برنامج مقترح قائم على التعلم الموقفي لتنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية

د. إبراهيم فريج حسين محمد[1]

المستخلص: استهدف البحث الحالي تنمية بعض مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لدى طلاب الدراسات العليا من خلال برنامج مقترح قائم على التعلم الموقفي، والكشف عن أثر ذلك على مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث، وتكونت عينة البحث من (58) طالبًا وطالبة بالدراسات العليا، وتمثلت أدوات البحث في: اختبار أداء مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق والذي تضمن: (بطاقة ملاحظة، بطاقة تقدير مستوى الأداء)، ومقياس الطموح الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق محل البحث لدى أفراد عينة البحث؛ حيث جاء الفرق دالًا إحصائيًا عند مستوى (0,05) لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق وبفاعلية مقبولة بلغت قيمتها (0,62) وفقًا لمعادلة ماك جوجيان، بينما كشفت النتائج عن ضعف فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة؛ حيث بلغت نسبة الفاعلية (0,50) وفقًا لمعادلة ماك جوجيان، علمًا بأن المحك المرجعي في هذه المعادلة يشترط لتحقيق الفاعلية أن تزيد النسبة عن (0,60).

الكلمات المفتاحية: التعلم الموقفي – الخطاب الأكاديمي المنطوق – الطموح الأكاديمي.

[1] أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد– كلية التربية– جامعة العريش.

A Proposed Program Based on Situated Learning to Develop Spoken Academic Discourse Skills in Arabic and its Impact on the Academic Ambition Level of Postgraduate Students in Faculties of Education

Abstract: The current research aimed to develop some of the skills of spoken academic discourse among graduate students through a proposed program based on Situated Learning, and to reveal its impact on the level of their academic ambition. The research sample consisted of (58) male and female students of Postgraduate Students. The tools of the research were: Performance Test of Spoken Academic discourse Skills, which included (Note cards, and performance rating card), and a Measurement of Academic Ambition of postgraduate students. The results showed the effectiveness of the proposed program in developing spoken academic discourse skills for the group of research at hand, since the difference was statistically significant at (0.05) in favor of the post-application of the spoken academic discourse skills test with an acceptable effectiveness of (0.62) according to the McGogian equation. while the MacGogian equation revealed a limited effectiveness of the program in developing the level of academic ambition of the sample since the efficiency ratio was (0,50), while the reference criterion in this equation required that the ratio should exceed (0.60) to achieve effectiveness.

Keywords: Situated Learning - Spoken Academic Discourse - Academic Ambition.

أولًا: المقدمة:

تعد مرحلة الدراسات العليا من أهم المراحل في حياة كل باحث؛ ويرجع السبب في ذلك إلى كثرة التغيرات والتطورات التي تحدث في شخصياتهم وطرق تفكيرهم والتي تنعكس بطبيعة الحال على اتخاذ قرارتهم، وبجانب تلك التغيرات والتطورات يتعرض أيضًا إلى كم من التحديات التي قد تؤثر بالسلب على إنجازهم الأكاديمي، ويتوقف ذلك على كيفية مواجهتهم لها، فمنهم من يفقد القدرة على مواجهة تلك التحديات، بينما يتمكن الآخرون من مواجهة تلك التحديات وتحقيق أهدافهم الأكاديمية، ومن أبرز تلك التحديات، التمكن من مهارات الخطاب الأكاديمي.

وفي هذا السياق يشير الدوسري (2016، ص.3)[2] إلى أن هذا النوع من الخطابات–الخطاب الأكاديمي– يسمى أيضًا بالخطاب الضاغط؛ فهذا النوع من الخطابات يضع الأكاديميين في ضغط مستمر لمواكبة متطلبات البقاء ضمن نطاق أعمالهم في الجامعات ومراكز الأبحاث، وإلا وجدوا أنفسهم خارج تلك المؤسسات كما يُقال بالإنجليزية (Publish or Perish) والقصد "إما أن تنشر أو لن تستمر".

ويمثل الخطاب الأكاديمي (Academic Discourse) أحد أبرز أنواع الخطابات التي فرضت نفسها على المجتمع الإنساني في العصر الحديث، والذي تميز بحضور لافت يُقر به الجميع؛ كونه أداة التفكير العلمي، بجانب أنه الوسيلة الأكثر مصداقية والمستخدمة في التواصل العلمي بين الجامعات المختلفة في دول العالم، كما أن الجامعة هي الحاضنة الرئيسة لهذا النوع من الخطابات، والذي يتسم بمجموعة من السمات والخصائص التي تميزه عن غيره من أنواع الخطاب المختلفة؛ لما يتضمنه من أدوات وأساليب بحثية لا توجد في غيره من أنواع الخطابات مثل: الخطاب السياسي، والخطاب الاقتصادي، والخطاب الفكاهي، والخطاب الديني، والخطاب الحجاجي،

[2] يتبع الباحث نظام التوثيق APA6 حيث يشير نمط التوثيق إلى (الاسم الأخير للمؤلف، السنة، الصفحة).

والخطاب التعليمي وغيرها من أنواع الخطابات التي يتعرض لها الإنسان بشكل يومي سواء أكان مسموعًا أو مقروءًا.

ويُعرف كين هايلاند (Ken Hyland, 2017, p.1) الخطاب الأكاديمي بأنه: "طُرق التفكير واستخدام اللغة الموجودة في العالم الأكاديمي".

في حين يعرفه المشهوري (2021، ص.360) بأنه: "سلوك لُغوي وعقلي يظهر في عملية لفظية بخطاب كتابي أو شفاهي في أطر منهجية داخل منظومة أكاديمية".

وفي هذا الصدد يشير عبده (2020، ص.984)، إلى أن الخطاب الأكاديمي يتنوع بتعدد المجالات، ويختلف باختلاف الحقائق التي يطرحها سواء أكانت وصفية أم تفسيرية أم حجاجية، ويتميز بالتفاعل اللغوي، والتواصل المتصف بالرؤية العلمية بين متخاطبين أو أكثر لنقل تصور ما، أو توضيح الطريقة المتبعة في معالجة مشكلة معينة، أو تشخيص فكر جديد، واستلهام النصوص.

ويتميز الخطاب الأكاديمي بطبيعة خاصة تميزه عن غيره من سائر الخطابات؛ حيث يُعد من أكثر الخطابات منهجية وتخطيطًا قبل الخوض فيه، وربما يكون الأصعب مقارنة بغيره من أنواع الخطابات؛ فلا ينطلق الباحث فيه بشكل عشوائي، وإنما يجب عليه اتباع طرق محددة للسير فيها أثناء صياغته لخطابه الأكاديمي بحذر شديد، ويرجع السبب فيه لصرامة المجتمع الأكاديمي الذي يتميز بفلسفته وأعرافه وتقاليده التي تميزه عن غيره من الخطابات الأخرى؛ الأمر الذي يتطلب أن يكون الباحث على دراية كافية بالمصطلح الدلالي (مقام التواصل الخطابي Situation de Communication)، والذي يُقصد به: قدرة الباحث الأكاديمي على وزن الكلمة التي يستخدمها بشكل مكتوب أو ملفوظ، ومقايسة عواقبها قبل إطلاقها،

وبمعنى آخر: "القدرة على تحديد مكان القول ومناسبته وأطرافه وظروف إنشائه والعوامل المباشرة وغير المباشرة في إنجازه"(المشهوري، 2021، ص.397).

ومن ثم نجد أن الخطاب الأكاديمي يأخذ نمطين هما: (الشفهي) و(المكتوب)، وكلاهما يشترك في مجموعة من الخصائص المحددة، تقوم في المقام الأول على الصياغة الدقيقة للجمل والتراكيب، والتعبير عن المعنى تعبيرًا واضحًا، وبعبارات قصيرة ودقيقة، وفقرات متتابعة منطقيًا تظهر فيها شخصية الكاتب بالكيفية العلمية الصحيحة، والاستناد إلى الأدلة والبراهين، وينأى عن كل من: الأهواء والانفعالات، والعمومية والغموض، والسخرية والتهكم، واستخدام الأساليب الأدبية، كما أن الكلمة لا تكتب إلا في موضعها(حمدي، 2019، ص.142).

والمتتبع للدراسات والبحوث في الآونة الأخيرة يجد أن معظمها قد أولت اهتمامًا ملموسًا وملحوظًا للنمط الثاني من الخطاب الأكاديمي ألا وهو (المكتوب) على حساب النمط الأول (للخطاب الأكاديمي المنطوق)؛ ومبرر ذلك أن امتلاك الباحث القدرة على النقد وإصدار الأحكام وإبداء الآراء المدعومة بالحجج والأدلة بشكل مكتوب هو الأمر الذي يحتاجه عمليًا للحصول على درجة علمية في مجال البحث العلمي، وأن معايير منح تلك الدرجات للباحثين تعتمد في المقام الأول على ما أنتجه بشكل مكتوب، في حين يلجأ الباحث إلى الخطاب الأكاديمي المنطوق أثناء عرضه لتقريره البحثي أثناء مناقشته ويكون غالبًا معتمدًا على عرض تقديمي مكتوب تم إعداده سلفًا والتدريب عليه ويقتصر دوره على القراءة فقط، ونادرًا ما يرتجل الباحث لعرض تقريره من بناة أفكاره.

الأمر الذي يتطلب ضرورة الاهتمام بأن يكون الباحث ملمًا بمعايير الكتابة الأكاديمية من ناحية، وواعيًا باللغة التي يكتب بها من ناحية أخرى.

وقد تعددت الدراسات السابقة التي تناولت الكتابة الأكاديمية–باعتبارها النمط الأهم في الخطاب الأكاديمي من وجهة نظر البعض– وتنمية مهاراتها ومنها على سبيل المثال: دراسة (عبد العزيز، 2020)، ودراسة (عبد المقصود، 2020)، ودراسة (حسين، عبد القادر، 2018)، ودراسة (محمد، 2016).

ويرى البحث الحالي أن الاهتمام بتنمية مهارة الكتابة الأكاديمية دون العناية بتنمية قدرته على التعبير عنها بشـــكل لفظي محكم تُعد من أبرز المشـــكلات التي تتطلب سرعة التصدي لها من قبل المهتمين بهذا المجال؛ ويرجع السبب في ذلك إلى طبيعة العصـر الذي نعيشـه الآن والذي يتسـم بالسـرعة، وكثرة الأعباء، وقلة الوقت المخصـص لعملية القراءة؛ الأمر الذي دفع الكثير إلى اسـتبدال إلى الكتب المطبوعة بأخرى مسموعة، أو الاستعانة بمشاهدة مقاطع فيديو يتم فيها سرد ملخصات الكتب بهدف الاســتفادة منه، وكلما كان المتحدث متمكنًا من مهارات العرض وخطابه أكثر تأثيرًا؛ زادت نسـبة الاحتفاظ بالمعلومة في أذهان المشـاهد؛ الأمر الذي يفرض علينا سـرعة الاهتمام بتنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لدى الباحثين بغية نشـر أكبر قدر من النتائج التي توصـلوا إليها في أبحاثهم إلى أكبر شـريحة من الجمهور؛ وحتى لا تندثر العديد من النتائج العلمية في بين طيات الكتب في المكتبات التي ضعف روادها في الوقت الراهن، وبالرغم من أن العديد من الباحثين لديهم قدرة ومهارة في تصميم وإعداد البحوث العلمية، فإنهم يفتقدون إلى مهارة التعبير والعرض عن هذه البحوث بالطريقة الســليمة المتقنة، ويظهر ذلك جليًا أثناء عرض أفكارهم البحثية في حلقات السيمينار العلمي أو مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه.

ومن ثم يقع على عاتق المهتمين بالبحث التربوي بضرورة تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لدى طلاب الدراسات العليا بشكل عام، وباحثي الماجستير والدكتوراه بشكل خاص؛ كونهم قوة تخطيطية استراتيجية فاعلة لتنفيذ السياسة البحثية التي ترنو لها الكليات بأقسامها المختلفة، ولمسايرة الخرائط البحثية في السنوات القادمة؛

فإنتاجاتهم البحثية تعبر بشكل مباشر عن جملة التصورات والتوجهات الفكرية المرتبطة بالواقع التربوي وصفًا وتحليلاً وتفسيرًا واستشرافًا في إطار من التوزان والشمولية والتكامل المبني على التخطيط الاستراتيجي، ولن تصل إلى النور إلا بإتقان هؤلاء الباحثين لمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق.

وعلى ضوء ما سبق يمكن القول: أن ضعف تمكن الباحثين من مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق أصبح ظاهرة ملفتة للنظر في مرحلة الدراسات العليا بشكل عام، وأن هذا الضعف قد ينعكس بصورة ما على مستوى الطموح الأكاديمي(Academic Ambition) لديهم.

وتُعرف محمد (2020، ص.207) الطموح الأكاديمي بأنه: "مستوى الجهد الذي يقوم به الفرد لتحقيق ما يطمح به من مستوى علمي وأكاديمي لمستقبله".

وتجدر الإشارة إلى أن الطموح الأكاديمي يُعد أحد أهم المتغيرات المؤثرة بفاعلية في حياة الباحث؛ فهو من جهة يكون العنصر الأبرز للنجاح وتحقيق الإنجاز، ومن جهة أخرى يعد أداة لتقييم الذاتي يلجأ له الباحث للحكم على مدى نجاحه في تحقيق أهدافه في المرحلتين الحالية والمستقبلية، ومبرر ذلك أنه عندما يعتقد الباحث بقدراته على تحقيق أهدافه الأكاديمية؛ فإن هذه المعتقدات تتحول إلى دافعية لإنجاز الدراسة الأكاديمية (داود، الحليبة، 2021، ص.510-516).

