميم الأصلي للنظرية ؛ وذلك لتيسير التعلم التحولي في محتويات دراسية معينة مثل دراسات : Mezirow(1990), King(2003)

ويشير مهند السماوي (2012) إلى دراسة نُشرت مؤخراً في صحيفة التيلغراف البريطانية بتاريخ 1-2-2012 بعنوان" الفيسبوك والتويتر أكثر إدمان من التبغ والكحول" تحدثت عن الرغبات اليومية لكل شخص ووجدت بأنه من الصعوبة مقاومة رغبة البقاء متصلاً " online "على شبكات التواصل الاجتماعي، بل أن مستوى الرغبة في هذا البقاء كانت ذات درجات أعلى من الرغبات المتعلقة بشرب الكحول والسجائر.

وأوضحت الدراسة التي أجريت على 1000 طالب في 12 جامعة من 10 بلدان مختلفة أن أربع من خمس طلاب أصيبوا بحالات من الذعر والقلق والارتباك والإحساس بالعزلة الشديدة حينما تم قطع وسائل الاتصال الحديثة عنهم كالهاتف النقال واللابتوب وموقعي التواصل الاجتماعي الفيسبوك والتويتر.

ولم يجد الباحث – في حدود علمه– دراسات سابقة تربط بين خبرات التعلم التحولي واستخدام الطلاب لمواقع التواصل الاجتماعي عبر الانترنت (خاصة موقع الفيسبوك).

فروض البحث :

١- خبرات التعلم التحولي لدى طلاب كلية التربية بالعينة قيد البحث قابلة للوصف والتحليل في

إطار تفسير Mezirow.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات استبيان التعلم التحولي بين الذكور والإناث.

٣- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على استبيان التعلم التحولي بين الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بالعينة قيد البحث.

٤- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على استبيان التعلم التحولي ، وعدد سنوات استخدام موقع الفيسبوك.

مصطلحات البحث:

١- التعلم التحولي : هو عملية استخدام تفسير سابق في الوصول إلى تفسير جديد لمعنى خبرة الفرد ، وذلك من أجل أن يرشد الممارسة المستقبلية.

(Mezirow, 1996:p162)

٢- تحويل وجهة النظر: هو عملية وعي ناقد بالطريقة التي تقيد بها افتراضاتنا المسبقة شعورنا وإدراكنا وفهمنا للعالم المحيط ، وإعادة صياغة هذه الافتراضات كي تسمح بمنظور تكاملي شامل تمييزي يمكننا من فهم أفضل لخبراتنا، وصنع قرارات وسلوكيات في ضوء الإدراكات الجديدة.

(Mezirow, 1990:p14)

٣- دور المعلم في التعلم التحولي : يتمثل في تهيئة بيئة تبني الثقة والرعاية وتسهيل تنمية الشعور المتبادل بين المتعلمين بالمسئولية عن تبادل الآراء ، ومراجعة خبراتهم السابقة ونقد الافتراضات وتطوير معان جديدة لهذه الخبرات والافتراضات في ضوء الاقتناع بوجهات نظر الآخرين والمعلومات الجديدة ، و هو مبدأ أساسي لتعزيز التعلم التحولي.

٤- دور المتعلم في التعلم التحولي : أن يكون المشارك في مواقف التعلم التحولي على وعي كامل ودراية بأن الافتراضات المسبقة والخبرات السابقة كلها عرضى للحوار والمناقشة بعيداً عن التحيز أو التعصب الشخصي لوجهة نظر بعينها دون سند ، كذلك الانفتاح على وجهات نظر ورؤى الآخرين المختلفة.

منهج البحث :

ينطلق البحث الحالي من المنهج الوصفي الاستكشافي التحليلي : محاولاً استكشاف مفهوم التعلم التحولي لدى طلاب الجامعة في ضوء الأطر النظرية التي فسرته وخاصة نموذج ميزيرو Mezirow

عينة البحث :

تكونت العينة من ١٥٠ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية والجدول التالي يوضح بيان بتخصصات وأعداد الطلاب من الجنسين :

جدول (١) أعداد طلاب عينة البحث

التخصص	الشعب	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
التخصصات الأدبية	رابعة علم نفس	3	46	49
	ثانية علم نفس	1	25	26
	ثانية أساسي عربي	7	27	34
	ثانية أساسي دراسات اجتماعية	5	6	11
	ثانية أساسي انجليزي	3	7	10
التخصصات العلمية	ثانية أساسي علوم	-	6	6
	ثانية أساسي رياضيات	6	8	14
المجموع		25	125	150

وقد بلغ متوسط العمر الزمني للطلاب بالعينة قيد البحث (20.033) سنة.

أداة البحث :

قام الباحث بتصميم استبيان يهدف إلى رصد وبحث بعض خبرات التعلم التحولي لدى طلاب الجامعة؛ والإطار النظري الذي انطلق منه الباحث هو نظرية التعلم التحولي لجاك ميزيرو Mezirow(1990) ،وقد تكون الاستبيان في صورته الأولية من 100 مفردة تندرج تحت عشرة أبعاد كل بعد يتكون من عشرة مفردات في ضوء الخطوات العشرة التي أشار إليها ميزيرو في نموذجه وهي :

- المشكلات المحيرة.
- الاختبار الذاتي للمشاعر.
- التقييم الناقد للافتراضات.
- التعرف على إحباطات الفرد.
- استكشاف الخيارات والأدوار والعلاقات الجديدة.
- تخطيط مسار للعمل.

- اكتساب المعرفة والمهارات.
- تجريب مؤقت للأدوار الجديدة.
- بناء الثقة والكفاءة.
- إعادة تكامل حياة الفرد.

وأمام كل مفردة في كل بعد خمس بدائل للإجابة : أوافق بشدة – أوافق إلى حد ما – محايد – أرفض إلى حد ما – أرفض بشدة. وقد تضمن الاستبيان في صورته الأولية : 67 مفردة موجبة، و33 مفردة سالبة وقد تم تحديد إيجابية المفردة أو سلبيتها من حيث تمثيلها لوعي المتعلم بخبرات التعلم التحولي موضع البحث .

صدق الاستبيان :

طريقة الصدق العاملي: للتحقق عاملياً من أن الاستبيان يقيس سمة واحدة هي التحول في وجهة نظر الطلاب لقضية معينة قام الباحث بالتحقق من الشروط الواجب توافرها في مصفوفة معاملات الارتباط الخاصة بالتحليل العاملي على النحو الآتي: يجب أن تكون قيمة محدد مصفوفة معاملات الارتباط لا تساوي صفر $|R|\neq 0$

قياس تجانس العينة بالنسبة لحجم العينة : ويتم ذلك من دلالة قيمة كاي تربيع (Chi-Square) لاختبار بارتلت ، والجدول (٢) يوضح قيمة كا^2 تربيع ، ودرجة الحرية ومستوى دلالتها.

