

ما وراء التعلم والتعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الأزهر (دراسة تنبؤية فارقة)

مقدمة:

ظلت ظاهرة التعلم، ومحدداته، ومدخلاته، وعملياته، ونواتجه، تستأثر بقدر من الاهتمام الإنساني على جميع المستويات، والفئات، والتوجهات، وعلى اختلاف الأطر الثقافية، والمحددات الاجتماعية، والاقتصادية، كما استقطبت عناصر منظومة التعلم والعوامل التي تؤثر فيها أو ترتبط بها، في علاقات سببية أو ارتباطية، اهتماما مطردا من الباحثين، والمربين، وعلماء النفس، على اختلاف مدارسهم، ورواهم، وتوجهاتهم (الزيات، 2001، 494).

وتشير التوجهات الحديثة في مجال التعلم إلى ضرورة أن يتخطى المتعلم حدود عملية التعلم ذاتها إلى ما بعد أو وراء التعلم لكي يتعلم كيف يتعلم، ومن هذا المنطلق كان لا بد من تطوير أساليب ووسائل وأدوات التدريس والتقويم في العملية التعليمية بما يواكب هذا التطور في النظرة إلى طبيعة عملية التعلم (أبو هاشم، 2007، 160).

كما أنه من الأمور التي دعت العلماء لتوجيه جهودهم نحو البحث لتقنين مواقف التعلم ما وجده العلماء من أن الوقت الذي يقضيه الطلاب في التعلم أكبر من الوقت اللازم للتعلم، كما أن المعلم لا يجد وقتاً مناسباً لتبادل خبراته مع طلابه، الأمر الذي أضاف جهداً كبيراً على كاهل الطالب لا بد وأن يبذله ليصل إلى مرحلة التمكن من عملية التعلم بكفاءة (Van, 1994, 719).

وخلال السنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين اعترف التربويون والممارسون وصناع السياسات أن التعلم من أجل المستقبل يتطلب نوعاً مختلفاً من المتعلمين بالمقارنة بما كان عليه المتعلمين في الأجيال السابقة. ولمواجهة الواقع والمستقبل يرى التربويون أن المتعلمين الآن بحاجة للحصول ليس فقط على المعرفة ولكن بحاجة أيضاً إلى تنمية قدرتهم على التعلم ليصبحوا متعلمين مدى الحياة (Claxton, 2007, 116).

ووفرت الأبحاث في السنوات الأخيرة في مجال علم النفس المعرفي رؤى جديدة في تفكير الطلاب وتعلمهم. وهناك مفاهيم جديدة وذات أهمية خاصة للمعلم مثل ما وراء المعرفة، وما وراء التعلم، بسبب تأثيرها على التربية والمناهج الدراسية. وقد شجع التقدم في العلوم المعرفية المربين على إعطاء المزيد من الاهتمام بعمليات التفكير والتعلم لدى الطلاب. وتم التوصل إلى أن الطلاب سوف يكونوا معدين بشكل أفضل للمستقبل إذا كانوا

مفكرين ومتعلمين فعالين بشكل جيد. وبعد ذلك ظهرت برامج التفكير على أساس ما وراء المعرفة وما وراء التعلم (Hoon, Hing & Fam, 1993, 1).

ويتميز العصر الحالي بالانفجار العلمي والتكنولوجي، فالتطورات السريعة في كافة مجالات الحياة تحتم على المؤسسات التربوية ضرورة الاهتمام بإعداد أفراد لديهم مستوى عالي من الكفاءة الأكاديمية والاجتماعية والوجدانية، ولذا بدأ الباحثون الاهتمام بالتعلم الاجتماعي الوجداني.

فالتعلم في الواقع عملية تفاعلية داخلية واجتماعية تحدث بدعم من أسرة الفرد، وبالتعاون مع معلمه وبصحبة أقرانه، وبالتالي فإن القدرة على تمييز وإدارة الانفعالات وإقامة علاقات إيجابية والمحافظة عليها، تؤثر في كل من الاستعداد للتعلم، والقدرة على الاستفادة من فرص التعلم، وحيث أن أجواء التعلم الآمنة والراعية المنظمة جيداً، حيوية لإتقان مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني فإنها أيضاً أساسية لأطفال المدرسة ونجاحهم في حياتهم (جروان، 2012، 172).

ويعد التعلم الاجتماعي الوجداني أحد الاتجاهات الحديثة التي تقدم رؤية جديدة للتعلم، وتسعى إلى محاولة التلاؤم مع خصائص مجتمع المعرفة الجديد، ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، خاصة وأن بحوث التعلم التي تمت في العقدين الماضيين تشير إلى أهمية تنمية الجوانب الاجتماعية والوجدانية لدى المتعلمين، وعلى أن المهارات الاجتماعية والوجدانية يمكن أن تعلم وتمارس وتطبق في الحالات المختلفة من خلال منظومة العملية التعليمية، وأن تعلم المهارات الاجتماعية والوجدانية لا يقل أهمية عن تعلم المهارات الأكاديمية، فضلاً على أنه يدعم التعلم الأكاديمي (شاهين، 2013، 16).

كما يرتبط تطور وازدهار أي مجتمع بمدى جودة العملية التعليمية، وتغيرت وجهة النظر نحو التربية وزاد الاهتمام بدورها كأداة للتنمية والتغيير، الأمر الذي نتج عنه تطور سريع وواضح على صعيد التوسع في مرافق وبرامج التعليم المختلفة، ابتداءً بالتوسع في التعليم الأساسي وإلزاميته ومجانيته، مروراً بفتح الجامعات، وصولاً إلى القفزة في افتتاح برامج الدراسات العليا في معظم الجامعات (عبد الهادي، 2005، 12).

وإذا كان التعلم بصفة عامة يعتبر صناعة، فإن الدراسات العليا التي تقدمها الجامعات تعد أرقى أنواع هذه الصناعة. حيث تعد الدراسات العليا عملية متكاملة ذات أهمية بالغة تهدف إلى تنمية الإنسان ومساعدته لتحقيق ذاته، وترتبط بشكل مباشر بالتقدم الاقتصادي والاجتماعي (العقيلي، 2008، 1).

وتتمثل برامج الدراسات العليا التي تقدمها كلية التربية جامعة الأزهر في برامج الدبلوم العام والخاص، ودرجة الماجستير، ودرجة الدكتوراه.

ويعتبر (Flavell, 1976, 231) من أوائل الباحثين الذين اهتموا بتحديد معالم مفهوم "ما وراء" عندما أشار إلى "ما وراء المعرفة" والتي حددها في "وعي الفرد بعملياته الداخلية، وقدرته على تنظيم أدائه ومراقبتها ذاتياً وبعد حدوثها".

ويشير الباحثون إلى أنه قد انبثق مؤخراً العديد من المفاهيم ذات الصلة بمفهوم "ما وراء" مثل (ما وراء التعلم Metalearning، ما وراء الذاكرة Metamemory، ما وراء الابتكار Metacreativity، ما وراء الانفعال Metaemotion، ما وراء الدافعية Metamotivation) وغيرها من المفاهيم الأخرى.

وبينما يشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى "الوعي بعمليات التفكير والسيطرة التنفيذية على هذه العمليات"، يشير مصطلح ما وراء التعلم إلى "جعل خبرات تعلم الفرد ذات معنى". ويغطي مصطلح ما وراء التعلم مجموعة من القضايا والمسائل أوسع بكثير من ما وراء المعرفة، حيث يتضمن ما وراء التعلم تحديد الأهداف والمشاعر والعلاقات الاجتماعية وسباق التعلم (Watkins, Carnell, Lodge, Wagner & Whalley, 2001, 1).

وترجع الإسهامات الأولى في ما وراء التعلم إلى (Maudsley, 1979) حيث قام بمحاولة للدمج بين خمس نظريات مرتبطة بالتعلم وتوليفهم في نظرية واحدة تسمى بما وراء التعلم، تمثلت هذه النظريات في وصف السلوك البشري لـ (Argyris & Schon (1974)، والعلاج النفسي لـ (Bandler & Grinder (1975, 1976)، والعادات العقلية لـ (Bateson (1972)، والبناء النفسي لـ (Grof (1975) والنظرية المعرفية لـ (Piaget (1970).

وتم تطوير مفهوم ما وراء التعلم من خلال مجالين من مجالات علم النفس هما مجال علم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي، ويختبر منظور علم النفس المعرفي كيف يعالج البشر المعلومات؟ وكيف يبني مفهوم معرفي كمعرفة جديدة؟ أما منظور علم النفس الاجتماعي فيتناول كيفية بناء المعرفة والعمليات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم (الفلمباني، 2014، 64).

ويرى (Zins & Elias, 2006, 3- 5) أن تطوير الكفايات الاجتماعية والوجدانية للمتعلمين هو عامل أساسي للنجاح في المدرسة وفي الحياة، حيث أنه من المعروف أن الانفعالات تؤثر في كيفية التعلم، وماذا نتعلم، كما أن رعاية العلاقات يوفر الأساس للتعلم الدائم، بالإضافة إلى أن مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني يمكن تعلمها، ويكون لها آثار إيجابية على الأداء الأكاديمي، ويمكن تحديد النتائج الإيجابية للتعلم الاجتماعي الوجداني من خلال الاتجاهات وتتمثل في مستوى عال من الكفاءة الذاتية، وشعور أفضل بالرعاية من المدرسة والمجتمع، واتجاه إيجابي نحو المدرسة والتعلم وتحسن الاتجاهات الأخلاقية والالتزام بالقيم، والسلوكيات وتتمثل في تزايد السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وتحسن في

نسبة الحضور وقلة الغياب من المدرسة، وانخفاض معدلات العدوان والعنف بين التلاميذ، وزيادة المشاركة الصفية، والأداء الأكاديمي وتتمثل في تحسن المهارات في الرياضيات والفنون واللغة والدراسات الاجتماعية، والزيادة في التحصيل، وتحسن مهارات التعلم، وأداء أفضل في التخطيط وحل المشكلات وتحسن مهارات الاستدلال غير اللفظي.

ويصف الباحثون والممارسون المهارات الاجتماعية والوجدانية بأنها المفتاح الذي يحتاجه التلاميذ عندما يدخلون المدرسة، ومن هذه المهارات الثقة بالنفس وبناء علاقات إيجابية مع أقرانهم ومع الكبار، والقدرة على التواصل الانفعالي بشكل فعال، القدرة على حل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية، وتعتبر هذه الكفايات هي العامل الحاسم لتحقيق النجاح في المدرسة (Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006, 583).

ويعمل التعلم الاجتماعي الوجداني كدرع واقٍ للعديد من مؤشرات التعرض للخطر (الفشل الدراسي، ونمو السلوك المضاد للمجتمع....) والتي يعاني منها العديد من التلاميذ الذين لم يكتسبوا المهارات الاجتماعية الوجدانية. (Ross , 2000 , 116)

وترى جمعية التعلم الاجتماعي الوجداني الأكاديمي Collaborative for (2003) (Academic , Social , and Emotional Learning (CASEL) أن برامج التعلم الاجتماعي الوجداني تستند على أساس علمي من البحوث وتتوافر الأدلة على فاعليتها، وأنها تساعد على تقليل الفجوة بين التلاميذ مرتفعي الإنجاز و التلاميذ منخفضي الإنجاز وذلك من خلال تزويد جميع التلاميذ بالمهارات اللازمة للنجاح في المدرسة وفي الحياة.

ويرى (جابر، 2004، 229) أنه من الصعب تحقيق نجاح أكاديمي حقيقي ونجاح شخصي بدون تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية، فقد دلت البحوث التي أجريت على المدارس الفعالة على وجود قاسم مشترك بين الأنماط المختلفة من المدارس التي قدمت تقارير تثبت نجاحها الأكاديمي أن لديهم عملية نسقية لتنمية التعلم الاجتماعي الوجداني.

وأصبح من المقبول على نطاق واسع بين الباحثين والمهتمين بالتعلم الاجتماعي الوجداني، أن تعلم المهارات الاجتماعية والوجدانية لا يقل أهمية عن تعلم المهارات الأكاديمية، ويعزز من هذا النوع من التعلم أنه يدعم التعلم الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والمواطنة والصحة. (Kress & Elias, 2006, 595.)

ويؤدي التعلم الاجتماعي الوجداني إلى تحقيق مكاسب في أداء التلاميذ على اختبارات التحصيل المقننة تتراوح ما بين (11% إلى 17%) لدى مجموعات متنوعة من التلاميذ عبر مراحل تعليمية مختلفة. (O' Brien & Resnik , 2009, 2)

ويشير (Chatti, Jark & Specht , 2010, 74) إلى أن المعرفة شخصية، وأن التعلم في طبيعته يكون موجها ذاتيا، وأن المتعلم ربما لا يسيطر على ما يتم تدريسه لكنه دائم السيطرة على ما يتم تعلمه، وأن المتعلمين بشكل عام يميلون إلى مقاومة الطريقة الواحدة للتعلم التي تقدم للجميع والتي غالبا ما تفشل في مواجهة الفروق الفردية والتوقعات والتفضيلات والاحتياجات المختلفة للتلاميذ، كما أن التعلم في طبيعته اجتماعيا، وهذا يتطلب التعرف على الجانب الاجتماعي للتعلم مع التركيز القوي على توظيف المعرفة ضمن السياق الاجتماعي.

وللتعلم الاجتماعي الوجداني دورا بارزا في تحسين مستوى صحة التلميذ، وتدعيم الإحساس بالأمن، وترسيخ المواطنة، وتحسين الأداء الأكاديمي والتعلم مدى الحياة life long learning، ومساعدة التلاميذ على الانخراط في تفاعلات اجتماعية إيجابية، واتخاذ القرار الرشيد، وفهم وإدارة الانفعالات، وحل المشكلات بطريقة فعالة (Marulanda , 2010, 12).

ولذلك فالتلاميذ عادة لا يتعلمون وحدهم، وإنما من خلال التعاون مع المعلمين والمشاركة مع الأقران ومن خلال الدعم الذي تقدمه الأسرة، والتعلم والتعليم في المدارس يستمد قوته من المكونات الاجتماعية والوجدانية والأكاديمية، خاصة أن المكونات الوجدانية يمكن أن تسهل أو تعوق المشاركة الأكاديمية للتلاميذ ومدى التزامهم ونجاحهم الدراسي (-Durlak, Weissberg , Dymnicki & Schellinger , 2011, 405, 406).

وشهدت السنوات القليلة الماضية تطورا واضحا على صعيد افتتاح برامج للدراسات العليا في تخصصات مختلفة، لمواكبة التطور العلمي الكبير، حيث تخرج العديد من الطلاب من حملة شهادات الماجستير والدكتوراه، ولا يزال العديد منهم يستكملون متطلبات التخرج. وعلى الرغم من ذلك فقد واكب افتتاح هذه البرامج العديد من الإشكالات الناتجة عن حداتها، وعمومية أهدافها، الأمر الذي استدعى قيام بعض الباحثين بتسليط الضوء على برامج الدراسات العليا كجزء من عملية البحث العلمي (عبد الهادي، 2005، 13).

ومن المشكلات التي تواجهها برامج الدراسات العليا كيفية إعداد متعلم قادر على التعلم مدى الحياة، وأن يمتلك مجموعة من المهارات المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي تجعله قادرا على مواجهة التغيرات المتلاحقة والتحديات في شتى مجالات الحياة.

وفي ظل المعطيات السابقة، فإن التركيز على طالب الدراسات العليا، وصقله بالمهارات المطلوبة البحثية والأكاديمية والشخصية، هو هدف بالغ الأهمية، لذلك فقد أصبح من الضروري الوقوف على مستوى بعض هذه المهارات المهمة لدى طلاب الدراسات العليا، من أجل تنميتها في المستقبل.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية:

- 1- ما مستوى درجات ما وراء التعلم لدى طلاب الدراسات العليا؟
- 2- ما مستوى درجات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلاب الدراسات العليا؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين ما وراء التعلم والتعلم الاجتماعي الوجداني؟
- 4- هل يمكن التنبؤ بما وراء التعلم من التعلم الاجتماعي الوجداني لدى عينة الدراسة.
- 5- هل يسهم التعلم الاجتماعي الوجداني في التنبؤ بما وراء التعلم لدى عينة الدراسة.
- 6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي التعلم الاجتماعي الوجداني في ما وراء التعلم لدى عينة الدراسة؟

أهمية البحث:

يمكن النظر إلى أهمية البحث الحالي من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

من الناحية النظرية:

- 1- ندرة البحوث العربية - في حدود ما اطلع عليه الباحثون - التي اهتمت بما وراء التعلم والتعلم الاجتماعي الوجداني.
- 2- توجيه نظر الباحثين والقائمين على العملية التعليمية وأولياء الأمور إلى أهمية ما وراء التعلم والتعلم الاجتماعي الوجداني.
- 3- التأصيل النظري لما وراء التعلم والتعلم الاجتماعي الوجداني كمفهومين حديثين في مجال علم النفس.

