السمعة الأكاديمية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د. ماجدة بباوى ميخائيل *

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على علاقة السمعة الأكاديمية بكل من مفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، واشتملت عينة البحث على (١٥٢) تلميذا منهم (٧٦ تلميذا مرتفعي السمعة الأكاديمية و٧٦ تلميذا منخفضى السمعة الأكاديمية) بالصف الثانى الإعدادى بمدرسة أبى بكر الصديق الإعدادية ومدرسة د/جابر جاد الإعدادية بمركز ناصر – محافظة بنى سويف، وتم تطبيق الأدوات التالية عليهم: قائمة ترشيح الأقران للتأثير الأكاديمى (إعداد/ الباحثة)، وقائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى (إعداد/ الباحثة)، واختبار الطموح الأكاديمى (إعداد/ الباحثة). وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتي تمثلت في اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، ومربع إيتا (η2) Eta-Square لحساب حجم تأثير السمعة الأكاديمية (مرتفعة/منخفضة) على كل من مفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى، بينت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ مرتفعى السمعة الأكاديمية والتلاميذ منخفضى السمعة الأكاديمية فى مفهوم الذات الأكاديمى لصالح مرتفعى السمعة الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ مرتفعى السمعة الأكاديمية والتلاميذ منخفضى السمعة الأكاديمية فى مستوى الطموح الأكاديمى لصالح مرتفعى السمعة الأكاديمية، وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: السمعة الأكاديمية للأقران – مفهوم الذات الأكاديمى – مستوى الطموح الأكاديمى.

Academic reputation and its relation to the academic self-concept and the level of academic aspiration among the preparatory stage pupils

Dr. Magda Bebawy Mikhaiel

Abstract

The aim of the current research is to identify the relationship of academic reputation with both academic self-cocept and the level of academic aspiration among pupils in the preparatory stage. The descriptive approach was used to suit the nature and objectives of the research. The research sample consisted of (152) pupils (76 pupils with high academic reputation, 76 pupils with low academic reputation) in the Preparatory second grade, selected from Abi Bakr Al-Siddiq Preparatory School and Dr. Jaber Jad Preparatory School in Nasser Site - Beni-Suef University). The following tools are applied on them: Academic Affect Peer Nomination List (the researcher's preparation), Academic Self Nomination List (the researcher's preparation), and Academic Aspiration Test (the researcher's preparation). By using the appropriate statistical methods represented in the T-test of the two independent samples, and the Eta-Square (η2) to determine the effect of the academic reputation (high / low) on both academic self-concept and the level of academic aspiration, the results showed the existence of statistically significant differences between means of scores of pupils with high academic

◆ مدرس علم النفس التعليمى – كلية التربية – جامعة بنى سويف

reputation and pupils with low academic reputation in the academic self-Concept in favor of pupils with high academic reputation, and the existence of statistically significant differences between means of scores of pupils with high academic reputation and pupils with low academic reputation in the level of academic aspiration in favor of pupils with high academic reputation. In the light of the research results, a set of recommendations and research proposals were presented.

Keywords: Peer Academic Reputation - Academic Self Concept - Level of Academic Aspiration.

مقدمة

تعد المدرسة مؤسسة اتفق المجتمع على إنشائها بهدف المحافظة على الثقافة ونقلها من جيل إلى جيل وتوفير الفرص المناسبة كي ينمو عقليا وجسميا وإجتماعيا وإنفعاليا وأخلاقيا إلى المستوى الموائم الذي يتفق مع ما يتوقعه المجتمع من مستويات وما يستطيعه الفرد، كما أن لها دورا هاما ومؤثرا في حياة التلميذ من خلال تفاعله مع المهام وعلاقاته مع الأقران، وفيما يتعلق بالعلاقات بين الأقران التي لم تلقى أى اهتمام بحثى فى البيئة العربية – فى حدود علم الباحثة – والتي هي محور هذا البحث هى السمعة الأكاديمية للتلميذ داخل الفصل الدراسي. فالسمعة الأكاديمية للتلميذ أو للأقران Peer Academic Reputation تشير إلى الحالة أو المكانة النسبية للتلميذ في مجموعة الأقران من حيث تقييمات الأقران للكفاءة الأكاديمية أو الحكم الجماعي من زملائه في الفصل فيما يتعلق بالكفاءة الأكاديمية. (Gest, Domitrovich & Welsh, 2005)

وتمثل السمعة الأكاديمية للأقران واحدة من العديد من السمعات المحتملة للتلميذ في مجموعة الأقران حيث يطور سمعته بين زملائه في الفصل بناءا على سلوكياته وصفاته وتفاعلاته مع التلاميذ والمدرسين (Luther & McMahon, 1996; Hamm & Fairdoth, 2005)، وعادة ما تُستخدم قوائم ترشيح الأقران لتقييم سمعة التلميذ داخل مجموعة الأقران على أبعاد مختلفة مثل الشعبية، الرفض، الإيجابية، القدرة الأكاديمية (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Realmuto, August, Sieler & Pessoa-Brandao, 1997; Hughes & Zhang, 2007) حيث يُطلب من جميع التلاميذ في الفصول الدراسية أو غيرها من الفئات الاجتماعية ترشيح أعضاء من المجموعة الذين يتناسبون أفضل مع المواصفات ذات الأبعاد الاجتماعية أو الأكاديمية المختلفة، والتلميذ الذى يتم ترشيحه بشكل متكرر لعناصر تصف أو تميز بعد معين يُقال أنه يتمتع بسمعة عالية في هذا البعد، ومن ثم يتم تقييم السمعة الأكاديمية للأقران عن طريق مطالبة التلاميذ بترشيح زملاء الدراسة الذين يتسمون بواحد أو أكثر من مواصفات التلميذ الكفء أكاديميا (Gest, Domitrovich & Welsh, 2005; Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008; Author, 2019)، أى أنه من المتوقع من الأقران إجراء استنتاجات حول الكفاءات الأكاديمية للتلميذ استنادا إلى مجموعة متنوعة من الإشارات بما في ذلك ممارسات تجميع القدرات في الفصل الدراسي واختيار المعلمين للتلاميذ لإظهار مفهوم أو مهارة، وردود فعل المعلمين العامة للتلاميذ بشأن أدائهم (Hughes & Zhang, 2007)، كما أن تفاعلات التلاميذ المباشرة في الأوساط الأكاديمية مثل العمل معا في مشروع، وملاحظات مساهمات الزملاء في الفصل للمناقشات من المرجح أن تؤثر أيضا على تصوراتهم لقدرات الزملاء. (Qi, Jan, Jeffrey & Oi-Man, 2010)

والأهم من ذلك، أن هذا ليس معناه ما إذا كان التلميذ محبوباً أو غير محبوباً، وإنما يمثل البروفيلات السلوكية الرئيسية السلبية منها والإيجابية التي تميل إلى تعريفه في نظر الأقران. (Buhs, Ladd & Herald, 2006; Prinstein, 2007; Curlee, 2016) وهذا ما أكدته "هاريس" (Harris, 1995) بأن

مجموعة الأقران هي الأخصائية الإجتماعية الأولية للأفراد خارج منازلهم، والتي من خلالها يحصلون على معلومات حول نقاط قوتهم وضعفهم من خلال عمليات المقارنة الاجتماعية، وإنشاء أفكار بشأن نقاط القوة والضعف المختلفة للمجموعات الفرعية داخل بيئاتهم. وبالتالى، يشكل الأقران جزءا كبيرا من "المرآة الاجتماعية" التي يقترح وجودها في نظرية تشارلز كولي ذات النظرة الزجاجية الذاتية، والتي تؤكد أن وجهة نظر الفرد عن نفسه أو عن نفسها يتشكل إلى حد كبير من تصوراتهم عما يعتقده الآخرون عنهم.

والنتيجة الطبيعية لفكرة أن الأقران مراقبين نشطين وخبراء هو أن السمعة الأكاديمية للتلاميذ إيجابية أو سلبية قد تتنبأ بمفهومهم الذاتي الأكاديمى حيث يوفر الروتين المدرسي اليومي العديد من الأدلة التي يمكن ملاحظتها والتي تُخبرنا عن القدرات الأكاديمية للأقران (Gilbert & Malone, 1995) على سبيل المثال، فى حالة الجهد الأكاديمى قد يسمع التلاميذ تعليقات الزملاء على اهتمامهم أو عدم اهتمامهم بالأنشطة الأكاديمية، أو تجربة عادات العمل لزملائهم خلال مهام التعلم التعاوني، أو مراقبة زملائهم الذين يتنازلون عن الفرص الاجتماعية لمتابعة الاهتمامات الأكاديمية، وفي حالة الأداء الأكاديمي قد يلاحظ الزملاء السرعة التي ينهون بها مختلف زملائهم المهام أو فائدة المساعدة الأكاديمية التي يقدمها مختلف زملاء الدراسة أو الاختلافات في مساهمات زملاء الدراسة في مهام التعلم التعاوني. (Scott, Kelly, Alice & Janet, 2008)

وبالتالى فالتلاميذ الذين يُنظر إليهم على أنهم قادرون أكاديمياً لديهم فرصاً أكبر للعمل مع زملائهم في الدراسة في المشروعات المدرسية (Droege & Stipek, 1993) أو الوصول بشكل أكبر إلى مجموعات صداقة أعلى (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Buhs & Ladd, 2001; Furrer & Skinner, 2003)، حيث يميل الأطفال لتحديد الأصدقاء والشبكات الاجتماعية على أساس مستويات مماثلة من التحصيل الأكاديمى (Kindermann, 1993; Hughes & Zhang, 2007; Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen & Salmela-Aro, 2007) ، وعلى العكس، فوجود سمعة أكاديمية سلبية قد ترتبط بوجود إخفاقات أكاديمية ملحوظة، ويتم استبعاد التلميذ بشكل واضح من المهام التي تتطلب خبرة أكاديمية، والانتماء إلى زملاء الدراسة الآخرين الذين يُنظر إليهم على أنهم قليلي التحصيل، وهذه الاختلافات في تفاعلات الأقران تشكل المفاهيم الأكاديمية الذاتية وهذا ما أيدته نتائج العديد من الدراسات (Berndt, Laychak & Park, 1990; Cole, Maxwell & Martin, 1997; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997; Madon, Jussim & Eccles, 1997; Harter, 1998; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Altermatt & Pomerantz, 2003; Risi, Gerhardstein & Kistner, 2003; Guay, Larose & Boivin, 2004; Buhs, 2005; Flook, Repetti & Ullman, 2005; Gest, Domitrovich & Welsh, 2005; de Bruyn & Cillessen, 2006; Trautwein, Ludtke, Koller & Baumert, 2006)، التى توصلت إلى أن السمعة الأكاديمية للأقران وأحكامهم في "المجالات العامة" (مثل الفصول المدرسية، وأماكن العمل، وما إلى ذلك) هو أكثر تنبؤية للمفاهيم الذاتية للأطفال من دعم الأفراد الآخرين بما في ذلك الأصدقاء المقربين.

علاوة على ذلك، فقد وجد (Connell & Wellborn, 1991) – بالاعتماد على نظرية التحفيز الاجتماعي – دعماً للفرضية القائلة بأن التلاميذ الذين يُنظر إليهم على أنهم أكفاء أكاديميا في الصف يواجهون إعجابا أكبر بالمدرسة والتزامهم بها، مما يؤدي إلى بذل المزيد من الجهد (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997) والمشاركة فى أنشطة التعلم (Berndt, Laychak & Park, 1990; Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Buhs & Ladd, 2001; Altermatt & Pomerantz, 2003; Buhs, Ladd & Herald, 2006; Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen & Salmela-Aro, 2007)، ويفضلون البيئات التعليمية الأكثر تحديا، ويكونون أكثر ثباتاً في مواجهة التحديات، ويسعون للحصول على مساعدة أكاديمية من الآخرين ذوي المعرفة، ويضعون قيمة أعلى على إتقانهم الأكاديمي، وينجذبون إلى أقرانهم الذين يشاركونهم قيمهم

الأكاديمية (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Zimmerman, 2002; Schunk & Zimmerman, 2006)، وعلى العكس فالتلاميذ الذين يفتقرون إلى سمعة أكاديمية إيجابية غالباً ما يميلون لأن ينظروا إلى أنفسهم على أنهم وحدهم وأقل مهارة أكاديمياً ويتجنبون المشاركة فى أنشطة التعلم(Wentzel, 1998; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Buhs & Ladd, 2001; Furrer & Skinner, 2003)، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات الطولية (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Furrer & Skinner, 2003; Bierman, 2004; Buhs, 2005; Gest, Domitrovich & Welsh, 2005; Buhs, Ladd & Herald, 2006; Blanton & Wood, 2007; Author, 2019)، التى توصلت إلى أن السمعة الأكاديمية للأقران تتنبأ بالإنجاز الأكاديمي اللاحق والأداء المستقبلى أى مستوى طموحهم الأكاديمى.

مشكلة البحث

على الرغم من أن هناك أدلة متزايدة على أن التفاعلات مع أولياء الأمور والمعلمين هي من العوامل الرئيسية التي تنبئ بمعتقدات التقييم الذاتي للتلاميذ، إلا أنه لم يتم إيلاء اهتمام كبير لما إذا كانت التفاعلات مع التلاميذ الآخرين - وما يرتبط بها من عامل السمعة الأكاديمية بين أقرانهم - مرتبطة بوجهة الذات الأكاديمية للتلاميذ، وهذا النقص في البحث يثير الدهشة في ضوء الأدلة على أن مقدار الوقت الذي يقضيه التلاميذ في التفاعل مع نظرائهم ينافس الذي يقضوه مع أولياء الأمور والمعلمين الذين يطلقون على الأقران أنهم مساهمون أكثر أهمية في التكيف والنجاح في المدرسة أكثر مما يساهمون هم وذلك نتيجة لما تشكله التجارب مع الأقران من سياق تنموي مهم للأطفال الذين يكتسبون مجموعة واسعة من المهارات والمواقف والخبرات التي تؤثر على تكيفهم على امتداد العمر. (Cole, 1991; Larson & Richards, 1991; Rubin, Bukowski & Parker, 1998)

ومن المفارقات أن معظم الدراسات التى أُجريت للكشف عن أثر السمعة الأكاديمية على مفهوم الذات الأكاديمى كانت على عينات من الأطفال في المدارس الابتدائية (Cole, Maxwell & Martin, 1997; Sage & Kindermann, 1999; Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey & Greulich, 2002; Gelman, 2004; Gest, Domitrovich & Welsh, 2005; Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008; Jun, 2008; Qi, Jan, Jeffrey & Oi-Man, 2010; Jan, Myung & Sarah, 2014; North & Ryan, 2018)، وقد أوضحت جميع نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما، وأن سمعة الطفل ضمن مجموعة الأقران مساهم مهم في مفهوم الذات الأكاديمي لديه.

علاوة على ذلك، فقد أكدت دراسة (Gelman, 2004) على اختلاف هذه العلاقة باختلاف سنوات العمر خاصة مرحلة المراهقة، إلا أنه لم يتم اختبار السمعة الأكاديمية للأقران في المدارس المتوسطة - والتي تختلف بطرق هامة عن المدارس الابتدائية (Eccles & Roeser, 2010; Anderman, 2013) - باستثناء دراسة (Menon, 2004) التى اهتمت بالكشف عن طبيعة وأثر سمعة الأقران الأكاديمية فى مجالات معينة (الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية) على مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة مكونة من (١٥١) طفلا فى الصفوف الرابع وحتى الثامن. وقد كان من المتوقع أن يكون لسمعة الأقران التأثير الأكبر على المفهوم الذاتي الأكاديمي في المجالات المدرسية التي تعتبر معيارية للجنس ومن ثم تكون أساسية لمفهوم الذات، ولكن على عكس التوقعات، أظهرت النتائج أن سمعة الأقران كانت أكثر تنبؤا فيما يتعلق بالمجالات غير المتوافقة مع الجنس، أى أن سمعة الأقران للقدرة الأكاديمية - القدرة العلمية للفتيات وقدرة اللغة الإنجليزية للفتيان - تنبؤية لمفهوم الذات للقدرة في تلك المناطق. وبشكل عام، يبدو أن هناك صلة تنبؤية أكثر بين سمعة الأقران للقدرة والمفاهيم الذاتية العاطفية.

وهذا يتناقض مع ما أكده (Hartup, 2005; Cillessen, Schwartz & Mayeux, 2011) بأن مرحلة المراهقة هي وقت يهتم فيه الشباب كثيرا بسمعتهم في نظر زملائهم، ويتم استثمارهم بشكل كبير في أن يُنظر إليهم على أنهم شائعون. فهي مرحلة تتميز بزيادة الوعي

الذاتي وحساسية ردود الفعل خاصة من أقرانهم كجزء من عملية العمل نحو الاستقلال الذاتي والتميز حيث يبدأ الشباب بوضع المزيد من الأهمية على تقييم الزملاء بدلاً من الآباء، مما يجعل وجهات نظر الأقران أكثر تأثيرا (Harter, 2006; Steinberg, 2014)، وبالتالي قد يكون تأثير السمعة الأكاديمية للأقران على التحفيز والمشاركة يتم تضخيمه لتلاميذ المرحلة المتوسطة مقارنة بتلاميذ المدارس الابتدائية، مما يعطى مؤشرا قويا على الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول هذه العلاقة.

كما تعد مجموعة الأقران مهمة أيضاً كسياق لدوافع وطموح التلاميذ حيث تؤثر السمعة الخاصة بتلميذ على طبيعة ودرجة التعزيز الاجتماعي الذي يوفره الأقران للتلميذ من أجل الأداء المدرسي الإيجابي والمواقف والسلوك المدرسي الجيد، وقد يكون للسمعة الأكاديمية تأثير غير مباشر على التلميذ من خلال التأثير على مفهوم الذات الأكاديمى للتلميذ والدافع الأكاديمي بطرق إيجابية أو سلبية (Menon, 2004)، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Ashley & Perry, 2003) التى توصلت إلى أن سمعة مجموعات الأقران للأطفال فى الصف الخامس كانت مرتبطة ليس فقط بنقاط اختبار التحصيل المتزامنة والدرجات المدرسية في مجالات أكاديمية محددة (الإنجليزية والرياضيات)، ولكن أيضا تنبؤية لنتائج العام المقبل، ودعمتها نتائج دراسة كل من (Gelman, 2004; Gest, Domitrovich & Welsh, 2005; Scott, Arturo, Ann & Masten, 2006; Jun, 2008; Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008; Qi, Jan, Jeffrey & Oi-Man, 2010; Jan, Myung & Sarah, 2014; North & Ryan, 2018, Author 2019) التى أظهرت أن السمعة الأكاديمية للأقران لدى الأطفال تلعب دورا مهما في إنجازهم الأكاديمي اللاحق وأن هذه السمعة قد تخدم كعلامة مفيدة للعمليات التي تتنبأ بالمشاركة والأداء الأكاديمي في المستقبل، بينما تتعارض هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة "جان وآخرون" (Jan, Nicole, Wen & Oi-Man, 2009) بأن السمعة الأكاديمية للأقران تنبأت بدرجات اختبار التحصيل فى القراءة فقط ولكن ليس فى الرياضيات، ولهذا يؤكد "جلمان" (Gelman, 2004) أن سمعة القدرة العامة أكثر تنبؤا من السمعة الخاصة بالمجال.

