الفصل الرابع

توجهـــات أهـــداف الإنجاز

Achievement Goals Orientation

مقدمة :

للدافعـــية أهمية خاصة في تفسير الكثير من جوانب السلوك الإنساني، نظراً لأن أداء الفرد وإصراره على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لديه من دوافع، وكذلك قد يرجع تباين السلوك في المواقف المختلفة في أساسه إلى الدافعية.

وإذا كـــان ناتج الدافعية يتمثل في إشباع حاجة معينة لدى الفرد وتحقيق هدف ما فـــإن دراســـة الدافعية تضيف إلى فهم السلوك الإنساني تصوراً عن الدافع المحدد للهدف الـــذي يضـــعه الفـــرد لنفسه وبذلك يمكن الوصول إلى فهم أعمق وأدق للسلوك الإنساني (مصطفي باهي وأمينة شلبي، ١٩٩٨، ٧).

وتعد دافعية الإنجاز من أكثر الدوافع النفسية التي حظيت بالبحث والدراسة وذلك لأهميتها وإسهامها في جميع أشكال السلوك، فلابد من وجود دافع يستثير السلوك ويُوجهه وفـــي محاولة تفسير التباين في دافعية الإنجاز ركزت معظم الدراسات على محاولة الربط بين دافعية الإنجاز والعديد من العوامل والمتغيرات الاجتماعية والتربوية والنفسية.

فـــالدافع للإنجـــاز يُحفـــز سلوك الفرد نحو السعي لتحقيق ذاته من خلال تحقيقه لمســـتوى مرتفع من التفوق بمعنى أنه كلما زاد الدافع للإنجاز زاد معدل التحصيل وكذلك المعـــتقدات الذاتية الموجبة تزيد من ثقة الطلاب في أنفسهم مما يدفعهم إلى تحقيق التفوق والنجاح (صلاح عبد السميع باشا، ٢٠٠٠).

أولاً: نظرية توجهات أهداف الإنجاز: ***Achievement Goals Orientation Theory***

لقـــد بـــدأ الباحـــثون فـــي الفـــترة الأخيرة الاعتماد على نظرية توجهات أهداف الإنجاز كأساس نظري للبحث في الفروق الدافعية وذلك كنتيجة لجهود العديد من الباحثين فـــي هـــذا المجـــال أمثال "نيكولز" *John Nicholls*، "إمس" *Carole Ames* ، "موهر" *Martin Maehr*، "دفيك" *Carole Dweck* *(Elliot, 1999)*.

وعلـــى مر العقدين السابقين تمثل الاهتمام الرئيسي للأعمال النظرية والتجريبية المرتـــبطة بدافعـــية الإنجاز في دراسة منظور توجهات أهداف الإنجاز، والتي يُنظر إليها على أنها قوة معرفية محركة للسلوكيات المرتبطة بالكفاءة وخلال الاهتمامات المبدئية في اتجاه توجهات أهداف الإنجاز كان التأكيد على شكلين من تلك الأهداف هما أهداف الإتقان وأهداف الأداء *(Butler, 1995; Midgley, et al., 1998; Urdan, 2001)*.

وتهـــتم هـــذه الـــنظرية المعاصرة بالدافعية في الإطار الاجتماعي المعرفي حيث تركز على الهدف الذي ينشده الفرد من إنجازه لمهمة ما (سبب الدافعية) فهي نظرية كيفيه للدافعية (نادية السيد الحسيني، ٢٠٠١).

ولـــذا فلم يَعُد البحث في الفروق الدافعية بين الأفراد في ضوء هذا الاتجاه يهتم بالتعبيرات الكمـــية عن مستوى الدافعية (مرتفع، متوسط، منخفض) أو مكونات الدافعية (مثل الطموح والحماســـة) وإنمـــا بدأ الاهتمام بالفروق الكيفية في الدافعية وهو ما يتضمن نوع التوجه الدافعي للفرد فهذه النظرية تركز على الأسباب الكامنة وراء الدافعية.

وتتضـــح أهمية هذا الاتجاه في أنه أصبح أساساً للعديد من الأعمال التطبيقية في المدارس في الدول الغربية أكثر من ذلك أصبح هذا التوجه أحد أهم التوجهات البحثية في مجال الدافعية والانفعالات للمجلس الدولي للصحة العقلية منذ عام ١٩٩٥ *(Elliot, 1999)*

وكذلك تتضح أهمية هذا الاتجاه من تأكيد المجلس الدولي لمعلمي الرياضيات في العقـــد الماضـــي علـــى ضـــرورة أن تعتمد المعايير المستخدمة في التقويم على مبدأ هام يتضـــمن ضـــرورة فهـــم المتعلميـــن أن كيفـــية الوصول للإجابة أهم من الإجابة في حد ذاتها – التأكيد على أهمية أهداف الإتقان – وأصبحت هذه التوصية محل اهتمام ٤٩ ولاية من الولايات الأمريكية في الوقت الحالي *(Midgley, et al., 2001)*.

ويعنـــي ذلك ضرورة ألا يكون التحصيل هو المعيار الوحيد والأساسي في تحديد المســـتوى الأكاديمـــي لأن ذلـــك يَدفع إلى التأكيد على أهداف الأداء أكثر من التأكيد على أهداف الإتقان.

فلقـــد أكدت الكثير من مناحي علم النفس المعرفي على أن الأفعال تتحدد بواسطة الأهـــداف فقد افترضت معظم نظريات الدافعية بعض أنماط من الأهداف أو الغايات أو ما يعـــرف بعمديـــة الســـلوك الإنساني *Intentionally* وهذه الأهداف يمكن تحقيقها واقعياً وتوصـــف بأنها معرفية كما في النظريات المعرفية للدافعية أو أقل معرفية كما في نظرية الحاجات الكلاسيكية لـــ" موراي " *Murray* في ١٩٣٨ أو بأنها لا شعورية كما في نماذج التحليل النفسي لـــ "فرويد" *Freud* في ١٩٥٧ *(Pintrich & Garcia, 1991)*.

ففي ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي بدأت أبحاث دافعية الإنجاز تتجه إلى إحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك وهو ما يعرف بالسلوك الموجـــه بـــالهدف ولذا فقد بدأ الاهتمام بالربط بين دافعية الفرد ومتغيرات أخرى كالحاجة للإتقـــان وصـــعوبة المَهَمَـــة ومشاعر الفرد من قلق وضغوط وشعور بالفشل كموجهات للسلوك أثناء التفاعل مع مواقف التعلم *(Linnenbrink, et al., 1999)*.

ونـــتج عـــن ذلـــك مـــا يعـــرف بنظرية توجهات أهداف الإنجاز كإطار يحاول إحـــداث ذلـــك التكامل والذي يحظى باهتمام كبير في مجال الدافعية في السنوات الأخيرة *(Ames, 1992; Jagacinski & Duda, 2001; Schutz, 1994)*.

وتـــبعا لهذه النظرية بدأ التركير على الهدف أو الغرض الذي يدركه الأفراد من إجراءات الإنجـــاز وكـــيف يفكر الأفراد وما يعتقدونه عن أنفسهم وعن المهام موضوع التعلم وعن أداءهـــم فيها بدلاً من الاهتمام بكم الدافعية، وكيف يؤثر ذلك على تفسيرات الأفراد وردود أفعـــالهم فـــي مواقـــف الإنجـــاز وهو ما يؤدي في النهاية إلى أنماط مختلفة من المعرفة والانفعالات والسلوك *(Midgley, et al., 1998; Midgley, et al., 2001)*.

ويفـــترض هنا أن الأهداف توجه السلوك وبصفة خاصة سلوك الاختيار وسلوك المـــثابرة، وإضـــافة بنى كالأهداف والغايات للنماذج المعرفية للتعلم يسهم في تحقيق فهم أكثر دقة وواقعية لعملية التعلم *(Pintrich & Garcia, 1991)*.

فـــتوجهات أهداف الإنجاز تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الإنجازية حيـــث تخلق للفرد إطار عمل يُمكنه من تقييم سلوكه الإنجازي ووضع الأهداف الشخصية وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تتحقق الأهداف المنشودة *(Seegers, et al., 2002)*.

حيـــث يمكن اعتبار كل توجه من توجهات أهداف الإنجاز بمثابة مولد لمجموعة مـــن الاهـــتمامات الخاصـــة به حيث يخلق لدى الفرد إطار عمل معين لمعالجة وتجهيز المعلومات المعروضة *(Elliott & Dweck, 1988)*.

وفـــي ضـــوء تلك النظرية تُعد الأهداف محدد جوهري للسلوك المرتبط بالإنجاز وسلوك المتعلم يُعد دالة للرغبة في تحقيق أهداف معينة محددة من قبل *(Seifert,1995)*؛ وعـــلاوة علـــى ذلك يُعد كل هدف من أهداف الإنجاز بمثابة المحرك لإطار عمل معرفي إدراكـــي مختلف أثناء التجهيز والمعالجة فكل هدف يقود إلى أنماط مختلفة من الإجراءات والنتائج المرتبطة بالإنجاز *(Elliot & McGregor, 2001; Deci & Ryan, 2000)*.

فتوجهات أهداف الإنجاز تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في مواقف الإنجاز حيث تخلـــق للفـــرد إطار عمل يُمكنه من تقييم سلوك الإنجاز ووضع الأهداف الشخصية للتعلم وبـــذل الجهـــد حـــتى تتحقق الأهداف المنشودة *(Seegers, et al., 2002)*؛ واختلافات توجهـــات أهـــداف الإنجـــاز وبروفيلاتها المختلفة يمكن أن تقود إلى اختلافات كيفية في الاتجاه نحو أداء المهام الأكاديمية، وعند التركيز على أهداف الإتقان يكون الدافع هنا دافع داخلـــي بينما التركيز على أهداف الأداء يقود إلى دافعية خارجية تتمثل في التركيز على تحصيل الدرجات وإسعاد الآخرين او الظهور كأفضل منهم *(Conti, et al., 1995)*.

ثانياً : مفهوم الهدف :

ظهـــر مفهوم الهدف في كثير من الأدب النفسي وبأشكال متعددة وبمفاهيم مختلفة ولكـــن الهدف بالمعنى المستخدم في نظرية توجهات أهداف الإنجاز يشير إلى "الاعتقادات المـــتعلقة بالغـــرض أو المعنى من العمل الأكاديمي والإنجاز والنجاح فيه" *(Urdan & Maehr, 1995)*؛ أو "إلـــى الطـــرق المختلفة في مواجهة مواقف الإنجاز والاندماج فيها والاستجابة لها" *(Ames, 1992)*.

حيـــث تختلف أهداف الإنجاز بهذا المعنى عن الغايات النوعية للأداء أو الغايات التـــي تناولـــتها بعض نظريات الدافعية فغايات الأداء النوعية تركز على ما يحاول الفرد الوصـــول إليه أو تحقيقه بعد الانتهاء من المَهَمَة بينما أهداف الإنجاز تهتم بالسبب المدرك وراء محاولة الوصول إلى هذا الشيء أو بمعني أخر السبب وراء سلوك الإنجاز.

فمـــثلاً عندما يقوم طالبان بنفس العمل ربما يقوم أحدهما بالعمل بناءً على رغبة داخلية واهتمام بموضوع العمل، وربما يقوم الآخر بالعمل تحت ضغط من المعلم أو خوفاً مـــن فقدان درجة هذا العمل، وربما يقوم كلاً منهما بالعمل بنفس القدر من الدافعية ولكن الســـبب وراء هذه الدافعية مختلف، والمهم من وجهة نظر اتجاه توجهات أهداف الإنجاز هو السبب وراء الدافعية أو السبب وراء القيام بالعمل *(Deci & Ryan, 2000)*.

ويذكر *(Breen & Lindsay, 1999)* أنه عند دراسة أو تفسير الدافعية وخاصة فـــي مـــرحلة التعليم العالي يجب ألا نكتفي بدراسة مكون قيمة الدراسة والذي يعتمد على الرغبة في تحقيق أهداف نوعية معينة من التعليم الجامعي وتوقعات الفرد عن إنجازه لهذه الأهـــداف بل أكثر من ذلك لابد من دراسة الأهداف الذاتية للمتعلمين والتي تحدد معتقدات الفرد السببية عن تعلمه.

فالقضـــية أعمق وأكبر في حالة توجهات أهداف الإنجاز وتتمثل في السبب وراء الاندمـــاج فـــي الـــتعلم أو اختيار القيام بعمل معين والاندماج فيه فالفرد ممكن أن يختار المشـــاركة فـــي نشاط معين للحصول على مكافأة خارجية أو لتطوير مهاراته وقدراته أو لإظهـــار ذكـــاءه والبرهـــنة علـــيه في ضوء أداء الآخرين *(Ames, 1990)*؛ وليس من الضـــروري أن تؤثـــر هذه الأهداف في كم الدافعية للأداء ولكن الأكثر أهمية من ذلك أن هـــذه الأهـــداف تؤثـــر علـــى كيف الدافعية والذي يؤثر بالتالي على المخرجات السلوكية والمعرفية والانفعالية للمتعلم فهي تمثل توجهات تنظيمية يتأثر بها أداء المتعلم في مواقف الإنجاز *(Urdan & Maehr, 1995)*.

