The Effectiveness Of 5E's Learning According To The Constructivist Theory In The Acquisition Of Quranic Rhetorical Systems Toward Non-Arabic Speakers

فاعلية دورة التعلم الخماسية وفق النظرية البنائية في اكتساب مهارات التذوق البلاغي للنظم القرآني لدى الناطقين بغير العربية

A-eshah Wemamah*[1], Siti Salwa Binti Mohd Noor[2], Abdul Wahid Bin Salleh[3], Haniah[4]
[1]Universitas Putri Naradiwas, Thailand, [2,3]Universitas Sultan Zainal Abidin, Malaysia,
[4]Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar, Indonesia
aeshah.w@pnu.ac.th[1] , salwamnoor@unisza.edu.my[2] ,
wahdahhabibi@unisza.edu.my[3], haniah@uin-alauddin.ac.id[4]

Abstract
This study aimed to measure the effectiveness of the 5E's learning strategy according to the constructivist theory in the acquiring Rhetorical Taste of Quranic systems toward Non-Arabic speakers from the Department of Arabic Language at Princess Naradiwas University -Thailand. This study used an analytical-descriptive approach to determine the rhetorical taste skills of the Quranic systems. It used a semi-experimental method of the one-group design for test 5E's learning strategy on the study group, which consisted of (24) students. To achieve the aim of this study, it designed a list of the rhetorical taste skills of the Quranic systems, then prepared a program based on the 5E's learning strategy for the Semantics course and a rhetorical taste test. The study reached to identify 28 skills from five primary skills for the Qur'anic rhetoric. There is a statistically significant difference between the students' mean pre- and post-measurement scores. The difference was statistically significant in the (13) skills. However, the difference was not statistically significant in (15) skills. The study concluded with many recommendations and suggestions.
Keywords: 5E's Learning; Rhetorical Taste; Quranic Systems; Non-Arabic Speakers.

مقدمة

لم تعد الطرق التقليدية والاعتماد على أسلوب الحفظ والاستظهار في تدريس البلاغة للناطقين بغير العربية تؤتي أكلها، وأن التركيز على المعرفة دون تفعيل القدرات العقلية للمتعلمين وإيقاظ المشاعر والأحاسيس جعل المتعلم مقيدا بدور المتلقي والمعلم بدور المصدر الوحيد للمعلومات. وأصبح تعليم البلاغة قاصرا دون القدرة على توظيف المعارف البلاغية خارج نطاق الأمثلة المعطاه. مما أدى ذلك إلى الإخفاق في تحقيق الهدف المرجو من تعليم البلاغة. أشارت نتائج العديد من الدراسات التي تناولت تدريس البلاغة للناطقين بغير العربية على تباين البيئات الجغرافية إلى تطوير طرق التدريس والتقويم وتغيير السياسات المفرطة بحفظ التعريفات

والقواعد البلاغية كما في دراسة عبدالحكيم ومصطفى (2016) ودراسة أحمد (2014) في ماليزيا، ودراسة زادة وآخرون (2016) في إيران، ودراسة سهيمي(2017) في إندونيسيا، ودراسة الزيادات (2016) في تركيا.

لذا أصبح الأمر مطلوبا من القائمين بتدريس البلاغة للناطقين بغير العربية إلى استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس تتناسب مع طبيعة علم البلاغة الذي يهدف إلى تكوين الذوق البلاغي من خلال عملية التذوق. تلك العملية التي تعتمد على جانبين: جانب انفعالي يقوم على الاستعداد الفطري والطبع السليم ومدى ثقافة الشخص ووعيه، وجانب عقلاني يعتمد أكثر على الجوانب اللغوية في إدراك مواطن الحسن والجمال ومواطن السوء والقبح(Hassan 1984:148). ومن الصعب أن يتحقق الجانب الأول مع المتعلمين الناطقين بغير العربية، خاصة مع الذين يتعلمون البلاغة في بيئاتهم غير العربية، وليس لهم اتصال بالموروث الثقافي العربي إلا قليلا بل قد يكون عديما. بينما الجانب العقلاني يمكن أن يدخل في حقل التعليم والتدريب معهم؛ لأنهم يكتسبون اللغة العربية بالتعلم والدراسة.

إن محتوى علم البلاغة عبارة عن مسائل تساعد المتعلم في التعرف على مواطن الجمال والقبح في التعبير والكشف عن خبايا المعاني وراء أنماط التراكيب والأساليب، والكثير منها ترتكز على جوانب لغوية؛ لاسيما مباحث علم المعاني التي لا تنفك في فهمها عن فهم القواعد اللغوية، وأن الأساليب البلاغية مثل: أسلوب التقديم، وأسلوب الحذف، أسلوب الاستفهام والنفي والنهي ..وغيره من الأساليب البلاغية التي لا يمكن أن يفهمه المتعلم دون أن يكون على دراية وخبرة بالجوانب النحوية في تركيب هذه الأساليب.

وعلى ذلك؛ فإن تعليم البلاغة للناطقين بغير العربية يتوافق مع افتراضات أو مبادئ النظرية البنائية التي تعتبر الخبرات السابقة للمتعلم محور الارتكاز في العملية التعليمية (Zaitun 2007:44). فالمعارف اللغوية القبلية لمتعلم البلاغة تكون لازمة لفهم المعارف البلاغية اللاحقة وتكوين بنية معرفية جديدة.