وبالتالى، فإذا كانت السمعة الأكاديمية لأطفال المرحلة الابتدائية مهمة لدوافعهم وطموحاتهم، فإنها أكثر أهمية فى مرحلة المراهقة حيث أن التغييرات التنموية المهمة خلال فترة المراهقة المبكرة والانتقال إلى المرحلة المتوسطة قد تؤثر على حجم ومعنى السمعة الأكاديمية لدوافع الطلاب ومشاركتهم، وأيدت ذلك جامعة شمال أريزونا فى بيانها الصحفي بأنه فى إطار تواصل جامعة أريزونا Northern Arizona University لجذب انتباه الطلاب من ذوي الخلفيات والتوقعات والخبرات والمعتقدات المتشابهة عاما بعد عام قد وجدت أن الطلاب الجدد لديهم توقعات وسمعة أكاديمية أعلى في التعلم وأكثر انجذابا إلى الجامعة، وقد تم الإبلاغ عن النتائج في استطلاع لبرنامج البحوث المؤسسية التعاونية للمبتدئين الجدد في صيف عام ٢٠٠٧، وقد كشفت البيانات عن بعض الاتجاهات المحتملة حيث قالت إيفا هاتشنر - محللة التخطيط والسياسات في NAU - أن الطلاب الجدد لعام ٢٠٠٧ لديهم تطلعات أكاديمية أعلى، وهناك تحول نحو نية الطلاب في تحقيق أعلى من شهادات البكالوريا. (Flagstaff, 2008)

كما يؤكد "باحمد جويدة" (٢٠١٥) أن مستوى الطموح يتطور وينمو بتقدم العمر، وهذا النمو قد يكون عرضة للتغيرات إذا أعاقته الظروف، كما قد يكون عرضة للتطور السريع إذا ساعدته الظروف على ذلك، كما أنه أيضا عرضة للارتداد والنكوص إذا ما دعا الموقف لذلك.

ومن المفارقات أنه لم يتم تناول علاقة السمعة الأكاديمية بالطموح الأكاديمى فى المرحلة المتوسطة سوى فى دراستين هما: دراسة "جلمان" (Gelman, 2004) التى بحثت أثر سمعة الأقران للقدرات الأكاديمية على النتائج الأكاديمية اللاحقة لأطفال الصف الرابع وحتى الصف الثامن، وقد أوضحت النتائج أن التأثير المباشر للسمعة الأكاديمية للسنة الثانية

على المشاركة للسنة الرابعة كان مهماً، وأن تأثير المشاركة في السنة الرابعة على الإنجاز في السنة الخامسة كان كبيرا، وأن التأثير غير المباشر للسمعة الأكاديمية للأقران فى السنة الثانية على المشاركة في السنة الرابعة من خلال الكفاءة الأكاديمية المتصورة فى السنة الثالثة كان كبيراً. وبالمثل، كان التأثير غير المباشر للكفاءة الأكاديمية المتصورة للسنة الثالثة على التحصيل في السنة الخامسة من خلال المشاركة فى السنة الرابعة كبيرا. ودراسة "كارلى" (Curlee, 2016) التى جاءت نتائجها مختلفة حيث هدفت إلى دراسة الآثار طويلة الأجل لسمعة الأقران في المدارس المتوسطة على استخدام المواد المخدرة والنتائج الأكاديمية والتكيف بعد عدة سنوات لدى عينة مكونة من ٣١٩ (١٥٢ من الإناث و١٦٧ من الذكور) فى الصفوف السادس والسابع والثاني عشر فى الأعوام (١٩٩٩، ٢٠٠٠، ٢٠٠٥) على التوالي. وقد أوضحت النتائج أن السمعة الإيجابية في المدرسة المتوسطة ارتبطت ارتباطا إيجابيا مع النتائج الأكاديمية في أواخر مرحلة المراهقة فقط.

وفي ضوء ما سبق من تعارض فى نتائج البحوث والدراسات الأجنبية القليلة التي تناولت السمعة الأكاديمية فى علاقتها بكل من مفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى، وندرة فى البحوث والدراسات العربية حيث لا يوجد دراسة عربية – فى حدود علم الباحثة – تناولت متغير السمعة الأكاديمية، ونظرا لما تمثله السمعة الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي ومستوي الطموح الأكاديمي من أهمية في فهم التوافق الدراسي للطلاب وتحسين وتطوير العملية التعليمية فقد تحددت مشكلة البحث الحالي في السؤالين التاليين:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ (مرتفعى – منخفضى) السمعة الأكاديمية فى مفهوم الذات الأكاديمى؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ (مرتفعى – منخفضى) السمعة الأكاديمية فى مستوى الطموح الأكاديمى؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالى إلى التعرف على مدى اختلاف كل من مفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى باختلاف السمعة الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث

أولا: الأهمية النظرية: وتتمثل فى:

١. ندرة البحوث والدراسات العربية التي تناولت السمعة الأكاديمية في علاقتها بكل من مفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.
٢. يكتسب موضوع البحث أهميته من الواقع الخطير للمرحلة التى يحياها تلاميذ المرحلة الإعدادية حيث يتميز هذا الواقع بالتجدد المستمر، والصراع نحو الكمال الإنسانى الرشيد، وبالتالى فهى مرحلة إذا تم استثمارها إيجابيا سيعود ذلك بالنفع عليهم وعلى أهلهم وبلدهم والمجتمع ككل.
٣. إلقاء الضوء على الجانب النظري للسمعة الأكاديمية بمفهومها، والأساس النظرى والدراسات السابقة لتوقع تأثيرها على مفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى.
٤. توفير مزيد من المعلومات حول مفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى مما قد يسهم فى تنبيه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية كلا منهما في بناء شخصية التلميذ، وزيادة ثقته بنفسه، وبث روح التفاؤل لديه، ومدخل للشعور بالسعادة النفسية بإعتبارها هدف أساسي يسعى كل انسان الى تحقيقه.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: وتتمثل فى:

١. دراسة ثلاثة من أهم المتغيرات التي أكدت نتائج البحوث أن لها تأثير كبير في عملية التعلم ومخرجاته وهي: السمعة الأكاديمية، مفهوم الذات الأكاديمي، مستوى الطموح الأكاديمي، مما قد يساعد علي الوصول إلى فهم أعمق عن طبيعة هذه المتغيرات والعلاقة بينهم، وبالتالى الإسهام فى تحسين عملية التعلم.

٢. تزويد المكتبة العربية بأدوات لقياس السمعة الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى تصلح للتطبيق على تلاميذ المرحلة الاعدادية، والاستفادة منها بتطبيقها فى بحوث مستقبلية.

٣. زيادة وعي الباحثين بالسمعة الأكاديمية واستثارة اهتمامهم لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال مما قد يسهم في تحسين العملية التعليمية.

٤. الاهتمام بدراسة متغير السمعة الأكاديمية والذى يعد من أكثر المتغيرات شيوعاً بين التلاميذ والطلاب فى جميع المراحل التعليمية عامة والمرحلة الإعدادية خاصة، وأخطرها على الاطلاق حيث يترتب عليه آثار إيجابية وسلبية ليس فقط من الناحية الأكاديمية بل أيضا من الناحية الاجتماعية والانفعالية والسلوكية والشخصية.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث

السمعة الأكاديمية:

هى الحالة أو المكانة الأكاديمية النسبية التى يتصف بها التلميذ فى مجموعة الأقران نتيجة رؤيتهم وتقييماتهم الفريدة في مهاراته وخصائصه وقدراته الأكاديمية. ويتحدد التلميذ مرتفع السمعة الأكاديمية إجرائيا بعدد التكرارات التى يحصل عليها من أقرانه فى البنود الإيجابية فى قائمة ترشيح الأقران للتأثير الأكاديمى المستخدمة فى البحث الحالى، بينما يتحدد التلميذ منخفض السمعة الأكاديمية إجرائيا بعدد التكرارات التى يحصل عليها من أقرانه فى البنود السلبية فى قائمة ترشيح الأقران للتأثير الأكاديمى المستخدمة فى البحث الحالى.

مفهوم الذات الأكاديمى:

هو مكون معرفى مكتسب للمعتقدات والتقييمات الخاصة بالفرد والتى يبلورها نتيجة تفاعله مع الآخرين فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية. ويُعرف إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى المستخدمة فى البحث الحالى.

مستوى الطموح الأكاديمى:

هو تطلع التلميذ إلى تحقيق الأهداف الواضحة والواقعية التي يضعها لذاته في المجالات التعليمية والتى تتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصيته كمعرفته بقدراته واستعداداته وإمكانياته وإستفادته من خبراته السابقة وبالقوى البيئية المحيطة به، مما يتطلب منه التفكير بإيجابية فى المستقبل والاستقلالية فى تحمل المسؤولية والمثابرة فى مقاومة الإحباط والفشل وتجاوز العقبات. ويُعرف إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى اختبار الطموح الأكاديمى المستخدم فى البحث الحالى.

الإطار النظري والدراسات السابقة

سيتم خلال هذا العرض للإطار النظرى والدراسات السابقة تناول متغيرات البحث بالتفسير والدراسة، وذلك على النحو التالى:

أولاً: السمعة الأكاديمية للأقران: Peer Academic Reputation

توفر تفاعلات التلاميذ مع بعضهم البعض أثناء تعلم وممارسة المحتوى الأكاديمي معلومات فريدة عن الأداء الأكاديمي للأقران (Rodkin & Ryan, 2012)، وبنفس الطريقة التي يقيم بها الأفراد قدراتهم بناءً على التجارب والأداء في الماضي، يلاحظ التلاميذ أيضا السلوكيات الأكاديمية لأقرانهم ويشكلون آراء حولهم، ومن ثم تشكل التجارب اليومية للتلاميذ مع أقرانهم في الفصول الدراسية ما يسمى بالسمعة الأكاديمية للأقران والتى تمثل الآراء والتوقعات الإجمالية لأقرانهم في الفصل الدراسي فيما يتعلق بخصائص أو قدرات تلميذ معين (Rubin, Chen, McDougall & Bowker, 1995; Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey & Greulich, 2002; Risi, Gerhardstein & Kistner, 2003; Rubin, Bukowski & Bowker, 2015)، أو توقعات أقرانهم وآراءهم بشأن الكفاءة الأكاديمية للتلاميذ المختلفة في الفصول الدراسية (Hughes, Dyer, Luo & Kwok, 2009; Wentzel & Muenks, 2016)، كما أنها تشير إلى الحالة أو المكانة النسبية للتلميذ في مجموعة الأقران من حيث تقييمات الأقران للكفاءة الأكاديمية أو الحكم الجماعي من زملائه في الفصل فيما يتعلق بالكفاءة الأكاديمية. (Gelman, 2004; Menon, 2004; Gest, Domitrovich & Welsh, 2005; Scott, Arturo, Ann & Masten, 2006; Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008; Jun, 2008; Jan, Nicole, Wen & Oi-Man, 2009; Qi, Jan, Jeffrey & Oi-Man, 2010; Jan, Myung & Sarah, 2014; Vander, Hendrickx, Boor-Klip & Mainhard, 2018; Author, 2019)

فمن المتصور أن يطور التلاميذ السمعة الأكاديمية للأقران التي تعكس رؤى فريدة من نوعها في مهارات بعضهم البعض والتي تكون بمثابة علامات للاختلافات ذات مغزى في تجارب تفاعل الأقران، فمثلا، يستخدم الأطفال مقارنات اجتماعية تشبه البالغين على نحو متزايد بناءً على الميول الأكاديمية المستنبطة للتنبؤ بسلوك الآخرين وإبلاغ التقييمات الذاتية ومعتقدات الفعالية (Ruble, Eisenberg & Higgins, 1994; Butler, 1998; Dweck, 2002)، فعندما يختار التلاميذ زملاءهم في فريق افتراضي لمسابقة أكاديمية يختارون زملاء الدراسة الذين يعتبرهم المعلمون مهرة أكاديميا نسبيا (Droege & Stipek, 1993; Scott, Kelly, Alice & Janet, 2008)، وبمرور الوقت يمكن استيعاب السمعة ومن ثم التأثير على معتقدات الطلاب وسلوكياتهم.

وفي المجال الأكاديمي، تسمى العملية التي تؤثر بها آراء وتوقعات الآخرين على المفهوم الذاتي للفرد والسلوك التنشئة الاجتماعية المتوقعة (Pomerantz, Grolnick & Price, 2005; Altermatt & Kenney-Benson, 2006)، وفيما يتعلق بالسمعة الأكاديمية للأقران، يُعتقد أن التنشئة الاجتماعية المتوقعة تعمل من خلال إشارات التوقع التي يقدمها أقرانها والتي تنقل للتلاميذ ما يفكر فيه الآخرون بشأن كفاءتهم الأكاديمية (Altermatt, 2012)، ويتم توصيل إشارات التوقع من خلال التفاعلات الاجتماعية، والمعاملة التفاضلية، وردود الفعل بين أقرانهم في الفصول الدراسية وذلك من خلال ثلاث آليات رئيسية: التعاون / التجنب، تبادل المساعدة، الثناء / النقد (Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008; Altermatt, 2012)، أولاً، من المرجح أن تحمل عملية السمعة كطالب جيد تفاعلات أكثر إيجابية وتعاونية مع أقرانه، وقد يكون الطلاب أكثر ميلا إلى المقاربة والعمل معا في العمل المدرسي مع أقرانهم الذين يرون أنهم أكاديميون أكفاء، في المقابل، قد يتجنب الطلاب العمل مع زملائهم في الفصل الذين لديهم سمعة الكفاح أو المعاناة في المدرسة (Wentzel, Filisetti & Looney, 2007)، ثانيا، تؤثر السمعة

الأكاديمية للأقران على تبادل المساعدة بين الطلاب، فمن المحتمل أن يتم التعامل مع الطلاب الذين يُنظر إليهم على أنهم قادرون على المساعدة من قِبل أقرانهم (Newman, 2000). علاوة على ذلك، عندما يطلب الطلاب ذوي السمعة الأكاديميةِ الإيجابية من الأقران المساعدة فإنهم يميلون إلى الحصول على تفسيرات أطول وأكثر تفصيلا من الطلاب ذوي السمعة الأكاديمية الأقل إيجابية (Juvonen & Nishina, 1997)، وأخيراً، فإن الثناء التفاضلي والنقد يوفران آلية لإنشاء وصيانة وتعاقب السمعة الأكاديمية للأقران في قاعة الدراسة، ففي دراسة عن تحدث الأطفال في الفصل الدراسي، وجد (Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey & Greulich, 2002) أنه عندما قبلت البيانات الإيجابية للطلاب حول عملهم (على سبيل المثال، "صورتي هي الأفضل!") بتأكيد من الأقران (على سبيل المثال، "نعم. أنها جيدة، لا أستطيع الرسم.")، تصوراتهم الذاتية للكفاءة تزايدت مع مرور الوقت.

وبالتالى تؤثر السمعة الأكاديمية للأقران على تكيف الطلاب من خلال التعزيز المتبادل بين الفرد وسياق الأقران (Molloy, Ram & Gest, 2011). وعلى العكس، فإن خلق ظروف اجتماعية (مثل الاستبعاد من قِبل الزملاء) يؤدي إلى المزيد من السلوك غير المتكيف. (Hoglund & Chisholm, 2014; Hughes, Im & Wehrly, 2014)

الأساس النظرى والدراسات السابقة لتوقع تأثير السمعة الأكاديمية على مفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى:

يستند تأثير السمعة الأكاديمية للأقران PAR على مفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى على فرضية أن التلاميذ يستجيبون بشكل مختلف لزملائهم الذين يتم إدراكهم على أنهم أكثر أو أقل قدرة أكاديمية، وأن التلاميذ يدركون هذه الاختلافات، أى أن التلاميذ يتفاعلون بشكل مختلف مع الزملاء فى الدراسة على أساس سمعتهم الدراسية (Hymel, Wagner & Butler, 1990). والفرضية القائلة بأن التلاميذ يدركون تصورات الآخرين لقدراتهم تتفق مع نظرية التفاعل الرمزية (Harter, 1998)، التي بدأ أصحابها بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي)، وأن العلاقة بين الفصل الدراسي والتلاميذ والمعلم، هي علاقة حاسمة إذ يُدرك التلاميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى. وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض حيث يحققون في النهاية نجاحاً أو فشلاً تعليمياً. أى أنها تفترض أنه مع تطور الذات، فإنها تدمج وجهات نظر الآخرين في مفهوم الذات. ووفقا لهذا الرأي، فإن تصورات الأطفال الذاتية هي انعكاسات لتصورات الآخرين عنهم أى أن معتقدات كفاءة الأطفال هي انعكاسات لقدرات الأطفال الفعلية واستيعابهم التعليقات التي تم الحصول عليها من الآخرين المهمين (Cole, Maxwell, Martin, Peeke, Seroczynski & Tram, 2001; Tice & Wallace, 2003)، وتتعلق هذه الفكرة المسماة "المرآة العاكسة للذات" بفكرة أن الأشخاص حول الطفل (مثل الأسرة والزملاء والمدرسين، إلخ) بمثابة مرآة اجتماعية يستخدمها الأطفال في تكوين مفاهيمهم الذاتية، وهى تتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي: تصور مظهرنا أو تصرفنا بالنسبة للغير، وتصور حكمه وتقييمه لهذا المظهر أو التصرف، وأخيرا وجود نوع من الشعور بالفخر أو الضعة والإحباط. (Jan, Nicole, Wen & Oi-Man, 2009)

ومن أشهر ممثلى النظرية التفاعلية الرمزية:

١. جورج هربرت ميد (١٨٦٣- ١٩٣٢): الذى يركز على عملية الاتصال حيث يؤكد بوضوح على استخدام المفاهيم والأفكار، وأن اللغة ذات أهمية بالنسبة لعملية الاتصال بين الناس

في المواقف المختلفة، وبالتالى فإن النظام الاجتماعي هو نتاج الأفعال التي يصنعها أفراد المجتمع، ويشير ذلك إلى أن المعنى ليس مفروضاً عليهم، وإنما هو موضوع خاضع للتفاوض والتداول بين الأفراد.

٢. هربرت بلومر (١٩٨٦ – ١٩٠٠): وهو يتفق مع جورج ميد في أن التفاعل الرمزي هو السمة المميزة للتفاعل الإنسانى، وأن تلك السمة الخاصة تنطوي على ترجمة رموز وأحداث الأفراد وأفعالهم المتبادلة. وقد أوجز فرضياته في النقاط التالية:

- إن الإنسان يتصرف تجاه الأشياء والأفراد فى ضوء ما تعنيه تلك الأشياء وهؤلاء الأفراد بالنسبة إليه.
- هذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي الإنساني.
- هذه المعاني تعدل ويتم تداولها عبر عمليات تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها.