وهذه ما أشارت إليه دراسة (صبيرة ، 2018)، ودراسة (محمد، 2018)، ودراسة (علي، 2019)، ودراسة (عثمان،2020)، إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح الأكاديمي، ومن المعلوم أن هناك طموحًا أقل من الإمكانيات، وطموحًا يعادل الإمكانيات، وطموحًا يزيد عن الإمكانيات.

لذا يسعى البحث الحالي لرصد ظاهرة الضعف في مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق محاولاً علاجها باستخدام مجموعة من الطرق والاستراتيجيات والبرامج التي تتناسب مع طبيعة اللغة وتوظيفها بشكل سليم في الخطاب الأكاديمي المنطوق، ومعرفة أثر ذلك على مستوى الطموح الأكاديمي.

ومن أبرز تلك الاستراتيجيات والبرامج البرامج القائمة على التعلم الموقفي (Situational Learning)، والتي حظيت بالقبول لدى العديد من التربويين؛ حيث يتضمن التعلم الموقفي تركيزًا على الفهم الشامل الذي ينخرط فيه الفرد، لا أن يتلقى مجموعة من المعلومات والحقائق، وكذلك الموقف الذي تكتمل فيه عناصر التفاعل مع الفرد أو العالم المحيط بصورة تبادلية.

ويهدف التعلم الموقفي إلى إيجاد تقارب بين المفاهيم وربطها بمواقف عملية لترسيخ هذه المفاهيم، كما أنه مدخل للتعلم يتم من خلاله بناء واكتساب المعرفة من قبل المتعلم بنشاط وبمشاركة الزملاء تجاربهم الخاصة في بيئة واقعية بدلاً من نقل المعرفة، وقد تشكل التعلم الموقفي في إطار علم النفس الاجتماعي، الذي يرى التعلم الموقفي مدخلاً بنائيًا للتعليم ويعتبر السياق الاجتماعي أساس في تنمية الفرد وزيادة معارفه، ويُنظر للأداء العقلي كعمليات تتم في سياق وتتشكل بالحوار والمشاركة ونقل التركيز من الفرد كمتعلم إلى التعلم كمشاركة في العالم الاجتماعي؛ فالتعلم والعمل لا ينفصلان (عبدالخالق، 2021، ص.437).

وأوصت العديد من الدراسات بضرورة استخدام البرامج القائمة على التعلم الموقفي في العملية التعليمية؛ نظرًا لفاعليتها في تنمية وإكساب العديد من المفاهيم والمهارات كما أيضًا لها دور مهم في علاج صعوبات التعلم مثل: دراسة (Souza, D.& Clare, C, 2018)، ودراسة (محمود، 2019)، ودراسة (عبد الخالق، 2021)، ودراسة (مرغني، 2022).

الأمر الذي دفع البحث الحالي لمعرفة مدى فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على التعلم الموقفي لتنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق ومعرفة أثره على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية.

ثانيًا: مشكلة البحث:

أ: الإحساس بالمشكلة:

تنامى الإحساس بالمشكلة من خلال:

- ملاحظة الباحث أثناء حضوره بعض المناقشات العلمية العلنية لرسائل الماجستير والدكتوراه، وكذلك مشاركته في حلقات السيمينار العلمي لبعض الأقسام بكلية التربية؛ حيث لاحظ الباحث ضعف مهارات الخطاب الأكاديمي لدى العديد من الباحثين بشقيه (المنطوق–المكتوب)، ولكنه يظهر بشكل أكبر في الجانب المنطوق للخطاب الأكاديمي؛ حيث لوحظ افتقار عدد كبير منهم لإدارة حوار علمي مقنع وخاصة عند طرح مجموعة من الأسئلة الاستفسارية عليه، واللجوء إلى استخدام اللغة العامية بشكل شبه دائم أثناء العرض، في حين يقتصر الحديث بالفصحى عند قراءة شرائح العرض.
- ما أكدته المقابلات الشخصية لاستطلاع الآراء حول مدى التمكن من مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لدى باحثي الماجستير والدكتوراه بكلية التربية، والتي أجراها الباحث مع مجموعة بلغ قوامها (40) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في أقسام الكلية المختلفة، وكان السؤال الرئيس الذي تم توجيهه لهم في هذه المقابلات هو: ما مدى تمكن باحثي الماجستير والدكتوراه من مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق؟

وقد أسفرت استجابات السادة أعضاء هيئة التدريس عن النتائج التالية:

- أن نسبة (98%) من أفراد عينة الاستطلاع، يرون أن ظاهرة الضعف في الإلمام بمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق منتشرة بين الباحثين، وخاصة ما يتعلق بالضعف في استخدام اللغة بشكل سليم، والربط المنهجي لبعض العناصر، بجانب الضعف في توظيف لغة الجسد أثناء العرض في حلقات السيمينار.
- توجد نسبة اتفاق بين (94%) من أفراد عينة الاستطلاع، يرون الاهتمام بتمكن الباحث من مهارات الكتابة الأكاديمية يأتي على رأس أولويات المشرف الأكاديمي، ونادرًا ما يهتم بتدريب الباحث على مهارات العرض والإلقاء في السيمينار أو المناقشة.

- ما أكدته المقابلات الشخصية لاستطلاع الآراء حول الأسباب والدوافع وراء الالتحاق بالدراسات العليا وأبرز التحديات التي قد تؤثر على مستوى الطموح الأكاديمي لدى باحثي الماجستير والدكتوراه بكلية التربية، والتي أجراها الباحث مع مجموعة بلغ قوامها (25) باحثًا وباحثة في أقسام الكلية المختلفة.

وقد أسفرت استجابات الباحثين عن النتائج التالية:

- أن نسبة (90%) من أفراد عينة الاستطلاع، يرون أن السبب الرئيس لاستكمال دراساتهم العليا يكمن في الحصول على فرصة للالتحاق بالعمل بالجامعات الحكومية أو الخاصة.
- أكدت نتائج رصد وتحليل الاستطلاع أن هناك مجموعة من الأسباب التي تؤثر بالسلب على مستوى الطموح الأكاديمي لدى باحثي الماجستير والدكتوراه، أبرزها ما يتعلق بالقدرات البحثية للباحث نفسه؛ حيث أشار (88%) من أفراد عينة الاستطلاع، إلى أن ضعفهم في

الإلمام بالمهارات البحثية وعدم قدرتهم على إدارة حوار أكاديمي راق مع مشـرفيهم حول أبرز المشـكلات التي يرغبون في التصـدي لها بالدراسـة، أو عرض آخِر ما توصـلوا إليه بلغة سـليمة؛ يؤثر سـلبيًا على مسـتوى طموحهم الأكاديمي وتزداد رغبتهم في عدم اسـتكمال دراستهم.

- ما أسفرت عنه نتائج تحليل بعض مقاطع الفيديو الخاصة بمناقشات رسائل الماجستير، وكذلك حلقات السيمينار بقسم المناهج وطرق التدريس، وقد اقتصر التحليل على آخر (3) مناقشات وكذلك آخر 3 جلسات للسيمينار للعام الجامعي 2021–2022م، والتي أظهرت أن هناك ضعفًا واضحًا وملموسًا فيما يتعلق بمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق، والتي جاء من أبرزها: الضعف في توظيف اللغة العربية بشكل سليم أثناء العرض، ضعف القدرة الإقناعية بمشكلة البحث، الخوف من الحديث أمام الجمهور والاقتصار على قراءة العرض التقديمي، الضعف في توظيف لغة الجسد للتعبير والتواصل...إلخ.

ب: تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية لدى العديد من طلاب الدراسـات العليا بكلية التربية، وربما يعزو ذلك إلى وجود بعض أوجه القصـور في طرق تنمية تلك المهارات، والاهتمام بمهارات الخطاب الأكاديمي المكتوب على حساب الجانب المنطوق لتلك المهارات، والضـعف العام في مهارات الحوار؛ مما أدى إلي ضـعف الباحثين بصـورة ملحوظة في تلك المهارات، الأمر الذي تطلب تقديم علاج مناسـب؛ للحد من هذه الظاهرة أو البحث عن كيفية تنمية تلك المهارات لديهم، وخاصـة أن هذا الضـعف يؤثر بالسـلب على مسـتوى الطموح الأكاديمي لديهم.

ورأى الباحث أن هذا الأمر يمكن الحد منه باســـتخدام بعض البرامج التدريبية المقترحة التي قد تتناســـب مع طبيعة مهارة الخطاب الأكاديمي المنطوق ومتطلباتها المختلفة؛ مما حدا بالباحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الموقفي في تنمية بعض مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لدى طلاب الدراســـات العليا، ومعرفة أثر ذلك على مســـتوى الطموح الأكاديمي لديهم؛ وحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية اللازم توافرها لطلاب الدراسات العليا؟
2. ما صورة برنامج تدريبي مقترح قائمة على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية لدى طلاب الدراسات العليا؟
3. ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية لدى طلاب الدراسات العليا؟
4. ما فاعلية البرنامج القائم على التعلم الموقفي في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا؟

ثالثًا: أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائمة على التعلم الموقفي في تنمية بعض مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي– المستهدفة في البحث الحالي– لدى طلاب الدراسات العليا.

رابعًا: أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي في:

- تقديم خلفية نظرية عن الخطاب الأكاديمي المنطوق.
- تقديم خلفية نظرية عن التعلم الموقفي واستراتيجياته.
- التوصل لقائمة بمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق اللازم توافرها للطلاب الدراسات العليا.
- التوصل لاختبار أداء يساعد في تحديد مستوى تمكن طلاب الدراسات العليا من مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق اللازم توافرها لديهم.
- لفت نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية إلى أهمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق، وضرورة الاعتناء به.
- فتح الطريق أمام العديد من الدراسات التربوية الأخرى، وذلك من خلال تقديم مقترحات جديدة فيما يتعلق بتنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق للفئات المختلفة.

خامسًا: مصطلحات البحث:

أ- الخطاب الأكاديمي المنطوق:

- يُعرف الخطاب الأكاديمي اصطلاحًا بأنه: نتاج لُغوي علمي (منطوق، مكتوب)، يعبر عنه باحث متميز يطور أدواته البحثية مع زيادة وعيه بالعمل الذي يقدمه، فيعرض مجموعة من الرؤى الفكرية بطريقة منهجية لمشكلة معينة وكيفية التصدي لها، كما أنه نمط من أنماط التواصل العلمي بين المؤلف وأقرانه في المجال نفسه، وجمهور القراء بشكل عام (عبده، 2020، ص. 1000).
- ويُعرف البحث الحالي الخطاب الأكاديمي المنطوق بأنه: قدرة الطالب بمرحلة الدراسات العليا على التعبير عن رؤيته الفكرية حول مشكلة بحثية يشعر بها، ويسعى للتصدي لها وفقًا لخطوات المنهج العلمي السليم، بكلمات منطوقة، دون الإخلال بالمضمون أو الإبهام في الصياغة وموظفًا للغة جسده في

التواصل العلمي الفعال؛ بهدف عرضها على المعنيين في هذا المجال مع مراعاة الإجراءات المنهجية المتفق عليها.

ب- التعلم الموقفي:

- يُعرفه محمود (2019، ص.225) بأنه: "نمط من أنماط التعلم يرتكز على ربط التدريس بالخبرات الواقعية في حياة المتعلمين؛ حيث يتعرض المتعلمون من خلاله إلى مواقف تعليمية إيجابية مخطط لها؛ لإنجاز هدف معين، يجب عليهم أن يتخذوا فيها موقفًا يتناسب مع طبيعة الهدف منه، وذلك بشكل جماعي وتحت إشراف معلم ذي خبرة".
- ويعرفه البحث الحالي إجرائيًا بأنه: نوع من التعلم يقوم فيه طالب الدراسات العليا بربط ما يتعلمه بخبرات واقعية تتعلق بمهارات الخطاب الأكاديمي، بحيث يكون هذا التعلم قائمًا على السياق الاجتماعي في صورة أنشطة تعليمية تحاكي الواقع بهدف تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لدى هؤلاء الطلاب.

ج- الطموح الأكاديمي:

- عرفهُ الشوربجي، إبراهيم، حسن، محمد (2022، ص.221) بأنه: "الحرص على تحقيق التفوق الأكاديمي الذي يسعى إليه الطالب، وتتضح مظاهره في وضع الأهداف الأكاديمية والتخطيط إليها والمثابرة الأكاديمية، وتحمل المسئولية، والاعتماد على النفس، والتفاؤل المستقبلي، والرغبة في التميز الأكاديمي".

- ويعرفه البحث الحالي إجرائيًا في هذا البحث بأنه: الهدف الذي يضعه طالب الدراسات العليا لنفسه في المجال الأكاديمي ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من مشكلات وعقبات، ويقاس من خلال تقدير الفرد لذاته وإمكاناته

في تخطي العقبات والمشكلات المرتبطة بالمجال الأكاديمي، ويستدل عليه من خلال تقدير الدرجة التي يحصل عليها في مقياس الطموح الأكاديمي الخاص بهذا البحث.

سادسًا: فروض البحث:

حاول البحث اختبار الفرضين التاليين:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق ككل.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الطموح الأكاديمي.