إن النظرية البنائية من أهم اتجاهات التربية الحديثة التي توسعت كثيرا في الفكر التربوي والتدريس المعاصر، حيث أنها تقوم على فكرة التدريس من أجل الفهم وتهتم بالتكامل بين المعرفة وتعلم المهارة. وتركز في الوقت ذاته على الخبرات السابقة للمتعلم يستخدمها لإدراك الخبرات الجديدة التي يمرون بها، وأن المعرفة تتولد من خلال تفكيرهم ونشاطهم (Zaitun 2007:19)، وأن التعلم عملية تفاعلية نشطة، وأن المعلم يقوم بدور الميسّر والمشجع على الاستقصاء والاستكشاف والبناء المعرفي وليس الناقل للمعرفة، ويكون الدور الفعال للمتعلمين في عملية التعلم (Aluduan

(and Dau'd 2016:51. كما أن التعلم وفق النظرية البنائية تعلم قائم على المعنى بعيدا عن الاستظهار الأصم (Mustafa 2016:337). وهذا بعينه ما تهدف إليه دراسة علم البلاغة من القدرة على تطبيق المفاهيم البلاغية في أمثلة متنوعة من النصوص الأدبية لاسيما القرآن الكريم والحديث الشريف.

وتشجع النظرية البنائية المتعلمين على استخدام مستويات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم (Aluduan and Dau'd 2016:47) وهذا يتوافق مع طبيعة المحتوى التعليمي لعلم البلاغة الذي يساهم في تكوين الذوق البلاغي من خلال اكتساب مهارات التذوق البلاغي. حيث أن تلك المهارات تجعل المتعلم قادرا على ربط معارفه اللغوية بعمليات ذهنية تساعده على الفهم وتأويل الأحداث وتطبيق الأسس الجمالية التي رسمها علم البلاغة ومدى تحققها في النصوص الأدبية. كما يمكّن المتعلم من استشفاف المعاني والأغراض البلاغية المنطوية خلف تراكيبها اللفظية بالموازنة والمقارنة بين التراكيب المتنوعة.

ومن جانب آخر؛ يعد اكتساب التذوق البلاغي والوصول إلى الاستمتاع بنصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية من أكثر دوافع الدارسين المسلمين وإقبالهم لتعلم اللغة العربية- بجانب التمكن من التواصل والتفاهم باللغة العربية. حيث أثبتت دراسة استقامة(2018) ميول الدارسين (الأندونيسيين) إلى التعبيرات القرآنية ورغبتهم في تذوق بلاغته وحاجتهم إلى فهم أسراره وتلمس إعجازه البلاغي. كما أشارت دراسة عمر(2014)أن الأمثلة القرآنية تعد من أقرب الشواهد على المفاهيم البلاغية التي تكون في متناول الدارسين (التايلانديين) وذلك لأسلوبه الجذاب وسهولة حفظه وفهمه. فكان من الضروري تقدير ميول ورغبة هؤلاء الدارسين واحترامها وتلبية حاجاتهم بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم اللغوية وظروفهم الدراسية في البيئة غير العربية، وهذا يؤكد ما أثبتته دراسة إسماعيل حسانين أحمد(2014) من أن تعلم أي لغة خارج نطاقها الثقافي والجغرافي يحتاج إلى منهاج تعليمي يناسب البيئة الجغرافية والثقافية التي تنتقل إليها مع عدم الإخلال ببنية تلك اللغة وقوانينها وقوالبها وثقافتها الأساسية. لذلك كانت الحاجة ماسة إلى إجراء دراسة علمية لتوظيف النظرية البنائية في تعليم البلاغة العربية لهؤلاء الفئة ومساعدتهم على اكتساب وتنمية مهاراتهم التذوقية وزيادة دافعيتهم نحو البلاغة العربية حتى تعزز لهم تعلما لمدى الحياة.

تضم النظرية البنائية عدة استراتيجات تقوم على أساس التفاعل اللغوي بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم بعضا، ومن بين استراتيجياتها؛ استراتيجية دورة التعلم الخماسية التي طوره بايبي (Rodger Bybee) وتعتبر من أبرز استراتيجيات التدريس القائمة على مبادئ النظرية البنائية. وهي طريقة في التعلم والتعليم يقوم المتعلمون أنفسهم بالتحري والاستقصاء والتنقيب

والبحث، وتراعي القدرات العقلية للمتعلمين وتقدم لهم العلم كطريقة للبحث والتفكير (Zaitun 2007:219)، وتعتمد الاستراتيجية على التفاعل بين المتعلم ومنظومة التعلم وعلى الحوار وتبادل الآراء الذي من المحتمل أن ينشأ بين الطلاب والمعلم، كما تتيح الاستراتيجية فرصة التحري والاستقصاء والبحث الذي بدوره يؤدي إلى تعلم حقيقي (Zaitun 2007:448).