فعـــندما يحـــدد المتعلم هدف معين يحاول تحقيقه كالإجابة عن ٩٠ ٪ من أسئلة الاختبار بطـــريقة صحيحة يُعد ذلك من الأهداف النوعية للأداء والتي تحدد ما ***What*** يحاول الفرد تحقـــيقه؟ ولكـــن توجهات أهداف الإنجاز تهتم بالسبب وراء الإنجاز والمتمثل في الإجابة على السؤال لماذا ***Why*** يحاول الفرد الإنجاز؟ فالاهتمام هنا بالسبب المدرك وراء الإنجاز والأهـــداف حينما توصف بهذه الطريقة فأنها تمثل فئات أفضل وأكثر تمايزاً من الأهداف تعمل بجانب الأهداف النوعية للأداء *(Urdan, 1997, 100)* . أكثر من ذلك يُفترض أن توجهـــات أهـــداف الإنجـــاز تُمثل توجهات عامة للشخص أو خطط أو نظريات لمواجهة المهام أو إتمام المهام وتقويم نتائج العمل *(Pintrich & Linnenbrink, 2000)*.

ويمكـــن أن يتضـــح مفهوم الهدف من منظور توجهات أهداف الإنجاز من خلال تصـــنيف *(Pintrich, 2000c)* للأبحاث الحالية في مجال الأهداف في السياقات الدراسية حيـــث يذكـــر أنـــه هناك ثلاثة اتجاهات عامة للبحوث في مجال الأهداف تعكس كلاً منها مستويات مختلفة من التحليلات الخاصة ببنية الهدف (مكونات الهدف) كما يلي:

- **أهداف في المستوى النوعي للمَهَمَة:** *Task-Specific Level Goals*

ويطلـــق عليها أيضاً الأهداف النوعية للأداء *Target Goals* والتي تتضمن ما يحـــاول الفـــرد تحقـــيقه مـــن القيام بعمل معين أو من حله لمشكلة ما فهذه الأهداف تمثل المعايـــير أو المحكـــات التي يمكن أن يُقَيم في ضوئها الأداء والنواتج ولكن هذه الأهداف النوعية للأداء لا تتضمن الأسباب التي تدفع الفرد لكي يجاهد من أجل تحقيقها.

- **الأهداف الأكثر عمومية:** *More General Goals*

وتتضمن الأهداف العامة للفرد والتي تتصل بمجالات عديدة في الحياة وتشكل ما يريده الفرد أو ما يحاول تحقيقه كأسباب كامنة وراء القيام بشيء ما وليس من الضروري أن تتضمن هذه الأهداف معايير أو محكات لتقويم الأداء والنواتج كما في الأهداف النوعية لـــلأداء، فهـــناك العديـــد من الأهداف العامة كالمشاريع الشخصية والمهام الحياتية والتي تعكس آمال وطموحات الشخص بصفة عامة وليس فقط على مستوى الإنجاز الدراسي.

- **أهداف الإنجاز:** *Achievement Goals*

وتمـــثل المستوى المتوسط بين الأهداف النوعية والخاصة بمهام معينة والأهداف العامـــة للفرد وهي تعني الأغراض أو الأسباب الكامنة وراء إنجاز الفرد لمهمة ما والتي تعمل عادة في مجال التعلم الأكاديمي - ويمكن أن يظهر تأثيرها في المجالات والسياقات التدريســـية كالرياضـــيات والآداب والعلوم - ويجب ملاحظة أن الأهداف النوعية للأداء

والخاصة بمهام معينة والأهداف العامة يمكن أن تعمل أو تظهر في مجالات مختلفة تماماً أو يكون محتوى الهدف في كلاً منها مختلف تماماً ولكن أهداف الإنجاز تظهر وتعمل في مجال دافعية الإنجاز والسلوك بصفة خاصة ويكون معنى الهدف فيها واحد.

ويذكر *(Harackiewicz & Sansone, 1991, 23)* أن هناك اعتماد متبادل أو علاقة اعتمادية بين الأهداف النوعية للأداء وأهداف الإنجاز وأنه إذا تم ترتيب الأهداف ترتيباً هرمياً بناء على درجة العمومية فإن كلاً من الأهداف النوعية للأداء وأهداف الإنجاز تنتمي إلى الأهداف النوعية والأقل عمومية إذ تختص بمجالات نوعية محددة.

ويتضح مما سبق أن أهداف الإنجاز تمثل اتحاد أو مزيج من الأهداف العامة للفرد كالإتقان والتميز والمعايير النوعية أو الأهداف النوعية التي يتم تقييم الأداء في ضوئها وبناء على ذلك فإن أهداف الإنجاز تشكل منظومة أو نظرية أو خطط عامة للمواجهة والاندماج في الإجراءات الدراسية وتقييم الأداء فيها.

وكما تؤكد نظرية توجهات أهداف الإنجاز على الأهداف الشخصية للفرد، تهتم كذلك بأهداف الإنجاز التي يتم التأكيد عليها من خلال الممارسات والإجراءات المتبعة في المدرسة أو داخل الفصول وهو ما يطلق عليه بنية الهدف *Goal Structure* وهنا تكون الأهداف موضوع الدراسة هي الأهداف المدركة من قبل المتعلم في بيئة الصف أو الأهداف التي يتم التأكيد عليها في بيئة الدراسة *(Midgley & Urdan, 2001)*.

وتختلف هذه الأهداف بمعناها السابق عن توجهات الدراسة*Study Orientation* المقترحة من قبل " تيلور " *Taylor* في ١٩٨٣، فهو يفترض أن أسباب الأفراد للدراسة يمكن تصنيفها في أربعة أنماط هي الإرادي، والأكاديمي، والشخصي، والاجتماعي، والتي تؤثر وتتأثر بطبيعة المادة المتعلمة وينتج عنها شعور بالنجاح أو الفشل عند تحقيق غايات التعلم الشخصية والتي تدخل ضمن نطاق الدافعية للتعلم، ويمكن اعتبار توجهات الدراسة لـ *Taylor* تصنيفات لأنماط التعلم في حد ذاته والتي تتشابه مع تمييز " أنتوستل ورامسدن " *Entwistle & Ramsden* في ١٩٨٣ بين توجهات المعنى والتي ترتبط بأساليب التعلم العميقة، وتوجهات النسخ أو الاسترجاع والتي ترتبط بالأساليب السطحية للتعلم *(Breen & Lindsay, 1999)*.

وتذكر *(Dweck, 1986)* أن هذا التحول في بحوث الدافعية أدى إلى تعميق الفهم وإحداث نوع من التكامل بين المثيرات الخارجية والحالة الداخلية للفرد في إطار نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي والتي أكدت على دور الوسيط المعرفي في تفسير وإدراك معنى الموقف المحيط وقد مكن هذا التحول من الوصول إلى الأنماط التكيفية واللاتكيفية للأداء وتفسير هذه الأنماط وشرحها في مصطلحات عملياتية محددة وكذلك محاولة توفير مفاهيم وأسس تجريبية صادقة وصالحة للتطبيقات التربوية.

ثالثاً : تطور البحث في مجال توجهات أهداف الإنجاز:

لم يستخدم مصطلح الأهداف بالمعنى المستخدم في نظرية توجهات أهداف الإنجاز بانتظام ووضوح قبل عام ١٩٨٠ بينما مصطلح الهدف في حد ذاته استخدم كثيراً قبل ذلك كما في أعمال "موراي" في ١٩٣٨عن الحاجات النفسية، ولكن المفهوم الحالي للهدف ظهر في بداية الثمانينيات، وأحد مصادر الفكرة تمثلت في نظريات دافعية الإنجاز والتي ترجع إلى جهود "ماكليلاند" *McClelland* في ١٩٦١ و"أتكنسون" *Atkinson* في ١٩٦٦ حيث حددت "موهر" في ١٩٧٤ بعض المشكلات التي واجهة "ماكليلاند وأتكنسون" عند تحديد المفاهيم الخاصة بدافعية الإنجاز وبصفة خاصة وصف دافعية الإنجاز كسمة ثابتة لدى الفرد والذي ربما يقل أو يضعف من دور العوامل السياقية كالقيم والثقافة في تشكيل السلوك الدافعي وكرد فعل لذلك افترضت "موهر" بعض المفاهيم عن الأهداف والتي تتضمن أن الأهداف لها طبيعة معرفية أكثر من الحوافز الداخلية والحاجات، وأنها تتأثر بالعوامل الثقافية الاجتماعية والموقفية والمعلوماتية ودلالات الأداء السابق *(Maehr & Midgley, 1991; Urdan, 1997, 102)*.

فقد أشار "ماكليلاند" إلي اتجاهين متمايزين عند وصفه لدافعية الإنجاز وذلك من خلال تفرقته بين محاولة الفرد للإنجاز من خلال مفهوم التدعيم الاجتماعي أو الإثابة الفورية وبين أولئك الأفراد الذين ينجزون لتبنيهم الإنجاز على أنه قيمة فلا يحرصون على التدعيم الخارجي أو شهادة الناس لهم بالتفوق ولكنهم فقط يكونون أكثر حساسية للإشباع الذاتي والإحساس بالتفرد (حسن على حسن، ١٩٩٨، ٢١).

وبالرغم من جهود "موهر" في التوصل إلى نظرية مستقرة للدافعية وخالية من المشكلات المنهجية إلا أن مفهومها عن الأهداف ارتبط كثيراً بمفهوم الحاجة للإنجاز المفترض من قبل "ماكليلاند وأتكنسون" وكذلك بمفهوم الدافعية الداخلية لـ "ديسي" *Deci* في ١٩٧٥ ومع مفهوم دافعية الكفاءة لـ "وايت" *White* في ١٩٥٩، ثم بعد ذلك حاول "ديشارمس" *De Charms* في ١٩٧٦ تطوير مفهوم "موهر" عن الأهداف وأكد على دور السياقات كمؤثر حرج في الدافعية ثم توالت بعد ذلك أعمال "دفيك ونيكولز وإمس" والتي عمقت الفهم النظري لتوجهات أهداف الإنجاز رغم بعض الاختلافات النظرية بينها *(Urdan, 1997, 102)*.

وتعد أعمال "دفيك ونيكولز وإمس" بمثابة البداية الحقيقة في التأكيد على معنى الهدف المقصود في نظرية توجهات أهداف الإنجاز والتي تنظر لهذه الأهداف على أنها ركائز معرفية ديناميكية *Cognitive Dynamic Focus* لاندماج الفرد في المهام حيث

تسهم توجهات أهداف الإنجاز المختلفة في تباين تفسيرات الأفراد لمواقف الإنجاز والاندماج فيها فهي تعد بمثابة القائد للعمليات المرتبطة بالإنجاز ومحدد جوهري لمخرجات مواقف التعلم *(Elliot, et al., 1999)*.

وقد ركزت الدراسات والبحوث في مجال توجهات أهداف الإنجاز في بدايتها على نمطين من هذه التوجهات – بالرغم من إمكانية توجه الفرد نحو أكثر من هدف في آن واحد– يهدف أحدهما إلى تطوير الكفاءة واكتساب المعرفة بينما يؤدي الأخر إلى تركيز انتباه الفرد على المقارنة المعيارية بين أداءه وأداء الآخرين مما يؤدي إلى محاولة إظهار القدرة وإعجاب الآخرين رغبة في الحصول على أحكام جيدة عن الكفاءة والخوف من الظهور بمظهر الغباء أو نقص القدرة أمام الآخرين مما قد يدفع الفرد إلى الانسحاب لتجنب ذلك *(Butler, 1995; Elliott & Dweck, 1988; Dweck, 1986; Ames & Archer, 1988; Ames, 1990; 1992; Kaplan & Midgley, 1997; Midgley, et al., 1995; Maehr & Midgley, 1991; Roeser, et al., 1996)* .

وأدى التركيز على نمطين فقط لأهداف الإنجاز إلى نتائج متداخلة وغير مستقرة مما دفع المهتمين بهذا المجال إلى محاولة مراجعة النماذج الثنائية والمقاييس المستخدمة في تحديد توجهات أهداف الإنجاز وهو ما قاد إلى ظهور نماذج توجهات أهداف الإنجاز الثلاثية والتي طورت حديثاً واتسعت لتشتق منها النماذج الرباعية لتوجهات أهداف الإنجاز وكذلك تمثل أحد الحلول في محاولة الوصول إلى نماذج تؤدي إلى نتائج مستقرة وغير متداخلة إلى الاهتمام بما يسمي باتجاه تعددية أهداف الإنجاز وهو ما يتضح من عرض نماذج توجهات أهداف الإنجاز المختلفة في الفصل التالي.

