

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الرابع، ربيع وصيف ١٣٩٧/١٤٤٠، ص ٥٦-٣١

الأخطاء الكتابية الشائعة في توظيف الحروف الجازرة لدى طلاب الماجستير في فرع اللغة العربية وآدابها

عيسى متقي زاده^{١*}، رثيفة أبورأس^٢، فرامرز ميرزايبی^٣، طاهرة خان آبادي^٤

- ١- أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس، إيران.
- ٢- أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة حلب، سوريا.
- ٣- أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس، إيران.
- ٤- الماجستير في فرع تعليم اللغة العربية بجامعة تربيت مدرس، إيران.

تاريخ الوصول: ١٣٩٧/٠١/٢٢ تاريخ القبول: ١٣٩٧/٠٤/٢٨
١٤٣٩/٠٧/٢٥ ١٤٣٩/١١/٠٦

الملخص

تظهر أهمية الحروف الجازرة باعتبارها روابط مهمة في الجملة العربية، وهي ذات أثر فعال في تغيير المعنى؛ لذا فإن استعمالها الخاطيء يؤدي إلى غموض العبارة ولبس المعنى. ونرى أن أكثر خرابجي اللغة العربية في مرحلة الماجستير لا يجيدون استعمال الحروف الجازرة. والمشكلة التي يسعى البحث إلى دراستها هي الكشف عن الأسباب الكامنة وراء ضعف المتعلمين في استعمال الحروف الجازرة تمهيداً لمعالجتها. وارتأينا أن ننسج في البحث المنهج الوصفي ذا الطابع التحليلي. وكان عينة البحث عشرين رسالة من رسائل طلاب الماجستير في فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس وشهيد بهشتي فيما بين عامي ٨٥ و٩٥. في المرحلة الأولى تم اختيار صفحة واحدة من كل رسالة كعينة للدراسة، وفي المرحلة الثانية تمت دراسة أربعين صفحة من تلك الرسائل المختارة. وقد أظهرت الدراسة أن مواضع الخطأ في استعمال الحروف الجازرة تنقسم إلى ثلاثة أقسام: استعمال الحروف الجازرة في غير مواضعها، واستعمال الحروف الجازرة في مواضع لا تحتاجها، وحذف الحروف الجازرة في مواضع ضرورية. كما تبين لنا أن من أهم مواضع الخطأ، الاستعمال الخاطيء للحروف الجازرة في غير مواضعها عند الطلاب، وترجع أسبابه إلى التدخل اللغوي من ناحية، وإلى نقص معرفتهم بالأفعال المركبة الحرفية من ناحية أخرى؛ كما توضح لنا الدراسة أن معظم أخطاء الطلاب ترجع إلى استعمال الحروف الجازرة الشائعة وهي عبارة عن «الباء، اللام، من، عن، في، على، وإلى».

الكلمات الدلالية: الحروف الجازرة، الأخطاء الكتابية، التدخل اللغوي، التدخل اللغوي، نقص المخزون اللغوي.

* الكاتب المسؤول: motaghizadeh@modares.ac.ir

التمهيد

لا تعدّ الحروف الجارة العامل الأساس في الجملة العربية، إلا أنها لها حصّة الأسد في تكوين الجمل وتشكيل معناها. ومما يؤسف له أنّها مهملة بشكل كبير من جانب أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا يهتمون بمكانتها في تعليم هذه اللغة. حيث تنتمي اللغتان الفارسيّة والعربيّة إلى فصيلتين لغويّتين مختلفتين؛ فاللغة الفارسية تنتمي إلى أسرة اللغات الهندو أوروبية، في حين تنتمي اللغة العربيّة إلى أسرة اللغات الساميّة. وبما أنّ بين هاتين اللغتين اختلاف كبير في النظام اللغوي من حيث القواعد والتراكيب اللغويّة والأساليب، بالإضافة إلى الفروق الكبيرة في توظيف الحروف؛ فلا يجدر بالأستاذ أن يكتفي بتعليم المفردات في اللغة بغية الوقوف عليها. ونلاحظ أنّ كثيراً من خريجي الجامعات لم يتمكّنوا من استعمال هذه الحروف استعمالاً صحيحاً بسبب نقص معرفتهم باقتران الحروف الجارة بالأفعال المتعدّية بها. وهكذا يخطئ الطالب في استعمال هذه الأفعال المقترنة بالحرف المناسب لها، ولا يتأكد من صحّة ذلك إلا بالرجوع إلى المعاجم العربية لمعرفة الشائع منها لدى العرب. كما أنّ كتب تعليم النحو لم تتطرّق إلى تعليم هذا النوع من الحروف الجارة المقترنة بالأفعال المتعدّية بها للناطقين بغير العربيّة. وسنركّز في هذا البحث على أخطاء الطلّاب في استخدام هذه الحروف، مع العلم بأنّ هناك فرقاً كبيراً بين الاستعمال الخاطئ الناتج عن الجهل في استعمالها، والاستعمال الخاطئ الناتج عن نقص هذه الحصيلة اللغويّة، مع أنّه لا يمكن التمييز بينهما في أكثر الأحيان. ونسعى في هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما هي أهمّ مواطن الخطأ عند الطلّاب في توظيف الحروف الجارة؟

٢- ما هي أسباب الخطأ في توظيف الحروف الجارة عند الطلّاب؟

٣- أيّ عامل أكثر تأثيراً في الاستعمال الخاطئ للحروف الجارة؟

وعلى هذا سنتطرّق في أدبنا النظري إلى تعريف بعض نظائر الحروف الجارة في اللغة الفارسيّة، كما سنشير إلى دور هذه الحروف في معنى الأفعال المتعدّية بها، ثمّ نقوم بتعريف الخطأ وأهمّ مصادره في توظيف هذه الحروف لدى الناطقين بالفارسيّة.

الدراسات السابقة

من خلال استطلاع الدراسات المتعلّقة بالأخطاء اللغويّة في كتابات متعلّمي اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها خارج إيران وداخلها، يمكن الإشارة إلى الدراسات الآتية: توصلت مجموعة من أساتذة جامعة أم القرى (١٩٧٤) إلى أنّ العوامل الرئيسة في ظهور

أخطاء الطلاب في قسم اللغة العربية، تتجلى في التداخل اللغوي، وكذلك التداخل في اللغة العربية نفسها.

توصلت غزالي، حانيزم محمد (٢٠٠٤) في رسالتها إلى أن صعوبة البناء في صيغ المصدر وتنوعها في اللغة العربية لدى الملايين، يعدُّ السبب الرئيس لوقوعهم في الأخطاء ومواجهة الصعوبة في الاستعمال الكتابي.

استنتج هداية إبراهيم (٢٠١٥) في مقالته أشكال التداخل اللغوي المتعلقة بالطلاب الأوربيين من متعلمي اللغة العربية؛ وهي: صبغ أصوات اللغة الهدف بالطبيعة الصوتية للغة الأم، والتأثر بغياب بعض الأشكال اللغوية في اللغة الأم تلقياً وإنتاجاً، وكذلك التأثير بطبيعة اللغة الأم في الصياغة الصرفية، بالإضافة إلى التأثير بنمط اللغة الأم عند التعامل باللغة الهدف في أساليب التعبير، وكذلك تعميم بعض الظواهر في اللغة الأم على اللغة الهدف، والتأثر بالنظام النحوي للغة الأم عند التعامل باللغة الهدف.

استنتجت نرگس گنجي ومريم جلائي (١٣٨٧) في مقالتهما أن كثيراً من أخطاء الطلاب الإيرانيين من الناطقين بغير العربية في كتاباتهم بالعربية يعزى إلى التداخل اللغوي، وأن الترجمة الحرفية للجمل من الفارسية إلى العربية، تعدُّ من أهم أسباب أخطائهم التحريرية. وقامت نرگس گنجي ومريم جلائي (١٣٨٩) باختبار مهارة الكتابة لدى ٥٦ طالباً في جامعتي أصفهان وكاشان؛ فانتهت الدراسة إلى أن الأخطاء في كتابات طلاب اللغة، تنقسم إلى أربعة أقسام هي: الأخطاء النحوية، والأخطاء الصرفية، والأخطاء الدلالية، والأخطاء الإملائية. وأن نسبة الأخطاء النحوية أكثر من الأخطاء الأخرى، وترجع هذه الأخطاء إلى التداخل اللغوي، والتداخل في العربية نفسها. وأشار البحث إلى أخطاء الطلاب في استعمال الحروف الجارة بشكلٍ عابر، ولكنه أفادنا فيما يتعلّق بالجانب النظري.

انتهت دراسة متقي زاده والآخرين (١٤٣٦) إلى عدم تعاون أساتذة المهارات اللغوية جميعاً، وعدم استعمال خطط تدريس مهارة الكتابة، وعدم أوقلة استخدام الأجهزة المتقدمة والمخبرية؛ وهذا كله يؤدي إلى ضعف الطلاب في كتاباتهم. ويعدُّ التدريس غير المناسب عاملاً رئيساً في الضعف الكتابي لدى الطلاب

ويمكننا نقد معظم هذه الدراسات لإستعمالها مصطلح « التداخل اللغوي » بدلاً من « التداخل اللغوي »؛ لأنَّ هناك فرقاً كبيراً بين المصطلحين؛ فالتدخل اللغوي أكثر تأثيراً إذا ما قورن بالتداخل اللغوي في توليد الأخطاء في مرحلة تعليم اللغة؛ وسنشرحه شرحاً وافياً فيما بعد..