جدول (٢) قيمة كاي تربيع لاختبار بارتلت

قيمة مربع كا^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
8006.581	4950	0.001

ويتضح من جدول (٢) أن قيمة كاي تربيع تساوي (8006.581) ودرجة الحرية (4950) وهي دالة عند (0.01).

قياس تجانس العينة ككل: ويتم ذلك بواسطة حساب قيمة كايزر- ماير- أولكن (K.M.O) والذي يجب أن لا يقل عن (0.5) حسب محك كايزر وقد بلغت قيمة (K.M.O) (0.531) وهي أكبر من (.5) بمعنى أنه دال إحصائياً.وهو يؤكد على ملاءمة البيانات للتحليل العاملي.

بعد تحقق شروط التحليل العاملي قام الباحث باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principle Components لاستجابات الطلاب عن مفردات الاستبيان وذلك

للتحقق ما إذا كان الاستبيان يقيس سمة واحدة ، كما هو مفترض.

وقد اعتمد الباحث على عينة مكونة من (150) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية موضح بيانهم في جدول (٥)؛ وحجم العينة يزيد عن الحد الأدنى للقيام بالتحليل العاملي حيث يشير حمزة دودين (2010) إلى ضرورة ألا يقل عدد المشاهدات عن (50) لكل سمة مفترضة على الأقل.

وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن Eigenvalue ، ونسبة التباين المفسر Explained Variance ، وكذلك التباين المفسر التراكمي لكل عامل من العوامل.

والجدول (٣) يوضح قيم الجذر الكامن ، والتباين المفسر ، والتباين المفسر التراكمي للعوامل المستخلصة.

جدول (٣) التباين الكلي المفسر للتحليل العاملي الخاص باستبيان التعلم التحولي

الجذور الكامنة الابتدائية Initial Eigenvalues			مجموع مربعات التشبعات المستخلصة (الجذور الكامنة النهائية) Extraction sums of squared Loadings		
العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
1	9.89	9.89	9.89	9.89	9.89	9.89
2	5.99	5.99	15.88	5.99	5.99	15.88
3	4.22	4.22	20.11	4.22	4.22	20.11
4	3.87	3.87	23.98	3.87	3.87	23.98
5	3.31	3.31	27.30	3.31	3.31	27.30
6	3.05	3.05	30.35	3.05	3.05	30.35
7	2.93	2.93	33.29	2.93	2.93	33.29
8	2.54	2.54	35.83	2.54	2.54	35.83
9	2.46	2.46	38.29	2.46	2.46	38.29
10	2.28	2.28	40.58	2.28	2.28	40.58
11	2.25	2.25	42.84	2.25	2.25	42.84
12	2.17	2.17	45.01	2.17	2.17	45.01
13	2.04	2.04	47.06	2.04	2.04	47.06
14	1.92	1.92	48.98	1.92	1.92	48.98
15	1.90	1.90	50.88	1.90	1.90	50.88
16	1.85	1.85	52.74	1.85	1.85	52.74
17	1.76	1.76	54.50	1.76	1.76	54.50
18	1.69	1.69	56.20	1.69	1.69	56.20
19	1.61	1.61	57.81	1.61	1.61	57.81
20	1.54	1.54	59.35	1.54	1.54	59.35
21	1.52	1.52	60.87	1.52	1.52	60.87
22	1.46	1.46	62.33	1.46	1.46	62.33
23	1.42	1.42	63.76	1.42	1.42	63.76
24	1.33	1.33	65.09	1.33	1.33	65.09
25	1.27	1.27	66.37	1.27	1.27	66.37
26	1.24	1.24	67.61	1.24	1.24	67.61
27	1.22	1.22	68.84	1.22	1.22	68.84
28	1.17	1.17	70.01	1.17	1.17	70.01
29	1.11	1.11	71.13	1.11	1.11	71.13
30	1.10	1.10	72.23	1.10	1.10	72.23
31	1.08	1.08	73.32	1.08	1.08	73.32
32	1.05	1.05	74.38	1.05	1.05	74.38
33	1.02	1.02	75.40	1.02	1.02	75.40

ويتضح من جدول (٣) أنه يمكن استخلاص (33) عامل بواسطة طريقة المكونات الأساسية ، وقيم الجذور الكامنة النهائية للعوامل المستخلصة أكبر من الواحد الصحيح حسب معيار كايزر كما يتضح أيضاً من جدول (٣) أن العامل الأول يفسر أكبر نسبة تباين في درجات الطلاب مقارنة

بقية العوامل ؛ حيث بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (9.89) ، بنسبة تباين (9.89%) ، وقد فسرت العوامل المستخلصة بجذور كامنة مقبولة ما يقرب من(75.40%) من درجات الطلاب على الاستبيان مما يعني أن هذه العوامل هي المسيطرة على تفسير التباين الكلي لدرجات الاستبيان ، وبالتالي هي المسئولة عن تفسير مايحدث من تباين في درجات الاستبيان.

الاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان :

قام الباحث بحساب معامل ارتباط درجة كل محور من محاور الاستبيان العشرة بالدرجة الكلية للاستبيان وذلك للتحقق من اتساق الاستبيان داخلياً وذلك لعينة مكونة من 150 طالب والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٤) معاملات ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للاستبيان

م	البعد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	المشكلات المحيرة	.52	0.01
2	الاختبار الذاتي للمشاعر	.37	0.01
3	التقييم الناقد للافتراضات	.71	0.01
4	التعرف على إحباطات الفرد	.56	0.01
5	استكشاف الخيارات والأدوار والعلاقات الجديدة	.68	0.01
6	تخطيط مسار للعمل	.72	0.01
7	اكتساب المعرفة والمهارات	.75	0.01
8	تجريب مؤقت للأدوار الجديدة	.72	0.01
9	بناء الثقة والكفاءة	.69	0.01
10	إعادة تكامل حياة الفرد	.53	0.01

ويتضح من جدول (٤) أن معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية لاستبيان التعلم التحولي كلها قيمها مناسبة تدل على ارتباط طردي مرتفع، وهو ما يؤكد أن الاستبيان متسق داخلياً؛ وهو ما يجعل الباحث مطمئناً إلى أن الأبعاد العشرة تعبر عن نفس المتغير الذي تمثله الدرجة الكلية للاستبيان.

ثبات الاستبيان :

قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات الصورة الأولية للاستبيان المكونة من 100 مفردة وذلك لعينة مكونة من 150 طالب من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية ، وقد بلغ معامل ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية (.719) وهو معامل ثبات مناسب يجعل الباحث مطمئناً للنتائج المستمدة من بيانات الاستبيان.