من الناحية التطبيقية:

- 1- تسعى الدراسة الحالية إلى توفير أداتين، الأولى لقياس ما وراء التعلم، والثانية لقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلاب الدراسات العليا، خاصة مع ندرة الأدوات لقياس هذين المتغيرين في هذه المرحلة العمرية.
- 2- الاهتمام بتوفير الظروف المناسبة التي تساعد على تحقيق الصحة النفسية لدى الأفراد.
- 3- إمكانية استخدام المقاييس التي سيتم إعدادها في توجيه ما وراء التعلم والتعلم الاجتماعي الوجداني لدى الطلاب.

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى كل من ما وراء التعلم والتعلم الاجتماعي الوجداني، وفحص العلاقة بين أبعاد كل منهما، ومعرفة ما إذا كانت مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني تتنبأ بما وراء التعلم، وكذلك الفروق بين منخفضي ومرتفعي التعلم الاجتماعي الوجداني في ما وراء التعلم، وذلك لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الأزهر.

مصطلحات البحث:

ما وراء التعلم:

عرف (3, 1979, Maudsly) ما وراء التعلم بأنه "العملية التي يصبح فيها المتعلمين على وعي وسيطرة بشكل متزايد على عادات الفهم أو الإدراك، والتساؤل، والتعلم، والنمو الذي تم اكتسابه واستيعابه، هذه العادات تفهم بشكل أكبر كقواعد والتي هي عبارة عن تعميمات وصفية تصف أنماط السلوك".

ويعرف ما وراء التعلم في البحث الحالي بأنه "عملية بنائية متعددة الأوجه تتكامل مع بعضها، يصبح المتعلم خلالها على وعي بعمليات تعلمه واحتياجاته، والسيطرة عليها، والقدرة على التعلم في سياقات مختلفة، وتحسين أداء العمليات العقلية بشكل مستمر أثناء التعلم، وتحديد نقاط القوة والضعف في تعلمه وكيفية التعامل معها، ويتمكن المتعلم خلالها من البناء على التعلم والخبرات السابقة لديه لاستخدام وتطبيق المعرفة في سياقات متنوعة ليصبح متعلماً مدى الحياة"

التعلم الاجتماعي الوجداني Social Emotional Learning

"عملية تطوير لقدرات الفرد في التعرف على وإدارة الانفعالات، والرعاية والاهتمام بالآخرين، واتخاذ قرارات مسؤولة، وإقامة علاقات إيجابية، والتفاعل مع المواقف الصعبة بشكل فعال". (1, 2003, CASEL) ويتضمن الأبعاد الآتية:

- الوعي الذاتي: Self-awareness

معرفة وتسمية الفرد لمشاعره، وفهم الأسباب والظروف وراء هذه المشاعر، والتقييم الدقيق لقدراته واهتماماته وجوانب قوته، والشعور بالثقة بالنفس. وتعبئة مشاعر إيجابية نحو الذات والأسرة والمدرسة، ومعرفة احتياجات الفرد وقيمه، والاعتقاد في الكفاءة الشخصية.

- الوعي الاجتماعي: Social Awareness

تفهم واحترام التنوع، احترام الفرد للآخرين والاستماع إليهم بعناية ودقة، وفهم وتبني وجهة نظر الآخرين، وزيادة التعاطف مع الآخرين والحساسية لمشاعرهم، والتقدير والتفاعل الإيجابي مع مختلف المجموعات.

- إدارة الذات: Self-Management

تنظيم الفرد لانفعالاته حتى يستطيع التعامل مع القلق وضبط الاندفاعية، التعبير عن والتعامل مع القلق والغضب، والمثابرة في التغلب على العقبات، ووضع ومراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية، والتعبير عن العواطف بشكل مناسب، والسيطرة على العدوان والضغوط الشخصية وبين الأشخاص، وتعديل الأداء في ضوء ردود الأفعال.

- مهارات العلاقات: Relationship Skills

وتتضمن مهارات مثل إنشاء علاقات سليمة ومجزية على أساس من التعاون والمحافظة عليها، إدارة الانفعالات في العلاقات، إظهار الحساسية للمنبهات الاجتماعية والوجدانية، وإشراك الآخرين في المواقف الاجتماعية، وإدارة وحل الصراع والتفاوض، وممارسة القيادة والإقناع، وطلب المساعدة عند الحاجة.

- مسؤولية اتخاذ القرار: Responsible Decision Making

اتخاذ القرار في ضوء المعايير الأخلاقية والأعراف الاجتماعية، والتحديد والتحليل الواضح للمشكلات، ممارسة اتخاذ القرارات الاجتماعية، الاستجابة البناءة

للعوائق أو العقبات بين الأشخاص، ممارسة التقييم الذاتي والتأمل، وتحمل مسئولية اتخاذ القرارات.

الإطار النظري للبحث:

أولاً: ما وراء التعلم:

• تعريف ما وراء التعلم

إن التطبيقات الناجحة لنماذج من الحياة اليومية تتطلب تكييف مستمر لاحتياجات جديدة، وعضاً عن البدء من جديد عند القيام بمهمة جديدة يمكن للفرد اعتماد آلية التعلم نفسها لإعادة التعلم، مع الأخذ في الاعتبار الخبرات السابقة، وهذا يعرف بما وراء التعلم (Brazdil et al., 2009, 2)

وقد عرف (Biggs, 1985, 185) ما وراء التعلم بأنه "حالة الوعي والسيطرة على التعلم الخاص بالفرد، وهو الوعي والفهم لظاهرة التعلم نفسها بدلاً من موضوع المعرفة".

وعرفه (Hautamaki et al., 2002, 39) بأنه "القدرة والاستعداد لتكييف المهام وتنشيط التزام الفرد نحو التفكير عن طريق الحفاظ على معرفة الفرد والتنظيم الذاتي في التعلم والعمل".

وحدد المجلس التعليمي (Education Council, 2006, 5) ما وراء التعلم بأنه "القدرة على المتابعة والاستمرار في التعلم، وتنظيم تعلم الفرد من خلال الإدارة الفعالة للوقت والمعلومات سواء على مستوى الفرد أو المجموعات، وتتضمن هذه القدرة وعي الفرد بعمليات تعلمه واحتياجاته، وتحديد الفرص المتاحة، والقدرة على التغلب على العقبات من أجل تعلم ناجح".

وفي هذا السياق يعتمد ما وراء التعلم على مفاهيم المتعلم لعملية التعلم والمعتقدات الإستمولوجية وعمليات التعلم والمهارات الأكاديمية كنهج للتعلم، فالتلميذ الذي يمتلك وعي مرتفع بما وراء التعلم يكون قادراً على تقييم فعالية تعلمه وتنظيمه وفقاً لمتطلبات مهمة التعلم، وعلى العكس فإن التلميذ الذي يمتلك وعي منخفض بما وراء التعلم فإنه لن يكون قادراً على عكس ذلك على تعلمه أو على طبيعة المهمة التعليمية ونتيجة لذلك لن يكون لديه القدرة على التكيف بنجاح عندما يصبح التعلم أكثر صعوبة (Norton et al., 2004, 109-124)

وقد وضع (Maudsley, 1979) خمسة مبادئ لتسهيل ما وراء التعلم هي:

- أن يمتلك المتعلمين نظرية ولكن مبدئية

- العمل في بيئة اجتماعية ومادية داعمة وآمنة
- اكتشاف القواعد والافتراضات
- إعادة التواصل مع الواقع ومعلومات عن البيئة
- إعادة تنظيم المتعلمين لأنفسهم من خلال تغيير القواعد والافتراضات الخاصة بهم. كما يرى (Jackson, 2004, 391) أن مفهوم ما وراء التعلم يتضمن:
 - امتلاك الفرد للمعرفة والفهم لكيفية التعلم.
 - الدافع لضبط وتنظيم الأفراد لأنفسهم بهذه الطريقة.
 - امتلاك القدرة على تنظيم الأفراد لأفعالهم وسلوكهم بهذه الطريقة.
- وتعرف (الفلمباني، 2014، 67) ما وراء التعلم بأنه "العمليات التي يقوم بها الطالب في البيئة التعليمية، بحيث يصبح هو المسؤول عن عملية التعلم الخاصة به، يضع الخطط، ويحدد أهداف التعلم والمشاكل التي تشكل معنى لديه، ومن ثم يحدد الأنشطة التي تتعلق بتلك الأهداف والحلول للمشاكل التي تواجهه، ثم يقوم بتقييم مدى تحقق هذه الأهداف واختيار طرق أو استراتيجيات بديلة في حالة عدم تحقيقها، ويضع معايير التميز والإتقان، ويحدد نقاط القوة والضعف لديه وكيفية التعامل معها بشكل مثمر وبناء".
- من خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن ما وراء التعلم هو "تعلم كيفية التعلم"، وهو يعني إدارة عملية التعلم الخاصة بالفرد، فالتعلم لا يحدث بشكل منقطع في هذه الأيام بل هو جزء لا يتجزأ من الحياة اليومية ومستمر مدى الحياة، حيث أن ما وراء التعلم يشجع المتعلم على تحديد نقاط القوة والضعف لديه، واستخدام الموارد المتاحة لإدارة عملية التعلم الخاصة به على نحو فعال، واستخدام نقاط القوة لتطوير أساليب تعلمه.
- ما وراء التعلم وما وراء المعرفة
- طبقاً ل(Flavell, 1979, 906) فإن ما وراء المعرفة هي عمليات عقلية عليا للتفكير والتحكم بالعمليات المعرفية المتصلة بالتفكير والمعرفة المكتسبة، وهو محور التعلم ويتضمن التفكير في التفكير. بينما يشير ما وراء التعلم إلى عمليات الوعي والسيطرة على التعلم الخاص بالفرد.
- هذا ويشير كل من ما وراء المعرفة وما وراء التعلم إلى عمليات اكتساب الفهم والسيطرة على العمليات العقلية العليا للفرد، فما وراء المعرفة هو الوعي بالتفكير وسلوك التنظيم الذاتي الذي يصاحب هذا الوعي، وهو يشير إلى المعرفة التي تتعامل مع طبيعة المعرفة والعلم، أما ما وراء التعلم فهو ببساطة التعلم كيفية التعلم وهو التفكير في كيفية تعلمنا، وهل بإمكاننا تطوير تعلمنا بفعالية أكبر. وعلى الرغم من تشابه هذه المصطلحات وتداخلها إلا أن ما وراء التعلم وما وراء المعرفة مصطلحان مختلفان، فالتعلم عن طبيعة المعرفة يساعد المتعلمين على معرفة طبيعة التعلم أو المعرفة عن التعلم، كما يساعد على استعراض إمكانيات بناء معرفة جديدة (Novak & Gowin, 1984, 7-9).

ويرى بعض الباحثين أن ما وراء المعرفة أشمل من ما وراء التعلم بينما يرى البعض عكس ذلك، وفيما يلي توضيح وجهة نظر كل جانب منهم:
أ- النظرة لما وراء المعرفة كمفهوم أشمل من ما وراء التعلم:
حيث يرى (Novak, 1985, 190) أن ما وراء المعرفة هو مفهوم معقد و هو يتضمن ما وراء التعلم، فالمتعلمين الذين يدركون الاختلاف بين التعلم التقليدي بالتلقين والتعلم ذو المعنى ويختارون بوعي الأخير عندما يسعون إلى فهم ما يتعلمونه فهم يستخدمون معرفة ما وراء التعلم والتي تمثل جزءا متضمنا في مهارات ما وراء المعرفة ليصبح على وعي بمفهوم وطبيعة المعرفة والحاجة إلى مستويات عالية من التعلم ذو المعنى لتعزيز الإبداع و خلق المعرفة الجديدة، كما أن المتعلمين الذين لديهم فهم جيد بشأن أفكار ما وراء المعرفة وما وراء التعلم يكون أداءهم أفضل من أقرانهم الأقل وعياً بها، وخصوصا في المهام التي تتطلب تطبيق المعرفة في مواقف جديـد.

ويضيف (Jackson, 2004, 398) إلى أن ما وراء التعلم هو مفهوم مطور وفرعي يندرج تحت ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي، حيث أن التنظيم الذاتي يشمل العمليات والمعتقدات التي تحث على التعلم وعمليات سلوكية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وما وراء المعرفة تشمل المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة، ويشترك كلاً منهما في ما وراء التعلم.

كما يرى (Fisher, 1998, 1) أن التفكير ما وراء المعرفي هو عنصر رئيسي في عملية انتقال التعلم وتطوره، وأن نمو وتطور مهارات ما وراء المعرفة لدى الفرد يعرف بما وراء التعلم.

ب- النظرة لما وراء التعلم كمفهوم أشمل من ما وراء المعرفة

يرى (Hager, 2000, 57) أن التعلم هو المفهوم الأشمل أو الرئيس وما وراء التعلم جزء منه، كما يرى أن ما وراء المعرفة هو المفهوم الفرعي من ما وراء التعلم، لأن ما وراء التعلم أكثر من مجرد معرفة فهو يشمل: المعرفة، والمشاعر الوجدانية، والمعرفة والدراية بالجسد، والعزم.

كما أشار (Watkins et al., 2001) إلى أن ما وراء التعلم يغطي نطاق أوسع من ما وراء المعرفة بما في ذلك تحديد الأهداف، المشاعر، العلاقات الاجتماعية، وسباق التعلم، فمفهوم ما وراء المعرفة يعني الوعي بعمليات التفكير والتحكم التنفيذي لهذه العمليات، فيما يشير مفهوم ما وراء التعلم إلى جعل خبرات تعليم الفرد ذات معنى، إن ما وراء المعرفة هي السمة الأساسية أو الصفة المميزة للجنس البشري، أما ما وراء التعلم فهو خلاصة عملها الحيوي.

ويتفق الباحثون مع هذا الرأي في أن ما وراء التعلم هو المفهوم الأشمل وأن ما وراء المعرفة مفهوم فرعي له، فما وراء التعلم يشمل التفكير والمعرفة وما تتضمنه من

عمليات وعي بالعمليات المعرفية للفرد، كما تتضمن الجانب الوجداني للمتعلم ودافعيته نحو التعلم.

• مكونات ما وراء التعلم

كانت هناك محاولات محدودة من الباحثين حول تحديد مكونات ما وراء التعلم وكان هناك تباين في هذه المحاولات كما يلي:

حيث قامت جامعة هلسنكي (1995) بإعداد إطار عمل يحتوي على ثلاثة عناصر رئيسية لما وراء التعلم هي: معتقدات قائمة على السياق (أطر مجتمعية كدعم ذوي الخبرة من الآباء والمعلمين والأقران، ودعم التعلم والدراسة للأنشطة ذات الصلة)، ومعتقدات قائمة على الذات (الدافعية للتعلم، التوجه نحو الهدف، السيطرة والتحكم، واستراتيجيات التعلم، مهام الرضا والتقبل، والتقييم الذاتي والنظرة المستقبلية، ومفهوم الذات الأكاديمي)، ودافعية التعلم والكفاءة التعليمية (المجال التعليمي، المجال العقلائي، وإدارة التعلم والتنظيم الذاتي الفعال) (Kupiainen & Hautamaki, 2006, 37).

كما قامت الشبكة الأوروبية لوضعي السياسات لتقييم نظم التعليم (2005) بإعداد إطار العمل الأوروبي لقياس ما وراء التعلم، ويحتوي الإطار على الأبعاد التالية: بعد معرفي (تحديد المقترحات، واستخدام القواعد، واختبار القواعد والمقترحات، واستخدام الأدوات العقلية)، وبعد وجداني (دافعية التعلم، واستراتيجيات التعلم والتوجه نحو التغيير، ومفهوم الذات الأكاديمي واحترام الذات، وبيئة التعلم، الدعم المحتمل من الآخرين وعلاقات التعلم)، وبعد ما وراء معرفي تم إضافته في عام 2008 (حل المشكلات، ومراقبة المهام ما وراء المعرفية، الضبط ما وراء المعرفي، الثقة ما وراء المعرفية) (الفلمباني، 2014، 81).

كما يشير (Abdelsamea et al., 2014, 51) إلى أن ما وراء التعلم يتألف من خمسة مستويات وهي: (الوعي، والسيطرة، وما وراء المعرفة، وما وراء الدافعية، وما وراء الوجدان).

وقامت (الفلمباني، 2014، 70) بتحديد ثلاثة مكونات لما وراء التعلم أطلقت عليها مهارات ما وراء التعلم وتمثلت في البعد المعرفي والبعد ما وراء المعرفي والبعد الوجداني.

• كيف يحسن ما وراء التعلم عملية التعلم

إن ما وراء التعلم له تأثير كبير على الأداء، وتبين الدراسات في مختلف المجالات أن تدريس وعي ما وراء المعرفة، والمراقبة، والتنظيم له تأثير على الأداء والتعلم.