تتكون دورة التعلم الخماسية من المراحل التالية: مرحلة التشويق، مرحلة الاستكشاف، مرحلة التفسير، مرحلة التوسع والتطوير، مرحلة التقويم. وتمتاز دورة التعلم الخماسية عن غيرها من الاستراتيجيات في جوانب ذكرها النجدي وآخرون(2005:420) تمثلت فيما يلي: ١- التشويق وجذب الانتباه وإثارة المتعلمين للتعلم.٢-اشتمالها على عدة خطوات تعتمد على مهارات التفكير.٣- تتضمن أنشطتها في بعض مراحل دورتها على أساليب متنوعة من التعلم كالاستقصاء والتعلم التعاوني وحل المشكلات. ٤- توفر تعلما بنائيا يحتذى بها في بناء البنية المعرفية للمتعلم.٥- فاعليتها في تنمية المفاهيم والوعي بالحقائق.

وقد توصلت بعض الدراسات في مجال تعليم البلاغة للناطقين بالعربية؛ منها ما قامت بها الفورية والكاف (2020) التي أجريت في سلطنة عمان- إلى فاعلية دورة التعلم الخماسية في تحصيل مادة البلاغة، كما استخدمتها دراسة عبد النبي (2012) في تنمية مهارات التذوق الأدبي عند الطالب المعلم من خلال تدريس المفاهيم البلاغية. وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية دورة التعلم الخماسية على اختلاف أهدافها وتنوع متغيراتها، مماشجعت الدراسة الحالية إلى استخدامها في تدريس البلاغة للدراسين الناطقين بغير العربية لاكتساب مهارات التذوق البلاغي.

وقد تحددت مشكلة الدراسة في اقتصار دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في قسم اللغة العربية أكاديمية الدراسات الإسلامية والعربية جامعة الأميرة ناراديواس – جنوب تايلاند – على حفظ المفاهيم والشواهد البلاغية المدروسة، وعدم القدرة على التذوق البلاغي للنصوص القرآنية وعجزهم عن استخلاص الغرض البلاغي الذي يرمي إليه النص. ويعزى ذلك إلى استخدام الطرق التقليدية، وممارسة عملية الإلقاء والمحاضرة دون الاهتمام بتفاعل المتعلم سوى الاستماع، مما وجب تقصي هذه المشكلة بالدراسة الميدانية ومحاولة توظيف النظريات التربوية الحديثة في تدريس البلاغة العربية لتحقيق الهدف المنشود من تعلمها واكتساب مهاراتها التذوقية. وأن النظرية البنائية واستراتيجيتها التي ترتكز على الخبرات والمعارف القبلية للمتعلم من أقرب النظريات التربوية التيخت تناسب طبيعة البلاغة، وتخدم مجال تعليمها للناطقين بغير العربية في بيئاتهم، إذ أن متعلمها لابد أن يكون له خبرات معرفية لغوية محددة سابقة لتلقي المعارف البلاغية والخبرات الجديدة. بالإضافة إلى أن هؤلاء المتعلمين الناطقين بغير العربية يميلون إلى العلميات العقلية في

بناء المعارف وإلى تنمية مهارات التفكير بناء على الأثر الإيجابي الذي استنتجه دراسة الحديبي (2012) . وتكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

١. تقديم قائمة ببعض مهارات التذوق البلاغي في تعليم البلاغة العربية المناسبة للدارسين الناطقين بغير العربية.
٢. إضافة علمية جديدة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لاستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تعليم البلاغة بما يحقق فيهم اكتساب مهارات التذوق البلاغي.
٣. فتح المجال لتشجيع الباحثين على إجراء دراسات مماثلة على الاستراتيجية المتبعة وفق النظرية البنائية في تعليم البلاغة خاصة، وعلوم اللغة العربية عامة لفئة الناطقين بغير العربية.
٤. فتح المجال للقائمين بتدريس البلاغة للناطقين بغير العربية لتفعيل استراتيجية دورة التعلم الخماسية لاكتساب مهارات التذوق البلاغي في تدريس المباحث الأخرى لعلم المعاني غير ما تطرقت إليها الدراسة الحالية، وعلوم البلاغة كافة.

واقتصرت الدراسة في الفصل علم المعاني المدرج في بلاغة (١) (٠٩-٠٢٤-٢١٧) في برنامج قسم اللغة العربية بأكاديمية الدراسات الإسلامية والعربية جامعة الأميرة ناراديواس جنوب تايلاند الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ ويشتمل على أربعة مواضيع هي : الإسناد الخبري، أحوال المسند إليه، أحوال المسند، أحوال متعلقات الفعل. ويعتبر هذا المقرر أول ما يقدم للدارس في سلم تعلم البلاغة العربية، ويكون نقطة الانطلاق في بناء التذوق البلاغي لديهم.

منهجية البحث

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحديد مهارات التذوق البلاغي للنظم القرآني، والمنهج شبه التجريبي بتصميم القبلي البعدي للمجموعة الواحدة (One Group Pre-test, Post-test) إذ توجد مجموعة واحدة تتعرض لاختبار قبل المعالجة ثم يخضع أفرادها لإختبار بعدي (Al kasas 2014:237) .