٣. تشارلز كولى (١٨٦٤ - ١٩٢٩): وهو من أوائل الذين اهتموا بتكوين الذات ونموها، وتوصل إلى أن الذات ونموها إنما تكون حصيلة عملية التفاعل مع الآخرين، ففى السنوات الأولى يرى الفرد نفسه من خلال رؤية الآخرين له، ويقوم بملاحظة استجابات الآخرين وتأويلها فيتكون لديه تصور للذات، وقد أطلق على هذه العملية فى تصور الذات "المرآة العاكسة للذات" وكأن الآخرين مرآه تمكنه من رؤية ذاته، كما أنه يركز على الاتصال كآلية تربط الأفراد ببعضهم داخل المجتمع. فالذات تعتبر أساسية فى السلوك الانسانى، والجماعات الأولية بوتقة تنصهر فيها خبرات الفرد وتصوراته. (إبراهيم عثمان، ١٩٩٩)

وتشمل عملية "المرآة العاكسة للذات" على عناصر جوهرية وهى:

- تظهر ذواتنا وأفعالنا للآخرين فى ضوء استجاباتهم.
- نمو شعور ذاتى نتيجة لذلك كالثقة بالنفس، ومن ثم لا تولد الذات مع ولادة الانسان ولا تنمو بمجرد نموه العضوى وإنما هى نتاج إجتماعى تتشكل وتنمو فى ضوء تفاعل الفرد مع الآخرين.
- شعور الفرد ماهو إلا انعكاس لأفكاره حول نفسه.
- للجماعات الأولية كالأسرة والأقران أهمية كبيرة فى تشكيل الطبيعة الانسانية لأنها تقوم على علاقات المواجهة المباشرة الوثيقة، والتعاون الواضح، والصراع، وحرية التعبير عن الشخصية والعواطف، وبالتالى فلهذه الجماعات تأثير على خبرات الفرد المبكرة كما أنها تنمى لديه الشعور بالوحدة الاجتماعية. (Harris, 1995)

و تمشياً مع مفهوم الذات "النظرة الزجاجية"، أُجريت العديد من الدراسات للكشف عن علاقة السمعة الأكاديمية بكل من مفهوم الذات الأكاديمى والأداء المستقبلى، فقد قام "كول وآخرون" (Cole, Maxwell & Martin, 1997) بالحصول على تقييمات للمعلمين وأولياء الأمور والأقران، وتقديرات ذاتية للقبول الاجتماعي والكفاءة الأكاديمية والكفاءة الرياضية والمظهر البدني والسلوك لدى الفتيات والفتيان في الصف الثالث والخامس، واعتبر "كول وآخرون" هذه الأفكار خطوة في حد ذاتها لتقديم دليل على القوة التنبؤية لسمعة الأقران على المفاهيم الذاتية

الأكاديمية، وقد تمت مقارنة هذه التقييمات بالتقييم الذاتي للأطفال في كل جانب. وقد اتضح أنه حين كانت تصنيفات الآباء والمعلمين مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتقييمات الذاتية للأطفال، كانت سمعة الأقران أكثر ارتباطا بمفاهيم الذات وخاصة بالنسبة للأطفال الأكبر سنا. بالإضافة إلى ذلك، أنه عند السيطرة على أو ضبط سمعة المعلم والوالدين، ساهمت سمعة الأقران وحدها بنسبة كبيرة من التباين في التقييمات الذاتية. ومن ثم فهذه النتائج تعطي مصداقية لفكرة أن سمعة الفرد ضمن مجموعة الأقران قد تكون مساهم مهم في مفهوم الذات الأكاديمي.

كما درست "ألترمات وآخرون"(Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey & Greulich, 2002) خطاب الفصل الدراسي كمؤشر للتغيرات في معتقدات الأطفال حول قدراتهم الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من أطفال الروضة والصف الأول والثاني (ن = ١٠٦) في مجموعتين لجمع البيانات، وقد لوحظت تفاعلات الأطفال اللفظية مع زملائهم وتسجيلها، كما صنف الأطفال تصوراتهم الذاتية للكفاءة الأكاديمية خلال العامين الأول والثاني. وقد كشفت التحليلات أن التغييرات مع مرور الوقت في تصورات كفاءة الأطفال يمكن التنبؤ بها من خلال أنواع البيانات التي أدلى بها الأطفال والتي وجهت تجاههم من قبل زملائهم في الفصل.

بالإضافة إلى دراسة "مينون" (Menon, 2004) التى اهتمت بالكشف عن طبيعة وأثر سمعة الأقران الأكاديمية على مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة مكونة من (١٥١) طفلا فى الصفوف الرابع وحتى الثامن حيث جاء عدد متساو تقريبا من الأطفال من كل صف (٣٧ و٣٥ و٢٤ و٣٠ و٢٥ من الصف الرابع إلى الصف الثامن على التوالي)، وقد بلغ متوسط عمر الأطفال ١١ سنة و٩ أشهر من العمر في ربيع السنة الدراسية. وتم تقييم تصورات الذات (عبر استبيان تقرير ذاتى) والأقران (عبر استبيان ترشيح الأقران) للقدرة الأكاديمية وذلك للتحقق من مدى تأثير سمعة الأقران عبر مجالات المواد الأكاديمية، وتحديد مدى الفروق بين الجنسين. وقد تم افتراض الاختلافات الجنسية كما كان من المتوقع أن يكون لسمعة الأقران التأثير الأكبر على المفهوم الذاتي الأكاديمي في المجالات المدرسية التي تعتبر معيارية للجنس ومن ثم تكون أساسية لمفهوم الذات. ولكن على عكس التوقعات، أظهرت النتائج أن سمعة الأقران كانت أكثر تنبؤا فيما يتعلق بالمجالات غير المتوافقة مع الجنس، أى أن سمعة الأقران للقدرة الأكاديمية - القدرة العلمية للفتيات وقدرة اللغة الإنجليزية للفتيان - تنبؤية لمفهوم الذات للقدرة في تلك المناطق. بشكل عام، يبدو أن هناك صلة تنبؤية بين سمعة الأقران للقدرة والمفاهيم الذاتية العاطفية.

ودراسة "جلمان" (Gelman, 2004) التى بحثت أثر سمعة الأقران للقدرات الأكاديمية على النتائج الأكاديمية اللاحقة لأطفال الصف الرابع في محاولة لمحاربة الصور النمطية السائدة فيما يتعلق بالقدرات الأكاديمية التفاضلية للفتيات والفتيان (تفضيل الفتيات في اللغة الإنجليزية، والفتيان في الرياضيات والعلوم). وقد تم الافتراض بأن سمعة الأقران في اللغة الإنجليزية ستكون أكثر تنبؤا للنتائج بالنسبة للفتيات أكثر من الفتيان، في حين أن سمعة الرياضيات والعلوم ستكون أكثر تنبؤا بنتائج الفتيان. وقد أوضحت النتائج أن سمعة الأقران لدى الأطفال تلعب دورا مهما في إنجازهم الأكاديمي اللاحق لا سيما في المجالات الأكثر أهمية بالنسبة لهويات الجنسين، وأن سمعة القدرة العامة أكثر تنبؤا من السمعة الخاصة بالمجال.

ودراسة "جيست وآخرون" (Gest, Domitrovich & Welsh, 2005) التى هدفت إلى بحث الأهمية التنموية للسمعة الأكاديمية لدى الأطفال بين أقرانهم في دراسة طولية شملت ٤٠٠ طفلا في الصفوف الثالث والرابع والخامس. ففي خريف العام الأول، قام المعلمون بتصنيف أو تقييم مهارات الأطفال الأكاديمية وسلوكهم، وقدم الأقران ترشيحات تصف المهارات الأكاديمية والقبول الاجتماعي مقابل الرفض والسلوك العدواني لزملاء الفصل. وفي خريف وربيع العام الأول، قدم الأطفال تقارير عن مفهومهم الذاتى الأكاديمي والاجتماعي وقيمة الذات. وفي خريف العام الثاني، قام المعلمون بتقييم المهارات الأكاديمية للأطفال. وقد أشارت النتائج إلى أن

بنود تقييم السمعة الأكاديمية للأقران شكلت مقياساً متسقاً داخلياً ومترابطاً بشكل معتدل ومميز مع المهارات الأكاديمية التى من تقييم المعلم، كما ساهمت السمعة الأكاديمية للأقران والمهارات الأكاديمية التي يقيمها المعلمون بشكل مستقل في التنبؤ بتغيرات الخريف إلى الربيع في مفهوم الذات الأكاديمي للأطفال، وأيضاً ساهمت السمعة الأكاديمية للاقران بشكل فريد في التنبؤ بالتغيرات في الجهد والمهارات الأكاديمية التي قام المعلم بتقييمها خلال فترة سنة واحدة.

ودراسة "سكوت وآخرون" (Scott, Arturo, Ann & Masten, 2006) التى تناولت الأهمية التنموية للمجالات المتعددة لسمعة الأطفال والأعراض الحالية والمستقبلية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠٥ طفلا اتموا التقييمات في الصفوف الثالث والسادس ثم مرة أخرى بعد ١٠ سنوات. وقد تم فحص النقاط الفرعية الجديدة باعتبارها ارتباطات واضحة ومنبئات بالكفاءة في المهام التنموية المرتبطة بالعمر والرفاهية النفسية كما تم قياسها من خلال التكيف واستيعاب الأعراض. وقد أظهرت النتائج دعماً إيجابياً للتنبؤ بالنتائج الأكاديمية والوظيفية من خلال سمعة الطفولة باعتبارها قادرة أكاديميا.

ودراسة "جون" (Jun, 2008) التى بحثت العلاقة بين سمعة الأطفال الأكاديمية بين أقرانهم ومفهومهم الذاتي وجهدهم وأدائهم في دراسة طولية شملت ٥٣٩ تلميذا بالصفوف الثالث والرابع والخامس. وبعد الانتهاء من التقييمات في عامين متتاليين وفي العام الدراسي الثالث، أوضحت النتائج ارتباط سمعة الأقران الأكاديمية (PAR) بقوة معتدلة بالمهارات المصنفة من قبل المعلم. كما أشارت النماذج التحليلية للمسار إلى ترابطات ثنائية الاتجاه بين السمعة الأكاديمية للأقران والمفهوم الذاتي والجهد المقيم من قبل المعلم، أى أن هذه السمعة مهمة للتنبؤ بالمشاركة والأداء الأكاديمي المستقبلى.

ودراسة "جيست وآخرون" (Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008) التى اهتمت ببحث العلاقة بين السمعة الأكاديمية للأطفال بين الأقران ومفهومهم الذاتى الأكاديمي وجهدهم وأدائهم خلال دراسة طولية شملت ٤٢٧ تلميذا في الصفوف الثالث والرابع والخامس. وبعد الانتهاء من التقييم في خريف وربيع سنتين دراسيتين متتاليتين وخريف العام الدراسي الثالث أوضحت النتائج ارتباط السمعة الأكاديمية للأقران (PAR) بشكل معتدل وبشدة بالمهارات التي يقيمها المعلم وتغيرت بمرور الوقت كدالة للصفوف المكتسبة في التقييم السابق. كما أشارت النماذج التحليلية للمسار إلى ارتباطات ثنائية الاتجاه بين السمعة الأكاديمية للأقران ومفهوم الذات الأكاديمي، والجهد الأكاديمي الذي قيمه المعلم، ومتوسط درجات الصف. كما كان هناك القليل من الأدلة على أن التغير في مفهوم الذات توسط العلاقة بين السمعة الأكاديمية للأقران والجهد. وهكذا تشير النتائج إلى أن الأقران قد يمتلكون معلومات فريدة حول الأداء الأكاديمي للزملاء، وأن السمعة الأكاديمية للأطفال ذات معنى نفسى، وأن هذه السمعة قد تكون بمثابة علامة مفيدة للعمليات التي تتنبأ بالمشاركة والأداء الأكاديمي في المستقبل.

ودراسة "جان وآخرون" (Jan, Nicole, Wen & Oi-Man, 2009) التى هدفت إلى بحث أثر السمعة الأكاديمية للأقران على الإنجاز لدى عينة مكونة من ٦٦٤ طفلا من الأطفال منخفضى التحصيل الدراسى نسبيا. وقد تم استخدامهم في هذه الدراسة الطولية عندما كانوا في الصف الأول، وقد تم تقييم السمعة الأكاديمية للأقران (PAR) وقبول الأقران والمشاركة الأكاديمية والإنجاز والحصول على درجات تحصيلهم في السنة الثانية، وبعد عام واحد تم الحصول على مقاييس لمفهوم الذات في السنة الأولى والسنة الثالثة. وقد أظهرت النتائج من تحليلات SEM أن السمعة الأكاديمية للأقران فى العام الثانى تنبأت بالمشاركة الأكاديمية التى قيمها المعلم فى العام الثالث، ودرجات اختبار التحصيل فى القراءة (ولكن ليس فى الرياضيات). علاوة على ذلك، فإن تأثير السمعة الأكاديمية للأقران على المشاركة الأكاديمية

والإنجاز تم توسطه جزئياً من خلال تأثير السمعة الأكاديمية للأقران على مفهوم الذات للأطفال.

ودراسة "كى وآخرون" (Qi, Jan, Jeffrey & Oi-Man, 2010) التى اهتمت بالتحقق من المساهمة المشتركة لجانبين متصلين ولكن متميزين في العلاقات الاجتماعية داخل الفصل؛ قبول الأقران، وسمعة الأقران الأكاديمية (PAR) على الكفاءة الأكاديمية المدركة والمشاركة الفعالة والإنجاز لدى عينة مكونة من ٥٤٣ طفلا فى المرحلة الابتدائية من منخفضى التحصيل الدراسي نسبيا. وقد تم استخدام المتغير الكامن SEM لاختبار نموذج من أربعة مراحل يطرح تأثيرات غير مباشرة لقبول الأقران والسمعة الأكاديمية للأقران (PAR) التي تم تقييمها في السنة الثانية على التحصيل الدراسي في السنة الخامسة، عبر تأثير متغيرات علاقات الأقران على الكفاءة الأكاديمية المدركة في السنة الثالثة والمشاركة الفعالة في السنة الرابعة. وكما هو متوقع، تم التوسط الجزئي لتأثير (السمعة الأكاديمية للأقران) على المشاركة من خلال الكفاءة الأكاديمية المدركة، وتأثير مفهوم الذات على التحصيل تم توسطه جزئيا عن طريق المشاركة. ومن ثم توفر النتائج فهما أوضح للعمليات التي تؤثر بها علاقات الأقران المبكرة على النتائج المتزامنة والمستقبلية المتعلقة بالمدرسة.

ودراسة "جان وآخرون" (Jan, Myung & Sarah, 2014) التى بحثت أثر ترشيحات الأقران لدعم التلميذ على المستوى الفردى وعلى مستوى الفصل مثل (قبول الأقران والسمعة الأكاديمية) على النتائج الأكاديمية والإجتماعية (الكفاءة الأكاديمية الذاتية والمشاركة التى يقيمها المعلم). وتكونت عينة الدراسة من ٧١٣ طفلا من أطفال المرحلة الابتدائية فى الصفوف الثالث والرابع. وقد اعتمدت الدراسة على مقياس للتشتت على مستوى الفصل الدراسي، كما تم قياس السمعة الداعمة للأقران كنسبة من زملاء الدراسة الذين رشحوا تلميذا معينا. وقد تنبأت السمعة بالتغيرات في جميع نتائج التلاميذ، علاوة على التحصيل الدراسي والمتغيرات المشتركة ذات الصلة. وبالتالى تسلط النتائج الضوء على أهمية سمعة الأقران لدعم التلميذ وبنية تلك الأفكار للنتائج الاجتماعية والأكاديمية للأطفال.

ودراسة "كارلى" (Curlee, 2016) التى هدفت إلى دراسة الآثار طويلة الأجل لسمعة الأقران في المدارس المتوسطة على استخدام المواد المخدرة، والنتائج الأكاديمية، والتكيف بعد عدة سنوات لدى عينة مكونة من ٣١٩ (١٥٢ من الإناث و١٦٧ من الذكور) فى الصفوف السادس والسابع والثاني عشر (١٩٩٩ و٢٠٠٠ و٢٠٠٥) على التوالي. وقد أوضحت النتائج أن السمعة الإيجابية في المدرسة المتوسطة مرتبطة ارتباطا سلبيا باستخدام المواد المخدرة، وارتباطها بشكل إيجابي مع النتائج الأكاديمية في أواخر مرحلة المراهقة.

ودراسة "فاندر وآخرون" (Vander, Hendrickx, Boor-Klip & Mainhard, 2018) التى اهتمت ببحث الوضع الاجتماعي (من حيث الإعجاب والشعبية) للأطفال ذوى صعوبات التعلم من خلال النظر الى السمعة الأكاديمية للأقران وسمعة الأقران التي يروقها المعلم. وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى (ن = ١،٤٥٣) من ٥٨ فصل في هولندا، وقد أكملوا ترشيحات الأقران للسمعة الأكاديمية، وحب المعلم، والوضع الاجتماعي. وبعد تحليل البيانات باستخدام النمذجة الهيكلية Bayesian أظهرت النتائج توسط الروابط بين صعوبات التعلم والمكانة الاجتماعية من خلال السمعة الأكاديمية الأقل للأطفال من ذوى صعوبات التعلم. وكما هو متوقع، فإن سمعة الأقران التي يروقها المعلم كانت بمثابة عامل وقائي ضد الوضع الاجتماعي المتدني للأطفال الذين يتمتعون بسمعة أكاديمية منخفضة بشكل عام ولكن ليس بشكل خاص للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ودراسة "نورث وريان" (North & Ryan, 2018) التى بحثت في طبيعة وتأثير السمعة الأكاديمية للأقران على النتائج الأكاديمية فى الرياضيات والعلوم (مفهوم الذات والقيمة

الجوهرية والقلق الأكاديمى والمشاركة). وقد بلغت عينة الدراسة ٨٤٠ تلميذاً حيث كان حوالي نصف العينة (٤٧٪) من ٢٧ فصل في الصف الخامس الابتدائى ونحو نصف العينة (٥٣٪) كان من ٢٨ فصل في الصف السادس الابتدائى. وقد تم تقييم السمعة الأكاديمية للأقران وتكيف التلاميذ في خريف وربيع العام الدراسي. وأظهرت النتائج ارتباط السمعة الأكاديمية للأقران في فصل الخريف بمفهوم الذات لدى التلاميذ والقلق والمشاركة والتكيف اللاحق في الربيع، كما تعمل السمعة الأكاديمية للأقران بشكل مشابه عبر الجنس، والعرق، ومستوى الصف. وبالتالي، فإن آراء الأقران وتوقعاتهم حول التحصيل الأكاديمى لبعضهم البعض أمر مهم لتطوير معتقدات تحصيل التلاميذ وسلوكياتهم.

ومما سبق عرضه يتضح مدى أهمية وخطورة السمعة الأكاديمية بين التلاميذ فى مختلف الصفوف الدراسية كمتغير مساهم فى تشكيل مفهومهم الذاتى الأكاديمى وكسياق لطموحهم وأدائهم الأكاديمى فى المستقبل.

ثانياً: مفهوم الذات الأكاديمى: Academic Self-Concept

تم استخدام مصطلح مفهوم الذات Self-Concept لأول مرة فى نظرية الذات التى قدمها كارل روجرز Carl Rogers، وهو يشير إلى مكون معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات التى يبلورها الفرد (حامد زهران، ٢٠٠٠). أما مفهوم الذات الأكاديمي فهو أحد الجوانب أو الأشكال الرئيسية لمفهوم الذات (Montgomery,1994; Lozano, 1997; Sze & Valentin, 2007; Huitt, 2009) وهو يشير إلى مزيج من معتقدات التلاميذ وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي (Freeman, 2008; 5)، ويؤيده فى الرأى كل من (Lips, 2004; Ferla, Valcke & Cai, 2009) بأن مفهوم الذات الأكاديمي هو تصورات التلاميذ حول مستويات كفاءتهم في المجال المدرسي، وأيضا (Pietsch, Walker & Chapman, 2003; Matovu, 2014) خلال تعريفهم لمفهوم الذات الأكاديمى بأنه مدى إدراك الفرد لنفسه في المدرسة أو مدى تعلمه، وكذلك (Bong & Skaalvik, 2003; 10) خلال تعريفهما له بأنه يعبر عن المعارف والمدركات عن ذات الشخص فى مواقف التحصيل، وأيضا (Sagone & Caroli, 2014; 223) حيث يوضحان أن مفهوم الذات الأكاديمى هو القدرة المدركة للذات داخل مجال أكاديمى معين.

