فاعلية وحدة تدريبية في التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية لتنمية المفاهيم النحوية والاتجاهات نحو مادة النحو لـدى طـلاب كلية اللغة العربية جامعة الأزهـر

إعـــداد

د / محمد السيد إبراهيم سـالم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية بالدقهلية ـ جامعـة الأزهـر

1446 هـ - 2025 م

(مستخلص)

يهدف البحث الحالي إلى تحديد فاعلية وحدة تدريبية في التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية لتنمية المفاهيم النحوية والاتجاهات نحو مادة النحو لدى طلاب الشـــعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية جامعة الأزهر، وذلك باستخدام المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي التحليلي.

وقـدّم البحث قائمة بالمفاهـيم النحوية المناسبة للعـينة، وقـــدم وحـــدة تدريبية في التراكيب النحـوية للمتلازمات اللفظية، واستخدم اختبارًا للمفاهيم النحوية، ومقياسًا للاتجاهات نحو مادة النحـو، وتكونت عـينة البحـث من (50) طـالبًا من طلاب الشعبة العـامة بالفرقـة الأولى بكلية اللغـة العـربية بالمنصورة جامعة الأزهـر.

وأشارت النتائج إلى أن الوحدة التدريبية في التراكيب النحوية للمتلازمات النحوية كانت فاعلة (إجمالًا، وتفصيلًا) في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية، كما أشارت إلى أن الوحدة التدريبية كانت فاعلة (إجمالًا، وتفصيلًا) في تنمية الاتجاهات نحو مادة النحو لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية.

وأوصى البحث بضرورة عقد دوارت تدريبية لأساتذة اللغويات حول الإستراتيجيات الحديثة لتدريس النحو العربي، ووقف تدريس النحو من كتب التراث، واستبداله بالكتب التعليمية جيدة الإعداد، وتوظيف برمجيات تعليم النحو والصرف، وإعداد قاموس بالتراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية وتوظيفه في تدريس اللغويات، ومراعاة التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية في عمليتي التمثيل والاستشهاد عند تأليف كتب النحو بدلًا من الأمثلة المصنوعة، ووضع إطار للتعاون البحثي بين أساتذة اللغويات وأساتذة مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعقد مؤتمر على مستوى كليات اللغة العربية والتربية حول مشكلات تدريس النحو العربي.

كلمات مفتاحية:

وحدة تدريبية- المتلازمات اللفظية- المفاهيم النحوية- الاتجاهات- مادة النحو العربي- المرحلة الجامعية.

* * * * *

(Abstract)

The current research aims to determine the effectiveness of a training unit on Grammatical structures of verbal conjunctions in developing grammatical concepts and attitudes towards grammar among first-year general section students at the Faculty of Arabic Language, Al-Azhar University. Using the experimental and the descriptive analytical approach, the research presented a list of grammatical concepts appropriate for the sample, presented a training unit on the grammatical structures of verbal collocations, used a test of grammatical concepts, and a scale of attitudes towards the subject of Arabic grammar. The research sample consisted of (50) students from the general section of the first year at the Faculty of Arabic Language in Mansoura, Al-Azhar University.

The results indicated that the training unit on grammatical structures of grammatical collocations was effective (in general and in detail) in developing grammatical concepts among first-year general department students at the Faculty of Arabic Language in Mansoura. It also indicated that the training unit was effective (in general and in detail) in developing attitudes towards the subject of grammar among first-year general department students at the Faculty of Arabic Language in Mansoura.

The research recommended holding training courses for linguistics professors on modern strategies for teaching Arabic grammar, and Stop teaching grammar from traditional books and replace it with well-prepared educational books. Use software for teaching grammar and morphology. Prepare a dictionary of grammatical structures for verbal collocations and employ it in teaching linguistics. Consider the grammatical structures of verbal collocations when citing grammar books instead of using manufactured examples. Establishing a framework for research cooperation between linguistics professors and professors of Arabic language curricula and teaching methods. Hold a conference A between the faculties of Arabic language and education on the problems of teaching grammar.

Key Words: Training unit -Verbal collocations -Grammatical concepts - Attitudes - Arabic grammar - University level.

مقدمة:

مما لا شـــك فيه أن المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة الطالب؛ فهي مرحلة اســـتيفاء واسـتكمال الكفايات والمهارات العامة والتخصـصـية، كما تتبلور فيها ملامح التوجهات التعليمية والمهنية، استعدادًا للانخراط في سوق العمل.

وتأسيسًا على أهمية المرحلة الجامعية تأتي أهمية ما يتعلمه فيها الطلاب من مفاهيم على اختلاف أنواعها؛ والتي تمثل مع ما يُضاف إليها لاحقًا إطارًا عامًا للبنية المعرفية للطالب، وتأتي المفاهيم اللغـــوية على قمة الهرم المفاهيمي للطلاب في تلك المرحلة؛ ذلك أن المفاهيم اللغـــوية مهمة في ذاتها لارتباطها باللغة، ومهمة لغيرها لارتباطها بباقي المفاهيم في مختلف التخصصات؛ فهي أداة تعلمها واكتسابها.

كما أن فاعلية المفاهيم اللغـوية في البناء اللغـوي للطالب مرهـونة بمدى اكتسابه لها صحيحة كاملة في الوقت المناسب، ثم القدرة على تطبيقها في مختلف عمليات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.

والضعف اللغوي مشكلة تعليمية تواجه نسبة كبيرة من المتعلمين حتى بالمرحلة الجامعية؛ إذْ يُعتبر عائقًا مركبًا يحولُ بينهم وبين عمليات التعلم الفاعلة، كما أن تأثيره السلبي يزداد تعقيدًا إذا ارتبط بالمفاهيم اللغوية على وجه الخصوص؛ تأسيسًا على أن اللغة وسيلة للدراسة في مختلف التخصصات.

هذا ويُعتبر ضعف الطلاب في المفاهيم النحوية، بحسب (السليطي، 2002)، و(الزوبعية، 2003)، و(إبراهيم، 2010) و(الحلاق، والشوملي، 2015)، و(زيتوني، 2020) [1] واتجاهتهم السلبية نحوه، أحد أهم مشكلات تعليم النحو وتعلمه على المستويين النظري والتطبيقي، والتي تتمثل في ضعف تحصيل الطلاب للمفاهيم النحوية، وعجزهم عن تطبيقها بشكل صحيح فيما يقرأون أو يكتبون أو يتحدثون به، وكذلك تكوينهم لاتجاهات سلبية نحوه، من هنا تبدأ المؤشرات المتداخلة للضعف النحوي تستعصي على الحل.

ولقد أثار ضعف الطلاب في المفاهيم النحوية وعدم اتساق اتجاهاتهم نحوها قلق اللغويين والتربويين على حدٍ سواء، فحذر اللغويون من خطورة المشكلة، وبادر المتخصصون في المناهج وطرائق التدريس إلى توصيف أبعاد المشكلة؛ تمهيدًا للوصول لحلول لها، فتعددت محاولاتهم ما بين توصيف أو تحليل أو تجريب لحلها بشكل فاعل.

غير أن معظم محاولات تنمية المفاهيم النحوية دارت حول تأثير بعض الإجراءات والأساليب والنماذج التدريسية عليها، كما أن محاولات علاج ما فيها من ضعف دارت حول الأُطر العامة للمفاهيم النحوية ومؤشرات ذلك الضعف دون التعمق في بنية المفهوم، مع فصل المفاهيم عن المجال اللغوي العام؛ ما جعل أغلب تلك المحاولات تقدم حلولاً جزئية للمشكة.

---

(1) التوثيق حسب قواعد الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) الإصدار السادس 2010م.

وقد تنوعت الدراســـات والبحوث في تناولها للمفاهيم النحوية، غير أنها انحصـــرت في ثلاثة مجموعات من المتغيرات التجريبية (النماذج التدريسية، والإستراتيجيات التعليمية، والبرامج المقترحة)، مع قليل من الدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية بشكل وصفي تحليلي.

كما اختلفت نتائج تلك الدراسات والبحوث حول المفاهيم النحوية بشكل أثار العديد من التساؤلات، أشـــهرها؛ أي النتائج يمكن الاعتماد عليها في تنمية المفاهيم النحوية، وعلاج ما بها من ضـــعف على المستويين النظري والتطبيقي.

مشكلة البحث:

انطلاقاً مما سبق ذكـــره من حيثيات مرتبطة بالمفاهيم اللغوية عمومًا والنحوية خصوصًا، وأهمية تعلمها، وتأسيسًا على ما لاحظه الباحث عبر سنوات عمله، ومشاركته في لجان وضع معايير تدريس العلوم العربية بجامعة الأزهر، ومشـــاركاته في أغلب مؤتمرات مشـــكلات تدريس النحو العربي على المستويين المحلي والإقليمي، وتأسيسًا على مناقشاته مع أساتذة اللغويات بجامعة الأزهر على خلفية بحث سابق له حول (تقويم أداء أساتذة اللُغويات بجامعة الأزهر في ضوء الكفايات اللازمة لهم).

ونظرًا لوجود ضعف حقيقي في المفاهيم النحوية لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، وهو ما أكدته نتائج العـــديد من الدراسات والبحوث مثل: دراسة الزهـــراني (2018)، وعبدالجواد (2019)، وحـــميد (2019)، وســـيد (2020)، ورضوان (2020)، والشمري (2020)، وعبدالحميد (2021)، والسرسي (2021)، ومحمود (2021)، وعبدالقادر (2021)، وعبد جواد (2021)، وهريدي (2021)، وحـــسن (2021)، ومسعود (2021)، وعـــلام (2021)، و(2021) Fitrawati ، وخصاونة (2022)، والبيديرات (2022)، و(2022) Poudel & Thapa, و (2023) Chankasorn, et al، وحـــــاكم (2023)، ومحمود (2023)، وهو ما يشير إلى أن أغلب الحلول والمقترحات البحثية المطروحة لم تصل بعْدُ لجوهر المشكلة.

وعليه فقد ظهرت لدى الباحث فكرة قائمة على فحص فاعلية وحدة تدريبية قائمة على توظيف التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية في تنمية المفاهيم النحوية والاتجاهات نحو مادة النحو العربي لـــدى عينة من طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية جامعة الأزهر.

تساؤلات البحث:

للبحث الحالي سؤال واحد رئيس:

س: ما فاعـــلية التدريب على التراكـيب النحـوية للمتلازمات اللفـظية في تنمـية المفاهـــيم النحـــوية والاتجاهات نحو مادة النحـو العـربي لـدى طـلاب الشـعبة العـامـة بالفـرقة الأولى بكلية اللـغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

س1: ما المفاهيم النحـــوية المناسبة لطـــلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر؟

س2: ما مدى توافر المفاهيم النحـــوية المطلوبة لدى طـــلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر؟

س3: ما التصـور المقترح لتـــدريب طلاب الشـعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصـورة جامعة الأزهـر على التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية لتنمية المفاهيم النحـوية والاتجاهات نحـو مادة النحو العربي؟

س4: ما فاعلية الوحدة التدريبية المُقترحة في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الشـــعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر؟

س5: ما فاعلية الوحـــدة التدريبية المقترحة في تنمية اتجاهات طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر نحو مادة النحو العربي؟

فروض البحث:

طبيعة هذا البحث تقتضي وجود فرضين للإجابة على السؤالين الرابع والخامس للبحث، وقد صاغ الباحث هذين الفرضين؛ كالآتي:

1- لا توجـــد فـروق دالة إحصائيًا عـند مستوى (0.05) بين متوسطات درجـات طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العـربية بالمنصورة جامعة الأزهـر في القياسـين القبلي والبعـدي على اخـتبار المفاهيم النحوية.

2- لا توجـد فـروق دالـة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طـلاب الشعبة العـامة بالفـرقـة الأولـى بكـلية اللـغـة العـربية بالمنصـورة جـامعـة الأزهـر فـي القياسين القـبلي والبعـدي على مقياس الاتجاهات.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد المفاهيم النحـــوية المناسبة لطـــلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر.

- تحديد مدى توافـــر المفاهيم النحـــوية المطلوبة لدى طـــلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر.

- بناء وحدة تدريبية في التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية لتنمية المفاهيم النحوية والاتجاهات نحو مادة النحو لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر.
- تحديد مدى فاعلية الوحدة التدريبية في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر.
- تحديد مدى فاعلية الوحدة التدريبية في تنمية اتجاهات طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر نحو مادة النحو العربي.

أهمية البحث:

البحث الحالي على قدرٍ كبيرٍ من الأهمية، وأهميته تبدو من ثلاثة مناحٍ هي:

- من ناحية التوجه:

البحث يواكب التوجهات الداعية لتيسير تدريس النحو العربي وحلّ مشكلات تعليمه وتعلّمه، وتوظيف كل ما يمكن أن يُسهم في ذلك التيسير، وكذا تطوير اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو مادة النحو العربي، وهما أمران غاية في الأهمية.

- من ناحية المرحلة التعليمية:

فالبحث يتناول المفاهيم النحوية والاتجاهات نحو مادة النحو العربي لدى طلاب المرحلة الجامعية، (تلك المرحلة التي بين طلابها وبين سوق العمل خطوات معدودة)؛ حيث يُتوقع أن يكون لهم من التأثير والفاعلية الكثير في مجال تعليم اللغة العربية بمختلف فروعها، فأهمية الموضوع تتعاظم بتعاظم متغيِّرَيه، وتتعدد بتعدد أبعاد أهمية تلك المرحلة.

- من ناحية الموضوع:

فالبحث يتناول فاعلية التدريب على التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية في تنمية المفاهيم النحوية والاتجاهات نحو مادة النحو العربي، وهو أمر من الأهمية بمكان؛ ذلك أنه يقدم تصورًا إجرائيًا لتوظيف التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية بما لها من أهمية متعددة في تعليم النحو العربي وعلاج ما به من ضعف وتنمية اتجاهات ايجابية نحوه.

حدود البحث:

ترتبط نتائج البحث الحالي بالحدود الآتية:

- **العينة:** مجموعة من طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة.
- **المفاهيم:** بعض المفاهيم النحوية المناسبة للشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة.
- **التراكيب النحوية:** بعض التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية؛ نظرًا لكثرتها وتعددها.
- **الزمن:** الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2025/2024م.

مصطلحات البحث:

– **المتلازمات اللفظية:** هي:" اجتماع كلمتين أو أكثر؛ تؤديان معنىً مختلفًا عن المعنى التي تؤديه أي منهما على حده". **(الخولي، 1982، 125)**

– **التراكيب النحوية للمتلازمات:** هي:" اجتماع كلمتين أو أكثر؛ تؤديان معنىً مختلفًا عن المعنى التي تؤديه كل منهما منفردة باستخدام الوحدات النحوية الاصطلاحية التي تمثل أجزاء الجملة مع مراعاة الاتساق في تطبيق القاعدة". **(سليمان، 2006، 23)**

– **المفهوم النحوي:** هو:" مصطلح نحوي يؤدي وظيفة معينة في النَّظْم، يؤثر ويتأثر بالحالة الصرفية أو الصوتية أو الدلالية التي يتضمنها الكلام". **(العبدالله، 2014، 17)**

– **الاتجاه:** هو"حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو ديناميكي على استجابة الفرد للموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة". **(غريب، 1993، 103)**

المفاهيم الأساسية للبحث (الإطار النظري):

في الإطار النظري للبحث نتناول متغيرات البحث بالتأصيل النظري من الأدبيات اللغوية والتربوية المتخصصة والمرتبطة، وقد جاء تناول المتغيرات في ضوء ترتيبها في عنوان البحث؛ بداية من المتلازمات اللفظية والنحوية، مرورًا بالمفاهيم النحوية، وصولًا للاتجاهات، مع مراعاة التوثيق من المصادر الأصلية، وفيما يلي العرض:

أولاً: المتلازمات اللفظية (مفهومها، أهميتها، تصنيفاتها):

ظهر التلازم اللفظي كفكرة على يد الفلاسفة اليونانيين؛ فقد تناولوه كظواهر لغوية؛ ذلك أنهم رفضوا قيام الكلمة بمعنى واحد فقط، وأكدوا على أن دلالة المعاني لا تظهر منفردة منعزلة، وأنها قد تختلف وفقًا لظاهرة التلازم اللفظي. **(Robins, 1967)**

ويطلق على التلازم اللفظي في اللغات الأجنبية مصطلح (Collocations) وهو مقتبس من المفردة اللاتينية (Collocatio) وتعني لغة " الترتيب، أو التنسيق، أو التنظيم "، وقد استخدم المصطلح للتعبير عن التجمع اللفظي المكون من لفظين فأكثر. كما بدأت ظاهرة التلازم اللفظي تشغل المتخصصين الغربيين في 1938 تقريبًا عندما كتب Palmer كتابه المعروف (A Grammar of English Words)؛ حيث تعرضPalmer لمفهوم التلازم اللفظي، وأكد على أن هذه التراكيب المتلازمة لابد من تناولها ودراستها ككلمة واحدة. **(Robins, 1938)**

أما أول استخدام لمصطلح (Collocations) فكان على يد اللغوي البريطاني Firth الذي استخدم هذا المصطلح، مع أنه لم يُقدم له تعريفًا وإنما ضرب له أمثلة فقط، وبعدها أصبحث المتلازمات اللفظية محورًا للدراسات اللغوية عند اللسانيين الغربيين. **(Firth, 1957)**

هذا على المستوى الأجنبي أما على المستوى العربي فقد قُوبِل المصطلح الغربي (Collocations) بمقابلات عربية متعددة ومختلفة للتعبير عن ظاهرة التلازم اللفظي منها: المتلازمات اللفظية، والتعابير الاصطلاحية، والتعابير السياقية، والقرائن اللفظية، والتجمعات المتواترة، والمسكوكات، والمتصاحبات، والمقترنات، والمتواردات.