- ويرى (Ranson, 1998, 71) أن ما وراء التعلم يحسن التعلم عن طريق:
- اكتساب المهارات وإعطاء معنى للمعلومات.
 - المهارة في حل المشكلات في مواقف متنوعة.
 - استخراج مجموعة من المبادئ من خلال البحث الجيد.
 - تعزيز التنظيم الذاتي وعمليات التدريب في البيئة التعليمية.
 - ممارسة تقنيات وأساليب التدريس.
 - تنمية مهارات التفكير العليا.
 - زيادة قابلية الفرد للتعلم من التجريب.
 - تغذية الرغبة لدى الفرد ليصبح شخصاً كاملاً.
- كما يساعد ما وراء التعلم على التعلم بشكل أفضل ويعمل على تحسين الأداء، ويصبح الدافع نحو التعلم أفضل، هذا يعني المزيد من المسؤولية والمشاركة في التعلم كعملية مستمرة، وتتضمن عملية تحسن الأفراد:
- التمكين الذاتي (الاتجاهات، الثقة بالنفس، التفاهم، وإتقان الشخصية).
 - معرفة واختيار أفضل طريقة للتعلم وأفضل مصادر للمعلومات.
 - إدارة المعرفة الشخصية والتي تعكس الاكتساب والتأمل لأدوات الفرد.
 - تشكيل علاقات قوية (مع المرشدين والزملاء ومصادر المعلومات).
 - التأمل المستمر.
 - الانتقال إلى بيئة تعزيز تعليمية (الفلمباني، 2014، 85).
- وبالنسبة لمنظومة التعلم ككل يساهم ما وراء التعلم في إنشاء ودعم بيئة تعلم مثلى ويشجع ثقافة التعلم، فمع ما وراء التعلم يصبح التركيز أقوى على التعلم داخل المنظومة ككل وتشجيع الأفراد على تطوير مهارات جديدة. كما تمكن المتعلمين من تبادل وجهات النظر والرؤى، والتعلم مع المجموعة وتبسيط الضوء على أفضل الممارسات في عملية التعلم وبالتالي مساعدة المنظمة على التحول إلى "منظمة تعليمية". ويمكن تحسين تعلم الناس بنفس الطريقة المثلى للعمليات الأخرى عن طريق مراجعة هذه العملية والبحث عن فرص لتحسينها وتطويرها، واختيار أفضل الممارسات، كما هو الحال في العملية التعليمية وحل المشكلات. كما أن إعداد الأفراد لتعلم كيفية التعلم يعطي عمليات مستمرة من التحسين الذاتي، وبمجرد وعي الأفراد لأدائهم فإنهم يصبحون على وعي بالعملية التعليمية الخاصة بهم وتحمل المسؤولية في تحسينها وتطويرها (Cross, 2006, 75-80).

ثانياً: التعلم الاجتماعي الوجداني:

التعلم الاجتماعي الوجداني نظرة تاريخية:

على الرغم من أن التعلم الاجتماعي الوجداني مفهوم حديث، بدأ في الظهور بقوة في الدراسات والأبحاث النفسية منذ الثمانينات من القرن العشرين، إلا أن جذوره التاريخية عميقة، فقديمًا قال سقراط " اعرف نفسك "، كما قال أرسطو " إن تربية العقل بدون تربية القلب لا يُعد تربية على الإطلاق "، وفي هذا إشارة واضحة على أهمية التربية الوجدانية.

وخلال القرن التاسع عشر قسم علماء النفس العقل إلى ثلاثة أقسام هي المعرفة Cognition والعاطفة Affection والدافعية Motivation، حيث تشتمل العاطفة على الانفعالات والنواحي المزاجية ومختلف المشاعر، وما زال هذا التقسيم للعقل معترفًا به من قبل العديد من الباحثين المعاصرين.

وبعد ذلك توالت الإرهاصات حول التعلم الاجتماعي الوجداني منذ بداية القرن العشرين، حيث أشار إليه (Thorndike , 1920) عندما تعرض للذكاء الاجتماعي، تحت ما يعرف بالقدرة على التكيف الاجتماعي، وعرفه على أنه القدرة على فهم المشاعر والإحساسات الداخلية أو الحالات الوجدانية للأفراد الآخرين، كما يبدو في تعبيرات الوجه أو نبرات الصوت أو السلوك التعبيري، كما أدرك (Wechsler , 1943) أهمية الجوانب غير المعرفية للذكاء وقدرتها على التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة.

وفي عام (1964) صدرت الطبعة الأولى من كتاب " تصنيف الأهداف التربوية في المجال الانفعالي " لـ (Krathwohl , Bloom & Masia , 1981) على غرار التصنيف الذي وضعوه للأهداف التربوية في المجال المعرفي قبل ذلك بعدة سنوات. (جروان، 2012، 164)

وطرح (Bandura , 1971) نظريته عن التعلم الاجتماعي وقصد به اكتساب الفرد لأنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي، وأشار إليه (Guilford , 1977) في نموذج بنية العقل عندما تحدث عن المحتوى السلوكي فتناول القدرة على استقبال وتفسير أفكار ومشاعر ومواقف الآخرين، أو ما يسمى بالنتفاعلات الاجتماعية الصريحة.

وإزداد الاهتمام بالتعلم الاجتماعي الوجداني بعد أن طرح (Gardner , 1983) لكل من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي من خلال نظريته الذكاءات المتعددة في كتابه الشهير " أطر العقل "، ثم أصبح التعلم الاجتماعي الوجداني في بؤرة اهتمام الباحثين بعد أن طرح كل من (Bar – On , 1988) لمفهوم السمات الوجدانية، و (Salovey & Mayer , 1990) لمفهوم القدرة الوجدانية، و (Goleman , 1995) لمفهوم الكفاية

الوجدانية، والتي تمثل معا ثلاثة نماذج للذكاء الوجداني والذي يُعد الأساس النظري الذي يستند عليه التعلم الاجتماعي الوجداني في الفترة الراهنة. (شاهين، 2013، 20)

الأساس النظري للتعلم الاجتماعي الوجداني:

وفيما يتعلق بالأساس النظري الذي استند إليه الباحثون عند تناولهم التعلم الاجتماعي الوجداني، منهم من استند إلى نظريات مثل (نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا - نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر - نظرية الذكاء الوجداني لجولمان - نظرية الذكاء الوجداني لبار- لون - نظرية الذكاء الوجداني لمابير وسالوفي - نظرية جيلفورد عن بنية العقل - نظرية الذكاء الاجتماعي لثورنديك - نظرية الذكاء الثلاثي لستيرنبرج - نظرية تطوير الكفاية لبوياتزيس)، ومنهم من استند إلى نماذج مثل (نموذج التنمية المتكاملة للفهم الاجتماعي والوجداني والسلوكي - نموذج النظم البيئية السلوكية - نموذج التدخل - نموذج التصور الوظيفي للدماغ كمنظومة للاستثارة والإدراك والذاكرة والاختيار - نموذج تجهيز الإدراكات الحسية الأولية - نموذج التعلم المعزز تكنولوجيا - منظور التعلم كشبكة اجتماعية). (Zimmerman , 1998 , 2000)، (CASEL , 2003)، (Payton , & Folsom , 2005)، (Kusche , 2004 Kam , Greenberg , & et al. , 2008)، (Lipton & Nowicki , 2009)، (Chatti et al. , 2010)، (Seal et al. , 2011)، (سغان، 2011)، (جروان، 2012، 10)، (شاهين، 2013).

مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني:

حظي مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني خلال السنوات القليلة الماضية اهتماما كبيرا من الباحثين في علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، مما ترتب عليه تعدد تعريفات التعلم الاجتماعي الوجداني، ويتضح ذلك فيما يلي:

تعرفه جمعية التعلم الأكاديمي و الاجتماعي والوجداني (CASEL, 2003, 1.) بأنه "عملية تطوير لقدرات الفرد في التعرف على وإدارة الانفعالات، والرعاية والاهتمام بالآخرين، واتخاذ قرارات مسؤولة، وإقامة علاقات إيجابية، والتفاعل مع المواقف الصعبة بشكل فعال".

وينظر إليه (جابر، 2004، 227) بأنه "العملية التي من خلالها ينمي الأطفال و الراشدون المهارات والاتجاهات والقيم الضرورية لاكتساب الكفاءة الاجتماعية والوجدانية" ويرى (Zins, & Elias, 2006, 1) أن التعلم الاجتماعي الوجداني هو مجموعة من الكفايات الضرورية اللازمة لجميع الطلاب وتمثل في القدرة على معرفة وإدارة الانفعالات، وحل المشكلات بشكل فعال، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين.

ويعرفه (Payton, et al, 2008, 6) بأنه " عملية يكتسب من خلالها الأطفال والبالغين المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة للتعرف على وإدارة انفعالاتهم، ووضع وتحقيق الأهداف الايجابية، وإظهار الرعاية والاهتمام بالآخرين، وتكوين علاقات ايجابية والمحافظة عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة، والتعامل مع المواقف الشخصية على نحو فعال".

ويعرفه (O'Brien & Resnik, 2009,1) بأنه " عملية تهدف مساعدة الأطفال والكبار على تنمية المهارات الأساسية اللازمة لنجاحهم في المدرسة والحياة، من خلال تعلمهم المهارات الشخصية والبيئية الشخصية التي يحتاجونها للتعامل مع أنفسهم وعلاقتهم بالآخرين وعملهم على نحو فعال وأخلاقي".

ويرى ((Hromek, & Roffey, 2009, 628) أن التعلم الاجتماعي والوجداني لا يركز فقط على اكتساب المعارف والمهارات كما هو الحال في المجالات الدراسية، وإنما يركز أيضا على تغيير وتنمية القيم والاعتقادات والاتجاهات والسلوكيات اليومية، اعتمادا على قائمة من الكفايات الاجتماعية والوجدانية المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها.

كما يعرفه (Lipton, & Nowicki, 2009, 99) بأنه " العمليات العقلية التي تتضمن التفسير والتفسير والاستدلال للمعلومات الاجتماعية الوجدانية حول الذات والآخرين "

ويعرف (Marulanda, 2010, 5) التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه " طريقة لمساعدة الطلاب على المشاركة الايجابية في التفاعلات الاجتماعية، واتخاذ قرارات مسؤولة، ومعرفة وإدارة الانفعالات وحل المشكلات بفاعلية بالإضافة إلى تحقيق النجاح الأكاديمي".

كما يعرفه (Ceisel, 2010, 5) بأنه " دعم مهارات الفرد الاجتماعية والوجدانية والتي تتضمن ضبط الذات و مهارات بناء العلاقات وكذلك فهم انفعالات وسلوكيات الآخرين".

وينظر إليه (Seal, et al. 2011, 2) على أنه " المرغوبية والدعم المستمر لقدرات الفرد لاستخدام معلوماته الانفعالية وسلوكياته وسماته التي تسهل النتائج الاجتماعية المنشودة".

ويرى (Durlak, et al. 2011, 406) أن التعلم الاجتماعي الوجداني هو منهج يدمج تعزيز الكفايات واطر عمل التنمية للطلاب للحد من عوامل الخطر وتعزيز آليات الحماية والتكيف الإيجابي من خلال تعزيز وتنمية مجموعات مترابطة من الكفايات المعرفية والوجدانية والسلوكية.

ويعرفه (شاهين، 2013، 22) على أنه عملية تطوير لإمكانات وقدرات الطالب الوجدانية والاجتماعية، من خلال تنمية كفاياته ومهاراته الشخصية والبيشخصية والحد من عوامل الخطر التي يمكن أن يتعرض لها، بهدف تحقيق النجاح في المدرسة والحياة. ومن تحليل التصورات السابقة أمكن للباحث استخلاص الآتي حول مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني:

- 1- أنه عملية تطوير لإمكانات وقدرات ومهارات الفرد الوجدانية الاجتماعية.
 - 2- أنه يركز على تنمية مجموعة من الكفايات هي التعرف على الانفعالات وإدارتها، وإظهار الرعاية و الاهتمام بالآخرين، وإقامة علاقات ايجابية مع الآخرين والمحافظة عليها، والمسؤولية في اتخاذ القرار، والتعامل بفعالية مع المواقف المختلفة.
 - 3- أنه يهدف إلى تحقيق النجاح الأكاديمي في المدرسة، كما يهدف إلى تحقيق النجاح في الحياة من خلال الحد من عوامل الخطر التي يمكن أن يتعرض لها الطلاب.
 - 4- من الباحثين من ينظر إليه على أنه عملية تنمية لقدرات الفرد ومهاراته الاجتماعية والوجدانية مثل تعريف (Elias et al. , 1997)، (CASEL. , 2003)، (جابر، 2004)، (Beland , 2007b)، (Payton et al. , 2008)، (O' Brien & Resnik , 2009)، (جروان، 2012)، (شاهين، 2013).
 - 5- ومن الباحثين من ينظر إليه على أنه طريقة أو منهج لدعم وتعزيز الكفايات والمهارات الوجدانية مثل تعريف (Ceisel , 2010)، (Marulanda , 2010)، (Duralk et al. , 2011).
 - 6- ومنهم من ينظر إليه على أنه كعمليات عقلية تتضمن التشفير والتفسير والاستدلال مثل تعريف (Lipton & Nowicki , 2009)، (Lipton , McKown , Gumbiner & Russo , 2009).
 - 7- ومنهم من ينظر إليه كمجموعة كفايات وقدرات ضرورية لجميع الطلاب مثل تعريف (Zins & Elias , 2006).
- أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني:

برزت أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني في التعلم الأكاديمي على نحو أقوى في ضوء الاستبصارات الجديدة المستمدة من علم نفس الأعصاب Neuropsychology، فكثيراً من عناصر التعلم التي تقوم على العلاقات والمهارات الاجتماعية والوجدانية ضرورية للتنمية الناجحة للتفكير ولأنشطة التعلم، والعمليات التي تعتبر فكرياً خالصاً ينظر إليها الآن كظواهرات تعمل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية في تعاون وبشكل دعوب (جابر، 2004، 229).

- وتتضح أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال مخرجات هذا النوع من التعلم، والتي أثبتتها نتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال والتي تتمثل في الآتي:
- 1- يساعد على تقليل الفجوة بين الطلاب مرتفعي الانجاز و الطلاب منخفضي الانجاز وذلك من خلال تزويد جميع الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في المدرسة وفي الحياة، ويكون لها أثارا ايجابية على الأداء الأكاديمي. (Zins, & CASEL, 2003, 2) (Elias, 2006, 3).
 - 2- يؤدي إلى تحقيق مكاسب في أداء الطلاب على اختبارات التحصيل المقننة تتراوح ما بين (11% إلى 17%) لدى مجموعات متنوعة من الطلاب عبر مراحل تعليمية مختلفة (O'Brien & Resnik, 2009,1).
 - 3- يوفر أساسا لتحسين وتعديل الأداء الأكاديمي، وإنتاج سلوكيات اجتماعية أكثر ايجابية، وتقليل المشكلات السلوكية، والضغط الانفعالية، وتؤدي إلى التحسن في درجات ونتائج الاختبارات (Durlak, et al. 2011, 406).
 - 4- يشير كلا من (Zins, & Elias, 2006, 5) و (Camacho, et al. 2007, 10) إلى أن المخرجات أو النتائج الإيجابية للتعلم الاجتماعي الوجداني يمكن تحديدها في ثلاثة محاور هي

أولا: الاتجاهات: وتتمثل المخرجات في الآتي

- مستوى عالي من الكفاءة الذاتية.
- شعور أفضل بالرعاية من المدرسة والمجتمع.
- اتجاه إيجابي نحو المدرسة والتعلم.
- تحسن الاتجاهات الأخلاقية والالتزام بالقيم الديمقراطية.
- طموحات ودوافع أكاديمية وتعليمية أعلى.
- قدر أكبر من الثقة في المعلم واحترامه.
- تحسن في التعامل مع الضغوط المدرسية وزيادة فهم عواقب التصرفات.

ثانيا السلوكيات: وتتمثل المخرجات في الآتي

- المزيد من السلوكيات الاجتماعية الايجابية.
- تحسن في نسبة الحضور وقلة الغياب من المدرسة.
- انخفاض معدلات العدوان والعنف بين الطلاب.
- زيادة المشاركة الصفية ورغبة كل طالب في العمل على طريقته أثناء التعلم.
- انخفاض معدلات المشكلات السلوكية مثل تعاطي المخدرات والتدخين والجنس.
- تحسن مهارات التفاوض و حل الصراعات.
- زيادة الانخراط في الأنشطة الايجابية مثل ممارسة الرياضة.

ثالثا الأداء الأكاديمي: وتتمثل المخرجات في الآتي

- تحسن المهارات في الرياضيات و الفنون واللغة والدراسات الاجتماعية.
- الزيادة في التحصيل مع مرور الوقت.
- ارتفاع المعدلات في درجات الاختبارات التحصيلية.
- تحسن مهارات التعلم من اجل التعلم.
- أداء أفضل في التخطيط وحل المشكلات.
- تحسن مهارات الاستدلال غير اللفظي.