سابعًا: حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- **الحدود المكانية:** كلية التربية –جامعة العريش.
- **الحدود البشرية:** طلاب تمهيدي الماجستير بمرحلة الدراسات العليا، ومبرر ذلك: حاجة هؤلاء الطلاب لمهارة الخطاب الأكاديمي المنطوق أثناء دراستهم، فمن المعلوم أن هذا السنة التمهيدية تتميز بالكم الكبير من المعلومات والمهارات التي تستلزم الإلمام بها والقدرة على تنفيذها بشكل يضمن لهم الاستمرارية في استكمال دراستهم لدرجة الماجستير وضرورة مرورهم بحلقات السيمينار والتدريب عليها.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021–2022 م.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على بعض مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق الرئيسة، وهي: (ما يتعلق بالبنية اللغوية للخطاب الأكاديمي المنطوق، ما يتعلق بالبنية المنهجية للخطاب الاكاديمي المنطوق، ما يتعلق

بتوظيف البنية غير اللفظية للخطاب الأكاديمي المنطوق)، وما تتضـــمنه من مهارات فرعية.

ثامنًا: أدبيات البحث:

استهدف هذا العنصر عرض الأدبيات التي يدور حولها البحث الحالي، ومن ثم عرض الفلسفة التي ينطلق منها، ثم التطرق إلى طبيعة الخطاب الأكاديمي المنطوق وإلقاء الضوء على أبرز خصائصه ومهاراته، والكشف عن علاقة ذلك بمستوى الطموح الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا، ثم الحديث عن التعلم الموقفي وآلية استخدامه في العملية التعليمية، ويتحقق ذلك من خلال عرض المحاور التالية:

المحور الأول: الخطاب الأكاديمي (مفهومه وأهميته، خصائصه، أشكاله، العوامل المؤثرة فيه، خطواته ومهاراته):

- **أ: مفهوم الخطاب الأكاديمي وأهميته:**

1- مفهوم الخطاب الأكاديمي:

خلُصت العديد من الكتابات والدراسات والبحوث لتحديد مفهوم الخطاب الأكاديمي في ضوء رؤيتهم لطبيعة هذا النوع من الخطابات، ومن تلك التعريفات ما ذكره الأستاذ (2008، ص.97)، بأنه: ذلك الإنتاج البحثي المعبر عن جملة التصورات والتوجهات الفكرية التي تعبر عن رؤية الباحثين كجماعة صاعدة حول أحد القضايا وتناولها وصفًا وتحليلاً ونقدًا واستشراقًا للمستقبل.

وذكره كل من باترسون و ويدمان (Patterson, & Weideman,2013, p.107) بأنه: أسلوب الاتصال المحدد والمتعارف عليه في العالم الأكاديمي، ومن أمثلته: الكتب، والعروض التقديمية، والرسائل العلمية، والمقالات البحثية والمحاضرات.

في حين عرفه بوقرة (2017، ص.58)، بأنه: نمط من الخطابات يمتاز بالخلو من الإيحاء، وتكون طاقة الإخبار فيه مهيمنة؛ لذا فهو خطاب محدد الدلالة، وتراكيبه غير مكررة، ويعتمد على المنطق والدقة والموضوعية.

بينما ذكره كل من كوتيفا وموران (Kuteeva, & Mauranen, 2018, p.2) بأنه: مجموعة من التصورات العقلية حول مشكلة بحثية، يُعبَّر عنها بلغة متعارف عليها، ومن أشكاله الخطاب الأكاديمي الرقمي.

وتعرفه النفعي (2018، ص.148) بأنه: الإنتاج البحثي المعبر عن جملة التوجهات الفكرية والتصورات والرؤى التي تعبر عن رؤية المشرفين الأكاديميين وطلبة الدراسات العليا نحو القضايا؛ بهدف تقديم الحلول والمقترحات لهذه المشكلات.

ويمكن أن نخلُص من هذه التعريفات إلى أن الخطاب الأكاديمي:

- عملية عقلية تفاعلية، تعتمد على مراقبة الباحث لنفسه أثناء الاستماع أو التحدث أو الكتابة.
- يتضمن مجموعة من العمليات مثل: التخطيط، وتوليد الأفكار، وتنظيمها، وترجمتها، وإعادة صياغتها وصولاً إلى مرحلة النطق بها أو كتابتها للجمهور المستهدف.
- مختصر، وموضوعي، وله جمهور محدد.
- تتنوع مستوى عباراته بناء على مستوى القرَّاء.

2- أهمية الخطاب الأكاديمي:

تعددت الآراء حول الأسباب التي أدت إلى ضرورة الاهتمام بمهارة الخطاب الأكاديمي بنوعيه (المنطوق والمكتوب)، والعمل بشكل فعال على إتقانها لدى الباحثين من ناحية، وضرورة إتقانها من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من ناحية

أخرى؛ باعتبارهم أحد النماذج الرئيسة والتي يمكن محاكتها بهدف إتقان مهارات الخطاب الأكاديمي بنوعيه، بل تعدى ذلك إلى تأكيد البعض على ضرورة إتقانها لكل من يلجأ إلى استخدام اللغة المكتوبة والشفهية في عمله؛ ومبرر ذلك ما فرضه التطور المعرفي وضرورة استخدام خطوات البحث العلمي عند التعرض لأي مشكلة بدءًا من مرحلة الشعور بالمشكلة وصولاً إلى مرحلة الوصول للنتائج وتعميمها، ومن أبرز النقاط التي تؤكد أهمية مهارات الخطاب الأكاديمي ما ذكره كل من (Bhatia, 2022, p.40)، (Kotthoff, 2015, P. 309)، (Abbas, 2012, P.60)؛ حيث أشاروا إلى أهمية مهارات الخطاب الأكاديمي فيما يلي:

- تدفع الباحث إلى تطوير قدراته القرائية والكتابية اللازمة لكل باحث.
- تنمي بعض الجوانب المهمة في شخصية الفرد: كالتركيز، والدقة، والنظام، والإتقان، والملاحظة، والقدرة على العرض بشكل ضمني وصريح أثناء الحديث.
- تعتبر وسيلة مهمة للتأكد من الاستيعاب الوافي للموضوع محل البحث، والإلمام بجزئياته المختلفة، والاسترجاع المنظم للمعلومات.
- ضرورية لنشر أعمال معينة: كالبحوث والتقارير المطولة في صورة مختصرة؛ حيث يلجأ أصحابها لإبراز عناصرها الأساسية بكلمات مركزة سواء مكتوبة أو منطوق أمام الجمهور.
- تنمي الثقة بالنفس لدى الباحث المبتدئ؛ حيث يظهر ذلك عندما يتعرف على قدرته الاستيعابية للنص المسموع أو المقروء من قبل الآخرين وخاصة علماء التخصص الأكاديمي، وقدرته على صياغة ما فهمه بأسلوبه الخاص، الأمر الذي يولد لديه الإحساس بالنجاح والانطلاق لآفاق أوسع وأرحب.

وتتضح أهمية الخطاب الأكاديمي، وضرورة تنمية مهاراته لدى طلاب الدراسات العليا في عدة أسباب، يعددها البحث الحالي فيما يلي:

- أن الخطاب الأكاديمي هو اللغة الرسمية اللازم توافرها لدى الطلاب بمرحلة الدراسات العليا في حياتهم الأكاديمية، ويعتبر من أهم المعايير التي يمكن من خلاله الحكم على مدى فهم طالب الدراسات العليا للمعنى المناسب للكلمة الملفوظة أو المنطوقة ومن ثم توظيفها بما يحقق الفائدة العظمى منها.
- أن تمكن طالب الدراسات العليا من مهارات الخطاب الأكاديمي؛ يساعده على اختيار أفضل نمط للتواصل بينه وبين أقرانه في المجال نفسه، أو جمهور القراء بشكل عام؛ فمستوى المتلقي يفرض على المتحدث التعمق في النص المراد التعبير عنه وانتقاء الألفاظ المناسبة للموقف.
- أن التمكن من مهارات الخطاب الأكاديمي يجنب طالب الدراسات العليا الوقوع في كثير من الأخطاء أثناء التحدث أمام زملائه أو أساتذته، وخاصة إذا كان موضوعه المراد التطرق إليه يتسم بالطول والكلام المكرر في أكثر من موضع، لأن التحضير للخطاب الأكاديمي يتطلب قراءة متأنية وعميقة لكل عبارة قد تنطق أو تكتب.
- يعمل التدريب على مهارات الخطاب الأكاديمي على الارتقاء بلغة طالب الدراسات العليا، ويزيد من حصيلتهم اللغوية؛ الأمر الذي قد يساعدهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بأساليب مختلفة.
- أن التمكن من مهارات الخطاب الأكاديمي متطلب أساسي في الآونة الأخيرة، وخاصة مع ظهور جائحة كورونا التي فرضت علينا مسايرة التقدم التكنولوجي وخاصة فرض القيود والحد من الاختلاط حفاظًا على الصحة والسلامة، وتوظيف ما أسفر عنه التقدم التكنولوجي في عملية الاتصال بين أفراد المجتمع، مثل برامج التواصل الحديثة والتي من أبرزها برنامج zoom& Teams...إلخ.

ب-خصائص الخطاب الاكاديمي المنطوق:

يتميز الخطاب الأكاديمي بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من أنماط الخطاب الأخرى؛ نظرًا لطبيعة اللغة التي يُصاغ بها؛ حيث أشار كل من (Abbas, 2012, PP. 35-56)، (عبده، 2020، ص.1003)، (Bhatia, 2022, p.21-39)، إلى مجموعة من الخصائص التي يتسم بها الخطاب الأكاديمي وهي:

- الوضوح: وتعني أن الخطاب الأكاديمي يحمل فكرة واحدة لا تحتمل معنيين أو أكثر؛ وبناء على ذلك يجب أن يخلو الخطاب الأكاديمي من عبارات المجاز والتفخيم والإجلال.
- الإيجاز: ويقصد بتلك الخاصية أن الخطاب الأكاديمي يتميز بقدرته على الاستغناء عما ليس له علاقة بالحقل الفكري والمعرفي، ومن ثم يخلو من الحشو والإطناب والاستطراد.
- السلامة اللغوية: يتميز الخطاب الأكاديمي بأن لغته لغة جادة خالية من الأخطاء اللغوية سواء أكانت (نحوية، صرفية، إملائية)، كما يتميز بوجود جمل ربط قوية يستخدمها الباحث للربط بين الأجزاء التي استعان بها من المصادر والمراجع العلمية المختلفة.
- المنطقية: يقوم الخطاب الأكاديمي في المقام الأول على المنطق العقلاني، وإثبات الحجة وتقديم البراهين، بجانب الإقناع، كما أن أي ضعف أو خروج عن المنهجية يؤدي إلى الانتقاص من البحث والباحث، كما يجب أن تكون الاستنتاجات أو التوصيات مستندة إلى أسانيد علمية لا ثغرة فيها.
- العمق: من أبرز خصائص الخطاب الأكاديمي العمق؛ حيث يتميز الخطاب الأكاديمي بعمق الفكر، وقوة اللغة ، والانسجام، والاتساق، وهذا يجعله نصًا قويًا كرسالة بين مرسله ومتلقيه؛ فيقبله، ويحكم عليه.

- الموضوعية: يتميز الخطاب الأكاديمي بأن لغته لغة موضوعية وليست عاطفية، ومن ثم فلا مجال للأهواء، فالاستنتاجات يجب أن تبنى على مقدمات منطقية، كما يتسم بالإجرائية إذ يجب تلافي الكلام الفضفاض الذي يصعب قياسه وتحديده.

ويتضح مما سبق أن الخطاب الأكاديمي خطاب علمي صارم ودقيق، ولا يقبل التأويل، كما أنه يجمع بين الأصالة والفكر العميق، وتعتبر السلامة اللغوية والمنهجية العلمية وعمق المعالجة والإيجاز أحد الأدوات التي يمكن الرجوع إليها للمفاضلة بين خطاب وآخر؛ الأمر الذي يتطلب من المرسل ترتيب أفكاره وألفاظه مسبقًا.

ج- أشكال الخطاب الأكاديمي:

يُعد التلفظ (Enunciation) هو عماد الخطاب الأكاديمي ومحوره الرئيس؛ لما يحمله من مركزية يسعى إليها.

فالتلفظ هو فعل تحول اللغة إلى ملفوظ بواسطة متلفظ؛ فيتشكل الخطاب كإنتاج خاص بمتكلم خاص (المشهوري، 2021، ص.397).

وفي هذا الصدد يشير (كين هايلاند، 2017، ص.78)، إلى أن الأكاديمي يبني تلفظه الخطابي بفعل مدروس مخطط له، ويميزه عن غيره لمنهجيته بشكلين من أشكال الخطاب هما:

- الخطاب الأكاديمي المكتوب.
- الخطاب الأكاديمي الشفاهي (المنطوق).

ولكل منهما سمات مغايرة نوعًا ما تتعلق بأسس التلفظ والخطاب، ومن ثم تحليله وتفسيره وفق تخصصه الذي يمكن النظر إليه على أنه قبيلة أكاديمية لها أنماطها وممارستها التي تشكل ثقافات منفصله.

د- العوامل المؤثرة في الخطاب الأكاديمي:

سعت العديد من الدراسات والبحوث في الآونة الأخيرة إلى الكشف عن أهم العوامل التي تؤثر في قدرة الباحث في التلفظ بخطاب أكاديمي سواء بشكل منطوق أو مكتوب، مثل: دراسة (Bhatia, 2022)، ودراسة (Kotthoff, 2015)، وكان من أبرز تلك العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على قدرة الباحث على إنشاء نتاج لغوي علمي (منطوق، مكتوب) ما يلي:

- مستوى الكفاءة اللغوية للباحث.
- الخلفية المعرفية السابقة لدى الباحث عن الموضوع المراد عرضه.
- مستوى طول الخطاب ودرجة تعقيده.
- مستوى كثافة المعلومات الواردة في الخطاب.
- مستوى الدافعية والثقة بالنفس لدى الباحث.
- طريقة عرض الخطاب وتنظيمه.