والحقيقة أن هذا التعدد راجع لتعدد جوانب المفهوم من ناحية، واختلاف زاوية تناول المتخصصين له من ناحية أخرى، وأشهر تلك التعبيرات عربيا هي: المتلازمات اللفظية، والتعابير الاصطلاحية، وأكثرها شيوعًا المتلازمات اللفظية. **(القاسمي، 1979)**

وعربيًا حَظِي التلازم اللفظي في ميدان اللغويات وأصول اللغة واللسانيات باهتمام واسع على كافة المستويات تأسيسًا على أن التلازم اللفظي ثمرة لدرجة الترابط الدلالي بين المفردات.

وانطلاقًا من أن المتلازمات اللفظية ظاهـرة دلالية تركيبية، فقـد تم تعـريفها على أنها:" اجـتماع كلمتين أو أكثر تؤديان معنى مختلفًا عن المعنى التي تؤديه أي منهما على حده". **(الخولي، 1982، 125)**

وقيل في تعريفها:" هي تجمُّع مكون من كلمتين فأكثر تَرِد عادة مصاحبة بعضها بعضًا، وتُستعمل بمعانيها غير الاصطلاحية". **(Hausmann, 1978, 399)**

وقيل: هي:" وحدة لغوية اسمية أو فعلية مكونة من كلمتين أو أكثر، ينشأ من ارتباطهما معنى جديد يختلف كليًا عما كانت تدل عليه معانيها الأصلية اللغوية منفردة، تنتقل بذلك إلى دلالات اجتماعية وسياسية وثقافية ونفسية واصطلاحية". **(عبد الغني، 2006، 78)**

ويتكون المتلازم اللفظي من: (النواة + عنصـــر التلازم الدلالي) أو (basis + collocator) فـ (النواة) هي العنصـر الأسـاسـي التي تشـكل قوام المتلازمة اللفظية. أما (عنصـر التلازم الدلالي) فيمنح المعنى الدلالي المقصـود للتلازم، فمثلًا في التلازم اللفظي (حرب ضـروس)، فإن كلمة (حرب) هي النواة، أما كلمة (ضروس) فهي عنصر التلازم الدلالي. **(Hausmann, 1978)**

وفي المتلازمات اللفظية لا يمكن حذف أو تبديل كلمة في مصـطلح التلازم بكلمة أخرى حتى ولو كانت مماثلة له في المعنى؛ لأن المتلازمات من ذوات الرتب المحفوظة، كما أن المعنى ســـوف يختل تمامًا، فمثلا في المتلازم اللفظي (على قدم وســاق) لا يمكن حذف أو تبديل أو تقديم أو تأخير أي كلمة، فلا يُقال (على سـاق وقدم)، ونفس الأمر في التلازم اللفظي (على الرحب والسـعة)؛ لأن المعنى سـيختل عند الحذف أو التبديل أو التقديم والتأخير. **(صيني وآخرون، 1996)**

أهمية المتلازمات اللفظية:

للتلازم اللفظي أهـــمية متعددة الجوانب، وتلك الأهمية تجمع بين نمو بنية اللغة وتطويرها، وبين اكتساب اللغة وتعلمها، وقـــد عـــدَّد بعض المتخصصين الكثير من الفوائد للمتلازمات اللفظية، وسوف نكتفي هنا بأبرزها وأكثرها شمولًا، وهي:

1- التلازم اللفظي واللغـــة: فاستخدام وتوظيف المتلازمات اللفظية بشكل صحيح في تعلم اللغة يُعد شكلًا من أشكال الاقتصاد اللغوي في التعـــبير، ويجنِّب المتعلم كثرة الوقوع في الأخطاء اللغوية، فبدلًا من أن يقول الطالب: نجح مؤتمر المصالحة الوطنية في استبدال الخصام بين الفرقاء بالألفة والتصالح. يمكنه أن يقول بلا أخطاء: نجح مؤتمر المصالحة الوطنية في إذابة الثلج بين الفرقاء. **(أبو الرب، 2020)**

2- التلازم اللفظي والترادف اللغوي: لا شك في أن التلازم اللفظي يقوي ظاهـرة الترادف؛ فمثلًا يمكننا أن نعـبر عن مساعدة شخص لشخص بأي شكل وفي أي مجال بأكثر من صيغة للتلازم اللفظي من نحـو؛ (شـد أزره، أخـذ بيده، وقـف بجانبه، مدَّ له يد العـون)، وكذلك المتلازم اللفظي (good reason) والذي يقابله في اللغة العربية خمسـة مصـطلحات من التلازم اللفظي هي (سـبب وجيه، سـبب منطقي، سـبب معقول، سـبب قوي، سـبب مقبول)، ولا يخفي ما في هـــذا الترادف من تنمية للغة وتقوية لبنيتها، فجميع المتلازمات تؤدي نفس المعنى لكن بمفردات وتراكيب وسياقات مختلفة تمامًا. **(صيني وآخرون، 1996)**

3- التلازم اللفظي والقيمة الجمالية: القيمة الجمالية هي الأبرز في التلازم اللفظي بين كلمتين في السياق أو في المقام؛ فالتلازم اللفظي يمنح النص قيمة جمالية أعمق مما تضـــيفه أغـــــلب المحسنات اللفظية البلاغية المعروفة؛ وفي هذا ما فيه من تأثير إيجابي على متلقي اللغة، وعليه فلا مجال لمقارنة العبارات العادية بالمتلازمات اللفظية في الجماليات وما تعكسـه من دلالات في نفس المتلقي، فمثلا: كلمة (يقرر.. ليست بجمال.. يحزم أمره)، و(هادىء.. ليست بجمال.. رابط الجأش)، و(ضعيف.. ليست بجمال.. أوهن من بيت العنكبوت). **(غزالة، 2007)**

4- التلازم اللفظي وعمليات التعلم: للتلازم اللفظي أهمية كبيرة في تيســـير عمليات تعلم اللغـة، وتلك الأهمية مترتّبة على طبيعة التلازم اللفظي وخاصـــة ما في التلازم من إيقاع واتســاق، وهي خاصـــية لها تأثير متعدد يساعد في: جذب انتباه المتعلم، ويسهل بقاء أثـر التعلم، بل يساعـد على انتقال أثـر التعـلم، كذلك يُعتبر التلازم اللفظي من مُعِينات التذكر التي تيسـر عمليات الاسـتدعاء من الذاكرة، فقد أشـارت (Brawn) لأهمية التلازم اللفظي في تعلم اللغة، وأن توظيفه في تعلمها أفضـل من تعلمها في قوائم، كما أن توظيفه في التدريبات اللغوية يعـــزز المهارات اللغـــوية لدى المتعلمين؛ مثل المواءمة بين النواة وبين عنصر التلازم الدلالي، أو توظيف المتلازمات داخل جمل مفـيدة، وعليه فالتلازم اللفظي له تأثير إيجابي متعدد الأوجه في عمليات التعلم. **(العمايرة، 2002)**

تصنيف المتلازمات اللفظية:

تعددت تصنيفات المتلازمات بسبب تعدد مجالاتها، وقد جاء كل تصنيف في ضوء محك معين من وجهة نظر صاحبه، ومن أشهرها:

1- تصنيف Emery (2003) والذي صنفها لثلاثة أنواع، كالآتي:

(أ) المتلازمات المفتوحة Open collоctions: وهي التي لا توجد أي علاقة بين مكونيها؛ إذْ يمكن استبدال (عنصر التلازم الدلالي) بسهولة، شريطة التقيد بالمجال الدلالي له، مثل: (اشتعلت الحرب، نشبت الحرب، بدأت الحرب). فالثابت هو النواة (الحرب)، وعنصر التلازم الدلالي متغير (الأفعال الماضية).

(ب) المتلازمات المقيَّدة Restricted collocations: وهي مقيدة؛ لأنه لايجوز أن يبدل عنصر من عناصرها، وتُستعمَل في معناها العادي مثل: (ضرب وعدا، ضرب عملة، ضرب مثلًا، أحرز تقدمًا، لقي حتفه، مسقط رأسه، اللغة الأم، الكرة الأرضية).

(ج) المتلازمات الموثقة Bound collocations: وهي العبارات التي تستعمل في معناها الاصطلاحي مثل: (انعدام الوزن، داء الملوك، حاجز الصوت، البيت الأبيض، السوق السوداء، الحامض النووي).

2- تصنيف Hausmann (1978) والذي صنفها حسب بنيتها التركيبية (النحوية) إلى:

(أ) متلازمات اسمية: عندما تكون المفردة النواة اسم؛ ولها ستة مستويات كالآتي:

* اسم + أداة تعريف + اسم، قابل للتبديل مثل: سكُ العملة، سنُ القوانين، يمكن تبديلها إلى الصيغة الفعلية: سكَّ العملة، سنَّ القوانين.

* اسم+ أداة تعريف+ اسم، غير قابل للتبديل مثل: رجل الثلج، درب التبانة، خط الاستواء.

* اسم + اسم + أداة تعريف + اسم، مثل: حق تقرير المصير، قانون حقوق الطفل.

* اسم + أداة تعريف + اسم + أداة تعريف + صفة، مثل: منظمة الصحة العاملية، وزارة الشؤون الاجتماعية، هيئة الأمم المتحدة، مجسم الكرة الأرضية.

* أداة تعريف + اسم + أداة تعريف + صفة + أداة تعريف + صفة، مثل: الصراع العربي الإسرائيلي، النظام القبلي العربي، التمييز العنصري الغربي.

* اسم + صفة، مثل: أزمة سياسية، صراع عسكري، فصل عنصري، تأييد دولي.

(ب) متلازمات فعلية: عندما تكون المفردة النواة فعل: ولها أربعة مستويات كالآتي:

* فعل + اسم (فاعل)، مثل: شب الحريق، نشبت الحرب، بدأت الندوة.

* فعل + اسم (مفعول)، مثل: ضرب مثلًا، سكَّ عملة، اتخذ قدوة، لقي حتفه.

* فعل + حرف جر + اسم، مثل: تنحى عن السلطة، أحس بالمسؤولية، لوَّح بيده.

* فعل + حال، مثل: استشاط غيظًا، انفجر غضبًا، مات قهرًا.

التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية:

بداية التلازم ليس مجرد كلمات متتالية متلازمة وإنما هو ترابط دلالي ونحوي بين الكلمات، وعليه فالعلاقة قوية بين التلازم اللفظي والتلازم التركيبي، غير أن التلازم اللفظي يكون عادة بين كلمات متساوية في الرتبة بخلاف التلازم في التراكيب النحوية. **(هليل، 1997)**

ووفق معطيات علم أصول النحو فإن التراكيب النحوية تنطلق من مسلمة مفادها؛ أحقية كل تركيب بأجزائه مهما تعددت أو تنوعت، وأحقية تلك الأجزاء بمواقعها التي منحها لها النظام اللغوي في ذلك التركيب، على أساس تكامل المكونات للوصول لدلالة التركيب ولتحقيق وظيفته النحوية. **(الرحالي، 2003)**

كما أن توزيع الكلمات داخل الجملة يتحدد في ضوء المصاحبة الناشئة بين الكلمات أثناء تكوينها، أو التزام كلمة بموقع أو رتبة ما يلزم بوجودها وجود نمطٍ تركيبي خاص، يحدده نظام تأليف الجملة، فالتلازم جزء من نظام ترتيب الكلمات وتصميم بناء الجملة وفق القواعد. ذكر عبد القاهر أنه لا نَظْم في الكَلِمِ ولا ترتيب حتَّى يعلّق بعضها ببعض، ويبنَى بعضها على بعضٍ، وتُجعل هذه بسبب تلك. **(الجرجاني، 1992)**

والتلازم التركيبي يعني: اجتماع كلمتين أو أكثر؛ تؤديان معنى مختلفًا عن المعنى التي تؤديه كل منهما منفردة باستخدام الوحدات النحوية التي تمثل أجزاء الجملة مع مراعاة الاتساق في تطبيق القاعدة النحوية، كالتلازم بين النعت والمنعوت، والمُضاف والمُضاف إليه. **(أبو الرب، 2020)**

تصنيف التراكيب النحوية:

صنَّف المتخصصون التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية إلى تصنيفات متعددة، حسب توجهاتهم، وحسب ما وقع تحت أيديهم من أمثلة ونماذج، فقد صنفها؛ صيني، والطاهر، والدوش بشكل موجز لثلاثة تراكيب هي: تعبير فعلي، وتعبير اسمي، وتعبير حرفي. **(صيني وآخرون، 1996)**، كما صنفتها فايد لخمسة تراكيب هي: المركب الفعلي، والمركب الاسمي، والمركب الوصفي، والمركب الإضافي، والمركب العباري– شبه جملة. **(فايد، 2003)**، أيضا صنفها (Hoogland) في **(هليل، 1997)** إلى أحد عشر تركيبًا، وصنفها **(غزالة، 1993)** إلى عشرين تركيبًا نحويًا.

وفيما يلي تصنيف جامع لتلك التصنيفات بشكل ضمني:

1- التلازم الاسمي الوصفي: مثل: عد تنازلي، عش ذهبي، جنس خشن.

2- التلازم الاسمي الإضافي: مثل: شعرة معاوية، شريعة الغاب، قوي الشكيمة.

3- التلازم الاسمي الظرفي: مثل: صباح مساء، ليل نهار.

4- التلازم الاسمي الجرِّي: مثل: الكمال لله، الدوام لله، قطرة في بحر.

5- التلازم الاسمي العطفي، ويكون لـ:

* التضاد، مثل: الخطأ والصواب، القاصي والداني.

* التكامل، مثل: الخبز والملح، المال والبنون.
* المبالغة، مثل: الشجاعة والإقدام، الهدوء والسكينة.

6- التلازم الاسمي الفعلي، مثل: حي يُرزق، قول يُؤثر، سحر يُؤثر.

7- التلازم الفعلي الاسمي، وهو نوعان:

* تلازم فعلي حقيقي: يسمع صوتًا، يستل سيفًا، أرخى حبلًا.
* تلازم فعلي مجازي: ذهبت ريحه، خطف الأضواء، طار الخبر، رعى النجم.

8- التلازم الفعلي المصدري، مثل: يرتل ترتيلًا، يغضب غضبًا، فاز فوزًا.

9- التلازم الفعلي الحالي، مثل: يخر صريعًا، ينتصب واقفًا، يبيت مهمومًا.

10- التلازم الفعلي الجرّي، مثل: قُطع به، قعد عنه، قضى على الأخضر واليابس.

11- التلازم الفعلي الوصفي، مثل: أعذر من أنذر، بُهت الذي كفر، قال الذي نجا.

12- التلازم الفعلي الفعلي، مثل: يقبل ويدبر، يعطي ويمنع، يحي ويميت، عبس وبسر.