رابعاً : نماذج توجهات أهداف الإنجاز :

أ- النماذج الثنائية لتوجهات أهداف الإنجاز:

علـــى الرغم من أن الأفراد من الوجهة النظرية يمكن أن يمتلكوا عدداً كبيراً من الـــتوجهات الدافعية للإنجاز إلا أن البحث في هذا المجال ركز في البداية على نمطين من هـــذه الأهـــداف والتي تحكم كيف يميز الأفراد النجاح والكفاءة في مواقف التعلم والنماذج التـــي أكـــدت علـــى هذيـــن النمطين يشار إليها بنماذج التصنيف الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز والتي تتمثل في ما يلي:

➢ **أعمـــال "دفيك" في ١٩٨٦، ١٩٨٨:** والتي اعتمدت في البداية على نظرية العزو وأعمال "سيلجمان" *Seligman* عن العجز المتعلم *Learning Helplessness* **وهدفت** إلـــى تفســـير عزو بعض المتعلمين لفشلهم في الإنجاز لنقص القدرة (أنماط العجز)، بينما البعض الآخر يعزو فشله إلى نقص الجهد (أنماط الإتقان) وتمكنت "دفيك" بذلك من إحداث الـــتكامل بيـــن الأنمـــاط المختلفة للعزو ومحصلاتها السلوكية والانفعالية في نموذج واحد مســـتقر، وأضـــافت "دفـــيك" فـــي الفترة الأخيرة إلى نموذجها معتقدات الفرد عن الذكاء وافترضـــت أن الفـــرد قد يدرك القدرة على أنها شئ ثابت أو أنها شيء غير ثابت وقابل للتحسين وهو ما يقود الأفراد إلى توجهات إنجازيه مختلفة فالفرد الذي يعتقد في أن الذكاء ســـمة مســـتقرة ثابتة يهتم بالبرهنة على قدراته وعلى أنه أذكي من الآخرين "توجه هدف القـــدرة النسبي" بينما الأفراد الذين يعتقدون في أن الذكاء قابل للتعديل يتوجهون نحو تنمية القدرة والكفاءة "توجه هدف المَهَمَة" *(Dweck, 1986; Elliott & Dweck, 1988)*.

وقـــد افترضـــت " دفيك " *Dweck* في ١٩٨٤، ١٩٨٦ بناء على ذلك نمطين من توجهـــات الأهداف هما *(Elliott & Dweck, 1988; Dweck, 1986; Schraw, et al., 1995; Dupeyrat & Mariné, 2005)* :

- **أهـــداف التعلم** *Learning Goals* : وتعكس التركيز على تطوير الكفاءة عن طريق تحسين مستوى القدرة وإتقان المهارات الجديدة.

- **أهـــداف الأداء** *Performance Goals* : وتعكـــس محاولـــة الفرد لتجنب الأحكام الســـالبة عـــن الكفاءة أو محاولته للحصول على أحكام إيجابية عنها وكذلك محاولة الفرد لإظهار قدراته وعدم فقدان الثقة بها.

➢ **أعمـــال "تـــيكولز" في ١٩٨٤:** والتي ركزت على نمو مفهوم القدرة لدى الأطفال وأدت إلـــى الاعـــتقاد فـــي أن وصول الأطفال إلى مستوى معين من نمو القدرة المعرفية يُمكـــنهم من تكوين مفاهيم متمايزة عن القدرة (الجهد والقدرة شيئان منفصلان) أو مفاهيم

غير متمايزة (القدرة والجهد شيء واحد غير منفصل) أو بمعني أخر تقود إلى الاعتقاد في أن (زيادة الجهد تقود إلى تحسين القدرة) ويرى "نيكولز" أن هذا المفهوم عن القدرة يعتمد على الهدف الذي يُؤكده الفرد لنفسه أو على مفهوم النجاح في الموقف التعليمي، ومن هنا افترض "نيكولز" نمطين من توجهات أهداف الإنجاز هما "توجه الاندماج في المَهَمَة" *Task Involvement Orientation* و"توجه الاندماج في ألانا" *Ego Involvement Orientation* *(In: Harackiewicz & Sansone, 1991).*

والأفراد الذين يعتقدون في أن الجهد والقدرة شيئان غير منفصلان يحاولون باجتهاد للتمكن من العمل وإلى تقييم قدراتهم الذاتية لتطويرها في ضوء الجهد المبذول ويطلق على هؤلاء أصحاب أهداف المَهَمَة، وبالعكس الأفراد الذين يعتقدون في أن الجهد والقدرة شيئان منفصلان فأنهم يُقيمون قدراتهم في ضوء المعايير الخارجية ويعتقدون في أن القدرة تعني الطاقة أو السعة *Capacity* ويكون الفرد عالي القدرة إذا أدى العمل بنجاح دون الحاجة إلى بذل مزيد من الجهد وبمعني أخر يعتقدون في أن (النجاح دالة للقدرة) ويطلق على هؤلاء أصحاب أهداف الأنا *(Jagacinski & Duda, 2001).*

➢ **أعمال "إمس" في ١٩٨٤ ، ١٩٩٢:** والتي تركزت في اختبار تأثير الجماعة في تشكيل عزوات الفرد لأسباب النجاح والفشل وكذلك على الاستجابة الانفعالية للنجاح والفشل وأشارت "إمس" إلى أن الأفراد ربما يُدركون غايات مختلفة للإنجاز عندما يعملون في جماعات متعاونة أو فردياً أو في بنية تنافسية وهذه الغايات أو الأهداف تؤثر في ترجمة الفرد لمشاعره عن النجاح والفشل فالتركيز على العوامل الموقفية وبالأخص البيئة الصفية أهم مميزات أعمال "إمس"*(Ames & Archer, 1988; Ames, 1990; 1992).*

وأشارت "إمس" *(Ames & Ames, 1984; Ames, 1990; 1992)* إلى نمطين من توجهات أهداف الإنجاز هما :

- **أهداف الإتقان** *Mastery Goals* : وتصف الأفراد الذين يجاهدون لاكتساب مهارات جديدة، ويحاولون بجدية لتحقيق فهم أفضل لما يدرسونه ويفضلون المهام التي تتطلب التحدي وهنا يميل أصحاب هذه الأهداف إلى الاستقلالية في التعلم والاندماج في الأنشطة التعليمية.

- **أهداف الأداء** *Performance Goals* : وتصف الأفراد الذين يهتمون أكثر بمقارنة أداءهم بأداء الآخرين ويرغبون في البرهنة على قدراتهم أو إظهارها، فهم يندمجون في التفكير في القدرة أكثر من التفكير في المَهَمَة وكيفية إتمامها، ولذلك تتركز استراتيجياتهم في حفظ الحقائق والاهتمام بما يعتقدون أنه هام ويمكن الاستفادة منه في تحقيق مستويات أعلى من زملائهم.

➢ أعمـــال "ميدجلـــي" وزملائهـــا: *(Midgley, et al., 1995; Kaplan & Midgley, 1997; Maehr & Midgley, 1991; Roeser, et al., 1996)* والتـــي توصلت إلى افتراض نمطين من توجهات أهداف الإنجاز يمكن وصفهما كما يلي:

- **أهداف التركيز على المهمة** *Task-Focused Goals*: ويتمثل هدف المتعلم هنا في تحقـــيق الفهـــم والاستبصار والمهارة وإكمال الأعمال التي تتطلب التحدي والمثابرة فبداية العمل وإنهاؤه بنجاح يُعد في حد ذاته له قيمة لدى الفرد ويعتقد الفرد هنا أن تحقيق الإتقان معتمد على الجهد أكثر من اعتماده على القدرة.

- **أهداف التركيز على القدرة** *Ability-Focused Goals* : ويهتم الفرد هنا بتقييمه من قـــبل الآخرين على أنه قادر، أو بتجنب تقييمه على أنه غير قادر والاستدلال على القدرة هو ناتج الأداء في ضوء أداء الآخرين أو بتحقيق النجاح حتى لو كانت المَهَمَة سهلة.

ويمكـــن تلخـــيص الســـمات الأساسية للأعمال الأولى في إطار نظرية توجهات أهداف الإنجاز في الجدول التالي:

جدول (٢٢)

ملخص للأعمال الأولى في إطار نظرية توجهات أهداف الإنجاز

أصحاب النظرية	العمل المميز للنظرية	الأهداف المفترضة
أعمال " دفيك "	التركيز على معتقدات الفرد عن الجهد والقدرة	أهداف التعلم / أهداف الأداء
أعمال " نيكولز "	التركيز على نمو معتقدات الفرد عن الجهد والقدرة	توجه الاندماج في المَهَمَة/ توجه الاندماج في ألانا
أعمال " إمس "	تأثير العمل الجماعي والفردي والتنافسي في بيئة الفصل	أهداف الإتقان / أهداف الأداء
أعمـــال " ميدجلـــي " وزملائها	المقارنة المعيارية للأداء مع أداء الآخرين في بيئة المدرسة	أهداف التركيز على المَهَمَة/ أهداف التركيز على القدرة
أعمال "إليوت" وزملاؤه وهو من الأعمال الحديثة نسبياً	التركيز على المقارنة المعيارية لأداء الفرد مع أداء الآخرين	أهداف الإتقان / أهداف الأداء

وتـــتفق معظـــم نمـــاذج توجهـــات أهداف الإنجاز على الطبيعة الأساسية للهدف ووظيفـــته فكـــل نظريات الأهداف تتفق مثلاً في الاهتمام بكيف الدافعية أكثر من اهتمامها بكم الدافعية*(Ames, 1992)* ؛ وكذلك تتفق معظم هذه النظريات في أن كل هدف من هذه الأهـــداف يدعـــم الفرد بإطار تنظيمي تنشط من خلاله استجابات معرفية وانفعالية معينة لموقف الإنجاز الحالي *(Urdan, 2001, 172)*.

وبالـــرغم من ذلك الاتفاق إلا أن هذه النظريات قد تختلف بعض الأحيان في مفهوم الهدف وفـــي دراسات تمايز الأهداف ويتضح من الجدول السابق أن بعض النظريات تهتم بتأثير القـــدرة والبعض الآخر يهتم بتأثير السياق والبعض الأخر يرى أن تلك الأهداف توجهات ثابتة لدى الفرد.

ويؤكـــد ذلـــك *(Pintrich, 2000c)* حيـــث يذكـــر أن نموذجا "دفيك" و"نيكولز" المفهـــوم البارز فيهما هو مفهوم القدرة ومع ذلك فهناك بعض الاختلافات بين النموذجين فباقتراح "نيكولز" لتأثير الدلالات السياقية وأنها تحدد الأهداف التي يتوجه نحوها الفرد أكد بذلـــك علـــى أن الأهداف غير مستقرة نسبياً بينما "دفيك" أكدت على أن الهدف يكون ناتج للمعـــتقدات الثابـــتة عن الذكاء وبالتالي من وجهت نظرها تمثل الأهداف توجهات مستقرة نســـبياً، أي أن كـــلاً منهما يعترف بأن الأهداف تعتمد على التفاعل بين التوجهات الثابتة والدلالات السياقية ولكن تأكيدهم على هذين العاملين مختلف بعض الشيء.

وكذلك على الرغم من التشابه النسبي في الأهداف المفترضة في هذه النماذج إلا أن هـــناك بعـــض الاخـــتلافات التي تتضح في الفرق بين ما يطلق عليه أهداف الإنجاز الشخصـــية *Personal Achievement Goals* وبُنى أهداف الإنجاز *Achievement Goals Structures* والـــنماذج التـــي تندرج تحت الفئة الأولى تتمثل في نماذج "دفيك" و"نـــيكولز" و"إلـــيوت" وزمـــلاؤه حيـــث تهتم تلك النماذج بأهداف الإنجاز على المستوى الشخصـــي أمـــا الفئة الثانية فيندرج تحتها نموذج "إمس" والذي يركز على أهداف الإنجاز فـــي إطـــار بيئة الفصل ونموذج "ميدجلي" وزملائها والذي يركز على أهداف الإنجاز في إطار بيئة المدرسة بصفة عامة.

حيـــث تفـــترض "روسير وميدجلي وأردن" أن بنية الهدف يمكن أن تتشكل على مســـتوى المدرســـة مـــن خلال الممارسات والسياسات التي تمارس فيها كحفلات التكريم العامـــة والتـــي يكرم فيها الطلاب مرتفعي الإنجاز وكذلك تجميع الطلاب في مجموعات حسب مستوى القدرة، والمميزات الخاصة التي تمنح للطلاب المتميزين أكاديمياً، وتصنيف بطاقـــات تحديـــد المســـتوى، كـــل ذلك يحمل للطلاب رسالة هامة تشكل معنى الإنجاز الأكاديمي لديهم *(Roeser, et al., 1996)*.

وعلـــى أيـــة حـــال هـــناك مـــن يؤكـــد على أن المسميات المستخدمة في هذه الـــنماذج تعكـــس معانـــي متشابهة، أي أنه بالرغم من اختلافات نظريات أهداف الإنجاز فـــي وصـــفها للهـــدف وتسميتها للأهداف إلا أن بنية الهدف المقصودة في تلك النظريات متشـــابهة *(Filisetti & Fives, 2003; Pintrich, 2000c; Pintrich & Linnenbrink, 2000)*.