كما يرى (Liu & Wang, 2005; 21) أن مفهوم الذات الأكاديمى يعبر عن مدركات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية والالتزام والمشاركة والاهتمام بالعمل المدرسي. ويتفق معه "جمال عبدالله زيتون" (٢٠٠٤، ١٩) بأن مفهوم الذات الأكاديمي يتمثل فى نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية، واحترامه لذاته، ولكفاءته الأكاديمية. بينما ينظر (Guay, Marsh & Boivin, 2003; 125) إلى مفهوم الذات الأكاديمي على أنه الطريقة التي يشعر بها الطلاب بأنفسهم كمتعلمين. ويضيف "صالح أبو جادو" (١٩٩٨، ١٣٩) أن مفهوم الذات الأكاديمي يتمثل فى اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد أو هو تقرير الفرد عن درجاته وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة.

فى حين يرى (Lozano, 1997; 10) مفهوم الذات الأكاديمى بأنه معرفة الفرد وتفكيره في ماضيه، ومستقبله الأكاديمي، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي، ويؤيده "هيثم يوسف الريموني" (٢٠٠٨، ٢٢) فى تعريفه بأنه الرؤية التي ينظر بها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهام نفسها.

أما فى دراسة "إبراهيم المغازي" (٢٠٠٤، ٢٦) فإن مفهوم الذات الأكاديمى يعتمد بشكل كبير على خبرات النجاح والفشل التى يواجهها التلميذ في السنوات الأولى من المدرسة، وعلى تقييم الآخرين لذلك بغض النظر عن ما إذا كان ذلك التقييم صحيحا أم مبالغا فيه، وفى دراسة "سالم الكحالي" (٢٠٠٥، ٢٠) يعتمد مفهوم الذات الأكاديمي على مدى إدراك التلميذ لمكانته الأكاديمية بين زملائه، ومعتقداته بمدى قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتعددة مقارنة مع أقرانه في الصف. وفي ضوء ما تم عرضه من تعريفات لمفهوم الذات الأكاديمي نخلص إلي أن مفهوم الذات الأكاديمي هو أحد جوانب مفهوم الذات التي ترتبط بالجانب الأكاديمي ويُعبر عنه بأنه "مكون معرفى مكتسب للمعتقدات والتقييمات الخاصة بالفرد والتى يبلورها نتيجة تفاعله مع الآخرين فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية".

العوامل المؤثرة فى مفهوم الذات الأكاديمى:

لا شك أن مفهوم الذات الأكاديمى هو مفهوم مكتسب تلعب عوامل متعددة دوراً هاماً في تشكيله، وهذه العوامل هى:

١. **التنشئة الاجتماعية:** إن الأسلوب الذى تتعامل به الأسرة مع الطفل له دوراً هاماً في أن يحدد الطفل نظرة الأهل له، وبالتالي ينعكس ذلك على مفهومه لذاته. فالمناخ العائلي من العوامل الهامة في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل والذي يساعد على أن يكون الفرد أكثر قدرة على المبادأة، فكلما كانت الأسرة خاصة الوالدين يتعاملون باحترام وحب وقبولهم لخصائص طفلهم وأن يكون هناك ضوابط واضحة لهذه الأسرة في تعاملها، فإن ذلك كله يؤدي إلى قبول الفرد لذاته وتكوين مفهوم إيجابى عن ذاته، وعلى العكس فإن عدم قبولهم له ومعاملته بشكل يخيب أمله يؤدي إلى أن يكون الطفل شعورا ورؤية سلبية لذاته. (غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩). ويضيف "محسن الدلفي" (٢٠٠٤) أن الأسلوب الذي تستخدمه الأسرة في تربية أبنائها يكون له الأثر العظيم في تكوين مفهوم الذات لديه، فمثلاً أسلوب المبالغة في الدلال والاهتمام بالطفل من قبل الأسرة قد يؤدي إلى أن يكتسب الطفل مشاعر العجز والعناد وعدم القدرة على الاستقلالية، مما قد يؤدي لشعور الطفل بالدونية والنقص من خلال بعض مظاهر العدوانية التي يمارسها الطفل، وفي المقابل فإن الإهمال من قبل الأسرة يكون له آثار سلبية ويؤدي إلى نفس الأضرار لدى الطفل.

٢. **التفاعل الاجتماعي:** إن نمو الذات ومفهوم الذات الأكاديمى يتم من خلال تفاعل الأطفال مع بيئتهم، ومن خلال ما يمرون به من خبرات للأشياء القادرين على التحكم بها والأخرى غير القادرين على التحكم بها، وكل خبرة من هذه الخبرات تلعب دورا فى تشكيل الصورة الذاتية للفرد (عبير عسيري، ٢٠٠٣). كما أن تكوين مفهوم الذات قد يتأثر بشكل كبير بما يسمى (الوصم أو الوسم)، وذلك من خلال عمليتين هامتين من عمليات التفاعل الاجتماعي وهما: **الإمتصاص**: والتى تشير إلى أن نوع المعاملة التي يتلقاها الطفل من مجتمعه لها دورا هاما في نظرته إلى ذاته حيث أن معاملة الآخرين له باحترام وتقدير تؤدي إلى أن ينظر لذاته بشكل إيجابي، وفي مقابل ذلك فإن الفرد الذي تكون معاملة الآخرين له تتسم بالدونية يؤدي ذلك إلى أن ينظر لذاته بنظرة سلبية، **والتوقع**: حيث أن الفرد الذي لديه اتفاق بين نظرته لذاته وما تحمله من مشاعر ومعايير وبين ما هو متوقع منه فإن ذلك يساعده على تكوين نظرة إيجابية عن ذاته، بينما تؤدى التوقعات العالية جدا من الفرد والتى تتمثل فى الطلب منه الوصول إلى مستويات أعلى من إمكاناته إلى

نتائج عكسية، فبدلاً من الوصول إلى حد معقول من الأداء يصبح الفرد عاجزاً حتى عن الوصول إلى المستوى الذي يناسب قدراته وامكاناته. (حسن الشيخي، ٢٠٠٣)

٣. **جماعة الأقران:** تفاعل الطفل مع أقرانه يؤدي إلى الكيفية التي يقارن بها الطفل نفسه مع هؤلاء الأقران وهذه هى البداية لتقدير وفهم الذات، فنظرة الطفل لذاته تكون انعكاس لنظرة الآخرين له، وتقبله لذاته أيضاً نتاج لتقبل الآخرين له. (غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩). ويضيف "حامد زهران" (٢٠٠٠) أنه عندما يقارن الطفل نفسه بأقرانه ويجد أنه أكثر قدرة منهم فإن ذلك يزيد من قيمة الذات لديه، وفي المقابل مقارنته لنفسه مع جماعة قدرتها تفوق قدرته ينعكس ذلك على تقليل قيمته لذاته، ومن ناحية أخرى فإن التفاعل الاجتماعي للفرد من خلال الأدوار الاجتماعية المنوطة به والتي يتحرك من خلالها ضمن إطار البناء الاجتماعي لها الأثر الكبير في نمو صورة الذات لديه.

٤. **الخبرات الدراسية:** أيضاً الخبرات الدراسية لها تأثيرها في تكوين وتشكيل مفهوم الذات الأكاديمى لدى الطفل، فطرق وأساليب التدريس لها دور، والمعلم له الدور الكبير في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمى لدى الطفل لما له من تأثير على الطفل، فاستخدام المعلمين للأساليب العقابية والتسلطية ولعبارات السخرية والتحقير يؤثر بشكل سلبي على مفهوم الذات لديهم. (شيفر، شارلز، ميلمان، هوارد، ٢٠٠٨)، وكذلك خبرات النجاح والفشل تؤثر في مفهوم الذات الأكاديمى لدى الطفل، فالأطفال ذوى التحصيل المرتفع يمكن أن ينعكس ذلك على أن ينظروا لذاتهم بشكل إيجابي والعكس بالعكس صحيح. (غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩).

النظريات المفسرة لمفهوم الذات الأكاديمى:

عند محاولة التعرف على النظريات النفسية التي اهتمت بمفهوم الذات بشكل عام ومفهوم الذات الأكاديمي بشكل خاص، يتضح أن أهم هذه النظريات هي نظرية الذات عند (روجرز) حيث يرى أن الإنسان لديه نزعة فطرية لتحقيق وتأكيد الذات، وتكتسب الأحداث التي تدور حول الفرد معناها من خلال ما يدركه ويفهمه الفرد من تلك الأحداث من معنى، وتعامل الفرد مع واقعه يكون من خلال كيفية إدراكه وفهمه لهذا الواقع حيث أن الفرد يعمل على تقييم خبراته هل هي ذات قيمة موجبة أم سالبة، فالفرد يدرك الخبرة التي تتماشى وتنسجم مع نزعته لتحقيق الذات باعتبارها خبرات ذات قيمة إيجابية والعكس صحيح، وبذلك يتكون لدى الفرد حاجة إلى التقدير الموجب للذات. (علاءالدين كفافي، ١٩٩٩)

كما تشير هذه النظرية إلى أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي، وتتمثل في بعض العناصر مثل: صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها بداخله نحو كل من ذاته والآخرين، وكذلك عن خبراته وعن الأفراد المحيطين به، وهي تمثل صورة الفرد وجوهر حيويته، ولذا فإن فهم الفرد لذاته له تأثير كبير علي سلوكه من حيث السواء أو الانحراف، ولذلك فمن المهم معرفة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه وعن الآخرين. (مايسة النيال، ٢٠٠٢)

وقد حدد روجرز خصائص الذات على النحو التالى:

- أنها تنمو من تفاعل الفرد مع البيئة.
- قد تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة.
- تميل الذات للاتساق والتوافق.
- يسلك الفرد بأساليب تتسق وتتوافق مع الذات.
- الخبرات لا تتطور مع الذات وتدرك بوصفها تهديدات. (سهام محمد، ٢٠٠٨)

كما أوضحت هذه النظرية أن مفهوم الذات الأكاديمى ينخفض نتيجة التناقض بين مجالات الذات المختلفة، وهذا التناقض مرتبط بأعراض ومشاعر مختلفة، ويرجع حجم الأعراض لحجم التناقض بين تلك المجالات حيث أن التناقض بين الذات الفعلية والمثالية يؤدي إلى فقدان الآمال والأماني، ويؤدي إلى شعور الأفراد بالاكتئاب والحزن، كما يؤدي تناقضهما إلى نتائج سلبية مثل توقع العقاب لعدم الوفاء بالواجبات والمسئوليات، ولذلك فعندما يتناقض مفهوم الذات الفعلي والمثالي فإن الأفراد يشعرون بإثارة ترتبط بالعصبية والقلق والإثارة النفس حركية. (جمال الخطيب ومنى الحديدى، ٢٠٠٤)

ثالثاً: الطموح الأكاديمي : Academic Aspiration

يعتبر "هوب" Hoppe أول من استخدم مصطلح مستوى الطموح وعرفه بأنه أهداف الشخص أو غاياته، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة. (سهير كامل أحمد، ١٩٩٩: ٢٩). ويتضح من تعريف هوب أن مستوى طموح الفرد يتوقف على توقعات وتنبؤات الأفراد الآخرين بدرجة الإنجاز التي قد يحققها الفرد في عمل أو مهمة ما، أما مستوى الطموح الأكاديمى كأحد أنواع الطموح يشير إلى نوايا الفرد في تحقيق هدف أكاديمي محدد في مجال التعليم أو مجال معين أو الحصول على درجة معينة (Khattab, 2015; Barron & Ali-Knight, 2017)، ويؤيد ذلك "إسماعيل جابر أبو زيادة" (٢٠٠١) فى تعريفه بأنه القرار الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المستقبلى، بينما يتوسع "عصام بشرى شريف" (٢٠٠١، ١١) فى تعريفه للطموح الأكاديمى بأنه عملية تخطيط الفرد في وضع أهدافه القريبة والبعيدة في ضوء إمكاناته وقدراته وإطاره المرجعي بما يدعم أدائه الدراسي وفيما يطمح إليه في المستقبل، ويؤكد ذلك كلاً من "عبد الرحيم الزبيدي" (٢٠٠٦، ١٠٢) بأنه مستوي توقعات الفرد ورغباته المتفردة في تحقيق أهدافه المستقبلية وذلك في ضوء خبراته السابقة وإطاره المرجعي، و"كاميليا عبد الفتاح" (٢٠٠٧، ٢٥) بأنه سمة ثابتة نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد فى ضوء خبرات النجاح والفشل التي مر بها. وتؤيده جزئياً "مها فتح الله نوير" (٢٠١٦، ٢٣٥) بأن الطموح الأكاديمى هو سمة ثابتة نسبياً لدى الطالب تولد لديه طاقة إيجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه بوضع معايير أدائية ذات مستوى إنجاز عالى تناسب قدراته وتعكس مدى الارتقاء بمستوى طموحه الأكاديمى الذى يطمح إليه فى مستقبله الذى يسعى لتحقيقه تدريجياً خلال مساره الأكاديمى عن طريق نجاحاته المتلاحقة، ولتحقيق هذا الهدف لابد من توافر الكمالية السوية والنظرة الإيجابية المستقبلية والاقدام على المخاطرة المحسوبة والأداء المتميز لدى الطالب بما يمثل قوة دافعة له نحو تحقيق طموحات أكاديمية متميزة.

كما يحدده "غالب المشيخي" (٢٠٠٩، ٩١) بأنه مستوى التفوق والنجاح الذي يطمح الفرد فى الوصول إليه في أي مجال يرغبه من خلال معرفته بإمكاناته وقدراته والاستفادة من خبراته. وأيضاً يشير إليه "على حسين مظلوم" (٢٠١٠، ٣) بأنه مستوى الجهد الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يطمح إليه في تحقيق مستقبله. بينما ترى "أسماء الزناتي" (٢٠١١، ٩٩) أن الأفراد ذوى مستوى الطموح الأكاديمى المرتفع يتميزون بأنهم لا يشعرون باليأس ولديهم طموحات مرتفعة، ويسعون وراء المعرفة الجديدة وهم واثقون في تحقيق أهدافهم، وكذلك قادرون على وضع أهداف بديلة إذا لم تتحقق أهدافهم، وينجزون بالإعتماد على أنفسهم، ولديهم أهداف واضحة وواقعية ومناسبة لقدراتهم، ويخططون للمستقبل، ولا يستعجلون النتائج، ولا يمنعهم الفشل من الاستمرار فى مواصلة جهودهم، ويحبون المنافسة ولا يكتفون بمستواهم الحالي، ويؤمنون بأن الفشل هو أول خطوة فى طريق النجاح.

وهكذا يتضح مما سبق عرضه من تعريفات أن الطموح الأكاديمى سمة ثابتة نسبياً تختلف من فرد لآخر وفقاً لمدى وعى الفرد بذاته وقدراته وإمكاناته الأكاديمية، وإطاره المرجعى هو تجاربه وخبرات النجاح والفشل التى مر بها عبر مراحل نموه المختلفة، وفى ضوء ذلك يحدد الأهداف المستقبلية القريبة والبعيدة التى يسعى إلى الوصول إليها وأيضا مقدار الجهد الذي يبذله من أجل تحقيق هذه الأهداف. وتستخلص الباحثة تعريفاً للطموح الأكاديمى بأنه "تطلع التلميذ إلى تحقيق الأهداف الواضحة والواقعية التي يضعها لذاته في المجالات التعليمية والتى تتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصيته كمعرفته بقدراته واستعداداته وإمكانياته وإستفادته من خبراته السابقة وبالقوى البيئية المحيطة به، مما يتطلب منه التفكير بإيجابية فى المستقبل والاستقلالية فى تحمل المسؤولية والمثابرة فى مقاومة الإحباط والفشل وتجاوز العقبات".

سمات الشخص الطموح:

اتفق العديد من الباحثين (سرحان نظيمة، ١٩٩٣؛ حنان الحلبي، ٢٠٠٠؛ غالب محمد المشيخي، ٢٠٠٩؛ نيفين عبد الرحمن، ٢٠١١) علي أن الفرد الطموح أكاديمياً يتسم بعدة سمات من أهمها:

- لا يرضي بمستواه الحالى ويعمل دائماً على النهوض به أي أنه لا يرى أن وضعه الحاضر أحسن ما يمكن الوصول إليه.
- لا يؤمن بالحظ والصدفة ولا بأن مستقبله لا يمكن تغييره، ولا يترك أموره للظروف.
- لا يخاف المنافسة أو المغامرة أو المسؤولية أو الفشل.
- لا يُحبط إذا لم تظهر نتائج جهوده سريعاً.
- النظرة المتفائلة الإيجابية للحياة والاتجاه نحو التميز والميل نحو الكفاح وتحديد الأهداف ووضع الخطط المستقبلية وتحمل المسؤولية والاعتماد على الذات والمثابرة.
- يتحمل الصعاب في سبيل تحقيق أهدافه ولا يتأثر بالفشل حيث أن خبراته تدفعه لتعديل مستوى طموحه بما يتلائم مع قدراته وإمكاناته الواقعية.

كما أضافت "حنان الحلبى" (٢٠٠٠) مجموعة من السمات التي يتسم بها الشخص الطموح وهي: محترم لذاته-موضوعي في تفكيره—اجتماعي— جرئ-يحب الخير- متعاون مع الجماعة.

العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

١. **العوامل الذاتية:**

- **الثواب والعقاب:** وهو الأثر الذي يتبع الأداء أو الاستجابات، فالاستجابة التي نكافأ عليها نميل إلى تكرارها لأنها مقبولة ومريحة للفرد والآخرين أما الاستجابة التي نعاقب عليها نعمل على تجنبها وتفاديها لأنها غير مقبولة من طرف الفرد ومن الآخرين. (عبد القادر كارجة، ١٩٩٩)
- **خبرات النجاح والفشل:** يؤدى النجاح عادة إلى رفع وزيادة مستوى طموح الفرد حيث يعطيه ثقة أكبر بنفسه وتعزيز أكبر لمواصلة العمل والجهد والمثابرة، بينما الفشل يؤدي إلى خفض ذلك المستوى، فعندما يخفق الفرد سيشعر باليأس من الوصول إلى تحقيق أهدافه وبالتالي يخلق لديه نوع من النقص والشك في قدراته مما ينعكس بالسلب عليه ويتولد لديه تشويه في طموحه، ومن ثم فإن احتمالات إرتفاع مستوى الطموح تزداد تبعا لازدياد حجم النجاح واحتمالات انخفاضه تزداد تبعا لازدياد حجم الفشل. (سهير كامل أحمد، ١٩٩٩)

- **مفهوم الذات:** يعد مفهوم الذات قوة دافعة للسلوك في حالة الإدراك الإيجابي للذات حيث يدفع بمستوى الطموح للارتقاء وبالفرد للشعور بكيانه ووجوده، أما إذا كان الإدراك للذات سلبي فإنه لا محالة من انخفاض مستوى طموحه وشعوره بالدونية.
(أحمد عزت أرجح، ١٩٩٦)

٢. **العوامل المدرسية:**

- **البيئة المدرسية:** تعتبر المدرسة مصدراً لتربية وتعليم الطفل وتكوين شخصيته من جميع جوانبها، فالتربية الناجحة في الوقت الحاضر لا تقف مهمتها عند حد تزويد التلميذ بالمعارف والمعلومات بل هي مسؤولة عن أن يحقق التلميذ القدرة على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي والسلوكى والاخلاقى، فهي اليوم تقوم مقام الوالدين، ولكى تنجح المدرسة في تحقيق أهدافها لابد لها من تكوين بيئة تعليمية تربوية متميزة لتدريب التلاميذ على ممارسة التفكير والطموح.
(سعيد جاسم ومروان عبدالمجيد، ٢٠٠٩)

- **شخصية المعلم:** يعتبر المعلم أحد العوامل الهامة التي لها تأثير على التلميذ، فهو المسئول عن التغيير والتشكيل والتأثير على شخصية المتعلم بما يتسم به من سمات، وفى ضوء ذلك يتحدد مستوى طموح التلاميذ حسب سمات المدرس، فالمدرس هو المثل الأعلى الثانى بعد الأب الذي يستمد منه الطفل النواحي الثقافية والخلقية التي تساعده كى يسلك سلوكا سويا. (باحمد جويدة، ٢٠١٥)

- **مجموعة الأقران:** تعتمد البيئة المدرسية على جماعات متعددة منها جماعة الأقران، وهذه الجماعة تؤثر على سلوك التلميذ في جوانب عديدة، فهي تؤثر على تكوين وتشكيل اتجاهات التلميذ وكذلك على أسلوب اتجاهاته للمواقف الاجتماعية المختلفة، كما تؤثر على مستوى طموحه.
(سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، ١٩٩٩)

٣. **العوامل الأسرية:**

- **التربية الأسرية:** تعد اتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالتقبل والديمقراطية والاحترام من العوامل الهامة التى تؤثر إيجابياً على مستوى الطموح، والعكس صحيح حيث تؤثر الاتجاهات التي تتسم بالتسلط والتدليل المفرط بالسلب على مستوى الطموح لدى الأطفال. (علاء الدين كفافى، ١٩٩٩)

- **المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة:** قد يؤثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع بصورة دالة وإيجابية على زيادة مستوى طموح التلميذ لتوفر كل ما يريده بين يديه، كما أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض قد يكون قوة دافعة إلى درجة أعلى من طموح التلميذ لأنه يشحن من عزيمته للتحدي وتجاوز الظروف والعقبات بالتغلب عليها وإثبات قدراته. (أسماء التويجرى، ٢٠٠٢)

- **طموح الوالدين:** يعد طموح الوالدين عامل هام وأساسي في تشكيل شخصية الطفل ومن ثم على مستوى طموحه والذي يرتفع أو ينخفض طبقاً لهذا الأثر الصادر من الوالدين حيث قد يعمل أحدهما أو الاثنين معا على رفع مستوى الطموح عنده من خلال تزكية الرغبات المراد تحقيقها فيه. (عبد المنعم الحنفى، ١٩٩٥)

النظريات المفسرة للطموح:

١. **نظرية أدلر Adler Theory**: والذي يرى أن الفرد كائن اجتماعي تحركه حوافز اجتماعية في الحياة ويشعر بالأسباب التى تقف خلف سلوكه وبالأهداف التي يحاول الوصول إليها، ولديه القدرة علي تخطيط وتوجيه أعماله. ومن المفاهيم الهامة للنظرية: الذات الخلاقة والتى يقصد بها ذات الفرد التي تدفعه إلي الابتكار، والكفاح في سبيل التفوق والذى يُعبر عنه بأنه أسلوب وطريقة حياة الفرد ويتضمن نظرة الفرد إلي الحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم، وأيضا الأهداف النهائية والوهمية حيث يفرق الفرد بين الأهداف النهائية التى يمكن تحقيقها والأهداف الوهمية التي لا يراعي فيها الفرد حدود إمكاناته وقدراته ويرجع ذلك إلي سوء تقدير لذاته، ومشاعر النقص التى يمكن تعويضها بفكرة الكفاح للإرتقاء. (غالب محمد المشيخي، ٢٠٠٩)

٢. **نظرية الحاجات لهنرى موراى Hanary Murray**: ويرى أن الفرد الطموح أكاديمياً هو من يرغب فى الوصول إلى مكانة مرتفعة، وعندما يجد مشقة أو عقبة فى تحقيق ما يتمناه عليه أن يفكر فى بدائل أخرى ويختار منها، وخلال ذلك يمر بعدة متناقضات بين الفشل والنجاح، الحب والكره. كما حدد موراى عدد من الحاجات التى يصف من خلالها أنماط السلوك والانفعالات التى تصاحب مستوى الطموح وأبعاده منها: الحاجة إلى الابتعاد عن كل ما يقلل من قيمة الفرد، والحاجة إلى التعويض، والحاجة إلى الإنجاز والتفوق. (عبدالله عبدالهادى العنزى، ٢٠١٦)

٣. **نظرية القيمة الذاتية للهدف**: ترى اسكالونا Escalona أن الاختيار يتقرر علي أساس القيمة الذاتية للهدف، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل. وتقوم هذه النظرية على ثلاث افتراضات وهي: ميل الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا، وأيضا ميل الأفراد لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة، ووجود فروق كبيرة بين الأفراد فيما يختص بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الإخفاق، فبعض الأفراد يسيطر عليهم احتمال الفشل نتيجة الخوف الشديد مما يقلل من مستوى القيمة الذاتية للهدف، كما تؤكد إسكالونا على أن هناك عوامل أخرى تؤثر على احتمالات النجاح والفشل في المستقبل والتي تتمثل في الخبرات الشخصية، والرغبة والخوف والتوقع، والمقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، والواقعية، والاستعداد للمخاطرة، ووجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل، وردود الفعل من تحقيق أو عدم تحقيق مستوى الطموح.
(شريف مهنى محمود، ٢٠٠١)

٤. **نظرية المجال لكيرت ليفين Keart Levan**: والتي تشير إلي أن هناك عناصر متنوعة تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة وقد أجملها فيما أسماه بمستوى الطموح حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة كنتيجة لشعور الفرد بحالة من الرضا والاعتزاز بالنفس واحترامها فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور ويطمح في تحقيق أهداف أبعد عن الأولى، وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح.
(رمزية الغريب، ١٩٩٩)

فروض البحث

في ضوء البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالسمعة الأكاديمية فى علاقتها بكل من مفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ مرتفعى السمعة الأكاديمية والتلاميذ منخفضى السمعة الأكاديمية فى مفهوم الذات الأكاديمى لصالح التلاميذ مرتفعى السمعة الأكاديمية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ مرتفعى السمعة الأكاديمية والتلاميذ منخفضى السمعة الأكاديمية فى مستوى الطموح الأكاديمى لصالح التلاميذ مرتفعى السمعة الأكاديمية.

إجراءات البحث

تتناول إجراءات البحث وصفاً تفصيلياً لمنهج البحث المتبع، مجتمع وعينة البحث ومواصفاتها، ثم الأدوات المستخدمة وكيفية إعدادها والتحقق من كفاءتها، والأسلوب الاحصائي المستخدم في تحليل واستخلاص النتائج، وفيما يلي عرض لهذه الاجراءات:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث.

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الثانى الإعدادى من مدرسة أبى بكر الصديق الإعدادية ومدرسة د/جابر جاد الإعدادية بمركز ناصر – محافظة بنى سويف فى الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٨/ ٢٠١٩ والبالغ عددهم (٤٥٣) تلميذا.

ثالثا: عينة البحث:

تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية من (١٢٣) تلميذاً بالنسبة لقائمة ترشيح الأقران للتأثير الأكاديمى، و(٤٥) تلميذا منهم (٢٦ تلميذا مرتفعى السمعة الأكاديمية و١٩ تلميذا منخفضى السمعة الأكاديمية) للتحقق من ثبات وصدق قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى واختبار الطموح الأكاديمى من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى بمدرسة أبى بكر الصديق الإعدادية ومدرسة د/جابر جاد الإعدادية بمركز ناصر – محافظة بنى سويف، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ سنة و١٥ سنة) بمتوسط عمري قدره (١٣.٧) سنة بانحراف معياري قدره (١.٦) سنة.

أما عينة البحث النهائية فقد تكونت من (٣٠١) تلميذاً من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى بمدرسة أبى بكر الصديق الإعدادية ومدرسة د/جابر جاد الإعدادية بمركز ناصر – محافظة بنى سويف، وقد وضعت الباحثة عدة شروط لاختيار عينة البحث بغرض تحقيق جانب كبير من التجانس بين أفراد العينة وهي :

١- استبعاد حالات الرسوب الدراسي ولو لمدة عام واحد.

٢- استبعاد (١٠) الأوائل على الصف الدراسي لتحقيق أكبر قدر من التجانس بين أفراد العينة

٣- كل أفراد العينة من تلاميذ الصف الثانى الإعدادي، وذلك لاستبعاد تدخل متغيرات أخرى إذا تم اختيار أفراد العينة من صفوف مختلفة، وتوحيد عامل العمر بين أفراد العينة.

٤- وقد حددت الباحثة الذكور فقط، وذلك بهدف ضبط عامل الجنس.

٥- كل أفراد عينة البحث يدرسون بمدارس حكومية ومنتظمون بالدراسة (مستوى اقتصادى متوسط).

ثم تم تطبيق قائمة ترشيح الأقران للتأثير الأكاديمى وفى ضوء نتائجهم تم التوصل إلى (١٥٢) تلميذا منهم (٧٦ تلميذا مرتفعي السمعة الأكاديمية و٧٦ تلميذا منخفضى السمعة الأكاديمية)، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من صحة فروض البحث الحالى.

رابعا: أدوات البحث: تم استخدام الأدوات التالية:

١. **قائمة ترشيح الأقران للتأثير الأكاديمى:** إعداد الباحثة ملحق (٢):

مر إعداد هذه القائمة بالخطوات التالية:

١- الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة (Gelman, 2004; Menon, 2004; Gest, Domitrovich & Welsh, 2005; Scott, Arturo, Ann & Masten, 2006; Jun, 2008; Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008; Jan, Nicole, Wen & Oi-Man, 2009; Qi, Jan, Jeffrey & Oi-Man, 2010; Jan, Myung & Sarah, 2014; Curlee, 2016; Vander, Hendrickx, Boor-Klip & Mainhard, 2018; North & Ryan, 2018)

٢- صياغة بنود القائمة في صورتها الأولية والتى اشتملت على (٤٥) بنداً.

٣- تم عرض القائمة بصورتها السابقة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٦) محكمين (ملحق١)، للتأكد من أن البنود مناسبة للهدف من القائمة، والتأكد من السلامة اللغوية، وقد اقتصرت ملاحظات المحكمين على حذف وتعديل بعض البنود.

٤- تم عمل التعديلات التي أشار بها المحكمون ليصل عدد بنود القائمة في هذه المرحلة إلى (٤٠) بندا، نصفهم تم صياغته إيجابيا بينما تمت صياغة النصف الآخر بشكل سلبى، وموزعة عشوائيا لاستبعاد الميل للإجابة الثابتة من التلاميذ.

٥- في المقابلات مع التلاميذ طلب من المشاركين تسمية زملاء الدراسة الذين يناسبون كل بند من بنود المواصفات الموجودة بقائمة "ترشيح الأقران للتأثير الأكاديمى" حيث يمكن للتلاميذ تسمية عدد قليل أو أكثر من زملائهم في الفصل كما يريدون لكل وصف، ثم تم جمع كل الترشيحات المتلقاة وتحديد التلميذ مرتفع السمعة الأكاديمية من خلال حساب عدد التكرارات التى حصل عليها كل تلميذ من أقرانه فى البنود الإيجابية فى القائمة واختيار الذين حصلوا على أعلى التكرارات، بينما تحدد التلميذ منخفض السمعة الأكاديمية من خلال حساب عدد التكرارات التى حصل عليها كل تلميذ من أقرانه فى البنود السلبية فى القائمة واختيار الذين حصلوا على أعلى التكرارات.

٦- اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين كطريقة للتحقق من صدق قائمة ترشيح الأقران للتأثير الأكاديمى وذلك نتيجة لعدم وجود درجات حتى يمكن استخدامها فى التحقق من صدق القائمة بالطرق الأخرى، كما تم التحقق من ثبات القائمة عن طريق إعادة تطبيقها على عينة حساب الخصائص السيكومترية والتي بلغت (١٢٣) تلميذا بفاصل زمنى بين التطبيقين مقداره (٤٥) يوما، وكانت النتائج فى التطبيقين متطابقة.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق قائمة ترشيح الأقران للتأثير الأكاديمى وصلاحيتها لقياس السمعة الأكاديمية لدى عينة هذا البحث.

٢. **قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى:** إعداد الباحثة ملحق (٣):

مر إعداد هذه القائمة بالخطوات التالية:

١- الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة (Montgomery,1994; Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey & Greulich, 2002; Pietsch, Walker & Chapman, 2003; Gelman, 2004; Lips, 2004; Menon, 2004; Sze & Valentin, 2007; Huitt, 2009; Ferla, Valcke & Cai, 2009; Jan, Nicole, Wen & Oi-Man, 2009; Matovu, 2014; North & Ryan, 2018)

٢- صياغة بنود القائمة في صورتها الأولية والتى اشتملت على (٤٥) بندا بعنوان "معلومات عني" تقيس التصورات الذاتية للمشاركين لكل عنصر من العناصر التي تضمنتها قائمة ترشيح الأقران للتأثير الأكاديمى، وأمام كل بند أربعة اختيارات (كثيراً – عادةً – قليلاً – لا على

الإطلاق) ودرجاتها على التوالى (٤ – ٣ – ٢ – ١)، وكانت البنود المدرجة بنفس ترتيب بنود قائمة ترشيح الأقران للتأثير الأكاديمى.

٣- تم عرض القائمة بصورتها السابقة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٦) محكمين (ملحق١)، للتأكد من أن البنود مناسبة للهدف من القائمة، والتأكد من السلامة اللغوية، وقد اقتصرت ملاحظات المحكمين على حذف وتعديل بعض البنود.

٤- تم عمل التعديلات التي أشار بها المحكمون ليصل عدد بنود القائمة في هذه المرحلة إلى (٤٠) بندا، نصفهم تم صياغته إيجابيا بينما تمت صياغة النصف الآخر بشكل سلبى، وموزعة عشوائيا لاستبعاد الميل للإجابة الثابتة من التلاميذ.

٥- تم تطبيق القائمة على عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث والتي بلغت (٤٥) تلميذا بالصف الثانى الإعدادى منهم (٢٦ تلميذا مرتفعى السمعة الأكاديمية و١٩ تلميذا منخفضى السمعة الأكاديمية)، وذلك للتأكد من الثبات والصدق على النحو التالي:

أولا: ثبات قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى:

١. تم حساب ثبات عبارات قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach للقائمة (بعدد عباراتها)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للقائمة.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للقائمة (في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للقائمة).

٢. حساب الثبات الكلي لقائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون.

ثانياً: صدق قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى: تم حساب صدق عبارات قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للقائمة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للقائمة) باعتبار أن بقية عبارات القائمة محكا للعبارة. ويوضح الجدول (١) معاملات ثبات وصدق قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى:

جدول (١)

معاملات ثبات وصدق قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى (ن = ٤٥)

العبارة	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط بالقائمة (١)	معامل الارتباط بالقائمة (٢)	العبارة	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط بالقائمة (١)	معامل الارتباط بالقائمة (٢)
١	٠.٩٧٣	◆◆٠.٥٤	◆◆٠.٥١	٢١	٠.٩٧٣	◆◆٠.٦١	◆◆٠.٥٩
٢	٠.٩٧١	◆◆٠.٨٦	◆◆٠.٨٤	٢٢	٠.٩٧١	◆◆٠.٨٦	◆◆٠.٨٥
٣	٠.٩٧٣	◆◆◆٠.٥٣	◆◆٠.٥٠	٢٣	٠.٩٧٣	◆◆٠.٥٥	◆◆٠.٥٣
٤	٠.٩٧٢	◆◆٠.٧٠	◆◆٠.٦٨	٢٤	٠.٩٧١	◆◆٠.٩٢	◆◆٠.٩١
٥	٠.٩٧٣	◆◆٠.٥٨	◆◆٠.٥٦	٢٥	٠.٩٧٢	◆◆٠.٦٢	◆◆٠.٦١
٦	٠.٩٧٢	◆◆٠.٨٤	◆◆٠.٨٣	٢٦	٠.٩٧٢	◆◆٠.٧٧	◆◆٠.٧٦
٧	٠.٩٧٢	◆◆٠.٦٥	◆◆٠.٦٣	٢٧	٠.٩٧٢	◆◆٠.٨٢	◆◆٠.٨٠
٨	٠.٩٧٢	◆◆٠.٧١	◆◆٠.٦٩	٢٨	٠.٩٧٢	◆◆٠.٧٠	◆◆٠.٦٨
٩	٠.٩٧٣	◆◆٠.٤٩	◆◆٠.٤٥	٢٩	٠.٩٧٢	◆◆٠.٦٣	◆◆٠.٦١
١٠	٠.٩٧١	◆◆٠.٨٩	◆◆٠.٨٨	٣٠	٠.٩٧٢	◆◆٠.٦٦	◆◆٠.٦٤
١١	٠.٩٧١	◆◆٠.٨٨	◆◆٠.٨٧	٣١	٠.٩٧٢	◆◆٠.٧٦	◆◆٠.٧٥
١٢	٠.٩٧٢	◆◆٠.٧١	◆◆٠.٦٩	٣٢	٠.٩٧٣	◆◆٠.٤٨	◆◆٠.٤٦
١٣	٠.٩٧٢	◆◆٠.٦٣	◆◆٠.٦١	٣٣	٠.٩٧٣	◆◆٠.٥٠	◆◆٠.٤٨
١٤	٠.٩٧٢	◆◆٠.٦٩	◆◆٠.٦٧	٣٤	٠.٩٧٣	◆◆٠.٤٣	◆◆٠.٤٠
١٥	٠.٩٧٣	◆◆٠.٥٨	◆◆٠.٥٥	٣٥	٠.٩٧٢	◆◆٠.٨٢	◆◆٠.٨٠
١٦	٠.٩٧٣	◆◆٠.٤٧	◆◆٠.٤٥	٣٦	٠.٩٧٢	◆◆٠.٦٦	◆◆٠.٦٤
١٧	٠.٩٧١	◆◆٠.٩١	◆◆٠.٩٠	٣٧	٠.٩٧٢	◆◆٠.٧٨	◆◆٠.٧٦
١٨	٠.٩٧٣	◆◆٠.٥٤	◆◆٠.٥١	٣٨	٠.٩٧١	◆◆٠.٨٦	◆◆٠.٨٥
١٩	٠.٩٧٢	◆◆٠.٧٢	◆◆٠.٧١	٣٩	٠.٩٧٢	◆◆٠.٧٧	◆◆٠.٧٥
٢٠	٠.٩٧٢	◆◆٠.٨٥	◆◆٠.٨٣	٤٠	٠.٩٧٢	◆◆٠.٧٨	◆◆٠.٧٦
معامل ألفا العام للقائمة ككل = ٠.٩٧٣							
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون للقائمة ككل = ٠.٩٨٥							

معامل الارتباط بالقائمة (١) = معامل الارتباط بالقائمة في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للقائمة (ثبات)
معامل الارتباط بالقائمة (٢) = معامل الارتباط بالقائمة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للقائمة (صدق)
◆ دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) ◆◆ دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١) ما يلي:

- أن معامل ألفا لـ كرونباخ لقائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى في حالة غياب أي عبارة من عباراتها أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للقائمة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات القائمة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للقائمة، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم في الثبات الكلي للقائمة، مما يدل على ثبات جميع عبارات قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للقائمة (في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للقائمة) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى.
- معاملات الثبات الكلي لقائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى بطريقتي ألفا لـ كرونباخ والتجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي لقائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للقائمة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للقائمة) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق جميع عبارات قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى وصلاحيتها لقياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى عينة هذا البحث حيث تشير الدرجة العالية

على هذه القائمة إلى ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمى لدى التلميذ أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى إنخفاضه، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ على جميع عبارات القائمة هي (١٦٠) درجة بينما (٤٠) درجة هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

٣. **اختبار الطموح الأكاديمى:** إعداد الباحثة ملحق (٤):

مر إعداد هذا الاختبار بالخطوات التالية:

١- الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة (على حسين مظلوم، ٢٠١٠؛ علاء سمير القطنانى، ٢٠١١؛ منال على الخولى، ٢٠١٤؛ زينب بنت عيدان الزهرانى، ٢٠١٤؛ أنور مصطفى سليمان ومحمد أحمد صوالحة، ٢٠١٥؛ باحمد جويدة، ٢٠١٥؛ سعاد احمد الساعدى، ٢٠١٥؛ مها فتح الله نوير، ٢٠١٦؛ Kasser & Ryan, 2001; Ryan, 2018;)

٢- صياغة بنود الاختبار في صورته الأولية والتى اشتملت على (٣٧) بنداً، وأمام كل بند ثلاثة اختيارات (تنطبق على تماماً – تنطبق على أحياناً – لا تنطبق على أبداً) ودرجاتها على التوالى (٣– ٢ – ١).