قام الباحث باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS النسخة السابعة عشر في حساب معاملات ألفا لكل مفردة من مفردات الاستبيان وعددها 100 مفردة في الصورة الأولية؛ وقام الباحث باستبعاد المفردات التي قلت معاملاتها عن 2. فتم حذف 43 مفردة من مفردات الاستبيان وبالتالي اقتصرت الصورة النهائية من الإستبيان على 57 مفردة ، والجدول (٥) يوضح قيم معاملات ألفا لكل مفردة من هذه المفردات :

جدول (٥) معامل ثبات ألفا لمفردات استبيان التعلم التحولي – الصورة النهائية

رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
5	.8882	43	.8876	74	.8874
7	.8888	45	.8877	75	.8874
8	.8866	49	.8881	76	.8869
13	.8880	50	.8887	77	.8855
14	.8880	51	.8861	78	.8858
21	.8876	52	.8885	80	.8850
22	.8892	53	.8881	81	.8872
23	.8879	56	.8878	82	.8872
24	.8861	57	.8857	83	.8862
25	.8851	58	.8869	84	.8882
26	.8887	59	.8870	87	.8890
27	.8870	60	.8869	88	.8878
29	.8865	62	.8866	89	.8875
30	.8870	63	.8861	90	.8855
35	.8867	64	.8864	93	.8858
36	.8890	65	.8863	94	.8914
37	.8870	66	.8871	100	.8863
38	.8870	68	.8877	معامل ألفا الكلي	.8890
41	.8858	70	.8878		
42	.8857	72	.8873		

ويتضح من جدول (٥) ارتفاع قيم معاملات ثبات مفردات الصورة النهائية لاستبيان التعلم التحولي المكونة من (57) مفردة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا الكلي لاستبيان التعلم التحولي (.88) وهو معامل ثبات مناسب يجعل الباحث مطمئناً للنتائج المستمدة من تحليل بيانات الاستبيان.

نتائج البحث وتفسيرها

نتائج الفرض الأول :

والذي ينص على أنه "خبرات التعلم التحولي لدى طلاب كلية التربية قابلة للوصف والتحليل في إطار تفسير Mezirow."

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتحليل نتائج تطبيق الاستبيان على عينة البحث:

البعد الأول: المشكلات المحيرة ويتعلق بالتناقضات التي يلاحظها الطالب في آراء الآخرين أثناء المناقشات في القضايا الجدلية على موقع الفيسبوك ، والتي بدورها تسبب له قدر من الارتباك والحيرة في اتخاذ موقف أو تكوين فكرة دقيقة عن الفرد الذي تصدر عنه هذه الآراء المتناقضة

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المشكلات المحيرة

م	المفردة	نوعها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
8	أحاول إقناع أصدقائي بوجهة نظري في القضايا حين أختلف معهم	موجبة	4.300	.8804	1
7	الخوف من خسارة صداقات على الفيسبوك يمنعني من اتخاذ مواقف حاسمة لتأييد أو معارضة آرائهم في هذه القضايا	سالبة	4.026	1.2203	2
5	أحاول إيجاد تفسيرات مقنعة للتناقضات في آراء أصدقائي في القضايا المطروحة للمناقشة على موقع الفيسبوك	موجبة	3.893	1.1121	3

ويتضح من جدول (٦) أن المشكلات المحيرة التي يستشعرها الطلاب بدرجة عالية تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.8– 4.3)، وهي على النحو التالي: مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية؛ محاولة إقناع الأصدقاء بوجهة نظري في القضايا عند الاختلاف معهم، والخوف من خسارة صداقات على الفيسبوك يمنعني من اتخاذ مواقف حاسمة لتأييد أو معارضة آراء الأصدقاء في القضايا الجدلية، ومحاولة إيجاد تفسيرات مقنعة للتناقضات في آراء أصدقائي في القضايا المطروحة للمناقشة على موقع الفيسبوك.

وتؤكد هذه النتائج تحيز الطلاب لوجهات نظرهم الشخصية في القضايا المطروحة للمناقشة دون البحث في موضوعيتها، وقبل البحث عن أسباب اختلاف الآخرين مع وجهة النظر الشخصية، كما أن ارتفاع متوسط المفردة (7) وقيمته (4.026) يدل على أن الخوف لم يمنع الطلاب بالعينة قيد البحث من التصريح بآرائهم واتخاذ مواقف حاسمة معارضة للآخرين رغم ما قد يترتب على ذلك من خسارة محتملة لبعض الصداقات على الفيسبوك وهو مؤشر على أهمية وجرأة التحولات في وجهات النظر للقضايا لدى طلاب العينة .

البعد الثاني: الاختبار الذاتي للمشاعر ويعبر عن قدرة الطالب على تحديد وفحص مشاعره وانفعالاته الإيجابية والسلبية والتعبير عنها بشكل صريح وتشاركها مع الآخرين .

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الاختبار الذاتي للمشاعر

م	المفردة	نوعها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
13	أحاول نشر الأخبار المفرحة التي تبعث على الأمل والتفاؤل وتشاركها مع أصدقائي على الفيسبوك	موجبة	4.613	.7489	1
14	أحاول التوفيق بين آرائي وآراء الآخرين في القضايا الجدلية في المناقشات على الفيسبوك	موجبة	3.993	1.0264	2

ويتضح من جدول (٧) أن المتوسط الأعلى كان للمفردة (13)، والخاصة بمحاولة نشر الأخبار المفرحة التي تبعث على الأمل والتفاؤل، وتشاركها مع الأصدقاء على الفيسبوك، وتأتي بعدها المفردة (14) الخاصة بمحاولة التوفيق بين آرائي وآراء الآخرين في القضايا الجدلية في المناقشات على الفيسبوك: وهذه النتائج تؤكد حرص الطلاب بالعينة على تقليل الفجوة بينهم وبين الآخرين ومحاولة نشر الأخبار الإيجابية التي يمكن أن تسهم في تقريب وجهات النظر فضلاً عما تبعثه في النفس من فرح وسرور.