- بعض الآراء والنتائج البحثية الهامة في إطار ثنائية الهدف:

- الطـــلاب أصحاب أهداف الإتقان يميلون إلى الاعتقاد في أن القدرة يمكن زيادتها عن طـــريق بذل مزيداً من الجهد ولذا فأنهم من المرجح أن يستجيبوا لمواقف الفشل بالاجتهاد فـــي العمـــل، وبـــالعكس الطـــلاب أصحاب أهداف الأداء لا يعتقدون في أن القدرة يمكن تحســـينها بـــبذل مزيداً من الجهد ولذلك فمن المرجح أن يُدركوا خبرات الفشل كدليل على ضـــعف القـــدرة مما يقود إلى مشاعر الإحباط والخجل والقلق وبالتالي الاستجابة لمواقف الفشل عن طريق الانسحاب *(Bandalos, et al., 2003; Wrosch, et al., 2003)*.

- ينشـــغل الطـــلاب أصحاب أهداف الأداء بتقييم قدراتهم أثناء مواقف التعلم من خلال الإجابـــة علـــى السؤال التالي: هل قدرتي متميزة ؟ ووقائع الأحداث اللاحقة كالفشل مثلاً ربما تدعم الفرد بمعلومات تقوده إلى عزو الفشل إلى نقص القدرة ويزايد احتمال ذلك في حالة المتعلمين الذين يشكُون في قدراتهم بالفعل، وبالعكس الطلاب أصحاب أهداف الإتقان يهـــتمون بالإجابـــة علـــى السؤال التالي: كيف يمكن لي أن أتقن اكتساب هذه المهارة ؟ والأحـــداث التالـــية كاســـتجابة الفشـــل مـــثلاً ربما تدعم الفرد بمعلومات تقود إلى تغير الاســـتراتيجية المســـتخدمة أو زيـــادة الجهد المبذول، وهنا الأفراد- حتى من يعتقدون في ضـــعف قدراتهـــم - يُظهرون توجه نحو الإتقان وذلك لأنهم: لا يهتمون بأحكام الآخرين على قدراتهم، ولا ينظرون للأخطاء كدليل على سوء الهدف المراد تحقيقه، ولأن انخفاض مســـتوى القـــدرة فـــي الأعمـــال الهامـــة ربما يجعل لاكتساب المهارة الجديدة شيء أكثر مرغوبية *(Elliott & Dweck, 1988)*.

- يركـــز الطلاب أصحاب أهداف الإتقان على التعلم لذاته ويميلون إلى عزو فشلهم إلى ضعف الجهد أي أنهم لم يبذلوا الجهد الكافي لتحقيق النجاح ويضاف إلى ذلك نسبة بسيطة مـــن ســـوء الحـــظ بينما لا يرتبط ذلك بضعف القدرة أو صعوبة العمل أما الطلاب ذوي أهـــداف الأداء فيركزون على الإرضاءات الخارجية ويميلون إلى عزو فشلهم إلى صعوبة العمـــل وضـــعف القدرة (السيد عبدالدايم عبدالسلام ،١٩٩٦)؛ ونتيجة لذلك فأن أصحاب أهـــداف الأداء يـــنظرون إلـــى التعلم في حد ذاته باعتباره فقط الطريق لتحقيق الأهداف الخارجية المرغوبة ويركزون انتباههم على هذه الأهداف *(Ames, 1992; Davidson, et al., 1999)*؛ ولـــذا يتركز انتباه أصحاب أهداف الأداء في إكمال المهام دون الاهتمام بالعملـــيات والاســـتراتيجيات المستخدمة، بينما يركز أصحاب أهداف الإتقان انتباههم في العملـــيات والاســـتراتيجيات التـــي تمكـــنهم من تطوير مهاراتهم وتساعدهم في اكتساب المعلومات الجديدة *(Schraw, et al., 1995; Schunk, 1996)*.

- في مواقف التعلم تقود أهداف الأداء إلى مواقف أكثر تنافسية حيث يزداد اهتمام الفرد بمقارنة نتائجه بنتائج زملاءه مما يقلل الاهتمام بالعمل ذاته ويقود بالتالي إلى تفضيل المواقف التي يمكن أن يبرهن فيها الفرد على قدراته بسهولة والانسحاب من المواقف الصعبة التي تتطلب التحدي *(Seegers, et al., 2002)*؛ أكثر من ذلك يؤدي التأكيد على أهداف الأداء في بيئة التعلم إلى نتائج خطرة لا يمكن تجاهلها كالغش مثلاً حتى يتمكن الفرد من الحصول على درجات مرتفعة أو لكي يتجنب الفشل وبالتالي الظهور بمظهر الغباء أو ضعف القدرة *(Anderman, et al., 2001)*.

- تختلف تأثيرات أهداف الأداء باختلاف مستوى الكفاءة المدركة، ففي حالة ارتفاع مستوى الكفاءة المدركة فأن الفرد يحاول إظهار قدراته بالنسبة للآخرين بينما في حالة انخفاض مستوى الكفاءة المدركة فأن الفرد يحاول تجنب إظهار ضعف الكفاءة بالنسبة للآخرين ويلخص *(Elliott & Dweck, 1988)* العلاقة بين أهداف الإنجاز وأنماط الإنجاز المتوقعة في مواقف التعلم تبعاً لمستوى الكفاءة المدركة كما في الشكل التالي:

نوع الهدف	الثقة (القدرة المدركة)*	نمط الإنجاز المتوقع	
		اختيار المهام	الاستجابة للمواقف الصعبة
أهداف الأداء	عالي	اختيار المهام المعتدلة الصعوبة لإظهار القدرة	توجه إتقاني للحلول الفعالة للمشكلة
	منخفض	اختيار المهام السهلة لتجنب ظهور نقص القدرة	استجابة العجز المتعلم لتجنب حل المشكلة والتأثيرات السالبة
أهداف الإتقان	عالي أو منخفض	اختيار المهام الصعبة مع وجود احتمال للخطأ بهدف زيادة مستوى الكفاءة	توجه إتقاني للحلول الفعالة للمشكلة

شكل (١١)

العلاقة بين أهداف الإنجاز وأنماط الإنجاز المتوقعة تبعاً لمستوى الكفاءة المدركة

---

* القدرة المدركة *Perceived Current Ability*، تعني مستوى إدراك الفرد لقدراته في المهارة الحالية والذي ربما أن يكون مرتفع أو منخفض، بينما القدرة المحتملة *Potential Ability* فتعني اعتقاد الفرد في قدرته على اكتساب المهارات الجديدة والذي غالباً ما يكون مرتفع.

وكنتيجة مباشرة لما سبق فإن توجهات أهداف الأداء- في ضوء النماذج الثنائية - تقلل من احتمال تطوير البنية المعرفية للفرد وإعادة تنظيمها في صورة متماسكة لأن الفرد يشعر هنا بمزيد من القلق والخوف من الفشل مما يدفعه إلى تجنب محاولة الرقي بمستوى الأداء وبذل مزيداً من الجهد عندما تكون احتمالات الفشل مرتفعة.

ونظرية توجهات أهداف الإنجاز كما في معظم نظريات علم النفس في مراحلها الأولي نتج عن التركيز على التصنيف الثنائي لأهداف الإنجاز إلى سوء فهم لتأثير السياق والسمات الشخصية على السلوك *(Urdan, 2001, 171)*؛ وكذلك أدى إلى عدم استقرار النتائج وخاصة فيما يتعلق بأهداف الأداء والذي أدى بالتالي إلى محاولة مراجعة وتطوير التصنيف الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز وهو ما نتج عنه التصنيف الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز *(Schmidt & Ford, 2003; Urdan & Midgely, 2003; Elliot & Church, 1997)*.

ب- النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز:

ما سبق عن توجهات أهداف الإنجاز كان في ضوء التأكيد على أن أهداف الأداء يجاهد فيها الفرد لتحصيل الدرجات وإظهار القدرة وإعجاب الآخرين من الأقران والكبار وإسعادهم والشعور بالأهمية وهو ما يمثل الميول الإقدامية للفرد هذا من جهة، وكذلك قد يجاهد الفرد من جهة أخرى لتجنب الفشل وتفادي ظهور نقص القدرة (العجز) أو الحرج أو النظر إليه على أنه يتسم بالغباء وهو ما يمثل الميول الإحجامية، وعلى الرغم من ذلك فالنماذج الثنائية والدراسات والبحوث التي تمت في ضوئها لم تحاول الفصل بين هذين المكونين مما أدى إلى اعتبار أهداف الأداء أهداف غير تكيفية بصفة عامة.

واعتبار أهداف الأداء غير تكيفية بصفة عامة يُعد افتراض خاطئ بعض الشيء، فبالرغم من ارتباط أهداف الإتقان بمخرجات الأداء التكيفية في معظم دراسات وبحوث هذا المجال إلا أن النتائج الخاصة بالكشف عن الارتباط بين أهداف الأداء والمخرجات غير التكيفية كانت نتائج مختلطة وغير ثابتة وهو ما يؤكد ضرورة إعادة فحص بنية أهداف الأداء والمقاييس التي استخدمت في قياسها في الدراسات والبحوث السابقة (مراجعة التصنيف الثنائي بصفة عامة) حتى يمكن تفسير هذا التداخل *(Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999; Elliot & Thrash, 2002)*.

وهو ما يؤكد ما أشارت إليه "دفيك" وزملاؤها من قبل في ١٩٨٩،١٩٩٠، حيث ذكرت صراحة أن الإطار الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز يمثل إطار مبدئي عام ومفاهيمه بسيطة تحتاج إلى المزيد من الجهد لتأصيلها حتى يمكن الوصول إلى تفسيرات وفهم أكثر عمقاً لدافعية الإنجاز *(In: Al-Emadi, 2003)*.

وبمـــراجعة الأطر النظرية لتوجهات أهداف الإنجاز وجد أن النماذج الثنائية ركزت أكثر علـــى المكـــون الإقدامـــي للهدف وهو ما يتعارض بشدة مع النظريات الكلاسيكية لدافعية الإنجـــاز والتـــي تؤكد على أن الفرد في مواقف الإنجاز ربما يتجه نحو تحقيق النجاح أو نحـــو تجنـــب الفشـــل مما قاد إلى التأكيد على ضرورة الفصل بين مكون الإقدام ومكون الإحجـــام لأهـــداف الأداء بصـــفة خاصة *(Morrone & Schutz, 2000, 148-149; Pugh, et al., 2003)*.

وفُســـر الـــتداخل في النتائج الخاصة بأهداف الأداء في ضوء النماذج الثنائية بأن هـــذه الـــنماذج خلطت بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء، فمثلاً توجهات أهداف الأداء– الإقـــدام تتضـــمن التركيز على التفوق على الآخرين وتميز الأداء في ضوء أداء الآخرين وهو ما يتشابه مع أهداف الأداء عند "دفيك وإمس" ومع أهداف الاندماج في الأنا عـــند "نيكولز" بالإضافة لذلك – وعلي الرغم من عدم فصل نماذج "دفيك وإمس ونيكولز" بيـــن مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء – اهتمت هذه النماذج بتجنب التقويم السلبي للقـــدرة أو الشعور بالغباء في مفهومها عن أهداف الأداء وهو ما يتشابه مع مفهوم أهداف الأداء/الإحجـــام عـــند "إلـــيوت وميدجلـــي وســـكالفيك" *(Elliot, 1999; Pintrich & Linnenbrink, 2000; Seegers, et al., 2002)*.

وعلـــي الـــرغم من قبول هذا التميز بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء والاعـــتقاد في أنه يمثل الحل في التوصل لنتائج مستقرة بخصوص أهداف الأداء والتأكيد علـــى أن الإطار الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز في حاجة إلى التطوير والمراجعة إلا أن هـــناك مـــن يرى عدم وجود حاجة لمراجعة الإطار الثنائي والإقرار بالتميز بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء.

وعلـــي سبيل المثال فقد عادت "ميدجلي" وزملاؤها *(Midgley, et al., 2001)* وبعـــد مراجعة وتحليل العديد من الدراسات والبحوث التي تمت في هذا المجال، وذكرت أن أهـــداف الأداء/الإقـــدام ليست لها تأثيرات إيجابية إلا في حالات معينة وتحت شروط محـــددة، ولـــذا فليســـت هـــناك حاجة إلى إعادة مراجعة الإطار الثنائي لتوجهات أهداف الإنجـــاز، وذلك بالاتفاق مع التصنيف الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز والذي يفترض أن أهداف الإتقان تعد أهدافاً تكيفية بينما أهداف الأداء تعد أهدافاً لا تكيفية.

ورداً علـــى افتراضـــات "ميدجلي" وزملاؤها السابقة والتي لم تلقى قبولاً في هذا المجـــال أكـــد "هاركويكـــز" وزملاؤه *(Harackiewicz, et al., 2002)* على ضرورة مـــراجعة الإطـــار الثنائـــي لتوجهات أهداف الإنجاز وضرورة الفصل بين مكوني الإقدام والإحجـــام لأهـــداف الأداء وكذلـــك ضرورة الاستمرار في محاولة التعرف على الآثار

الإيجابية لأهداف الأداء/الإقدام والتأكيد على الآثار السلبية لأهداف الأداء/الإحجام وحددوا ثلاثة أسباب لذلك وهي:

- ضرورة الفصل بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية لما لذلك من إسهامات في تعميق الفهم النظري لهذا الاتجاه.