سوف نتناول في هذا البحث دراسة أخطاء الطلاب في توظيف الحروف الجارة، كما سنقوم بتحديد معظم الحروف الجارة التي يستخدمها الطلاب بشكل خاطيء مقارنة مع غيرها من هذه الحروف، كما سندرس مواضع الخطأ في توظيف هذه الحروف. وهذا الأمر يعتبر بحد ذاته جديداً وفي نفس الوقت مختلفاً عن البحوث التي أشرنا إليها في دراستنا الحالية كببحث «جلالتي» و«كنجيان».

مراجعة الأدب النظري

نظائر الحروف الجارة في الفارسية

توجد نظائر للحروف الجارة العربية في اللغة الفارسية؛ إذ تعادل هذه الحروف عدا «رب» حروف الإضافة في اللغة الفارسية؛ لأنها تدخل على الاسم وتبدله إلى المتمم. ونظائر الحروف «باء، تاء، واو، كاف، لام، منذ، منذ، من، عن، خلا، عدا، حاشا، في، على، حتى و إلى» على التوالي، هي حروف الإضافة البسيطة «به، واوقسم، مانند، براى، از، جز، در، بر، تا»، وأما «خلا، عدا، حاشا، لام، إلى»، فمرادفات حروف الإضافة المركبة «به جز، به غير، و به جز از، از براى، به سوى» (طبييان، ١٣٨٦: ٣٤٦ بالتلخيص) ولتسهيل فهم هذا التعريف نأتي بالأثلة الآتية: حرف «الباء»: كان له شأو بعيد في التعليل؛ إذ نعده الأداة الأصلية للتعليل، ويرادفه في اللغة الفارسية في كثير من الأحيان حرفا «براي» و«از»؛ واستعمال هذه الحروف في اللغة الفارسية للتعليل أكثر بالنسبة إلى سائر حروف الإضافة في هذه اللغة. ولكن من غير الصحيح أن نذهب إلى أن معاني الحروف الجارة في اللغة العربية تعادل حروف الإضافة في اللغة الفارسية دائماً- كما في هذا التعريف- ففي بعض الأحيان يكون معادها الحروف الربطية في اللغة الفارسية (ابن الرسول ونجف آبادي، ١٣٩١: ٤٤ بالتصرف والتلخيص) «حرف «على»: يمكن لنا عرض معاني هذه الأداة الأساس بالنسبة إلى معاني الحروف جميعاً في اللغتين العربية والفارسية. ومن معاني حرف «على» الاستعلاء، ويعادله في اللغة الفارسية حرف الإضافة «بر» (نجف آبادي وابن الرسول، ١٣٨٩: ١٨٠). شاهدنا بعض النظائر لهذه الحروف، وتبين لنا أن هذه الحروف موجودة لدينا ولكن بصور أخرى. ومن هنا يجب على أستاذ اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يقوم في تعليم اللغة؛ وبخاصة هذه الحروف بالاستعانة بنتائج دراسات مقارنة بين اللغتين الفارسية والعربية لكي يتمكن الطالب من هذه الحروف بشكل مناسب.

الفعل المركب الحرفي (المتعدّي بحرف)

تأتي بعض هذه الحروف مع بعض الأفعال اللازمة وتحولها إلى أفعال متعدية. ووفقاً لعمارة تقوم الجملة العربيّة على الإحكام والربط فيما بين عناصر الكلام، وأجزاء التعبير، كما تعدّ الحروف الجارّة نوعاً من أدوات الربط التي تربط أجزاء الكلام ببعضه ببعض، نحو الفعل اللازم الذي يصل إلى المفعول به باستعمال الحروف الجارّة، مثال: (رضيت عن علي) (عمار، ١٤١٨: ٢٣). لهذا السبب صنّفت هذه الأفعال تحت اسم الفعل المركب الحرفي. ووفقاً لعكاشة تقسم هذه الأفعال على أساس حرفها إلى نوعين: النوع الأوّل وهي الحروف التي نسمّيها حروف المكان وحروف الاتّجاه؛ إذ تفيد بذاتها دلالة الاتّجاه أو المكان نحو: وضعت الطعام على الطاولة. سافر الوفد القطري إلى بلده. وأمّا النوع الثاني فيستدعي أنّه إذا ذكر المفعول ذكر حرفه الملازم له؛ وهذا النوع من الحرف يشكّل مع فعله مُكوّناً جُمليّاً واحداً. ولا يفيدنا في ذاته دلالة الاتّجاه والمكان، نحو: حصل الفريق الإيراني على الميداليّة الذهبيّة. إنّ تعليم النوع الأوّل للناطقين بغير العربية سهل، ولكن النوع الثاني من الحروف الفارغة دلاليّاً لا يمكن وضع قواعد لها تضبط استعمال الحروف وتعلّمها. ولذلك فهي مصدر خلط كبير للطلّاب من متعلّمي العربيّة من الناطقين بغيرها (عكاشه، د.ت: ٢٧٤-٢٧٢). كما يرى عكاشة أنّ هناك جملة من الروايز يمكن للمرء أن يستهدي بها بغية تمييز حروف النوع الأوّل من حروف النوع الثاني. ونذكر منها: أولاً: تبديل حروف النوع الأوّل بظرف أو حال نحو: (وضعت الطعام فوق الطاولة)، بدلاً من (وضعت الطعام على الطاولة) وهذا الرائز لا يناسب حروف النوع الثاني؛ إذ لا يمكن تعويض الحرف بظرف. ثانياً: ملازمة الحرف للفعل في حروف النوع الأوّل، وعكس ذلك في حروف النوع الثاني، نحو: (وضعت الطعام في الثلاجة). ثالثاً: ملازمة الفعل للحرف من حروف المكان والاتّجاه، وعدم إمكانية هذا التلازم للحروف الفارغة دلاليّاً، نحو: (وضعت الطعام على الطاولة. سكبت الطعام على الطاولة). رابعاً: الاستغناء عن الجارّ ومجروره في حروف المكان والاتّجاه نحو: نسيت المحفظة بدلاً من نسيت المحفظة في السيّارة. خامساً: التعويض عن الجارّ والمجرور بالإشارة «هناك» لحروف المكان والاتّجاه، نحو قابلت حسيناً هناك. بدلاً من قابلت حسيناً في المعرض. سافر الرئيس هناك، بدلاً من سافر الرئيس من / إلى إصفهان. وهذا الأمر لا يمكن للحروف الفارغة دلاليّاً أن تقوم به. سادساً: التعويض عن المجرور وحده بـ «هناك»، في حروف المكان؛ فحرف «في» استعماله غير صحيح في مثل قولنا: قابلت حسيناً في هناك، بدلاً من قابلت حسيناً في

المعرض. وهذا الطريق خاطئ في حرف الاتّجاه «من» والحروف الفارغة دلالياً. سابعاً: الاستفهام عن الجازّ ومجروره في حروف المكان؛ فاستعملنا حرف الاتّجاه «إلى»، في نحو قولنا: سافر الرئيس إلى القاهرة في الإجابة عن، أين سافر الرئيس؟ لا يصحّ في حرف الاتّجاه «من» وفي حروف النوع الثاني، مثل: أين سافر الرئيس؟ في سؤال جواب فيه «من»، مثل: سافر الرئيس من طهران، وماذا بحثت؟ سؤال غير صحيح للإجابة في قولنا: بحثت عن المحفظة. ثامناً: الاستفهام عن المجرور في حروف النوع الثاني فحسب، نحو: عمّ بحثت؟ في السؤال للجواب (بحثت عن المحفظة). ولكن هذه الإمكانية ليست في حروف النوع الأوّل؛ فجملته: (في أين قابلت حسيناً؟) في السؤال للجواب: (قابلت حسيناً في المعرض) غير صحيحة. تاسعاً: استغناء اسم المفعول عن الجازّ في حروف المكان، نحو: الطعام الموضوع بدلاً من وضعت الطعام على الطاولة. ولكن هذا ليس صحيحاً في حرفي الاتّجاه (من، وإلى) والحروف الفارغة دلالياً (عكاشه، د.ت: ٢٨٥-٢٧٨). كما شاهدنا أنّ الأفعال المتعدية للحروف نوعان: النوع الأوّل، الأفعال التي تستخدم معها الحروف الدالة على الجهات وتعلّم هذه الأفعال وتعليمها سهل بسبب وجود الروايات التي ذكرناها، ولكن تعلّم النوع الثاني منها صعب بسبب عدم وجود الروايات. ولذلك على أستاذ تعليم اللغة العربيّة أن يركّز على تعليم النوع الثاني من هذه الحروف تركيزاً بالغاً.