<u>البعد الثالث: التقييم الناقد للافتراضات</u> ويتضمن قدرة الطالب على إصدار أحكام خاصة بآراءه وآراء الآخرين بموضوعية ودون تحيز لوجهة النظر الشخصية في الموضوعات المطروحة للمناقشة ، وكذلك القدرة على التحقق من صدق الافتراضات المرتبطة بهذه الآراء عن طريق مطابقتها مع المعلومات المتوفرة عن الموضوع.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور التقييم الناقد للافتراضات

م	المفردة	نوعها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
27	اتقبل الرأي الآخر في مناقشاتي مع الآخرين ع الفيسبوك	موجبة	4.386	.8958	1
26	استبعد أي افتراض لا يتفق مع وقائع الأحداث ومنطقيتها.	موجبة	4.373	.9379	2
29	استطيع التحقق من صدق افتراضاتي بالرجوع إلى الأخبار والحقائق.	موجبة	4.346	.8973	3
30	عندما يحاول الآخرون نقد افتراضاتي انظر إلى ما يذكرونه من نقاط بعين الاعتبار.	موجبة	4.206	.9713	4
21	اتقبل انتقادات الآخرين لافتراضاتي	موجبة	4.120	1.0227	5
24	استطيع تحديد الإيجابيات والسلبيات في وجهة نظري.	موجبة	4.100	.8334	6
25	لدي الموضوعية التي تمكنني من تقييم آرائي.	موجبة	3.793	.8921	7
23	اتحيز لافتراضاتي في مواجهة افتراضات الآخرين.	سالبة	2.913	1.1048	8
22	آرائي في أي قضية أناقشها مبنية على مشاعري واتجاهاتي نحو الموضوع.	سالبة	2.326	1.1729	9

ويتضح من جدول (٨) أن التقييمات الناقدة للافتراضات التي يمتلكها الطلاب بدرجة عالية تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.1- 4.386)، وهي على النحو التالي: مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية؛ تقبل الرأي الآخر في المناقشات مع الآخرين على الفيسبوك، واستبعاد أي افتراض لا يتفق مع وقائع الأحداث ومنطقيتها، والقدرة على التحقق من صدق الافتراضات بالرجوع إلى الأخبار والحقائق، والاهتمام بنقد الآخرين لافتراضاتي، وتقبل انتقادات الآخرين لافتراضاتي، والقدرة على تحديد الإيجابيات والسلبيات في وجهة نظري.

أما التقييمات الناقدة للافتراضات التي يمتلكها الطلاب بدرجة متوسطة تراوحت متوسطاتها بين (2.326-2.913) وهي على النحو التالي : مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية ؛ أتحيز لافتراضاتي في مواجهة افتراضات الآخرين ، وتكوين الرأي في أي قضية مطروحة بناءاً على المشاعر والاتجاهات نحو الموضوع . وهذه النتيجة تؤكد على تدخل الجانب الذاتي للطالب في تقييمه للافتراضات وهو مايؤكد على أهمية ذاتية خبرات التعلم التحولي لدى الطلاب بالعينة قيد البحث.

البعد الرابع: التعرف على إحباطات الفرد : ويتضمن وعي الطالب بالخبرات السلبية المصاحبة للتحولات الحادثة في منظوره للأشياء أو وجهة نظره تجاه القضايا والموضوعات المطروحة للمناقشة والحوار مع الآخرين.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور التعرف على إحباطات الفرد

م	المفردة	نوعها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
37	استسلم للإحباطات بسهولة بما يعوقني عن تحقيق أهدافي	سالبة	3.786	1.3490	1
38	لدي الوعي الكافي الذي يجعلني أسيطر على إحباطاتي.	موجبة	3.586	1.0818	2
35	يحبطني اكتشاف حقائق ومعلومات جديدة مناقضة لوجهة نظري.	سالبة	3.440	1.2450	3
36	أشعر بالإحباط عندما افشل في إقناع الآخرين بوجهة نظري.	سالبة	2.853	1.2391	4

ويتضح من جدول (٩) درجة الوعي التي يتمتع بها الطلاب بالعينة قيد البحث في التعرف على إحباطاتهم ؛حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للمفردات بين (2.8- 3.8) وهي على النحو التالي: مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية؛ استسلام الطالب بسهولة للإحباطات بما يعوقه عن تحقيق أهدافه، ولدي الوعي الكافي الذي يجعلني أسيطر على إحباطاتي، ويحبطني اكتشاف حقائق ومعلومات جديدة مناقضة لوجهة نظري، وأشعر بالإحباط عندما أفشل في إقناع الآخرين بوجهة نظري وهذا يؤكد على أن الحالة الوجدانية للطالب تتأثر بالتحولات التي تحدث في منظوره للأشياء ووجهة نظره إذا تحولت نتيجة لظهور معلومات وحقائق جديدة وهو ما يؤكد أهمية دراسة الحالة الوجدانية المصاحبة للتعلم التحولي.

البعد الخامس عملية التحويل ذاتها : استكشاف الخبارات والأدوار والعلاقات الجديدة

ويتمثل في قدرة الطالب على أن يقوم بدور جديد إيجابي ويستفيد من المشاعر السلبية والإحباطات المصاحبة للتحولات التي حدثت في منظوره للأشياء وترجمتها إلى طاقة إيجابية عن طريق الانتقال من الحوار الافتراضي إلى العمل الواقعي.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور استكشاف الخيارات والأدوار والعلاقات الجديدة

م	المفردة	نوعها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
43	ارى ان التغيير يبدأ بنفسي أولاً.	موجبة	4.786	.5127	1
41	استطيع التعبير عن رأيي بحرية دون تعطيل العمل.	موجبة	4.360	.7966	2
42	لدي القدرة على المشاركة في التغيير.	موجبة	4.093	.8541	3
49	أشارك في الأعمال التي تتفق مع وجهة نظري فقط حتى لو كانت خاطئة.	سالبة	3.993	1.2288	4
50	أشارك في بعض الأعمال إرضاءاً للآخرين حتى لو كنت غير مقتنع بها.	سالبة	3.726	1.2200	5
45	اتقبل التغيير بسرعة ويعكس ذلك في مشاركتي الفعالة.	موجبة	3.360	1.0250	6

ويتضح من جدول (١٠) ارتفاع قيم متوسطات المفردات الخاصة بالتغيير التي دلت على وعي الطلاب بالعينة قيد البحث بأهمية التغيير الإيجابي في سلوكياتهم كنتيجة للتحولات التي حدثت في وجهات نظرهم حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للمفردات بين (4.09-4.78) وهي على النحو التالي: مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية؛ أهمية أن يبدأ التغيير بنفسي أولاً، والقدرة على التعبير عن الرأي دون تعطيل للعمل، والقدرة على المشاركة في التغيير. أما المفردات السالبة فقد كانت أقل في متوسطاتها من المفردات الخاصة بالتغيير لكنها عبرت عن وعي الطلاب ورفضهم لفكرة التحيز للأعمال المجتمعية التي تتفق مع وجهة نظرهم فقط، وكانت المفردة ذات المتوسط الأقل في هذا المحور خاصة بالتقبل السريع للتغيير وهو أمر منطقي فهذه التحولات تأخذ وقتها في التفكير حتى تأخذ فرصة للانتقال إلى حيز المشاركة الفعالة نتيجة للمشاعر المرتبطة بها من خوف أو خجل من مواجهة الآخرين بوجهة النظر الجديدة بعد حدوث التحولات.