- إيجابية أهداف الأداء/الإقدام المستقلة عن إيجابية أهداف الإتقان، وذلك رداً على تأكيد "ميدجلي" وزملاؤها في ٢٠٠١ بأن إيجابية أهداف الأداء/الإقدام تعتمد على ارتفاع مستوى أهداف الإتقان.

- ضرورة تحديد الطرق التي يمكن بها المزاوجة بين أهداف الأداء/الإقدام وأهداف الإتقان لتحسين الدافعية.

وبالتالي أكد "هاركويكز" وزملاؤه على أهمية الاستمرار في مراجعة الأطر النظرية لأهداف الإنجاز والذي أسفر عن أهمية وصلاحية التصنيف الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز والذي تم تطويره فيما بعد إلى التصنيف الرباعي ومن جهة أخري أدي إلى التأكيد على أهمية ما يسمى بتعددية الأهداف.

- **مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء:**

يذكر *(Elliot, 1999)* أن هناك العديد من الاعتبارات التاريخية والنظرية والامبريقية التي تدعوا إلى الفصل بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء فمعظم نظريات التعلم والدافعية والبحوث المبكرة في دراسة السلوك الإنجازي ميزت بين مكوني الإقدام والإحجام للسلوك وعلي سبيل المثال: فقد ميز "هوب" *Hoppe* في١٩٣٠ عند دراسته لمستوى الطموح بين الرغبة في تحقيق النجاح والرغبة في تجنب الفشل، وافترض "ليفين" *Lewin* في ١٩٤٤ أن سلوك الإنجاز يمثل دالة للميل إلى تحقيق النجاح وتجنب الفشل، وميز "موراي" في ١٩٣٨ بين الحاجة لتحقيق النجاح والحاجة لتجنب الفشل، وافترض "ماكليلاند" في ١٩٥١ أن هناك نمطين من دافعية الإنجاز هما التوجه نحو احتمالية الفشل والتوجه نحو احتمالية النجاح وافترض "ثرونديك" *Thorndike* في ١٩١١ قانون الأثر، وميز "سكنر" *Skinner* في ١٩٣٨-١٩٥٣، بين أثر الثواب وأثر العقاب وكذلك ميز بين التعزيز الموجب والتعزيز السالب.

ويذكر *(Carver, et al., 2000)* أن فكرة التميز بين مكوني الإقدام والإحجام ليست جديدة ولكنها تلقى تدعيماً متنامياً من قبل العديد من نظريات الدافعية في الفترة الأخيرة، وذلك بافتراض أن هناك نظامين أساسيين لتنظيم الاستجابات السلوكية يختلفان من حيث التنظيم العصبي والتأثير في الفعل، يختص أحدهما بالتعامل مع دافعية الرغبة

Appetitive Motivation والسلوك الإقدامي ويسمى بنظام التنشيط السلوكي *Behavioral Activation System* أو بنظام الإقدام السلوكي *Behavioral Approach System* أو بنظام الاندماج السلوكي *Behavioral Engagement System*، بينما يختص الأخر بالتعامل مع دافعية النفور أو الكراهية *Aversive Motivation* والسلوك الانسحابي أو الإحجامي ويسمى بنظام الكف السلوكي *Behavioral Inhibition System* أو بنظام الانسحاب السلوكي *Behavioral Withdrawal System*.

فالدافع للسلوك قد يكون دالة لعاملين هامين هما الدافع لتحقيق النجاح وهذا الدافع يجعل الفرد يتجه نحو تحقيق الهدف، والدافع لتجنب الفشل والذي يجعل الفرد ينسحب أو يبتعد عن تحقيق الهدف *(Busato, et al., 2000)*.

ويتضح مما سبق أن النماذج الثلاثية ظهرت كرد فعل للتميز التقليدي بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية، وهو ما يشير إليه *(Elliot & Church, 1997)* بالميول الدافعية أو الاستعدادات الدافعية *Motivational Dispositions* والتي ينظر إليها باعتبارها الرغبات المبدئية والتي يظهر تأثيرها بطريقة غير مباشرة في السلوك والتي تتمثل في الرغبة في الإنجاز والخوف من الفشل.

والميول الإقدامية والإحجامية يمكن اعتبارها بمثابة شبكات من المشاعر البيولوجية المسئولة عن توصيف الاستجابات الانفعالية أو المعرفية للمثيرات التي يتعرض لها الفرد أو التي يتخيل حدوثها *(Elliot & Thrash, 2002; Carver, et al., 2000)*.

ففي الدافعية الإقدامية يستثار السلوك ويوجه بواسطة الأحداث الإيجابية أو احتمالية حدوثها، بينما في الدافعية الإحجامية يستثار السلوك بواسطة الأحداث السلبية أو احتمالية حدوثها، وهذا التميز بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية يتماشى مع الكثير من المناحي النظرية وتدعمه الكثير من الأدلة التجريبية في العديد من مجالات علم النفس *(Elliot, et al., 2001)*.

ومن هنا ظهرت النماذج الثلاثية لتوجهات أهداف الإنجاز، مثل نموذج "إليوت" وزملاؤه في١٩٩٤،١٩٩٦والذي يعرف بالنموذج الهرمي *A Hierarchical Model* لأهداف الإنجاز والذي يحاول إحداث نوع من التكامل بين مفاهيم النماذج الثنائية لأهداف الإنجاز وبين التمييز الكلاسيكي بين مكوني الإقدام والإحجام للدافعية، وتم فيه التميز بين "أهداف الأداء/الإقدام *Performance-Approach Goals*" و "أهداف الأداء/الإحجام *Performance-Avoidance Goals*".

(Elliot & Church, 1997; Elliot & Thrash, 2002)

وكذلك ميرت "ميدجلي" وزملاؤها في ١٩٩٧ بين أهداف القدرة الإقدامية *Approach Ability Goals* وأهداف القدرة الإحجامية *Avoid Ability Goals* وميز "سكالفيك" *Skaalvik* في ١٩٩٧ بين توجهات الأنا المنشطة للذات *Self-Enhancing Ego Orientation* وتوجهات الأنا الهادمة للذات *Self-Defeating Ego Orientation* وكل ذلك تم في ضوء أعمال "إليوت" وزملاؤه مما قاد إلى نتائج متماثلة *(Pintrich & Linnenbrink, 2000; Skaalvik, 1997)*.

ويصنف هذا النموذج توجهات أهداف الإنجاز في ثلاثة أهداف متمايزة باختلاف معايير الكفاءة والقيمة السيكولوجية أو الميول النفسية *(Elliot, 1999; Wolters, 2003b)* وهي:

- **أهداف الإتقان:** والتي يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المَهَمَة (تطوير الكفاءة أو إتقان المَهَمَة) وتوصف بأنها توجهات دافعية إقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة).

- **أهداف الأداء/الإقدام:** والتي يركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين وتوصف بأنها توجهات دافعية إقدامية (ذات قيمة سيكولوجية موجبة).

- **أهداف الأداء/الإحجام:** والتي يركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجة لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين وتوصف بأنها توجهات دافعية إحجامية (ذات قيمة سيكولوجية سالبة).

والجديد في هذا النموذج هو أهداف الأداء/الإحجام وتعرف بأنها أهداف تجنب الفشل، يجاهد فيها الفرد ليتفادى اللوم والشعور بالعجز والظهور في صورة أقل من الآخرين وتؤدي إلى الانسحاب أحياناً في محاولة تجنب هذه المشاعر *(Vrugt, et al., 2002; Filisetti & Fives, 2003)*؛ فهي تمثل الرغبة في فعل أي شئ لتجنب الظهور بالغباء أو العجز *(Pajares&Valiante,2001;Urdan&Giancarlo, 2001)*

ويذكر *(Elliot & Sheldon, 1998)* أن أهداف الأداء/الإحجام ترتبط بالتنظيم أو الضبط الإحجامي العام لدى الفرد والذي تربطه علاقة قوية بعمليات الضبط العقلية والإدراكية والعمليات المرتبطة بتركيز الانتباه والتي تتصف بالإحجام، كالحساسية للمعلومات السلبية واختبار الفروض التي تتعلق بالأبعاد السلبية للنواتج والتي تؤثر سلبياً على عمليات تحقيق الهدف وعلى معتقدات الفرد عن عملية التعلم.

وعلى الرغم من التأكيد على ضرورة مراعاة الطبيعة النوعية لتلك الأهداف إلا أن الدراسات والبحوث في هذا المجال مازالت تأخذ بالتصنيف الثنائي في تحديدها لأهداف الإنجاز دون التميز بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء .

➢ خصائص توجهات أهداف الإنجاز في إطار التصنيف الثلاثي:

- يميز هذا التصنيف بين ثلاث توجهات لأهداف الإنجاز هي أهداف الإتقان والتي ترتبط بالمخرجات الأكثر إيجابية مثل المثابرة والتجهيز في المستويات العميقة والدافعية الداخلية، وأهداف الأداء/الإقدام والتي ترتبط بكل من المخرجات الإيجابية مثل المثابرة والحصول على درجات مرتفعة وكذلك المخرجات السالبة مثل التجهيز السطحي، وأهداف الأداء/الإحجام والتي ترتبط بالمخرجات السالبة مثل التشتت أثناء الدراسة والتجهيز السطحي ونقص الدافعية الداخلية (حافظ عبد الستار حافظ، ٢٠٠٣ ;*Elliot, 1999*).

- أهداف الإتقان ترتبط إيجابياً بمعتقدات قيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وترتبط أهداف الأداء/الإقدام إيجابيا بمعتقدات قيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية بينما أهداف الأداء/الإحجام ترتبط إيجابياً بقلق الاختبار وسلبياً بقيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة *(Wolters, et al., 1996)*.

- أهداف الأداء/الإحجام ترتبط بتجنب التقويم السلبي للقدرة من قبل الآخرين، وبالسلوكيات الدفاعية عند الشعور بخطر ظهور العجز وبقلق الاختبار وبالنظرة الثابتة للقدرة، وعلاقتها بهذه المتغيرات أقوى من علاقة أهداف الأداء/الإقدام بها *(VandeWalle, et al., 2001)*.

- وجدت فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة في أهداف الإتقان وأهداف الأداء/الإقدام لصالح ذوي التحصيل المرتفع وفي أهداف الأداء/الإحجام لصالح ذوي التحصيل المنخفض (مسعد ربيع عبدالله، ٢٠٠٣).

- يتأكد من الفقرة السابقة أن أهداف الأداء/الإحجام تؤدي إلى تعويق الأداء، فقلق الاختبار يعد من المتغيرات الوسيطة في تأثير أهداف الأداء/الإحجام على الأداء في الاختبارات بينما أهداف الإتقان وأهداف الأداء/الإقدام ترتبط إيجابياً بالأداء في الاختبارات، وبصفة عامة أشكال الإقدام لتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء/الإقدام) تيسر الأداء في الاختبارات **حيث ترتبط أهداف الأداء/الإقدام بفاعلية الوظائف المعرفية قصيرة الأمد أثناء الأداء، بينما ترتبط أهداف الإتقان بالوظائف المعرفية طويلة الأمد أثناء الأداء، وقوة هذه الارتباطات تتوقف على نقص أهداف الأداء/الإحجام والتي تعمل على تعويق الأداء** *(Elliot & McGregor. 1999)*.

- أهـداف الإتقـان ترتبط بأهداف الأداء/الإقدام بعلاقة موجبة دالة بينما ترتبط أهداف الإتقـان بـأهداف الأداء/الإحجـام بعلاقـة سالبة دالة وكذلك ترتبط أهداف الأداء/الإقدام بـأهداف الأداء/الإحجام بعلاقة موجبة دالة، وتوجد علاقة موجبة دالة بين أهداف الإتقان والفاعلية الذاتية *(Filisetti & Fives, 2003)*.

- توصلت دراسة *(Al-Emadi, 2003)* إلى أن الذكور من طلاب الجامعة أكثر توجهاً نحـو أهداف الأداء/الإحجام بينما الإناث أكثر توجهاً نحو أهداف الإتقان ولا توجد فروق دالـة بين الذكور والإناث في أهداف الأداء/الإقدام وكذلك طلاب التخصصات الأدبية أكثر توجهـاً نحـو أهـداف الأداء/الإحجام من طلاب التخصصات العلمية ؛ وتوصلت دراسة (حـافظ عـبد السـتار حافظ، ٢٠٠٣) إلى أنه توجد فروق دالة راجعة للعمر في أهداف الأداء/الإحجام لصالح الأفراد الأصغر سناً.

- دعمت نتائج الدراسات والبحوث الامبريقية التصنيف الثلاثي لتوجهات أهداف الإنجاز وكذلك أكدت نتائج التحليل العاملي على استقلال البنية العاملية الخاصة بكل هدف من تلك الأهداف *(Elliot & Church, 1997; Finney, et al., 2004)*.