ويرى البحث الحالي أنه بجانب ما سبق ذكره من عوامل، توجد أيضًا مجموعة من العوامل الأخرى والتي تؤثر في إنشاء وعرض الخطاب الأكاديمي يمكن ذكرها فيما يلي:

- درجة ممارسة الباحث لمهارات الخطاب الأكاديمي أو التدريب عليها منذ التحاقه بالمرحلة الجامعية.
- التخصص الأكاديمي للباحث.
- تنوع البنية الثقافية للباحث.
- مدى توافر مهارة الاستماع بمستوياتها المختلفة لدى الباحث، مثل: الاستيعاب، والتحليل، والاستنتاج، والنقد؛ حيث يؤثر اختلاف مستوى توافرها لدى البحث على عملية إدارة الحوار مع الآخرين.
- درجة ممارسة الباحث لعملية التحدث أمام الجمهور؛ حيث يؤثر هذا الأمر على طريقة العرض وتجنب الوقوع في أخطاء بسبب الرهاب.

- مدى توافر الفهم القرائي بمستوياته المختلفة لدى الباحث؛ حيث يؤثر التفاوت بين الباحثين في درجة التأثير والإقناع في الآخرين.

هـ- مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق.

بالرجوع إلى العديد من الكتابات والبحوث التي تتعلق بالخطاب الأكاديمي والقدرة الحوارية ومهارة العرض الفعال، مثل: دراسة (Mariotti, 2012)، ودراسة (Yang, 2014)، ودراسة (Dang, Coxhead, & Webb, 2017)، يمكن القول بأن هناك مجموعة من المهارات العامة والخاصة التي تتعلق بمهارات الخطاب الأكاديمي يمكن عرضها فيما يلي:

1: مهارات عامة للخطاب المنطوق، وتتضمن:

- **الصحة والطلاقة واللغوية، وتشمل:**

- الطلاقة الفكرية: وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار.
- الطلاقة اللفظية: وتعني القدرة على سرعة إنتاج أو توليد أكبر عدد ممكن من الألفاظ.
- الطلاقة الارتباطية: وتعني القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن علاقات معينة.
- الطلاقة التعبيرية: وتعني القدرة على صياغة أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات التامة ذات المعنى لتعبر عن أفكار مختلفة.

- **المحاورة، وتشمل:**

- يلتزم في حديثه موضوع الحوار المستهدف.
- يمهد للتعليق والرد على محاوره بصورة مناسبة.
- يتقبل رأي محاوره من غير انفعال وانزعاج.

- **إنتاج الأفكار والمعاني وتدعيمها، وتشمل:**

- يعطي أفكارًا غير مألوفة تجاه موضوع النقاش.

- يوضح ويفسر المفاهيم الغامضة لتيسير التواصل.
- يستخدم أدلة وشواهد مرتبطة بموضوع الحوار.
- يتجنب الحشو والإطالة أثناء الحديث.

– **التفاعل مع موضوع الحوار، وتشمل:**

- يقترح آراء وحلولا تعكس رأيه.
- يستخدم إيماءات وحركات جسدية معبرة.
- يستوضح عما يغمض عليه من كلام المحاور.
- يتبنى مواقف محددة تجاه موضوع الحوار.

2: مهارات تتعلق بالخطاب الأكاديمي المنطوق، وتتضمن:

- مهارات تتعلق بعرض عنوان البحث.
- مهارات تتعلق بعرض مشكلة البحث.
- مهارات تتعلق بعرض إجراءات البحث المتوقع اتباعها، أو التي تم الانتهاء منها.

وفي ضوء ما سبق يرى البحث الحالي أنه من الممكن تقسيم مهارات الخطاب الأكاديمي إلى أربعة جوانب وهي:

- مهارات تتعلق بالبنية اللغوية للخطاب الأكاديمي المنطوق.
- مهارات تتعلق بالبنية الفكرية للخطاب الأكاديمي المنطوق.
- مهارات تتعلق بالبنية المنهجية للخطاب الأكاديمي المنطوق.
- مهارات تتعلق بتوظيف مهارات غير لفظية (لغة الجسد) للخطاب الأكاديمي المنطوق.

❖ **المحور الثاني: التعلم الموقفي: مفهومه وأهميته، استراتيجياته وأساليب تقييمه.**

يعد التعلم الموقفي أحد المداخل المهمة التي تسهل عملية التعلم؛ ويرجع السبب في ذلك كونه يقدم مواقف ذات معنى ويربط بين التدريس بالخبرات الواقعية في الحياة.

ويستند العلم الموقفي إلى النظرية البنائية التي تفترض أن عملية التعلم هي عملية نشطة مستمرة غرضية التوجه، يقوم من خلالها المتعلم ببناء المعرفة الجديدة في ظل المعرفة السابقة من خلال عملية التفاعل الاجتماعي بهدف تحقيق أغراض تساعده على حل مشكلاته أو تعطي تفسيرات لمواقف محيرة لديه أو تحقيق رغبة داخلية نحو تعلم مضامين معينة، مؤكدين على أن المشكلات والمهام هي أفضل الظروف لحدوث عملية التعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلات ومهام حقيقية (مرغني، 2022، ص.880).

وفيما يلي عرض تفصيلي للتعلم الموقفي من حيث: المفهوم والأهمية والاستراتيجيات وأساليب التقييم.

أ- مفهوم التعلم الموقفي.

يُعرف كلاركسون (Clarkson, 2014, p.128) التعلم الموقفي بأنه: مدخل للتعلم يتم من خلاله بناء واكتساب المعرفة من قبل المتعلم بنشاط وبمشاركة الزملاء تجاربهم الخاصة في بيئة واقعية بدلًا من نقل المعرفة.

في حين عرفه كل من سوزا وكلير (Souza& Clare, 2018, P.27) بأنه: مدخل تعليم قائم بشكل أساسي على المشاركة الفعالة في تجربة التعلم، وأن اكتساب المعلومات وتعلم المهارات يتم من خلال السياق الذي يعكس كيفية الحصول على المعرفة وتطبيقاتها في المواقف المختلفة في الحياة اليومية؛ حيث يربط التعلم الموقفي المحتوى التعليمي باحتياجات المتعلمين واهتماماتهم والأسلوب المتبع في التعلم.

وفي هذا الصدد يشير عبد الخالق (2021، ص.437) إلى أن فكرة التعلم الموقفي تقوم على التعلم من خلال الخبرة ووضع المتعلمين ضمن مجتمع الممارسة وتقديم مواقف ذات معنى تشجع الدافعية لديهم نحو التعلم، وتمكنهم من ربط ما يتعلمونه من مفاهيم ومعارف بخبرات واقعية لتنمية مواقف تعليمية إيجابية.

وبالنظر إلى التعريفات التي تناولت مفهوم التعلم الواقعي يمكن القول بأن:

- يعزز التعلم الموقفي مشاركة المتعلمين بشكل إيجابي ويجعله أكثر دافعية من خلال تطوير العلاقات الاجتماعية بينهم.
- يثري التعلم الموقفي مفهوم الممارسة من أجل الإتقان؛ فكلما زادت ممارسة المتعلم للنشاط كلما انغمس فيه وتشكلت معرفته، ومن ثم تتحول المعرفة من غاية إلى وسيلة للعمل والتطبيق.

ب- أهمية التعلم الموقفي.

تكمن أهمية التعلم الموقفي في فلسفته التي ينطلق منها، فعلى الرغم من أن التوجه القائم على المواقف في التدريس ليس بدعة جديدة أو فلسفة حديثة النشأة؛ إلا أن الفوائد التي قد تعود على المتعلم متعددة، وقد أشارت إليه العديد من الدراسات في المجالات المختلفة منها: دراسة (عبد الحميد، 2017)، دراسة (Souza, D.& Clare, C, 2018)، ودراسة (محمود، 2019)، والتي أتفق معظمها على أن أهمية التعلم الموقفي تعود لمجموعة كبيرة من الأسباب أبرزها أن التعلم الموقفي:

- يعمل على زيادة الدافعية نحو التعلم.
- يجعل المعرفة ذات معنى وسهلة الاستدعاء.
- يساعد المتعلم على ربط المفاهيم صدد الدراسة بحاجاته وخبراته الشخصية.
- يهدف إلى الربط بين المعرفة والمهارة والخبرة.
- يعزز العلاقة بين الأقران أكثر من اعتماده على العلاقة بين التلميذ والمعلم في الحجر الدراسية.
- يرتكز على المتعلم، ومن ثم يستهدف تحويل دور المتعلم من متلق سلبي إلى مشارك فعال لديه دافعية داخلية للتعلم.

- يراعي أنماط المتعلمين المختلفة داخل الصف الدراسي ومن ثم تتنوع طرقه وأساليبه فتارة يستخدم التمهين المعرفي، وتارة أخرى يستخدم النمذجة أو التنقيح أو المحاكاة أو القصة ...إلخ.
- يهتم بكيفية حدوث التعلم، ويؤكد أن المعرفة يتم بناؤها ديناميكيًا لدى المتعلم عند ممارسته لمواقف تعليمية مقصودة ومخطط لها.
- يركز على عمق المعرفة التي يتم الحصول عليها في بيئة تعلم تمكن من الوصول إلى وجهات نظر وتمثيلات مختلفة للمادة.

ج- استراتيجيات التعلم الموقفي وأساليب تقييمه.

يستهدف التعلم الموقفي تنمية المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم عبر المناهج الدراسية المختلفة، ومن ثم تتنوع استراتيجياته وطرقه وأساليبه التي تتناسب مع طبيعة المعارف والمهارات والقيم، وقد أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بالكشف عن فاعلية التعلم الموقفي والتي منها: دراسة (Souza, D.& Clare, C, 2018)، ودراسة (مرغني، 2022) إلى فاعلية التعلم الموقفي، مؤكدين على أن التعلم الموقفي يعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية المتعددة مثل: القصص، التلمذة المعرفية، المدخل التأملي، التمهين المعرفي، التدريب، المحاكاة التفاعلية، الاكتشاف، الممارسة المتعددة، لعب الأدوار، أسلوب السيناريو والحوار، استراتيجية تعديل السلوك، استراتيجية توضيح القيم، التعلم بالمواقف.

والناظر إلى فلسفة التعلم الموقفي يجد أنه تفرض أساليب خاصة في التقييم تراعي توليد الأفكار وتقديم عمليات حل المشكلة مثل: التخطيط، والتنفيذ، والمراجعة؛ ومن ثم فالتقييم في التعلم الموقفي لا يعد نشاطًا نهائيًا أو منفصلاً يتم القيام به بعد التدريس، ولكنه عملية مستمرة (محمود، 2019، ص.241-242).

وبناء عليه نجد أن التقييم في التعلم الواقعي يستند إلى درجة الإتقان التي يظهرها المتعلم في أداء مهام محددة سلفًا، ولا يستند إلى الاختبارات التحصيلية الشكلية التقليدية.

ومن أبرز طرق التقييم التي يتم اتباعها في التعلم الموقفي استخدام الحافظات (Portfolios)، والتقييم الأدائي (Performance)، والذي يتطلب مجموعة من المصادر المتكاملة مثل: بطاقة الملاحظة أداء الطالب، وعروضه، ومقابلاته، والمشروعات، والمحاكاة، والتقليد.

ومن خلال العرض السابق للتعلم الموقفي واستراتيجياته نجد أنه قد يتناسب مع طبيعة مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق ، ومن ثم يمكن استخدامه في تنمية تلك المهارات عند الباحثين؛ حيث يساعد التعلم الموقفي بخصائصه المتنوعة في تنمية التفكير التشعبي والإبداعي لدى الباحثين، كما أنه يساعد على تقديم المحتوى بشكل مصور وتدريجي ويحاكي المواقف الحياتية للباحثين، الأمر الذي يرسخ الصورة في ذهن الباحثين ومزجها بمهارات التفكير في بنيته المعرفية، وهذا بدوره يخفف من العبء الإدراكي لهذه المعلومات، الأمر الذي قد يساعد كل باحث في عملية صياغة مشكلته البحثية بلغة علمية سليمة.

❖ المحور الثالث: الطموح الأكاديمي: مفهومه وأهميته، استراتيجياته وأساليب تقييمه.

أ- مفهوم الطموح الأكاديمي.

ظهر مصطلح الطموح أول مرة في البحوث والدراسات النفسية عام 1930م؛ حيث يعتبر العالم (هوب) أول من تعرض لهذا المصطلح بالدراسة والتحليل بشكل

مباشر، وذلك في بحثه علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، وعرف الطموح في ذلك الوقت بأنه: "أهداف الفرد وغاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة (فيصل، 2013، ص.183).

ثم تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الطموح الأكاديمي، ولعل من أبرز تلك التعريفات ما ذكرته أبو المجد (2018، ص.11) والتي عرفت فيه الطموح الأكاديمي بأنه: "المستوى الأكاديمي الذي يتطلع إليه الطالب، ويسعى للوصول إليه من خلال الجهد الذاتي والمثابرة وتجاوز العقبات وفقًا لنظرته الذاتية وعلاقاته مع الآخرين".

ب- أهمية الطموح الأكاديمي.

فرض الطموح الأكاديمي نفسه على الساحة التربوية وضرورة العناية به في الآونة الأخيرة بشكل ملحوظ؛ ويرجع السبب في ذلك ما فرضه مجتمع المعرفة من متطلبات أبرزها تطوير أنظمة التعليم العالي ومراجعة النظام الأكاديمي الجامعي، وضرورة العناية بالطلاب وتشجعيهم لرفع مستوى طموحهم الدراسي والتحصيلي والمهني.