البعد السادس: تخطيط مسار للعمل: ويتضمن قيام الطالب بتوجيه جهده إلى التفكير في أداء الأعمال والمشاركة في الفعاليات التي تتفق مع وجهة نظره بعد تحويلها بقدر عال من الثقة في النفس والحماس.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور تخطيط مسار للعمل

م	المفردة	نوعها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
58	الفيسبوك يوفر علي جهد ووقت مقابلة أصدقائي وجها لوجه	موجبة	4.193	1.0725	1
56	يمكن أن أشارك في أعمال غير ملتزم بها تحت ضغط أصدقائي على الفيسبوك	سالبة	4.100	1.0975	2
53	تحمست كثيراً للتغيير في بدايته وكنت مشاركاً بفعالية.	موجبة	3.920	1.0714	3
59	كونت صداقات جديدة وبنيت علاقات اجتماعية جديدة عبر الفيسبوك	موجبة	3.906	1.2496	4
57	زاد اهتمامي بالأعمال المجتمعية بعد استخدامي موقع الفيسبوك	موجبة	3.546	1.1445	5
60	مشاركاتي عبر الفيسبوك مؤثرة ويفتقدني الآخرون حين أتوقف عن المشاركة.	موجبة	3.406	1.1178	6
51	اشترك مع زملاءي في الأعمال المجتمعية التي تتم الدعوة لها عبر الفيسبوك.	موجبة	3.386	1.2139	7
52	من الصعب أن تتغير سلوكياتي كما تغيرت آرائي.	سالبة	3.113	1.2070	8

ويتضح من جدول (١١) تمتع المفردات الخاصة بأهمية موقع الفيسبوك ودوره في التواصل الاجتماعي بمتوسطات مرتفعة حيث جاءت المفردة (58) في المرتبة الأولى في هذا المحور واستمر وعي الطلاب بأهمية عدم قصر المشاركة المجتمعية الفعالة على الأعمال التي تتفق مع وجهة نظري فقط ، يليها المفردة (53) التي تعبر عن الحماس الكبير للمشاركة بفعالية في التغيير، أما بقية المفردات الخاصة بدور موقع الفيسبوك في تنمية الاهتمام بالأعمال المجتمعية فقد كانت قيم متوسطاتها الحسابية مناسبة حيث تراوحت بين (3.38- 3.9) ، في حين كانت المفردة (52) في المرتبة الأخيرة حيث أكدت على الفجوة بين القدرة على تغيير الآراء، والقدرة على تغيير السلوكيات لدى طلاب العينة.

البعد السابع اكتساب المعرفة والمهارات: ويتمثل في قدرة الطالب على الاستفادة من الخبرات الجديدة المصاحبة لتحولات المنظور المكتسبة في المجال المعرفي من حيث اكتساب الحقائق والمعلومات الجديدة ، وفي المجال المهاري من حيث التعديلات السلوكية المرغوبة.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور اكتساب المعرفة والمهارات

م	المفردة	نوعها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
62	عندما أسمع عن موضوع جديد على الفيسبوك اهتم بمعرفة تفاصيله.	موجبة	4.073	.9275	1
63	استطيع التمييز بين المهارات المعرفية والمهارات الحركية.	موجبة	3.980	.8706	2
66	يساعدني موقع الفيسبوك في تعلم خبرات إيجابية جديدة.	موجبة	3.893	.9703	3
64	لدى الثقة بالنفس التي تؤهلني لتعلم سلوكيات جديدة كنت أرفضها من قبل	موجبة	3.800	.9898	4
65	لدي الثقة الكافية في النفس لممارسة هذا التعلم التحولي أمام الآخرين	موجبة	3.740	.9154	5
70	استخدم الفيسبوك في التحاور مع زملائي وأساتذتي في الكلية حول موضوعات الدراسة	موجبة	3.613	1.2412	6
68	أفضل الحصول على خبرات تعلم الآخرين جاهزة دون معاناة العمليات.	سالبة	3.393	1.2034	7

ويتضح من جدول (١٢) أن الخبرات المصاحبة للتحولات التي يمتلكها الطلاب بدرجة عالية تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.613– 4.073) ، وهي على النحو التالي: مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية ؛ الاهتمام بمعرفة تفاصيل أي موضوع جديد يتم عرضه للمناقشة عبر موقع الفيسبوك، والقدرة على التمييز بين المهارات المعرفية والمهارات الحركية، وأهمية موقع الفيسبوك في تعلم خبرات جديدة .

كما أكدت نتائج هذا المحور أيضاً على امتلاك الطلاب بالعينة قيد البحث الثقة بالنفس التي تؤهلهم إلى تعلم سلوكيات جديدة كانوا يرفضونها من قبل ، وكذلك القدرة على ممارسة هذا التعلم التحولي أمام الآخرين ، وأشارت كذلك النتائج إلى أن الفيسبوك أيضا يوفر مجالاً للتحاور مع الأساتذة في الكلية والزملاء ، في حين كانت المفردة الأقل من حيث المتوسط فتلك الخاصة بتفضيل الحصول على خبرات الآخرين جاهزة دون معاناة أو بذل مجهود .

<u>البعد الثامن : تجريب مؤقت للأدوار الجديدة</u> ويتمثل في قدرة الطالب على أن يؤدي ويسلك وفقاً لمتطلبات التحول في منظوره للموضوع بثقة ودون تردد ولو بصورة مؤقتة على سبيل قياس رد فعل الآخرين عندما يواجههم الطالب بسلوكياته الجديدة المغايرة لآرائه السابقة على التحول الذي حدث في وجهة نظره.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور تجريب مؤقت للأدوار الجديدة

م	المفردة	نوعها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
78	استطيع التعبير عن رأيي بصراحة حتى لو رفضه أصدقائي على الفيسبوك	موجبة	4.460	.8405	1
76	لدي الاستقلالية الكافية لتغيير وجهة نظري إذا ثبت لي أنها خاطئة	موجبة	4.320	.9435	2
77	يمكنني المشاركة في أي دور يعبر عن وجهة نظري الجديدة	موجبة	4.240	.7915	3
80	لدي الشجاعة التي تمكنني من الثبات على موقفي الجديد	موجبة	4.220	.8099	4
72	أخاف من انتقادات أصدقائي على الفيسبوك عندما يعرفوا بتحول وجهة نظري	سالبة	3.546	1.2563	5
74	أتردد في تغيير موقفي من أي قضية حتى لو تكشفت حقائق جديدة مغايرة لوجهة نظري	سالبة	3.526	1.1509	6
75	أتأثر بأصدقائي أكثر إذا غيروا مواقفهم فأتشجع وأغير موقفي مثلهم	سالبة	3.606	1.2310	7

ويتضح من جدول (١٣) أن الخبرات المصاحبة للتحولات التي يمتلكها الطلاب بدرجة عالية تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.22- 4.46) ، وهي على النحو التالي : مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية ؛ القدرة على التعبير عن الرأي بصراحة حتى لو رفضه الأصدقاء على الفيسبوك ، وامتلاك القدر الكافي من الاستقلالية في تغيير وجهة النظر الشخصية إذا ثبت أنها خاطئة ، وإمكانية المشاركة في أي دور يعبر عن وجهة نظري الجديدة ، وكذلك امتلاك الشجاعة الكافية للثبات على الموقف الجديد.