ويتضـح ممـا سـبق أن التصنيف الثلاثي لأهداف الإنجاز يؤكد على الإيجابية المطلقـة لأهداف الإتقان والإيجابية النسبية لأهداف الأداء/الإقدام والسلبية المطلقة لأهداف الأداء/الإحجـام؛ حيث يقترح *(Wolters, et al., 1996)* أن إيجابية أهداف الأداء/الإقدام قـد تعتمد على مستوى الإنجاز السابق والذي قد يدفع الفرد للتنافس مع الآخرين وبالتالي تعتبر الدرجات في هذه الحالة بمثابة معيار خارجي لتنظيم السلوك والمعرفة والدافعية.

ج- النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز:

أفـترض *(Pintrich, 2000c)* أنـه ربمـا تكـون هـناك بنية خاصة بأهداف الإتقان/الإحجام كما في حالة أهداف الأداء/الإحجام، والأعمال الحديثة في مجال توجهات أهـداف الإنجـاز تحـاول التحقق من هذا الافتراض وهو ما نتج عنه النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز.

ويمـثل هـذا النموذج امتداداً لأعمال "إليوت" وزملاؤه وتطويراً للنموذج الثلاثي لـتوجهات أهـداف الإنجـاز حيـث يُفترض في هذا النموذج وجود بنية خاصة لأهداف الإتقـان/الإحجـام *(Elliot & Covington, 2001; Mastery-Avoidance Goals Finney, et al., 2004)*.

وهـذا الـنموذج لم يحظ بالدراسة والبحث وبصفة خاصة في البيئة العربية فلم يتوصـل الباحـث لأي دراسة سابقة تمت في البيئة العربية في إطار التصنيف الرباعي لـتوجهات أهداف الإنجاز وإنما كل الدراسات السابقة تمت إما في إطار التصنيف الثنائي أو في إطار التصنيف الثلاثي.

➢ **نشأة التصنيف الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز:**

نشأ التصنيف الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز من خلال مراجعة البعدين التقليديين لأهداف الإنجاز (الإتقان و الأداء) وكذلك التفاعل بين هذين البعدين والميول الإقدامية والإحجامية للفرد *(Elliot, 1999)*.

ويوضح ذلك *(Elliot & McGregor, 2001)* بأن الكفاءة والتي تمثل المفهوم المركزي في بنية أهداف الإنجاز وبالتالي أهداف الإنجاز يمكن تصنيفها في بعدين أساسين تبعاً لطريقة تحديد الكفاءة *How it is Defined* وتبعاً لمكون القيمة السيكولوجية *How it is Valenced* فالكفاءة يمكن تحديدها في مصطلح المعايير أو المحكات التي تستخدم في تقيم الأداء، وهنا يمكن تحديد ثلاثة معايير للأداء هي: الطلاقة *Absolute* وإتقان المهام (المحك هنا هو المَهَمة ذاتها)، معايير داخلية *Intrapersonal* (نتائج الأداء السابق الفعلي أو أعلى جهد ممكن)، معيار المقارنة أو المعيارية *Normative* (مقارنة الأداء بالنسبة للآخرين).

وهكذا يمكن تقييم الكفاءة ومن ثم يمكن وصفها في ضوء مرجعية الأداء أو المعيار المستخدم في الحكم على الكفاءة، فالفرد من الممكن وأن يهدف إلى الفهم أو إتقان المَهَمَة "معيار الطلاقة" أو يهدف إلى تحسين الأداء أو تطوير مهاراته أو معارفه "معيار داخلي" أو يهدف إلى أن يظهر أفضل من الآخرين "معيار مقارن".

والكفاءة في ضوء المعايير الداخلية أو معايير الطلاقة تشترك في العديد من المفاهيم أو المتشابهات التجريبية ولذا فمن الصعب التمييز بينهما ومثال ذلك اكتساب الفرد لمعلومة جديدة يمثل كلاً من الهدف إلى الإتقان وكذلك حاجة الفرد لتحسين معارفه الذاتية والتميز بين معايير الطلاقة والمعايير الداخلية من جهة ومعيار مقارنة الأداء من جهة أخرى ظهر ضمنياً في كثير من المصطلحات الكلاسيكية في دافعية الإنجاز، فالحاجة للإنجاز عرفت فيما سبق بأنها بنية متعددة الأبعاد تشمل تميز الأداء بالنسبة للمهمة وتميز الأداء بالنسبة للآخرين وهذا التميز ظهر بوضوح في النموذج الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز والذي يتضمن الأداء بالنسبة للمهمة "أهداف الإتقان" والأداء بالنسبة للآخرين "أهداف الأداء" *(Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001)*.

والبعد الأساسي الثاني للكفاءة يتمثل في محك القيمة السيكولوجية *Psychological Value* والتي تعكس الميول الدافعية لدى الفرد ويمكن تفسيرها في مصطلحي الإيجابية أو احتمالات الرغبة (الرغبة في النجاح مثلاً) أو السلبية أو احتمالات عدم الرغبة (تجنب الفشل)، والأدلة المتجمعة تشير إلى أن معظم – إن لم تكن كل – العمليات التي يقوم بها الفرد في مواجهة المثيرات البيئية تخضع لهذا المحك والذي قد

يسلك الفرد في ضوءه بدون وعي أو قصد، أكثر من ذلك هذه العمليات اللاشعورية والمعتمدة على محك القيمة السيكولوجية تتوافق مع الاستعدادات السلوكية الإقدامية والإحجامية والتي تبدأ مع مرحلة الطفولة وتتبلور وتستقر في البنية التشريحية للمخ (Elliot & McGregor, 2001).

وهنا يكون التركيز على بعض المحكات كأثر السلوك أو نتيجته النهائية وما يترتب عليها فالسلوك قد يُدفع بواسطة الرغبة أو الأحداث الإيجابية أو احتمالات حدوثها وهو ما يؤدي في غالبية الأحيان إلى الاندماج في العمل أو قد يكون مدفوعاً بواسطة الإحداث السالبة أو احتمالات حدوثها وهو ما ينتج عنه الرغبة في تجنب هذه الأحداث وبالتالي الانسحاب من العمل أو النشاط وهو نفس المفهوم الذي استخدمه "ليفين" *Lewin* في ١٩٣٥ في نظرية المجال فقد افترض أن المثيرات التي يواجهها الفرد إما تتسم بالإيجابية أو تتسم بالسلبية أو التنفير وهو ما يتسبب بطريقة مباشرة في الميل نحو الإقدام والاندماج أو الميل نحو التجنب والإحجام *(Elliot & Covington, 2001)*.

وكلاً من البعدين يتكاملان مكونين بنية الكفاءة ولذا فمن الضروري أخذهما بعين الاعتبار لأي تصنيف لتنظيم الكفاءة بما في ذلك أهداف الإنجاز فمن المستحيل تصنيف توجهات أهداف الإنجاز دون أن يُراعى ضمنياً أو صراحة معلومات تشير إلى كيفية تحديد أو تقييم الكفاءة، ومن هنا ظهر التصنيف الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز بإحداث نوع من التفاعل أو التكامل بين بعدي الكفاءة كما يتضح من الشكل التالي :
(Elliot & McGregor, 2001)

		معايير التحديد	
		الطلاقة / داخل الفرد (أهداف الإتقان)	المقارنة (أهداف الأداء)
القيمة السيكولوجية	إيجابية (إقدام على النجاح)	أهداف الإتقان/الإقدام	أهداف الأداء/الإقدام
	سلبية (تجنب الفشل)	أهداف الإتقان/الإحجام	أهداف الأداء/الإحجام

شكل (١٢)
النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز

ويوضح (*Pintrich, 2000c*) الخصائص المميزة لأهداف الإنجاز في ضوء مكوني الإقدام والإحجام لها كما يلي :

جدول (٢٣)

الخصائص المميزة لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء مكوني الإقدام والإحجام

أهداف الإنجاز	حالة الإقدام	حالة الإحجام
أهداف الإتقان	التركيز على الإتقان، والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة	التركيز على تجنب الفهم الخاطئ، وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان
	استخدام المعايير في التعرف على تحسن الذات، مدى التقدم، الفهم العميق	استخدام المعايير في التعرف على عدم الخطأ، وأداء المَهَمَة بصورة غير خاطئة
أهداف الأداء	التركيز على التفوق على الآخرين، إظهار القدرة، تحسن الأداء مقارنة بالآخرين	التركيز على تجنب الدونية، أو النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين
	استخدام المعايير المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات، والظهور أفضل من الآخرين	استخدام المعايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات، أو الظهور كأدنى من الآخرين

- **أهداف الإتقان/الإحجام :** *Mastery-Avoidance Goals*

لم تظهر أهداف الإتقان/الإحجام في بحوث توجهات أهداف الإنجاز السابقة باعتبار أن أهداف الإتقان تمثل بنية دافعية لها تنظيم إقدامي دائماً، بينما هذا التصور الجديد تم فيه تقسيم أهداف الإتقان إلى بنيتين مستقلتين هما أهداف الإتقان/الإقدام والتي يركز فيها الفرد على اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الكفاءة، وأهداف الإتقان/الإحجام والتي يركز فيها الفرد على تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم كتجنب عدم اكتساب المهارة أو أن يصبح الفرد غير كفء (*Finney, et al., 2004*).

فأصحاب أهداف الإتقان/الإقدام يجاهدون لتعلم كل ما يستطيعون تعلمه في المقررات والأنشطة التي يقومون بها، بينما أصحاب أهداف الإتقان/الإحجام يجاهدون لتجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه أو عدم اكتساب المهارة موضوع التدريب.

وأصحاب أهداف الإتقان/الإحجام توصف الكفاءة من وجهة نظرهم في ضوء تحقيق المعايير المطلوبة في المَهَمَة أو في ضوء الأنماط الذاتية للإنجاز كالأداء السابق مثلاً، وتجنب عدم إحراز الكفاءة هو مركز الانتباه هنا، وهناك العديد من الأمثلة للسلوكيات المرتبطة بهذه الأهداف منها: مجاهدة الطالب لتجنب الفهم الخاطئ أو عدم الفهم أو الفشل في تعلم محتويات مقرر ما، ومنها كذلك المجاهدة لتجنب الوقوع في الأخطاء، المجاهدة لتجنب فقد رمية حرة في لعبة كرة السلة، والمجاهدة لتجنب ترك لغز الكلمات المتقاطعة دون إكمال، والمجاهدة لتجنب ترك الدراسة، والمجاهدة لتجنب فقدان إحدى القدرات البدنية أو العقلية (مهارة معينة، شئ تم حفظة في الذاكرة) *(Elliot & McGregor, 2001)*.

وإذا كانت أهداف الإتقان/الإقدام تشير إلى تركيز الفرد على إحراز الكفاءة المرجعية الذات أو المرجعية المَهَمَة والتي تتمثل في مجاهدة الفرد لتحقيق الإتقان وتطوير المهارة وفهم المعلومات المعروضة، فإن أهداف الإتقان/الإحجام تشير إلى تركيز الفرد على تجنب عدم إحراز الكفاءة المرجعية الذات أو المرجعية المَهَمَة والتي تتمثل في تجنب عدم الفهم أو تجنب فقدان مهارة سبق تعلمها أو تجنب ترك المَهَمَة دون إكمال ومن هنا يؤكد *(Elliot, 1999)* على أن أهداف الإتقان/الإحجام تختلف عن:

- أهداف الإتقان/الإقدام في القيمة السيكولوجية للكفاءة.
- أهداف الأداء/الإحجام في كيفية تحديد أو المعيار الذي ترجع إليه الكفاءة.
- أهداف الأداء/الإقدام في القيمة السيكولوجية للكفاءة وفي كيفية تحديد الكفاءة.

وتصف *(Finney, et al., 2004)* أهداف الاتقان/الإحجام بالرغبة في الكمال *Perfectionists* والتي تتمثل في المجاهدة لتجنب الوقوع في الخطأ أو فعل أي شيء سيئ؛ ويؤكد *(Pintrich, 2000c)* ذلك بأن معايير التقويم المستخدمة هنا تعكس الاهتمام بتجنب الخطأ ولكن لا يتم ذلك مقارنة بالآخرين وإنما يتم في ضوء المعايير الذاتية أو المعايير الخاصة بالمَهَمَة.

وقد توصل *(Barron, et al., 2003)* إلى ارتباط أهداف الإتقان/الإحجام بأهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام بعلاقة موجبة دالة؛ وهو ما يؤكد ما ذكره *(Elliot & McGregor, 2001)* حيث أشارا إلى أنه من الصعب التنبؤ بالنتائج المترتبة على توجه الفرد نحو أهداف الإتقان/الإحجام وذلك لسببين أساسين هما:

١- مكون الإتقان لأهداف الإتقان/الإحجام يرجح أن النتائج المترتبة عليه نتائج جيده حيث يُيسر مكون الإتقان التوابع الإيجابية لهذه الأهداف مثله في ذلك مثل أهداف الإتقان/الإقدام، ولكـــن في نفس الوقت مكون الإحجام لهذه الأهداف يرجح كذلك أن النتائج المترتبة على هذه الأهداف قد تكون غير جيده مثل أهداف الأداء/الإحجام.

٢- صعوبة التنبؤ بالقوة النسبية لأي من المكونين (الإتقان ، الإحجام) عندما يتزاوجا معاً، وكذلك صعوبة معرفة طريقة مضبوطة أو محكومة لتحديد وظيفة كل مكون عندما يترابط مع الآخر.