نتائج البحث ومناقشتها

لتحقيق الهدف الأول من الدراسة: تم اشتقاق قائمة أولية للمهارات التي يتوقع أن تؤثر في التذوق البلاغي لدى الدارسين الناطقين بغير العربية، فيما يتعلق بالمباحث المحددة من علم المعاني، وهي (الإسناد الخبري، أحوال المسند إليه، أحوال المسند، أحوال متعلقات الفعل). وذلك من خلال قراءة تلك الموضوعات من الكتب البلاغية التي وضعها السابقون ولاسيما مفتاح العلوم لأبي يعقوب السكاكي والإيضاح في تلخيص المفتاح للقزويني - لما لهما من شأن في تصنيف المسائل البلاغية ورسم معالمها، وبعض الدراسات التي تناولت مهارات التذوق البلاغي والأدبي للناطقين بالعربية، مثل: دراسة السمان(2012) ودراسة عبد النبي (2012) ودراسة المعدي(2015). وقد تم تجزئة الوحدات الدراسية إلى موضوعات فرعية ثم تجزئتها إلى عناصره (المفاهيم، والحقائق والتعميمات) لبناء الأهداف التعليمية السلوكية. ثم حصر تلك الأهداف تحت خمس فئات على اعتبارها المهارات الرئيسية للتذوق البلاغي، وهي: (تحديد أغراض الخبر، تحليل أحوال المخاطب من التركيب الخبري، تصويب نمط التركيب المنحرف عن الأصول النحوية، موازنة المعنى بين التراكيب، استخلاص الغرض البلاغي من النمط التركيبي)، وتفرعت عن المهارة الأولى مهارتين، وكذلك المهارة الثانية، أما المهارة الثالثة تفرعت عنها سبع مهارات، وعشر مهارات عن المهارة الرابعة، وتسع مهارات تفرعت عن المهارة الخامسة.

وبعد عرض القائمة الأولية على المحكمين أشاروا إلى بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لتلك المهارات، وتمثلت الصورة النهائية في الآتي:(تحديد أغراض الخبر، تحليل أحوال المخاطب من التركيب الخبري، صياغة تراكيب متنوعة للأسلوب الخبري، مقارنة المعنى بين التراكيب، استخلاص الغرض البلاغي من النمط التركيبي). وبعد حساب نسبة اتفاق المحكمين على المهارات الفرعية تم استبقاء المهارات الأكثر أهمية: وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق ٨٠ % فأكثر من آراء السادة المحكمين، وحذف المهارات الأقل أهمية؛ وهي المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠ % للسادة المحكمين. وبذلك تم استبعاد مهارتين؛ أحدهما حصلت على نسبة ٧٦ %، وهي: المقارنة بين التراكيب (ما أنا فعلت هذا، أنا ما فعلت هذا ، أنا فعلت) لكونها مسألة صعبة جدًا على الناطقين بغير العربية. والمهارة الأخرى (موازنة المعنى بين التركيب النحوي الأصلي والتركيب النحوي المنحرف الذي ذكر فيه المسند) إذ أن المسند ليس من التركيب النحوي المنحرف، مما ينبغي حذفها. وبذلك أصبحت القائمة النهائية لمهارات التذوق البلاغي تتضمن خمس مهارات رئيسية، يندرج تحتها ثماني وعشرون مهارة فرعية. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول للدراسة.

ولتحقيق الهدف الثاني: سارت الدراسة وفق الخطوات التالية:

١. تم تحديد الخبرات اللغوية السابقة التي تعد خبرات أساسية تُمهِد لتلقي المفاهيم البلاغية واكتساب مهارات التذوق البلاغي للنظم القرآني ووضعها في قائمة أولية وعرضها على المحكمين. وبعد حساب الوزن النسبي لاتفاقهم؛ خلصت القائمة النهائية إلى ستة عشرة خبرة، مما ينبغي الأخذ بالاعتبار بها في بناء المعارف الجديدة، وجعلها تمهدا لاكتساب مهارات التذوق البلاغي المتعلقة بالموضوعات المحددة في الدراسة الحالية.

٢. تم إعداد الخطط الدراسية وفق دورة التعلم الخماسية وعرضها على المحكمين للتأكد من ملائمتها وقياسها للأهداف المصاغة، وقد اعتمد نسبة اتفاق بينهم بـ (٨٠٪) فما فوق وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات المناسبة.

٣. إعداد أداة الدراسة: تم استخدام الاختبار أداة لقياس مدى فاعلية دورة التعلم الخماسية في اكتساب مهارات التذوق البلاغي للنظم القرآني؛ حيث تألف الاختبار من (٢٨) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة متبوعة بثلاث بدائل للإجابة عنها، وتم التأكد من صدقه وثباته بما يأتي:

أ. صدق الاختبار: تم عرضه بصورته الأولية على خمسة محكمين ممن لهم خبرة في تدريس البلاغة والأدب للناطقين بغير العربية لاستطلاع آرائهم ومقترحاتهم. وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء التحكيم، حيث أشار بعض المحكمين إلى الالتزام بتنسيق موحد لبدائل الإجابة الصحيحة، عدا ذلك فقد وجد اتفاق بين آراء السادة المحكمين من حيث مناسبة التعليمات المقدمة للدارسين وملاءمتها لمحتوى الاختبار، ومناسبة الأسئلة مع الخيارات شكلا وموضوعا، ومناسبتها لقياس التحصيل المعرفي للمهارة البلاغية، والسلامة اللغوية للأسئلة وبدائلها.