13- التلازم الجرّي، وله أربع صور:

* مجرور + مضاف إليه، مثل: من بنات الأفكار، على شفا حفرة، في طي الكتمان، على أرض الواقع.
* مجرور + صفة، مثل: للمرة الأولى، للوهلة الأولى.
* مجرور + معطوف، مثل: على الرحب والسعة، كالسمن والعسل.
* مجرور + مجرور، بينهما عطف مثل: من قبل ومن بعد، أو بدون عطف، مثل: من حين لآخر.

14- التلازم المنفي، مثل: لا لبس فيه، لاعين رأت ولا أذن سمعت، لا ريب فيه.

15- التلازم المبدوء بناسخ، مثل: إنَّ مع العسر يسرا، ليت شعري، كأنَّ على رؤسهم الطير.

16- التلازم القسمي، مثل: بأبي أنت وأمي، والله العظيم، والذي نفسي بيده، والذي رفع السماء.

ثانيًا: المفاهيم النحوية (تعريفها، تدريسها، صعوباتها):

المفهوم عبارة عن تصور ذهني عام أو مجرد لموقف أو أمر أو شيء معين. فهو تمثيل رمزي يتشكَّل من الخصائص المشتركة بين مجموعة من الأشياء العينية، وتنقسم المفاهيم إلى: مفاهيم حسيّة، وهي التي يتم إدراكها بالحواس، ومفاهيم مجردة، وهي التي يحتاج إدراكها إلى إعمال العقل في الدلالات والصياغات اللفظية لها. **(قطامي، وقطامي، 2001)**

وتَعلّم المفاهيم له أهمية كبيرة في كل المراحل وفي كل التخصصات؛ فالمفاهيم تمثل مرتكزات البنية المعرفية، وبقدر وضوحها وتكاملها تكون عمليات التعلم متسقة، والمفاهيم مفاتيح المعرفة تيسر التحصيل والفهم ومعالجة الأفكار، فلولا المفاهيم ما وجدت التعميمات ولأصبح التعلم عملية بالغة

الصعوبة، ولوجب أن يستجيب الفرد لكل المؤثرات استجابات مستقلة، أيضًا توفـــر المفاهيم بنية معرفية غنية ومتنوعة للمتعلم، كما تساعد على انتقال أثر التعلم بسهولة.

وتعلم المفاهيم يتأثر بمجموعة من العوامل، هي: خصائص المتعلم، وخصائص الموقف التعليمي، والموثرات الخارجية، وهي: مدى بســاطة اللغة المُســتخدمة، ومســتوى التجريد في المفهوم، ومدى تداخل خصــائص المفهوم مع غيرها، وكثرة المفاهيم وتشــابهها داخل المجال الواحد، ووجود تصــورات خطأ أو بديلة حول المفهوم، واختلاف معاني المفهوم الواحد حسب السياق. **(قطامي، وقطامي، 2001)**

والمفاهيم النحـوية شأنها شأن باقي المفاهيم من حيث الأهمية؛ فبدون المفاهيم النحوية وما تحققه من مميزات تســهل عمليات تعلم النحو لأصــبح من العســير تعلم النحو وتطبيق قواعده؛ نظرًا لأن تعلم المفاهيم النحويّة يتأثر بما يتأثر به تعلم المفاهيم عمومًا؛ خاصة وأن المفاهيم النحــوية كثيرة وخصائصها متقاربة إلى حدٍ كبير؛ ولذا فإن عمليات تعلمها يجب أن تتم وفق إستراتيجيات محددة الخطوات.

وتعليم المفاهيم النحـوية يكون بأكثر من طـريقـة، وسوف نكتفي بأشـهر طريقتين لتدريس النحو، وهما الطريقة القياسية، والطريقة الاستقرائية:

1- الطـريقة القياسية:

إحدى طرق التفكير التي تقود العقل من المعلوم للمجهول، وتقوم على عرض القاعدة، ثم تقديم الأمثلة التي توضـح القاعدة، وفيها ينتقل المعلم من الكليات إلى الجزئيات، ومن القانون إلى البرهان، ومن حفظ القاعدة إلى فهم الأمثلة الموضحة والتطبيقات، ومن الأصعب إلى الأسهل؛ لذا فهي طريقة تقوم على الحفظ في المقام الأول. **(الساموك، والشمري، 2005)**

وفي الطريقة القياسـية تكون القاعدة غاية في ذاتها، وليسـت وسـيلة؛ حيث ينتقل الفكر من العام للخاص، غير أن عدم انتظام الجزئيات تحت القاعدة بشـكل مباشـر يؤدي للحذف والتقدير والتأويل، ومن هنا تنشأ الخلافات النحوية، وأول كتاب نحوي وُضع بهذه الطريقة هـو كتاب ألفـية ابن مالك، ومن مزاياها أنها تقدم المفاهيم مقترنة بالأمثلة، كما أنها تختصر وقت التعلم، وتيسر عمل المعلمين. **(مدكور، 2000)**

أما عـيوبها، فهي تبـدأ بالأحـكام الكلية صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجـزئيات، أي أنها تسير عكس قـوانين الإدراك فتبدأ بالصعـب وتنتهي بالسهـل. **(إسماعيل، 2005)**، أيضًا لا تساعد على الفهم الجيد رغم حفظ القاعدة؛ ما يعـيق عملية التطبيق الجـيد. **(فضل الله، 1998)**، كما تُعتبر طريقة جافة تجلب الملل وتؤدي للنفور من دراسة القواعد النحوية. **(الحسون، وخليفة، 1996)**

2- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

الطريقة الاســـتقـــرائية عكس الطريقة القياسية؛ حيث تبدأ من الجزء إلى الكل وفيها يقوم المعلم بعرض الأمثلة النحوية أولًا وتحليلها للوصول للقاعدة النحوية. **(الدليمي، والوائلي، 2003)**

وتتم هذه الطريقة وفق خمس خطوات هي: التمهيد: لجذب اهتمام المتعلمين وتشويقهم. والعرض: بمعنى عرض الأمثلة التي تنطوي على القاعدة النحوية. ثم الربط والموازنة؛ حيث يتم تحليل الأمثلة وعرض ما فيها من خبرات جديدة، وربطها بما يشبهها من الدروس السابقة، وهنا تتم عمليات الاستقراء والاستنباط والاستدلال، ومع الموازنة والتحليل ثم الوصول للقاعدة؛ حيث تُستنتج الأحكام والقواعد العامة للدرس بمشاركة المتعلمين. وأخيرًا التطبيق: آخر خطوة لاختيار مدى فهم المتعلم للقاعدة، والتطبيق يمكن أن يكون جزئيًا بعد كل حكم أو كليًا بعد الفراغ من كل الأحكام. **(عصر، 1999)**

وللطريقة الاستنباطية مزايا منها: يكون الطالب فيها إيجابيًا؛ يفهم ويفكر ويعمل، كما أنها تنطلق من الواقع اللغوي نفسه، كذلك تعتمد على الملاحظة، والتتبع، والموازنة، والاستنتاج، والتطبيق، ولذا فهي تساير طبيعة الفكر، وفيها يحفز المعلم الطلاب ويشركهم في بناء الدرس. **(إسماعيل، 2005)**

أما عيوبها فهي بطيئة في التعليم وتحتاج لوقت لإيصال القاعدة للطلاب، وتستخدم أمثلة مبتورة لا رابط بينها، أيضًا تقدم القواعد بطريقة عقلية محضة بعيدًا عن الجوانب الجمالية للغة. **(عصر، 1999)**

والنحو العربي مادة تدرس في أغلب البلدان العربية لمدة أربع سنوات في المرحلة الجامعية. وقبلها ست سنوات تقريبًا في المرحلتين الإعدادية والثانوية ومع ذلك يتخرج طلاب الجامعة وأغلبهم لديه مشكلات مركبة في القدرة على الحديث، والقراءة، والكتابة بشكل صحيح خالٍ حتى من الأخطاء البسيطة، بالإضافة لضعف القدرة على ضبط اللغة وتذوقها وتدريسها، وهذه مشكلة أرهقت العلماء والمتخصصين.

وفي محاولة الوقوف على أسباب المشكلة أجرى المتخصصون العديد من الدراسات والبحوث، ورصدوا أسبابها، وهي بحسب **(السليطي، 2002)، (الزوبعية، 2003)، و(إبراهيم، 2010) و(الحلاق، والشوملي، 2015)، و(زيتوني، 2020)** كالآتي:

- أسباب مرتبطة بمناهج النحو:

المتأمل يجد أن مناهج النحو العربي تمثل مشكلة من مشكلات تعليم وتعلم النحو، ذلك أنه لا تحكمها فلسفة واضحة في اختيار الموضوعات النحوية التي تدرس في كل مرحلة، ومنطقية ترتيبها، ومدى مناسبتها للطلاب، ومدى اتساقها منطقيًا مع المتطلبات السابقة واللاحقة من المفاهيم، بالإضافة للتداخل والتكرار بين الموضوعات والمفاهيم، فالمناهج النحوية التي يدرسها الطالب عبر سنواته الدراسية لا يعزز بعضها بعضًا، وهذا كله مرده إلى استئثار النحويين بوضع وتصميم مناهج النحو بعيدًا عن مصممي المناهج من التربويين.

- أسباب مرتبطة بكتب النحو:

فما لم تكن كتب النحو متسقة شكلًا ومضمونًا فإنها تمثل عقبة كبيرة أمام الدرس النحوي، وتصبح من مشكلات تدريس النحو، أما اتساق مضمونها فيعني: اختيار الموضوعات المناسبة، وترتيبها بشكل

منطقيًا، وصياغتها بلغة تعليمية، والتمثيل لها بشكل وظيفي. وأما اتساقها شكلًا فيعني إخراج الكتاب في شـكل مناسـب يراعي آليات جذب الانتباه، في قَطْعٍ مناسـبٍ، وبنط خط مناسـب، مع توظيف الألوان والمثيرات البصرية، وتصميم غلاف مناسب للكتاب.

- أسباب مرتبطة بالمعلم:

المعلم هو حجر الزاوية في أي عملية تعليمية، فالموقف التعليمي بدون معلم مؤهل ومتمكن موقف هش لا يحقق أهدافه بحال من الأحوال، وما لم يكن معلم العربية عمومًا ومعلم النحو خصوصًا مستوفيًا لكفاياته الأساسية من حيث كونه؛ مؤهل، ومتخصص، ومقتنع بدوره، ومتفرغ لمهنته، وعلى وعي بطبيعة علم النحو وغايته الأساسية؛ فإنه يصبح من أكبر مشكلات تعليم النحو العربي.

- أسباب مرتبطة بالطالب:

الطالب هـــو العنصر البشري الثاني في العملية التعليمية، وعليه وعلى المعلم يقع العبء الأكبر من مهمة إنجاح الدرس النحوي، فالطالب هو صاحب المصلحة الأولى في الموقف التعليمي، كما أنه من أهم مؤشـرات تحقق مخرجات الموقف التعليمي؛ وعليه فما لم يكن الطالب مهتمًا ومتحمسًـا وجادًا، ولديه دوافع تعليمية متسـقة، واتجاهات إيجابية نحو التعلم عمومًا، وتعلم النحو خصـوصًـا، يصـبح هو نفسـه مشكلة من مشكلات تعليم النحو العربي.

- أسباب مرتبطة بطبيعة القواعد النحوية:

بداية من حق دارس النحو أن يجد بين يديه محتوى وقواعد نحوية كلية بعيدة عن التفريعات والتأويلات والاختلافات، بعيدًا عن تشعب الآراء النحـــوية والافتراضـات العقيمة التي ولَّدها النحويون؛ ليكتسب من خلالها مهارات لغوية مفيدة تمكنه من استخدام وتوظيف اللغة بشكل صحيح، أما أن نحصر النحو ونختزله في إتقان الإعراب، واستظهار القواعد النحوية، فهذه مشكلة لها أسباب لو تجاوزناها تجاوزنا المشكلة كاملة، ومن تلك الأسباب:

- وضْـع علم النحو اعتمادًا على المعيارية العقلية، دون مراعاة طبيعة اللغة، فطغت القواعد على الأمثلة، وظهرت الحدود والقيود والافتراضات، والقول بالوجوب والجواز والامتناع اللغوي.

- تأثُّر علماء النحو بعلماء الكلام، فيما يُسمى بالمؤثر اللغوي، فظهرت نظرية العامل، وكثر الحديث عن العِلل النحوية، بل وعِلل العِلل. **(عبد اللطيف، 2007)**

- كـثرة ما في النحـو من أقـوال وآراء واختلافات، واعتماده على التحليل المنطقي، الذي يستنبط الأحكام النحوية من الأمثلة.

- جفاف النحـو، وانفصاله عن واقع الحـياة العملية، وانحساره في تدقيق الجمل والتراكيب اللغوية، ومعرفة موقع الكلمات من الإعراب وضبْطها بالحركات. **(السليطي، 2002)**

ثالثًا: الاتجاهات (مفهومها، مكوناتها، قياسها):

يكتسب الناس اتجاهاتهم المختلفة نحو الأفراد والأشياء في ضوء محكات كثيرة؛ منها التنشئة الاجتماعية، والعوامل الشخصية، وكذا العوامل المجتمعية المتداخلة؛ وعلى ذلك فالاتجاهات مكتسبة ومتعلمة، وليست فطرية أو موروثة. **(أحمد، 2003)**

ويُعرف الاتجاه بأنه:" حالة من الاستعداد، أو التأهّب العصبي والنفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي، أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة". **(غريب، 1993، 103)**

ويتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات هي: المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون النزوعي، أو السلوكي؛ فالمكون المعرفي يتصل بحقائق الأشياء، أو الأشخاص، أو الموضوعات التي يتكون الاتجاه ناحيتها؛ حيث يستقر في ذهن الفرد مجموعة من الحقائق المتصلة بموضوع الاتجاه، وأما المكون الوجداني؛ فيتمثل في الميل أو الاستجابة النفسية التي يحملها الفرد نحو هذه الأشياء، وأما المكون النزوعي، أو السلوكي؛ فيتمثل في قيام الفرد بالسلوك الواجب أو المناسب، الذي يُبرهن أو يُعبر عن اتجاهه؛ إن كان توجهه إيجابيًا أو سلبيًا. **(كراجة، 1997)**

ومنطقي ألا تنشأ هذه المكونات الثلاثة لدى الفرد في وقت واحد، إذْ تتباين من فرد إلى آخر، بل ولدى الفرد الواحد؛ من موضوع إلى آخر؛ فقد يقرأ أو يسمع عن شئ ما؛ فيعجبه ويلقى قبوله؛ فينشأ المكون المعرفي، وقد يرى شخصًا فيُعجب بسماته أو سلوكه؛ فينشأ المكون الوجداني أولاً، ثم يتعزز بما يعرفه مستقبلاً عن حياة هذا الشخص، ومواقفه المختلفة، وهكذا.

وفي ضوء ما تقدم تتضح أهمية الاتجاهات ودورها المؤثر في كافة شئون الحياة، وخاصة في المجال التعليمى، وهو ما يؤكد على ضرورة اهتمام كافة المؤسسات التعليمية بدراسة اتجاهات العاملين بها من طلاب ومعلمين ومسؤولين، لما لذلك من أثر كبير في حجم الإنجاز التعليمى وطبيعته، ومن ثم دعم تلك الاتجاهات إن كانت إيجابية، أو تصويبها وتعديلها إن كانت خلاف ذلك.

وتُعد مقاييس الاتجاهات هي الوسيلة المباشرة في قياس الاتجاهات؛ إضافة لوسائل أخرى غير مباشرة، لكنها قد تكون أصدق وأدق من مقاييس الاتجاهات؛ غير أنها صعبة التطبيق وتحتاج وقتًا وجهدًا كبيرين، كالملاحظة، ومقاييس تقويم سلوكيات وآراء الأفراد في ضوء معايير محددة. **(أحمد، 2003)**

وتُعتبر طريقة **Thurston (1929)**، وطريقة **Likert (1932)** من أشهر طرق تصميم مقاييس الاتجاهات قديمًا وحديثًا، وهاتان الطريقتان تعتمدان على العبارات الجدلية، التي تختلف إزاءها اتجاهات المفحوصين، وهناك طرق أخرى لتصميم مقاييس الاتجاهات منها طريقة المواقف، والتي يفضلها بعض المتخصصين لمرونتها.