ويذكـــر *(Pintrich, 2000a, 483)* أنـــه بالـــرغم من ندرة الدراسات الخاصة بـــأهداف الإتقان/الإحجام إلا أنه يمكن التنبؤ ببعض الآثار السلبية لها بصفة عامة حيث أن التركيز الشديد على عدم الخطأ قد يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق وكذلك انخفاض مستوى الاهـــتمام والفاعلـــية الذاتية؛ وهو ما يحتاج إلى مزيد من الدراسات لمحاولة التعرف على الخصائص المرتبطة بهذا الهدف وما إذا كان يرتبط بمخرجات تربوية تكيفية أم مخرجات غير تكيفية وما إذا كانت أثار هذا الهدف تعتمد على مستوى أهداف الأداء لدى الفرد أم لا

د- اتجاه تعدد الأهداف: *Multiple Goals Approach*

الـــنماذج الثلاثية لتوجهات أهداف الإنجاز ظهرت كرد فعل لتفسير التداخلات في النـــتائج الخاصـــة بأهداف الأداء حيث برهنت بعض الدراسات الحديثة على وجود علاقة موجـــبة بيـــن أهداف الإتقان وأهداف الأداء وكذلك وجود علاقة موجبة بين أهداف الأداء وبعض المخرجات التربوية الإيجابية مثل الاندماج في الأنشطة والاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة والفاعلية الذاتية والتحصيل واستخدام الاستراتيجيات المناسبة بعد الفشل واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مما قاد إلى افتراض أن أهداف الأداء لا تمثل توجهات لا تكيفية بالنسبة لكل التلاميذ وفي كل الأوقات *(Urdan & Giancarlo, 2001, 40)*.

كذلـــك قـــادت النـــتائج السابقة البعض إلى افتراض أن اختلاف توجهات أهداف الإنجـــاز لا يعنـــي أنهـــا قطبية أو متناقضة ولكن وجدت علاقة موجبة دالة بين توجهات أهـــداف الإتقان وتوجهات أهداف الأداء/الإقدام *(Al-Emadi, 2003)*؛ مما يعني أن الفرد قـــد يمـــتلك مستويات مرتفعة في كلاً من الهدفين أو مستويات منخفضة في كلاً منهما أو مستوى مرتفع في أحدهما ومنخفض في الآخر *(Schraw, et al., 1995)*.

ومازالـــت خصـــائص الأفراد ذوو بروفيلات الأهداف المختلفة وخاصة مرتفعي أهـــداف الإتقـــان ومرتفعـــي أهداف الأداء/الإقدام تحتاج إلى مزيد من الأبحاث الامبريقية للكشف عنها وتحديدها.

ويُعد *(Pintrich & Garcia, 1991)* أول من أكدا على أن أهداف الإتقان وأهداف الأداء يمكن أن تعمل في وقت واحد وأن امتلاك الفرد لمستويات مرتفعة من الهدفين ربما يؤدي إلى مخرجات أكثر إيجابية من امتلاك أي من الهدفين على حدة وأن المستويات النسبية في كلاً من الهدفين ربما تكون مسئولة عن اختلافات في ردود الفعل الانفعالية ومعتقدات الفاعلية الذاتية ومستوى اندماج الفرد في الأنشطة التعليمية المختلفة.

ويذكر *(Pintrich, 2000c)* أنه من المهم للبحوث المقبلة أن تأخذ في الاعتبار أهمية الأهداف المختلطة أو المستويات النسبية في كلاً من أهداف الإتقان وأهداف الأداء والتي تميز الأفراد الذين يركزون على التعلم والفهم وعلى الحصول على الدرجات ومقارنة أدائهم بأداء الآخرين في نفس الوقت.

فمن الطبيعي أن يهتم الطالب صاحب أهداف الإتقان بالحصول على درجات مرتفعة والتفوق على أقرانه – والعكس غير صحيح في بعض الأحيان– خاصة إذا كانت الدرجات هي معيار الحكم على النجاح والفشل أو هي المحدد لالتحاق الطالب بنوع متميز من التعليم وهو ما يعني إمكانية امتلاك الفرد لمستويات نسبية من أهداف الإتقان وأهداف الأداء في نفس الوقت.

وقد أكدت على ذلك *(Wentzel, 2000)* ولكن تعددية الأهداف التي ذكرتها تضمنت امتلاك المتعلمين لكلاً من الأهداف الأكاديمية (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) والأهداف الاجتماعية، وأشارت إلى أنه يمكن زيادة فهم العلاقة بين الأهداف الدافعية للإنجاز والإنجاز اللاحق بدراسة الأهداف المتعددة لدى المتعلمين وذلك لأن المتعلم قد يسعى لتحقيق عدد من الأهداف من سلوكه وليس هدف واحد، فقد يسعى لتحقيق الفهم والكفاءة أو الحصول على درجات مرتفعة في نفس الوقت وقد يسعى كذلك إلى تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانه أو يسعى لتحقيق مكانة اجتماعية متميزة بين الآخرين.

ويشير *(Pintrich & Garcia, 1991, 376)* أنه بمقارنة البروفيلات المختلفة المتكونة من أهداف الإتقان وأهداف الأداء وفي ضوء نظريات الأهداف السابقة يمكن التنبؤ بأن الأفراد أصحاب البروفيل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام) أكثر أنماط الأهداف المختلطة إيجابية فمن المنطقي في هذه الحالة أن أصحاب هذا البروفيل سوف يستفيدون من التأثير المشترك لكلاً من "أهداف الإتقان وأهداف الأداء/الإقدام" في آن واحد مما يؤدي إلى مخرجات أكثر إيجابية.

وفي الجانب الآخر وبافتراض أن أهداف الأداء حتى في حالة أهداف الأداء/الإقدام قد تؤدي إلى تأثيرات سلبية على الاندماج في المهمة بسبب تشتت الانتباه في

التركـــيز على المقارنة مع الآخرين أو بسبب ترقب الأحكام السالبة وفي هذه الحالة حتى الاندمـــاج بسبب أهداف الإتقان قد ينخفض وينتج عنه مخرجات أقل إيجابية ومن هنا وفي ضـــوء ذلـــك التفسير لبروفيل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام) قد يكون أكثر البروفيلات إيجابية هو بروفيل (مرتفع إتقان/ منخفض أداء إقدام) *(Pintrich, 2000b)*.

وقـــد توصـــل *(Pintrich & Garcia, 1991)* إلى أنه في حالة طلاب الجامعة وبعـــد تقســـيم أهداف الإتقان وأهداف الأداء إلى ثلاث مستويات مختلفة (عالي، ومتوسط، ومـــنخفض) وجـــد أن مجموعة (عالي الإتقان/ منخفض الأداء) أكثر البروفيلات إيجابية، وأشـــارت نتائج الدراسة إلى أن أصحاب بروفيل (منخفض الإتقان/ عالي الأداء) أظهروا بعض النتائج الإيجابية في الدافعية والمعرفة على الأقل عند مقارنتهم مع أصحاب بروفيل (مـــنخفض الإتقـــان/ منخفض الأداء) واقترحت الدراسة أنه في حالة غياب أهداف الإتقان فـــأن وجـــود أهـــداف الأداء علـــى الأقل لدى طلاب الجامعة يدفعهم للاندماج في العمل للحصول على تقديرات مرتفعة.

ووجـــد في دراسة (سهير أنور محفوظ، ١٩٩٣) أن أكثر البروفيلات إيجابية في حالة النزعة لطلب العون الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بروفيل (مرتفع الإتقان/ منخفض الأداء) وتلاه في ذلك بروفيل (مرتفع الإتقان/ مرتفع الأداء) ثم بروفيل (منخفض الإتقان/ مرتفع الأداء) ثم بروفيل (منخفض الإتقان/ منخفض الأداء).

وكذلـــك توصـــلت دراســـة *(Pensgaard & Roberts, 2003)* إلى أن أكثر البروفـــيلات إيجابـــية فـــي استخدام استراتيجيات التعامل مع الضغوط أو المشكلات هو بروفـــيل (مـــرتفع الإتقان/ منخفض الأداء) وكذلك أشارت الدراسة إلى أن ارتفاع مستوى أهداف الأداء يعوق استخدام الإناث لهذه الاستراتيجيات.

وفـــي دراســـة *(Bouffard, et al., 1995)* توصلت الدراسة إلى أن المستويات المرتفعة من الدافعية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي لـــدى طلاب الجامعة وجدت لدى أصحاب بروفيل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام) وتلاها بروفـــيل (مرتفع إتقان/ منخفض أداء إقدام) ثم بروفيل (منخفض إتقان/ مرتفع أداء إقدام) وأخيراً بروفيل (منخفض إتقان/ منخفض أداء إقدام).

وأشـــارت دراســـة *(Wolters, et al., 1996)* إلـــى أن ارتفاع مستوى أهداف الأداء/الإقـــدام يُـــنقص مـــن التأثـــير الإيجابـــي لأهـــداف الإتقـــان على الفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والإنجاز الأكاديمي.

وقد توصلت دراسة *(Pintrich, 2000b)* التي هدفت إلى مقارنة بروفيلات الأهداف المتكونة من أهداف الإتقان وأهداف الأداء – الإقدام من حيث الارتباط بالمعتقدات الدافعية والانفعالات واستخدام الاستراتيجية والأداء في الفصل لدى تلاميذ الصف السابع والتاسع، إلى أن أفضل البروفيلات في المتغيرات موضوع الدراسة هما بروفيل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام) وبروفيل (مرتفع إتقان/ منخفض أداء إقدام) وأن الفروق بينهما لم تكن دالة في معظم المتغيرات وعندما وجدت الفروق كانت في صالح بروفيل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام)، وهنا يفترض أن مزاوجة الفرد بين أهداف الإتقان وأهداف الأداء/الإقدام لا يعوق التأثير الإيجابي لأهداف الإتقان.

وتذكر "ميدجلي وأُردن" أن دراسة *(Pintrich, 2000b)* لم تتضمن أهداف الأداء/الإحجام في تقسيم المجموعات تبعاً لتعددية الأهداف واكتفت فقط بأهداف الأداء/الإقدام وربما لا يكون لأهداف الأداء الإقدام تأثيرات سالبة طالما وجدت مستويات مرتفعة من أهداف الإتقان، ولكن أهداف الأداء/الإحجام لها تأثيرات سالبة بغض النظر عن مستوى أهداف الإتقان وبالتالي لابد من دراسة تأثير البروفيلات المتكونة من أهداف الإتقان وأهداف الأداء/الإحجام *(Midgley & Urdan, 2001)* وتبعاً لذلك صنفت "ميدجلي و أُردن" في دراستهما عن تعويق الذات *Self-Handicapping* لدى تلاميذ الصف السابع التلاميذ في مجموعتين من بروفيلات أهداف الإنجاز تتضمن كلاً منها أربع بروفيلات كالتالي:

- في حالة أهداف الإتقان مع أهداف الأداء/الإقدام فأن البروفيلات الناتجة هي: (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان/ منخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان/ منخفض أداء إقدام).

- في حالة أهداف الإتقان مع أهداف الأداء/الإحجام فأن البروفيلات الناتجة هي: (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إحجام)، مرتفع إتقان/ منخفض أداء إحجام)، (منخفض إتقان/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان/ منخفض أداء إحجام).

وتوصلت الدراسة تبعاً لهذا التقسيم إلى أن الإفراد أصحاب بروفيل (مرتفع إتقان/ منخفض أداء إحجام) أقل استخداماً لاستراتيجيات تعويق الذات من الأفراد أصحاب المستوى المنخفض في كلاهما، وكذلك لا توجد فروق دالة بين أصحاب بروفيل (منخفض إتقان/ منخفض أداء إحجام) والأفراد أصحاب المستوى المرتفع في كلاهما، وتدل هذه النتائج على أنه في حالة ارتفاع مستوى أهداف الأداء/الإحجام فأن ذلك يطغي على التأثيرات الموجبة لأهداف الإتقان.

وفـــي ضـــوء مـــا تم عرضه ونتائج الدراسات السابق عرضها يمكن استنتاج انه لم يتم التوصل بعد إلى:

- نـــتائج مستقرة بخصوص تأثير البروفيلات المتكونة من أهداف الإتقان وأهداف الأداء في إطار التصنيف الثنائي أو أهداف الإتقان وأهداف الأداء/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام في إطار التصنيف الثلاثي.
- خصـــائص البروفـــيلات المخـــتلفة المـــتكونة من أهداف الإنجاز في إطار التصنيف الرباعـــي (أهـــداف الإتقـــان/الإقدام ، وأهداف الإتقان/الإحجام مع أهداف الأداء/الإقدام ، وأهداف الأداء/الإحجام).
- الحـــالات التـــي يكـــون فيها لأهداف الأداء/الإقدام وأهداف الإتقان/الإحجام تأثيرات إيجابية ومدى اعتماد هذا التأثير على المستويات النسبية للأهداف الأخرى.