٣- تم عرض الاختبار بصورته السابقة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٦) محكمين (ملحق١)، للتأكد من أن البنود مناسبة للهدف من القائمة، والتأكد من السلامة اللغوية، وقد اقتصرت ملاحظات المحكمين على حذف وتعديل بعض البنود.

٤- تم عمل التعديلات التي أشار بها المحكمون ليصل عدد بنود القائمة في هذه المرحلة إلى (٣٥) بندا موزعة عشوائيا على ثلاثة أبعاد وهى: النظرة الإيجابية للمستقبل والمثابرة وتحمل المسئولية، وذلك لاستبعاد الميل للإجابة الثابتة من التلاميذ كما هو موضح بالجدول (٢):

جدول (٢) مواصفات الاختبار

المفهوم	الأبعاد	البنود
الطموح الأكاديمى	١- التفكير بإيجابية فى المستقبل.	٣، ٧، ٨، ١٠، ١٣، ١٥، ٢٠، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٢، ٣٤
	٢- المثابرة.	١، ٢، ٥، ١١، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٦، ٢٩، ٣١، ٣٥
	٣- الاستقلالية فى تحمل المسؤلية.	٤، ٦، ٩، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٨، ٣٣

٥- تم تطبيق الاختبار على عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث والتي بلغت (٤٥) تلميذا بالصف الثانى الإعدادى منهم (٢٦ تلميذا مرتفعى السمعة الأكاديمية و١٩ تلميذا منخفضى السمعة الأكاديمية)، وذلك للتأكد من الثبات والصدق على النحو التالي:

أولاً: ثبات اختبار الطموح الأكاديمى:

١. تم حساب ثبات عبارات اختبار الطموح الأكاديمى بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد على حده (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تقيسه العبارة.

٢. حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي لاختبار الطموح الأكاديمى:

تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي لاختبار الطموح الأكاديمى عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ، ويوضح الجدول (٣) معاملات ثبات اختبار الطموح الأكاديمى:

جدول (٣)
معاملات ثبات اختبار الطموح الأكاديمى (ن = ٤٥)

العامل الأول (التفكير بإيجابية فى المستقبل)			العامل الثاني (المثابرة)			العامل الثالث (الاستقلالية فى تحمل المسؤلية)		
العبارة	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط بالبُعد	العبارة	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط بالبُعد	العبارة	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط بالبُعد
٣	٠.٩٥٦	٠.٦٧**	١	٠.٩٥١	٠.٦٧**	٦	٠.٩٢٤	٠.٧٠**
٧	٠.٩٥٥	٠.٧٤**	٢	٠.٩٤٨	٠.٧٥**	٩	٠.٩١٥	٠.٨٦**
٨	٠.٩٥٢	٠.٨٣**	٤	٠.٩٤٩	٠.٧٢**	١٢	٠.٩٢٨	٠.٦٢**
١٠	٠.٩٥٤	٠.٧٧**	٥	٠.٩٤٧	٠.٧٩**	١٤	٠.٩١٩	٠.٨١**
١٣	٠.٩٥٢	٠.٨٤**	١١	٠.٩٤٦	٠.٨٢**	١٦	٠.٩٢٢	٠.٧٥**
١٥	٠.٩٥٣	٠.٨٢**	١٧	٠.٩٤٣	٠.٨٨**	١٨	٠.٩١٩	٠.٧٩**
٢٠	٠.٩٥٢	٠.٨٤**	١٩	٠.٩٤٥	٠.٨٣**	٢١	٠.٩١٦	٠.٨٦**
٢٣	٠.٩٥٦	٠.٦٩**	٢٢	٠.٩٤٤	٠.٨٧**	٢٥	٠.٩٢١	٠.٧٨**
٢٤	٠.٩٥٥	٠.٧٦**	٢٦	٠.٩٤٥	٠.٨٥**	٢٨	٠.٩١٩	٠.٨١**
٢٧	٠.٩٥٠	٠.٩٠**	٢٩	٠.٩٤٣	٠.٨٩**	٣٣	٠.٩١٨	٠.٨٢**
٣٠	٠.٩٥٠	٠.٨٨**	٣١	٠.٩٤٤	٠.٨٧**			
٣٢	٠.٩٥٠	٠.٨٩**	٣٥	٠.٩٥٠	٠.٧٠**			
٣٤	٠.٩٥٠	٠.٩١**						
معامل ألفا العام للبُعد	٠.٩٥٦		٠.٩٥١			٠.٩٢٨		
معامل ألفا العام للاختبار ككل = ٠.٩٨١								

* دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣) ما يلي:

- أن معامل ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب أي عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا للبُعد الذي تنتمي له العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للبُعد، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم في الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه، مما يدل على ثبات جميع عبارات اختبار الطموح الأكاديمى.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للبُعد دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات اختبار الطموح الأكاديمى.
- معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لاختبار الطموح الأكاديمى بطريقة ألفا لـ كرونباخ معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على ثبات الأبعاد والثبات الكلي لاختبار الطموح الأكاديمى.

ثانياً: صدق اختبار الطموح الأكاديمى:

تم حساب الصدق العاملي لاختبار الطموح الأكاديمى عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين عبارات الاختبار (٣٥ عبارة) لدى عينة البحث الاستطلاعية، فأسفر الحل العاملي الأولي عن وجود عدة عوامل تشبعت بعبارات الاختبار، إلا أن العامل الأول من تلك العوامل قد تشبع تشبعا دالا إحصائيا بجميع عبارات الاختبار، وللحصول على أكثر من عامل قابل للتفسير لهذا الاختبار تم تدوير المحاور تدويراً متعامدا بطريقة الفاريماكس Varimax الذي أسفر عن تشبع جميع عبارات الاختبار بثلاثة عوامل قابلة للتفسير جذورها الكامنة Eigenvalues أكبر من الواحد الصحيح وقد فسرت هذه العوامل مجتمعة (٧١.١١٪) من التباين الكلي بين عبارات الاختبار، وقد تم تسمية هذه العوامل الثلاثة: (التفكير بإيجابية فى المستقبل، المثابرة،

الاستقلالية فى تحمل المسؤلية)، والجدول (٤) يوضح قيم الشيوع وتشبعات عبارات اختبار الطموح الأكاديمى بالعوامل الثلاثة.

جدول (٤)

قيم الشيوع وتشبعات عبارات اختبار الطموح الأكاديمى بالعوامل الثلاثة

العامل الأول (التفكير بإيجابية فى المستقبل)			العامل الثاني (المثابرة)			العامل الثالث (الاستقلالية فى تحمل المسؤلية)		
العبارة	قيمة الشيوع	التشبع	العبارة	قيمة الشيوع	التشبع	العبارة	قيمة الشيوع	التشبع
٣	٠.٥٢	٠.٦١	١	٠.٦٠	٠.٣٣	٦	٠.٧٠	٠.٣٠
٧	٠.٦٣	٠.٥٨	٢	٠.٦٢	٠.٦٧	٩	٠.٨٦	٠.٨٠
٨	٠.٧٤	٠.٥٧	٤	٠.٦٠	٠.٧١	١٢	٠.٤٠	٠.٣٤
١٠	٠.٦٩	٠.٧٨	٥	٠.٧٦	٠.٣٩	١٤	٠.٧٠	٠.٤٩
١٣	٠.٧٤	٠.٥١	١١	٠.٦٩	٠.٧٢	١٦	٠.٦٣	٠.٥٤
١٥	٠.٦٨	٠.٦٢	١٧	٠.٨٥	٠.٤١	١٨	٠.٧٠	٠.٤٣
٢٠	٠.٧١	٠.٦٨	١٩	٠.٧٦	٠.٤٧	٢١	٠.٧٠	٠.٥٥
٢٣	٠.٦٤	٠.٧٠	٢٢	٠.٨١	٠.٦٢	٢٥	٠.٧٤	٠.٨٠
٢٤	٠.٧٧	٠.٣٥	٢٦	٠.٨٢	٠.٧٨	٢٨	٠.٦٩	٠.٧٢
٢٧	٠.٨٥	٠.٦٠	٢٩	٠.٨٤	٠.٦٩	٣٣	٠.٦٩	٠.٤٠
٣٠	٠.٨٢	٠.٥٠	٣١	٠.٨٤	٠.٧١			
٣٢	٠.٧٧	٠.٦٥	٣٥	٠.٥١	٠.٤٦			
٣٤	٠.٨٣	٠.٧١						
الجذر الكامن	٩.٢٢		٨.٦٠			٧.٠٧		
نسبة التباين المفسر	٢٦.٣٥٪		٢٤.٥٧٪			٢٠.١٩٪		

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق اختبار الطموح الأكاديمى وصلاحيته لقياس الطموح الأكاديمى لدى عينة هذا البحث حيث تشير الدرجة العالية على هذا الاختبار إلى ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمى لدى التلميذ أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى إنخفاضه، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ على جميع عبارات الاختبار هي (١٠٥) درجة بينما (٣٥) درجة هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لحساب ثبات وصدق أدوات البحث والتحقق من صحة فروضه وهي:

- معامل الارتباط لـ بيرسون.
- معامل ألفا لـ كرونباخ.
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/براون.
- التحليل العاملي الاستكشافي.
- اختبار (ت) T-Test للعينتين المستقلتين.
- مربع إيتا (η2) Eta-Square لحساب حجم تأثير السمعة الأكاديمية (مرتفعة/ منخفضة) على كل من مفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى.

حدود البحث

تتحدد نتائج البحث الحالي بعينة البحث، كما تتحدد بالأدوات وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

خطوات السير في البحث

للإجابة عن أسئلة البحث تم المرور بالخطوات التالية:

١. جمع الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث من إطار نظري وبحوث سابقة.
٢. إعداد قائمة ترشيح الأقران للتأثير الأكاديمى وقائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى واختبار الطموح الأكاديمى والتأكد من الصدق والثبات لهم.
٣. تطبيق قائمة ترشيح الأقران للتأثير الأكاديمى وقائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى واختبار الطموح الأكاديمى على التلاميذ المشاركين فى البحث بالصف الثانى الإعدادى.
٤. جمع وتبويب البيانات ومعالجتها إحصائياً للتحقق من فروض البحث.
٥. مناقشة وتفسير النتائج وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج البحث

الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ مرتفعى السمعة الأكاديمية والتلاميذ منخفضى السمعة الأكاديمية فى مفهوم الذات الأكاديمى لصالح مرتفعى السمعة الأكاديمية"** تم استخدام:

- اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين.
- مربع إيتا (η^2) Eta-Square لحساب حجم تأثير السمعة الأكاديمية (مرتفعة/منخفضة) على مفهوم الذات الأكاديمى، وذلك من خلال استخدام معادلة حجم التأثير (مربع إيتا) بدلالة قيم (ت) ودرجات الحرية التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث: η^2 مربع إيتا أو مؤشر حجم التأثير، t^2 = مربع قيمة اختبار (ت)،

df = درجات الحرية التي تساوي (ن١+ن٢ -٢) . حيث ن١، ن٢ حجم مجموعتي مرتفعي ومنخفضي السمعة الأكاديمية على الترتيب، حيث:

- إذا كانت: قيمة ٠.١٣٨ ≤ مربع إيتا <٠.٢٣٢ فهذا يشير إلى حجم تأثير كبير.
- إذا كانت: قيمة ٠.٢٣٢ ≤ مربع إيتا فهذا يشير إلى حجم تأثير كبير جداً (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦: ٢٧٣).

ونتائج هذا الفرض موضحة بالجدول (٥):

جدول (٥)
مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي السمعة الأكاديمية في مفهوم الذات الأكاديمى (ن = ١٥٢)

المتغير	مرتفعي السمعة الأكاديمية (ن=٧٦)		منخفضي السمعة الأكاديمية (ن=٧٦)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η^2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
مفهوم الذات الأكاديمى	١٥٢.٥٦	٥.٠٠	٥٥.٨٤	٥.٦٧	١١٠.٠١	٠.٠١	٠.٩٨٧٨

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوي ٠.٠١) بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي السمعة الأكاديمية فى مفهوم الذات الأكاديمى لصالح متوسط درجات مرتفعي السمعة الأكاديمية. أي أن متوسط درجات مرتفعي السمعة الأكاديمية فى مفهوم الذات الأكاديمى أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى منخفضي السمعة الأكاديمية.
- تشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠.٩٨٧٨) إلى وجود حجم تأثير كبير جداً للسمعة الأكاديمية (مرتفعة/منخفضة) على مفهوم الذات الأكاديمى، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضا إلى أن تباين السمعة الأكاديمية (مرتفعة/منخفضة) يفسر ٩٨.٧٨٪ من التباين في درجات مفهوم الذات الأكاديمى لدى عينة البحث من التلاميذ، وهي كمية كبيرة جدا من التباين المفسر بواسطة السمعة الأكاديمية (مرتفعة/منخفضة).

الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التلاميذ مرتفعى السمعة الأكاديمية والتلاميذ منخفضى السمعة الأكاديمية فى مستوى الطموح الأكاديمى لصالح مرتفعى السمعة الأكاديمية"** تم استخدام:

- اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين.
- مربع إيتا (η^2) Eta-Square لحساب حجم تأثير السمعة الأكاديمية (مرتفعة/منخفضة) على مستوى الطموح الأكاديمى.

ونتائج هذا الفرض موضحة بالجدول (٦):

جدول (٦)
مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي السمعة الأكاديمية في مستوى الطموح الأكاديمى (ن = ١٥٢)

م	المتغير	مرتفعي السمعة الأكاديمية (ن=٧٦)		منخفضي السمعة الأكاديمية (ن=٧٦)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η^2)
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
١	التفكير بإيجابية فى المستقبل	٣٦.٥١	٢.٠٣	١٥.٣٤	١.٢١	٧١.٨٧	٠.٠١	٠.٩٧١٨
٢	المثابرة	٣٣.٦٩	٢.١٨	١٥.٠٣	١.٨٨	٥٣.٩٣	٠.٠١	٠.٩٥١٠
٣	الاستقلالية فى تحمل المسؤلية	٢٧.٧٦	١.٥٤	١٢.٩٥	١.٤٦	٥٨.٧١	٠.٠١	٠.٩٥٨٣
	مستوى الطموح الأكاديمى	٩٧.٩٦	٤.٠١	٤٣.٣٣	٢.٤٧	٩٣.٢٥	٠.٠١	٠.٩٨٣٠

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوي ٠.٠١) بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي السمعة الأكاديمية في جميع الأبعاد الفرعية (التفكير بإيجابية فى المستقبل، المثابرة، الاستقلالية فى تحمل المسؤلية) والدرجة الكلية لمستوى الطموح الأكاديمى لصالح متوسط درجات مرتفعي السمعة الأكاديمية في جميع الحالات. أي أن متوسط درجات مرتفعي السمعة الأكاديمية في جميع الأبعاد الفرعية (التفكير بإيجابية فى المستقبل، المثابرة، الاستقلالية فى تحمل المسؤلية) والدرجة الكلية لمستوى الطموح الأكاديمى أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى منخفضي السمعة الأكاديمية.
- تشير قيمة مربع إيتا التي تمتد من (٠.٩٥١٠) إلى (٠.٩٨٣٠) إلى وجود حجم تأثير كبير جداً للسمعة الأكاديمية (مرتفعة/ منخفضة) على جميع الأبعاد الفرعية (التفكير بإيجابية فى المستقبل، المثابرة، الاستقلالية فى تحمل المسؤلية) والدرجة الكلية لمستوى الطموح الأكاديمى، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضا إلى أن تباين السمعة الأكاديمية (مرتفعة/ منخفضة) يفسر ما نسبته: (٩٧.١٨٪)، (٩٥.١٠٪)، (٩٥.٨٣٪)، (٩٨.٣٠٪) من التباين في درجات: (التفكير بإيجابية فى المستقبل)، و(المثابرة)، و(الاستقلالية فى تحمل المسؤلية)، و(الدرجة الكلية لمستوى الطموح الأكاديمى) على الترتيب لدى عينة البحث من التلاميذ، وهي كميات كبيرة جدا من التباين المفسر بواسطة السمعة الأكاديمية (مرتفعة/منخفضة).

مناقشة وتفسير نتائج البحث

أوضحت نتائج البحث الحالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ مرتفعى السمعة الأكاديمية والتلاميذ منخفضى السمعة الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية فى مفهوم الذات الأكاديمى لصالح مرتفعى السمعة الأكاديمية، كما أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ مرتفعى السمعة الأكاديمية والتلاميذ منخفضى السمعة الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية في مستوى الطموح الأكاديمى (التفكير بإيجابية فى المستقبل، والمثابرة، والاستقلالية فى تحمل المسؤلية، والدرجة الكلية) لصالح مرتفعي السمعة الأكاديمية.