- مقاييس الاتجاهات:

اهتم الباحثون في مجال السلوك الإنساني بالتعرف على اتجاهات الأفراد وقياسها باستخدام العديد من المقاييس، من أشهرتلك المقاييس بحسب ما ذكره **(كراجة، 1997)**، و**(القذافي، 2001)**، ما يلي:

1- مقياس بوجاردس Bogards: الهدف منه معرفة اتجاهات الأمريكيين تجاه أبناء الجنسيات الأخرى؛ حيث اشتمل المقياس على سبع عبارات تمثل مقياسًا متدرجًا لمدى تقبل الأمريكيين للجنسيات الأخرى بحيث تتدرج من أقصى درجات التقبل مثل عبارة: أوافق على تكوين علاقة معهم عن طريق الزواج، إلى أقصى درجات النفور مثل عبارة: أستبعده من وطني.

2- مقياس ليكرت Likert: من أشهر مقاييس الاتجاهات، وهو مقياس أحادي البُعد، وقد ظهر مقياس ليكرت إلى حيز الوجود في عام 1932 في شكل مقياس خماسي، ويحتوي على عدد من العبارات التي لها علاقة باتجاهات الأفراد حول ما يتعرضون له من مواقف، والوزن لكل عبارة خمس درجات تتراوح بين (موافق بشدة، وموافق، لا رأي، غير موافق، غير موافق بشدة)، وللشخص الحرية في التعبير عن رأيه باختيار الدرجة التي تتفق مع اتجاهه، وبعدها تتم بعض العمليات الإحصائية للوصول للنتائج.

3- مقياس ثرستون Thurston: مقياس أحادي البعد يُستخدم لتتبع سلوك أو موقف المُستفتي تجاه موضوع ما، وهو مبني على أسس مقياس ليكرت، ويتكون من عبارات حول موضوع معين حيث يكون لكل عبارة قيمة عددية تشير لموقف المُستجيب تجاه الموضوع على أنه إيجابي أو سلبي، والمقياس خماسي التدرج يتيح للمفحوص أن يؤشر على ما يطابق شخصيته، وقد يكون التدرج في شكل أعداد أو رموز يمكن ترجمتها لأرقام ليسهل تحديد مستوى المفحوص في السمة محل القياس.

الدراسات السابقة:

استعراض الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة يكون في ضوء طبيعة العلاقة بينها وبين متغيرات البحث الحالي، وفيما يلي توضيح ذلك:

بداية أشارت دراسة **الزهراني (2013)** لفاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها، وقدمت الدراسة بعض التوصيات المرتبطة بنتائج الدراسة.

كما أشارت دراسة **عبدالباري (2016)** لفاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ وأشارت لوجود ارتباط موجب بين تنمية المفاهيم النحوية وتنمية المعتقدات المعرفية، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات تنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية، وضرورة مراعاة التدرج في عرض المفاهيم النحوية.

في حين كشفت دراسة **خصاونة (2018)** عن فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الخامس الإبتدائي بمدينة الطائف، وأوصت باستخدام استراتيجية الصف المقلوب في تدريس المفاهيم النحوية.

بينما ذكرت دراسة **الزهراني (2018)** فاعلية نموذج بايبي الخماسي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية، والتحصيل والاحتفاظ بتلك المفاهيم لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بمكة المكرمة.

أما دراسة **عبدالجواد (2019)** فأكدت على فاعلية إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية، وأكدت أن حجم أثر الإستراتيجية كبير في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري.

كما أشارت دراسة **حميد (2019)** لفاعلية نموذجي (Kemp) و(Barman) في اكتساب وتنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية. كما أشارت إلى أن نموذج (Kemp) أكثر فاعلية من نموذج (Barman) في تنمية المفاهيم النحوية.

وفي نفس الإطار أشارت دراسة **سيد (2020)** لفاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) وتعني (know / Want / Learn / How) في تنمية بعض مهارات التفكير العليا في القواعد النحوية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية بمصر.

ومن منطلق تجريبي أكدت دراسة **رضوان (2020)** على فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية المفاهيم النحوية المرتبطة بالجملة الإسمية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بمصر، وأوصت بضرورة توظيف إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية المفاهيم النحوية.

كما أكدت دراسة **الشمري (2020)** على فاعلية وجدوى استراتيجية (KUD) والتي تعني بالترتيب (Know / Understand / Do) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى عينة من (67) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف تلك الإستراتيجية في تعليم المفاهيم النحوية.

أيضا أشارت دراسة **الزهراني (2020)** لفاعلية نموذج بايبي البنائي (Bybee Model) في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى عينة من تلميذات الصف السادس الإبتدائي، وأشارت إلى أن قوة أثر النموذج بلغت (1.98)، وأوصت الدراسة بتطوير المقررات الدراسية في ضوء النموذج.

كما أكدت دراسة **عبد الحميد (2021)** على فاعلية إستراتيجية اليد المفكرة في تنمية المفاهيم النحوية لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأوصت بضرورة تنظيم المفاهيم النحوية هرميًا، وتدريب المعلمين على توظيف الإستراتيجيات الحديثة، وتضمين المناهج التعليمية إستراتيجيات تعتمد على الملاحظة والتنبؤ والتصنيف والتفسير والاستنتاج.

أيضًا أشارت دراسة **السرسي (2021)** لفاعلية إستراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية المفاهيم النحوية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام طرق تدريس إلكترونية في تدريس فروع اللغة العربية المختلفة وخاصة النحو.

كما أكدت دراسة **محمود (2021)** على فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة قنا، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين إستراتيجية الخرائط الذهنية عند تدريس فروع اللغة العربية المختلفة.

ومن نفس المنطلق أكدت دراسة **عبد القادر (2021)** أيضًا على فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في إكساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واستخدمت الدراسة برنامج (Free mind) في إعداد الخرائط الذهنية الإلكترونية، وأشارت لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين اكتساب المفاهيم النحوية ومهارات التفكير البصرى.

كما أشارت دراسة **عبد جواد (2021)** لفاعلية إستراتيجية سلم النمو المعرفي في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب الصف الرابع العلمي بمدارس مدينة سامراء بالعراق، وأكدت على أن إستراتيجية سلم النمو المعرفي ساعدت في ترابط المفاهيم النحوية، وتطوير القدرة على تطبيق المفاهيم النحوية.

كما أشارت دراسة **علام (2021)** لفاعلية نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم النحوية والصرفية، وبعض مهارات التفكير التحليلي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي الأزهري، وقدمت الدراسة بعض المقترحات والتوصيات في ضوء فاعلية النموذج في تنمية المفاهيم النحوية والصرفية.

أما دراسة **المرقاقي وآخرون (2021)** فأشارت لفاعلية استخدام نموذج بوسنر (Posner Model) في تصحيح الأخطاء الشائعة في المفاهيم النحوية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات مرتبطة بفاعلية استخدام النموذج في تصويب المفاهيم النحوية الخطأ.

أيضا كشفت دراسة **هريدي (2021)** عن فاعلية استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمت الدراسة نموذج (Wisconsin) الذي أعده (Fryer et al) في إعداد اختبار قياس وتقويم المفاهيم النحوية، وقدمت بعض التوصيات المرتبطة بفاعلية النموذج.

وكشفت دراسة **العبيدي (2021)** من منطلق تكنولوجي عن فاعلية استخدام تطبيقات جوجل (Google) ومنها Google Drive, Google classroom, Goggle meet، في تنمية مهارات القراءة والكتابة واكتساب المفاهيم النحوية في مادة اللغة العربية الأم لدى عينة من الطلاب العرب المهاجرين دارسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في دولة السويد.

كذلك أشارت دراسة **حسن (2021)** إلى فاعلية إستراتيجية قائمة على المنظمات المتقدمة وخرائط المفاهيم في تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية لدى عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي عند المستويات المعرفية: (التذكر، الفهم، التطبيق) وعند المستوى الكلي للاختبار التحصيلي للمفاهيم النحوية، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج اللغة العربية في ضوء الإستراتيجية المقترحة.

وبنفس الآلية أكدت دراسة **السيد (2021)** على فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية وتنمية الكفاءة الذاتية والأداء الكتابي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وقدمت الدراسة بعض المقترحات والتوصيات في ضوء نتائجها.

أيضًا أكدت دراسة **مسعود (2021)** من منظور تجريبي على فاعلية وجدوى إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات الضبط النحوي في التعبير الشفهي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري، مقارنة بالإستراتيجيات التقليدية المتبعة، وقدمت الدراسة بعض التوصيات المرتبط بالنتائج، وبأنماط التعلم المفضلة للتلاميذ.

أما دراسة **Moore (2021)** فأشارت لوجود علاقة بين المفاهيم النحوية والوعي اللغوي في كتابات عينة من طلاب السنة الأولى في المرحلة الجامعية، وأشارت إلى ظهور تلك العلاقة بوضوح في جانب اختيار الكلمات وجانب توظيف النبر الصوتي في بناء الجملة، وأوصت الدراسة بضرورة بحث آليات تكوين المفاهيم النحوية وطرق التدريس المناسبة لها.

أيضا حددت دراسة **Fitrawati (2021)** الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات دارسي الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) والآثار التربوية لتلك الأخطاء باستخدام المنهج الوصفي، وأشارت لوجود (368) خطأ نحوي في كتابات الطلاب، وأن الأخطاء الأكثر شيوعًا هي المرتبطة بالفعل بنسبة (48٪)، وأكدت الدراسة على أهمية رصد الأخطاء الشائعة في كتابات الطلاب.

كما أكدت دراسة **Khasawneh (2022)** على فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية المفاهيم النحوية لدى عينة من طلاب الصف الخامس الأساسي في محافظة إربد بالأردن، وسبق أن نشرت الباحثة نفس فكرة الدراسة لكن باللغة الإنجليزية في 2018، في وعاء نشر آخر، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

وبنفس الآلية أكدت دراسة **البديرات (2022)** على فاعلية استخدام نموذج (Scamper Model) التدريسي على تحصيل المفاهيم النحوية لدى عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة الكرك بالأردن، وأوصت الدراسة بتشجيع معلمي اللغة العربية على استخدام النموذج واعتماده أسلوبًا فعالًا في التدريس.

ومن منظور تشخيصي حددت **دراسة Poudel & Thapa (2022)** أسباب عدم الكفاية النحوية في اللغة الإنجليزية في جامعات نيبال، وأكدت على أن الأسباب تمثلت في انخفاض شعور الطلاب بالمسؤولية، ووجود مفاهيم خاطئة لدى الطلاب، وعدم مناسبة أساليب التدريس، وضعف مهارات الطلاب، وتكرار غيابهم، وعدم الاحتكاك اللغوي للطلاب وترددهم في إنتاج اللغة.

أما دراسة **محمود (2023)** فأكدت على فاعلية وجدوى استخدام نموذج كورت في اكتساب المفاهيم النحوية في مستويات (التنظيم، والتحليل، والاستنتاج) لدى عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وأن تأثير النموذج في اكتساب المفاهيم النحوية لا يتأثر بمتغير الجنس (ذكور – إناث).

كما أشارت دراسة **Chankasorn, et al (2023)** إلى فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية في رفع التحصيل في المفاهيم النحوية، ورفع معدل الرضا لدى عينة من الطلاب التايلانديين دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، مقارنة بالطريقة التقليدية.

أيضًا أكدت دراسة **حاكم (2023)** على فاعلية استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي في تصويب المفاهيم النحوية الخاطئة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم المفاهيم النحوية هرميًا لتتضح صلة المفاهيم الفرعية بالرئيسية، وضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على توظيف الإستراتيجيات الحديثة في تنمية المفاهيم النحوية كاستراتيجية الصراع المعرفي.

تعليق على الدراسات السابقة:

بلغت الدراسات السابقة (30) ثلاثين دراسة، مداها الزمني (10) سنوات، من (2013) وحتى (2023) وقد دارت أغلبها حول المفاهيم النحوية؛ اكتسابًا وتنميةً وتطويرًا وتوصيفًا وتصويبًا، مع بعض الاختلافات فيما بينها في الأدوات والعينات، وقد كانت المفاهيم النحوية متغيرًا تابعًا في معظمها سواء كانت منفردة أو مع غيرها من بعض المتغيرات التصنيفية وعلى رأسها الاتجاهات، بينما لم تخرج المتغيرات التجريبية عن المداخل والنماذج التدريسية، أو الإستراتيجيات التعليمية، أو البرامج المقترحة.

فمن الدراسات التي تناولت النماذج التدريسية كمتغير تجريبي، دراسة (الزهراني، 2018)، و(حميد، 2019)، و(الزهراني، 2020)، و(علام، 2021)، و(المرقاقي وآخرون، 2021)، و(البيديرات، 2022)، و(محمود، 2023).

أما الدراسات التي تناولت الإستراتيجيات التعليمية فكانت دراسة (الزهراني، 2013)، و(خصاونة، 2018)، و(عبد الجواد، 2019)، و(سيد، 2020)، و(رضوان، 2020)، و(الشمري، 2020)، و(عبدالحميد، 2021)، و(السرسي، 2021)، و(محمود، 2021)، و(عبدالقادر، 2021)، و(عبد جواد، 2021)، و(هريدي، 2021)، و(حسن، 2021)، و(مسعود،2021)، و(خصاونة، 2022)، و(Chankasorn, et al ,2023)، و(حاكم، 2023).

ومن الدراسات التي تناولت البرامج المقترحة دراسة (عبدالباري، 2016)، و(السيد، 2021)، أما الدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية من منطلق وصفي تحليلي فقد كانت دراسة (Moore, 2021)، و(Fitrawati, 2021)، و(Poudel & Thapa , 2022).

وبشكل عام جاءت كل النماذج التدريسية السبعة التي استخدمتها الدراسات السابقة في تنمية المفاهيم النحوية نماذج أجنبية مع غياب للنماذج العربية، وقد طغى فيها استخدام (Bybee model) حتى تكرر عند باحث واحد مرتين، (الزهراني، 2018)، و(الزهراني، 2020).

أيضًا تعددت الإستراتيجيات التعليمية التي استخدمتها الدراسات السابقة بشكل لافت للنظر فوصلت لـــ (18 إستراتيجية)، ما يعكس قناعات أغلب الباحثين في أن الإسترتيجيات التعليمية هي كلمة السر في تنمية المفاهيم النحوية.

وقد ترتب على ذلك ظهور آلية بحثية غريبة تقوم على فكرة تدوير المتغيرات التجريبية، ما أدى لتكرار صريح لتلك الإستراتيجيات مع نفس المتغير (المفاهيم النحوية)؛ فمثلًا: تناولت أربع دراسات إستراتيجية الصف المقلوب، وهي دراسة (خصاونة، 2018)، و(رضوان، 2020)، و(هريدي، 2021)، و(خصاونة، 2022)، بينما تناولت أربع دراسات إستراتيجية الخرائط الذهنية، وهي دراسة (محمود، 2021)، و(عبد القادر، 2021)، و(حسن، 2021)، و(Chankasorn, et al ,2023).

كما وُجدت غرابة نوعية في تسمية بعض الإستراتيجيات؛ قد يكون مردها في حقيقة الأمر للترجمة الحرفية أو للنقل بدون مؤاءمة عن الدراسات الأجنبية، مثل إستراتيجية: (شكل البيت الدائري)، و(الجدول الذاتي)، و(اليد المفكرة).

- موقع البحث من الدراسات السابقة:

على الرغم من استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة في استقصاء التوجهات البحثية في هذا ميدان المفاهيم النحوية وما يرتبط بها من مشكلات حول تحصيلها وفهمها وتطبيقها أو الاتجاهات السلبية نحوها، إلا أنه اختلف عنها بشكل نوعي في المتغير التجريبي (التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية)، وما يرتبط به من مستويات تصنيفية.

ففي الوقت التي انصبت فيه اهتمامات معظم الدراسات والبحوث السابقة على أنماط وأساليب تقديم المفاهيم النحوية للطلاب مُمثلة في النماذج التدريسية أو الإستراتيجيات التعليمية، جاء البحث الحالي ليبحث عن الحل داخل اللغة العربية نفسها مستفيدًا من طبيعتها الوصفية المرنة وخصائصها التركيبية اللامحدودة، وخاصة فيما يرتبط بالمفاهيم النحوية؛ إذْ يتناول فاعلية توظيف التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية في تنمية المفاهيم النحوية والاتجاهات نحو مادة النحو العربي، فالبحث تجاوز حد الوصف والتجريب المجرد.