أما الخبرات التي يمتلكها الطلاب بدرجة متوسطة فكان أبرزها : الخوف من انتقادات الأصدقاء على الفيسبوك إذا علموا بتحويل وجهة نظري ، والتردد في تغيير موقفي بعد ظهور حقائق جديدة مغايرة لوجهة نظري ، والتأثر بالأصدقاء إذا غيروا مواقفهم فأتشجع واغير موقفي مثلهم ؛ وهذه النتيجة تؤكد تضارب الخبرات الوجدانية المصاحبة للتعلم التحولي من خوف وتردد وأحياناً شجاعة وثبات وهو ما يؤكد أهمية بحث هذه الخبرات في الأبحاث القادمة.

البعد التاسع : بناء الثقة والكفاءة: ويتضمن قدرة الطالب على الثبات على موقفه الجديد بعد استقرار التحولات التي حدثت في منظوره للموضوعات الجدلية المطروحة للمناقشة ، واحتواءه للانتقادات التي وجهت إليه بسبب ذلك بقدر كبير من الوعي وضبط الانفعالات وتفهم مشاعر الآخرين والاقتناع بأهمية المشاركات والأدوار الجديدة التي بدأ بالفعل في ممارستها وتؤكد انضمامه لوجهة النظر الجديدة.

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور بناء الثقة والكفاءة

م	المفردة	نوعها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
89	أحاول الاستفادة من أخطائي السابقة في حياتي القادمة	موجبة	4.726	.5421	1
83	أتقبل الرأي والرأي الآخر في أي موضوع مناقشة على الفيسبوك	موجبة	4.500	.7575	2
88	اكتسب خبرات جديدة من الدفاع عن وجهة نظري الجديدة	موجبة	4.253	.7252	3
90	حجتي قوية في توضيح أسباب تحويل وجهة نظري	موجبة	4.180	.8519	4
82	اتغلب على الإحباط الذي سببه لي فقدان صداقة من خالفوني في الرأي على الفيسبوك	موجبة	3.900	1.1277	5
81	اكتسب أصدقاء جدد على الفيسبوك لإعجابهم بوجهة نظري الجديدة	موجبة	3.726	1.1404	6
84	أتأقلم مع أصدقائي الجدد على الفيسبوك سريعاً	موجبة	3.560	1.1020	7
87	أصدقائي الجدد يؤيدوني في حرية تحويل وجهة نظري	موجبة	3.433	1.0581	8

ويتضح من جدول (١٤) أن الخبرات المتضمنة في إطار بناء الثقة والكفاءة التي يمتلكها الطلاب بدرجة عالية تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.18- 4.72)، وهي على النحو التالي: مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية؛ محاولة الاستفادة من أخطائي السابقة في حياتي القادمة، وتقبل الرأي الآخر في أي موضوع مطروح للمناقشة على الفيسبوك، وإمكانية اكتساب خبرات جديدة خلال الدفاع عن وجهة نظري الجديدة ، حجتي قوية في توضيح اسباب تحويل وجهة نظري.

وتأتي بعدها بدرجة متوسطة ؛ قدرة الطالب على التغلب على الإحباطات التي يسببها له فقدان صداقة من خالفوه في الرأي، واكتسب أصدقاء جدد على الفيسبوك لإعجابهم بوجهة نظري الجديدة، وأتأقلم مع أصدقائي الجدد على الفيسبوك سريعاً، والمفردة ذات المتوسط الأقل كانت: أصدقائي الجدد يؤيدوني في حرية تحويل وجهة نظري، وهذه النتائج تؤكد أن خبرات التعلم

وبالحالات الوجدانية المصاحبة لها.

البعد العاشر: إعادة تكامل حياة الفرد ويتمثل في محاولات الطالب دمج المتغيرات الجديدة في حياته السابقة وإحداث التوازن المرغوب بين التحولات الجديدة وخبراته السابقة وكذلك الوعي بالجوانب السلبية لأي خبرة تحولية جديدة.

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور إعادة تكامل حياة الفرد

م	العبارة	نوعها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
100	استطيع تحقيق التوازن بين عالمي الواقعي وعالمي الافتراضي عبر الفيسبوك	موجبة	4.166	.9790	1
93	استطيع التأثير في أصدقائي عبر الفيسبوك	موجبة	3.626	.9308	2
94	استطيع الامتناع عن استخدام موقع الفيسبوك لأكثر من أسبوع	موجبة	3.506	1.5271	3

ويتضح من جدول (١٥) أن الخبرات المصاحبة لإعادة تكامل حياة الفرد التي يمتلكها الطلاب لاعينة قيد البحث بنسبة عالية كان أبرزها قدرة الطالب على تحقيق التوازن بين العالم الافتراضي عبر الفيسبوك، والعالم الواقعي الذي يعيش فيه حياته اليومية وهو ما يؤكد درجة الوعي المرتفعة لدى طلاب العينة بالجوانب السلبية المصاحبة لاستخدام الفيسبوك كوسط لحدوث التحولات المدروسة، ومنها قضاء أوقات طويلة في استخدام الموقع بشكل يؤثر على حياة الطالب اليومية، وتأتي بعدها المفردة (93) التي تؤكد أن الطلاب يستخدمون الفيسبوك كوسيلة للتأثير في أصدقائهم واخيراً اتفق غالبية الطلاب على قدرتهم على البعد عن استخدام الموقع لفترة قد تزيد عن أسبوع وهو مؤشر مهم على عدم طغيان العالم الافتراضي على العالم الواقعي.

نتائج الفرض الثاني

فيما يخص نتائج الفرض الثاني الذي ينص على أنه : **"لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات استبيان التعلم التحولي بين الذكور والإناث."**

قام الباحث باستخدام برنامج SPSS لتطبيق اختبار النسبة التائية بعد التحقق من شروط تطبيقه للمقارنة بين متوسطات درجات الذكور والإناث في استبيان التعلم التحولي ، والجدول (١٦) يوضح ملخص هذا الاختبار:

جدول (١٦) قيمة ت للفروق بيد درجات الذكور والإناث والدلالة الإحصائية لها

المجموعة	المتوسطات	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإناث	222.520	148	-1.96	*.05
الذكور	213.080			

* ت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 5%

ويتضح من جدول (١٦) أن قيمة (ت) بلغت (-1.96) لـدرجات حريـة 148 كانـت دالـة إحصائياً عند مستوى دلالة (05.) ؛ وهو ما يؤكد أن هناك فروق جوهرية في الأداء على استبيان التعلم التحولي لصالح المتوسط الأكبر الخاص بالإناث في العينة قيد البحث وهذه النتيجة تبرز أن الإناث أكثر وعياً بالتحولات التي يرصدها الاستبيان.