الخطأ

قبل القيام بتحليل أخطاء الطلاب نحتاج إلى معرفة معنى الخطأ والفرق بينه وبين الغلط. ولماذا يرتكب المتعلّم الخطأ لدى تعلّم اللغة المدروسة، وما هي مصادر الأخطاء. فإنّ الإجابة عن هذه الأسئلة تساعدنا في معرفة كيفية وقوع الطلاب في الخطأ، وكيفية تصحيحه. هناك فرق كبير بين الخطأ والغلط؛ يعتقد براون أنّ الناس جميعاً يقعون في أغلاط في لغتهم الأم، أو في اللغة الثانية. وصاحب اللغة قادر على معرفة هذه الأغلاط أو الزلات وتصحيحها؛ إذ لا تنتج عن قصور في القدرة، بل عن نقصان عارض يعتري عملية إنتاج الكلام. والخطأ انحراف ملحوظ عن القواعد النحويّة التي يستعملها الكبار في لغتهم الأم، ويعكس قدرة اللغة المرحليّة لدى الدارس (بروان، ١٩٩٤: ٢٠٤). يعتقد جاسم أنّ الخطأ هو ذلك النوع الذي يخالف فيه المتحدّث أو الكاتب قواعد اللغة (جاسم، ٢٠١٧: ١٥٦). والأخطاء أكثر تأثيراً في غموض معنى الكلام؛ لأنّها مرتبطة بالاستعمال الخاطيء للقواعد، كما أنّ القواعد هي الأساس في كلّ لغة؛ وإذا أخطأ المتعلّم

في استعمال قاعدة في حديثه أو كتابته، أصيبت الجملة بالغموض والخطأ. وفقاً لبراون فإنّ تعلّم اللغة الثانية كتعلم اللغة الأم يقوم على أساس المحاولة والخطأ؛ فلا مفرّ من أن يقع الدارسون في أخطاء في أثناء عمليّة الاكتساب؛ وهذا ما يقول عنه «كوردن» إنّ أخطاء الدارس مفيدة لأنّها تزوّد الباحث بالدليل على كفيّة تعلّم اللغة أو اكتسابها، وتبيّن له الاستراتيجيات أو الإجراءات التي يستخدمها في اكتشافه اللغة (بروان، ١٩٩٤: ٢٠٣). لهذا يجب أن تتوفر لدى أستاذ اللغة الأجنبية المقدرة على التمييز بين مصطلحي (الخطأ) و (الغلط)، ومعرفة الفرق بينهما. فالغلط مثلاً، هو الخطأ الذي يرتكبه دارس اللغة بسبب الجهل بقواعد اللغة المدروسة، أو بسبب التداخل اللغوي؛ لذا فعليه الاهتمام بالأخطاء ومعرفة الكلمات من مصادرها ليتخلص من تلك الأخطاء.

أخطاء الأداء وأخطاء المقدرة

تنقسم الأخطاء التي يخالف فيها المتحدّث أو الكاتب قواعد اللغة الهدف إلى قسمين أساسيين: أخطاء الأداء وأخطاء المقدرة. «المقدرة اللسانية هي المعرفة بالنظام اللغوي، وأمّا الأداء فهو عمليّة الإنتاج الفعلي في الحديث والكتابة. فالأخطاء بعضها ناتجة عن المقدرة وبعضها ناتجة عن الأداء» (كنجي وجلائي، ١٣٨٩: ٤). «قد أطلق كوردن (Corder) على الأغلط الناتجة عن الأداء اللغوي مصطلح الأخطاء غير النظاميّة (Les Erreurs non-syematique) في حين أطلق على الأخطاء الناتجة عن المقدرة اللغويّة مصطلح الأخطاء النظاميّة (Les Erreurs-syematique) وأهمّ النوعين هي الأخطاء النظاميّة؛ وذلك لتكرّر حدوثها عند المتعلّمين في مستويات اللغة المختلفة، إمّا بسبب جهل المتعلّم للقاعدة، وإمّا بسبب التداخل اللغوي ومعظمه في اللغة الثانية، أمّا الأخطاء غير النظاميّة فتحدث في اللغة الأولى والثانية ومسبباتها لا تكون ثابتة. ويمكن أن تزول بزوال مسبباتها العارضة وبوساطة المتعلّم نفسه. ويرى اللسانيون أنّ التمييز بين أغلط المتعلّم وأخطائه ليس أمراً يسيراً ويتّسم بالذاتيّة» (عريف، ٢٠٠٦: ٥٩). صحيح أنّ التمييز بين هذين الأمرين صعب ولكن ليس مستحيلاً، لأنّ الأخطاء النظاميّة تحدث بشكل متكرّر؛ ودراسة هذا النوع من الأخطاء تدعونا إلى التخلّص منها بمرور الوقت. ومن أهمّ دراسات الأخطاء في تعليم اللغة الأجنبية، تحليل الأخطاء.

تحليل الأخطاء (Error Analys)

يرى طعيمة أنّ دراسة الخطأ جزء أساسي في تعلّم اللغة؛ ودراسة الأخطاء التي تصدر

عن المدارس تعطينا صورة عن تطوره اللغوي، كما تكشف لنا عن استراتيجيات التعلم عنده، وفضلاً عن ذلك تعطينا مؤشرات لما ينبغي تقديمه من مادة تعليمية تكفل لنا تجنب هذا الخطأ بعد ذلك. ويستطيع الباحث بلا ريب الوقوف على المهارات اللغوية التي أهمل دراستها فنشأت عنها تلك الأخطاء، والمهارات التي نالت حظاً من الاهتمام فندرت ظهور الأخطاء فيها. وهكذا يتمكن الباحث عن طريق تحليل الأخطاء أن يتعرف على أكثر المشكلات التي تواجه الدارسين في أثناء تعلمهم، كما يستطيع أن يتعرف على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها عن طريق معدل تكرار الخطأ، ویرجم هذا كله بعد ذلك إلى مهارات لغوية يجب التركيز عليها في مراحل تعلم اللغة (طعيمة، ١٤٢٥: ٣٩). وفي دراسة الأخطاء فائدة كبيرة وهي الكشف عن مصدر الخطأ وهذا مايساعدنا في تجنب الوقوع فيه مرة أخرى. ويقسم كوردر مصادر الأخطاء إلى ثلاثة أقسام: الأخطاء في اللغة بسبب تدخل اللغة الأم في اللغة المدروسة، والأخطاء في اللغة بسبب التعميم المبالغ فيه لبعض القواعد الخاصة على يد دارس اللغة، والأخطاء التي تسببها طرق التدريس الخاطئة للنص والبيئة التي تُكتسب فيها اللغة (كوردر، ١٩٧٥: ٢١٦) ويعتبر أن التعميم غير المناسب، والمقارنة الخاطئة، والتوسع المفرط، والتصحيح المفرط من مصادر الأخطاء أيضاً (المصدر نفسه: ٢١٧)، وأضاف دو جلاس براون إلى المصادر الثلاثة الرئيسة للأخطاء لدى كوردر مصدر آخر وهو استراتيجيات الاتصال (براون، ١٩٩٤: ٢٢٠).

أهم مصادر الأخطاء في استعمال الحروف الجارة

من الصعب على الباحثين إحصاء مصادر الأخطاء جميعاً، فإنهم يتطرقون إلى أهمها في الاستعمال الخاطيء للحروف الجارة وفي مقدمتها التداخل اللغوي وهناك أنواع مختلفة للتداخل. أولاً: وفقاً لباحث شوال أن التداخل اللغوي يعني: التداخل لغةً: يعني دخول الأشياء بعضها في بعض. جاء في لسان العرب: تداخل المفاصل وإدخالها؛ أي دخول بعضها في بعض، وتداخل الأمور تشابهها والتباسها، وأما اصطلاحاً فالتداخل اللغوي: هو عبارة عن تطبيق نظام لغوي للغة ما أثناء الكتابة أو المحادثة بلغة ثانية (شوال، د.ت: ١٢٠). ويعدُّ التداخل اللغوي من المشكلات التي يواجهها متعلمو اللغة في مراحل التعليم دائماً، ومعرفته ومعرفة الخطط المناسبة له يعدُّ صراعاً وهدف في تعليم اللغة. و«يعتقد كثير من علماء اللغة وعلماء النفس بأن الأخطاء اللغوية ليست صدفة، بل هي تعكس العلم الدقيق بشكله الناقص من اللغة المدروسة» (آيتي ومنوچهری، ١٣٩٠:

٥٦). ويقسم الشيخ علي تداخل اللغة الأم في اللغة المدروسة إلى ثلاثة أقسام، هي: (١) التداخل الإيجابي: وذلك عند تشابه لغة المدارس الأم مع اللغة الهدف المراد تعلمها؛ إذ يتعلم المدارس هذه المهارة اللغوية بسهولة ويسر؛ وذلك لأنه سينقل الخبرة من لغته الأم إلى اللغة الهدف.

(٢) التداخل السلبي: وذلك عند اختلاف لغة المدارس عن اللغة الهدف؛ وبالتالي يصعب تعلم هذه المهارة اللغوية؛ لأن المدارس لم يمرّ بموقف لغوي مشابه لذلك؛ ومن هنا يقوم متعلم اللغة الثانية بنقل عادات لغته الأم وأناطها إلى اللغة الهدف، أو تقريب عادات اللغة الهدف وأناطها إلى ما يشابهها في لغته الأم.