ب. ثبات الاختبار: وقد تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية. حيث تم بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية إلى تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين وهما الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك؛ تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان بروان والنتائج موضحة في الجدول (١) التالي:

جدول ١ معامل الارتباط بين المجموعتين بمعادلة سبيرمان براون وبمعادلة جثمان

الاختبار الكلي	معامل الارتباط بين المجموعتين	معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان	معامل الارتباط بمعادلة جتمان
	٠,٨٨١	٠,٩٣٧	٠,٩٣٧

ويتضح من الجدول (١) أن معامل الثبات الكلي (٠,٨٨١) مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات. صدق الاتساق الداخلي: كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه. والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول ٢ معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

الفقرات	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
١	.464*	.022	١٥	.443*	.030
٢	.590**	.002	16	.608**	.002
٣	.479*	.018	١٧	.479*	.018
٤	.557**	.005	١٨	.568**	.004
٥	.659**	.000	١٩	.744**	.000
٦	.713**	.000	٢٠	.421*	.041
٧	.479*	.018	٢١	.680**	.000
٨	.519**	.009	٢٢	.583**	.003
٩	.557**	.005	٢٣	.759**	.000
١٠	.690**	.000	٢٤	.440*	.031
١١	.543**	.006	٢٥	.617**	.001
١٢	.608**	.002	٢٦	.759**	.000
١٣	.475*	.019	٢٧	.443*	.030
١٤	.468*	.021	٢٨	.430*	.036

** دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، * دال إحصائيا عن مستوى (٠,٠٥)

من نتائج الجدول السابق؛ يتضح أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٥) حيث جاء الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 421.٠، والحد الأعلى 759.٠

٤. إجراءات الدراسة: تم تطبيق تجربة الدراسة على عينة الدراسة وهم طلبة السنة الثانية قسم اللغة العربية وعددهم أربع وعشرون طالبا وطالبة، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٢، ووفق الجدول المعتمد، فقد خصص مقرر بلاغة (١) (٢١٧-٠٢٤-٠٩) يوم الأربعاء في الفترة الصباحية من كل أسبوع من الساعة الثامنة والنصف حتى الحادية عشرة والنصف، ابتداء من تاريخ: ٢٠٢٢/٧/٢٠ حتى ٢٠٢٢/٩/٢٨

٥. صياغة الفرض التالي: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التذوق البلاغي ككل ومهاراته الفرعية كل على حدة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح القياس البعدي. وللتحقق من صحة الفرضية إحصائيا، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الدارسين عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التذوق البلاغي ككل ومهاراته الفرعية كل على حدة، كما تم حساب قيمة "ت" (t. test) لعينتين مرتبطتين(Paired Sample T-test) لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات، ويعرض الجدول (٣) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول ٣ نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطيّ درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١- تحديد أغراض الخبر	١- تحديد الغرض الرئيسي من الخبر	قبلي	٠,١٦٦	٠,٣٨٠	٢,٥٨٤	٠,٠١٧
		بعدي	٠,٥٤١	٠,٥٠٨		
	٢- تحديد الغرض البلاغي من سياق الخبر	قبلي	٠,٨٣٣	٠,٢٨٢	٢,٨٤٠	٠,٠٠٩
		بعدي	٠,٤٥٨	٠,٥٠٨		
٢- تحليل أحوال المخاطب من التركيب الخبري	٣- تحديد الضرب الخبري من العبارات والتراكيب	قبلي	٠,٣٣٣	٠,٤٨١	٥,٦٧٥	٠,٠٠٠
		بعدي	٠,٩١٦	٠,٢٨٢		
	٤-تحليل حال المخاطب من العبارات والتراكيب	قبلي	٠,٤١٦	٠,٥٠٣	١,٩٠٤	٠,٠٧٠
		بعدي	٠,٧٠٨	٠,٤٦٤		
٣- صياغة تراكيب متنوعة للأسلوب الخبري	٥- صياغة التركيب الحقيقي من التركيب المجازي	قبلي	٠,٤٥٨	٠,٥٠٨	٠,٨٢٧	٠,٤١٧
		بعدي	٠,٥٨٣	٠,٥٠٣		
	٦- صياغة التركيب الأصلي من التركيب الذي حذف منه المسند إليه	قبلي	٠,١٦٦	٠,٣٨٠	٥,٦٧٥	٠,٠٠٠
		بعدي	٠,٧٥٠	٠,٤٤٢		
	٧- صياغة التركيب النحوي الأصلي من التركيب الذي تقدم فيه المسند إليه (الفاعل)	قبلي	٠,١٦٦	٠,٣٨٠	٣,٨١٧	٠,٠٠١
		بعدي	٠,٦٢٥	٠,٤٩٤		
	٨- صياغة التركيب النحوي الأصلي من التركيب الذي حذف منه المسند	قبلي	٠,٤٥٨	٠,٥٠٨	٢,٥٩٨	٠,٠١٦
		بعدي	٠,٧٥٠	٠,٤٤٢		
	٩- صياغة التركيب النحوي الأصلي من التركيب الذي تقدم فيه المسند (خبر المبتدأ)	قبلي	٠,٣٧٥	٠,٤٩٤	٣,١٩١	٠,٠٠٤
		بعدي	٠,٧٥٠	٠,٤٤٢		
	١٠- صياغة التركيب النحوي الأصلي من التركيب الذي تقدم فيه المفعول به ونحوه على عامله	قبلي	٠,٥٠٠	٠,٥١٠	١,١٦٣	٠,٢٥٧
		بعدي	٠,٦٦٦	٠,٤٨١		
		قبلي	٠,٠٨٣	٠,٢٨٢	١,٧٣٥	٠,٠٩٦