وبذلك يمكن للباحث رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل تبعاً لهذه النتيجة.

نتائج الفرض الثالث:

فيما يخص نتائج الفرض الثالث الذي ينص على أنه: " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على استبيان التعلم التحولي بين الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بالعينة"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الإتجاه بعـد التحقق من شروط استخدامه وجدول (١٧) يوضح نتيجة شرط اختبار ليفين لتجانس التباين .

جدول (١٧)

اختبار ليفين لتجانس التباين

اختبار ليفين	درجات الحرية١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
.21	1	148	.64

ويتضح من جدول (١٧) أن الاختبار غير دال إحصائياً (p=.64) ، وهذا يعني أن التباين بين المجموعتين متجانس ، أي أن الافتراض قد تحقق.

جدول (١٨) نتائج تحليل التباين الأحادي لتأثير التخصصات الأكاديمية للطلاب على امتلاكهم لخبرات التعلم التحولي

المحاور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
1- المشكلات المحيرة	بين المجموعات	.63	1	.63	.15	.69
	داخل المجموعات	589.10	148	3.98		
	المجموع	589.74	149			
2- الاختبار الذاتي للمشاعر	بين المجموعات	9.73	1	9.73	4.83	*.02
	داخل المجموعات	298.05	148	2.01		
	المجموع	307.79	149			
3- التقييم الناقد للافتراضات	بين المجموعات	.53	1	.53	.02	.87
	داخل المجموعات	3058.30	148	20.66		
	المجموع	3058.83	149			
4- التعرف على إحباطات الفرد	بين المجموعات	16.00	1	16.00	1.52	.21
	داخل المجموعات	1555.33	148	10.50		
	المجموع	1571.33	149			
5- استكشاف الخيارات والأدوار والعلاقات الجديدة	بين المجموعات	81.13	1	81.13	8.71	**.004
	داخل المجموعات	1377.50	148	9.30		
	المجموع	1458.64	149			
6- تخطيط مسار العمل	بين المجموعات	26.70	1	26.70	1.12	.29
	داخل المجموعات	3521.99	148	23.79		
	المجموع	3548.69	149			
7- اكتساب المعرفة والمهارات	بين المجموعات	17.23	1	17.23	1.19	.27
	داخل المجموعات	2138.26	148	14.44		
	المجموع	2155.49	149			
8- تجريب مؤقت للأدوار الجديدة	بين المجموعات	7.55	1	7.55	.41	.52
	داخل المجموعات	2695.48	148	18.21		
	المجموع	2703.04	149			
9- بناء الثقة والكفاءة	بين المجموعات	53.62	1	53.62	3.70	.056
	داخل المجموعات	2144.61	148	14.49		
	المجموع	2198.24	149			
10- إعادة تكامل حياة الفرد	بين المجموعات	2.48	1	2.48	.51	.47
	داخل المجموعات	713.01	148	4.81		
	المجموع	715.50	149			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	937.49	1	937.49	1.93	.16
	داخل المجموعات	71818.07	148	485.25		
	المجموع	72755.57	149			

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 5% ** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 1 %

ويتضح من جدول (١٨) أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب العلميين والأدبيين بالعينة قيد البحث في المحور الثاني الخاص بالاختبار الذاتي للمشاعر عند مستوى دلالة 5%؛ وهذه الفروق لصالح المتوسط الأكبر (9.238) الخاص بالطلاب العلميين.

ويتضح من جدول (١٨) أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب العلميين والأدبيين بالعينة قيد البحث في المحور الخامس الخاص بعملية التحويل ذاتها: استكشاف الخيارات والأدوار والعلاقات الجديدة عند مستوى دلالة 1%؛ وهذه الفروق لصالح المتوسط الأكبر (26.14) الخاص بالطلاب العلميين.

وتؤكد هذه النتيجة على تفوق الطلاب العلميين بالعينة قيد البحث في محورين من المحاور العشرة للتعلم التحولي وذلك يدل على أنهم أكثر وعياً بالجانب الذاتي المصاحب للتحولات ، وكذلك أكثر فعالية من طلاب التخصصات الأدبية في ممارسة عملية التحويل ذاتها من خلال استكشاف الأدوار والخيارات والعلاقات الجديدة المصاحبة للتعلم التحولي.

فيما يخص الدرجة الكلية لاستبيان التعلم التحولي فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين بالعينة قيد البحث وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث جزئياً.

نتائج الفرض الرابع:

فيما يخص نتائج الفرض الرابع الذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على استبيان التعلم التحولي، وعدد سنوات استخدام موقع الفيسبوك

قام الباحث بحساب معامل ارتباط سبيرمان بين الدرجة الكلية لكل طالب على استبيان التعلم التحولي، وعدد سنوات استخدام كل طالب لموقع الفيسبوك للتواصل الاجتماعي حيث سجل كل طالب في بياناته الأولية على الاستبيان الفترة التي ظل خلالها يستخدم الموقع بالسنوات وقد بلغت قيمة معامل الارتباط سبيرمان (042.) وهي ضعيفة تقترب من الصفر وغير دالة إحصائياً بما يؤكد أنه لا توجد علاقة بين درجات الطلاب على استبيان التعلم التحولي، وعدد سنوات استخدام موقع الفيسبوك.

وبذلك نرفض الفرض الرابع.

التوصيات والمقترحات:

١- بحث تأثير التعلم التحولي على التغير الاجتماعي.

٢- بحث الحالات الوجدانية المصاحبة لاكتساب خبرات التعلم التحولي.

٣- بحث المتغيرات المتعلقة بالفيسبوك لدى طلاب الجامعة خاصة إدمان الفيسبوك.

٤- بحث الفروق بين التخصصات الأكاديمية المختلفة في اكتساب خبرات التعلم التحولي.

٥- بحث خبرات التعلم التحولي في المقررات الدراسية التي تتضمن قضايا جدلية مثل الفلسفة.

٦- المزيد من الجهد البحثي لدراسة مفهوم التعلم التحولي في مجال تعليم الكبار .

٧- المزيد من الجهد البحثي لدراسة مفهوم التعلم التحولي في مجال التدريب والتنمية المهنية في المجالات المختلفة.

٨- المزيد من الجهد البحثي لدراسة مفهوم التعلم التحولي في مجال التعليم الثانوي.

٩- المزيد من الجهد البحثي لدراسة مفهوم التعلم التحولي في مجال صفوف التعليم الأولى.