(٣) التداخل المحايد (ظاهرة التحاشي): إن متعلمي اللغة الثانية يتحاشون عادةً مواطن الضعف والقصور في أدائهم اللغوي عند كتابة لغة أجنبية أو نطقها (الشيخ علي، ٢٠١٥: ٢٨).

التداخل في اللغة الهدف نفسها: «يقصد بالتداخل في اللغة الهدف نفسها اتّجاه الطالب إلى المبالغة في تعميم قواعد اللغة الهدف. في الحقيقة يبالغ المدارس في تعميم ما يتعلمه؛ وهذا الأمر يساعد على انفصاله تدريجياً عن لغته الأم، ولكن عدداً كبيراً من أخطاء المدارس يُعزى إليه؛ فنظريّة تحليل الأخطاء تؤكد أهمّيته» (كنجى، ١٣٨٩: ٥ بتصرف). قد ذكرنا الأخطاء الناتجة عن هذا النوع تحت عنوان نقص المخزون اللغوي.

التدخل اللغوي: يرى الخولي إنّ التدخل - كما تدلّ عليه الصيغة اللغوية - يسير في اتّجاه واحد: أي أنّ اللغة الأولى تتدخل في اللغة الثانية إذا كان الفرد يعرف اللغتين الأولى والثانية، والتداخل شبيه بالتدخل، ولكنه ليس مطابقاً له (الخولي، ١٩٨٩: ١١١). فنحن نرى أنّ التدخل اللغوي أكثر تأثيراً في ظهور الأخطاء لدى كتابة الطلاب الإيرانيين بالعربية؛ لأنّ المتعلم يكتب في مادّة الكتابة باللغة العربية لا باللغة الفارسيّة، بالإضافة إلى ذلك فإنّه في مرحلة تعلم اللغة لا يعادل اللغتين (اللغة الأم واللغة الثانية)؛ فتأثير اللغة الأقوى (اللغة الفارسيّة) أكثر من اللغة الأضعف؛ لذلك فنحن نفضّل مصطلح «التدخل اللغوي» لدى تحديد مصادر الأخطاء في الكتابة غير الصحيحة. وغرضنا من الإتيان بهذا المصطلح، ومصطلح التداخل اللغوي في قسم التحليل هوبيان السلبي منها.

الطريقة

اتّبع البحث المنهج الوصفي القائم على تحليل الأخطاء الواردة في كتابات الطلاب

لدى استخدامهم الحروف الجازة، كما بيّن نسبة شيوع هذه الأخطاء، وبالتالي الكشف عن مصادرها. وفقاً للباحث جاسم اتخذنا خطوات يعتمد عليها محلّلو الأخطاء؛ وهي:
 ١- مرحلة التعرّف على الخطأ (جمع المادّة وتحديد الخطأ). -٢ مرحلة وصف الخطأ وتصنيفه. -٣ شرح الخطأ أو تفسيره (جاسم، ٢٠١٧: ١٥٩ بتصرّف).

مجتمع وعينة الدراسة

اشتملت الدراسة على مرحلتين؛ المرحلة الأولى: جرت الدراسة على ١٠ صفحات مختارة من ١٠ رسائل ماجستير لطلاب اخترناهم فيما بين عامي ٨٥ و ٩٥ في جامعة تربيت مدرّس و ١٠ صفحات أخرى من ١٠ رسائل الماجستير لطلاب اللغة العربية وآدابها في جامعة شهيد بهشتي. وتجدر الإشارة إلى أنّنا اخترنا رسائل بين عامي ٨٥ و ٩٥ بشكل عشوائي. كما تمّ اختيار صفحة واحدة من كلّ رسالة بشكل عشوائي. وفي المرحلة الثانية: أو مرحلة التأكّد قمنا بدراسة ٤٠ صفحة من الرسائل المختارة. وتناولنا في هذه المرحلة دراسة الفصل الذي يقوم فيه الطالب بالتحليل والكتابة بنفسه؛ حيث يمكننا دراسة كتاباته بصورة أدقّ. فيكون القسم الأكبر من الأدب النظري في الرسائل من الإحالات؛ فإذا كانت كلّ رسالة ١٢٠ صفحة تقريباً، قسمنا الرسالة إلى ثلاثة أقسام واخترنا ٤٠ صفحة من وسطها للدراسة وإذا كان قسم الأدب النظري لرسالة ما أكثر من ٤٠ صفحة، حسبنا عينة الدراسة ٤٠ صفحة بعد أدبها النظري. وتم ترقيم هذه الأوراق المستخرجة من الرسائل بصورة عشوائية؛ وهكذا كان لدينا ٨٠٠ صفحة مرقّمة من ١ حتى ٨٠٠ وبعدها قمنا باختيار أربعين صفحة منها بواسطة الطريقة العشوائية المنتظمة في أخذ العينات. وعلى هذا كانت فاصلة الصفحات المختارة عشرين صفحة ١.. وقد كان اختيار هذه العينة مهماً من جانبين: أولاً- الاستفادة من الرسائل بوصفها مستنداً وحجّة لتطوير الطلاب في مهاراتهم اللغوية وبخاصّة الكتابة. ثانياً- هذا الاختيار طبيعي ولا تتدخل فيه العوامل الخارجيّة.

أداة الدراسة

كانت أدواتنا الهامة والمستخدمة في هذه الدراسة هي قائمة تحليل المحتوى؛ وعلى أساس منهج تحليل الخطأ يمكن تقسيم مواضع الأخطاء النظاميّة أو أخطاء المقدرة لدى متعلّمي اللغة العربية في استعمال الحروف الجازة المناسبة للأفعال إلى ثلاثة أقسام:
 ١- استعمال هذه الحروف في غير مكانها أو تعدية الأفعال المتعدية بحروف غير مناسبة،

نحو: «اقتبس عنه أفكاره، اعتذر من الرئيس، اضطرّ فلان لعمل كذا والصواب أن يقال: اقتبس منه أفكاره، اعتذر إلى الرئيس، اضطرّ فلان إلى عمل كذا» (سلمان، ٢٠٠٣: ١٠٧ و٨١).

٢- حذف الحروف الجارّة عندما تقتضي الحاجة ظهورها، أو تعدية الأفعال المتعدية بالحروف مباشرة. على سبيل المثال: هي تشعر بالتعب، لا يخفك أن الأمر كذا والصواب أن يقال: هي تشعر بالتعب، لا يخفى عليك أن الأمر كذا.

٣- إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة ظهورها، أو تعدية الأفعال المتعدية بنفسها، بالحروف، على سبيل المثال: أسأل منكم، أكد على الأمر والصواب أن يقال: أكد الأمر، أسألكم، أو «ساد فلان على قومه، أزدرى بالدنيا، حرمه من الشيء والصواب أن يقال: ساد فلان قومه، أزدرى الدنيا، حرمه الشيء» (المصدر نفسه: ٨٨ و٦٥).

ويمكن الإشارة في أهم أسباب هذه الأخطاء إلى التدخل اللغوي، والتداخل اللغوي نفسه الذي يؤدي إلى فرط التعميم؛ فهو ناتج عن ضعف الحصيلة اللغوية لديهم.

تحليل البيانات

وللتعرّف على أخطاء الطلاب في استخدام الحروف الجارّة، قمنا بتحليل نوع أخطائهم ومصادر تلك الأخطاء على أساس المراحل التي ذكرناها (جمع المادة، ووصف الخطأ، وشرحه) وقد أخذنا العينة في المرحلتين لغرض كشف الأخطاء وتحليلها. كما قمنا في دراستنا بتحديد الاستعمالات الخاطئة لهذه الحروف في الأوراق الطلابية في مرحلة جمع المادة وتحديد الخطأ وبعدها صنّفنا الأخطاء في ثلاث فئات في مرحلة وصف الخطأ وتصنيفه وهي: - استعمال هذه الحروف في غير مكانها. - حذف هذه الحروف حين يقتضي السياق ذكرها. - إبقاء هذه الحروف حين لا يقتضي السياق ذكرها؛ ثمّ شرحنا الأسباب وكيفية وقوع الأخطاء في مرحلة شرح الخطأ وتفسيره. وقمنا في المرحلة الأولى من الدراسة باختيار صفحة واحدة من عينة الدراسة بصورة عشوائية من الرسائل المختارة للجامعتين، وأحصينا أخطاء الطلاب في هذه الأوراق. كما قمنا في المرحلة الثانية من الدراسة باختيار العينة من جديد من الرسائل المختارة للتأكد من النتيجة الحاصلة في المرحلة الأولى.

عرض النتائج

صنّفنا نوعية أخطاء الطلاب في استعمال الحروف الجارّة ومصادرها في المرحلة الأولى

من الدراسة في جدول (١) الذي يبيّن نوع الأخطاء ومصادرها ونسبتها المئوية لهذه الأخطاء لدى طلبة جامعة تربيت مدرّس.