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	١١- صياغة التركيب النحوي الأصلي من التركيب الذي حذف منه المفعول به	بعدي	٠,٢٩١	٠,٤٦٤		
٤- مقارنة المعنى بين التراكيب	١٢- مقارنة المعنى بين التركيب الإسنادي الحقيقي والتركيب الإسنادي المجازي .	قبلي	٠,٣٧٥	٠,٤٩٤	٠,٥٦٩	٠,٥٧٥
		بعدي	٠,٤٥٨	٠,٥٠٨		
	١٣- المقارنة بين المعنى في التركيب النحوي الأصلي والتركيب النحوي المنحرف الذي حذف منه المبتدأ أو الفاعل أو ذكر فيه .	قبلي	٠,١٦٦	٠,٣٨٠	١,٨١٣	٠,٠٨٣
		بعدي	٠,٤١٦	٠,٥٠٣		
	١٤- المقارنة بين التركيب الذي يتقدم فيه المسند إليه والتركيب الذي يتأخر فيه المسند إليه	قبلي	٠,٣٧٥	٠,٤٩٤	٠,٤٩٢	٠,٦٢٧
		بعدي	٠,٤٥٨	٠,٥٠٨		
	١٥- إدراك الفرق بين المسند الاسمي والمسند الفعلي	قبلي	٠,٢٩١	٠,٤٦٤	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
		بعدي	٠,٢٩١	٠,٤٦٤		
	١٦- مقارنة المعنى بين التركيب النحوي الأصلي والتركيب النحوي االمنحرف الذي حذف فيه المسند	قبلي	٠,٢٥٠	٠,٤٤٢	٤,٠٥٣	٠,٠٠٠
		بعدي	٠,٦٦٦	٠,٤٨١		
	١٧ - المقارنة بين المعنى في التركيب النحوي الأصلي والتركيب النحوي المنحرف الذي تقدم فيه المسند على المسند إليه .	قبلي	٠,١٦٦	٠,٣٨٠	٢,٠٠٥	٠,٠٥٧
		بعدي	٠,٣٧٥	٠,٤٩٤		
	١٨- المقارنة المعنى بين التركيب النحوي الأصلي والتركيب النحوي المنحرف الذي تقدم فيه المفعول به على عامله.	قبلي	٠,٢٩١	٠,٤٦٤	١,٢٨٢	٠,٢١٣
		بعدي	٠,٤٥٨	٠,٥٠٨		
	١٩- المقارنة بين المعنى في التركيب النحوي الأصلي والتركيب النحوي المنحرف الذي حذف منه المفعول به	قبلي	٠,٣٣٣	٠,٤٨١	٠,٢٧٢	٠,٧٨٨
		بعدي	٠,٣٧٥	٠,٤٩٤		
٥- استخلاص الغرض البلاغي من النمط التركيبي	٢٠- تحديد علاقة المجاز في التركيب المجازي	قبلي	٠,٢٥٠	٠,٤٤٢	٢,٨٤٦	٠,٠٠٩
		بعدي	٠,٦٦٦	٠,٤٨١		
	٢١- استخلاص الغرض البلاغي من حذف المسند إليه	قبلي	٠,٢٥٠	٠,٤٤٢	١,٤٤٦	٠,١٦٢
		بعدي	٠,٤١٦	٠,٥٠٣		
	٢٢- استخلاص الغرض البلاغي من ذكر المسند إليه	قبلي	٠,١٦٦	٠,٣٨٠	٠,٧٠٠	٠,٤٩١
		بعدي	٠,٢٥٠	٠,٤٤٢		
	٢٣- استخلاص الغرض البلاغي من تقديم المسند إليه	قبلي	٠,٤٥٨	٠,٥٠٨	١,٢٨٢	٠,٢١٣
		بعدي	٠,٦٢٥	٠,٤٩٤		
		قبلي	٠,٣٣٣	٠,٤٨١	٠,٢٩٦	٠,٧٧٠

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	٢٤- استخلاص الغرض البلاغي من حذف المسند	بعدي	٠,٣٧٥	٠,٤٩٤		
	٢٥– استخلاص الغرض البلاغي من ذكر المسند	قبلي	٠,٢٥٠	٠,٤٤٢	٢,٣٨٧	٠,٠٢٦
		بعدي	٠,٦٢٥	٠,٤٩٤		
	٢٦- استخلاص الغرض البلاغي من تقديم المسند	قبلي	٠,١٢٥	٠,٣٣٧	٥,٣١٨	٠,٠٠٠
		بعدي	٠,٧٥٠	٠,٤٤٢		
	٢٧-استخلاص الغرض البلاغي من تقديم المفعول به ونحوه على عامله.	قبلي	٠,٢٠٨	٠,٤١٤	٠,٣٧١	٠,٧١٤
		بعدي	٠,٢٥٠	٠,٤٤٢		
	٢٨- استخلاص الغرض البلاغي من حذف المفعول به	قبلي	٠,٢٠٨	٠,٤١٤	٢,٨٤٦	٠,٠٠٩
		بعدي	٠,٦٢٥	٠,٤٩٤		
	الدرجة الكلية للاختبار	قبلي	٧,٥٠	٣,٦٩	٧,٧٦٣	٠,٠٠٠
		بعدي	١٤,٩١	٣,١١		