وأن عواطفنا وعلاقتنا مع الآخرين تؤثر - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة - على الكيفية التي نتعلم بها وماهية ما نتعلمه أو كيفية استخدام ما نتعلمه في بيئات العمل والأسرة والمجتمع. كما أن العواطف يمكن أن تقوى اهتمامنا بالتعلم، وتبقى على اندماجنا في عملية التعلم لأطول فترة ممكنة. وفي المقابل فإن الضغوط التي لا تتم معالجتها، وسوء إدارة النزوات والاندفاعات يمكن أن تؤدي إلى صرف الانتباه عن الموضوع، وتشوش الذاكرة، وتسهم في ظهور سلوكيات تعيق التعلم. وزيادة على ذلك، فإن التعلم هو في الواقع عملية تفاعلية داخلية واجتماعية تحدث بدعم من أسرة الفرد، وبالتعاون مع معلمه وبصحبة أقرانه، وبالتالي فإن القدرة على تمييز وإدارة العواطف، وإقامة علاقات إيجابية والمحافظة عليها، تؤثر على كل من الاستعداد للتعلم، والقدرة على الإفادة من فرص التعلم، وحيث أن أجواء التعلم الآمنة والراعية المنظمة جيدا، حيوية لإتقان مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، فهي أيضا أساسية بالنسبة لأطفال المدرسة، ونجاحهم في حياتهم. إن مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، والأجواء التعليمية الداعمة

التي تنفذ فيها، تسهم في تكيف ومرونة جميع الأطفال في التعامل مع الاضطرابات السلوكية والعاطفية وطلب المساعدة عند الحاجة. (جروان، 172، 2012).

أهداف التعلم الاجتماعي الوجداني:

يهدف التعلم الاجتماعي الوجداني إلى تعزيز قدرة الشخص على الفهم والإدارة والتعبير عن المظاهر الاجتماعية والوجدانية في الحياة، بطريقة تمكن الشخص من النجاح في إنجاز مهام الحياة مثل التعلم وتكوين العلاقات وحل المشكلات اليومية والتكيف مع المطالب المركبة للنمو (Kress, et al. 2004, 71).

ويحدد (جابر، 2004، 228) أهداف مشروع التعلم الاجتماعي الوجداني في

الآتي:

- 1_ أن يكتسب الطلاب قاعدة معرفية لمجموعة من المهارات وعادات العمل والقيم اللازمة لعمل له معنى طوال الحياة.
- 2_ أن يشعر الطلاب أن لديهم دافعية للمساهمة على نحو مسئول وخلق في جماعات زملائهم وفي الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي.
- 3- أن ينمو إحساس الطالب بقيمة الذات وجدارتها والشعور بالفاعلية وهو يضطلع بمسئوليته اليومية وبالتحديات.
- 4_ أن يكون الطالب ماهرا اجتماعيا ولديه علاقات موجبة مع الأقران والآخرين.
- 5_ أن يندمج الطالب في ممارسات سلوكية ايجابية وأمنة ونقي الصحة.

وحددت جامعة النينوي في معاييرها للتعلم الاجتماعي والوجداني ثلاثة أهداف أساسية هي ((O'Brien & Resnik, 2009, 2) (CASEL, 2003, 49):

- 1_ تنمية الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات لدى الطلاب لتحقيق النجاح في المدرسة والحياة.
- 2_ استخدام الطلاب للوعي الاجتماعي والمهارات البينشخصية لتكوين علاقات ايجابية مع الآخرين والمحافظة عليها.
- 3_ إظهار الطلاب مهارات اتخاذ القرار والسلوكيات المسؤولة في شخصيتهم وفي المدرسة وفي السياقات المجتمعية.

ويرى (شاهين، 2013، 24) أنه يمكن تصنيف الأهداف التي يسعى التعلم

الاجتماعي الوجداني إلى تحقيقها إلى فئتين:

الأولى: أهداف قريبة المدى: وتتمثل في تعزيز وتنمية خمس مجموعات مترابطة من الكفايات المعرفية والوجدانية والسلوكية، وتتضمن الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات إدارة العلاقات، واتخاذ قرارات مسؤولة.

الثانية: أهداف بعيدة المدى: وتتمثل في أن تنمية وتعزيز الكفايات السابقة بدورها سوف توفر أساسا لتحسين الأداء الأكاديمي، وتتعكس في سلوكيات اجتماعية إيجابية، وتدعم شعورهم بالانتماء وتعزز دافعيتهم علي المشاركة، وتمنع أو تقلل المشكلات السلوكية مثل تعاطي المخدرات والعنف والبلطجة والفضل في المدرسة.

مكونات التعلم الاجتماعي الوجداني:

وفيما يخص مكونات التعلم الاجتماعي الوجداني فقد أظهرت الدراسات السابقة تباينا في هذا الجانب ويتضح ذلك فيما يلي:

حيث يرى (Elias et al. 1997) أن التعلم الاجتماعي الوجداني يتضمن الوعي الذاتي، ضبط الاندفاع، العمل بشكل تعاوني، والاهتمام بالذات والآخرين.

ويرى (Payton et al. , 2008) أن التعلم الاجتماعي الوجداني يركز على الوعي بالذات و الآخر، القيم والاتجاهات الإيجابية، اتخاذ القرار الرشيد، ومهارات التفاعل الاجتماعي .

وركز نموذج (Zimmerman , 1998 , 2000) عن التعلم الاجتماعي الوجداني على الكفايات والمهارات الآتية: الدافعية الذاتية، الضبط الذاتي، الملاحظة الذاتية، والتأمل الذاتي.

ويشير (Zins , Weissberg , Wang & Walber , 2001) أن التعلم الاجتماعي الوجداني يتضمن مهارات: التعرف على وإدارة الانفعالات، وبناء علاقات صحية، ووضع أهداف إيجابية، وإشباع الاحتياجات الشخصية والاجتماعية، واتخاذ قرارات مسؤولة / رشيدة، وحل المشكلات.

وتوصل (CASEL , 2003) ، (Beland , 2007a) ، (الشحات، 2013) إلى أن التعلم الاجتماعي الوجداني يتضمن خمس كفايات أساسية اجتماعية وجدانية لدى المتعلمين والمعلمين وهي: الوعي الذاتي، الوعي الاجتماعي، اتخاذ القرار الرشيد ، إدارة الذات، وإدارة العلاقات.

وتناول (Kam et al. , 2004) التعلم الاجتماعي الوجداني في خمسة مظاهر هي الضبط الذاتي، الفهم الذاتي، تقدير الذات، تحسين العلاقات، وحل المشكلة الاجتماعية.

واعتمد نموذج (Folsom , 2005) على العوامل الاجتماعية الوجدانية الآتية: التأمل، التعاطف، القياس الأخلاقي، التمكن، والتذوق.

ويشير (Zins & Elias , 2006) أن التعلم الاجتماعي الوجداني يتضمن: الوعي الذاتي، التنظيم الذاتي للانفعالات، مراقبة الذات، التعاطف وتبنى وجهة نظر الآخرين.

وتكون نموذج (Lipton & Nowicki , 2009) من: الفهم الاجتماعي الوجداني، والتنفيذ الاجتماعي الوجداني.

وتشير دراسة (Lipton et al. , 2009) إلى أن التعلم الاجتماعي الوجداني يتكون من الوعي بالنماذج غير اللفظية؛ تفسير المعنى الاجتماعي من خلال نظرية العقل، التعاطف، واللغة الواقعية؛ والوعي بأسباب المشكلات الاجتماعية.

وركز نموذج (Chatti et al. , 2010) على جانبين هما: التنظيم الذاتي، والمشاركة.

وشمل نموذج (Seal et al. , 2011) العوامل الآتية: الوعي الذاتي (الوعي الذاتي الانفعالي - التقييم الذاتي الدقيق - الميل لتحديد الهوية)، اعتبار الآخرين (التعاطف - المراقبة الذاتية)، الاتصال بالآخرين (القدرة الاجتماعية - الألفة)، وتغيير التأثير (المبادأة - الإلهام).

وركز (شاهين، 2013) في تناوله للتعلم الاجتماعي الوجداني على الكفايات الآتية: الوعي الذاتي الانفعالي، الوعي الاجتماعي، إدارة وتنظيم الذات، إدارة العلاقات والاتصال بالآخرين، مسؤولية اتخاذ القرار، حل المشكلات الاجتماعية، والدافعية الذاتية.

ويشير (Elias , 2014) إلى أن التعلم الاجتماعي الوجداني يشمل الوعي الذاتي، الوعي الاجتماعي، ومسؤولية اتخاذ القرار.

بحوث ودراسات سابقة:

أولاً: بحوث ودراسات تناولت ما وراء التعلم

هدفت دراسة (Biggs, 1985) إلى تحليل دور ما وراء التعلم في عملية الدراسة. وتكونت عينة الطلاب من (2332) طالباً من المدارس الإعدادية، و (2472) من المدارس الخاصة. حيث قامت هذه الدراسة بإجراء تحليل للعمليات المعرفية للطلاب أثناء الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط جوهري بين ما وراء التعلم بعدد من المتغيرات من أهمها مركز التحكم في التدعيم، وأنواع الدافعية ومدى استمرارها، وجودة وتنوع الخبرات المدرسية، كما أن هناك تفاعل بين العوامل الشخصية والقدرة على التعلم والعوامل الموقفية التي يمكنها أن تحدد خصائص النشاط.

وهدفت دراسة (Hawkey, 1995) إلى معرفة تأثير دعم الأقران في تنمية ما وراء التعلم في المدارس التي تعتمد على المعلمين المبتدئين. وتكونت عينة الدراسة من (4) طلاب يعملون في أزواج في مدرستين مختلفتين خلال دورة المعلمين المبتدئين بعد التخرج بسنة واحدة. حيث تقوم الدراسة ببحث الصور والافتراضات وتطور أساليب التدريس الخاصة بهم في بداية السنة، وتحليل ما تعلموه من بعضهم البعض خلال العملية التعليمية، وذلك باستخدام المحادثات المسجلة بين الشركاء والمقابلات الفردية المتعمقة في نهاية الدورة. وتوصلت النتائج إلى أن عمل الأقران له أهمية قصوى في تنمية ما وراء التعلم لدى الطلاب، وذلك على النقيض من التفاعل مع الموجهين أو مدرّبين المدرسة والذي يبدو أنه يمنع تعلم الطلاب في هذا المستوى، كما يبدو أن التعبير في وقت مبكر عن تصورات الطلاب يمكنهم من تنمية فهمهم للأسلوب التدريسي الخاص بهم.

كما هدفت دراسة (إبراهيم، 2004) إلى معرفة أثر برنامج لتنمية ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (24) من الأطفال والطالبات الراسبات في مادة اللغة الإنجليزية وذلك في الصف الرابع الابتدائي، والأول الإعدادي، والأول الثانوي. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس دافعية المثابرة إعداد (الباحثة)، واستبيان العاجزين عن التعلم إعداد (الباحثة)، ومقياس ما وراء التعلم (إعداد الباحثة)، والبرنامج المقترح. وتوصلت الدراسة إلى تحسن أداء التلميذات بالنسبة إلى دافعية المثابرة والتحصيل في اللغة الإنجليزية في الصفوف الدراسية المختارة.

وهدفت دراسة (Norton et al., 2004) إلى تحسين ما وراء التعلم لدى الطلاب من خلال المناقشة والكتابة. وتكونت عينة الدراسة من (191) طالباً وطالبة من كلية العلوم والعلوم الاجتماعية، و (82) طالباً من كلية إدارة الأعمال الدولية وتكنولوجيا المعلومات، حيث تم إعداد برنامج للمهارات العامة لمساعدة الطلاب على تنمية المهارات الأكاديمية الخاصة بهم، وتم تصميم وحدة من وحدات البرنامج لتمكين الطلاب من التركيز على تقدمهم الذي أحرزوه في مجال التعليم العالي من خلال عملية التخطيط للعمل واستكمال قائمة تأملات التعلم. وتوصلت الدراسة إلى أن مناقشة الفرد للفرد لملف التعلم الفردي مفيد كخطوة أولى في رفع مستويات الوعي بما وراء التعلم لطلاب السنة الأولى من الجامعة، وهناك أيضاً بعض الأدلة التي تشير إلى أن المعلمين قد يكونوا قادرين على تقديم توقعات حول التقدم الأكاديمي للطلاب على أساس التفسير المشترك لقائمة تأملات التعلم وملف الطالب معاً، مع تحليل كتاباتهم الخاصة حول منهج تعلمهم.

وهدفت دراسة (رزق، 2009) إلى تقييم مهارات ما وراء التعلم وعلاقتها بقوة السيطرة المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة من (6) من المعلمين، (129) طالباً وطالبة من طلاب الريف، (142) طالباً

وطالبة من طلاب الحضر بالصف الثاني من المرحلة الإعدادية. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات ما وراء التعلم إعداد (Sanger et al., 2008)، ومقياس قوة السيطرة المعرفية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين تقييم الطلاب وتقييم المعلمين لأبعاد مهارات ما وراء التعلم للطلاب لصالح الطلاب، ووجود علاقة دالة بين مهارات ما وراء التعلم ومراتب قوة السيطرة المعرفية كما يدركها الطلاب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقييم طلاب الريف وطلاب المدينة لمهارات ما وراء التعلم لصالح طلاب المدينة، ويمكن التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي من خلال درجات مهارات ما وراء التعلم وأبعاد قوة السيطرة المعرفية فيما عد الرتبة الأولى.

وهدفت دراسة (Buswell & Tomkins, 2009) إلى مدى فعالية استخدام قوائم التعلم لمساعدة الطلاب على تنمية القدرة على ما وراء التعلم. وتمثلت عينة الدراسة في طلاب قسم الترفيه والسياحة والإدارة الفندقية بجامعة جلوسسترشاير حيث يمارس (100) طالب كل عام لمدة 12 شهر مدفوعة الأجر في الاستثمار الصناعي كجزء من برنامجهم الدراسي، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة التعلم الفعال مدى الحياة، وقائمة الكفاءة الانفعالية، ومؤشر الطلاقة الوظيفية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لبناء قدرة الطلاب على أن يكونوا متأمليين من خلال استخدام الأدوات والتقنيات (قوائم التعلم)، لا بد من دعمهم وتشجيعهم لفهم تجاربهم ويرتبط هذا بالتعلم الخاص بهم والتنمية الذاتية.

وهدفت دراسة (Winters, 2011) إلى تنمية قدرة الطلاب على ما وراء التعلم في سياق تدريس الفن والتصميم. وتكونت عينة الدراسة من (26) طالباً من طلاب السنة الأولى المبتدئين لدرجة البكالوريوس في الفنون الجميلة في جامعة أوكلاهون أوتيارو بنيوزيلندا، وتم تدريب الطلاب من خلال مجموعة من الجلسات على البدء في ما وراء التعلم على مستوى الموضوع باستخدام خريطة التساؤل، وكما عمل الطلاب في أزواج لمناقشة استجاباتهم على المواد المقدمة، واستخدام ذلك للبدء في التفكير التأملي الخاص بهم. وتوصلت الدراسة إلى أن تدريس ما وراء التعلم قد وفر منبراً مفيداً للطلاب لتبادل الأفكار حول تصوراتهم لموضوع التعلم ومناهجهم في عملية التعلم، كما أن أسئلة خريطة التساؤل قد دعمت المناقشة لدى الطلاب ولا سيما فيما يتعلق بالفن والتصميم.

وهدفت دراسة (Nixon, 2013) إلى معرفة فعالية استخدام الاستعارات لدعم ما وراء التعلم لدى الطلاب عندما يكون تعلمهم في أفضل حالاتهم. وتكونت عينة الدراسة من (6) طلاب انضموا للبرنامج بعد التخرج مباشرة. وتم تطوير الاستعارات من خلال مجموعة من التمارين التي تساعد الطلاب على نقل عقلهم من مكان واحد إلى فهم آخر. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الاستعارات كأداة لتنمية ما وراء التعلم يعتبر إضافة إيجابية لتجربة التخطيط لتنمية التعلم لدى الطلاب في هذا البرنامج، وشعر الطلاب الستة

أن معرفة نموذجهم الخاص كان له فائدة وانفقوا جميعاً على أنه كان وسيلة مفيدة لتعلم كيفية العمل مع بعضهم البعض.

وأجرت (الفلمباني، 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ ومستوى دافعية الإتيقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (68) طالبة من طالبات السنة التحضيرية بكلية التربية بجدة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي في مادة مهارات الاتصال، واستبانة مهارات ما وراء التعلم من إعداد (الباحثة). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير البرنامج للمجموعتين التجريبيية والضابطة في مهارات ما وراء التعلم في التطبيق البعدي للقياس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير دافعية الإتيقان في مهارات ما وراء التعلم في التطبيق البعدي للقياس، توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير التفاعل بين البرنامج ودافعية الإتيقان في مهارات ما وراء التعلم.