جدول (١) تصنيف الأخطاء لطلاب جامعة تربيت مدرّس في استعمال الحروف الجازة

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية	مصدر الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
استعمال الحروف	١٢	٧٥٪	التدخل	٨	٥٠٪
حذف الحروف	٠	٠	نقص المخزون	٨	٥٠٪
إبقاء الحروف	٤	٢٥٪	التداخل	٠	٠
المجموع	١٦	١٠٠٪	المجموع	١٦	١٠٠٪

يُتّضح من الجدول رقم (١) أنّ معظم أخطاء الطّلاب من نوع «استعمال الحروف الجازة في غير مكانها»؛ إذ نلاحظ أنّ نسبة (٧٥٪) من أخطائهم كانت من هذا النوع. ونلاحظ كذلك أنّ نسبة (٢٥٪) من أخطائهم كانت من نوع «إبقاء الحروف الجازة عندما لا تقتضي الحاجة إليها». كما أنّه لا يوجد أي خطأ في الأوراق الطّلابية حول «حذف الحروف الجازة عندما لا تقتضي الحاجة إليها». ويتبيّن لنا من هذا الأمر أنّ الطّلاب ليس لديهم مشكلة في استعمال هذا النوع «حذف الحروف الجازة»، كما يمكن أن نستنبط من ذلك أنّ الطّلاب لديهم وسواس في استعمال هذه الحروف، وهم يركّزون استعمالها بدلاً من حذفها، وربّما يظنّون أنّ استعمال هذه الحروف يقترب بكتابتهم إلى العربيّة، ويعدّهم عن العجمة، لكن في الحقيقة هم يعمّمون قواعد استعمال هذه الحروف في كتاباتهم. وتجدر الإشارة إلى أنّه في بعض الأعوام ما وجدنا خطأً في أوراق الطّلاب. ويمكن القول إنّ «استعمال الحروف الجازة في غير مكانها» يعدّ من أهمّ الأسباب التي تؤدّي إلى ضعف الطّلاب الإيرانيين في استعمال الحروف الجازة، ويليها «إبقاء الحروف الجازة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها». ولكن اختلاف النسبة بين النوعين يوضح لنا أنّ أكثر ضعف الطّلاب هو في اختيار نوع الحرف الجاز. وقد يكون سبب هذا الأمر سيطرة أسلوب تفكير اللغة الأمّ عليهم، ونقص مخزونهم اللغوي؛ ممّا أدّى إلى ظهور هذه المشكلة. على أيّ حال يجب على مدرّسي اللغة العربيّة في إيران أن يحرصوا على تجنب وقوع هذين النوعين من الأخطاء لدى طلابهم بغية التخلّص منها؛ إذ هما من الأخطاء الشائعة لدى الطّلاب التي تتجلّى في التدخل اللغوي، ونقص المخزون اللغوي؛ فالتدخل اللغوي هو مصدر (٥٠٪) من أخطاء الطّلاب، ولا يشارك التدخل اللغوي في إنتاج هذا النوع من الأخطاء. فيما يلي نوع الأخطاء ومصادرها

والنسبة المئوية التي حصلنا عليها في المرحلة الأولى من الدراسة في جدول (٢) لدى طلبة جامعة شهيد بهشتي:

جدول (٢) تصنيف الأخطاء لطلاب جامعة شهيد بهشتي في استعمال الحروف الجازة

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية	مصدر الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
استعمال الحروف	١٥	٦٠٪	التدخل	١٣	٥٢٪
حذف الحروف	١	٤٪	نقص المخزون	١٢	٤٨٪
إبقاء الحروف	٩	٣٦٪	التداخل	٠	٠
المجموع	٢٥	١٠٠٪	المجموع	٢٥	١٠٠٪

يوضح الجدول رقم (٢) أنّ معظم أخطاء الطلاب من نوع «استعمال الحروف الجازة في غير مكانها»؛ إذ نلاحظ أنّ نسبة (٦٠٪) من أخطائهم كانت من هذا النوع. كما نلاحظ أنّ نسبة (٣٦٪) من أخطائهم كانت من نوع «إبقاء الحروف الجازة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها». ويوجد خطأ واحد من نوع «حذف الحروف الجازة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها» ونسبته (٤٪). وهناك (١٥) خطأ في الأوراق الطلابية من حيث «استعمال الحروف الجازة في غير مكانها»، وأكثرها من نوع التدخل اللغوي، وأمّا بالنسبة إلى «إبقاء الحروف الجازة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها»، فأكثرها من نوع التدخل اللغوي، ولعلّ هذا ناتج عن تفكير الطالب بلغته الأم؛ لذلك على الأساتذة أن يحرصوا على تعليم هذه الحروف بصورة دقيقة بغية إبعاد طلابهم عن التفكير بلغتهم الأم لدى استعمال هذه الحروف.

كما حصلنا في المرحلة الأولى من الدراسة على نتيجة مفادها أنّ أكثر أخطاء الطلاب في الجامعتين في حروف «الباء، اللام، من، عن، في، على، وإلى» ولتبيين النسبة المئوية للحروف السبعة قمنا بإحصاء الحروف الجازة في هذه الأوراق وكان هدفنا الرئيس منه إحصاء نسبة أخطاء الطلاب في استخدام هذه الحروف، وليس فرز الحروف فحسب؛ فحصلنا على النتائج الآتية في الجدول (٣) و (٤):

جدول (٣) عدد الحروف في الأوراق الطلابية بجامعة تربيت مدرّس وتحديد الخطأ في استعمالها.

الحروف	عدد الحروف	النسبة المئوية	عدد الخطأ	النسبة المئوية
باء	٢١١	١٨/١٩٪	٨	٥٨/٢٢٪
لام	١٣٧	٤٥/١٢٪	٧	٢٠٪

إلى	١٠١	٪٩/١٨	٤	٪١١/٤٢
من	١٦٦	٪١٥/٠٩	٣	٪٨/٥٧
عن	٩٠	٪٨/١٩	٥	٪١٤/٢٨
في	٢٤٦	٪٢٢/٣٦	٤	٪١١/٤٢
على	١٢٥	٪١١/٣٦	٥	٪١٤/٢٨
سائر الحروف	٢٤	٪٢/١٨	٠	٠
المجموع	١١٠٠	٪١٠٠	٣٥	٪١٠٠

جدول (٤) عدد الحروف في الأوراق الطلابية بجامعة شهيد بهشتي وتحديد الخطأ في استعمالها.

الحروف	عدد الحروف	النسبة المئوية	عدد الخطأ	النسبة المئوية
باء	٢١٨	٪٢٠/٧٨	٧	٪١٧/٠٧
لام	١٥٢	٪١٤/٤٨	١٠	٪٢٤/٣٩
إلى	٩٨	٪٩/٣٤	٥	٪١٢/١٩
من	١٤٦	٪١٣/٩١	٣	٪٧/٣١
عن	٥٣	٪٥/٠٥	٦	٪١٤/٦٣
في	٢٥١	٪٢٣/٩٢	٤	٪٩/٧٥
على	٩٨	٪٩/٣٤	٦	٪١٤/٦٣
سائر الحروف	٣٣	٪٣/١٤	٠	٠
المجموع	١٠٤٩	٪١٠٠	٤١	٪١٠٠

لا حظنا أن عدد الحروف الجازة في الأوراق للجامعتين كثيرة جداً، وكما قلنا في السابق إن هذه الحروف تسهم إسهاماً بالغاً في تكوين الجملة. كما شاهدنا اسهام الحروف السبعة «باء، لام، من، عن، في، على، وإلى» أكثر من سائر الحروف. والنتيجة التي حصلنا عليها في مرحلة جمع المادة، وتحديد الخطأ، أن الطلاب يرتكبون الخطأ في استخدام هذه الحروف حينما يريدون استخدامها مع الفعل المركب الحرفي أو مصدره وسنشرح بعض هذه الأخطاء في قسم شرح الأخطاء. وفيما يلي جدول (٥) والذي حصلنا عليه في مرحلة تصنيف الأخطاء ونسبتها المئوية من أخطاء الطلاب بجامعة تربيت مدرّس في المرحلة الثانية من الدراسة:

جدول (٥) تصنيف الأخطاء لطلاب جامعة تربيت مدرّس في استعمال الحروف الجازة.