وبالتالى فإن نتائج البحث الحالى تؤكد أن تأثير الأقران يصبح أكثر أهمية مع الوصول إلى المرحلة الإعدادية، فهى مرحلة يهتم فيها التلاميذ بسمعتهم فى نظر أقرانهم كنتيجة لزيادة الوعي الذاتي وحساسية ردود الفعل خاصة من أقرانهم كجزء من عملية العمل نحو الاستقلال الذاتي والتميز، فيبدأ التلاميذ بوضع المزيد من الأهمية على تقييم وتقدير الأقران مما يجعل وجهات نظرهم أكثر تأثيراً (Hartup, 2005; Harter, 2006; Cillessen, Schwartz & Mayeux, 2011; Steinberg, 2014)، أى أن مجموعة الأقران تشكل جزءاً بارزاً من السياق الاجتماعي في الفصول الدراسية (Harter, 1998; Gelman, 2004; Steinberg, 2014) باعتبارها جزءا أساسيا من "المرآة الاجتماعية" المقترح وجودها في نظرية تشارلز كولي التي أكدت أن نظرة الفرد إلى ذاته تتكون من خلال تصوراته لما يعتقده الآخرون عنه حيث يقوم بملاحظة استجابات الآخرين وتأويلها فيتكون لديه تصور للذات وينطلق هذا من أهمية الآخر للفعل وكأن الآخرين مرآه تمكنه من رؤية ذاته (Altermatt, 2012). وبهذا لا تولد الذات مع ولادة الانسان ولا تنمو بمجرد نموه العضوى وإنما هى تعبير عن نتاج إجتماعى تتشكل وتنمو من خلال تفاعل الفرد مع الأفراد الآخرين (Harris, 1995)، ووفقاً لذلك فإن مفهوم الذات الأكاديمى لدى عينة البحث هو انعكاسات لتصورات الأقران عنهم أى أن معتقدات كفائتهم هي انعكاسات لقدراتهم الفعلية واستيعابهم التعليقات التي تم الحصول عليها من الآخرين المهمين أى جماعة الأقران (Cole, Maxwell, Martin, Peeke, Seroczynski & Tram, 2001; Tice & Wallace, 2003; Pomerantz, Grolnick & Price, 2005; Altermatt & Kenney-Benson, 2006; Altermatt, 2012)، وبالتالى فالحصول على تقييم إيجابي من الأقران يرتبط بتعزيز المفاهيم

حول القدرة وتقليل القلق مع مرور الوقت، والعكس بالعكس صحيح بالنسبة للتلاميذ الذين يحصلون على تقييم سلبى أو سمعة أكاديمية سالبة يكونون عرضة للتراجع فى مفهومهم حول القدرة مع مرور الوقت.

كما تؤكد نتائج البحث الحالى أن مما يزيد من الفروق بين التلاميذ مرتفعى السمعة الأكاديمية والتلاميذ منخفضى السمعة الأكاديمية فى مفهوم الذات الأكاديمى أن التلاميذ يستجيبون بشكل مختلف لزملائهم الذين يتم إدراكهم على أنهم أكثر أو أقل قدرة أكاديمية، أى أن التلاميذ يتفاعلون بشكل مختلف مع الزملاء فى الدراسة على أساس سمعتهم الدراسية (Hymel, Wagner & Butler, 1990) على سبيل المثال، قد يكون من المرجح أن يعزو الأقران إجابة صحيحة مقدمة من تلميذ مرتفع السمعة الأكاديمية مقابل تلميذ منخفض السمعة الأكاديمية إلى قدرة التلميذ بدلاً من الحظ أو مستوى صعوبة السؤال، كما قد يتجه التلاميذ تكرارا الى الاقتراب من زملاء الدراسة مرتفعى السمعة الأكاديمية للمساعدة في العمل الأكاديمي أو كشركاء في مهام المدرسة (Newman, 2000; Wentzel, Filisetti & Looney, 2007; Altermatt, 2012)، بينما في المقابل، قد يتجنب التلاميذ العمل مع زملائهم في الفصل الذين لديهم سمعة الكفاح أو المعاناة في المدرسة (Wentzel, Filisetti & Looney, 2007)، بل وعندما يطلب التلاميذ ذوي السمعة الأكاديمية الإيجابية من الأقران المساعدة فإنهم يميلون إلى الحصول على تفسيرات أطول وأكثر تفصيلاً من التلاميذ ذوي السمعة الأكاديمية الأقل إيجابية. (Juvonen & Nishina, 1997)

علاوة على ذلك، قد يتمتع التلاميذ ذوى السمعة الأكاديمية المرتفعة أيضاً بوصول أكبر إلى شبكات الصداقة ذات المستوى العالي. (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Buhs & Ladd, 2001; Furrer & Skinner, 2003) حيث يميل التلاميذ إلى الانتماء إلى أقرانهم ممن لديهم توجهات أكاديمية ومستويات أداء مماثلة (Kindermann, 1993; Hughes & Zhang, 2007; Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen & Salmela-Aro, 2007) فبمرور الوقت يميل أعضاء شبكات الأقران إلى أن يصبحوا أكثر تشابهاً من حيث التوجيه والأداء الأكاديميين، أى أن التلاميذ ذوو المستوى العالي من السمعة الأكاديمية قد يكونوا أكثر عرضة لاختيار (أو يتم اختيارهم) لمجموعات مرتفعى التحصيل والتي بدورها قد تحدد وجهات نظرهم الأكاديمية ومشاركتهم وإنجازهم الأكاديمي. وعلى العكس، فوجود سمعة أكاديمية سلبية قد ترتبط بوجود إخفاقات أكاديمية ملحوظة، ويتم استبعاد هؤلاء التلاميذ بشكل واضح من المهام التي تتطلب خبرة أكاديمية، والانتماء إلى زملاء الدراسة الآخرين الذين يُنظر إليهم على أنهم قليلي التحصيل، وهذه الاختلافات في تفاعلات الأقران تزيد من تأثيرها فى تشكيل المفاهيم الأكاديمية الذاتية.

وتتفق نتائج البحث الحالى مع نتائج دراسة "كول وآخرون" (Cole, Maxwell & Martin, 1997) التى أوضحت أنه حين كانت تصنيفات الآباء والمعلمين مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتقييمات الذاتية للأطفال، كانت سمعة الأقران أكثر ارتباطاً بمفاهيم الذات، وخاصة بالنسبة للأطفال الأكبر سناً، وبالإضافة إلى ذلك، أنه عند ضبط سمعة المعلم والوالدين، ساهمت سمعة الأقران وحدها بنسبة كبيرة من التباين في التقييمات الذاتية، ومن ثم فإن سمعة التلميذ ضمن مجموعة الأقران قد تكون مساهماً مهماً في مفهوم الذات الأكاديمي. ودراسة "ألترمات وآخرون" (Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey & Greulich, 2002) التى كشفت أن التغييرات مع مرور الوقت في تصورات كفاءة التلاميذ يمكن التنبؤ بها من خلال أنواع البيانات التي أدلى بها التلاميذ والتي وجهت تجاههم من قبل زملائهم في الفصل. ودراسة "جيست وآخرون" (Gest, Domitrovich & Welsh, 2005) التى توصلت إلى أن بنود تقييم السمعة الأكاديمية للأقران شكلت مقياساً متسقاً داخلياً مترابطاً بشكل معتدل ومميز مع المهارات الأكاديمية التى من تقييم المعلم، كما ساهمت كلاً من السمعة الأكاديمية للأقران والمهارات

الأكاديمية التي يقيمها المعلمون بشكل مستقل في التنبؤ بالتغيرات في مفهوم الذات الأكاديمي للأطفال، وأيضا ساهمت السمعة الأكاديمية للأقران بشكل فريد في التنبؤ بالتغيرات في الجهد والمهارات الأكاديمية التي قام المعلم بتقييمها خلال فترة سنة واحدة. وأيضا دراسة "جيست وآخرون" (Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008) التى أوضحت نتائجها وجود ارتباطات ثنائية الاتجاه بين السمعة الأكاديمية للأقران ومفهوم الذات الأكاديمي والجهد الأكاديمي الذي قيمه المعلم، وأن التغير في مفهوم الذات توسط العلاقة بين السمعة الأكاديمية للأقران والجهد. وبالتالى فالأقران يمتلكون معلومات فريدة حول الأداء الأكاديمي لزملائهم.

كما تؤيد نتائج البحث الحالى نتائج العديد من الدراسات;(Sage & Kindermann, 1999 Jun, 2008; Qi, Jan, Jeffrey & Oi-Man, 2010; Jan, Myung & Sarah, 2014; North & Ryan, 2018) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السمعة الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمى، وأن سمعة الطفل ضمن مجموعة الأقران مساهم مهم في مفهوم الذات الأكاديمي لديه. بينما تختلف نتائج البحث الحالى جزئياً مع نتائج دراسة "مينون" (Menon, 2004) التى أظهرت أن سمعة الأقران كانت أكثر تنبؤاً فيما يتعلق بالمجالات غير المتوافقة مع الجنس، أى أن سمعة الأقران للقدرة الأكاديمية - القدرة العلمية للفتيات وقدرة اللغة الإنجليزية للفتيان - تنبؤية لمفهوم الذات للقدرة في تلك المناطق فقط.

كما يفسر البحث الحالى الفروق بين مرتفعى السمعة الأكاديمية ومنخفضى السمعة الأكاديمية فى مستوى الطموح الأكاديمى لصالح مرتفعى السمعة الأكاديمية بأن السمعة الأكاديمية تؤثر بشكل غير مباشر – يتوسطه مفهوم الذات الأكاديمى – على مستوى الطموح الأكاديمى (Jan, Nicole, Wen & Oi-Man, 2009; Qi, Jan, Jeffrey & Oi-Man, 2010) باعتبار أن مفهوم الذات الأكاديمى قوة دافعة للسلوك تدفع بمستوى الطموح الأكاديمى للارتقاء وبالفرد للشعور بكيانه ووجوده، وهذا يكون في حالة إدراك الذات بشكل إيجابى أما إذا كان الإدراك للذات سلبي فإنه لا محالة من انخفاض مستوى طموحه. (أحمد عزت أرجح، ١٩٩٦؛ غالب محمد المشيخي، ٢٠٠٩)، فمستوى الطموح ينمو ويتطور بتقدم العمر، وهذا النمو قد يكون عرضة للتغيرات نتيجة للعوامل والظروف؛ فقد يكون عرضة للتطور السريع إذا ساعدته الظروف على ذلك، وأيضا عرضة للنكوص والارتداد إذا ما دعا الموقف لذلك، وبالتالى فالتلاميذ الذين يشعرون بحالة من الرضا والتقدير والاعتزاز بالذات يسعون إلى الاستزادة بهذا الشعور ويطمحون في تحقيق أهداف مستقبلية أبعد عن الراهنة، وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح. (رمزية الغريب، ١٩٩٩)، ومن ثم فالطموح الأكاديمى سمة ثابتة نسبياً تختلف من تلميذ لآخر وفقا لمدى وعى التلميذ بذاته وقدراته وإمكاناته الأكاديمية، وإطاره المرجعى هو تجاربه وخبرات النجاح والفشل التى مر بها عبر مراحل نموه المختلفة، وفى ضوء ذلك يحدد الأهداف المستقبلية القريبة والبعيدة التى يسعى إلى الوصول إليها وأيضاً مقدار الجهد الذي يبذله من أجل تحقيق هذه الأهداف.

وأيضاً يُرجع البحث الحالى نتائجه إلى أن التلاميذ الذين لديهم مستوى مرتفع من مفهوم الذات الأكاديمى يتميزون بأنهم لا يشعرون باليأس، ويسعون وراء المعرفة الجديدة وهم واثقون من تحقيق أهدافهم، وكذلك قادرون على وضع أهداف بديلة إذا لم يتمكنوا من تحقيق أهدافهم، ويعتمدون على أنفسهم فى تحمل المسئولية، ولديهم أهداف وغايات واقعية وملائمة لقدراتهم وإمكاناتهم، ويخططون للمستقبل، ولا يستعجلون النتائج، ولا يمنعهم الفشل من الاستمرار فى مواصلة جهودهم، ويحبون المنافسة ولا يكتفون بمستواهم الحالي، ويؤمنون بأن الفشل هو أول خطوة فى طريق النجاح. (أسماء الزناتى، ٢٠١١)

ومما يدعم ذلك التأثير غير المباشر للسمعة الأكاديمية على مستوى الطموح الأكاديمى من خلال مفهوم الذات الأكاديمى أنه عندما تم تقدير معامل الارتباط بين متوسطات درجات العينة الاجمالية فى البحث الحالى (١٥٢) تلميذا على قائمة الترشيح الذاتى الأكاديمى

ومتوسطات درجاتهم على اختبار الطموح الأكاديمى كانت قيمته (٠.٩٢٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ مما يعنى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمى ومستوى الطموح الأكاديمى لدى عينة البحث الحالى عند مستوى دلالة ٠.٠١.

علاوة على ذلك، تستمر السمعة الأكاديمية فى إحداث تأثير على مستوى الطموح الأكاديمى وبشكل مباشر، فالتلاميذ الذين يُنظر إليهم على أنهم أكفاء أكاديميا في الصف يواجهون إعجاباً أكبر بالمدرسة وإلتزامهم بها، مما يؤدي إلى بذل المزيد من الجهد (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997) والمشاركة فى أنشطة التعلم (Berndt, Laychak & Park, 1990; Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Buhs & Ladd, 2001; Altermatt & Pomerantz, 2003; Buhs, Ladd & Herald, 2006; Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen & Salmela-Aro, 2007)، ويفضلون البيئات التعليمية الأكثر تحدياً، ويكونون أكثر ثباتاً في مواجهة التحديات، ويفكرون بإيجابية، ويسعون للحصول على مساعدة أكاديمية من الآخرين ذوي المعرفة، ويضعون قيمة أعلى على إتقانهم الأكاديمي، وينجذبون إلى أقرانهم الذين يشاركونهم قيمهم الأكاديمية (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Zimmerman, 2002; Schunk & Zimmerman, 2006)، وعلى العكس التلاميذ ذوى السمعة الأكاديمية المنخفضة غالباً ما يميلون لأن ينظروا إلى أنفسهم على أنهم وحدهم وأقل مهارة أكاديميا ولا يمكنهم المثابرة وتحمل التحديات، ومن ثم يتجنبون المشاركة فى أنشطة التعلم (Wentzel, 1998; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Buhs & Ladd, 2001; Furrer & Skinner, 2003)

وتتفق نتائج البحث الحالى مع نتائج دراسة "جلمان" (Gelman, 2004) التى أوضحت أن التأثير المباشر للسمعة الأكاديمية فى السنة الثانية على المشاركة فى السنة الرابعة كان مهماً، وأن تأثير المشاركة في السنة الرابعة على الإنجاز في السنة الخامسة كان كبيراً، وأن التأثير غير المباشر للسمعة الأكاديمية فى السنة الثانية على المشاركة في السنة الرابعة من خلال الكفاءة الأكاديمية المتصورة فى السنة الثالثة كان كبيراً. وبالمثل، كان التأثير غير المباشر للكفاءة الأكاديمية المتصورة فى السنة الثالثة على التحصيل في السنة الخامسة من خلال المشاركة فى السنة الرابعة كبيراً. وأيضاً يتفق البحث الحالى مع نتائج دراسة "كى وآخرون" (Qi, Jan, Jeffrey & Oi-Man, 2010) التى أظهرت التوسط الجزئي لتأثير السمعة الأكاديمية على المشاركة من خلال الكفاءة الأكاديمية المدركة، وأن تأثير مفهوم الذات على التحصيل تم توسطه جزئيا عن طريق المشاركة، وبالتالى توفر هذه النتائج دعماً لتأثير السمعة الأكاديمية ليس فقط على النتائج المتزامنة المتعلقة بالمدرسة بل والمستقبلية أيضا.

كما تؤيد نتائج البحث الحالى نتائج العديد من الدراسات الطولية (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Furrer & Skinner, 2003; Bierman, 2004; Buhs, 2005; Gest, Domitrovich & Welsh, 2005; Scott, Arturo, Ann & Masten, 2006; Buhs, Ladd & Herald, 2006; Blanton, Wood & Taylor, 2007; Jun, 2008; Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008; Qi, Jan, Jeffrey & Oi-Man, 2010; Jan, Myung & Sarah, 2014; North & Ryan, 2018; Author, 2019)، التى توصلت إلى أن السمعة الأكاديمية للأقران تتنبأ بالإنجاز الأكاديمي اللاحق والأداء المستقبلى أى مستوى طموحهم الأكاديمى.

بينما تتعارض نتائج البحث الحالى مع نتائج دراسة "جان وآخرون" (Jan, Nicole, Wen & Oi-Man, 2009) التى توصلت إلى أن السمعة الأكاديمية للأقران قد تنبأت بدرجات اختبار التحصيل فى القراءة فقط ولكن ليس فى الرياضيات. ودراسة "كارلى" (Curlee, 2016) التى هدفت إلى دراسة الآثار طويلة الأجل للسمعة الأكاديمية في المدارس المتوسطة، وقد أوضحت

نتائجها أن السمعة الإيجابية في المدرسة المتوسطة ارتبطت ارتباطاً إيجابياً مع النتائج الأكاديمية في أواخر مرحلة المراهقة فقط.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. توعية المعلمين والأباء بأن السمعة الأكاديمية السلبية قد تعمل على تسريع الاتجاه النزولي في الأداء، وبالتالى لابد أن يعملوا على بناء الذات والحفز الذاتي للتلاميذ الذين قد يكونون في خطر.

٢. استخدام المعلمين فى الفصول الدراسية لإجراءات وممارسات لإدارة سمعة التلاميذ فى الفصول بما لا يجعل الفروق بين التلاميذ بارزة، وبالتالى لن يظهروا درجة عالية من الإجماع فى تصوراتهم لقدرات زملائهم فى الصف.

٣. تأكيد المعلمين على إتقان المهام والتحسن الشخصى بدلاً من الأداء النسبى ربما يخفف من الآثار السلبية للسمعة الأكاديمية.

٤. إنخراط المعلمين فى تفاعلات دافئة وإيجابية مع التلاميذ الذين يعانون من السمعة الأكاديمية المنخفضة قد يساعد على بث روح التفاؤل والنظرة الإيجابية للمستقبل.

٥. لفت انتباه المعلمين إلى ديناميات مجموعة الأقران والتأثير السلبى الناتج عن بعض الممارسات فى الفصول الدراسية مثل تجميع التلاميذ وفقاً للقدرات، والتركيز على المنافسة والإجابات الصحيحة مقابل الجهد المبذول.

٦. مساعدة المعلمين على تقييم جميع التلاميذ وبذل جهود خاصة للتلاميذ ذوي السمعة الأكاديمية المنخفضة للحصول على فرص لشغل مناصب قيادية والتفاعل مع زملاء الدراسة ذوي السمعة الأكاديمية المرتفعة.

٧. إقامة ندوات ومحاضرات وفتح قنوات الحوار والمناقشة مع التلاميذ من أجل توعيتهم ووقايتهم من الآثار السلبية لمجموعات الأقران وتصوراتهم فى الفصول الدراسية.

٨. إشراك التلاميذ ذوى السمعة الأكاديمية المنخفضة بالمدارس فى الأنشطة غير الأكاديمية التى تهدف إلى تعزيز الثقة بالنفس ورفع مستوى طموحاتهم.

البحوث المقترحة

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالى، فإنه يمكن تقديم مجموعة من البحوث والدراسات المقترحة على النحو التالى:

١. دراسة طولية للفروق في السمعة الأكاديمية بين الذكور والإناث في المراحل الدراسية المختلفة.

٢. بحث العلاقة بين السمعة الأكاديمية والتسويف الأكاديمى لدى التلاميذ بمراحل تعليمية مختلفة.

٣. دراسة النموذج السببى للعلاقة بين السمعة الأكاديمية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسى.

٤. دراسة الفروق في السمعة الأكاديمية لدى التلاميذ في مواد دراسية مختلفة.

٥. بحث العلاقة بين السمعة الأكاديمية والاندماج الأكاديمى لدى التلاميذ فى مراحل دراسية مختلفة.

٦. دراسة السمعة الأكاديمية وعلاقتها بأساليب التفكير وفعالية الذات لدى عينات مختلفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم عثمان (١٩٩٩). *مقدمة في علم الاجتماع*. الطبعة الأولى، الأردن، عمان: دار الشروق.

٢. إبراهيم محمد المغازى (٢٠٠٤). *مفهوم الذات بين التربية والمجتمع*. المنصورة: مكتبة جزيرة الورد.

٣. أحمد عزت أرجح (١٩٩٦). *أصول علم النفس*. الإسكندرية: المكتب المصري الحديث.

٤. أسماء التويجرى (٢٠٠٢). *المتغيرات الاجتماعية المحددة وأنماط الطموح*. رسالة دكتوراة، مكتبة عبد العزيز العامة، الرياض.