- إجراءات البحث:

قام الباحث بعدد من الخطوات والإجراءات البحثية؛ لتنفيذ هذا البحث، وكان ذلك كالآتي:

- منهج البحث:

استخدم الباحث منهجين هما:

* المنهج الوصفي: لإعداد الإطار النظري للبحث، وكذلك أدواته.

* المنهج التجريبي: لتحديد فاعلية التدريب على التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية في تنمية المفاهيم النحوية والاتجاهات نحو مادة النحو العربي لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر.

- التصميم التجريبي:

استخدم الباحث"التصميم القبلي- البعدي"، المعروف بـــ (Pre/Post-test Design)، والذي يُرمز له اختصاراً بـــ (Ex. G. O1 X O2)؛ حيث يُرمز بـــ (Ex. G) للمجموعة التجريبية، ويُرمز بـــ (O1) للاختبار القبلي، ويُرمز بـ (X) للمعاملة التجريبية، ويُرمز بـ (O2) للاختبار البعدي.

ذلك أن البحث له متغير مستقل واحد هو (الوحدة التدريبية)، وله متغيران تابعين هما: (المفاهيم النحوية، والاتجاهات نحو مادة النحو العربي).

- مواد المعالجة:

1- قائمة بالمفاهيم النحوية:

من متطلبات البحث إعـداد قائمة بالمفاهيم النحوية المناسبة لطلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية، لاستخدامها في بناء الوحدة التدريبية، وفي بناء أدوات القياس، وعليه فقد رجع الباحث إلى وثيقة معايير تدريس العلوم العربية بجامعة الأزهر، وإلى توصيف مقـــرر النحو العربي للفرقة الأولى بالكليات المتخصصة بجامعة الأزهـــر، كما راجع بعض الدراسات والبحوث المتخصصة والمرتبطة، من أجل بناء قائمة بالمفاهيم النحوية.

- الصورة المبدئية للقائمة:

تضمنت القائمة في صورتها المبدئية (24) مفهومًا نحويًا؛ وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في النحو والصرف، وفي مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لإبـــداء الرأي فيها، من حيث مدى مناسبة القائمة للهدف منها، ومدى مناسبة المفاهيم لطبيعة العينة، ومدى مناسبة صياغة المفاهيم، وقد أبدى بعضهم عددًا من الملاحظات فيما يتعلق بصياغة بعض المهارات، وقد أُخذت تلك الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للقائمة.

- **الصورة النهائية للقائمة:**

في ضوء آراء السادة المحكمين تم تعـديل القائمة، وقـد بلغ إجـمالي عـدد المفاهيم (24) مفهومًا نحويًا. **الصورة النهائية للقائمة في ملحق(1).**

2- الوحدة التدريبية:

- **الإطار العام للوحدة:**

تبنى البحث نموذج Gerald Kemp مع بعض التعديل ليناسب هدف وطبيعة الوحدة التدريبية.

- **الأهداف العامة للوحدة:**

الهدف الأساسي للوحدة التدريبية هو تنمية المفاهيم النحوية والاتجاهات نحو مادة النحو العربي لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر.

- **نمط التعلم في الوحدة:**

اختار الباحث نمط التعلم الذاتي القائم على المديولات التعليمية؛ لمرونته وســـهولته في التدريب، وأيضا لمناسبته لطبيعة عينة الدراسة؛ طلاب المرحلة الجامعية.

- **الأهداف الإجرائية للوحدة:**

الأهداف الإجرائية التي تسعى الوحدة لتحقيقها، موجودة في بداية الوحدة التدريبية. **ملحق رقم(2)**

- **المحتوى التدريبي للوحدة:**

تم اختيار المحتوى التدريبي للوحـدة في ضوء أهـدافها، وفي ضوء مستوى التناسب والاتساق بـين (التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية)، وبين قـائمة المفاهيم النحـوية، مع مراعـاة ترتيب الأبواب النحوية واتساقها، وكذا التنظيم المنطقي للهرم المعرفي؛ البسيط ثم المركب، بصورة متتابعة.

- **أدوات القياس القبلي والبعدي:**

أعد الباحث أداتين للقياس القبلي والبعدي للوحدة هما:

* اختبار في المفاهيم النحوية.

* مقياس الاتجاهات نحو مادة النحو العربي.

- **نشاطات التعلم للوحدة:**

تـم تقـديم محتوى الوحـدة للطلاب في صـورة مطبوعـة، وذلك لدراستها بشـكل فـردي ذاتي، مع بعض الإحالات لبعض المصادر الإثرائية المرتبطـة، بالإضافة لبعض التدريبات التي تعقب كل قسم من أقسام الوحدة التدريبية، بداية من القسم الثاني وحتى القسم الرابع.

- **القائم على تنفيذ الوحدة:**

يدرس الطلاب الوحدة التدريبية بشكل ذاتي حسب نظام المديولات التعليمية، أما عمليات التطبيق والقياس القبلي والبعدي فكانت بمعاونة بعض باحثي الماجستير بتربية الأزهـــر؛ تحت إشراف د. محمد المرسي الطيب؛ الأستاذ بقسم اللغويات بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر.

- **الصورة الأولية للوحدة:**

صمم الباحث وحـدة تدريبية في المتلازمـات اللفظـية غايتها تنمية المفاهـيم النحـوية والاتجـاهات نحـو مادة النحـو لدى طـلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغـة العربية جامعـة الأزهر، وقد جاءت الوحدة في أربعة أقســـام؛ القســـم الأول: مقدمة نظرية حول المتلازمات اللفظية؛ مفهومها، وتطورها، وأهميتها، وأقسامها، والقسم الثاني: جـــاء حول التلازم الاسمي وما يرتبط به، والقسم الثالث: جـــاء حول التلازم الفعلي وما يرتبط به، والقسم الرابع: جـــاء حول التلازم المتنوع وما يرتبط به، مع بعض التدريبات عقب كل قسم بداية من القسم الثاني وحتى القسم الرابع.

- **عرض الوحدة على المحكمين:**

تم عرض الوحدة التدريبية على مجموعة من المتخصـــصـــين في تصـــميم البرامج، وفي القياس والتقويم، وفي مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض أســـاتذة اللغويات بجامعة الأزهر، وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث: مناســـبتها للهدف منها. واســـتيفائها لمكونات الوحدات التدريبية. وصـــحة واتســـاق محتواها النحوي. ومدى مناســـبة محتواها لطبيعة العينة. وكفاية ما فيها من تدريبات. وقد أبدى الســـادة المحكمون بعض الملاحظات، فيما يخص ترتيب عرض بعض التراكيب النحوية، وقد أُخذت جميعها بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للوحدة التدريبية. **الصورة النهائية للوحدة في ملحق (2).**

- **أدوات القياس:**

طبيعة البحث اقتضت أن يُعد الباحث أداتين للقياس:

(1) اختبار المفاهيم النحوية:

الهدف من اختبار المفاهيم النحوية هـــو قياس المفاهيم النحوية قبليًا وبعديًا لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر.

- **الصورة الأولية للاختبار:**

قام الباحث ببناء اختبارٍ للمفاهيم النحوية، وقد تكوّن في صـورته الأولية من (48) سـؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، ثلاثي البدائل؛ مع مراعاة شـروط تصـميم اختبارات الاختيار من متعدد؛ بحيث تكون الأسئلة واضـحة ومرتبطة بالمفاهيم، ومتسـقة الصـياغة، وأن تكون البدائل واضـحة ومتسـاوية في الحجم،

وخالية من التلميحات المُوحِية، على أن يكون هناك بديل واحد صحيح وباقي البدائل خطأ، ويتمحور دور المستجيب في اختيار البديل الذي يراه صحيحًا، ثم وضع علامة (✓) في المربع المقابل له.

- تعليمات الاختبار:

تضمن الاختبار تعليمات واضحة ومحددة بخصوص: الهدف من البحث عمومًا، ومن الاختبار خصوصًا، وكذلك عدد بنود الاختبار، والمطلوب من المستجيب، ونموذج توضيحي لكيفية الاستجابة.

- صدق الاختبار:

بعد بناء الاختبار في صورته الأولية، كان لابد من التأكد من صدقه وصلاحيته كأداة لقياس المفاهيم النحوية لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية.

وللتأكد من صدق الاختبار اتبع الباحث طريقة الصدق الظاهري، حيث عرضه على (16) من الخبراء والمتخصصين في القياس والتقويم وفي النحو والصرف لإبداء رأيهم فيه من حيث: مدى مناسبة الاختبار للهدف الذي وُضع من أجله، واستيفائه لشروط بناء أدوات القياس، وصحة واتساق محتواه النحوي، ومناسبة محتواه لطبيعة العينة. ومدى مناسبة الصياغة اللغوية لبنود الاختبار.

وقد أبدى بعض السادة المحكمين عدداً من الملاحظات الخاصة بطبيعة المحتوى النحوي، وقد أُخِذت تلك الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للاختبار.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) طالبًا بالشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة؛ في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2024/ 2025م، وقد كان ذلك من أجل تحديد: مدى وضوح بنود وبدائل الاختبار، وكذلك الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، وأيضًا معامل ثبات الاختبار.

وقد أسفر التطبيق في التجربة الاستطلاعية عما يلى:

1- جاءت جميع بنود وبدائل الاختبار واضحة ومتسقة.

2- تم تحديد زمن الإجابة على الاختبار باستخدام المعادلة التالية:

* الوقت الذي استغرقه أسرع طالب + الوقت الذي استغرقه أبطأ طالب÷2= زمن الإجابة على الاختبار.

= 45 دقيقة + 65 دقيقة ÷ 2 = 55 دقيقة، هي الزمن المناسب للإجابة على الاختبار.

3- **معامل الثبات:**

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية لبنود الاختبار، لاستخراج (معامل ثبات نصف الاختبار)؛ ثم باستخدام معادلة التنبؤ لـ (سبيرمان وبراون)؛ يتم حساب (معامل ثبات الاختبار)، وقد بلغ (0.84)، وهو معامل ثبات مرتفع.

- **تقدير درجات الاختبار:**

استخدم الباحث تقديرًا كميًا بالدرجات؛ بحيث تُخصص (درجة واحدة) للاختيار الصواب، ويُخصص (صفر) للاختيار الخطأ أو المتروك، وفيه يكون دور الطالب هو وضع علامة (✓) أمام الخيار الصحيح.

- **الصورة النهائية للاختبار:**

بعد انتهاء الباحث من تحديد صدق الاختبار، وزمن الإجابة عنه، وكذلك معامل ثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا لقياس المفاهيم النحوية لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر. **الصورة النهائية للاختبار في ملحق (3).**

- **تصحيح الاختبار:**

بعد تطبيق الاختبار تم تصحيحه ورصد الدرجات في كشوف خاصة، بعد حذف أثر التخمين، كما تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة؛ تمهيدًا لرصد النتائج، وتفسيرها.

(2) مقياس الاتجاهات نحو مادة النحو العربي:

الهدف من مقياس الاتجاهات هو التعرف على اتجاهات طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة، قبليًا وبعديًا نحو مادة النحو العربي.

- **الصورة الأولية للمقياس:**

قام الباحث ببناء مقياس للاتجاهات نحو مادة النحو العربي، وقد ضم المقياس في صورته الأولية (24) موقفًا؛ بعضها مواقف واقعية وبعضها مواقف افتراضية، كما تم وضع ثلاثة أنماط سلوكية متسقة ومرتبطة بكل موقف من المواقف وهي (موجب– محايد – سالب)، مع مراعاة أن تكون تلك المواقف وبدائلها واضحة ومفهومة لطلاب العينة، وأن تكون صياغتها دقيقة ومُعبرة ومحايدة؛ تخلو من التلميحات الموحية.

كما تم وضع تعليمات محددة وواضحة للمقياس، بحيث تتضمن الهدف منه، وكيفية الإستجابة، وقد جاءت التعليمات واضحة وبسيطة؛ لتيسير عملية التطبيق.

- **محاور المقياس:**

لتحديد محاور المقياس؛ قام الباحث بمراجعة بعض أدبيات القياس والتقويم، وبعض الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمقاييس الاتجاهات، وفي ضوء كل هذا؛ تم تحديد ثلاثة محاور أساسية لمقياس الاتجاهات نحو مادة النحو العربي؛ وقد تضمن كل محور ثمانية مواقف متعددة تمثله وتعكسه وتتسق مع مضمونه، وتلك المحاور يوضحها الجدول الآتي:

جدول (1)
محـاور ومواقف مقياس الاتجاهات

م	المحـاور	أرقام المواقف	المجموع
1	أهمية النحو العربي وتأثيره في البناء اللغوي.	1، 2، 3، 4، 8، 18، 20، 23	8
2	عمليات تعليم وتعلم النحو العربي.	6، 7، 11، 14، 15، 16، 21، 22	8
3	تيسير النحو العربي بين القبول والرفض.	5، 9، 10، 12، 13، 17، 19، 24	8

- مواقف المقياس:

تم إعداد مقياس الاتجاهات بطريقة (المواقف)؛ بحيث يُوضـــع المفحوص أمام مجموعة من المواقف الواقعية، أو الافتراضية، ثم يُوضع لكل موقف ثلاثة من أنماط السلوك المُتوقعة؛ بحيث يُمثل أحد هذه الأنماط الاتجاه الإيجابي، ويمثل ثانيها الاتجاه المحايد، بينما يمثل ثالثها الاتجاه السالب.

- صدق المقياس:

قدم الباحث الصورة المبدئية لمقياس الاتجاهات إلى مجموعة من الخبراء في مجال تصميم وبناء الاختبارات والمقاييس، وعددهم (16) ستة عشر محكمًا، وذلك لإبداء الرأي من حيث: مناسبة المقياس للهدف الذي وُضع من أجله، واستيفائه لشروط بناء أدوات القياس، ومدى مناسبة واتساق البدائل مع المواقف، وكذا السلامة اللغوية للمواقف والبدائل، ومدى وضوح واتساق تعليمات المقياس.

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات حول صياغة بعض المواقف والبدائل، وقد أُخذت جميعها بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للمقياس.

- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

قام الباحث بتطبيق المقياس على نفس العينة الاســـتطلاعية التي طبق عليها اختبار المفاهيم النحوية، وقد بلغ عددها (30) طالبًا من الشـــعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة؛ في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام 2024/ 2025م، وقد كان هذا التطبيق من أجل تحديد: مدى وضوح مواقف وبدائل المقياس. والزمن المناسب لتطبيق المقياس. ومعامل ثبات المقياس.

وقد أسفر تطبيق التجربة الاستطلاعية عما يلى:

1- جاءت جميع مواقف المقياس وبدائله واضحة.

2- تم تحديد زمن الإجابة على المقياس باستخدام المعادلة التالية:

* الوقت الذي استغرقه أسرع طالب+الوقت الذي استغرقه أبطأ طالب÷ 2= زمن الإستجابة على المقياس.

= 40 دقيقة + 50 دقيقة ÷ 2 = 45 دقيقة، هي الزمن المناسب للاستجابة على المقياس.

3- **معامل الثبات:**

تـــــم حســاب معامل ثبات المقياس؛ باسـتخدام طريقة التجزئة النصـفية (معامل ثبات نصـف المقياس)؛ ثـم باستخدام معادلة التنبؤ لـ (سبيرمان وبراون)؛ تـم حساب (معامل ثبات المقياس)، وقـد بلغ (0.81)، وهو معامل ثبات مرتفع.

- **تقدير درجات المقياس:**

في ضوء أدبيات القياس والتقـــويم، وبعـــد مراجعة بعض الدراسات والبحوث المرتبطة؛ تم تحديد درجات بدائل مواقف المقياس على النحو الآتي:

* البديل الذي يمثل الاتجاه الموجب؛ يقابله (ثلاث درجات).
* البديل الذي يمثل الاتجاه المحايد؛ يقابله (درجتان).
* البديل الذي يمثل الاتجاه السالب، يقابله (درجة واحدة).

ويتمحور دور المُستجيب في وضع علامة (✓) أمام البديل الذي يراه مُعبرًا عن توجهه.