وهدف دراسة (Abdelsamea et al., 2014) إلى استكشاف العلاقات بين ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية ومهارات كتابة اللغة الإنجليزية لدى المعلمين قبل الخدمة في مصر. وتكونت عين الدراسة من (134) من طلاب المرحلة الجامعية في السنة الرابعة (44 ذكور - 90 إناث). وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس ما وراء التعلم (إعداد الباحثين)، ومقياس قوة السيطرة المعرفية، واختبار مهارات كتابة اللغة الإنجليزية (إعداد الباحثين). وتوصلت الدراسة إلى أن المشاركين الذين أظهروا قدرة مرتفعة على مقياس ما وراء التعلم كانت لديهم مهارات كتابة أفضل من تلك الموجودة مع الذين أظهروا قدرة منخفضة في ما وراء التعلم.

تعقيب على بحوث ودراسات التي تناولت ما وراء التعلم:

- استهدفت معظم بحوث ودراسات هذا المحور الطرق والأساليب المختلفة لتنمية مفهوم ما وراء التعلم، وانعكاس ذلك على عملية التعلم.
- أن الدراسات السابقة التي اهتمت بما وراء التعلم بالرغم من ندرتها إلا أنها أجريت في بيئات أجنبية فلم يتح للباحث دراسات عربية اهتمت بدراسة ما وراء التعلم سوي بعض الدراسات.
- بالنسبة للعينة في الدراسات التي اهتمت بما وراء التعلم كانت العينة فيها من طلاب الجامعة، فيما عدا دراسة (Biggs, 1985)، ودراسة (رزق، 2009) حيث كانت العينة من المرحلة الإعدادية، ودراسة (إبراهيم، 2004) حيث كانت العينة من المرحلة الابتدائية.
- تراوح أعداد المشاركين في هذه الدراسات ما بين (4) طلاب كما في دراسة (Hawkey, 1995) إلى (2332) كما في دراسة (Biggs, 1985).

- استفاد الباحث من دراسات هذا المحور في تحديد التعريف الاجرائي لما وراء التعلم، والمقاييس المستخدمة في قياسه، وكذلك اختيار عينة الدراسة من طلاب الجامعة.

ثانياً: بحوث ودراسات تناولت التعلم الاجتماعي الوجداني

هدفت دراسة (Brar, 1992) إلى التحقق تجريبياً من طبيعة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية الوجدانية من جهة والذكاء والنضج الاجتماعي من جهة أخرى، وما إذا كانت الكفاءة الاجتماعية الوجدانية تعتمد على مستوى الذكاء والنضج الاجتماعي، وذلك على عينة من (40) طفلاً متوسط أعمارهم ثلاث سنوات وشهرين مقسمين إلى أربع مجموعات (أطفال ذوى الذكاء المرتفع، أطفال ذوى ذكاء منخفض، أطفال مرتفعي الأداء على مقياس النضج الاجتماعي، وأطفال منخفضي الأداء على مقياس النضج الاجتماعي)، واستخدم الباحث اختبار سجون لقياس الذكاء، مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي، ومقياس سائنا للكفاءة الاجتماعية الوجدانية، واستخدم الباحث الإحصاءات الوصفية واختبار "ت"، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاءة الاجتماعية الوجدانية وأبعاده (الثقة بالنفس، الاستقلالية / الاعتمادية، الكفاءة الاجتماعية، وأساليب التكيف) لصالح مرتفعي الذكاء ومرتفعي الأداء على مقياس النضج الاجتماعي، وتوصلت أيضاً إلى أن مستوى الذكاء ومستوى النضج الاجتماعي يسهمان في تطوير الكفاءة الاجتماعية الوجدانية.

وهدفت دراسة (Bruno , England & Chambliss , 2002) إلى تطوير برنامج تعليمي مستندا إلى الأطر النظرية للتعلم الاجتماعي الوجداني وفحص أثر تطبيقه على تنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي، وذلك على عينة من (53) تلميذا وتلميذة متوسط أعمارهم ثماني سنوات وتسعة شهور في مستوى الصف الثالث الإعدادي بإحدى مدارس الضواحي في الشمال الغربي للولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة استبانة مواقف العواطف، استبانة تحليل المواقف لفهم العواطف والتعبير عنها، وقائمة استراتيجيات إدارة الغضب، ومقياس تقدير المعلم، وتوصلت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على تمييز عاطفة الغضب، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بالنسبة لعواطف السعادة والحزن والخوف، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تمييز الحالات الوجدانية لصالح التلميذات، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود تأثير للبرنامج في زيادة السلوكيات الإيجابية وتقليل السلوكيات السلبية من الناحية الاجتماعية.

وهدفت دراسة (Romasz , 2003) إلى اختبار فعالية منهج للتعلم الاجتماعي الوجداني قائم على الإرشاد الجماعي مستخدماً الأدب لتحسين المهارات الاجتماعية الوجدانية المتعلقة بتحديد المشاعر، وإدارة الغضب، وذلك على عينة من (8) تلاميذ منهم

(5) تلاميذ في اصف الأول، و (3) تلاميذ في مرحلة الحضانة، من مدرسة ابتدائية في منطقة حضرية بشمال وسط نيو جيرسي، يشتركون في جلسات إرشاد أسبوعيا لمدة أربعة عشر أسبوعا مع المرشد النفسي بالمدرسة، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية المعارف المتعلقة بتحديد المشاعر، وإدارة الغضب.

وأجرى (Koch , 2004) دراسة هدفت إلى اختبار فعالية برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين تقدير الذات، والعلاقات الاجتماعية مع الرفاق والأسرة، والشعور بالرضا، وذلك على عينة من (15) طفلا من الأطفال المراهقين المهاجرين إلى الولايات المتحدة من هايتي ممن يظهرون مشكلات سلوكية، واستغرق تطبيق البرنامج (16) أسبوعا، واستخدم مقاييس هيدسون Hudson Scales قبل وبعد تطبيق البرنامج، وأشارت نتائج المقاييس إلى وجود تحسن في تقدير الذات، والشعور بالرضا، كما أوضحت تقارير الآباء تحسن تفاعلات التلاميذ مع رفاقهم وأسرهم ومعلميهم بعد الاشتراك في البرنامج.

وقام كل من (Frey , Nolen , Edstrom & Hirschstein , 2005) بدراسة هدفت إلى اختبار فعالية برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في الكفاءة الاجتماعية، والسلوك المرغوب اجتماعيا، والسلوك المضاد للمجتمع، وذلك على عينة من (1253) طفلا مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت تقديرات المعلمين، والتقارير الذاتية، والملاحظات السلوكية، وتوصلت نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية والسلوك المضاد للمجتمع والسلوك المرغوب اجتماعيا لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Gueldner , 2007) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في المعرفة المتعلقة بالسلوكيات الاجتماعية الوجدانية الإيجابية، وأعراض المشكلات السلوكية، وذلك على عينة من (125) تلميذا وتلميذة بالصف السادس بالمرحلة الإعدادية، واعتمدت على المنهج التجريبي مستخدما القياس القبلي والبعدي، لمجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة، وأشارت النتائج إلى تحسن المعرفة الخاصة بالمفاهيم والمهارات الاجتماعية الوجدانية، وأعراض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأجرى كل من (Merrell , Juskelis , Tran & Buchanan , 2007) بدراسة هدفت إلى وصف نتائج ثلاث دراسات استطلاعية حول تقييم فعالية برنامج قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتحسين معرفة التلاميذ حول السلوك الاجتماعي الوجداني الصحي، وتقليل الأعراض والمشكلات الخاصة بالمشاعر السلبية، والضيق الوجداني، تضمنت الدراسة الأولى (120) تلميذا في المرحلة الإعدادية، والثانية (65) تلميذا في التعليم العام، والثالثة (14) طالبا بالمدرسة الثانوية، وباستخدام التقارير الذاتية أشارت

نتائج الدراسات الثلاثة إلى تحسن في المعارف والمفاهيم المتعلقة بالتعلم الاجتماعي الوجداني، وفي استراتيجيات مواجهة الضغوط، كما أشارت نتائج دراستين من الثلاثة إلى انخفاض في التقديرات الذاتية لأعراض المشكلات الاجتماعية الوجدانية لدى التلاميذ المشتركين في برنامج التعلم الاجتماعي الوجداني.

وهدفت دراسة (Kimber , Sandell & Bremberg , 2008) إلى التعرف على آثار التدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني (الضبط الذاتي، الكفاءة الاجتماعية، التعاطف، الدافعية، الوعي الذاتي) في تحسين الصحة النفسية لدى التلاميذ في المدارس السويدية، واستمرت فترة التدريب خمس سنوات من العام الدراسي (2001/2000) حتى (2005/2004)، وتوصلت النتائج إلى وجود آثار إيجابية على (المشكلات الداخلية، المشكلات الخارجية، فعالية الذات، تقدير الذات، الدافعية، والتعاطف)، ولا توجد آثار للتدريب في تعزيز المهارات الاجتماعية، وأن هناك فروقا في تأثير التدريب ترجع إلى الجنس.

وهدفت دراسة (Caldarella , Christensen , Kramer & Jronmiller 2009) إلى التعرف على تأثير برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني في الكفاءة الاجتماعية الوجدانية، على عينة من (26) تلميذا من المرحلة الإعدادية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية، وضابطة)، وتوصلت النتائج إلى تحسن دال إحصائيا في تقديرات المعلمين للسلوكيات المرتبطة بالمشكلات الداخلية (القلق، الخجل، السلوك الانسحابي)، والسلوكيات المرغوبة اجتماعيا لدى التلاميذ، ولم تظهر النتائج أي تغيرات دالة إحصائيا في السلوكيات المرتبطة بالمشكلات الخارجية (العنف، العدوان، والسلوك المضاد للمجتمع).

وهدفت دراسة (Harlacher , 2009) إلى التعرف على تأثير منهج التعلم الاجتماعي الوجداني (الأطفال الأقوياء)، وذلك على عينة من (106) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث والرابع، قسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة، واستكمل التلاميذ استبيانات حول: المعرفة المتعلقة بمنهج التعلم الاجتماعي الوجداني (اختبار المعرفة الخاصة بمنح الأطفال الأقوياء)، ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني (اختبار مواجهة الضغوط، اختبار المرونة، والفوائد الاجتماعية والوجدانية)، وأشارت النتائج إلى فعالية منهج التعلم الاجتماعي الوجداني الذي أدى إلى تحسن ملحوظ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Kramer , Caldarella , Christensen & Shatzer , 2010) إلى تقييم تأثير منهج (البداية القوية) القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني، وذلك على عينة من (67) تلميذا تتراوح أعمارهم (5-6) سنوات، و (67) ولي أمر أو مسئول

عن رعاية التلميذ، و (4) مدرسين رياض أطفال، واستخدم تحليل التباين للقياسات المتكررة، ومعرفة حجم التأثير، وأشارت النتائج إلى تحسن السلوك المرغوب اجتماعياً، وانخفضت المشكلات المرتبطة بالسلوكيات ذات الطابع الداخلي (القلق، والاكتئاب)، كما أظهرت النتائج حصول البرنامج على مستويات عالية من الصدق الاجتماعي لدى الآباء والمعلمين.

وهدفت دراسة (Marulanda, 2010) إلى التعرف على فعالية برنامج (الخطوة التالية) القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في دعم ومساعدة المعلمين للتدريس للتلاميذ ذوي المشكلات الاجتماعية والوجدانية، وذلك على عينة من (135) تلميذاً في المدارس من الحضانه وحتى الصف السادس الابتدائي، و (7) مدرسين، واستخدمت الملاحظة، والمقابلات الفردية مع المعلمين لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى تحسن مهارات التواصل الفعال لدى التلاميذ والاشتراك في التفاعلات الاجتماعية بفاعلية، وأصبحوا أكثر انسجاماً مع الآخرين، وارتفاع تقدير الذات، والثقة بالنفس لدى التلاميذ بعد تطبيق البرنامج.

وهدفت دراسة (Denham , Bassett , Mincic , Kalb , Way , Wyatt & Segal , 2012) إلى معرفة كيفية التواء جوانب التعلم الاجتماعي الوجداني والتي تتمثل في (العاطفة، المعرفة، السلوكيات الاجتماعية الوجدانية، حل المشكلات الاجتماعية، والتنظيم الذاتي) في تصنيف الأطفال الذين يختلفون في (الدافعية للتعلم، والحضور الصفي، والتكيف المدرسي، والنجاح الأكاديمي)، وذلك على عينة من (275) طفلاً من المدارس الخاصة بمتوسط عمري (4) سنوات، وبالإستعانة بتقييمات معلمي ما قبل المدرسة ومعلمي رياض الأطفال تم تحديد ثلاث مجموعات من الأطفال، الأولى أطفال ذوي كفاءة اجتماعية ووجدانية، والثانية أطفال معرضون للخطر، والثالثة أطفال محدودي الكفاءة الاجتماعية الوجدانية، وأشارت النتائج إلى وجوب تعرض الأطفال المعرضين للخطر إلى برامج تدخل تركز بصفة أساسية على العاطفة، وأن مجموعة الأطفال محدودي الكفاءة الاجتماعية الوجدانية تحتاج إلى مسار تنموي طويل الأجل.

وأجرى (Gunter , Caldarella , Korth & Young , 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير منهج للتعلم الاجتماعي الوجداني (البداية القوية) على الكفاءة الاجتماعية الوجدانية، وذلك على عينة من (52) تلميذاً من تلاميذ ما قبل المدرسة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، معتمداً على تصميم المجموعة الضابطة غير المكافئة للمجموعة التجريبية، واستخدمت تقديرات المعلمين لقياس التنظيم الوجداني، وسلوكيات المشكلات الداخلية (القلق، الحزن، الاكتئاب، الخجل)، وأشارت النتائج إلى انخفاض ملحوظ في المشكلات الداخلية، وتحسن ملحوظ في جودة العلاقات بين التلميذ والمعلم،

وأن استخدام برامج التعلم الاجتماعي الوجداني في مرحلة ما قبل المدرسة قد تساعد في الوقاية من المشكلات السلوكية والوجدانية.

وأجرى (Ashdown & Bernard , 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج قائم على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في النمو الاجتماعي الوجداني، وجودة الحياة، والتحصيل الأكاديمي، وذلك على عينة من (199) تلميذا من تلاميذ المرحلة التمهيدية والصف الأول بأحد المدارس الكاثوليكية في مليونر باستراليا، وركزت دروس البرنامج على تعليم التلاميذ الثقة بالنفس، المثابرة، التنظيم، والمرونة الوجدانية، لمدة (10) أسابيع بواقع ثلاث مرات أسبوعيا، وتوصلت النتائج إلى تأثير إيجابي للبرنامج على الكفاءة الاجتماعية الوجدانية، وجودة الحياة، وانخفاض في معدلات المشكلات الخارجية (العنف، العدوان، والسلوك المضاد للمجتمع) وذات الطابع الداخلي (القلق، الاكتئاب، والسلوك الانسحابي)، ومن ثم تحسن في التحصيل الأكاديمي.

وقام (Wigelsworth , Humphrey & Lendrum , 2012) بدراسة هدفت إلى تقييم تأثير برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين المهارات الاجتماعية الوجدانية، وتقليل مشكلات الصحة النفسية، وتحسين السلوكيات المرغوبة اجتماعيا، وذلك على عينة من (2360) تلميذا من (22) مدرسة تمثل المجموعة التجريبية، و (1991) تلميذا من (19) مدرسة تمثل المجموعة الضابطة، واستكمل التلاميذ تقديرات ذاتية لتحديد مستوى المهارات الاجتماعية والوجدانية، ومشكلات الصحة النفسية، والسلوك المرغوب اجتماعيا (على مدار سنتين بواقع مرة كل سنة)، وباستخدام نموذج المستويات المتعددة لتحليل النتائج، أشارت النتائج إلى عدم فعالية البرنامج.

وهدف دراسة (Raimundo , Marques-Pinto & Lima , 2013) هدفت هذه الدراسة الاستكشافية شبه التجريبية إلى التعرف على فعالية برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني في تعزيز الكفايات الاجتماعية الوجدانية، وعلاقة ذلك بدور خصائص التلاميذ، وذلك على عينة من (213) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وباستخدام الاستبيانات والتقارير الذاتية بمشاركة (16) معلم، و (105) محكم، توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في تعزيز مهارة إدارة الذات، وعلاقات الأقران، وأن هناك فروق في إدارة الذات، العدوان، والمشكلات الاجتماعية لصالح البنين، كما أنه لا توجد فروق ترجع إلى الوضع الاقتصادي والاجتماعي وذلك بعد التدخل بالبرنامج.

وأجرى (Castro-Olivo , 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج (المراهقون الأقوياء) القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في مهارات ومعارف التعلم الاجتماعي الوجداني، والمرونة الاجتماعية الوجدانية، وذلك على عينة من (102) طالبا من متعلمي اللغة الإنجليزية اللاتينية، وباستخدام المنهج شبه التجريبي أشارت

النتائج إلى فعالية البرنامج في تحسين معارف الطلاب عن التعلم الاجتماعي الوجداني، وفي تحسين المرونة الاجتماعية الوجدانية.