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٢٣) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٠٦٩

ويتضح من الجدول رقم (٣) تحسن أداء الدارسين عينة الدراسة في القياس البعدي مقارنة بأدائهم في القياس القبلي لاختبار التذوق البلاغي للنظم القرآني، ويدعم ذلك وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات هؤلاء الدارسين في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التذوق البلاغي ككل وبعض مهاراته الفرعية لصالح القياس البعدي، حيث كانت الفروق دالة إحصائيا في (١٣) مهارة، وغير دالة إحصائيا في (١٥) مهارة؛ وبذلك يمكن قبول فرضية الدراسة جزئيًا

وتشير الفروق الدالة إحصائيا إلى وجود أثر لدورة التعلم الخماسية في اكتساب بعض مهارات التذوق البلاغي للنظم القرآني لعينة الدراسة، وقد يرجع ذلك إلى ما يلي : الأنشطة المتنوعة التي توفر عناصر المتعة والدافعية ومنها : التحضير المسبق في فهم المعنى الإجمالي للشواهد القرآنية التي سيتم التطرق لها، التمهيد بمناقشة الخبرات اللغوية السابقة المتعلقة بالمفهوم البلاغي قبل التطرق إليه، التشويق وجذب الانتباه بإعراب التراكيب اللغوية في الأمثلة المقدمة لهم، إثارة التفكير في صياغة أنماط أخرى للتركيب. كما أن لدورة التعلم الخماسية دور في تفعيل مهارات التفكير أو العمليات العقلية والمعرفية لدى الدارسين؛ خاصة في مرحلة الاستكشاف التي تجعل الطلبة في حالة من عدم التوازن المعرفي لاستكشاف المفهوم المراد والتعرف عليه واستخلاص المعاني والأغراض البلاغية.

كماجعلت عمليات الموازنة والمقارنة بين التراكيب الدارسين في حالة من الذهول والاندهاش إلى أساليب القرآن الكريم في التعبير عن المعاني مما يعزز في نفوسهم الثقة بإعجاز نظم القرآن

الكريم. وقد كان في تنفيذ تدريس البلاغة وفق دورة التعلم الخماسية ما يؤكد على المشاركة النشطة بين الدارسين أثناء الدراسة، والتعاون الجماعي في بحث المعلومة وتبادل الأفكار وحدوث التعلم القائم على الفهم والاستيعاب، وهذا يتماشى مع افتراضات النظرية البنائية التي تطالب بدور المتعلمين ونشاطهم وتعويدهم على الربط بين المعلومات التي يتوصلون إليها واستخلاص النتائج السليمة.

والجدير بالذكر أن في استخدام (Google Classroom) أثر عظيم في إتاحة الفرصة لمشاركة كل مجموعة الأفكار والمعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، وإمكانية معاودة القراءة والمراجعة في أي وقت، مما يساهم في تقديم التغذية الراجعة للدارسين وتهيئتهم في الاعتماد على أنفسهم بالتعلم الذاتي. كما أتاحت الاستعانة بشبكة المعلومات (الانترنت) الفرصة للدارسين والدارسات في قراءة ما تيسر من الكتب والمقالات المتعلقة بموضوع الدراسة، وكذلك قراءة أقوال المفسرين حول تحليل الآيات وإمكان استخلاص الأغراض البلاغية من أقوالهم.

وفيما يتعلق بعدم وجود أثر دال إحصائيا لدورة التعلم الخماسية في اكتساب بعض مهارات التذوق البلاغي؛ فلعل ذلك يرجع إلى ما يعانيه بعض الدارسين من نقص الخبرات اللغوية وقلة تمكنهم من بيان المواقع الإعرابية للكلمات في التراكيب المختلفة، واحتياجهم إلى المزيد من الممارسة في مهارة الإعراب وبيان حالاته ومواقعه وعلاماته، ثم التمكن من صياغة التراكيب وإقامة المقارنات بينها. كذلك ضعف بعضهم في مهارة القراءة لكتب التفسير والمراجع العربية. أو ربما يرجع السبب في اعتيادهم على الطرق التقليدية التي جعلهم في الموقف السلبي من التعلم، بالإضافة إلى حالات التغيب الذي عرقل تقدمهم الدراسي.

الختام

توصيات الدراسة : في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن تقديم بعض التوصيات: توجيه الجهود نحو تعزيز الدارسين الناطقين بغير العربية في اكتساب مهارات التذوق البلاغي من خلال العمليات العقلية التي تعتمد على الجانب اللغوي لا سيما مع الذين يدرسون اللغة العربية في بيئاتهم. والعمل على اشتقاق الأهداف التعليمية لموضوعات البلاغة بما يكسب الدارسين الناطقين بغير العربية مهارات التذوق البلاغي. الاستفادة من دورة التعلم الخماسية في تدريس موضوعات البلاغة الأخرى لاكتساب مهارات التذوق البلاغي.

الحرص على ربط الجوانب اللغوية بالجوانب الانفعالية قدر الإمكان في بيان الأغراض البلاغية للتراكيب القرآنية. و الاهتمام بالشواهد القرآنية في تدريس مفاهيم البلاغة للناطقين بغير العربية لما يعزز في نفوسهم اليقين بإعجاز القرآن الكريم.