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية	مصدر الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
١ استعمال الحروف	٢١	٪٦٠	التدخل	١٩	٪٥٤/٢٨
حذف الحروف	٣	٪٨/٥٧	نقص المخزون	١٦	٪٤٥/٧١

٠	٠	التداخل	٪٣١ / ٤٢	١١	إبقاء الحروف
٪١٠٠	٣٥	المجموع	٪١٠٠	٣٥	المجموع

يتّضح من الجدول رقم (٥) أنّ معظم أخطاء الطّلاب من نوع «استعمال الحروف الجارّة في غير مكانها»؛ إذ نلاحظ أنّ نسبة (٦٠٪) من أخطائهم كانت من هذا النوع. ونلاحظ كذلك أنّ نسبة (٣١ / ٤٢)٪ من أخطائهم كانت من نوع «إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة ظهورها». كما نلاحظ أنّ نسبة (٨ / ٥٧)٪ من أخطائهم كانت من نوع «حذف الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها». كما نلاحظ أنّ الطّلاب يعانون من التدخّل اللغوي في ارتكاب أخطائهم أكثر من نقص المخزون اللغوي؛ فالنسبة المئوية للأوّل هي (٥٤ / ٢٨)٪، أمّا الثاني فكانت نسبته هي (٤٥ / ٧١)٪ وقياساً بالمرحلة الأولى تأكّدنا أنّ أخطاء الطّلاب أكثرها من نوع «استعمال الحروف الجارّة في غير مكانها»، ويرجع مصدرها إلى التدخّل اللغوي، وكما قلنا آنفاً هم يعمّمون قواعد استعمال هذه الحروف في كتاباتهم، ويظنّون أنّ استعمال هذه الحروف يقترب بكتابتهم إلى العربيّة ويبعدهم عن العجمة. والجدير بالذكر أنّه لا تخرج أخطاء الطّلاب في هذه المرحلة عن نطاق الحروف السبعة التي ذكرناها، وقد ارتكبوا الخطأ في استعمالها مع الفعل المركّب الحرفي ومصدره. كما انخفض عدد الأخطاء بالنسبة إلى المرحلة الأولى ولكن ليس هناك فرق كبير بين هذه الأعداد؛ ولم يكن قصدنا فرز الأخطاء فقط، بل كشف مواطن الخطأ ومصدرها. وفيما يلي جدول (٦) تصنيف الأخطاء ونسبتها المئوية من أخطاء الطّلاب في المرحلة الثانيّة من الدراسة بجامعة الشهيد بهشتي:

الجدول (٦) تصنيف الأخطاء لطّلاب جامعة شهيد بهشتي في استعمال الحروف الجارّة

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية	مصدر الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
استعمال الحروف	٤٢	٪٥٨ / ٥٣	التدخل	٢٣	٪٥٦ / ٥٩
حذف الحروف	٢	٪٤ / ٨٧	نقص المخزون	١٨	٪٤٣ / ٩٠
إبقاء الحروف	١٥	٪٣٦ / ٥٨	التداخل	٠	٠
المجموع	٤١	٪١٠٠	المجموع	٤١	٪١٠٠

يوضح الجدول رقم (٦) أنّ معظم أخطاء الطّلاب من نوع «استعمال الحروف الجارّة في غير مكانها»؛ إذ نلاحظ أنّ نسبة (٥٨ / ٥٣)٪ من أخطائهم كانت من هذا النوع. كما نلاحظ كذلك أنّ نسبة (٣٦ / ٥٨)٪ من أخطائهم كانت من نوع «إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها». وأمّا «حذف الحروف الجارّة عندما لا تقتضي

الحاجة إلى ظهورها»، فنسبتها (٨٧/٤٪). ونلاحظ أن التدخّل اللغوي أكبر أثراً في هذه الأخطاء. ويبلغ عدد الأخطاء من هذا النوع (٢٣)، ونسبتها المئوية (٥٦/٠٩٪). وأظهرت نتيجة المقارنة بين هذه المرحلة وبين المرحلة الأولى أن نسبة أخطاء الطلاب من نوع «استعمال الحروف الجازة في غير مكانها» أكثر من سائر الأخطاء، كما تبين لنا أن أخطاء الطلاب في هذه المرحلة أكثرها من نوع التدخّل اللغوي.

شرح الأخطاء

سنقوم في هذا القسم بشرح بعض الأمثلة من أخطاء الطلاب على أساس مصدرين رئيسيين في نشأتها. والجدير بالذكر أن الأخطاء التي حصلنا عليها في الأوراق الطلابية كلّها من الحروف الملازمة للفعل المركّب الحرفي، وهي من نوع الحروف الفارغة دلاليّاً، ولا يمكن وضع قواعد لها تضبط استعمال الحروف وتعلّلها؛ وما وجدنا استعمالاً خاطئاً في توظيف الحروف الدالة على الاتجاه والمكان الذي شرحناه في الأدب النظري. كما وضحنا في تعريف الخطأ أن الأخطاء النظامية أكثر أهمية من الأخطاء غير النظامية؛ وذلك لتكرار حدوثها عند المتعلّمين في مستويات اللغة المختلفة، إمّا بسبب جهل المتعلّم للقاعدة، وإمّا بسبب التدخّل اللغوي.

التدخل اللغوي

يتمّ إنتاج الأمثلة المذكورة أدناه من أخطاء الطلاب بجامعة تربية مدرّس، وشهيد بهشتي. وهي من نوع الأخطاء الناتجة عن التدخّل اللغوي. «إنّ تدخل اللغة الأم هو المصدر الأبرز للأخطاء بين متعلّمي اللغة الثانية، حتّى إنّ بعضهم جعل تعلّم اللغة الأجنبية يتضمّن التخلّص من مؤثرات اللغة الأم ومن الواضح من نظريات التعلّم أنّ الشخص يستعمل خبرته السابقة في اللغة كي يتيسّر له تعلّم اللغة الثانية. ولا شكّ أنّ اللغة الأم هي مجموعة من الخبرات السابقة. وحين تنقل اللغة الأم نقلاً سلبياً نقول: إنّ التدخل قد حدث» (براون، ١٩٩٤: ١٠٧).

١- استعمال الحروف الجازة في غير مكانها

أولاً: (أ) الخطأ: ينذرهم عن؛ في جملة (وحيثما ينذرهم عن عذاب الجحيم).

ب) الصواب أن يقال: ينذرهم بعذاب الجحيم. يستخدم الطالب هذا الفعل في لغته الأم مع حرف إضافة «از» وكما قلنا سابقاً يعادل هذا الحرف في اللغة العربية بحرف «عن»،

وبهذا الشكل وقع الطالب في إشكالية التدخل اللغوي بسبب التفكير بلغته الأم. ثانياً: أ) الخطأ: قولهم: مقسوماً بأجزاء في جملة (وأن يكون مقسوماً بأجزاء ينطق بها الشعر أفضل).

ب) الصواب أن يقال: مقسوماً إلى أجزاء. «ويقال: قَسَمَ بحثه إلى فصولٍ أي جزَّاه إلى فصولٍ» (مجاني الطلاب، ٢٠٠٤: ٦٧٢). إنَّ الطالب أثرت عليه لغته الأم في كتابة هذه الجملة؛ لأنه يستخدم هذا الفعل مع حرف إضافة «به» في اللغة الفارسية المعادل حرف «باء» في العربية؛ وعلى هذا أصيب الطالب بالتدخل اللغوي إثر تفكيره بلغته الأم. ثالثاً: أ) الخطأ: قولهم: نظراً بأنّه؛ في جملة (ونظراً بأنّه ليس من السهل تحديد الوظيفة الوصفية لتداخلها مع الوظيفة الإيحائية).

ب) الصواب أن يقال: نظراً إلى أو نظراً لأنّه؛ كما قيل: «نَظَرًا وَمَنْظَرًا وَمَنْظَرَةً وَتَنْظَارًا وَنَظْرَانًا لَهُ وَإِلَيْهِ: أَبْصَرَهُ تَأَمَّلَهُ بَعِينَهُ» (معلوف، ١٩٩٢: ٨١٧). تأثر الطالب بلغته الأم واستخدم حرف «باء» مع مصدر نظراً. في الحقيقة هو فكّر بلغته الأم في كتابة هذه الجملة، وترجمها إلى اللغة العربية لأنّ كلمة «النظر» تُستخدم مع حرف إضافة «به» في اللغة الفارسية في هذا المعنى.

رابعاً: أ) الخطأ: إستند به؛ في جملة (إستند أصحاب الكوفة).

ب) الصواب أن يقال: استند إلى. كتب الطالب هذه الجملة في إثر تفكيره بلغته الأم؛ لأنّه يستعمل هذا الفعل في اللغة الفارسية مع حرف إضافة «به»؛ وكما قلنا آنفاً «يعادل حرف «إلى» في اللغة الفارسية بحرفي «تا و به»» (ابن الرسول، نجف آبادي، ١٣٩٠: ٢٤). في الحقيقة أصيب الطالب بالتدخل اللغوي.

خامساً: أ) الخطأ: في قولهم: بالرغم من؛ في جملة (فبالرغم من خطابه السياسي الذي يملأ صفحات الرواية)

ب) الصواب أن يقال: على الرغم من... «الرغم: الرغام، ويقال: إنّه فعله على رغمه، وعلى الرغم منه، وعلى رغم أنفه: على كره منه» (هارون، د.ت، ج: ١، ٣٥٨). أصيب الطالب بالتدخل اللغوي وكتب حرف «باء» بدلاً من حرف «على» إثر تفكيره بلغته الأم.

سادساً: أ) الخطأ: أجاوبوا إلى؛ في جملة (أجاوبوا إلى البيت على وجهين).

ب) الصواب أن يقال: أجاوبوا عن البيت. يُستعمل فعل أجاوب في اللغة الفارسية مع حرف إضافة «به» ويعادل هذا الحرف في اللغة العربية بحرف «إلى»؛ على هذا استخدم الطالب هذا الفعل مع حرف لا يتناسب معه على إثر التفكير بلغته الأم.