وهدفت دراسة (Ee & Ong , 2014) إلى التعرف على أي الكفاءات الاجتماعية الوجدانية تحسنت من خلال معسكر التعلم الاجتماعي الوجداني، وذلك على عينة من (93) طالبا من المدارس الثانوية بمتوسط عمري (14) سنة في سنغافورة، وباستخدام الاستبيانات وملاحظات المعلمين توصلت النتائج إلى أن هناك تحسن في الوعي الذاتي، الوعي الاجتماعي، إدارة الذات، واتخاذ قرارات مسؤولة، إلا أن ملاحظات المعلمين أظهرت أن هناك تدن في مهارة إدارة العلاقات لدى التلاميذ عينة الدراسة.

وقام (Myles-Pallister , Hassan , Rooney , Kane , Mohd- Zaharim & De La Fuent , 2014) بدراسة هدفت من التحقق من فعالية برنامج " مهارات التفكير الإيجابي والتفاوض الأسترالي " على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وذلك على عينة من (683) تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة من (10) مدارس ابتدائية غرب استراليا، وتم تقييم التلاميذ من خلال استخدام مقياسين للعاطفة في المدرسة، ومن خلال تقارير الآباء فيما يخص المشكلات الداخلية والخارجية خارج المدرسة وفي المنزل، وتم استخدام القياس القبلي والبعدي مع (7) مدارس، والقياس البعدي مع (3) مدارس مقارنة بمجموعة أخرى ضابطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في الجانب العاطفي وانخفاض في الصعوبات وفرط النشاط لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق في الجانب العاطفي والمشكلات الخارجية بين التجريبية والضابطة، وأشارت النتائج أيضا إلى أن تأثير البرنامج على التعلم الاجتماعي الوجداني لم تكن واضحة في فترة قصيرة الأجل من التدخل.

تعقيب على البحوث والدراسات التي تناولت التعلم الاجتماعي الوجداني:

- 1- ترجم مصطلح Social Emotional Learning من قبل الباحثين بترجمات مختلفة، منهم من ترجمه بالتعلم الاجتماعي الوجداني، ومنهم من ترجمه بالتعلم الاجتماعي العاطفي، وسوف يتبنى الباحثون ترجمته بالتعلم الاجتماعي الوجداني.
- 2- هدفت معظم الدراسات إلى التعرف على فعالية برامج التعلم الاجتماعي الوجداني في المتغيرات الأخرى مثل (الذكاء الوجداني، الذكاء الاجتماعي، الصحة النفسية، النجاح الأكاديمي، التنظيم الذاتي، الدافعية للتعلم، تقدير الذات، فعالية الذات، التعاطف، المناخ المدرسي، جودة الحياة، القيم المرغوبة اجتماعيا، المشكلات الحياتية، المواطنة، علاقات الأقران، الثقة بالنفس، مواجهة الضغوط، المثابرة، المرونة الاجتماعية الوجدانية، التحصيل الأكاديمي).

- 3- اهتمت أغلب برامج التعلم الاجتماعي الوجداني بالتدريب على المهارات الآتية: (الوعي الذاتي، الوعي الاجتماعي، إدارة الذات، اتخاذ القرار الرشيد، حل المشكلات، التعاطف، الضبط الذاتي).
- 4- استخدمت أغلب الدراسات تقديرات المعلمين، والاستبيانات، والتقديرات الذاتية، والقوائم، والمقابلات الفردية، والملاحظات الميدانية.
- 5- أجريت أغلب الدراسات على مراحل نمو مبكرة (ما قبل المدرسة، الروضة، المرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية)، مع قلة الدراسات التي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية والجامعية.
- 6- أجريت أغلب الدراسات على عينات كبيرة، مما أثر إيجاباً على دقة نتائجها.
- 7- اهتمت أغلب الدراسات بضبط المتغيرات الدخيلة مثل: العمر، الجنس، الأصل العرقي، المستوى الاقتصادي والاجتماعي؛ بينما أغفلت بعض الدراسات تلك المتغيرات الدخيلة.

فروض البحث:

- 1- لا يمتلك طلاب الدراسات العليا مستوى مرتفع من ما وراء التعلم
- 2- لا يمتلك طلاب الدراسات العليا مستوى مرتفع من مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني
- 3- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من ما وراء التعلم والتعلم الاجتماعي الوجداني
- 4- لا يمكن التنبؤ بما وراء التعلم من التعلم الاجتماعي الوجداني لدى عينة الدراسة.
- 5- لا يسهم التعلم الاجتماعي الوجداني إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بما وراء التعلم لدى عينة الدراسة.
- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التعلم الاجتماعي الوجداني في ما وراء التعلم لدى عينة الدراسة.

إجراءات البحث:

فيما يلي وصف لعينة الدراسة ولالأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار صحة الفروض:

أولاً: عينة البحث:

لقد تم اختيار (50) طالباً من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الأزهر من مختلف التخصصات، موزعين كما يلي: (6) طلاب من مرحلة الدبلوم الخاص و(34) من مرحلة الماجستير و(10) من مرحلة الدكتوراه، وتراوحت أعمارهم بين (26) إلى (36) عاماً بمتوسط عمري قدره (29.8) سنة، وانحراف معياري قدره (2.65).

ثانياً: أدوات البحث:

فيما يلي الأدوات المستخدمة في هذا البحث:

1- مقياس ما وراء التعلم: (إعداد الباحثين)

نظراً لعدم وجود مقياس في البيئة العربية - في حدود علم الباحثون - يقيس ما وراء التعلم، فقد تم بناء المقياس الحالي لما وراء التعلم لدى طلاب الدراسات العليا ليحقق هدف الدراسة الحالية، وقد مر تصميم المقياس بالخطوات التالية:

1- اعتمد الباحثون في بناء المقياس على العديد من الدراسات التي تناولت ما وراء التعلم، ومنها دراسة (Redish et al., 2000)، (Meyer & Shanahan, 2004)، (Ward & Meyer, 2010)، (دينا خالد، 2014). وكذلك بعض المقاييس والاختبارات المختلفة ومنها مقياس جامعة هلسنكي، وقائمة التعلم مدى الحياة، وإطار العمل الأوروبي، وقائمة تأملات التعلم. وقد تبني الباحثون إطار العمل الأوروبي الجديد لما وراء التعلم في تحديدها لأبعاد الاستبانة المقياس الحالي واعتمد هذا الإطار على ثلاثة أبعاد هي: بعد معرفي وبعد ما وراء معرفي وبعد وجداني (Hoskins & Fredriksson, 2008).

2- في ضوء ما سبق قام الباحثون بصياغة تعريف إجرائي لكل مكون، ومن خلاله أمكن وضع (10) عبارات لكل مكون تتفق كل منها مع مضمون التعريف الإجرائي، وكل عبارة تعبر عن مضمون المكون وأمام كل عبارة أربع استجابات (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً) تعبر عن مدى توافر مضمون العبارة لدى المفحوص، وقد راعى الباحثان عند صياغة عبارات المقياس أن تكون واضحة وبسيطة ومناسبة، كما صاغ الباحثان للمقياس تعليمات تتناسب مع طبيعته كأداة للتقرير الذاتي. ت

3- تتم الاستجابة على عبارات المقياس من خلال مقياس رباعي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً). ويصحح المقياس وفق مفتاح التصحيح حيث تحصل الاستجابة (دائماً) على الدرجة (4)، والاستجابة (غالباً) على الدرجة (3)، والاستجابة (أحياناً) على الدرجة (2)، والاستجابة (نادراً) على الدرجة (1) وذلك بالنسبة لجميع العبارات.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المحكمين

حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على (5) من المحكمين في مجال علم النفس، لمعرفة مدى مناسبة عبارات المقياس مع التعريف الذي يتبناه الباحثون لما وراء التعلم، ومدى مناسبة عبارات كل بعد للتعريف الإجرائي للبعد، وأخيراً مدى مناسبة تعليمات المقياس. وقد أبدوا ملاحظاتهم حول عبارات المقياس حيث روي تعديل صياغة بعض العبارات لتناسب مع العينة والتعريف الإجرائي. وأصبح المقياس بعد عرضه على المحكمين يتكون من (30) عبارة.

ثانياً: الاتساق الداخلي

قام الباحثون بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة على العينة الاستطلاعية. والجدول التالي (1) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (1)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن = 50)

رقم العبارة	البعد المعرفي	رقم العبارة	البعد ما وراء المعرفي	رقم العبارة	البعد الوجداني
1	**0.574	11	**0.631	21	**0.660
2	**0.600	12	**0.654	22	**0.738
3	**0.478	13	**0.612	23	**0.570
4	**0.587	14	**0.686	24	**0.661
5	**0.575	15	**0.743	25	**0.630
6	**0.409	16	**0.577	26	**0.725
7	**0.516	17	**0.621	27	**0.596
8	**0.546	18	0.152	28	*0.319
9	**0.575	19	**0.634	29	**0.534
10	0.120	20	**0.708	30	**0.570

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.120، 0.743) وأن هذه القيم مقبولة إحصائياً ما عدا العبارة رقم (10) في البعد المعرفي ورقم (18) في البعد ما وراء المعرفي حيث كانتا غير داليتين إحصائياً وبالتالي تم استبعادهما من المقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، والجدول التالي (3) يوضح معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (2)

معاملات ارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس ما وراء التعلم (ن = 50)

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.485	16	**0.682	1
**0.570	17	0.209	2
حذفت سابقاً	18	**0.481	3
**0.586	19	**0.690	4
**0.645	20	*0.351	5
**0.570	21	0.241	6
**0.764	22	**0.396	7
**0.417	23	**0.471	8
**0.456	24	**0.383	9
**0.575	25	حذفت سابقاً	10
**0.588	26	**0.679	11
**0.525	27	**0.639	12
0.186	28	**0.527	13
**0.545	29	**0.636	14
**0.440	30	**0.621	15

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.186، 0.690) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، ما عدا العبارات رقم (2، 6) والتابعتان للبعد المعرفي لم تكن دالة وبالتالي تم حذفهما، والعبارة رقم (28) والتابعة للبعد الوجداني لم تكن كذلك دالة وبالتالي تم حذفها.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي (3) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس ما وراء التعلم (ن = 50)

الدرجة الكلية للمقياس	الأبعاد	م
-----------------------	---------	---

1	البعد المعرفي	**0.760
2	البعد ما وراء المعرفي	**0.900
3	البعد الوجداني	**0.837

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.760، 0.900) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

ثالثاً: الثبات

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي (4) يوضح معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (4)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس ما وراء التعلم

م	البعد	معامل الثبات
1	البعد المعرفي	0.681
2	البعد ما وراء المعرفي	0.842
3	البعد الوجداني	0.824
4	الدرجة الكلية	0.900

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (0.681 - 0.900)، وجميعها معاملات مقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

الصورة النهائية لمقياس ما وراء التعلم

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عليها من حذف بعض العبارات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (25) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، والجدول التالي (5) يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (5)

الصور النهائية لمقياس ما وراء التعلم

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
1	البعد المعرفي	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7	7
2	البعد ما وراء المعرفي	8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16	9
3	البعد الوجداني	17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25	9
		الإجمالي	25

ومن ثم فإن أقصى درجة يحصل عليها المفحوص (100)، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص (25).

2- مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني: (إعداد الباحثون)

نظرا لعدم وجود مقياس في البيئة العربية - في حدود علم الباحثون - يقيس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، فقد تم بناء المقياس الحالي لمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلاب الجامعة ليحقق هدف الدراسة الحالية، وقد مر تصميم المقياس بالخطوات التالية:

1- اعتمد الباحثون في بناء المقياس على الآتي:

أ- التعريف الذي يتبناه الباحثون للتعلم الاجتماعي الوجداني والذي طرحته جمعية التعلم الاجتماعي الوجداني والأكاديمي بأنه " عملية تطوير لقدرات الفرد في التعرف على وإدارة الانفعالات، والرعاية والاهتمام بالآخرين، واتخاذ قرارات مسؤولة، وإقامة علاقات إيجابية، والتفاعل مع المواقف الصعبة بشكل فعال ". (1, 2003, CASEL)

ب- الاسترشاد ببعض الأدوات التي استخدمت لقياس الذكاء الوجداني، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والكفاءة الذاتية مثل: مقياس الذكاءات المتعددة (Gardner, 1983)، مقياس ميداس للذكاءات المتعددة (1996)، قائمة تبلى للذكاءات المتعددة (1997)، مقياس الذكاءات المتعددة (Chan, 2001)، مقياس الذكاء الشخصي (شاهين، 2003)، قائمة الذكاءات المتعددة (الدسوقي، وعبد الدايم، 2003)، قائمة الذكاءات المتعددة (الشويقي، 2005)، مقياس الذكاء الشخصي (عبدالفتاح، 2007)، مقياس الذكاء الشخصي الداخلي ومقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الذكاء الاجتماعي (عبد المنعم، 2009).

ج- مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني التي تضمنتها الدراسات السابقة مثل دراسة كل من: (Elias et al. 1997)، (Zimmerman, 1998, 2000)، (CASEL,)، (2003 Seal et al.)، (Beland, 2007a)، (Payton et al., 2008)، (2011)، (الشحات، 2013)، (شاهين، 2013)، (Elias, 2014) حيث أمكن للباحثين تحديد هذه المهارات في خمسة محاور هي: (الوعي الذاتي، الوعي الاجتماعي، إدارة الذات، إدارة العلاقات، مسئولية اتخاذ القرار).

2- في ضوء ما سبق قام الباحثون بصياغة تعريف إجرائي لكل مكون، ومن خلاله أمكن وضع (5) عبارات لكل مكون تتفق كل منها مع مضمون التعريف الإجرائي، وكل عبارة تعبر عن مضمون المكون وأمام كل عبارة أربع استجابات (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً) تعبر عن مدى توافق مضمون العبارة لدى المفحوص، وقد راعى الباحثون عند صياغة عبارات المقياس أن تكون واضحة وبسيطة ومناسبة، كما صاغ الباحثون للمقياس تعليمات تتناسب مع طبيعته كأداة للتقرير الذاتي. ويصحح المقياس وفق مفتاح التصحيح حيث تحصل الاستجابة (دائماً) على الدرجة (4)، والاستجابة (غالباً) على الدرجة (3)، والاستجابة (أحياناً) على الدرجة (2)، والاستجابة (نادراً) على الدرجة (1) وذلك بالنسبة لجميع العبارات،

3- تتم الاستجابة على عبارات المقياس وفقاً لمقياس رباعي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً).

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المحكمين

حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على (5) من المحكمين في مجال علم النفس، لمعرفة مدى مناسبة عبارات المقياس مع التعريف الذي يتبناه الباحثون للتعلم الاجتماعي الوجداني، ومدى مناسبة عبارات كل بعد للتعريف الإجرائي للبعد، وأخيراً مدى مناسبة تعليمات المقياس. وقد أبدوا ملاحظاتهم حول عبارات المقياس حيث رؤي تعديل صياغة بعض العبارات لتتناسب مع العينة والتعريف الإجرائي. وأصبح المقياس بعد عرضه على المحكمين يتكون من (25) عبارة.