٥. أسماء الزناتى (٢٠١١). *دراسة مقارنة بين مستويات الإدارة الذاتية فى كل من مركز التحكم ومستوى الطموح وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

٦. إسماعيل جابر أبو زيادة (٢٠٠١). *علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح الأكاديمى لدى المعاقين حركيا من مصابى الانتفاضة فى قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

٧. أمجد محمد هيجانة، فتحية بنت محمد الشكيرى (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢١(١)، ص ص١٨٩-٢٢٥.

٨. أنور مصطفى سليمان الدلالعه، محمد أحمد صوالحة (٢٠١٥). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٣(١٢)، ص ص١٣-٣٨.

٩. باحمد جودة (٢٠١٥). *علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو*. رسالة ماجستير، علوم التربية، جامعة مولود معمري، الجزائر.

١٠. جمال الخطيب، منى الحديدى (٢٠٠٤). *التدخل المبكر في التربية الخاصة فى الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر.

١١. جمال عبد الله أبو زيتون (٢٠٠٤). *أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم*. رسالة دكتواره غير منشورة، الجامعة الإسلامية، عمان، الأردن.

١٢. حامد زهران (٢٠٠٠). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: عالم الكتاب.

١٣. حسن الشيخي (٢٠٠٣). *المعيارية ومفهوم الذات والسلوك الإنحرافي لدى المنحرفين*. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية، جامعة نايف العربية، السعودية.

١٤. حنان خليل الحلبى (٢٠٠٠). *مستوى الطموح ودوره فى العلاقات الزوجية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

١٥. رمزية الغريب (١٩٩٩). *التعلم دراسة نفسية - تفسيرية- توجيهية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦. زينب بنت عيدان الزهرانى (٢٠١٤). *مستوى الطموح الأكاديمى وعلاقته بتقدير الذات لدى الطالبات المتفوقات تحصيليا بجامعة الباحة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية.

١٧. سالم ناصر الكحالى (٢٠٠٥). *مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

١٨. سرحان نظيمة (١٩٩٣). العلاقة بين مستوى الطموح والرضي المهني للأخصائيين الاجتماعيين. *مجلة علم النفس*، ٢٨(٧)، ص ص ٩٦ – ١٣٤.

١٩. سعاد أحمد مولى الساعدى (٢٠١٥). العلاقة بين الالتزام الأكاديمى والطموح المهنى والأكاديمى لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب البصرة*، كلية الآداب، جامعة البصرة، ٧٠(١)، ص ص٣٢١-٣٨٢.

٢٠. سعيد جاسم الأسعدي، مروان عبد المجيد إبراهيم (٢٠٠٩). *الإرشاد التربوي: مفهومه وخصائصه وماهيته*. الطبعة الأولى، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢١. سلوى عثمان الصديقي، هناء حافظ بدوي (١٩٩٩). *أبعاد العملية الاتصالية*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

٢٢. سهام محمد إبراهيم (٢٠٠٨). *اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية الديموغرافية*. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٢٣. سهير كامل أحمد (١٩٩٩). *أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٢٤. شريف مهنى محمود (٢٠٠١). *دراسة الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوى العام والفنى والصناعى*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢٥. شيفر، شارلز، ميلمان، هوارد (٢٠٠٨). *مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها*. ترجمة نزيه حمدي، نسيمة داود، عمان: دار الفكر.

٢٦. صالح أبو جادو (١٩٩٨). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة.

٢٧. عبد الرحيم عبدالله الزبيدى (٢٠٠٦). *الذكاء الانفعالى وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى طلبة الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المستنصرية، العراق.

٢٨. عبد القادر كارجة (١٩٩٩). *سيكولوجية التعلم*. الطبعة الأولى، عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

٢٩. عبدالله عبدالهادى العنزى (٢٠١٦). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمى ودورهما فى التنبؤ بالتسويف الأكاديمى لدى طلاب الجامعة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥(٨)، ص ص ٩٦-١٣٤.

٣٠. عبد المنعم الحنفى (١٩٩٥). *علم النفس فى حياتنا اليومية*. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة مدبولى.

٣١. عبير عسيري (٢٠٠٣). *علاقة تشكيل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي العام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

٣٢. عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18*، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٣. عصام بشرى شريف (٢٠٠١). *العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى الطلبة العرب بالجامعات العراقية*. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد.

٣٤. علاء الدين كفافى (١٩٩٩). *الإرشاد والعلاج النفسي الأسري*. القاهرة: حورس للطباعة والنشر.

٣٥. علاء سمير موسى القطنانى (٢٠١١). *الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الازهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات*. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

٣٦. على حسين مظلوم (٢٠١٠). مستوى الطموح الأكاديمى وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية*، ١٨(١)، ص ص٢٣٦-٢٤٨.

٣٧. غالب محمد المشيخي (٢٠٠٩). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

٣٨. غرم الله الغامدي (٢٠٠٩). *التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة وجدة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

٣٩. كاميليا عبد الفتاح (٢٠٠٧). *مستوى الطموح والشخصية*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٤٠. مايسة النيال (٢٠٠٢). *التنشئة الإجتماعية مبحث في علم النفس الإجتماعي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٤١. محسن الدلفي (٢٠٠٤). *تطور شخصية الإنسان والتعامل مع الناس في ضوء التربية وعلم النفس والاجتماع*، الأردن، عمان: دار الفرقان.

٤٢. منال على محمد الخولى (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبى قائم على تحسين التفكير الإيجابى فى مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمى لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسيا. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، ٤٨(٢)، ص ص ١٩٦-٢٤٢.

٤٣. مها فتح الله بدير نوير (٢٠١٦). فاعلية وحدة إثرائية فى الاقتصاد المنزلى قائمة على التعليم التخيلى الموجه لإثراء الخيال العلمى والارتقاء بمستوى الطموح الأكاديمى للطالبات الموهوبات بالمرحلة الاعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٧١، ص ص ٢١٧-٢٥٩.

٤٤. نيفين عبدالرحمن المصرى (٢٠١١). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمى لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

٤٥. هيثم يوسف الريموني (٢٠٠٨). *أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسى ومفهوم الذات*. عمان: دار الحامد.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

46. Altermatt, E. (2012). Children's achievement-related discourse with peers: Uncovering the processes of peer influence. In Ryan, A. M., Ladd, G. W. (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 109-134). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
47. Altermatt, E. & Kenney-Benson, G. (2006). Friends' influence on school adjustment: A review of three perspectives. In A. V. Mitel (Ed.), *Trends in Educational Psychology* (pp. 137–153). New York: Nova Science Publishers.
48. Altermatt, E. & Pomerantz, E. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology*, 95, 111-123.
49. Altermatt, E., Pomerantz, E., Ruble, D., Frey, K. & Greulich, F. (2002). Predicting changes in children's self-perceptions of academic competence: a naturalistic examination of evaluative discourse among classmates. *Developmental Psychology*, 38(6), 903-17.
50. Anderman, E. (2013). Middle school transitions. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 176-178). New York, NY: Routledge.
51. Anne, A. (2018). The Association of Peer Academic Reputations with Achievement Beliefs and Behaviors during Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence,* 34(4), 63-85.
52. Ashley, E. & Perry, L. (2003). *Academic achievement: Do peer reputations really matter?* Poster session presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.

53. Author, A. (2019). Effects of peer academic reputation on achievement in academically at-risk elementary students. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 182-194.
54. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
55. Barron, P. & Ali-Knight, J. (2017). Aspirations and progression of event management graduates: A study of career development. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 30, 29-38.
56. Berndt, T., Laychak, A. & Park, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology*, 82, 664-670.
57. Bierman, K. (2004). *Understanding and treating peer rejection*. Guilford Press; New York.
58. Blanton, W., Wood, K. & Taylor, D. (2007). Rethinking middle school reading instruction: A basic literacy activity. *Reading Psychology,* 28, 75-95.
59. Bong, M. & Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really*? Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
60. Buhs, E. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407-424.
61. Buhs, E. & Ladd, G. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating process. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
62. Buhs, E., Ladd, G. & Herald, S. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
63. Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development,* 69, 1054-1073.
64. Cillessen, D., Schwartz, D. & Mayeux, L. (2011). *Popularity in the peer system* (pp. 25-56). New York, NY, US: The Guilford Press.
65. Coie, J., Dodge, K. & Kupersmidt, J. (1990). *Peer group behavior and social status*, Cambridge University.

66. Cole, D. (1991). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 27, 682-688.
67. Cole, D., Maxwell, S. & Martin, J. (1997). Reflected self-appraisals: Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89, 55-70.
68. Cole, D., Maxwell, S., Martin, J., Peeke, L., Seroczynski, A. & Tram, J. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, 1723-1746.
69. Connell, J. & Wellborn, J. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: Gunnar, M. & Sroufe, L. editors. *Minnesota symposium on Child Psychology*, 22, 43-77.
70. Curlee, A. (2016). *Peer Reputation among Affluent Middle School Youth: Ramifications for Maladjustment versus Competence by Age 18*. A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Arts.
71. De Bruyn, E. & Cillessen, A. (2006). Popularity in early adolescence: Prosocial and antisocial subtypes. *Journal of Adolescent Research*, 21(6), 607-627.
72. Droege, K. & Stipek, D. (1993). Children's use of dispositions to predict classmate's behavior. *Developmental Psychology,* 29, 646-654.
73. Dweck, C. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 57–88). San Diego, CA: Academic Press.
74. Eccles, J. & Roeser, R. (2010). An ecological view of schools and development. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 6-21). New York, NY: Routledge.
75. Ferla, J., Valcke, M. & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499-505.
76. Flagstaff, A. (2008). *US Fed News Service, Including US State News*. Digital Streams Limited, Washington, D.C.
77. Flook, L., Repetti, R. & Ullman, J. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41, 319-327.

78. Freeman, G. (2008). Academic Achievement, Academic Self-Concept and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. *Journal of Advance Academic*, 19(4), 700-743.
79. Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*. 95, 148-162.
80. Gelman, L. (2004). *Peer Reputations as a Determinant of Gender Differences in School Outcomes; Evidence for Domain-Specific Effects*. A Thesis Submitted to the Faculty of The Charles E. Schmidt College of Science In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts.
81. Gest, S., Domitrovich, C. & Welsh, J. (2005). Peer Academic Reputation in Elementary School: Associations with Changes in Self-Concept and Academic Skills. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 337-346.
82. Gest, S., Rulison, K., Davidson, A. & Welsh, J. (2008). A Reputation for Success (or Failure): The Association of Peer Academic Reputations with Academic Self-Concept, Effort, and Performance across the Upper Elementary Grades. *Developmental Psychology,* 44(3), 625-663.
83. Gilbert, D. & Malone, P. (1995). The correspondence bias. *Psychological Bulletin,* 117, 21-38.
84. Guay, F., Larose, S. & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity*, 3, 53-68.
85. Guay, F., Marsh, H. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and achievement: Developmental perspective on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
86. Hamm, J. & Faircloth, B. (2005). Peer Context of Mathematics Classroom Belonging in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25(3), 345-366.
87. Harris, J. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
88. Harter, S. (1998). The development of self-representations. In: Damon W, Eisenberg N, editors. *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional and Personality Development*. 5, 553-617.
89. Harter, S. (2006). The self. In Damon, W., Lerner, R. (Series Eds.) & Eisenberg, N. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Social, emotional, and personality development*, 4, 505-570.

90. Hartup, W. (2005). Peer Interaction: What Causes What? Article *in Journal of Abnormal Child Psychology,* 33(3), 387-94.
91. Hoglund, W. & Chisholm, C. (2014). Reciprocating risks of peer problems and aggression for children's internalizing problems. *Developmental Psychology*, 50, 586-599.
92. Hughes, J., Dyer, N., Luo, W. & Kwok, O. (2009). Effects of peer academic reputation on achievement in academically at-risk elementary students. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*, 182-194.
93. Hughes, J., Im, M. & Wehrly, S. (2014). Effect of peer nominations of teacher–student support at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology*, 52, 309-322.
94. Hughes, J. & Zhang, D. (2007). Effects of the Structure of Classmates' Perceptions of Peers' Academic Abilities on Children's Academic Self-Concept, Peer Acceptance, and Classroom Engagement. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 32, 400-419.
95. Huitt, W. (2009). *Self-Concept and Self-Esteem*. http://eprints.qut.edu.au.
96. Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. (1990). *Reputational bias: View from the peer group*. Cambridge University Press; New York.
97. Jan, N., Myung, H. & Sarah, E. (2014). Effect of Peer Nominations of Teacher-Student Support at Individual and Classroom Levels on Social and Academic Outcomes. *Journal of School Psychology*, 52(3), 309-322.
98. Jan, N., Nicole, D., Wen, L. & Oi-Man, K. (2009). Effects of Peer Academic Reputation on Achievement in Academically At-Risk Elementary Students. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 30(2), 182-194.
99. Jun, A. (2008). Life Sciences; New findings from Pennsylvania State University in the area of life sciences in children described. *Journal of Developmental Psychology,* 44(3), 625-636.
100. Juvonen, J. & Nishina, A. (1997). Social motivation in the classroom: Attributional accounts and developmental analysis. In Pintrich, P. R., Maeher, M. L. (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 10, pp. 181-211). Greenwich, CT: JAI.
101. Kasser, T. & Ryan, R. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. Sheldon (Eds.) *Life goals and well-being.* Gottingen: Hogrefe.

102. Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748.
103. Kindermann, T. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970-977.
104. Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. (2007). *Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study*. Paper presented at Society for Research in Child Development; Boston.
105. Ladd, G., Birch, S. & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
106. Ladd, G., Kochenderfer, B. & Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development,* 68(6), 1181-1197.
107. Larson, R. & Richards, M. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62, 284-300.
108. Lips, H. (2004). The Gender Gap in Possible Selves: Divergence of Academic Self-Views Among High School and University Students. *Sex Roles*, 50(6), 357-371.
109. Liu, W. & Wang, C. (2005): Academic Self-Concept: A Cross-Sectional Study of Grade and Gender Differences in a Singapore Secondary School. *Asia Pacific Education Review*, 61(1), 20-27.
110. Lozano, A. (1997). *Accompan Ying Gulliver Personal counselin in Secondary School Education*. Unpublished Study, University of Sevilla.
111. Luthar, S. & McMahon, T. (1996). Peer reputation among inner-city adolescents: Structure and correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 581-603.
112. Madon, S., Jussim, L. & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 791-809.
113. Matovu, M. (2014): A Structural Equation Modeling of the Academic Self-Concept Scale. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 185-198.

114. Menon, M. (2004). *Peer Reputations and Gender Differences in Academic Self-Concept*. A Thesis Submitted to the Faculty of The Charles E. Schmidt College of Science in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts.
115. Molloy, L., Ram, N. & Gest, S. (2011). The storm and stress (or calm) of early adolescent self-concepts: Within-and between-subjects variability. *Developmental Psychology*, 47, 1589-1607.
116. Montgomery, M. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: Observer-child Concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 254-262.
117. Newman, R. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20, 350-404.
118. North, E. & Ryan, A. (2018). The Association of Peer Academic Reputations in Math and Science with Achievement Beliefs and Behaviors during Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence,* 38(6), 772-794.
119. Pietsch, J., Walker, R. & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 589- 603.
120. Pomerantz, E., Grolnick, W. & Price, C. (2005). The Role of Parents in How Children Approach Achievement: A Dynamic Process Perspective. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 229-278). New York, NY, US: Guilford Publications.
121. Prinstein, M. (2007). Assessment of adolescents' preference and reputation-based peer status using sociometric experts. *Merrill-Palmer Quarterly,* 53(2), 243-261.
122. Qi, Ch., Jan, N., Jeffrey, L. & Oi-Man, K. (2010). Joint Contributions of Peer Acceptance and Peer Academic Reputation to Achievement in Academically At Risk Children: Mediating Processes**.** *Journal of Applied Developmental Psychology,* 31(6), 448-459.
123. Realmuto, G., August, G., Sieler, J. & Pessoa-Brandao, L. (1997). Peer assessment of social reputation in community samples of disruptive and nondisruptive children: Utility of the revised class play method. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 67-76.

124. Risi, S., Gerhardstein, R. & Kistner, J. (2003). Children's classroom peer relationships and subsequent educational outcomes. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 351-361.
125. Rodkin, P. & Ryan, A. (2012). Child and adolescent peer relations in educational context. In K. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds), *Educational Psychology handbook* (PP. 363-389). Washington, DC: American Psychological Association.
126. Rubin, K., Bukowski, W. & Bowker, J. (2015). Children in peer groups. In R. Lerner (Series Ed.), M. H. Bornstein & T. Leventhal (Vol. Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, 4. Ecological settings and processes in developmental systems*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
127. Rubin, K., Bukowski, W. & Parker, J. (1998). Peer Interactions, Relationships and Groups. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 619-700). New York: Wiley.
128. Rubin, K., Chen, X., McDougall, P. & Bowker, A. (1995). The waterloo longitudinal project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7, 751-764.
129. Ruble, D., Eisenberg, R. & Higgins, E. (1994). Developmental changes in achievement evaluations: Motivational implications of selfother differences. *Child Development,* 65, 1095-1110.
130. Ryan, C. (2018). Europe's Moral Margin: Parental Aspirations and the European Court of Human Rights, Columbia. *Journal of Transnational Low*, 56, 1-36.
131. Sage, N. & Kindermann, T. (1999). Peer networks, behavior contingencies and children's effort in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 143-171.
132. Sagone, E. & De Caroli, M. (2014). A correlational study on dispositional resilience, psychological well-being, and coping strategies in university students. *American Journal of Educational Research*, 2, 463-471.
133. Schunk, D. & Zimmerman, B. (2006). *Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends*. Lawrence Erlbaum Associates; Mahwah, NJ.
134. Scott, D., Arturo, S., Ann, S. & Masten, A. (2006). Childhood Peer Reputation as a Predictor of Competence and Symptoms 10 Years Later. *Journal of Abnormal Child Psychology,* 34(4), 509-526.

135. Scott, D., Kelly, L., Alice, J. & Janet, A. (2008). A Reputation for Success (or Failure): The Association of Peer Academic Reputations with Academic Self-Concept, Effort, and Performance across the Upper Elementary Grades. *Developmental Psychology*, 44(3), 625-636.
136. Steinberg, L. (2014*). Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Boston, MA,: Houghton Mifflin Harcourt.
137. Steinberg, L., Dornbusch, S. & Brown, B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *The American Psychologist,* 47(6), 723-739.
138. Sze, S. & Valentin, S. (2007). Self-Concept and Children with Disabilities. *Education Journal*, 127(4), 552-562.
139. Tice, D. & Wallace, H. (2003). The reflected self: Creating yourself as (you think) others see you. In: Leary MR, Tangney JP, editors. *Handbook of Self and Identity*. Guilford Press; New York: pp. 91-105.
140. Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O. & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 334-334.
141. Vander, S., Hendrickx, M., Boor-Klip, H. & Mainhard, T. (2018). Learning Disabilities and Low Social Status: The Role of Peer Academic Reputation and Peer Reputation of Teacher Liking. *Journal of Learning Disabilities,* 51(3), 211-222.
142. Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
143. Wentzel, K., Filisetti, L. & Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 78, 895-910.
144. Wentzel, K. & Muenks, K. (2016). Peer influence on students' motivation, academic achievement, and social behavior. In K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 13-30). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
145. Zimmerman, B. (2002). *Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective*. Lawrence Erlbaum Associates; Mahwah, NJ.