٢- إبقاء الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة ظهورها

أولاً: (أ) الخطأ: يعتبر أحد من مشاكل في جملة (يعتبر أحد من مشاكل معرفة حافظ، عدم وجود مصادر).

ب) الصواب أن يقال: يعتبر عدم وجود مصادر إحدى مشكلات معرفة حافظ. لا يحتاج الفعل إلى حرف جارّ، لأنّ غرض الكاتب هو عدّ، ولكن إذا أضفنا حرف جرّ كما في المثال الآتي يتغيّر معناها «اعتبر منه: تعجّب واعتبر فلاناً عالماً: عدّه عالماً وعامله معاملة العالم» (هارون، د.ت، ج ٢: ٥٨٦). يتّضح من هذا المثال إصابة الطالب بالتدخّل اللغوي؛ لأنّه استخدم حرف إضافة «از» مع هذا الفعل حين استخدامه لعدّ في لغته الأم؛ وكما قلنا في القسم النظري يُعادّل حرف «از» في اللغة الفارسيّة بحرفي «من وعن» في اللغة العربيّة. في الواقع ارتكب الطالب الخطأ نتيجة تفكيره بلغته الأم.

ثانياً: (أ) الخطأ: في قولهم: حسباً على في جملة (إن نقارن الشعراء حسباً على استخدامهم) ب) الصواب أن يقال: حسب استخدامهم. يقع الطالب في استخدام هذه الجملة في التدخّل اللغوي الناتج عن تفكيره بلغته الأم؛ لأنّ «من معاني الحرف «على» الاستعلاء، ويعادله في اللغة الفارسيّة حرف الإضافة «بر»» (نصف آبادي وابن الرسول، ١٣٨٩: ١٨٠).

٣- حذف الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة ظهورها

أولاً: (أ) الخطأ: الابتعاد الأعمال الفكرية.

ب) الصواب أن يقال: الابتعاد عن الأعمال الفكرية. كما ذكر في المعاجم: «ابتعاد عن: تجنّب» (ميرزاوي، ١٣٨١: ٢٨)، لم يستخدم الطالب الحرف مع هذا المصدر إثر نقص مخزونه اللغوي، في حين يُستعمل هذا المصدر في اللغة الفارسية مع حرف إضافة «از» الذي معادله في اللغة الفارسية حرف الجرّ «عن» في كثير الأحيان. ربّما تجنّب الطالب استخدام الحرف؛ ليتحاشى التدخّل اللغوي.

ثانياً: (أ) الخطأ: تعرّف؛ في جملة (تعرّف الشاعر).

ب) الصواب أن يقال: تعرّف على الشاعر، أو تعرّف إلى. أصيب الطالب بالتدخّل اللغوي؛ لأنّه استعمل الفعل من دون الحرف إثر نقص مخزونه اللغوي؛ ويمكن القول إنّه عمّم قاعدة خاصّة في استعمال فعل «تعرّف» للأشياء على الفعل نفسه للإنسان. لأنّ يُستخدم هذا الفعل للإنسان مع حرف «على» في حين يُستخدم للأشياء مباشرة أي من دون حرف جرّ.

ثالثاً: (أ) الخطأ: في استعمال الفعل يشعر من دون تعديته بحرف الجرّ بـ في جملة (يشعر

تأنيب الضمير).

ب) الصواب أن يقال: يشعر بتأنيب. كتب الطالب هذه الجملة إثر تفكيره بلغته الأم؛ لأنه لا يستخدم هذا الفعل في لغته مع الحرف.

نقص المخزون اللغوي

عندما لا يعرف الطالب قاعدة ما من اللغة الثانية يلجأ إلى تعميم ما يعرف على ما لا يعرف من اللغة في كثير من الأحيان. «يشار دائماً إلى إفراط التعميم في اكتساب اللغة الثانية بأنها شائعة شيوعاً كبيراً حيث يعمّم الطالب قاعدة ما أو عنصراً ما وراء حدوده الطبيعية-بصرف النظر عما في لغته الأم» (براون، ١٩٩٤: ١٠٩). وفيما يلي أمثلة من أخطاء الطلاب بجامعة تربية مدرس وشهيد بهشتي، وهي من نوع نقص المخزون اللغوي الذي يؤدي إلى إفراط التعميم في استخدام الحروف الجارة في كثير من الأحيان.

١- استعمال الحروف الجارة في غير مكانها

أولاً: (أ) الخطأ: في قولهم: الابتعاد منه؛ في جملة (أترك سلمى حبیبها بالفراق والابتعاد منه؟).

ب) الصواب أن يقال: الابتعاد عنه كما قيل: «ابتعد عن: تجنّب» (ميرزاوي، ١٣٨١: ٢٨)، وكما قلنا يعادل حرف «از» في اللغة الفارسية بحرفي «من وعن» في اللغة العربية؛ وعلى هذا قد يرتكب الطالب الخطأ؛ لأنه اختار الحرف غير المناسب لهذا الفعل إثر نقص مخزونه اللغوي.

ثانياً: (أ) الخطأ: في قولهم: بالنسبة للفكر؛ في جملة (ليس بالنسبة للفكر السلفي ولكن أيضاً للفكر الاشتراكي...)

ب) الصواب: بالنسبة إلى؛ كما قال هارون بالنسبة إلى كذا: بالنظر إليه (هارون، د.ت، ج ٢: ٩٢٤). إن قصد الطالب هناك المقارنة بين شيئين ولكن استخدم المصدر مع الحرف غير المناسب؛ وهذا يبيّن لنا نقص مخزونه اللغوي.

ثالثاً: (أ) الخطأ: قي قولهم: عدم التقيّد من السعة في جملة (عدم التقيّد من السعة و... للتعبير عن كل ما يراد للتعبير الشعري عنه).

ب) الصواب أن يقال: عدم التقيّد بالسعة لأنّ معناه الالتزام بأمر، كما قيل «تقيّد بالشيء»: خضع له وراعاه: تقيّد بالأنظمة؛ تقيّد بالأوامر» (مجانى الطلاب، ٢٠٠٤: ٧٠١). يتبين لنا من هذا الخطأ أنّ الطالب ليس لديه علم بالحرف الخاص لهذا الفعل. وربّما لم

يستخدم حرف «باء» مقترناً به لتجنب التدخل اللغوي.
 رابعاً: أ) الخطأ: قي قولهم: تقليلاً للآلام؛ في جملة (فاضطرت إلى ترك بلدها تقليلاً للآلام).

ب) الصواب: تقليلاً من الآلام. وفقاً لأذر نوش قلله أو قلل من (أذرنوش، ١٣٧٩: ٥٥٥). في هذا المثال الطالب لم يكن لديه العلم بالحرف الخاص لهذا الفعل لهذا استعمله مع حرف «اللام» واستعمل المفعول لأجله بدلاً من الفعل. ويمكن القول إنه عمم معلوماته المستقاة من اللغة العربية، ورجح استعمال الحرف مع هذا الفعل لتقريب كلامه باللغة العربية.

خامساً: أ) الخطأ: في قولهم: تحدت مع؛ في جملة (تحدت هزار مع الوردية).
 ب) الصواب أن يقال: تحدت إلى. كما قد ذكر: «تحدت: تكلم. ويقال: تحدت إليه أي خاطبه» (هارون، د.ت، ج ١٦٠: ١). غرض الكاتب هنا هو الخطأ؛ فاستعمال حرف «مع» خطأ في هذا الموضع. وقد استخدم الكاتب هذا الحرف نتيجة نقص مخزونه اللغوي وعمم معلوماته انطلاقاً من هذا الفعل. ربّما أنه قد رأى هذا الفعل مع حرف «مع» فعممه على معانيه الأخرى. وكما قلنا آنفاً إن الأخطاء أكثر تأثيراً في غموض معنى الكلام؛ لأنّها مرتبطة بالاستعمال الخاطيء للقواعد، وكما نلاحظ في هذا المثال يقع الطالب في الخطأ بسبب استخدام القاعدة بشكل غير مناسب.

سادساً: أ) الخطأ: تعرّف عليها في جملة (بالدلالة النسقية، التي ينبغي أن يوجه لها الناقد الثقافي مهمة لكشفها والتعرّف عليها).

ب) الصواب أن يقال: تعرّفها. الغرض هنا: تعرّف الأشياء، كما قيل: تعرّفت على الأشياء، وهذا خطأ، لأنّ الفعل تعرّف هنا يتعدى بنفسه (عبدالدايم، ١٤١٧: ٤٢). يستخدم حرف على مع هذا الفعل حينما يكون المعرّف إنساناً واستعماله مع الحرف حينما يكون المعرّف شيئاً خاطئاً. رأى الطالب استخدام هذا الفعل مع الحرف، وعمم هذه القاعدة هناك في إثر نقص مخزونه اللغوي.

٢- إبقاء الحروف الجازة عندما لا تقتضي الحاجة ظهورها

أولاً: أ) الخطأ: يُوسّع من؛ في جملة (أن يوسّع من معلوماته حول ثقافة لغة المصدر ويفهم الأمور بنفسه).