ثانياً: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة على العينة الاستطلاعية. والجدول التالي (6) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (6)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التعلم الاجتماعي الوجداني (ن = 50)

رقم العبارة	الوعي الذاتي	رقم العبارة	الوعي الاجتماعي	رقم العبارة	إدارة الذات	رقم العبارة	إدارة العلاقات	رقم العبارة	مسئولية اتخاذ القرار
1	*.360	2	** .562	3	** .560	4	** .472	9	** .511
5	** .538	6	** .627	7	** .444	8	* .325	14	** .769
10	** .592	11	** .530	12	** .611	13	** .721	19	** .501
15	** .710	16	** .561	17	* .358	18	** .696	20	** .536
21	** .639	25	** .589	24	** .593	22	.134	23	** .521

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.134)، (0.769) وأن هذه القيم مقبولة إحصائياً ما عدا العبارة رقم (22) في بعد إدارة العلاقات حيث كانت غير دالة إحصائياً وبالتالي تم استبعادها من المقياس.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، والجدول التالي (7) يوضح معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية:

جدول (7)

معاملات ارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس التعلم الاجتماعي الوجداني (ن = 50)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.180	14	** .633
2	** .545	15	** .708
3	** .524	16	** .485
4	.266	17	** .408
5	** .349	18	** .463
6	.128	19	.216
7	.131	20	** .492
8	.267	21	** .560
9	** .445	22	حذفت سابقاً
10	** .516	23	** .491
11	* .283	24	** .461
12	** .522	25	0.042-
13	** .616		

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (-0.042)، (0.708) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، ما عدا العبارة رقم (1) والتابعة لبعد الوعي الذاتي لم تكن دالة وبالتالي تم حذفها، والعبارة رقم (6) والتابعة لبعد الوعي الاجتماعي لم تكن كذلك دالة وبالتالي تم حذفها، والعبارات رقم (7-24) والتابعة لبعد

إدارة الذات لم تكن أيضاً دالة وبالتالي تم حذفها، والعبارات رقم (4-8) والتابعة لبعدها إدارة العلاقات لم تكن كذلك دالة وبالتالي تم حذفها، والعبارات رقم (19) والتابعة لبعدها مسؤولية اتخاذ القرار لم تكن كذلك دالة وبالتالي تم حذفها وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (17) عبارة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي (8) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (8)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التعلم الاجتماعي الوجداني (ن = 50)

م	الأبعاد	الدرجة الكلية
1	الوعي الذاتي	**0.833
2	الوعي الاجتماعي	**0.448
3	إدارة الذات	**0.781
4	إدارة العلاقات	**0.688
5	مسؤولية اتخاذ القرار	**0.818

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.448، 0.818) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً. وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

ثالثاً: الثبات

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، والجدول التالي (9) يوضح معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (9)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني

م	البعد	معامل الثبات
---	-------	--------------

مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (166، الجزء الثاني) ديسمبر لسنة 2015م

0.525	الوعي الذاتي	1
0.469	الوعي الاجتماعي	2
0.372	إدارة الذات	3
0.589	إدارة العلاقات	4
0.438	مسئولية اتخاذ القرار	5
0.826	الدرجة الكلية	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (0.372 - 0.826)، وجميعها معاملات مقبولة إحصائياً مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها من حذف بعض العبارات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (17) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، والجدول التالي (10) يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (10)

الصورة النهائية لمقياس التعلم الاجتماعي الوجداني

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
1	الوعي الذاتي	3، 5، 10، 15	4
2	الوعي الاجتماعي	1، 6، 11	3
3	إدارة الذات	2، 7، 12، 17	4
4	إدارة العلاقات	8، 13	2
5	مسئولية اتخاذ القرار	4، 9، 14، 16	4
		الإجمالي	17

ومن ثم فإن أقصى درجة يحصل عليها المفحوص (68)، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص (17).

ثالثاً: منهج البحث:

للتحقق من فروض البحث اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي والذي يشتمل على معاملات الارتباط بين متغيرات البحث.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض البحث، وهذه الأساليب هي

1- معاملات الارتباط

2- تحليل الانحدار

3- اختبار "ت"

نتائج البحث وتفسيرها:

لقد أسفرت المعالجات الإحصائية إلى النتائج التي سوف نعرضها فيما يلي:

نتائج الفرض الأول: وينص هذا الفرض على:

" لا يمتلك طلاب الدراسات العليا مستوى مرتفع من ما وراء التعلم"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لمقياس ما وراء التعلم وأبعاد المقياس كل على حدة ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (11):

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لما وراء التعلم

الترتيب	الوزن* النسبي %	الانحراف المعياري	المتوسط	الدرجة الكلية	عدد العبارات	التعلم الاجتماعي الوجداني	رقم البعد
	80.4%	10.24	80.4	100	25	ما وراء التعلم (الدرجة الكلية)	
1	82.5%	3.18	23.1	28	7	البعد المعرفي	1
2	80.2%	4.26	28.9	36	9	البعد الوجداني	3
3	78.3%	4.54	28.2	36	9	البعد ما وراء المعرفي	2

* يتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100

يتضح من الجدول رقم (11) أن متوسط درجات ما وراء التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بلغ (80.4) درجة وبتباخراف معيارى (10.24) وبتوزن نسبى (80.4%)، مما ىدل على أن مستوى ما وراء التعلم عند طلاب الدراسات العليا مرتفع. وبما أن ما وراء التعلم لىه ثلاثة أبعاد فقد لوحظ أن البعد الأول (المعرفى) احتل المرتبة الأولى بمتوسط (23.1) وبتباخراف معيارى (3.18) وبتوزن نسبى (82.5%). ولىه فى المرتبة الثانية البعد الثالث (الوجدانى) بوزن نسبى (80.2%)، ثم فى المرتبة الثالثة والأخيرة البعد الثانى (ما وراء المعرفى) بوزن نسبى (78.3%)، وبالتالى فإن الفرض قد تحقق. وبالتالى فإننا نرفض الفرض الصفرى ونقبل الفرض البديل أى أنه "ىمتلك طلاب الدراسات العليا مستوى مرتفع من ما وراء التعلم"

ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بارتفاع مستوى ما وراء التعلم بىن طلاب الدراسات العليا بصفة عامة من خلال اهتمام الطلاب خلال هذه المرحلة بالتباخراف المعرفى وقدرتهم على وضع الأهداف والنواتج التى يتوقعون تحقيقها واختىار الاستراتيجىة التعليمية التى تساعدهم على وضع الأهداف واستخدام الأدوات العقلية التى تسهل إدخال المعلومات للذاكرة، وكذلك قدرة الطلاب على وضع الخطط لتحقيق الأهداف والتأمل فى عملية التعلم والحكم على مستوى إنجازهم ومدى تقدمهم فى أداء المهام المكلفىن به، وكذلك وجود دافع قوى ىدفعهم نحو التعلم وىشعرون باحترامهم لذاتهم وىحاولون استغلال الإمكانيات البىئية المتاحة لتحقيق أهدافهم.

ويمكن تفسير النتيجة فى ضوء ترتيب أبعاد ما وراء التعلم أن أهم الجوانب بالنسبة لطلاب الجامعة هو الجانب المعرفى ثم ىأتى بعد ذلك الجانب الوجدانى ثم اهتمامهم بالوعى والتحكم فى العمليات المعرفىة والاستراتيجىات المعرفىة.

نتائج الفرض الثانى: وىنص هذا الفرض على:

" لا ىمتلك طلاب الدراسات العليا مستوى مرتفع من مهارات التعلم الاجتماعى"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والتباخرافات المعيارىة والوزن النسبى لمقايىس مهارات التعلم الاجتماعى الوجدانى وأبعاد المقايىس كل على حدة وىتضح ذلك من خلال الجدول رقم (12):

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للتعلم الاجتماعي الوجداني

رقم البعد	التعلم الاجتماعي الوجداني	عدد العبارات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	*الوزن النسبي %	الترتيب
	التعلم الاجتماعي الوجداني (الدرجة الكلية)	17	68	53.5	7.05	%78.6	
1	الوعي الذاتي	4	16	13.2	2.18	%82.5	1
2	الوعي الاجتماعي	3	12	9.8	1.60	%81.6	2
5	مسئولية اتخاذ القرار	4	16	12.5	1.92	%78.1	3
3	إدارة الذات	4	16	12.02	1.75	%76.2	4
4	إدارة العلاقات	2	8	5.9	1.51	%73.7	5

*يتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100

يتضح من الجدول رقم (12) أن متوسط درجات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلاب الدراسات العليا بلغ (53.3) درجة وانحراف معياري (7.05) وبوزن نسبي (%78.6)، مما يدل على أن مستوى التعلم الاجتماعي الوجداني عند طلاب الدراسات العليا مرتفع. وبما أن مقياس التعلم الاجتماعي الوجداني لديه خمسة أبعاد فقد لوحظ أن البعد الأول (الوعي الذاتي) احتل المرتبة الأولى بمتوسط (13.2) وانحراف معياري (2.18) وبوزن نسبي (%82.5). ويليه في المرتبة الثانية البعد الثاني (الوعي الذاتي) بوزن نسبي (%81.6)، ثم في المرتبة الثالثة البعد الخامس (مسئولية اتخاذ القرار) بوزن نسبي (%78.1)، ثم في المرتبة الرابعة البعد الثالث (إدارة الذات) بوزن نسبي (%76.2)، ثم احتل البعد الرابع المرتبة الخامسة والأخيرة بوزن نسبي (%73.7)، وبالتالي فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي أنه "يملك طلاب الدراسات العليا مستوى مرتفع من مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني"

ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بارتفاع مستوى التعلم الاجتماعي الوجداني بين طلاب الدراسات العليا بصفة عامة من خلال اهتمام الطلاب خلال هذه المرحلة بالجانب الاجتماعي والوجداني، وقدرتهم في تحديد الأشياء التي يجب أن يفعلوها، وقدرتهم على التعرف على الانفعالات، وقدرتهم على تحديد المهارات والمؤهلات اللازمة للاتحاق

بمهنة معينة، وكذلك قدرتهم على الاتصال الفعال وتقييم الجوانب الاجتماعية والوجدانية، وتأثير العلاقات الاجتماعية على الأداء الأكاديمي.

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء ترتيب أبعاد مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني أن أهم المهارات بالنسبة لطلاب الجامعة هو الوعي الذاتي ثم يأتي بعد ذلك الوعي الاجتماعي ثم مسؤولية اتخاذ القرار، ثم إدارة الذات ويأتي في المرتبة الأخيرة إدارة العلاقات.

نتائج الفرض الثالث: وينص هذا الفرض على:

" لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التعلم الاجتماعي الوجداني وما وراء التعلم" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس ما وراء التعلم وأبعاده، والجدول التالي رقم (13) يوضح معاملات الارتباط بين التعلم الاجتماعي الوجداني وما وراء التعلم والمكونات الفرعية لهما:

جدول (13)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس ما وراء التعلم والتعلم الاجتماعي الوجداني

الدرجة الكلية	البعد الوجداني	البعد ما وراء المعرفي	البعد المعرفي	ما وراء التعلم الاجتماعي الوجداني
**0.507	**0.511	**0.449	**0.305	الوعي الذاتي
**0.524	**0.503	**0.392	**0.451	الوعي الاجتماعي
**0.484	**0.474	**0.440	*0.295	إدارة الذات
0.029	0.110	0.007	0.063-	إدارة العلاقات
**0.578	**0.524	**0.583	*0.322	مسؤولية اتخاذ القرار
**0.561	**0.559	**0.499	*0.344	الدرجة الكلية

** مستوى دلالة 0.01 * مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين التعلم الاجتماعي والوجداني ومهاراته المختلفة وما وراء التعلم ومكوناته المختلفة كانت موجبة ودالة إحصائياً، فيما عدا ارتباط ما وراء التعلم والأبعاد المكونة له على حدة بمهارة إدارة العلاقات حيث كانت هذه المعاملات مع البعد المعرفي والبعد ما وراء المعرفي والبعد الوجداني والدرجة الكلية لما وراء التعلم غير دالة إحصائياً. وبالتالي فإنه يتم رفض

الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بالنسبة للعلاقة بين أبعاد ما وراء التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني فيما عدا مهارة إدارة العلاقات، حيث أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ما وراء التعلم والتعلم الاجتماعي الوجداني".

ويمكن تفسير وجود علاقة دالة إحصائياً بين ما وراء التعلم ومكوناته الثلاثة ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني فيما عدا مهارة إدارة العلاقات من خلال عدم اقتصار عملية التعلم على إكساب الطلاب للمعرفة فقط بل إنها تهتم أيضاً بالجانب الاجتماعي والوجداني للطلاب بشكل عام من خلال تنمية وعيهم لأنفسهم كمتعلمين واحترامهم لزملائهم وتنظيم انفعالاتهم أثناء التعلم، وتنمية قدرتهم على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية عن هذا القرار.

وفيما يتعلق بعدم وجود علاقة ارتباطية ودالة إحصائياً بين ما وراء التعلم ومكوناته الفرعية وإدارة العلاقات فإن الباحث يرجعها إلى عدم التمثيل القوي لمهارة إدارة العلاقات في مقياس التعلم الاجتماعي الوجداني حيث تم تمثيل هذه المهارة بعبارتين فقط وهذا غير كافي في عملية التفسير.

نتائج الفرض الرابع: وينص هذا الفرض على:

"لا يمكن التنبؤ بما وراء التعلم من التعلم الاجتماعي الوجداني لدى عينة الدراسة" والجدول التالي (14) يوضح تحليل الانحدار الخطى البسيط للتنبؤ بما وراء التعلم من التعلم الاجتماعي الوجداني.

جدول (14)

قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بما وراء التعلم من التعلم الاجتماعي الوجداني

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	1617.672	1	1617.672	22.055	0.01
البواقي	3520.648	48	73.347		
الكلي	5138.320	49			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بما وراء التعلم من التعلم الاجتماعي الوجداني دال إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يشير إلى فاعلية التعلم الاجتماعي الوجداني في التنبؤ بما وراء التعلم.

وهذا معناه أن التعلم الاجتماعي الوجداني له علاقة بما وراء التعلم لدى عينة الدراسة، وبذلك يكون قد تحقق الفرض.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن قدرة الطلاب على معرفة وإدارة الانفعالات والتفاعل الإيجابي مع مختلف مجموعات الدراسة والرعاية والاهتمام بالآخرين واتخاذ قرارات مسئولة يعتبر مؤشراً قوياً على امتلاكهم الوعي بتعلمهم (ما وراء التعلم). كما أن ما وراء التعلم يتضمن بالإضافة إلى كيفية بناء المعرفة بناء العمليات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم، والمشاعر الوجدانية المصاحبة لعملية التعلم، وكذلك العلاقات الاجتماعية خاصة فيما يتعلق بالدعم الاجتماعي من المعلمين والآباء والأقران.

نتائج الفرض الخامس: وينص هذا الفرض على:

" لا يسهم التعلم الاجتماعي الوجداني إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بما وراء التعلم لدى عينة الدراسة"

الجدول التالي (15) يوضح الإسهام النسبي للتعلم الاجتماعي الوجداني في التنبؤ بما وراء التعلم لدى عينة الدراسة.

جدول (15)

الإسهام النسبي للتعلم الاجتماعي الوجداني في التنبؤ بما وراء التعلم

مستوى الدلالة	ت	Beta	معامل الانحدار B	معامل التحديد المعدل	مربع معامل الارتباط (معامل التحديد)	معامل الارتباط	الأسلوب
0.01	4.696	0.561	0.814	0.301	0.315	0.561	التعلم الاجتماعي الوجداني

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن متغير التعلم الاجتماعي الوجداني يعد أحد المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بما وراء التعلم حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (معامل التحديد المعدل) المصاحب لدخول المتغير إلى نموذج الانحدار المتعدد (0.301)، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغير إلى نموذج الانحدار المتعدد (0.315). وهذا يعني أيضاً أن المتغير المستقل (التعلم الاجتماعي الوجداني) يفسر (30%) من التغيرات التي تحدث في

المتغير التابع (ما وراء التعلم)، أو أن (30%) من التغيرات التي تحدث في (ما وراء التعلم) تعزى إلى (التعلم الاجتماعي الوجداني) والباقي يرجع إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي. وتدلل هذه النتيجة على أن متغير التعلم الاجتماعي الوجداني يشكل أحد المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بما وراء التعلم، وبذلك يكون قد تحقق الفرض.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الجانب الاجتماعي والوجداني يمثل أحد المحاور الرئيسية في عملية التعلم بشكل عام وفي تشكيل عملية الوعي والسيطرة على تعلم الأفراد بشكل خاص، وهذا ما أكدت عليه معظم الدراسات من حيث وجود بيئة آمنة وداعمة للعملية التعليمية، وكذلك ضرورة إقامة علاقات جيدة مع جميع أطراف العملية التعليمية من مرشدين ومعلمين وأقران حتى تتحقق الأهداف المرجوة من عملية التعلم.

نتائج الفرض السادس: وينص هذا الفرض على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في ما وراء التعلم"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي:

جدول (16)

قيمة "ت" ودالاتها الإحصائية للفروق بين منخفضي ومرتفعي التعلم الاجتماعي الوجداني في ما وراء التعلم

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	ما وراء التعلم
0.05	2.358-	3.55	22.16	25	منخفضين	البعد المعرفي
		2.43	24.20	25	مرتفعين	
0.05	2.199-	4.70	26.92	25	منخفضين	البعد ما وراء المعرفي
		4.00	29.64	25	مرتفعين	
0.05	2.630-	4.60	27.48	25	منخفضين	البعد الوجداني
		3.36	30.48	25	مرتفعين	
0.01	2.870-	10.80	76.56	25	منخفضين	الدرجة الكلية لما وراء التعلم
		8.12	84.32	25	مرتفعين	

يتضح من جدول (16) أن قيمة "ت" للفروق بين منخفضي ومرتفعي التعلم الاجتماعي الوجداني في ما وراء التعلم والأبعاد المكونة له بلغت على الترتيب (-2.358)، (-2.199)، (-2.630)، (-2.870)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى

(0,05)؛ ما عدا الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في الدرجة الكلية لما وراء التعلم فكانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التعلم الاجتماعي الوجداني في ما وراء التعلم لصالح المرتفعين".

ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات الوعي الذاتي بالمشاعر واحتياجاتهم المختلفة، والوعي الاجتماعي من خلال احترام الآخرين وزيادة التعاطف والتقدير والتفاعل مع الآخرين، ويمتلكون مهارة إدارة انفعالاتهم ومراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية، ويمتلكون مهارة اتخاذ القرارات المختلفة وتحمل المسؤولية الناتجة عن هذه القرارات. في المقابل ينعكس ذلك على تعلمهم واكتسابهم للمهارات المختلفة أثناء التعلم، من خلال وعيهم بعمليات التعلم المختلفة والسيطرة عليها، والقدرة على التعلم في سياقات مختلفة، وتحديد نقاط القوة والضعف في التعلم، وكذلك القدرة على البناء على التعلم والخبرات السابقة وتطبيق المعرفة في سياقات مختلفة ليصبح متعلماً مدى الحياة.

توصيات البحث: بعد عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وتفسيرها، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار ويتم العمل بها والاستفادة منها، ومن هذه التوصيات:

- الاهتمام بتحديد مكونات واضحة لما وراء التعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على الخصائص التي تميز الأفراد المرتفعين عن المنخفضين في ما وراء التعلم.
- إجراء دراسات تطبيقية تتعلق بكيفية تنمية ما وراء التعلم لدى الأفراد.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين للتدريب على تنمية ما وراء التعلم واعتبار مكونات ومهارات ما وراء التعلم أحد الموضوعات الرئيسية في إعداد المعلمين وتأهيلهم.
- إجراء مزيد من الدراسات في البيئة العربية للكشف عن طبيعة العلاقة بين ما وراء التعلم وكل من سمات الشخصية، والذكاء، والتفكير الابتكاري، والخيال العلمي، والتخصص الدراسي.
- تخصيص بعض الحصص الدراسية لتدريس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في شكل منهج دراسي داخل المدارس.
- ضرورة إشراك الأسرة في برامج التدخل التي تقوم بها المدارس حتى يسهل انتقال أثر التدريب خارج المدرسة.
- إعداد ورش عمل لتنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى الطلاب والمعلمين.

المراجع

- أبو هاشم، السيد (2007). التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتها في مجال التربية لخاصة. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، العدد (11)، عدد خاص الرياض سبتمبر، 157 - 182.
- إبراهيم، أماني (2004). أثر برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيلى لدى الطالبات نوات العجز المكتسب عن التعلم. *دراسات عربية في علم النفس*، المجلد الثالث، العدد (2)، 107 - 178.
- الدسوقي، عصام؛ عبد الدايم، السيد (2003): البناء العاملى للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات. " اختبار لصدق نظرية جاردرنر"، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، العدد (116)، ص ص 295 - 375.
- الزيات، فتحي مصطفى (2001): *علم النفس المعرفي، الجزء الثاني مدائل ونماذج ونظريات*، دار النشر للجامعات، مصر.
- الشحات، تامر محمد (2013): تأثير برنامج للتعلم الاجتماعى الوجداني في خفض مؤشرات التعرض للخطر وتحسين التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الشويقي، أبو زيد سعيد (2005): الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب الجامعة - دراسة لصدق نظرية جاردرنر، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، العدد (59)، الجزء الثاني، ص ص 421 - 449.
- الفلمباني، دينا (2014). أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ ومستوى دافعية الإتيقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- جابر، جابر عبد الحميد (2004): *نحو تعليم أفضل إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني*، دار الفكر، القاهرة.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2012): *الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعى العاطفي*، دار الفكر، ط (1)، القاهرة.
- رزق، محمد (2009). تقييم مهارات ما وراء التعلم وعلاقتها بقوة السيطرة المعرفية والتحصيلى الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، العدد (71)، الجزء الثاني، 57-116.

- سفقان، محمد أحمد (2011): *التعلم الاجتماعي الوجداني الطريق لتحقيق جودة الحياة*، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة.
- شاهين، جودة السيد (2013): *منظور تكاملي ناقد للنماذج الحديثة للتعلم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلمين (بحث مرجعي قدم إلى اللجنة العلمية لترقية الأساتذة بجامعة الأزهر)*، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (152)، الجزء الأول يوليو.
- عبد الفتاح، فوقية (2007): *فاعلية برنامج في تنمية الوعي بالتفكير وأثره على الذكاء الشخصي والاجتماعي لدى طلاب الدراسات العليا، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (57)، المجلد السابع عشر، ص ص 347-427.*
- عبد المنعم، أمل (2009): *الذكاء الشخصي وعلاقته بكل من الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.*
- عبد الهادي، إياد زكي (2005). *المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.*
- العقيلي، ابتسام بنت سليمان (2008). *مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات المملكة العربية السعودية الحكومية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.*
- Abdelsamea, M., Eldardeer, A., Eldowy, M. & Verma, S. (2014). Exploring the relationships among metalearning, cognitive holding power and English writing skills of pre-service teacher in Egypt. *International Journal of English Language & Translation Studies*. 2(2), 46-58.
- Ashdown , D. & Bernard , M. , (2012): Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social – Emotional Development , Well-being , and Academic Achievement of Young Children ? *Early Childhood Education Journal* , 39 (6) , 397- 405.
- Beland, K. (2007a): *Boosting Social and Emotional Competence. Educational Leadership*, April, 2007, Association for Supervision and Curriculum Development , 68 - 71.
- Beland , K. (2007b): *Social and Emotional Learning Hikes interest and Resiliency , Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review* , 72 (9) , 24-29.

- Biggs, J. (1985). The role of meta-learning in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Brar , S. (1992): Social emotional competence of pre-school Children : Relationship to intelligence and maturity. *Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (100 th)* , Washington , DC, August 14 - 18.
- Bruno , K. , England , E. & Chambliss , C. (2002): Social and emotional learning programs for elementary school students: A pilot study. *ERIC. ED 463097*.
- Buswell, J. & Tomkins, A. (2009). Learning me as well as the subject: metalearning through the use of learning inventories, *The Higher Education Academy*, University of Gloucestershire.
- Brazadil, P., Giraud-Carrier, C., Soares, C. & Vilata, R. (2009). *Metalearning*, springer- Verlag berlin hedberg, 2009.
- Caldarella , P. , Christensen , L. , Kramer , T. & Ironmiller , K. , (2009): Promoting Social and Emotional Learning in Second Grade Students: A study of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal* , 37 , 51 - 56.
- Castro – Olivo , S. , (2014): Promoting Social Emotional Learning in Adolescent Latino ELLs: A Study of the Culturally Adapted Strong Teens Program , *School Psychology Quarterly* , *American Psychological Association* , 29 (4) , 567-577.
- Ceisel, A. T. (2010): Chicago students' social emotional learning suggested modifications for PATHS curriculum. A Dissertation Submitted to the Faculty of The Chicago School of Professional Psychology In Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Doctor of Psychology.
- Chatti, M. A., Jarke, M. & Specht, M. (2010): The 3P learning model. *Educational Technology & Society* , 13 (4) , 74 – 85.
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 115–134.
- Collaborative for Academic , Social and Emotional Learning (CASEL) , (2003) : Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago , IL: CASEL.
- Cross, J. (2006). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*, Pfeiffer, Wiley & Sons Inc.

- Denham , S. , Bassett , H. , Mincic , M. , Kalb , S. , Way, E. , Wyatt, T. & Segal , Y. (2012): Social –Emotional Learning profiles of preschoolers' Early School Success: A person-centered Approach. *Learning and Individual Differences* , 22 (2) , 178 - 189.
- Durlak, J., Weissber , R., Dymnicki, A. & Schelliner, k. , (2011): The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school –based universal interventions. *Child Development* , 82 (1) , 405 - 432.
- Education Council (2006). Recommendation of the European parliament and the council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning, Brussels: *Official Journal of the European Union*, 30.12.2006.
- Ee , J. & Ong , C. , (2014): Which Social Emotional Competencies are enhanced at a social emotional learning camp ? , *Journal of adventure education and outdoor learning* , 14(1) , 24 – 41.
- Elias , M. , (2014): Social Emotional Skills Can Boost Common Core Implementation , *Phi Delta Kapan* , 96 (3) , 58-62.
- Elias , M. , Zins , R. , Weissberg , K., Frey , M. , Greenberg , N. , Haynes , R. , Kessler , M. , Schab-stone , M. & Shriver , T. (1997): *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for educators*. Alexandria , VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fisher, R. (1998). Thinking about Thinking: developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, vol. 141, pp. 1-15.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, in *The Nature of Intelligence*, L. B. Resnick, Ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 231-236.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry, *American Psychologist*, vol. 34, 10, pp. 906-911.
- Folsom , C. (2005): Exploring a new pedagogy: teaching for intellectual and emotional learning (TIEL). *Issues in Teacher Education* , 14(2) , 75 – 94.
- Frey , K. , Nolen , S. , Edstrom , L. & Hirschstein , M. , (2005): Effects of a school –based social –emotional competence program: Linking children's goals , attributions , and behavior. *Applied Developmental Psychology* , 26 , 171-200.

- Gardner , H. (1983): *Multiple intelligences the theory in practice* , Basic Books , a division of Haper Collins publishers , inc.
- Goleman, D.(1995): *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Gueldner , B. (2007): The Effectiveness of A Social – Emotional Learning Program with Middle School Students in A General Education Setting and the Impact of Consultation Support using Performance Feedback. PH.D. , The College of Education and the Graduate School of the University of Oregon , available from: <http://www.lib.umi.com/>. Access date 2/11/2014.
- Gunter , L. , Caldarella , P. , Korth , B. , & Young , K. (2012): Promoting Social and Emotional Learning in Preschool Students: A Study of Strong Start Pre-k. *Early Childhood Education Journal* , 40(3) , 151-159.
- Hager, P. (2000). Knowledge that works: Judgment and the University curriculum. Symes, C. and McIntyre, J. Working Knowledge: the new vocationalism and higher education. Buckingham: SRHE and Open University press, 2000, pp. 47-65.
- Harlacher , J.O (2009): Social and emotional learning as a universal level & Support: Evaluation the follow –up effect of strong kids on social and emotional outcomes. (Ph.D) , Department of special Education and Clinical Sciences , The Graduate School of the University of Oregon.
- Hawkey, K. (1995). Peer support and development of metalearning in school-based initial teacher education, *Annual Meeting of the American Research*. San Francisco, CA, April, 18-22.
- Hemmeter , M.L. , Ostrosky , M. , & Fox , L. (2006): Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35 (4) , 583 - 601.
- Hoon, S., Hing, T., & Fam, A. (1993). Metacognition and metalearning essential differences. *Educational Research Association of Singapore*, 23-25 September, 1-7.
- Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). Learning to learn: what is it and can it be measured?, European commissions, *scientific and technical research* series. ISSN 1018-5593, EUR 23432 EN.

- Jackson, N. (2004). Developing the concept of metalearning, *Innovations in Education and Teaching International*, 41(4), 391-403.
- Kam , C., Greenberg, M. T. & Kusche C. A. (2004): Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12 (2) , 66-78.
- Kimber , B. , Sandell , R. & Bremberg , S. , (2008): Social and Emotional Training in Swedish Schools for the Promotion of Mental Health: An Effectiveness Study of 5 years of Intervention , *Health Education Research , Oxford University Press* , 23 (6) , 931-940.
- Koch, P. , (2004): Promotion of social and emotional learning (SEL) in a group of Haitian adolescents. Ph.D., Union institute and university. AAT 3136674. available from: <http://www.lib.umi.com>. Access date , 11/1/2015.
- Kramer, T. , Caldarella , P. , Christensen , L. & Shatzer , R. (2010): Social and Emotional Learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Education Journal* , 37 , Issue 4 , 303-309.
- Kress , J. & Elias , M. (2006): School – Based Social and Emotional Learning Programs. In , Renniger , K.A. & Sigel , I. E. (eds). *Handbook of child psychology* , sixth Edition , Volume four: Child psychology in practice , WILEY , John Wiley & Sons , Inc. 592-618.
- Kupiainen, S. & Hautamaki, J. (2006). A short overview of Finnish presentation: measuring learn to learn- The Finnish Framework, presentation at the first meeting of the learning to learn network in Ispra on June 15-16, 2006.
- Lipton , M.E. , & Nowicki , S. (2009): The social-emotional learning framework (SELF): A guide for understanding brain-based social-emotional learning impairments. *The Journal of Developmental Processes*, 4 (2) , 99 - 115.
- Lipton , M. , McKown , C. , Gumbiner , L. & Russo , N. , (2009): Social Emotional Learning Skill , Self-Regulation , and Social Competence in Typically Developing and Clinic – Referred Children , *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* , 38 (6) , 858 -871.
- Marulanda , Z. (2010): Social and emotional learning strategies to support students in challenging schools. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education, Dominican University of California.

- Maudsley, D. (1979). A Theory of meta-learning and principles of facilitation: An Organismic Perspective, Doctor, University of Toronto.
- Merrell, K. , Juskelis , M. , Tran , O. & Buchanan , R. (2007): Social and Emotional Learning in the classroom : Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on Students' Social – Emotional Knowledge and Symptoms. *Journal of Applied School Psychology*. 24 (2) , 1 - 23.
- Myles – Pallister , J. , Hassan , S. , Rooney , R. , Kane , R. , Mohd – Zaharim , N. & De La Fuente , J. (2014): Positive Thinking the Efficacy of the Enhanced Aussie Optimism Learning in Middle Skills Program in Improving Social and Emotional Childhood , *Frontiers in Psychology* , 5 , 1-11.
- Nixon, S. (2013). Using metaphors to aid student meta-Learning: you're learning at your best your like what?, *Creative Education*, 4(7A2), 32-36.
- Norton, L., Owens, T., & Clark, L. (2004). Analysing metalearning in first-year undergraduates through their reflective discussions and writing, *Innovations in Education and Teaching International*, 41(4), 423-441.
- Novak, J. (1985). Metalearning and Metaknowledge Strategies to Help Students Learn How to Learn, In L. H. T. West & A. L. Pines (eds.), *Cognitive Structure and Conceptual Change*, pp. 189-209, (In the Educational Psychology Series), Orlando, FL: Academic Press.
- Novak, J. & Gowin, D. (1984). Learning how to learn, Cambridge university press, New York, USA.
- O'Brien , M. & Resnik , H. (2009): The Illinois social and emotional learning (SEL) standards: Leading the Way for school and student success. *Illinois Principals Association*, 16 (7) , 1-5.
- Payton , J. , Weissberg , R.P. , Durlak , J.A. , Dymnicki , A.B. , Taylor , R.D., Schellinger , K.B. & Pachan , M. , (2008): The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth –grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, I L: Collaborative for Academic , Social , and Emotional Learning.
- Raimundo , R. , Marques – Pinto , A. & Lima , M. (2013): The Effects of a Social emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in schools* , 50 (2) , 165-180.

- Ranson, S. (1998). *Inside the learning society*, Cassell Education, New York 10017-6550.
- Romasz , T. (2003): Teaching social and emotional learning through literature: The development and pilot Implementation of a tertiary prevention group- counseling curriculum for use with young Urban elementary students demonstrating disruptive classroom behaviors. Psy. D. Rutgers the state University of New Jersey , Graduate School of Applied and Professional psychology , AAT 3106398. Available from: <http://www.lib.umi.com>. Access date 13/12/2014.
- Ross , M. (2000): An assessment of the professional development needs of middle school principles around social – emotional learning intervention. PhD Thesis , the state University of New Jersey , Graduate School –New Brunswick. Available from: <http://www.lib.umi.com>. Access date 26/11/2014.
- Seal , C. R. , Naumann, S. , Scott, A. , & Royce-Davis, J. (2011): Social emotional development: a new model of student learning in higher education. *Research In Higher Education Journal* , 10 , 1- 13.
- Van Loggevenng, Kotze, Annemaire (1994). Operationalization of meta-Learning in science educational by using concept maps co-operative Learning (afrikaan). *Text, Diss. Abstr. Int.*, 33(3), 719.
- Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wagner, P., & Whalley, C. (2001). *Learning about learning enhances performance*, The National School Improvement Network, institute of education, University of London.
- Wigelsworth , M. , Humphrey , N. & Lendrum , A. (2012): A national evaluation of the impact of the secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) Program. *Educational Psychology* , 32 (2) , 213.
- Winters, T. (2011). Facilitating meta-learning in art and design education, *International Journal of Art & Design Education*, 20(1), 90-101.
- Zimmerman , B.(1998): Academic studying and the development of personal skills: a self-regulatory perspective, *Educational Psychologist*, 33 (2/3), 73- 86.
- Zimmerman , B.(2000): Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

- Zins , J. , Weissberg , R. , Wang , M. & Walberg , H. (2001): Social –Emotional learning and school success , Maximizing Children's potential by integration thinking , feeling , Behavior. *The national Center on Education in the Inner Cities (The CEIC) Review , A Catalyst for merging research ,policy , and practice* , 10 (6) , 1-27.
- Zins , J.E. , & Elias , M.J. , (2006): Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs3 Development , , and intervention ,Pervention 1-13*. Bethesda, MD: *National Association of School Psychologists*.