- **الصورة النهائية للمقياس:**

بعـد انتهاء الباحث من تحديد صدق مقياس الاتجاهات، وزمن الإجابة عنه، وكذلك معامل ثباته، أصـبح المقياس في صـورته النهائية صـالحًا لتحديد وقياس اتجاهات طلاب الشـعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر. **الصورة النهائية للمقياس في ملحق (4).**

- **تصحيح المقياس:**

بعد تطبيق مقياس الاتجاهات تم تصحيحه ورصد الدرجات في كشوف خاصة؛ حيث تم تخصيص ثلاث درجات للبديل الذي يمثل الاتجاه الموجب، ودرجتين للبديل الذي يمثل الاتجاه المحايد، ودرجة واحدة للبديل الذي يمثل الاتجاه السالب، وذلك لإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة لهذه البيانات؛ تمهيدًا لرصد النتائج، وتفسيرها.

- **عينـة البحث:**

بلغـــت عـــينة البحـــث (50) طالبًا من طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهـر، تـم اختيارهم بطريقة مقصودة، تمشيًا مع طبيعتهم ومستواهم الذي يتناسب مع طبيعة المتغير المستقل للبحث، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي 2025/2024م.

- **الأساليب الإحصائية:**

استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي (SPSS –version. 22) لحساب:

* المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على أدوات القياس.
* دلالة الفروق بين متوسطي الأداء القبلي والبعدي للعينة؛ اختبار (T- test).

- تطبيق التجربة:

بـــدأ تطبيق التجربة مع بـــداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2025/2024م، واستمرت خمسة أسابيع (شاملة التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات القياس)، وفي بداية التطبيق عقد الباحث اجتماعًا مع طلاب الشـعبة العامة بالفرقة الأولى، في حضـور د. محمد المرسـي الطيب؛ المشـرف على عمليات القياس والتطبيق، ووضح لهم أهـداف الوحـدة التدريبية، وكيفية التدريب (النمط الذاتي)، وإجـراءاته، وبعد يومين بدأت إجراءات التطبيق كالتالي:

* تطبيق أداتي القياس (اختبار المفاهيم النحوية/ مقياس الاتجاهات نحو مادة النحو)، قبليًا.

* البدء في إجراءات التدريب الذاتي من خلال تقديم (الوحدة التدريبية للعينة) وتحديد الإطار الزمني للتدريب، وتخصيص جروب لهم على تطبيق (WhatsApp)، للـــرد على استفساراتهم حـــول السير في دراسة الوحدة ذاتيًا، وتقديم المساعدة والتغذية الراجعة عند الحاجة.

* تطبيق أداتي القياس (اختبار المفاهيم النحوية/ مقياس الاتجاهات نحو مادة النحو)، بعديًا.

-عرض النتائج وتفسيرها:

عرض وتفسير نتائج البحث سوف يتم في ضوء تساؤلاته الخمسة؛ وذلك كالآتي:

أولاً: النتائج المرتبطة بتحديد المفاهيم النحـويـة:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الأول؛ ونصه " ما المفاهيم النحـــوية المناسبة لطـــلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصـــورة جامعة الأزهـــــر؟ " ولتحديد تلك النتائج؛ قدم البحث قائمة محكَّمة بالمفاهيم النحوية المناسبة للعينة، مكونة من (24) مفهومًا. **ملحق (1)**

ثانيًا: النتائج المرتبطة بمدى توافر المفاهيم النحـوية لدى طـلاب العينة:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثاني؛ ونصه "ما مدى توافر المفاهيم النحـــوية المطلوبة لدى طـــلاب الشـعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصـورة جامعة الأزهـــــر؟" ولتحديد تلك النتائج؛ تم حســاب التكرارات والنســب المئوية لكل طالب من عينة الدراســة على اختبار المفاهيم النحوية قبل تنفيذ التدريب، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (2)
التكرارات والنسب المئوية لعينة البحث في القياس القبلي على اختبار المفاهيم النحـوية

م	عـــدد المفحوصين	النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية	ملاحظات
1	5	%10	8	%16,66	دون المتوسـط
2	3	%6	9	%18,75	" "
3	5	%10	11	%22,91	" "

4	4	%8	12	%25	"	"
5	3	%6	13	%27,08	"	"
6	5	%10	14	%29,16	"	"
7	5	%10	15	%31,25	"	"
8	4	%8	16	%33,33	"	"
9	4	%8	17	%35,41	"	"
10	6	%12	19	%39,58	"	"
11	3	%6	20	%41,66	"	"
12	3	%6	22	%45,83	"	"

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن عدد (5) مفحوص، ونسبتهم (10%) حصلوا على (8) درجات من إجمالي (48) درجة، بنسبة مئوية (16,66%) ما يعني أن مستواهم في المفاهيم النحوية المطلوبة دون المتوسط.
- أن عدد (3) مفحوص، ونسبتهم (6%) حصلوا على (9) درجات من إجمالي (48) درجة، بنسبة مئوية (18,75%) ما يعني أن مستواهم في المفاهيم النحوية المطلوبة دون المتوسط.
- أن عدد (5) مفحوص، ونسبتهم (10%) حصلوا على (11) درجة من إجمالي (48) درجة، بنسبة مئوية (22,91%) ما يعني أن مستواهم في المفاهيم النحوية المطلوبة دون المتوسط.
- أن عدد (4) مفحوص، ونسبتهم (8%) حصلوا على (12) درجة من إجمالي (48) درجة، بنسبة مئوية (25%) ما يعني أن مستواهم في المفاهيم النحوية المطلوبة دون المتوسط.
- أن عدد (3) مفحوص، ونسبتهم (6%) حصلوا على (13) درجة من إجمالي (48) درجة، بنسبة مئوية (27,08%) ما يعني أن مستواهم في المفاهيم النحوية المطلوبة دون المتوسط.
- أن عدد (5) مفحوص، ونسبتهم (10%) حصلوا على (14) درجة من إجمالي (48) درجة، بنسبة مئوية (29,16%) ما يعني أن مستواهم في المفاهيم النحوية المطلوبة دون المتوسط.
- أن عدد (5) مفحوص، ونسبتهم (10%) حصلوا على (15) درجة من إجمالي (48) درجة، بنسبة مئوية (31,25%) ما يعني أن مستواهم في المفاهيم النحوية المطلوبة دون المتوسط.
- أن عدد (4) مفحوص، ونسبتهم (8%) حصلوا على (16) درجة من إجمالي (48) درجة، بنسبة مئوية (33,33%) ما يعني أن مستواهم في المفاهيم النحوية المطلوبة دون المتوسط.
- أن عدد (4) مفحوص، ونسبتهم (8%) حصلوا على (17) درجة من إجمالي (48) درجة، بنسبة مئوية (35,41%) ما يعني أن مستواهم في المفاهيم النحوية المطلوبة دون المتوسط.
- أن عدد (6) مفحوص، ونسبتهم (12%) حصلوا على (19) درجة من إجمالي (48) درجة، بنسبة مئوية (39,58%) ما يعني أن مستواهم في المفاهيم النحوية المطلوبة دون المتوسط.

- أن عدد (3) مفحوص، ونسبتهم (6%) حصلوا على (20) درجة من إجمالي (48) درجة، بنسبة مئوية (41,66%) ما يعني أن مستواهم في المفاهيم النحوية المطلوبة دون المتوسط.
- أن عدد (3) مفحوص، ونسبتهم (6%) حصلوا على (22) درجة من إجمالي (48) درجة، بنسبة مئوية (45,83%) ما يعني أن مستواهم في المفاهيم النحوية المطلوبة دون المتوسط.

ثالثًا: النتائج المرتبطة بشكل ومكونات الوحدة التدريبية المقترحة:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثالث؛ ونصه" ما التصور المقترح لتدريب طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصـــورة جامعة الأزهر على التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية لتنمية المفاهيم النحوية والاتجاهات نحو مادة النحو العربي؟"، ولتحديد تلك النتائج؛ قدم البحث وَحْدَة تدريبية مُقترحة في ضـــوء التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية لتنمية المفاهيم النحوية والاتجاهات نحو مادة النحو لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر. **ملحق (2)**

رابعًا: النتائج المرتبطة بفاعلية الوحدة التدريبية في تنمية المفاهيم النحـويـة:

(أ) نتائج الوحدة التدريبية في تنمية المفاهيم النحـويـة إجمـالاً:

ترتبط تلك النتائج بالسـؤال الرابع؛ ونصــه " ما فاعلية الوحدة التدريبية المقترحة في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهـــر؟" وللإجابة على هـــذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الأول، ونصـه " لا توجد فروق دالة إحصـائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية." وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T– test)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (3)

نتائج اختبار " ت للمزاوجة " Paired Samples T- test

لأداء العينة قبليًا وبعديًا على اختبار المفاهيم النحوية (إجمالًا). (ن = 50)

المفاهيم	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 49) اختلافات المزاوجة P.D.			
		المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي	14.64	4.42	0.335	0.017	21.62	0.832	25.97	0.000
	بعدي	36.26	5.63						

يتضح من الجدول السابق:

- أن قـــيمة (ت) المحسـوبة في إجمالي (اخـتبار المفاهـيم النحـوية) بلغـت (25.97)، وهي دالة إحصائيًا عـند مستوى (0.05)، بدرجـة حـرية (49) ما يعـني رفض الفرض الصفري، ووجود فـروق دالة بين متوسـطات درجات أفـــــراد العينة في القياسـين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي بشكل إجمالي راجعة للوحدة التدريبية.

(ب) نتائج الوحدة التدريبية في تنمية المفاهيم النحـويـة تفصيلًا:

ترتبط تلك النتائج بالسـؤال الرابع؛ ونصـــه" ما فاعلية الوحدة التدريبية المقترحة في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الشعبة العامة بالفـرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهـر؟" وللإجابة على هـــذا التساؤل، قـــام الباحث بالتحقق من الفرض الأول، ونصه" لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر في القياسين القبلي والبعـدي على اختبار المفاهيم النحـوية." وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T– test)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4)

نتائج اختبار " ت للمـزاوجة " Paired Samples T- test

لأداء العينة قبليًا وبعديًا على اختبار المفاهيم النحوية (تفصيلًا). (ن = 50)

م	المفهوم	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 49) اختلافات المزاوجة P.D.			
			المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
1	علامـات الاســم والفعل والحرف.	ق	0.400	0.494	0.356	0.011	0.440	0.070	6.20	0.000
		ب	0.840	0.370						
2	المعرب والمبني مـن الأســـمـاء والأفعال.	ق	0.280	0.453	0.428	0.002	0.400	0.0069	5.71	0.000
		ب	0.680	0.471						
3	إعـــراب الأسماء الستة.	ق	0.600	0.494	0.650	0.000	0.180	0.054	3.28	0.000
		ب	0.780	0.418						
4	إعـــــراب المثنى وما يُلحق به.	ق	0.460	0.503	0.372	0.008	0.400	0.069	5.71	0.002
		ب	0.860	0.350						

5	إعـــــراب جمع المذكر السالم وما يُلحق بـه.	ق	0.380	0.490	0.416	0.003	0.400	0.069	5.71	0.000
		ب	0.780	0.418						
6	إعـــــراب جمع المؤنث السالم.	ق	0.340	0.478	0.403	0.004	0.420	0.070	5.95	0.000
		ب	0.760	0.431						
7	إعـــراب الممنوع من الصرف.	ق	0.400	0.494	0.383	0.006	0.420	0.070	5.95	0.000
		ب	0.820	0.388						
8	النكرة والمعرفة	ق	0.480	0.504	0.320	0.023	0.420	0.070	5.95	0.000
		ب	0.900	0.303						
9	أحكام العَلَم.	ق	0.280	0.453	0.230	0.108	0.600	0.069	8.57	0.000
		ب	0.880	0.328						
10	أحكام الضمير.	ق	0.400	0.494	0.509	0.000	0.320	0.066	4.80	0.000
		ب	0.720	0.453						
11	أحـكـام اســـم الإشارة.	ق	0.180	0.388	0.249	0.081	0.600	0.069	8.57	0.000
		ب	0.780	0.418						
12	أحـكـام الاســـم الموصول.	ق	0.360	0.484	0.421	0.002	0.400	0.069	5.71	0.000
		ب	0.760	0.431						
13	أحـكـام المُعرف بأل.	ق	0.420	0.498	0.399	0.004	0.400	0.069	5.71	0.000
		ب	0.820	0.388						
14	أحـكـام المعرف بالإضافة.	ق	0.220	0.418	0.416	0.003	0.400	0.069	5.71	0.000
		ب	0.620	0.490						
15	أحـــــكام المبتدأ والخبر.	ق	0.480	0.504	0.320	0.023	0.420	0.070	5.95	0.000
		ب	0.900	0.303						
16	الأفعال الناســـخة (كان وأخواتها).	ق	0.200	0.404	0.408	0.003	0.400	0.069	5.71	0.000
		ب	0.600	0.494						
17	الـحـروف الـتـي تعمل عمل ليس.	ق	0.280	0.453	0.428	0.002	0.400	0.069	5.73	0.000
		ب	0.680	0.471						
18	الأفعـــال الناسخة (كاد وأخواتها).	ق	0.320	0.471	0.659	0.000	0.200	0.057	3.50	0.001
		ب	0.520	0.504						
19	الحروف الناسخة (إنّ وأخواتها).	ق	0.360	0.484	0.421	0.002	0.400	0.069	5.70	0.000
		ب	0.760	0.431						

20	مـواضـــع فـتـح وكسر همـزة إنّ.	ق	0.180	0.388	0.399	0.004	0.400	0.069	5.71	0.000
		ب	0.580	0.498						
21	مـا الكـافـة لعمـل (إن) وأخواتها.	ق	0.220	0.418	0.249	0.081	0.600	0.069	8.57	0.000
		ب	0.820	0.388						
22	عمل لا النافـــية للجنس.	ق	0.460	0.503	0.372	0.008	0.400	0.069	5.73	0.000
		ب	0.860	0.350						
23	شروط عـــمل لا النافية للجنس.	ق	0.580	0.498	0.624	0.000	0.200	0.057	3.50	0.001
		ب	0.780	0.418						
24	ما ينصب مفعولين (ظنّ وأخواتها).	ق	0.320	0.471	0.407	0.003	0.420	0.070	5.95	0.000
		ب	0.740	0.443						

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1- أن قيمة (ت) المحســـوبة في مفهوم (علامات الاســـم والفعل والحرف) بلغت (6.20)، وهي دالة إحصـائيًا، عند مسـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـفري، ووجود فروق دالة بين متوسـطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسـين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوَحدَة التدريبية.

2- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (المُعرَب والمبني من الأسماء والأفعال) بلغت (5.71)، وهي دالة إحصـائيًا، عند مسـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـفري، ووجود فروق دالة بين متوسـطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسـين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

3- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (إعـراب الأسماء السـتة) بلغت (3.28)، وهي دالة إحصائيًا، عند مسـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـفري، ووجود فروق دالة بين متوسـطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسـين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصـالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

4- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (إعـراب المثنى وما يُلحق به) بلغت (5.71)، وهي دالة إحصائيًا، عند مســـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـــفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

5- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (إعـراب جمع المذكر السالم وما يُلحـق بـه) بلغت (5.71)، وهي دالة إحصـائيًا، عند مسـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هـذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

6- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (إعـراب جمع المؤنث السالم) بلغت (5.95)، وهي دالة إحصائيًا، عند مســـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـــفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هــذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

7- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (إعـراب الممنوع من الصرف) بلغت (5.95)، وهي دالة إحصائيًا، عند مســـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـــفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هـذا المفهوم في القياسين القبلي والبعـدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

8- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (النكرة والمعرفة) بلغت (5.95)، وهي دالة إحصائيًا، عند مستوى (0.05)، بدرجة حـــرية (49) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصـالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

9- أن قيمة (ت) المحسـوبة في مفهوم (أحكام العَلم) بلغت (8.57)، وهي دالة إحصـائيًا، عند مسـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـفري، ووجود فروق دالة بين متوسـطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصـالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

10- أن قيمة (ت) المحســوبة في مفهوم (أحكام الضــمير) بلغت (4.80)، وهي دالة إحصـــائيًا، عند مسـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـفري، ووجود فروق دالة بين متوسـطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصـالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

11- أن قيمة (ت) المحسـوبة في مفهوم (أحكام اسـم الإشـارة) بلغت (8.57)، وهي دالة إحصـائيًا، عند مسـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـفري، ووجود فروق دالة بين متوسـطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصـالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

12- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (أحكام الاسم الموصول) بلغت (5.71)، وهي دالة إحصائيًا، عند مستوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

13- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (أحكام المُعرّف بأل) بلغت (5.71)، وهي دالة إحصائياً، عند مستوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

14- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (أحكام المُعرّف بالإضافة) بلغت (5.71)، وهي دالة إحصائيًا، عند مستوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

15- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (أحكام المبتدأ والخبر) بلغت (5.95)، وهي دالة إحصائيًا، عند مستوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

16- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (الأفعال الناسخة- كان وأخواتها) بلغت (5.71)، وهي دالة إحصائيًا، عند مستوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

17- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (الحروف التي تعمل عمل ليس) بلغت (5.73)، وهي دالة إحصائيًا، عند مستوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

18- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (الأفعال الناسخة- كاد وأخواتها) بلغت (3.50)، وهي دالة إحصائيًا، عند مستوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

19- أن قيمة (ت) المحســـوبة في مفهوم (الحروف الناســـخة- إنّ وأخواتها) بلغت (5.70)، وهي دالة إحصـائيًا، عند مسـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـفري، ووجود فروق دالة بين متوسـطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسـين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

20- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (مواضـع فتح وكسـر هـــمـــزة إنّ) بلغت (5.71)، وهي دالة إحصـائيًا، عند مسـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـفري، ووجود فروق دالة بين متوسـطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسـين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

21- أن قيمة (ت) المحســـوبة في مفهوم (ما الكافة لعمل (إن) وأخواتها) بلغت (8.57)، وهي دالة إحصـائيًا، عند مسـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـفري، ووجود فروق دالة بين متوسـطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسـين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

22- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (عمل لا النافـــية للجـــنس) بلغت (5.73)، وهي دالة إحصائيًا، عند مســـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـــفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

23- أن قيمة (ت) المحسوبة في مفهوم (شروط عمل لا النافـــية للجـــنس) بلغت (3.50)، وهي دالة إحصـائيًا، عند مسـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـفري، ووجود فروق دالة بين متوسـطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسـين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

24- أن قيمة (ت) المحسـوبة في مفهوم (ما ينصـب مفعولين- ظنّ وأخواتها) بلغت (5.95)، وهي دالة إحصـائيًا، عند مسـتوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصـفري، ووجود فروق دالة بين متوسـطات درجات أفراد العينة في هـــذا المفهوم في القياسـين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم النحوية لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

خامسًا: النتائج المرتبطة بفاعلية الوحدة التدريبية في تنمية الاتجاهات نحو مادة النحو:

(أ) نتائج الوحدة التدريبية في تنمية الاتجاهات نحو مادة النحو إجمالًا:

ترتبط تلك النتائج بالسـؤال الخامس؛ ونصـه " ما فاعلية الوحـــدة التدريبية المُقترحة في تنمية اتجاهات طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر نحو مادة النحو العربي؟" وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الثاني، ونصه " لا توجد فروق دالة

إحصـائيًا عند مسـتوى (0.05) بين متوسـطات درجات طلاب الشـعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهـر في القياسين القبلي والبعـدي على مقياس الاتجاهات." وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T– test)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جـدول رقم (5)

نتائـج اختبار " ت للمزاوجـة " Paired Samples T- test

لأداء العينة قبليًا وبعديًا على مـقياس الاتجاهات (إجمالًا). (ن = 50)

إجمالي المواقف	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 49) اختلافات المزاوجة P.D.			
		المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الدرجـة الكلية	قبلي	32.44	7.30	0.098	0.499	24.76	1.33	18.52	0.000
	بعدي	57.20	5.32						

يتضح من الجدول السابق:

– أن قـيمة (ت) المحسوبة في إجمالي (مقياس الاتجاهات) قـد بلغـت (18.52)، وهـي دالة إحصائيًا، عـــند مستوى (0.05)، بدرجة حـرية (49) ما يعـني رفض الفـرض الصفـري، ووجود فـروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

(ب) نتائج الوحدة التدريبية في تنمية الاتجاهات نحو مادة النحـو تفصيلًا:

1- ما يخص مواقف المحور الأول: (أهمية النحو العربي وتأثيره في البناء اللغوي).

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس؛ ونصـه" ما فاعلية الوحـــدة التدريبية المقترحـــة في تنمية اتجـاهات طـلاب الشعبة العامة بالفرقـة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهـر نحو مادة النحو العربي؟" وللإجابة على هـــذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الثاني، ونصه " لا توجـــد فروق دالة إحصـائيًا عند مسـتوى (0.05) بين متوسـطات درجات طلاب الشـعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهـر في القياسين القبلي والبعـدي على مقياس الاتجاهات"، فيما

يخـــــص: المحور الأول: (أهمية النحو العربي وتأثيره في البناء اللغوي)، وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T– test)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جـدول رقم (6)

نتائج اختبار "ت للمزاوجة" Paired Samples T- test

لأداء العينة قبليًا وبعديًا على مقياس الاتجاهات (المحور الأول). (ن = 50)

مواقف المحور الأول	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 49) اختلافات المزاوجة P.D.			
		المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي	42.37	10.21	0.009	0.983	58.25	4.54	12.82	0.000
	بعدي	100.62	7.89						

يتضح من الجدول السابق:

– أن قيمة (ت) المحســـوبة في المحور الأول لمقياس الاتجاهات (أهمية النحو العربي وتأثيره في البناء اللغوي) بلغت (12.82)، وهي دالة إحصائيًا، عند مستوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

2- ما يخص مواقف المحور الثاني: (عمليات تعليم وتعلم النحو العربي).

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس؛ ونصه " ما فاعلية الوحـــــدة التدريبية المقترحة في تنمية اتجاهات طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر نحو مادة النحو العربي؟" وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الثاني، ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مســـتوى (0.05) بين متوســـطات درجات طلاب الشـــعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهـــر في القياسين القبلي والبعـــدي على مقياس الاتجاهات" فيما يخـــص: المحور الثاني: (عمليات تعليم وتعلم النحو العربي)، وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T– test)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جـدول رقم (7)

نتائج اختبار " ت للمزاوجة " Paired Samples T- test

لأداء العينة قبليًا وبعديًا على مقياس الاتجاهات (المحور الثاني). (ن = 50)

مواقف المحور الثاني	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 49) اختلافات المزاوجة P.D.			
		المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الدرجـة الكلية	قبلي	44.62	11.87	0.159	0.706	62.37	6.82	9.14	0.000
	بعدي	107.00	13.42						

يتضح من الجدول السابق:

– أن قيمة (ت) المحســـوبة في المحور الثاني لمقياس الاتجاهات (عمليات تعليم وتعلم النحو العربي) بلغـت (9.14)، وهي دالة إحصائيًا، عـند مستوى (0.05)، بدرجـة حرية (49) ما يعـني رفض الفـرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

3- ما يخـص مواقف المحور الثالث: (تيسير النحـو العربي بين القبول والرفض).

ترتبط تلك النتائج بالسـؤال الخامس؛ ونصـه " ما فاعلية الوحـــــدة التدريبية المقترحة في تنمية اتجاهات طلاب الشعبة العامة بالفـرقة الأولى بكلية اللغـة العـربية بالمنصورة جـامعة الأزهـر نحو مادة النحو العربي؟" وللإجابة على هـذا التساؤل، قـام الباحث بالتحـقق من الفرض الثاني، ونصه " لا توجد فروق دالة إحصـائياً عند مسـتوى (0.05) بين متوسـطات درجات طلاب الشـعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهـر في القياسين القـبلي والبعـدي على مقياس الاتجاهات" فيما يخـص: المحور الثالث: (تيسير النحـو العربي بين القبول والرفض)، وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T- test)، والجدول التالي يوضح ذلك:

.

جـدول رقم (8)
نتائـج اختبار " ت للمزاوجـة " Paired Samples T- test
لأداء العينة قبليًا وبعديًا على مـقياس الاتجاهات (المحور الثالث). (ن = 50)

مواقف المحور الثالث	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 49) اختلافات المزاوجة P.D.			
		المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الدرجـة الكلية	قبلي	40.00	6.78	0.075	0.859	68.00	4.94	13.74	0.000
	بعدي	108.00	11.73						

يتضح من الجدول السابق:

– أن قـــيمة (ت) المحسوبة في المحور الثالث لمقياس الاتجاهات (تيسير النحـــو العربي بين القبول والرفض) بلغت (13.74)، وهي دالة إحصائيًا، عند مستوى (0.05)، بدرجة حرية (49) ما يعني رفض الفـرض الصفـــري، ووجود فـروق دالة بين متوسطات درجات أفـراد العـينة في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

- تفسـير النتائج:

يتضح من عرض النتائج السابقة ما يلي:

أولًا: أن هناك ضعفًا في المفاهيم النحوية لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العـــربية بالمنصورة جامعة الأزهر.

وذلك راجع من وجهة نظـــر الباحث إلى: أسباب عديدة منها؛ أن مناهج النحو لا تحكمها فلسفة واضـحة في اختيار الموضـوعات، ومنطقية ترتيبها، فما يدرسـه الطالب عبر سـنوات دراسـته الجامعية لا يعزز بعضه بعضًا، بسبب استئثار النحويين بوضع وتصميم مناهج النحـــو بعيدًا عن التربويين، كما أن كتب النحو غير متسـقة شـكلًا ومضـمونًا؛ خاصـة وأن التدريس يكون من كتب التراث بما لها وما عليها، وأيضًا حصر تدريس القواعد النحوية في طـريقتين لا ثالث لهما؛ الطريقة القياسية والطريقة الاسـتقـرائية، وتصـبح الأسـباب أكثر منطقية وارتباطًا بالواقع لو أضـفنا لها سـببًا جوهريًا هو ضـعف مسـتوى الطلاب ابتداءً، وذلك تأسيسًا على آلية اختيار طلاب كليات اللغة العربية والتي تقبل الحاصلين على أقل الدرجات في الثانويـة الأزهريـة؛ فمثلًا في العـام الجـامعي 2024/2023م كـان الحـد الأدنـي للقبول بكليـات اللغـة العربيـة 55.24% وفي العـام الجـامعي 2025/2024م كـان الحـد الأدنـي للقبول بكليـات اللغـة العربيـة 53.08%، وطبيعي أن تعكس درجات الطلاب في المرحلة الثانوية مستوياتهم وقدراتهم إلى حد كبير.

ويـؤيد تلك النتائج بشكل جزئي ما أشـارت إليـه معظم الدراسات السابقة للبحث، وكذلك ما ذكره: الزوبعية، (2003)، وإبراهيم، (2010)، والحلاق والشوملي، (2015)، و Poudel &Thapa (2022).

ثانيًا: أن الوحدة التدريبية كانت فاعـــــلة (إجمالًا وتفصـيلًا) في تنمية المفاهيم النحوية والاتجاهات لدى طلاب عينة البحث، وذلك كالآتي:

– أن الوحدة التدريبية كانت فاعـــلة (إجمالًا) في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر.

– أن الوحدة التدريبية كانت فاعـلة (تفصيلًا) في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر.

– أن الوحدة التدريبية كانت فاعـــــلة (إجمالًا) في تنمية الاتجاهات نحو مادة النحو لدى طلاب الشـعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر.

– أن الوحدة التدريبية كانت فاعـــــلة (تفصيلًا) في تنمية الاتجاهات نحو مادة النحو لدى طلاب الشعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصورة جامعة الأزهر.

وذلك راجع من وجهة نظر الباحث إلى:

– أن الوحدة التدريبية أثْرَتْ البناء اللغوي لطلاب الشـــعبة العامة بالفرقة الأولى بكلية اللغة العربية بالمنصـورة؛ ذلك أن هؤلاء الطلاب وهم في بداية الطريق يواجهون تحديات شـديدة في عمليات تعلم النحو من كتب التراث؛ حيث الطبيعة الجافة والغامضـــة للتصـــنيف النحوي، وكذلك الانكفاء في التمثيل والاسـتشـهاد على الأبيات الشـعرية غريبة الكلمات غامضـة المعاني، والأمثلة المصـنوعة المُتكلَفة، فهم يفتقدون الأمثلة المشـوقة والجاذبة للانتباه والمثيرة للتفكير، سـهلة الفهم، كما يفتقدون أسـاليب صـياغة المحتوى النحوي بشكل واضح ومباشر؛ يسهل علميات التحصبل والفهم والتطبيق للمفاهيم النحوية.

– ما تقدمـه التراكيـب النحويـة للمتلازمـات اللفظيـة للطلاب من فوائد فهي تُخرِجهم من الإطـار الجـامد لتدريس المفاهيم النحوية إلى إطار أوســـع وأمْتَع، فالتلازم في التراكيب النحوية له تأثير إيجابي متعدد الأوجه في تيسير عمليات التعلم، وخاصة ما فيه من إيقاع واتساق يساعـــد في جذب انتباه المتعلم من ناحية، وفي بقاء أثر التعلم وانتقاله من ناحية أخرى، ومن ناحية ثالثة يُعتبر التلازم اللفظي من معينات التذكر التي تيسر استدعاء المعارف والمفاهيم من الذاكرة، وكذلك قابليتها للتطبيق.

ويـؤيد تلك النتائج بشكل جزئي ما أشـار إليـه: أبو الرب (2020) من أهمية المتلازمات اللفظية؛ حيث تُعد المتلازمات شكلًا من أشكال الاقتصاد اللغوي في التعـــبير وتوظيفها يجنب المتعلم كثرة الوقوع في الأخطاء اللغوية، وما أشار إليه صيني وآخرون (1996) من أن التلازم اللفظي يقوي ظاهـرة الترادف التي تنمي اللغة وتقوي بنيتها. وما ذكره غزالة (2007) من أن التلازم اللفظي يمنح النص قيمة جمالية

أعمق مما تضيفه المحسنات اللفظية البلاغية المعروفة. وكذلك Brawn (2003) من أن للتلازم اللفظي أهمية كبيرة في تعلم اللغة، وأن توظيفه في تعلم اللغة أفضـــل من تعلمها في قوائم، كما أن توظيفه في التدريبات اللغوية يعزز مختلف المهارات اللغوية لدى المتعلمين.

ثالثًا: أن المفاهيم النحوية وخاصـــة بالمرحلة الجامعية، ما زالت تحتاج إلى مزيد من الدراســات والبحوث العميقة حول طبيعتها، وخصـــائصـــها، وآليات تكوينها، وأنماط تقديمها للطلاب، وعمليات تعليمها وتعلمها بفاعلية، والوقت المناسب لتقديمها للطلاب في شكل مقررات مستقلة.

وذلك راجع من وجهة نظر الباحث إلى أمور:

1- جـــدارة النحو العربي شكلًا ومضمونًا بالدراسة والبحث لأهميته المركبة؛ انطلاقًا من أنه يمثل العمود الفقري للغة العربية، فهو ميزانها الدقيق، وبه قيامها على مســتويي التعليم والاســتخدام، وبدونه تنهار بُنى باقي فروع اللغة العربية.

2- عدم اتفاق المتخصـصـين حتى تاريخه على آلية واحدة للتعامل مع النحو العربي؛ ذلك إنهم انقسـموا لفريقين: فريق يري ضرورة تيسير النحو وتخليصه مما علق به من الخلافات والموضوعات التي لا طائل من دراستها؛ وهم دعاة التيسير الذين تعلم أغلبهم بالغـــرب وتأثروا بمنهاج المستشرقين، ويريدون نسخ التجربة الغربية بكافة تفاصيلها، وفريق يرى أن تيسير النحو تسطيح له وإفراغ له من مضمونه، وأن النحوَ نحوُ بما فيه من مذاهب وخلافات واعتراضات؛ شأنه شأن باقي العلوم الإنسانية، وهولاء هـــم المحافظون بكل ما تحمله الكلمة من دلالات، والخلاف بين هؤلاء وأولئك ما زال على أشده حتى يومنا هذا.

3- عدم التكامل بين اللغويين والتربويين حول آليات تخطيط وتنفيذ مناهج النحو بشـــكل منظومي يراعي الأسس المُتعارف عليها مثل: تحديد الأهداف، واختيار المحتويات، وانتقاء طرق وأساليب التعلم، وتوظيف وسائل وتقنيات التعليم، واختيار أنشطة التعلم والتعلم، وأخيرًا أساليب القياس والتقييم المناسبة.