REFERENCES

Abdulah, Abdulhakim, and Mustafa Che Omar. 2016. "A Prolonged Dilema:Traditional Curriculum of Arabic Rhetoric (Balaghah) in Malaysia." The Social Sciencess 11(6):1008–14.

Abdunabi, Fatimah Husni A'ta. 2012. "Faeliyah Istikhdam Namuzaj Alta'lum Albinae Fi Tadris Elmul Bayan Li Tanmiyah Almafaheem Albalaghiyah Wa Maharat Altazawuk Aladabi Lada Altalib Almualim." Majallah Kuliyah Altarbiyah Bi Alsuwis 6:278–319.

Ahmad, Esmaeil Hasanen. 2014. "Istirajiyat Tadris Alblaghah Alarabiyah Li Natiqin Bighair Alarabiyah Biljamiah AlEslamiyah Ala'lamiyah Malysia, Kuliyah Altarbiah Anmuzajan." Al-Tajdid 18(36):175.

Alfauryah, zakiyah Salem, and Fatimah Muhammed Alkaf. 2020. "Fa'eliah Istikhdam Daurah At'alum Alkhumasyah Fi Tahsil Talibat Alsaf Ala'syir Lilblagha Bi Saltanah Uman." Majllah Alulum Altarbawyah 15(Jamiah Qatar).

Alhudaibi, Ali Abdulmuhsen. 2012. "Faeliyah Esterarijyat Altafkir Almutasyeb Fi Tanmeyah Almafaheem Alblagheyah." Al Arabiyah Lelnatiqin Biqhairiha 14(Ma'had Alluqhah Alarabiyah-kHartum,Sudan).

Ali, muhamad Umar. 2014. "Athar Tawzif Alamthelah Alquranyah Fi Ta'lim Alarabyah Bi Jameah Fattani : Ilmu Alma'ani Anmuzajan."

Almua'di, Farah munzer. 2015. "Mustawa Altazawuk Alblaghi Lilqura'n Alkareem." kuliyah Alsyaria'h - Aljamiah Alurduniyah.

Alnajdi, Ahmad, Muna Abdulhadi, and Ali Rashd. 2005. Etjahat Haditha Lita'lim Alulum Fi Dhau Alma'yeer Ala'lamyah Wa Tanmyah Altafkir Wa Alnazaryah Albnaeyah. Alqahirah - Mesir.

Alsaman, Marwan Ahmad. 2012. "Istiratjyah Muktarahah Litadris Al-Balagha Fi Dhau'a Nazariyah A-Nazm Li Tanmyah Al- Mafaheem Al- Balaghyah Wa Maharat Al-Tazawuk Al- Adabi Lada Tulab Marhalah Athanwiah." Journal of the Faculty of Education- Ain Shams University :Education and Psychology. 36(2):249–91.

Aluduan, zaid Suliman, and Ahmad Eesa Dau'd. 2016. Alnazaryah Albenaeyah Alejtimaeyah Wa Tatbikatiha Fi Altadris. Aman- juden.

Alzyadat, Taiser Muhamad. 2016. "Suaubat Ta'lim Albalaghah Linatiqin Bighair Alarabyah." Majallah Al- =Qism Al- Arabi 32(University of the Punjab lahore-Pakistan):224.

Hassan, Tamam. 1984. Altamhid Fi Ektisab Allughah Alarabiah Lighair Alnatiken Biha. مكة: jamiah Umulqura -Makkah -Sudia Aravia.

Istiqomah, Ismi. 2018. "Desain Materi Pembelajaran Balaghah Untuk Meningkatkan Ketrampilan Membaca Dan Menulis (Penelitian Dan Pengembangan Dengan Penerapan Kepada Mahasiswa Semester Empat Prodi Pendidikan Bahasa Arab Di STAI At-Tahdzib Ngoro Jombang." Universitas Islam Nagri Sunan Ampel Surabaya.

Al kasas, Mahdi Muhamad. 2014. Tasmim Albahth Alejtima'e. Baghdad - Iraq: Dar Nibur.

Mustafa, Intisar Ghazi. 2016. "Mumarasah Al-Ta'lim Al-Bana'iy Laday Mu'allimiy Al-Tarbiyyah Al-Islamiyyah Wa 'Alaqatuha Bi Ba'dh Al-Mutaghayyirat." Al-Majallah Al-Ardaniyyah Fiy Al-Ulum Al-Tarbawiyyah 12(3):335–47.

Suhaimi, Suhaimi. 2017. "Albalgha Wa Mushkilat Tadrisuha Fi Aljamiah Alislamyah." لسانـنـا (LISANUNA): Jurnal Ilmu Bahasa Arab Dan Pembelajarannya 6(2):172–89.

Zadah, Esa Mutaqi, Sajad Esmaeli, and Sayed Reda Muswi. 2016. "Mada Istikhdam Istirajyat Altadris Almutaqademah Li Tadris Albalghah Alarabiyah Fi Aqsam Allughah Alarabiyah Wa Adabiha Bi Aljamia't Aleranyah." Dirasat Fi Ta'lim Allughah Alarabiyah Wa Ta'lumiha 1(1):89–108.

Zaitun, A'yesh Mahmud. 2007. Alnazaryah Albnaeyah Wa Estirajyat Tadris Alulum. Darulshrook - Aman Jurden.