خامساً : الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وتوجهات أهداف الإنجاز:

تعني الدافعية الداخلية أن الفرد لديه القدرة على تحديد ميوله ورغباته واهتماماته وكذلك لديه القدرة على إشباع هذه الحاجات دون وجود قوى خارجية يمكن أن تساعد في إنجاز القرار الذي يساعد الفرد في إشباع هذه الحاجات.

فالفـــرد ممكـــن أن تكون لديه أسباب داخلية للإنجاز مثل الرغبة في التعلم وحب الاستطلاع ومحاولة التعمق في الفهم، ومن الممكن أن تكون لديه أسباب خارجية للإنجاز مـــثل الحصول على درجات مرتفعة والبرهنة على تميزه عن الآخرين وطلب الاستحسان من الآخرين كالأسرة أو الأصدقاء أو المعلمين *(Covington, 2000)*.

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن أهداف الإتقان تقود إلى دافعية داخلية حيث يركـــز الفـــرد على المَهَمَة ويعتبر إتقانها غاية في حد ذاته، بينما أهداف الأداء تقود إلى دافعـــية خارجية حيث يركز الفرد على الأهداف الخارجية وبالرغم من التشابه المفاهيمي بيـــن الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وتصنيفات توجهات أهداف الإنجاز لكنهما ليسا متطابقيـــن تمامـــاً وخاصـــة مـــن الناحية الوظيفية *(Conti, et al., 1995; Breen & Lindsay, 2002)*.

فمفهـــوم الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والذي ظهر في ضوء نظرية تحديد الـــذات *Self-Determination Theory* لدســـي وريان *Deci & Ryan* يرتبط بمفهوم الحاجـــات النفســـية لتحقيق الكفاءة والاستقلالية والعلاقات الاجتماعية، والتي تعد المفاهيم الأساسية في النظرية حيث يُنظر للفرد صاحب الدافعية الداخلية على أن سلوكياته مدفوعة بالحاجة إلى الشعور بالكفاءة والشعور بالاستقلال الذاتي *(Ryan & Deci, 2000)*.

وفـــي حالـــة الدافعـــية الداخلية يكون الفرد مدفوعاً للعمل لأسباب ليست ظاهرة كالسعي لتحقـــيق حاجـــات داخلـــية كالفهم مثلاً أو للمتعة أو للشعور بالاستقلالية وتقدير الذات أو بمعـــنى أخر تكون دوافع الفرد للعمل دوافع داخلية ذاتية، ولكن في حالة الدافعية الخارجية فأن الفرد يكون مدفوعاً بأسباب خارجية لا شخصية كالسعي لتحقيق حاجات خارجية مثل الحصول على الدرجات أو إرضاء شخص ما وهنا يقل شعور الفرد بالمتعة وتقل الفاعلية فـــي أداء العمـــل (Sansone & Smith, 2000, 358) ويؤكـــد (Harackiewicz & Sansone, 1991, 28-31) علـــى أن الدافعـــية الداخلية أو الخارجية في مجال الإنجاز الأكاديمي تعد دالة لتوجهات أهداف الإنجاز لدى الفرد.

ويذكـــر (Deci & Ryan, 2000) أن الاختلافات بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية من جهة وبين توجهات أهداف الإنجاز من جهة أخرى يمكن تفسيرها في ضوء أن مفاهـــيم توجهـــات أهـــداف الإنجـــاز تمثل قضايا خاصة بالأداء في المهام الأكاديمية المختلفة وليست لها تأثيرات مباشرة على محتوى الأهداف الأخرى كالأهداف الاجتماعية أو أهداف تكوين العلاقات التي تؤثر بدورها على السلوك الإنجازي.

ويتضـــح ممـــا ســـبق أن تصنيفات توجهات أهداف الإنجاز تختلف عن الدافعية الداخلـــية والخارجـــية في أن مفاهيم الدافعية الداخلية والخارجية مبنية أساساً على مفهوم الحاجـــة ولها تأثيرات في مدى واسع من النشاط الذي يقوم به الفرد بينما توجهات أهداف الإنجاز تعتمد أساساً على المعايير التي يقارن الفرد في ضوئها نتائج أداءه – الأداء الذاتي أو متطلـــبات المهام أو أداء الآخرين – وتعمل بصفة خاصة في مجال الإنجاز الأكاديمي ويتضـــح كذلـــك أن اختلاف توجهات أهداف الإنجاز يؤدى إلى اختلاف في نوع الدافعية الأكاديمية أو مصدرها.

سادساً : بيئة التعلم وتأثيرها على توجهات أهداف الإنجاز:

أشارت نتائج الدراسات التي تمت في المعامل البحثية وفي البيئات الصفية إلى أن الأهـــداف التـــي يُظهـــرها الأفراد في مواقف الإنجاز تتأثر بسمات البيئة الدراسية، فمثلاً عندما يتم التأكيد على فروق القدرة أو عندما يُخبر الأفراد بأن أداءهم سوف يُقيم في ضوء أداء الأقـــران فأنـــه في هذه الحالة يكون الأفراد أكثر توجهاً نحو أهداف الأداء، وبالعكس عندما تشير التعليمات التي يوجهها المعلم أو الفاحص بأن الهدف من المَهَمَة أو الدرس هو تنمـــية الفهـــم واكتســـاب المهارات والمعلومات فإن الطلاب في هذه الحالة يكونون أكثر توجها نحو الإتقان (Urdan & Giancarlo, 2001, 40; Urdan, et al., 1998).

فالاستراتيجيات المتبعة من قبل المعلم والتعليمات المتبعة وأسلوب الضبط المتبع في بيئة الدراسة ومعتقدات الطلاب عن ذلك تؤثر في المعتقدات الدافعية والذاتية لديهم عن عملية تعلمهم وكذلك تؤثر في تشكيل الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي المتبعة *(Pintrich, et al., 1994)*.

فقد توصلت *(Ames & Archer, 1988)* إلى أن التلاميذ من الصف الثامن إلى الحادي عشر الذين يدركون بيئة الصف على أنها تركز على أهداف الإتقان يقومون بالتجهيز في المستويات العميقة ويستخدمون استراتيجيات التخطيط والمراقبة ولم توجد علاقة دالة بين إدراكهم لبيئة الصف على أنها تؤكد على أهداف الأداء واستخدامهم لتلك الاستراتيجيات؛ وتوصل لنفس النتائج "سكرو" وأخرون في ١٩٩٥ في حالة طلاب الجامعة *(In: Bandalos, et al., 2003)*.

وكذلك توصلت دراسة *(Ames & Ames, 1984)* إلى أن تباين بيئات التعلم يؤثر على تجهيز المتعلمون للمعلومات وكذلك يؤثر على مدركاتهم عن أدائهم، حيث تساهم بيئة التعلم في تكوين أهداف بارزة تؤثر على تفكير الأفراد حول أنفسهم.

ويتضح من ذلك أن أهداف الإنجاز تتأثر بظروف وسمات البيئة الدراسية حيث يزداد التوجه نحو أهداف الأداء عند التأكيد على التنافسية والتي تساهم في زيادة التقويم الذاتي للقدرة في ضوء الآخرين، بينما التوجه نحو أهداف الإتقان يزداد في ضوء التأكيد على التعلم الفردي حيث يميل الفرد هنا إلى تقويم تقدمه وقدراته في ضوء المعايير الذاتية وليس في ضوء الآخرين وكذلك يزداد التوجه نحو أهداف الأداء في حالة التعلم التعاوني *(Schunk, 1996)*.

ولذلك لابد أن يؤكد الآباء والمعلمون في إجراءاتهم التدريسية وحواراتهم مع المتعلمين على إمكانية تنمية القدرات ببذل الجهد وكذلك على أن تعلم المهارات والاستراتيجيات الجديدة يمكن أن يسهم في زيادة الفاعلية في التجهيز حتى تتكون لدى الأفراد معتقدات إيجابية عن القدرة.

حيث تتأثر توجهات أهداف الإنجاز بمعتقدات القدرة فالأفراد الذين يعتقدون في أن قدراتهم ثابتة غير قابلة للتطور يتجهون نحو أهداف الأداء أكثر من الأفراد الذين يعتقدون في إمكانية تنمية قدراتهم ببذل مزيداً من الجهد حيث يتجه هؤلاء نحو أهداف الإتقان بدرجة أكبر *(Dupeyrat & Mariné, 2005; Covington, 2000)*.

والتأكيد على أهداف الإتقان أو أهداف الأداء في بيئة الصف يؤدى إلى خلق ما يسمى ببنية الهدف *Goal Structure (Ames, 1992)*.

وعلـــى الرغم من النجاح في فصل مكوني الإقدام والإحجام لهدف الأداء إلا أنه لم تجرى بعـــد دراســـات تحاول التعرف على بنية أهداف الأداء الإحجام وبنية أهداف الأداء الإقدام منفصـــلين، وهـــنا ربما تؤدي التعليمات التي تؤكد على القدرة النسبية بين المتعلمين إلى التأثـــير على المتعلمين المختلفين بطريقة مختلفة تبعاً لدرجة الثقة في القدرة ودافع الإنجاز والخوف من الفشل.

وحـــددت "إمـــس" ١٩٩٢،١٩٩٠ عدد من المتغيرات التي تساهم في تشكيل بنية الهـــدف الصـــفية وهـــي (المهمة، السلطة الخارجية، أهمية الحفظ والاسترجاع، الجماعة، الـــتقويم، الوقـــت) وباســـتخدام المعلميـــن في البيئات الدراسية لاستراتيجيات خاصة بهذه المتغـــيرات تؤكـــد بصـــفة خاصـــة على أهداف الإتقان، تبين في نهاية العام الدراسي أن التلامـــيذ في المجموعة التجريبية كانوا أكثر اعتقاداً في أن بيئة الفصل تؤكد على أهداف الإتقـــان مـــن زملائهم في المجموعة الضابطة، بالإضافة إلى ذلك التلاميذ في المجموعة التجريبية أظهروا تفضيلاً أكثر للأعمال التي تتطلب التحدي وكذلك أظهروا اتجاهات أكثر إيجابـــية نحو الرياضيات ونحو المدرسة، وكانوا أكثر في الدافعية الداخلية وأكثر استخداماً لاســـتراتيجيات الـــتعلم الفعالة وذلك بالمقارنة بزملائهم في المجموعة الضابطة (*Ames, 1990; 1992; Maehr & Midgley, 1991*)؛ وتلخص (*Ames & Archer, 1988*) العلاقـــة بين أبعاد البيئة الدراسية (المناخ الصفي *Classroom Climate*) وبنية أهداف الإنجاز في الجدول التالي:

جدول (٢٤)

العلاقة بين أبعاد البيئة الدراسية وأهداف الإنجاز

أبعاد البيئة الصفية	أهداف الإتقان	أهداف الأداء
يوصف النجاح بأنه	التقدم، والتطوير والمعرفة	الدرجات المرتفعة، ارتفاع مستوى الأداء مقارنة بالأقران
القيمة تتمثل في	الجهد / التعلم	القدرة المرتفعة النسبية
أسباب الرضا	العمل الجاد، التحدي	العمل أفضل من الآخرين
يتوجه المعلمين نحو	كيفية التعلم	كيفية الأداء
تعتبر الأخطاء	جزأ من التعلم	مظهر للفشل وبالتالي للقلق
يتركز الانتباه على	عملية التعلم	الأداء الذاتي بالنسبة للآخرين
أسباب بذل الجهد	تعلم شيء جديد	الدرجات المرتفعة،الأداء أفضل من الآخرين
معايير التقويم	الطلاقة والتقدم	المقارنة بالآخرين

وكذلك من الممكن أن تتحدد بنية الهدف من الممارسات والسياسات التي تتم على مستوى البيـــئة الدراسية ككل حيث يميل الطلاب إلى مسايرة المعايير التي يعتقدون في أن الإدارة تأخذ بها في الحكم على الكفاءة والتميز *(Roeser, et al., 1996)*.

فمـــثلاً الاهتمام بالتحصيل واعتباره المحدد الأساسي للمستوى الأكاديمي قد يدفع بعـــض الطـــلاب بل وأسرهم إلى الاهتمام بالدرجات على حساب الفهم والإتقان؛ فقد أدى اعتـــبار التحصـــيل في الوقت الحالي ليس مجرد ناتج من نواتج العملية التربوية والتأكيد على أنه أبرز هذه النواتج إلى جعل الطلاب وأولياء الأمور ينظرون إليه على أنه المعيار الأساسي لتحديد المستوى الأكاديمي.

ويتضـــح مما سبق اختلاف توجهات أهداف الإنجاز المدركة في البيئات الدراسية المخـــتلفة وبالتالـــي توجهات أهداف الإنجاز الشخصية وكذلك يتضح أن توجهات أهداف الإنجـــاز تـــتأثر بالإجـــراءات والممارســـات التي تستخدم في التقويم والتحكم في العملية التعليمـــية وأنـــواع الأعمال أو المهام التي يكلف بها المتعلمين وعامل الوقت (الفترة التي يقضيها المتعلم في المرحلة التعليمية الحالية) وكذلك التأكيد على التعلم الجماعي أو الفردي مما يدل على اختلافها من ثقافة إلى أخرى.