مراجع البحث

- إبراهيم فرغلي (2010). "الفيسبوك"...المواطنة الافتراضية في مواجهة "صناعة الكراهية"، مجلة العربي ، وزارة الإعلام بدولة الكويت، العدد 625 – ديسمبر 2010 – ص ص 151:146

-أدموند أوسوليفن (٢٠٠٢). التعليم التحولي، رؤية تربوية للقرن الحادي والعشرين ، ترجمة عبد الله العابد أبوجعفر وفاطمة الجيوشي ،المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف بالاشتراك مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اليكسو)، الكويت.

- حمزة دودين (2010). التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام برنامج SPSS، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

- خالد حسن الشريف (٢٠١٢). التعلم التأملي : مفهومه – تطبيقاته، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية.

- سيد أحمد عثمان (٢٠٠٥). مقالة في تربية التحرر ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

- مهند حبيب السماوي (2012). مقالات بحثية...الجزء الأول / إدمان الفيسبوك ، الحوار المتمدن العدد : 3651- 2012-2-27- 13:52 محور الصحة والسلامة الجسدية والنفسية ، ومتاح على الرابط الالكتروني www.ahewar.org

- Brock, S. E. (2010). *Measuring the Importance of Precursor Steps to Transformative Learning*, **Adult Education Quarterly** 60 (2) 122-142, American Association for Adult and Continuing Education.

- Dirkx, J. (1998). *Transformative Learning Theory In The Practice Of Adult Education:* An Overview, PAACE **Journal of lifelong learning**, Vol. 7, 1998, 1-14.

- KING, K. P. (1997). *The Adult ESL Experience*: Facilitating Perspective Transformation in the Classroom, **Adult Basic Education**, 10, 69-89.

- KING, K. P. (1999). *Unleashing technology in the classroom: what adult basic education teachers and organizations need to know* **Adult Basic Education**, 9 (3), 162-175.

- KING, K. (2003) *Understanding Adult Learners Amidst Societal Crisis: Learning and Grief in Tandem.* **Journal of Continuing and Higher Education**, 51, 13–23.

- King; K. (2004). *Both Sides Now: Examining Transformative Learning and Professional Development of Educators*, **Innovative Higher Education**, Vol.29, No.2, winter 2004.

- Liimataines; L, Poskiparta; M, Karhila, and Sjögren; A. (2001). *The Development of Reflective Learning in the Context of Health Counselling and Helath Promotion during Nurse Education*", **Journal of Advanced Nursing** 34 (5), 648-658.

- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation*: Women's re-entry programs in community colleges. New York, Teacher's College, Columbia University.

-Mezirow, J. (1990). Conclusion: *Toward transformative learning and emancipatory education.* **Fostering critical reflection in adulthood**. J. Mezirow. San Francisco CA, Jossey-Bass.

-Mezirow, J. (1990). *How critical reflection triggers transformative learning.* **fostering critical reflection in adulthood**: A guide to transformative and emancipatory learning. J. Mezirow. San Francisco CA, Jossey-Bass Publishers: 1-20.

-Mezirow, J. (1991). **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco CA, Jossey-Bass.

-Mezirow, J. (1991/2001). Penser son expérience. Développer l'autoformation (D. Bonvalot, Bonvalot, G., Trans.). Lyon: Chronique Sociale.

-Mezirow, J. (1997). "*Transformative learning: Theory to Practice.*" **New Directions for Adult and Continuing Education**, no: 74 summer 1997: 5-12.

-Mezirow, J. (1998). *On Critical Reflection*. **Adult Education Quarterly**, 48(3), 185-198.

-Mezirow, J. (1998). *Transformative Learning and Social Action*: A Response to Ingles. **Adult Education Quarterly**, 49(1), 65-76.

-Mezirow, J. (1999). *Transformation Theory*, Postmodern Issues. Paper presented at the Adult Education Research Conference, Northern Illinois University, De Kalb, Illinois.

-Mezirow, J., Ed. (2000). **Learning as Transformation**: Critical Perspectives on a theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco CA, Jossey-Bass.

-Mezirow, J. (2000). *Learning to think like an adult*. **Learning as Transformation**. J. Mezirow. San Francisco CA, Jossey-Bass.

- Moon, J. (1999). **Learning Journal** : A Handbook for academics , students and professional development , kogan page , London

- Senyshyn, R. & Chamberlin-Quinlisk, C. (2009). *Assessing Effective Partnerships In Intercultural Education* : Transformative Learning As A Tool For Evaluation , **Communication Teacher**, Vol.23 ,No.4, October 2009 ,PP.167-178.

- Straut, D; Kluth, P. & Papandrea, J. (2001). *Inward Bound: Transformative Learning In An Evaluation Of Pre-Referral Intervention Program*, Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association (Seallle, WA, april 10-14,2001) ERIC no: ED 455 621.

- Taylor, E. W. (1998). "**The theory and practice of transformative learning: A critical review**." Eric Clearing House on Adult, Career, and Vocational Education: 90.

-Taylor, E. W. (2000). *Analyzing research on transformative learning theory*. **Learning as transformation**: Critical perspectives on a theory in practice. J. Mezirow. San Francisco CA, Jossey-Bass: 285-328

-Wood, K. (2007). **Experiences Of Transformative Learning In The Appreciative Inquiry Event, Fielding Graduate Unviersity, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philposophy.**

Research summary

The current research aimed to theorize the transformative learning in the Arabic literature, and the interpretation of transformations in perspective effect with the sample of students from the Faculty of Education using Facebook social networking as a mediator of the dialogue in the controversial issues; in light of the model developed by Mezirow in his theory of transformative learning; this model consists of ten themes revolved around a questionnaire for transformative learning designed by the researcher; these themes are: a disorienting dilemma; (2) self examination; (3) a critical assessment of personally internalized role assumptions and a sense of alienation from traditional social experiences; (4) relating one's discontent to similar experiences of others or to public issues – recognizing that one's problem is shared and not exclusively a private matter; (5) exploring options for new ways of acting; (6) planning a course of action; (7) acquiring knowledge and skills for implementing one's plans; (8) provisional efforts to try new roles and to assess feedback; (9) building competence and self-confidence in new roles and (10) a reintegration into society on the basis of conditions dictated by the new perspective, which included the questionnaire in its final form of (57) item and psychometric conditions has been confirmed: the validity of questionnaire were constructed by factor analysis and also reliability . The questionnaire was Applied to (150) students from the College of Education. The results indicated that the most transformative learning experiences owned by the students were the self examination, followed by the disorienting dilemma, followed by the exploring options for new ways of acting; these dimensions have been analyzed for each dimension in the descriptive results. The results of T- test indicates that there are significant differences in mean scores on the questionnaire in favor of females in the sample. The results of ANOVA indicate that there are statistically significant differences between mean scores of scientific and literary students in two dimensions: self examination at the level of significance of 5%; in exploring options for new ways of acting at the 1% level in favor of scientists. As for the correlation between the degree of transformative learning questionnaire and the number of years the use of Facebook among students in the sample was weak and not statistically significant.