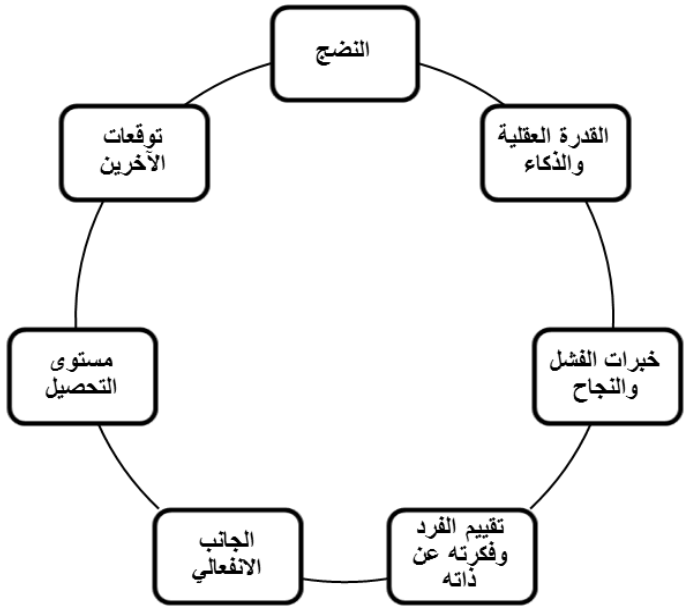
وفي هذا الصدد تشير علي (2019، ص.15) إلى أن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم والعوامل المؤثرة فيه يجعلهم يحاولون مواءمة قدراتهم وإمكانياتهم مع هذا الطموح؛ الأمر الذي يترتب عليه عدم الشعور باليأس أو الإحباط عند السعي في تحقيق آمالهم وتطلعاتهم في الحياة، كما أنه أيضًا يجعلهم قادرين على تحمل مسئولية تحقيق أهدافهم والتخطيط للمستقبل.

ونظرًا لتلك الأهمية سعت العديد من الدراسات لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة، منها: دراسة (خزعلي، مومني، 2017) والتي

هدفت إلى معرفة أثر مستوى الطموح الأكاديمي ونوع البرنامج الدراسي في التصورات المستقبلية لدى طالبات الكلية، ودراسة (إبراهيم، 2021) والتي استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج قائم على فلسفة جون ديوي في لتنمية التنور التربوي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب كلية الآداب، وأوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعة بشكل عاجل نظرًا لما فرضه التقدم العلمي في شتى المجالات.

ج- العوامل المؤثرة في الطموح الأكاديمي.

بالرجوع إلى العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة الطموح الأكاديمي مثل: دراسة (أحمد، 2017، ص.165)، ودراسة (محمود، 2018، ص.133)، ودراسة (إبراهيم، 2021، ص.44)، نجد أنها خلُصت إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر في مستوى الطموح الأكاديمي للمتعلمين وهي:



شكل (1) العوامل المؤثرة في الطموح الأكاديمي

وبإمعان النظر في الشكل السابق نجد أن تلك العوامل تلعب دورًا مهمًا في مستوى الطموح الأكاديمي، وقد تكون تلك العوامل مجتمعة في آن واحد وقد تكون منفصلة، وبالحديث عن الباحث في مرحلة الدراسات العليا نجد أنه وصل إلى مرحلة من التوافق والتناغم بين الوظائف العقلية والجسدية والفسيولوجية والروحية والاجتماعية لديه، وهذه المرحلة تمكنه من تقييم ذاته وقدراته بشكل موضوعي، ويستطيع أيضًا أن يسترجع المواقف التي تعرض فيها للفشل في محاولة منه للتغلب على كل الأسباب التي أدت إلى ذلك، كما أيضًا يلعب توقع الآخرين دورًا مهمًا في مستوى الطموح الأكاديمي، وخاصة عندما يكون سقف التوقعات من الآخرين إيجابيًا.

مما سبق عرضه في الإطار النظري لهذا البحث يتضح أن:

- التأكيد على أهمية تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لكل الفئات البحثية بشكل عام، وطلاب الدراسات العليا بشكل خاص؛ حيث يشير التمكن منها في مرحلة مبكرة في مرحلة الدراسات العليا إلى جودة البحث العلمي ونشره كما تقدم في مراحل دراسته.
- من خلال ما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة يمكن التنبؤ بالتقدم في مستوى التمكن من مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق ومستوى الطموح الأكاديمي من خلال استخدام برنامج قائم على التعلم الموقفي.
- على الرغم من أهمية مهارات الخطاب الأكاديمي بشقيه (المنطوق–المكتوب)؛ نجد ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق.
- ندرة الدراسات التي تناولت دراسة العلاقة بين مستوى التمكن من مهارات الخطاب الأكاديمي ومستوى الطموح الأكاديمي.
- تنوعت الدراسات التي تناولت مستوى الطموح الأكاديمي لتشمل قطاع كبير من الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة بدءًا من الابتدائية حتى المرحلة الجامعية، وقد حظيت المرحلة الجامعية بالصيب الأكبر من ذلك الاهتمام.
- استفاد البحث الحالي من الدراسات والبحوث السابقة في بلورة الإطار النظري وتصميم أدوات البحث.

تاسعًا- الإجراءات التجريبية للبحث.

اشتملت الإجراءات التجريبية للبحث الحالي على ما يلي:

1: للإجابة عن السؤال البحثي الأول والذي نصه: ما مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية اللازم توافرها لطلاب الدراسات العليا؟

تم إعداد قائمة بمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق: وقد سار إعداد هذه القائمة وفقًا للخطوات العلمية المتعارف عليها، والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

- **تحديد الهدف من القائمة:** حيث استهدفت القائمة تحديد مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق اللازم توافرها لدى طلاب الدراسات العليا الراغبين في الحصول على درجة الماجستير؛ حتى يتم الاستعانة بها في بناء وحدة المعالجة التجريبية المقترحة في البحث الحالي، وأدوات القياس.
- **تحديد مصادر بناء القائمة:** تم الرجوع إلى مجموعة الكتابات والدراسات والبحوث العربية والأجنبية المرتبطة بمجال تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي، مثل: دراسة (Dang , Coxhead & Webb, 2017)، ودراسة (Yang, 2014)، ودراسة (Mariotti, 2012)؛ بهدف بناء تلك القائمة.
- **الصورة المبدئية لقائمة مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق:** بعد الرجوع لمصادر بناء القائمة تم تحديد الصورة المبدئية لمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق اللازم توافرها لطلاب الدراسات العليا في ضوء ما توصلت إليه تلك الدراسات والبحوث، واشتملت القائمة في صورتها المبدئية على أربع مهارات رئيسة، وتتضمن كل مهارة رئيسة مجموعة من المهارات الفرعية التابعة لها، وتُرك فراغ أسفل كل مهارة؛ لإضافة مهارات أخرى مناسبة لعينة البحث من وجهة نظر المحكمين، والجدول التالي يوضح القائمة المبدئية لتلك المهارات.

جدول (1)

قائمة بمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية اللازم توافرها لدى لطلاب الدراسات العليا في صورتها المبدئية

مسلسل	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية
1	البنية اللغوية للخطاب الأكاديمي المنطوق.	سبع مهارات
2	البنية الفكرية للخطاب الأكاديمي المنطوق.	ست مهارات
3	البنية المنهجية للخطاب الأكاديمي المنطوق.	اثنتا عشرة مهارة
4	البنية غير اللغوية (اللغة غير اللفظية) للخطاب الأكاديمي المنطوق.	أربع مهارات
المجموع	أربع مهارات رئيسة	تسع وعشرون مهارة الفرعية

- **التأكد من صحة القائمة:** للتأكد من صحة القائمة الخاصة بمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق اللازم توافرها لطلاب الدراسات العليا وضبطها، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم أحد عشر محكمًا في مجال تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها؛ حيث تم توضيح هدف البحث والقائمة للسادة المحكمين، وقد أبدى بعض السادة المحكمين عدة ملاحظات واقتراحات، تم على ضوئها مراجعة القائمة المبدئية، وقد رأى الباحث أنها ملاحظات مهمة يجب الأخذ بها، فقد رأى بعضهم ضرورة دمج مهارات البنية الفكرية في البنية المنهجية للخطاب الأكاديمي المنطوق، مع تعديل بعض المهارات من حيث الصياغة والأسلوب.

- **القائمة النهائية:** تم تعديل القائمة على ضـــوء ملاحظات واقتراحات الســـادة المحكمين، وأصـــبحت قائمة مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق في صـــورتها النهائية، وقد تكونت من ثلاث مهارات رئيسـة، تشـمل عددًا من المهارات الثانوية بلغ عددها أربع وعشـرين مهارة، وجاءت على النحو التالي: (مهارات تتعلق بالبنية اللغوية للخطاب الأكاديمي المنطوق وعددها أربع مهارات- مهارات تتعلق بالبنية المنهجية للخطاب الأكاديمي المنطوق بلغ عددها ســـت عشـــرة مهارة- مهارات تتعلق بتوظيف اللغة غير اللفظية بلغ عددها أربع مهارات)، وفيما يلي تفصـــيل تلك المهارات:

جدول (2)

محتوى قائمة مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق اللازم توافرها لدى لطلاب الدراسات العليا في صورتها النهائية

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية
1	**البنية اللغوية للخطاب الأكاديمي المنطوق.**	• يتحدث بطلاقة في جمل تامة دون تكرار مخل. • يضبط كلماته ضبطًا صحيحًا بتوظيفه لما تعلمه من قواعد اللغة. • يتجنب استخدام الكلمات العامية غير الضرورية والمكررة. • يمهد بفقرة تتضمن أدوات ربط مناسبة لتقديم لمشكلة البحث.
2	**البنية المنهجية للخطاب الأكاديمي المنطوق.**	• يعرض عنوان بحثه بدقة توضح طبيعة البحث ومجاله. • يربط بين مشكلة البحث وعنوانه المقترح بالأدلة المناسبة. • يصوغ مشكلة البحث في شكل تساؤل رئيس أو جملة إنشائية خبرية. • يعرض أهداف البحث بتسلسل مع خطوات البحث. • يبرهن على إمكانية قياس مدى تحقيق أهداف البحث. • يبرهن على أهمية موضوع البحث العلمية والعملية ووضع الأدلة التي تؤكد ذلك. • يربط بين فروض البحث ومتغيرات البحث المحددة في العنوان.

		• يظهر مدى التوافق بين الفروض وتصميم البحث. • يوضح طريقة اختيار عينة البحث. • يدلل على أهمية أدوات البحث والغرض منها. • يُظهر مدى مناسبة الأدوات مع المتغير التابع في البحث • يُفرق بين أدوات المعالجة التجريبية والقياس. • يوضح إجرائيًا كيفية الإجابة عن كل سؤال. • يُشير إلى إمكانية الاستفادة من نتائج البحث على المستويين النظري والتطبيقي. • يستعرض أنسب الأساليب الإحصائية المقترحة. • يُنهي حديثه بخاتمه مناسبة تتضمن تلخيصًا للأفكار ورأيه الشخصي.
3	**البنية غير اللغوية (اللغة غير اللفظية) للخطاب الأكاديمي المنطوق.**	• يتجنب إخفاء اليدين خلف الظهر أو داخل الجيوب أو تشبيكها أثناء التحدث. • يتواصل بشكل جيد مع المتلقين بالعين دون النظر إلى شاشة العرض بشكل مستمر. • يحافظ على الوقوف بشكل مستقيم وبرأس مرتفعة أثناء الخطاب. • يوظف العرض التقديمي للفت الانتباه تجاه نقطة محددة.
المجموع	**ثلاث مهارات رئيسة**	**أربع وعشرون مهارة الفرعية**

2: للإجابة عن السؤال البحثي الثاني والذي نصه: ما صورة برنامج تدريبي مقترح قائمة على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية لدى طلاب الدراسات العليا؟

تم بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الموقفي، ولبناء البرنامج التدريبي المقترح تم تطبيق إجراءات محددة وصولًا للبرنامج في صورته النهائية، وقد تضمنت هذه الإجراءات ما يلي:

- **تحديد الهدف العام من البرنامج وهو:** تنمية بعض مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية، والكشـــف عن العلاقة بين درجة التقدم فيها ومســـتوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

- **تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج وهم:** طلاب تمهيدي الماجستير بالدراسات العليا بكلية التربية بجامعة العريش.

- **تحديد المحتوى العلمي للبرنامج:** تم تحديد المحتوى الخاص بالبرنامج المقترح ليتكون في صورته المبدئية من (9) موضوعات رئيسة مقسمة إلى أجزاء وفقًا لطبيعة كل موضوع، حيث تناول المحتوى المعرفي للبرنامج فلسفة الخطاب الأكاديمي وأهميته وأشكاله ومهاراته المختلفة، ثم الحديث عن مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق وجوانبها المختلفة، ثم تلى ذلك الحديث عن كيفية التمكن منها من خلال التدريب عليها عبر الأنشطة القائمة على فلسفة التعلم الموقفي، وتتضمن أيضًا البرنامج أنشطة إثرائية وأخرى تقويمية؛ بهدف التأكد من إلمام أفراد عينة البحث من تلك المهارات.

- **وضع خطة تنفيذ البرنامج المقترح:** تم وضع خطة زمنية لتنفيذ البرنامج المقترح ليكون إجمالي تنفيذ البرنامج (40) ساعة تدريبية، تم من خلالها عرض المحتوى المعرفي في شكل موضوعات متسلسلة ومترابطة تتعلق بالبنية اللغوية والمنهجية وغير اللفظية الخاصة بالخطاب الأكاديمي المنطوق.