ويؤيد تلك النتائج بشكل جزئي ما أشارت إليه: توصيات معظم الدراسات السابقة للبحث الحالي، وأيضا ما ذكرته دراسة Moore (2021) فقد أشـــارت لضرورة تعميق الأبحاث المرتبطة بمادة القواعد على مختلف المستويات.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث وتفسيرها، وفي إطار أهدافه وحدوده، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- عقد دوارت تدريبية لأساتذة اللغويات (النحو والصرف)، لتدريبهم على الأساليب والإستراتيجيات الحديثة لتدريس مادة النحو العربي بالمرحلة الجامعية.

- إعـــداد أدلة مرجعية لأســاتذة اللغويات (النحو والصــرف)، تتضــمن طبيعة النحو العربي وكفايات وإسترتيجيات تدريسه بشكل مشوق للطلاب.

– وقف تدريس النحو والصرف في المرحلة الجامعية من كتب التراث، واستبدالها بالكتب التعليمية، والتي تم إعدادها في ضوء توصيفات المقررات، وكذلك في ضوء محكات الكتاب الجامعي شكلًا ومضمونًا.

– الاهتمام بإنتاج وتوظيف البرمجيات الإلكترونية تعليم اللغويات بالكليات المتخصصة بجامعة الأزهر.

– إعداد قاموس موجـــز بالتراكيب النحـــوية للمتلازمات اللفظية؛ وتوظيفه في تدريس اللغويات (النحـــو والصرف) بكليات اللغة العربية والأقسام المناظرة لها بالكليات الأخرى.

– مراعاة المتلازمات اللفظية وما تتضمنه من تراكيب نحـــوية في عمليتي التمثيل والاستشهاد عند إعداد وتأليف كتب النحو والصرف، بدلًا من الأمثلة الغريبة أو المصنوعة.

– دعوة المتخصـــصـــين في (اللغويات ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية) إلى تعميق الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية للمفاهيم النحـــوية، وما يرتبط بها من متلازمات لفظية (التراكيب النحوية للمتلازمات اللفظية) في كتابتهم ومؤلفاتهم.

– وضع إطـــار للتعاون البحثي (البحـــوث البينية) بين أساتذة اللغـــويات (النحو والصرف) وأساتذة مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة الأزهر.

– عقد مؤتمر دوري سنوي على مستوى كليات اللغة العربية وكليات التربية بجامعة الأزهر حول مشكلات تدريس النحو العربي بشكل موضوعي يقوم على رصد الواقع وتقديم حلول مرتبطة به.

البحـوث المقترحـة:

في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح بعض الموضوعات البحثية الجديرة بالدراسة؛ من نحو:

* فاعلية المتلازمات اللفظية في تنمية الثروة اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

* فاعـــلية التراكيب النحـــوية للمتلازمات اللفظـــية في تصويب التصورات الخطأ في المفاهيم النحوية بالمرحلة الثانوية الأزهرية.

* فاعلية المتلازمات اللفظية في تنمية مهارات التعبير اللغوي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر.

* فاعـلية المتلازمات اللفظية في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحـلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.

* فاعلية المتلازمات اللفظية في تنمية الأداء اللغوي الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية.

(مراجـع البحـث)

أولًا: المراجع العربية:

- إبراهـــيم، سيف إسماعيل (2010)، صعوبات تدريس النحو، دراسة وصفية تحليلية، *مجلة الدراسات والبحوث الإسلامية*، ع. 20، ص. 55-79.
- أحمد، الوصيفي محمد (2003)، فعالية تقديم وحدة الإعلال والإبدال باستخدام مدخلي حل المشكلات والاستنباط من خلال الكمبيوتر في تحصيل طلاب الثانوية الأزهرية في مادة الصرف واتجاهاتهم نحو تعليم اللغة العربية بالكمبيوتر، (دكتوراه)، *كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر*.
- إسماعيل، زكريا (2005)، *طرق تدريس اللغة العربية*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- البديرات، هشام راشد (2022)، أثر تدريس المفاهيم النحوية باستخدام نموذج سكامبر على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية القصر. (دكتوراة)، جامعة مؤتة، الأردن. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. ج. 11، ع. 4، 2022، ص. 856-870.
- الجرجاني، عبد القادر (1992). *دلائل الإعجاز في علم المعاني*، ت: محمود شاكر، ط.3، الناشر مطبعة المدني، القاهرة.
- حاكم، هناء حسين (2023). استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي في تصويب المفاهيم النحوية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. (ماجستير)، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة*. مج.6،ع. 2، أبريل 2023، ص.158-186.
- حسن، أمورة جمال أحمد (2021). إستراتيجية قائمة على المنظمات المتقدمة وخرائط المفاهيم لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين لغويًا. (ماجستير) *كلية التربية- جامعة المنصورة*.
- الحسون، جاسم محمود، وخليفة، الحسن جعفر (1996) *طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام*، ط. 1، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، الجماهيرية العربية الليبية.
- الحلاق، علي سامي، والشوملي، علي (2015)، مشكلات تدريس النحو في أقسام اللغة العربية من وجهة نظر المدرسين والطلبة في الجامعات الأردنية، دراسة وصفية تحليلية، *مجلة جامعة جدارا للدراسات والبحوث*، مج.1، ع.1، 2015، ص. 39-50.
- حميد، رائدة حسين (2019). أثر أنموذجي كمب وبارمان في اكتساب المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع العلمي، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة الفرات الأوسط التقنية، ع. 45، 2019، ص. 382-409.

- خصـاونه، نجوى أحمد سـليم (2018). فاعلية إسـتراتيجية الصـف المقلوب في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلميذات الصـف الخامس الابتدائي بالطائف، *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي*، ع. 9، 2018، ص. 577-597.
- الخولي، محمد علي (1982). *معجم علم اللغة النظري*، ط.1، مكتبة لبنان، بيروت.
- الدليمي، طه علي حسـين، الوائلي، سـعاد عبد الكريم (2003)، *الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية*، د. ط، دار الشروق، عمان- الأردن.
- أبو الرب، محمد عبدالله صـالح (2020). دراسـة في تراكيب المتلازمات اللفظية وسـياقتها، *مجلة كلية اللغة العربية بجرجا*، ع. 24، ج.1، 2020، ص. 561-590.
- الرحـالي، محـمد (2003). *تركيب اللغة العـربية، مقـاربة نظـرية جـديدة*، دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب.
- رضـوان، آلاء عادل (2020). تنمية بعض المفاهيم النحوية المرتبطة بالجملة الإسـمية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي باستخدام إستراتيجية الصف المعكوس، (ماجستير)، كلية التربية- جامعة بنها، *مجلة كلية التربية*. مج.31، ع.124، ج.3، 2020، ص. 388-414.
- الزهراني، خديجة محمد سعيد (2020). فاعلية نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الإبتدائي بالسعودية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. مج. 28، ع.2، 2020، ص. 909-928.
- الزهراني، محمد سـعيد مجحود (2013). فاعلية إسـتراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصـورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصـف الثاني المتوسـط واحتفاظهم بها، (دكتوراة)، *كلية التربية - جامعة أم القرى*.
- الزهراني، مرضـي بن غرم الله (2018). فاعلية نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصـف السـادس الابتدائي بمكة المكرمة، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*. مج.37، ع.179، 2018، ص. 149-203.
- الزوبعية، رجاء عبدالكاظم (2003) مشكلات ضعف طـلبة أقسام اللغة العربية في الإعراب في كليات التربية في بغداد- أسبابها وعلاجها، (ماجستير)، *كلية التربية للبنات، جامعة بغداد*.
- زيتوني، نصـيرة بونوة (2020)، أسـباب ضعف طـلبة اللغـة العـربية في مادة النحـو من وجـهة نظر أساتذتها في جامعة حائل. *المجـلة الأكاديمية للأبحاث والنشـر العلمي*، ع. 18، 2020، ص. 116-148.

- الساموك، سعدون محمود، والشمري، هدى جواد (2005)، *مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها*، ط.1، دار وائل للنشر، الأردن.
- السرسي، محمود محمد أنور (2021)، فاعلية إستراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، (ماجستير)، *مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية*. ع.4، ج.1، 2021، ص. 133-158.
- السليطي، ظبية سعيد (2002)، *تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة*، ط.1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- السيد، رانيا مدحت (2021). برنامج بنائي لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية وتنمية الكفاءة الذاتية والأداء الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة*، مج.115، ع.3، 2021، ص 873-934.
- سيد، عاطف علي محمد (2020). فاعلية استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية بعض مهارات التفكير العليا في القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية. (ماجستير)، كلية التربية، جامعة أسيوط، *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر*، ع.187، ج.5، 2020، ص. 420-457.
- الشمري، عامر عدنان (2020)، أثر إستراتيجية (KUD) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، مج.17، ع.67، 2020، ص. 525-547.
- صيني، محمود إسماعيل، الدوش، سيد عوض الكريم، حسين، مختار الطاهر (1996). المعجم السياقي للتعبيرات الاصطلاحية- عربي/ عربي، ط.1، مكتبة لبنان، بيروت.
- عبد الباري، ماهر شعبان (2016). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*. مج.27، ع.105، ج.2، 2016، ص. 325-385.
- عبد الجواد، أحمد عبد الفتاح (2019). أثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، (ماجستير) كلية التربية، جامعة أسيوط، *مجلة كلية التربية*، مج 35، ع.11، ج.2، 2019، ص. 455-480.
- عبد جواد، حسان علي (2021). أثر إستراتيجية سلم النمو المعرفي في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية التفكير الاستدلالي عند طلاب الصف الرابع العلمي، مجلة كلية التربية الأساسية.

عدد خاص: *وقائع المؤتمر العلمي الحادي والعشرين في مجال العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية*، مايو 2021، ص. 93-111.

- عبد الحميد، رحاب أحمد (2021). استخدام إستراتيجية اليد المفكرة في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية جامعة بنها*. مج.32، ع.127، ج.3، 2021، ص. 622-686.
- عبد الغني، عبد العظيم (2006). مفهوم المتلازمات، وإشكاليات الاشتغال المعجمي في الدراسات المعجمية، *الجمعية المغربية للدراسات المعجمية*، الرباط، المغرب.
- عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط (2021). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في إكساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. مج.29، ع.2، 2021، ص. 216-247.
- العبدالله، رامي عمر الخلف (2014). إستراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية، (ماجستير)، *معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة*.
- عبد اللطيف، تماضر خالد (2007) المشكلات التي تواجه طلاب المدارس الثانوية في مادة النحو، (ماجستير)، *معهد الخرطوم الدولي للغة العربية*، السودان.
- العبيدي، ندى عبد الله (2021). أثر استخدام تطبيقات Google في تنمية مهارات القراءة والكتابة واكتساب المفاهيم النحوية لدى دارسي اللغة العربية الأم في المرحلة المتوسطة في السويد. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*. ج.3، ع.2، 2021، ص. 135-170.
- عصر، حسني عبد الباري (1999)، *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية.
- علام، ياسر عبد الله علي (2021). استخدام نموذج التعلم التوليدي لتنمية المفاهيم النحوية والصرفية وبعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، (دكتوراة) كلية البنات، جامعة عين شمس.
- العمايرة، محمد أحمد (2002) *بحوث في اللغة والتربية*، ط.1، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- غريب، عبد الفتاح غريب (1993). *موضوعات مُختارة في علم النفس الاجتماعي*، ط.2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

- غـزالة، حسن (1993). ترجمة المتلازمات اللفظية، انجـليزي/ عـربي، ط.1، دار العـلم للمـلايين، بيروت، لبنان.
- غـزالة، حسن (2007). *قامـوس دار العـلم للمتلازمات اللفظية*، عـربي/ انجـليزي، ط.1، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان.
- فايد، وفاء كامل (2003). بعض صـور التعبيرات الاصـطلاحية في العربية المعاصـرة، *مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق*، مج.78، ج. 4، 2003، ص. 895 –916.
- فضـل الله، محمد رجب (1998)، *الاتجاهات التربوية المعاصـرة في تدريس اللغة العربية*، ط.1؛ دار عالم الكتب، القاهرة.
- القاسـمي، علي (1979). التعابير الاصـطلاحية والقياسـية، ومعجم عربي لها، *مجلة اللسـان العربي*، مج.17، ع.1، 1979، ص. 17-34.
- القـــذافي، رمضان (2001)، *الشخصية نظرياتها واختباراتها وأساليب قياسها*، ط.1، المكتب الجامعي الحديث للطبع والنشر، الإسكندرية، مصر.
- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (2001)، *سيكولوجية التدريس*، ط.1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كراجـة، عبـدالقـادر (1997)، *القيـاس والتقويم في علم النفس*، ط.1، دار اليـازوري العلمي للطبع والنشر، عمان، الأردن.
- محمود، إحسـان حماد (2023). أثر اسـتخدام نموذج كورت في اكتسـاب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، (ماجستير)، *كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت*.
- محمود، إسـراء محمد زكي (2021). أثر اسـتخدام إسـتراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة قنا، (ماجستير)، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
- مدكور، علي أحمد (2000)، *تدريس فنون اللغة العربية*، دار الفكر العربي، القاهرة.
- المرقاقي، سعيد عبد العال، وإسماعيل، الأمير، وحمدي، رشا أحمد (2021). إستخدام نموذج "بوسنر" في تصـــحيح بعض الأخطاء الشـــائعة في المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*. ع.89، ج.2، 2021، ص.889–1033.
- مسعـود، سامح رجـب جـلول (2021). فاعـلية إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات الضبط النحوي في التعبير الشـفهي لدى تلاميذ الصـف الأول الإعدادي الأزهري. (ماجسـتير) *كلية التربية، جامعة الأزهر*.

- هريدي، عبد الله شوفين محمد (2021). استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب لتنمية بعض المفاهيم النحوية واستقلالية التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، (ماجستير)، كلية البنات، جامعة عين شمس، *مجلة البحوث*. مج.1، ع.3، ج.2، 2021، ص. 232-276.
- هليل، محمد حلمي (1997). الأسس النظرية لوضع معجم للمتلازمات اللفظية العربية، *مجلة المعجمية*، ع. 12-13، 1997، ص. 225-239.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

-Chankasorn, Amarit; Sunthornklam, Pithchaya; Chamnannarong, Chaiyapan Shanlax (2023). Development of Grammatical Knowledge: Using Mind Map or Inductive Instruction? *International Journal of Education*, v.11, spec iss. 1, p132-140.
-Emery ،Peter (2003). *Collocation in Modern Standard Arabic* ، Zeitschrift für Arabische ،Linguistik 23 ،S. 56 – 65.
-Fitrawati; Safitri, Dian (2021). Students' Grammatical Errors in Essay Writing: A Pedagogical Grammar Reflection. International *Journal of Language Education*, v.5, n.2, p.74-88.
-Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics* 1934-1951. London: Oxford University Press.
-Gitsaki, C. (1999) "Pattern in The Development of English Collocational Knowledge: Some Pedagogical Implications". *Journal of Communication and International Studies*, 4 -1, P. 43-54.
-Hausmann ،Franz Jusef (1978). *vocabulary is collokationslernen* ،In : Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 31. p. 395 – 406.
-Khasawneh, Najwa Ahmad Saleem (2022). The Effectiveness of a Flipped Classroom Strategy in Developing Grammatical Concepts among Fifth Grade Primary School Students, *European Journal of Educational Research*, v.11, n.1, p. 207-216.
-Moore, Miriam (2021) Grammatical Concepts and Metalinguistic Awareness in First-Year College Writers: A Study of Reading Journals. *Journal of College Reading and Learning*, v.51, n.3, p.178-202.
-Palmer, Harold E. (1938) *A Grammar of English Words*. London: Longman.
-Poudel, Kamal Kumar; Thapa, Rudra Bahadur (2022). Inadequate Grammatical Proficiency of B. Ed. English Majors: Claims and Confessions. *Education Quarterly Reviews*, v.5, n.4, p. 382-392. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1371760.
-Robins, R.H. (1967). *A Short History of Linguistics*. London: Longman.