- **تحديد أساليب التقويم:** اعتمد الباحث في تقويم البرنامج التدريبي على اختبار خاص بمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق ومقياس للطموح الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا.

- **تحكيم البرنامج:** بعد الانتهاء من إعداد البرنامج في صورته المبدئية تم عرضه على مجموعة من المختصين في مجال طرق التدريس وعلم النفس التربوي والصحة النفسية وأصول التربية؛ بُغية التأكد من السلامة العلمية للمحتوى المعرفي للبرنامج المقترح، وإبداء الرأي من حيث السلامة العلمية واللغوية للمحتوى الخاص بمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق وخاصة أن كل تلك التخصصات تهتم

بضرورة إتقان تلك المهارات لدى طلابهم، بالإضافة للوقوف على مدى مناسبة الأنشطة والمهام للفئة المستهدفة ومدى ارتباطها بالمحتوى، وقد أوصى بعض المحكمين بمجموعة من التعديلات، أبرزها: ضرورة إضافة موضوع تمهيدي حول مفهوم البحث العلمي والطبيعة المشتركة في المنهجية بين الأقسام التربوية المختلفة مع إلقاء الضوء على طبيعة البحث في كل قسم من أقسام كليات التربية، وأيضًا إضافة ملخص بنظام الإنفو جراف لكل موضوع، مع ضرورة زيادة حجم الأنشطة التعليمية الفردية والثنائية في كل لقاء، وقد تم تعديل ما أوصى به المحكمون من ملاحظات ليصبح البرنامج معدًا في صورته النهائية تمهيدًا للتطبيق.

- **تصميم وإخراج حقائب البرنامج التدريبي:** تم تصميم حقيبة المتدرب –طالب تمهيدي الماجستير بالدراسات العليا – وتضمن مقدمة استهلالية الهدف منها التعرف على الهدف من البرنامج والأسس النظرية القائم عليها، ثم عرض مبسط لنواتج التعلم المستهدفة، ثم عرض الخطة الزمنية المحددة اللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي، ثم عرض محتويات اللقاءات بتسلسل يتوافق مع الخطة الزمنية المحددة، وفي نفس السياق تم إعداد الدليل التدريبي الخاص بتنفيذ البرنامج، والذي يقدم للمدرب؛ بهدف اتباع فلسفة التعلم الموقفي أثناء عرض المحتوى وأنشطة كل لقاء وتجنب الارتجال المتبوع بالتخبط والتكرار.

3: للإجابة عن السؤالين الثالث من أسئلة البحث والذي نصه: ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية لدى طلاب الدراسات العليا؟

❖ **تم إعداد أدوات القياس التالية:**

أولًا: اختبار أداء مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لطلاب الدراسات العليا.

هدف الاختبار تعرف مدى تنمية بعض مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق المحددة بالبحث الحالي لدى طلاب تمهيدي الماجستير بالدراسات العليا.

أ- وصف اختبار الأداء لمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق.

تكون اختبار أداء مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق من ثلاثة مكونات متكاملة وهي:

1- **اختبار مواقف:** اشتمل الاختبار في صورته المبدئية على أربعة مواقف، تم إعدادها بعناية بحيث يقيس كل موقف مجموعة محددة من المهارات محل الملاحظة، وتم تصميم تلك المواقف بتسلسل منطقي من المتوقع أن يتعرض لها طالب الدراسات العليا باعتباره باحث أكاديمي تربوي يرغب في استكمال دراسته والحصول على درجة الماجستير مثل: مرحلة التحاور مع المرشد الأكاديمي لعرض مشكلة بحثية يرغب في التعرض لها، النقاش حول معايير الخطة البحثية وطرق عرضها، النقاش حول الخلط بين بعض عناصر الخطة مثل الأهداف والأهمية، التجهيز لسيناريو العرض في حلقات السيمينار.

وقد صيغت في كل موقف مجموعة من التعليمات تتعلق بترتيب الأفكار واتباع المنهجية العلمية قبل النطق مع الحرص على تجسيد المعنى واستخدام لغة الجسد.

2- **بطاقة ملاحظة:** تم إعدادها خصيصًا لهذا الغرض، وتتضمن المهارات المراد ملاحظتها والكشف عن مدى التمكن منها، وقد خصص لكل طالب بطاقة اعتمد في بناء تلك البطاقة على القائمة النهائية لمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق اللازم توافرها لدى لطلاب الدراسات العليا التي تم إعدادها مسبقًا.

وتم تقسيم بطاقة الملاحظة إلى ثلاثة أجزاء؛ حيث خُصص الجزء العلوي للبطاقة لبيانات الطالب، في حين شمل الجزء الأوسط من البطاقة مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق محل التقييم، وقد تم تحويلها إلى عبارات إجرائية تبدأ بأفعال مضارعة؛ حتى يتم ملاحظتها وقياسها، وجاءت كل مهارة متبوعة بثلاث خانات لتقييم مستوى الأداء.

في حين خُصص الجزء الأسفل لتسجيل نتيجة الطالب من قبل الملاحظ؛ حيث بلغت الدرجة الكلية للبطاقة 72 درجة.

ولتحقيق الموضوعية في الحكم على أفراد مجموعة البحث والبعد عن الأهواء الشخصية في تقدير الدرجة؛ تم تحديد معدل الخطأ كميًا وفق مجموعة من القواعد تم عرضها تفصيلاً في بطاقة تقدير مستوى الأداء.

3- بطاقة تقدير مستوى الأداء المتدرج (Rubric) في مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق.

هدفت البطاقة إلى قياس مستويات أداء طلاب تمهيدي الماجستير بالدراسات العليا على اختبار مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق، ومن ثم تقدير أداء كل متعلم على ضـــوء هذه المســـتويات، وذلك لقياس أداء هؤلاء الباحثين في مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق.

تم تحديد أسـلوب تسـجيل المقياس وفقا لمسـتويات الأداء: (فعال – مرض– غير مرض)، حيث تأخذ هذه المســـتويات الدرجات التالية بالترتيب: (3– 2 – 1)، ويضـع القائم بالتقدير علامة (√) أمام مستوى الأداء المناسب لكل مهارة فرعية من مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق التي يقوم بها الطالب خلال إجابته عن مواقف الاختبار.

- يحصل المتعلم على تقدير (فعال)، والذي يقابله ثلاث درجات في أداء المهارة؛ إذا أخطأ الطالب مرة واحدة أو مرتين على الأكثر في تلك المهارة أثناء حديثه.
- يحصل المتعلم على تقدير (مرضٍ)، والذي يقابله درجتين في أداء المهارة؛ إذا أخطأ الطالب ثلاث أو أربع مرات في تلك المهارة أثناء حديثه.

- يحصل المتعلم على تقدير (غير مرضٍ)، والذي يقابله درجة واحدة في أداء المهارة؛ إذا أخطأ المتعلم خمس مرات أو أكثر في تلك المهارة أثناء حديثه.

ب- **وضع تعليمات الاختبار**: تم وضع تعليمات اختبار مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق في الصفحة الأولى من كراسة الأسئلة، وشملت البيانات الخاصة التي يجب على المتعلم تدوينها عن نفسه، وذكر الهدف من الاختبار، وشرح كيفية الإجابة، وأسفل كل موقف من المواقف الأربعة.

ج- **تحكيم الاختبار**: تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين في تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ للوقوف على مدى صدق الاختبار، وللتأكد من مدى تحقيق الأهداف التي صمم لأجلها، وقد أبدى السادة المحكمون مجموعة من التعديلات، منها ما يتصل بتعديلات في الصياغة، وقد تم تعديل الاختبار في ضوء آراء وتوجيهات السادة المحكمين على اختبار أداء مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق، وأصبح جاهزًا للتطبيق الاستطلاعي.

د- **حساب ثبات الاختبار**: بعد عرض الاختبار على السادة المحكمين وعمل التعديلات المقترحة، تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من تسع طلاب من باحثي الماجستير المقيدين في العام الدراسي 2021-2022م، وذلك يوم الثلاثاء الموافق14-12-2021م؛ بهدف تطبيق الاختبار عليهم لقياس مدى ثبات الاختبار وتحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، وتم حساب ثبات الاختبار بتحديد قيمة معامل الارتباط (بيرسون)، وتعتمد هذه الطريقة على تطبيق الاختبار مرتين بفاصل زمني أسبوعين، حيث طُبق الاختبار مرة أخرى يوم الأربعاء الموافق 29-12-2021م، حيث بلغ معامل الثبات بهذه المعادلة (0.84) وهي نسبة دالة عند مستوى (0.05)، ويشير ذلك إلى ارتفاع نسبة ثبات الاختبار، وصلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية.

هـ- **زمن الاختبار:** تم تحديد زمن الاختبار عن طريق تسجيل الزمن المستغرق لكل باحث في الإجابة عن بنود الاختبار، وبعد جمع كل تلك الأزمنة، قسمت على عدد الباحثين، وعلى ضوء النتيجة تم تحديد زمن الاختبار ليكون (30) دقيقة.

و- **الصورة النهائية للاختبار:** بعد إجراء التعديلات المناسبة على الاختبار، وذلك على ضوء آراء المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من ثبات الاختبار وصدقه، أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية.

4: للإجابة عن السؤالين الرابع من أسئلة البحث والذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على التعلم الموقفي في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا؟

❖ **تم إعداد مقياس الطموح الأكاديمي، وفقًا للخطوات التالية:**

أ- **الهدف من المقياس:** هدف المقياس التعرف على مدى تأثير البرنامج المقترح بالبحث الحالي على مستوى الطموح الأكاديمي لدى باحثي تمهيدي الدراسات العليا.

ب- **وصف المقياس:** قام الباحث بالاطلاع على عدد من البحوث والدراسات التي اهتمت بمتغير الطموح الأكاديمي بشكل عام، والطموح الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا بشكل خاص؛ بهدف الاستفادة منها في بناء مقياس الطموح الأكاديمي وكيفية صياغته ومعالجته إحصائيًا، ومن أبرز تلك الدراسات: دراسة (محمد، 2017)، ودراسة (صبيرة، 2018)، ودراسة (محمود، عبد الرازق، إبراهيم، 2019)، ودراسة (النتشة، 2021)، وتكون المقياس في صورته الأولية من (38) مفردة، كما تم صياغة ثلاثة بدائل لكل مفردة في المقياس، وهى: (عالية –متوسطة– منخفضة).

ج- **صدق المقياس:** اعتمد البحث الحالي على الصدق الظاهري كطريقة للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ حيث قام الباحث بعرض المقياس على تسعة محكمين من ذوي الاختصاص في هذا الرأي، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن حذف بعض المفردات؛ كونها مكرره، وتعديل بعض المفردات وصياغتها في صورة فرضيات حتى تتناسب مع مستويات (ليكرت)، وإضافة عدد من العبارات وبلغ عدد مفردات المقياس بعد الحذف والتعديل والإضافة إلى (40) مفردة، كما أوصوا أيضًا بضرورة أن تكون المستويات المستخدمة في المقياس خماسية لتصبح (عالية جدًا- عالية -متوسطة- منخفضة-منخفضة جدًا)؛ حيث يحصل الممتحن على (5) درجات في حالة اختياره (عالية جدًا)، و(4) درجات في حالة اختياره (عالية)، و(3) درجات في حالة اختياره (متوسطة)، ودرجتين في حالة اختياره (منخفضة)، ودرجة واحدة في حالة اختياره (منخفض جدًا)، ومبرر ذلك أن مقياس ليكرت الثلاثي يقيس العبارات في الوقت الحالي، أما الخماسية تقيس العبارات التي تتعلق بالحاضر والمستقبل، وبناء على ذلك تم تقسيم طول السلم إلى خمس فئات بهدف معرفة درجة موافقة أفراد عينة البحث على مستوى الطموح الأكاديمي لديهم، وتم حساب فئات المقياس الخماسي من خلال ما يلي:

- مدى المقياس= أعلى درجة للمقياس مطروح منه أقل درجة = 5-1= 4
- عدد الفئات=5
- طول الفئة= المدى على عدد الفئات= (4÷5)= 0.8
- بإضافة طول الفئة للحد لأدنى لكل فئة نحصل على فئات المتوسطات الحسابية لتصبح كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3)

فئات تقدير الدرجة على مقاس الطموح الأكاديمي

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة جدًا	المتوسطات التي تتراوح من 1.00 إلى أقل من 1.80
منخفضة	المتوسطات التي تتراوح من 1.80 إلى أقل من 2.60
متوسطة	المتوسطات التي تتراوح من 2.60 إلى أقل من 3.40
مرتفعة	المتوسطات التي تتراوح من 3.40 إلى أقل من 4.20
مرتفعة جدًا	المتوسطات التي تتراوح من 4.20 إلى 5.00

د- **ثبات وزمن المقياس:** تم تجريب المقياس على مجموعة من طلاب الدراسات بكلية التربية–طلاب الدبلوم الخاص– بلغ عددها (35) طالبًا وطالبة؛ بهدف تحديد نسبة ثبات المقياس وحساب زمن الإجابة عليه. وقام الباحث بحساب ثبات المقياس عن طرق حساب الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتي جاءت قيمتها (0,87)، وهي قيمة كبيرة تدال على ثبات المقياس، وتم حساب زمن الإجابة على مفردات المقياس، من خلال حساب متوسطات زمن تسليم كل طلاب على حدةٍ (ثم تم حساب مجموع زمن كل الطلاب على عددهم)، وكان متوسط زمن الإجابة عن جميع مفردات الاختبار (42) دقيقة، ومن ثم أصبح زمن تطبيق المقياس 45 دقيقة، وبذلك أصبح المقياس صالحًا للتطبيق على مجموعة البحث.

هـ- **الصورة النهائية للمقياس:** بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (40) مفردة، وأصبح جاهزًا للتطبيق على أفراد مجموعة البحث.

5– تجربة البحث.

أ- **اختيار عينة البحث:** تم اختيار أفراد مجموعة البحث من طلاب تمهيدي الماجستير بمرحلة الدراسات العليا بأقسام الكلية المختلفة وهي: (قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، قسم أصول التربية، قسم الإدارة والتربية المقارنة، قسم علم النفس، قسم الصحة النفسية، قسم التربية الخاصة)، وبلغ عددهم (58) طالبًا وطالبة.

ب- **التطبيق القبلي لأدوات القياس:** طُبق اختبار أداء مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لطلاب الدراسات العليا، ومقياس الطموح الأكاديمي على أفراد مجموعة البحث قبليًا؛ بهدف الوقوف على المستوى الأوليّ لأفراد العينة في المهارات المستهدفة، وكذلك للمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها، وذلك يومي الأحد والإثنين الموافق20و21- فبراير -2022م.

ج- **تطبيق البرنامج المقترح على عينة البحث:** استغرق تطبيق وحدة المعالجة التجريبية (10) أسابيع بواقع لقاءين أسبوعيًا مدة كل لقاء ساعتين، وبلغ إجمالي عدد الساعات (40) ساعة تدريبية، وقام الباحث بتطبيق البرنامج يوم الثلاثاء 22-2-2022م واستمر حتى يوم الثلاثاء 26-4-2022م.

د- **التطبيق البعدي لأدوات القياس:** بنهاية تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على عينة البحث تم تطبيق اختبار أداء مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لطلاب الدراسات العليا، ومقياس الطموح الأكاديمي بعديًا يومي الأربعاء والخميس الموافق 27و28-4-2022م؛ تمهيدًا لرصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا بهدف تحليلها وتفسيرها واستخلاص النتائج.

عاشرًا: نتائج البحث وتفسيرها، ودلالاتها التربوية، والمقترحات:

أ- لاختبار صحة الفرض الأول الذي نصه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أداء مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق ككل، وبعد تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك؛ كشفت النتائج عما يلي:

جدول (4)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في اختبار أداء مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لطلاب الدراسات العليا ككل

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	30,37	4,6	58	57	29,03	دالة عند مستوى 0,05
البعدي	56,05	4,2				

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فرق بين متوسطي درجات تكرار مجموعة البحث في اختبار أداء مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية للتطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط في التطبيق القبلي للاختبار (30,37) بانحراف معياري قدره (4,6)، بينما بلغ في التطبيق البعدي (56,05) بانحراف معياري قدره (4,2) من أجمالي النهاية العظمي للاختبار البالغة (72) درجة، وبمتوسط فرق بلغ (29,03) لصالح التطبيق البعدي، وجاءت قيمة "ت" للفرق بين المتوسطين (25,79)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0,05 مما يشير إلى تحسن في مهارة الخطاب الأكاديمي المنطوق لدى أفراد عينة البحث، ومن ثم تم رفض الفرض الأول للبحث.

ولمزيد من التفصيل تمت مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار بالنسبة لدرجات أفراد مجموعة البحث فيما يتعلق بالجوانب الرئيسة لمهارة الخطاب الأكاديمي المنطوق، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (5)

قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب الدراسات العليا في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار أداء مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق فيما يتعلق بالجوانب الرئيسة لمهارة الخطاب الأكاديمي المنطوق

م	الجانب	التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
1	البنية اللغوية للخطاب الأكاديمي المنطوق	القبلي	58	4,93	0,93	22,807	دال عند 0,05
		البعدي		8,95	0,96		
2	البنية المنهجية للخطاب الأكاديمي المنطوق.	القبلي	58	20,26	3,64	26,004	دال عند 0,05
		البعدي		37,93	3,66		
3	البنية غير اللغوية (اللغة غير اللفظية) للخطاب الأكاديمي المنطوق.	القبلي	58	5,4	1,34	16,58	دال عند 0,05
		البعدي		9,5	1,31		

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- جاءت قيمة (ت) جميعها دالة إحصائيًا عند المستوى (0,05) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الاختبار

البعدي في الجوانب الثلاثة الرئيسة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الموقفي.

- وبحاسب معدل التغير في كل جانب من جوانب مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق بدلالة فرق المتوسطات نجد أن جانب البنية المنهجية لمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق جاء في المرتبة الأولى؛ حيث بلغت نسبة معدل التغير (47,7%)، في حين جاء جانب البنية اللغوية لمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق في المرتبة الثانية بنسبة تغير بلغت (44,9%)، ثم جانب البنية غير اللغوية (اللغة غير اللفظية) لمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق في المرتبة الثالثة والأخيرة بنسبة (43,1%).

وللتحقق من فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق، تم حساب فاعلية البرنامج باستخدام معادلة نسبة الفاعلية "لماك جوجيان"، كما موضح بالجدول التالي:

جدول (6)

معادلة ماك جوجيان لحساب فاعلية البرنامج القائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لدى أفراد عينة البحث

عدد أفراد العينة	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمي للاختبار	متوسط نسبة الفاعلية لماك جوجيان
58	30,59	56,38	72	0,62

يتضح من الجدول السابق أن نسبة حساب الفاعلية وفقًا لمعادلة ماك جوجيان جاءت (0,62)، ومن المعلوم أن المحك المرجعي في هذه المعادلة يشترط لتحقيق

الفاعلية أن تزيد النسبة عن (0,6)[3]؛ وبناء على ما كشفت عنه النتائج نجد أن البرنامج القائم على التعلم الموقفي يتمتع بفاعلية في تنمية الخطاب الأكاديمي المنطوق لدى أفراد عينة البحث.

ويعزو البحث الحالي فاعلية البرنامج التدريبي المقترح إلى مجموعة من العوامل، يمكن توضيحها فيما يلي:

- ارتباط البرنامج المقدم باحتياجات المتدربين–طلاب الدراسات العليا–الأكاديمية بشكل مباشر؛ جعلهم أكثر تفاعل مع المحتوى المعرفي المقدم والتعمق فيه.
- ساعد البرنامج المقدم القائم على التعلم الموقفي انتقال أثر التعلم من خلال توفيره لمواقف شبه حقيقة تجسد مواقف قد يتعرض لها الباحث مستقبلًا مثل: عرض مشكلة بحثية على المشرف الأكاديمي، التحضير لسيمينار القسم لعرض الخطة البحثية...إلخ.
- ساعد البرنامج التدريبي المقترح على إنشاء علاقات ثلاثية بين المعرفة والمهارة والخبرة؛ الأمر الذي شجع الطلاب أفراد عينة البحث على الربط بين المفاهيم بالحاجات والخبرات الشخصية.
- ساعد البرنامج التدريبي على توفير بيئة تعليمية تتضمن مواقف ساعدت على تنمية مهارات الحوار واحترام الآخر وعدم مقاطعته وفهم نبرات صوته.
- قدم البرنامج مواقف تعتمد على استخدام اللغة غير اللفظية والوعي بها، وفهم وتوظيف حركات الجسد واليد ونظرات العين وتعبيرات الوجه والاستجابة للانفعالات غير اللفظية.

[3] Roebuck,M(1973) :Floundring among measurement in eduation technology – In Derek P.cleary,A& Mayer,D(Eols)Aspets of Education Technology (pp.472-473).Bath:Pittmanpress.

- اعتماد التعلم الموقفي على مجموعة من الخطوات المتتابعة وما تتضمنه كل مرحلة من مهام مثل مرحلة الإعداد والبحث والاستثمار ؛ أدى للاستفادة بأكبر قدر من تنوع ثقافات وخبرات المتدربين واتجاهاتهم نحو عملية البحث العملي وتوظيفها لتحقيق أهداف التدريب المنشودة.
- ساعد البرنامج التدريبي القائم على التعلم الموقفي على توفير مناخ تعليمي يتوفر فيه مواقف تعزز ثقة المتدرب في نفسه وتقبله لأفكاره ؛ حيث صُممت مواقف فردية وثنائية وجماعية أتاحت الفرصة لكل متدرب لعرض أفكاره وتجريبها دون نقد أو توبيخ أو ملل.
- تضمن البرنامج التدريبي تقويمًا تكوينيًا من خلال المناقشة وتقديم التغذية الراجعة خلال اللقاءات التدريبية للتأكد من مدى استيعابهم للجوانب المتعلقة بمهارات مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي تؤكد فاعلية التعلم الموقفي في العملية التعليمية مثل: دراسة (مرغني، 2022)، ودراسة (عبد الخالق، 2021)، ودراسة (محمود، 2019)، ودراسة (عبد الحميد، 2017)، ودراسة (Ozudogru & Ozudogru, 2017)، ودراسة (Chou,2015).

<u>للكشف عن فاعلية البرنامج القائم على التعلم الموقفي في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث؛ تم اختبار صحة الفرض الثاني الذي نصه:</u>

لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الطموح الأكاديمي، ومن ثم تم حساب الفرق بين متوسط درجات العينة على مقياس الطموح الأكاديمي قبليًا وبعديًا ثم استخدام معادلة ماك جوجيان لحساب فاعلية البرنامج، وكشفت النتائج عما يلي:

جدول (7)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	77,43	1,17	58	57	89,71	دالة عند مستوى 0,05
البعدي	139,63	5,14				

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فرق بين متوسطي درجات تكرار مجموعة البحث في الطموح الأكاديمي للتطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط في التطبيق البعدي للاختبار (139,63) بانحراف معياري قدره (5,14)، بينما بلغ في التطبيق القبلي (77,43) بانحراف معياري قدره (1,17)، وبمتوسط فرق بلغ (62,2) لصالح التطبيق البعدي علمًا بأن النهاية العظمى للمقياس (200) درجة، وجاءت قيمة "ت" للفرق بين المتوسطين (89,71)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0,05 مما يشير إلى تحسن في مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث، ومن ثم تم رفض الفرض الثاني للبحث، والذي نصه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الطموح الأكاديمي

وللتحقق من فاعلية البرنامج في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي، تم حساب فاعلية البرنامج باستخدام معادلة نسبة الفاعلية "لماك جوجيان"، كما موضح بالجدول التالي:

جدول (8)

معادلة ماك جوجيان لحساب فاعلية البرنامج القائم على التعلم الموقفي في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث

عدد أفراد العينة	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمي للمقياس	نسبة الفاعلية لماك جوجيان
58	77,43	139,63	200	0,50

يتضح من الجدول السابق أن نسبة حساب الفاعلية وفقًا لمعادلة ماك جوجيان جاءت (0.5)، ومن المعلوم أن المحك المرجعي في هذه المعادلة يشترط لتحقيق الفاعلية أن تزيد النسبة عن (0.6)؛ وبناء على ما كشفت عنه النتائج نجد أن البرنامج القائم على التعلم الموقفي لم يكن فعالاً في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة أفراد البحث؛ حيث جاءت القيمة أقل من (0.6).

ويعزو البحث هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، يمكن توضيحها فيما يلي:

أ- **أسباب تتعلق بطبيعة مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق.**

- الطبيعة الخاصة التي تتميز بها مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق باللغة العربية؛ حيث تتطلب هذه المهارات درجة كبيرة من التدريب بشكل مستمر في مواقف متنوعة بُغية التمكن منها، كما أنها تعد معيارًا للحكم على جودة أداء الباحثين فيما بينهم، الأمر الذي قد يراه بعض الطلاب أمرًا معقدًا، وربما يكون مستحيلًا؛ مما ينعكس بالسلب على مستوى طموحه الأكاديمي.

ب-**أسباب تتعلق بطالب الدراسات العليا نفسه:**

- أزمة الثقة التي قد تعتري بعض الباحثين بسبب ضعفهم العام في مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق؛ وإيمانهم بعدم قدرتهم على التمكن من تلك المهارات، وخاصة أنه من الضروري استخدامها بشكل متقن في السيمينار العلمي الذي يتضمن عددًا كبيرًا من أساتذة التخصص وأقرانهم من الباحثين؛

يؤثر بالسلب على مستوى الطموح الأكاديمي لديهم؛ الأمر الذي قد يدفع بعضهم للتخلي عن رغبته في استكمال دراسته.

- الشعور المسبق بالإحباط –غير المبرر– لدى بعض الباحثين من التخصصات العلمية، والذي قد يصل عددهم إلى أكثر من 50% من إجمالي الملتحقين ببرنامج الدراسات العليا[4]؛ حيث يغلب على هذا النوع من التخصصات الصبغة الرياضية والتعامل مع الأرقام أكثر من التعامل مع اللغة العربية المنطوقة السليمة، ويكون لديهم قناعات مسبقة بأنهم يعانون من ضعف في مهارات اللغة مقارنة بأقرانهم من التخصصات الأدبية، علمًا بأنهم في بعض الأحيان يكونون أكثر تميزًا في اللغة من أقرانهم في التخصصات الأدبية؛ الأمر الذي قد يؤثر سلبًا على مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

❖ **تعقيب عام على النتائج:**

من خلال النتائج السابقة لكل من: **(اختبار أداء مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لطلاب الدراسات العليا – مقياس الطموح الأكاديمي)**، يتضح أن هناك فروقًا إحصائية ذات دلالة بين التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات القياس لصالح التطبيق البعدي، وهنا تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من التحسن الظاهري للبرنامج من خلال الأرقام التي تم رصدها إلا أن الواقع يشير إلى أن معيار التقدم هنا في غالب الأمر يختص بانتقال معدل أداء الطالب بالدراسات العليا من مرحلة الأداء غير مرضٍ إلى مرضٍ ومن مرضٍ إلى مناسب، وقد ظهر ذلك جليًا عند استخدام معادلات العلاقات الارتباطية للكشف عن حجم الفاعلية الخاص بالبرنامج التدريبي المقترح؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود حجم فاعلية (مقبولة) للبرنامج المقترح القائم على التعلم في الموقفي فيما يتعلق بتنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق وهذا المؤشر يشير إلى أنه في حالة استمرار تعلم الطالب يمكن أن يصل إلى مرحلة التمكن من المهارة، وتتفق هذه

[4] تم مراجعة قسم الدراسات العليا لاستخلاص تلك النسبة بعد مراجعة ملفات المتقدمين للالتحاق بالدراسات العليا.

النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت على فاعلية البرنامج القائم على التعلم الموقفي مثل: دراسة (مرغني، 2022)، ودراسة (عبد الخالق، 2021)، ودراسة (محمود، 2019)، ودراسة (عبد الحميد، 2017)؛ في حين أشارت النتائج وفقًا لما أسفرت عنه معادلة ماك جوجيان أن البرنامج القائم على التعلم الموقفي لم يكن فعالًا في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي مقارنة بمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق، ويرى الباحث أن هناك مجموعة من الأسباب بجانب ما ذُكر سابقًا، أبرزها:

- فقد الشغف الأكاديمي في الحصول على درجة الماجستير، وخاصة مع الزيادة الملحوظة في أعداد من حصل درجة الماجستير أو الدكتوراه ولم يلتحقوا بوظيفة.
- ما يصدره بعض الباحثين من طاقة سلبية لأقرانهم الجدد في مرحلة الدراسات العليا تتعلق بالضعف في الإلمام باللغة الإنجليزية وجعلها عقبة لا يمكن تجاوزها، وأن هذا الضعف سوف يجعلك كباحث تفقد القدرة على استكمال دراستك في الماجستير وخاصة أن الباحث يجب أن يتطلع على دراسات أجنبية للاستفادة منها في التنظير؛ الأمر الذي قد يؤثر بالسلب على الدافعية في استكمال الدراسات العليا ومستوى الطموح الأكاديمي لدى الباحثين المقبلين على استكمال دراستهم.
- الافتقار لبعض مهارات الحوار الأكاديمي قد يؤثر بالسلب على مستوى الطموح الأكاديمي.
- محاباة بعض الباحثين في ظل افتقارهم للمهارات البحثية والتعنت مع بعض الباحثين الآخرين؛ قد يؤثر بالسلب على مستوى الطموح الأكاديمي، ورغبة البعض في الانسحاب من استكمال دراسته.

حادي عشر: توصيات البحث ومقترحاته:

على ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الحث على إضافة مقرر ثقافي عام كمتطلب جامعة خاص بمهارات الخطاب الأكاديمي (المكتوب–المنطوق).
- الإفادة من الأدوات التي أُعدت في البحث الحالي، والبحوث المشابهة في هذا المجال؛ لتقديم محتوى علمي يختص بمهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق.
- التأكيد على ضرورة التنسيق بين وزارتي التربية والتعليم العالي على إنشاء مركز للوعي الفكري يشترك فيه المتعلمين بدءًا من مرحلة الروضة حتى المرحلة الجامعية، ويشارك فيه كل المهتمين بهذا المجال؛ بهدف تنمية مهارات الحوار لدى الناشئة من جهة، وتعزيز الثقة بالنفس عند الحديث أمام الجمهور من جهة أخرى.
- العمل على تفعيل بعض الأنشطة اللغوية التي غابت في الآونة الأخيرة عن مدارسنا مثل: المسرح المدرسي، المناظرات والمبارزات اللغوية، البرلمان المدرسي، مجلة الحائط...إلخ.
- استغلال مواقع الإنترنت والتطبيقات بالهواتف الذكية لنشر ثقافة الحوار وفتح قنوات لعمل حلقات حوارية؛ قد يلجأ إليها بعض المتعلمين الذين يعانون من الخجل والخوف من الحديث أمام العامة.
- إلزام معلمي اللغة العربية في مرحلتي (الروضة – الابتدائي) بالحديث مع المتعلمين داخل الفصل وخارجه باللغة العربية بقدر المستطاع؛ لما له من أهمية كبرى في تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي لدى الناشئة.

واستكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

- برنامج تدريبي قائم على المحاكاة التفاوضية لتنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لدى طلاب الدبلومات المهنية بكليات التربية.
- فاعلية برنامج قائم على التعلم التشاركي عبر المنصات الإلكترونية لتنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لدى طلاب الدراسات العليا، وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي المنطوق.
- أثر التعلم القائم على السيناريوهات في تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي المنطوق لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية.
- تحديد مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الجامعات المصرية في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية.
- الكشف عن علاقة تقدير الذات الأكاديمية بمستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي.
- برنامج مقترح للتسريع المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا.

قائمة المراجع:

أولًا- المراجع العربية:

- إبراهيم، سماح محمد. (2020). برنامج مقترح في فلسفة التربية عند جون ديوي لتنمية التنور التربوي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب المعلمين بكلية التربية، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، (4)3، 15-69.
- أبو المجد، هيام عبد الراضي. (2018). فاعلية برنامج الكروت CORT في تدريس التربية الأسرية على تنمية الدافعية للإبداع ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات السنة التحضيرية بكلية الآداب بالدمام، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، (1) 31، 1-13.
- أحمد، عبير حسن. (2017). فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف ذوات صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، (67)3، 645-706.
- الأستاذ، محمود حسن. (2018). تحليل الخطاب التربوي والأكاديمي في الجامعات الفلسطينية من منظور استراتيجي، *مجلة جامعة الأقصى*، سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة الأقصى، (12)1، 91-124.
- بوقرة، نعمان عبد الحميد. (2017). *الخطاب: النظرية والإجراء*، دار جامعة الملك سعود للنشر.
- حسين، عايدة فاروق؛ عبد القادر، نجلاء أحمد. (2018). فاعلية موقع إلكتروني قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب البلوم الخاص في كلية التربية جامعة الإسكندرية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (96)، 22-80.

- حمدي، محمد فاروق. (2019). برنامج تدريسي قائم في التدريس قائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية التذوق البلاغي والإبداع اللغوي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، (14)1، 323-371.
- خزعلي، قاسم محمد؛ مومني، عبد اللطيف عبد الكريم. (2017). أثر مستوى الطموح الأكاديمي ونوع البرنامج الدراسي في التصورات المستقبلية لدى طالبات كلية إربد الجامعية بالأردن، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، جامعة أربد، (18)1، 517-548.
- داود، سهى طارق؛ الحليبة، فدوى عبد الله. (2021). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، (37) 10، 509-533.
- الدوسري، مطيع عبد السلام (2016). *ما الخطاب؟ Discourse؟ وما هي الممارسات الخطابية Discursive Practices؟* متاح على https://www.alukah.net/culture/0/109312 بتاريخ مشاهدة 15 فبراير 2022.
- الشوربجي، أبو المجد إبراهيم؛ إبراهيم، أحمد عبد الرحمن؛ حسن، أشرف رجب؛ محمد، إيمان إبراهيم. (2022). اليقظة العقلية والطموح الأكاديمي كمنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، جامعة الزقازيق، (114)، 215-271.
- صبيرة، فؤاد حسن. (2018). مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء المتغيرات دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة تشرين، *مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، سلسة الآداب والعلوم الإنسانية، (40)4، 31-42.

- عبد الحميد، صـــبري عبد الحميد. (2017). وحدة مقترحة في الدراســـات الاجتماعية قائمة على التعلم الموقفي لتنمية مفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفســـاد وبعض المهارات الحياتية المرتبطة بها لدى طلاب الصـــف الأول الإعدادي، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، (33)10، 366-413.
- عبد الخالق، فتحي عبد الخالق. (2021). وحدة مقترحة بمنهج التاريخ قائمة على التعلم الموقفي لتنمية مقومات الهوية العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، (45)1، 431-472.
- عبد العزيز، محمد عبد العزيز. (2020). وجهة نظر طلاب الســـنة التمهيدية بالجامعة ومســـتواهم في مهارات الكتابة الأكاديمية، *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (220)، 15-40.
- عبد المقصـود، أماني محمد. (2020). فاعلية مواقف تعليمية قائمة على نتائج بحوث المخ في تنمية الكتابة الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى طلاب الدبلوم العام (تخصص لغة عربية) بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، (20) 1، 181-255.
- عبده، عصـــام محمد. (2020). فاعلية التعلم التشـــاركي الإلكتروني في تنمية مهارات القراءة التحليلية للخطاب الأكاديمي لدى طلبة الدراســـات العليا بكلية التربية، *المجلة التربوية* لكلية التربية، جامعة سوهاج، (30)، 1-53.
- عثمان، عفاف عد اللاه. (2020). فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي متغيرات تنبوئية لجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية جامعة نجران، *المجلة التربوية لكلية التربية*، جامعة سوهاج، (78)، 556-616.
- علي، علا عبد الرحمن. (2019). التفكير الجانبي وعلاقته بمســـتوى الطموح والقدرة على اتخاذ القرار والتحصيل الأكاديمي لدي الطالبات المعلمات بالطفولة

المبكرة بالجامعة، *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، (11)، 1–76.

- فيصل، دعاء أبو عاصي. (2013). إدارة الوقت لدى الموهوبين أكاديميًا وعلاقتها بمستوى الطموح، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (137)، 173–204.
- كين هايلاند. (2017). *الخطاب الأكاديمي*، ترجمة سلطان بن حسين الحربي، دار جامعة الملك سعود: الرياض.
- محمد، حنان محمود. (2017). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة، *مجلة العلوم التربوية*، (2) 2، 603–646.
- محمد، دلال يوسف. (2018). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، (7) 27، 669–687.
- محمد، سمية الخليفة. (2020). العلاقة بين الأمن النفسي ومستوى الطموح الأكاديمي وفقًا للاقتصاد المعرفي: دراسة ميدانية لطلاب كلية التربية–جامعة البطانة، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (16)، 197–221.
- محمد، عقيلي محمد. (2016). برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الأكاديمية ورفع كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية، *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (177)، 49–113.

- محمود، السيد أحمد؛ عبد الرازق، أحمد عادل؛ إبراهيم، سعدة أحمد. (2019). التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس والطموح الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، (1)19، 285-312.
- محمود، عبد الرازق مختار .(2019). أثر استخدام استراتيجية قائمة التعلم الموقفي في تنمية الطلاقة اللفظية والكتابة الوظيفية لدى الطلاب الروس الناطقين بغير العربية، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل، (2)3، 215-275.
- محمود، هبة سامي. (2018). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية، *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، جامعة عين شمس، (42)1، 104-227.
- مرغني، أماني حامد. (2022). فعالية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، *المجلة التربوية، كلية التربية*، جامعة سوهاج، (93)، 859-917.
- المشهوري، محمد عبد الله. (2021). خطاب الأكاديمي الأديب عبد الله بن سليم الرشيد إنموذجًا: دراسة تداولية، *مجلة العلوم العربية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (62)، 353-454.
- النتشة، نرمين حجازي. (2021). *التدفق النفسي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة الخليل*، جامعة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة.
- النفعي، شيخة ثاري. (2018). الخطاب التربوي الأكاديمي في الجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة جامعة الملك سعود أنموذجًا، *مجلة الجوف للعلوم التربوي*، (4)2، 141-170.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

- Abbas, A. H. U. (2012). Focusing Adverbs in Medical Academic Discourse. *Journal of Faculty of arts* , Kufa university. 6(16). PP 35-56.
- Bhatia, V. K. (2014). A generic view of academic discourse. *In Academic discourse* (pp. 31-49). Routledge.
- Chou, C. (2015). Situated Learning: Learn to Tell English Stories. *Journal of Education and Training and Training Studies*. 2 (4). PP 113-118
- Dang, T. N. Y., Coxhead, A., & Webb, S. (2017). The academic spoken word list. *Language Learning*, *67*(4), 959-997. Education and Training and Training Studies.volume 2 (4). PP 113-118
- Hyland, K. (2011). Academic discourse. *Continuum companion to discourse analysis*, 171-184.
- Kotthoff, H. (2015). Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent-teacher-conferences. *Linguistic and Education*. 31. PP 286-303.
- Kuteeva, M., & Mauranen, A. (2018). Digital academic discourse: Texts and contexts: Introduction. *Discourse, Context & Media*, *24*, 1-7.
- Mariotti, C. (2012). Genre variation in academic spoken English: The case of lectures and research conference presentations. *Genre variation in academic communication*
- Ozudogru, M. & Ozudogru, F. (2017). The effect of situated learning on students' vocational English learning. *Universal Journal of Educational Research*. Volume 5 (11). PP 2037-2044.
- Patterson, R., & Weideman, A. (2013). The typicality of academic discourse and its relevance for constructs of academic literacy. *Journal for Language Teaching= Ijenali Yekufundzisa Lulwimi= Tydskrif Vir Taalonderrig*, *47*(1), pp107-123.

- Souza, D. & Clare, C. (2018). Effect Of Situated Learning Model on Critical Problem Solving Skills Among Higher Secondary Pupils manager's. *Journal on School Educational Technology*, 14, (1). PP27-34
- Yang, W. (2014). Stance and engagement: A corpus-based analysis of academic spoken discourse across science domains. *LSP Journal-Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition*, *5*(1).