ب) الصواب أن يقال: يُوسّع كما قيل «وسّع الشيء، توسيعاً، وتوسعةً: صيره واسعاً» (هارون، د.ت، ج ٢: ١٠٤٣). استخدم الطالب هذا الفعل بشكل خاطئ، ورجح الإتيان

بالحرف الجارّ بدلاً من حذفه حتّى يقترب كلامه من العربيّة؛ وهذا ناتج عن نقص مخزونه اللغوي.

ثانياً: (أ) الخطأ: في قولهم: عند من منعه؛ في جملة (أن منع تقديم التمييز المذكور عند من منعه).

(ب) الصواب أن يقال: عند منعه من دون استعمال الحرف الجارّ. ثالثاً: (أ) الخطأ: مختلّ في عقله؛ في جملة (الرواية تشير إلى تحوّل الشيخ إلى رجل مختلّ في عقله).

(ب) الصواب أن يقال: مختلّ العقل. لا يحتاج الفعل إلى حرف جارّ، كما ذكر، «رجع الشيطان يلتمس الخلاط أي يخالط قلب المصلّي بالوسوسة، فطنّ الناس أن قد خولطوا وما خولطوا ولكن خالط قلبهم همّ عظيم، من قولهم خولط فلان في عقله مخالطة إذا اختلّ عقله، مختلّ الجسم أي نحيف الجسم» (ابن منظور، ١٤٢١، ج ٤: ١٧٨ و ٢٠٤).

٣- حذف الحروف الجارّة عندما لا تقتضي الحاجة ظهورها

أولاً: (أ) الخطأ: يدعو؛ في جملة (يدعو البحث عن كلّ عناصرها).

(ب) الصواب أن يقال: يدعو إلى البحث... «ربّما نستطيع أن نعرض معاني حروف الجرّ في الفارسيّة والعربيّة، وعلى حسب هذا التعريف يعادل حرف «إلى» في اللغة العربيّة بحرفي «تا و به»» (ابن الرسول، نجف آبادي، ١٣٩٠: ٢٤)؛ ولكن لم يستخدم الطالب الحرف المناسب مع هذا الفعل نتيجة نقص مخزونه اللغوي.

ثانياً: (أ) الخطأ: سائلاً؛ في جملة (سائلاً ما فيه)

(ب) الصواب أن يقال: سائلاً عمّا فيه. لم يستخدم الطالب حرف «عن» نتيجة نقص مخزونه اللغوي؛ فلم يتمكّن من استعمال هذا المصدر مع الحرف المناسب له وكما قلنا في السابق يعادل هذا الحرف في اللغة الفارسية بحرف الإضافة «از».

ثالثاً: (أ) الخطأ: أرسل رسالة في جملة (أرسل خاله رسالة إلى والده).

(ب) الصواب أن يقال: أرسل برسالة إلى والده. لم يستعمل الطالب حرف «باء» مع الفعل نتيجة نقص مخزونه اللغوي، وعمّم القاعدة المعروفة لديه على هذا الموضع. «جرت استعمالات العرب على أن يجعلوا الفعل «أرسل» متعدّياً ناصباً للمفعول إن كان المرسل إنساناً، أو مما يمشي على أرجل» (عبدالدايم، ١٤١٧: ١٣)؛ في حين لا يعرف هذه القاعدة «إن كان المرسل ممّا يحمل حملاً، فإنّ الفعل (أرسل) لا يتعدّى إلى المفعول بنفسه، وإنّما بحرف الجرّ» (المصدر نفسه).

مناقشة النتائج

إنّ توظيف الحروف الجارة لدى الطّلاب الناطقين بغير العربيّة أمر مهمّ في المهارات اللغوية وبخاصّة مهارة الكتابة. ونلاحظ أنّ كثيراً من خريجي الجامعات لم يتمكّنوا من استعمال هذه الحروف استعمالاً صحيحاً بسبب نقص معرفتهم باقتران الحروف الجارة بأفعال متعدّية بها، كما ساهم في هذا الأمر تدخّل لغتهم الأم. وهذان الأمران يجعلان الطالب يخطئ في استعمال هذه الأفعال مقترنة بحرف يناسبها. كما نلاحظ أنّ معظم أخطاء الطّلاب متعلّقة بالحروف السبعة التي لها إسهام كبير في الكتابة باللغة العربيّة وهي عبارة عن «الباء، اللام، من، عن، في، على، وإلى». أمّا في الإجابة عن السؤال الأوّل من أسئلة البحث (ما هي أهمّ مواطن الضعف عند الطّلاب في توظيف الحروف الجارة؟)، فقد قسمت مواطن ضعفهم في توظيف هذه الحروف إلى ثلاثة أقسام؛ وهي: ١- استعمال هذه الحروف في غير مكانها. ٢- حذف الحروف الجارة عندما تقتضي الحاجة إلى ظهورها. ٣- إبقاء الحروف الجارة عندما لا تقتضي الحاجة إلى ظهورها. وتبيّن لنا أنّ معظم الأخطاء لدى طّلاب الجامعات، مصدرها استعمالهم الحروف الجارة في غير مكانها؛ وربّما يظنّ الطّلاب أنّ استعمال هذه الحروف يقترب بكتابتهم إلى العربيّة، ويعدّهم عن العجمة؛ لهذا يرحّجون استعمالها بدلاً من حذفها. والأخطاء من نوع «حذف الحروف الجارة عندما تقتضي الحاجة إلى ظهورها» لدى طّلاب الجامعات أقل بكثير بالنسبة إلى النوعين الآخرين. في حين أنّ أخطاء طّلاب جامعة شهيد بهشتي أكثر من أخطاء طّلاب جامعة تربيت مدرّس.

وفي الإجابة عن السؤال الثاني (ما هي أسباب الخطأ في توظيف الحروف الجارة عند الطّلاب؟)، وجدنا أنّ معظم أخطاء الطّلاب في استعمال الحروف الجارة يعود إلى التدخّل اللغوي ونقص المخزون اللغوي. وقد يكون السبب في نقص المخزون اللغوي أنّ الطالب يعتقد أنّه باستخدامه المفرط للحروف يقترب بذلك من أسلوب اللغة العربيّة؛ على أيّ حال ذكرنا هذه الحالة تحت عنوان نقص المخزون اللغوي؛ لأنّ نقص الحصيلة اللغوية يؤدّي إلى التعميم المبالغ فيه أيضاً. كما لاحظنا في كثير من الأحيان في تصحيح الأوراق الطلّابية أنّه لم يخطئ الطّلاب في استعمال الحروف المعادلة لمواضع حروف لغتهم الأم؛ وهذا ما يسمّى بالتدخّل الإيجابي. ولكن عندما يختلف موضع استخدام حروف الإضافة بين اللغتين يقع الطالب في الخطأ وهذا ما يسمّى بالتدخّل السلبي؛ وعند الوقوع في الخطأ في حالة عدم وجود فرق في استعمال الحروف بين اللغتين، يدّل ذلك على نقص المخزون اللغوي لدى الطّلاب.

وبالنسبة إلى السؤال الثالث (أي عامل أكثر تأثيراً في الاستعمال الخاطيء للحروف الجارّة؟)، رأينا أن أكثر أخطاء الطلاب في كلتا الجامعتين من نوع التدخّل اللغوي. كما لاحظنا أن الحروف الجارّة في اللغة الفارسيّة تُستبدل بحروف الإضافة، وبناءً على ذلك يتعرّض متعلّم اللغة إلى مشكلة التعميم الخاطيء الذي يكون سببه في أكثر الأوقات نقص المعرفة في الفروق الدقيقة بين معادل الحروف في اللغتين من جهة، وتدخّل لغته الأم في اللغة الثانية من جهة أخرى. وعلى هذا الأساس يرتكب الكثير من الأخطاء التي تحدث في الغالب بسبب استخدامات الحروف بين اللغتين. وأمّا من فوائد تحليل هذه الأخطاء وشرحها، فهو إعطاء مؤشّرات يمكن الاستفادة منها في تقديم مادّة تعليميّة تكفل لنا تجنّب هذه الأخطاء بعد ذلك. ويدعو الباحثون إلى علاج هذه الأخطاء وتأليف معجم يضمّ ما نحتاج إليه من الأفعال المتعدّية بالحروف بنوعيتها اللذين أشرنا إليهما في قسم الفعل المركّب الحرفي، والتركيز المكثّف على تعليم الحروف السبعة التي ذكرناها بالنسبة إلى سائر الحروف الجارّة.

التوصيات

للتخلّص من أخطاء الطلاب في استعمال الحروف الجارّة نقترح بأن: تُتخذ خطوات أكثر جدّية في البحوث المقبلة لبيان وجوه التفاوت والتشابه بين اللغتين العربيّة والفارسيّة، فعلى سبيل المثال: التحليل التقابلي (Contrastive Linguistics) بين اللغتين، أو أبحاث حول التصنيفية (Linguistic Typology) بين اللغتين؛ لكي نصل إلى مرحلة يغدو فيها مستوى تعلّم اللغة أكثر ارتقاءً. كما يقترح بأن يقوم الأساتذة بالتركيز على الأخطاء المتكرّرة لدى الطلاب في استعمال حروف الجرّ لتذليل الاستعمال الخاطيء، ومحاولة معالجته والتخلّص منه، وأن يكون تدريس الأفعال المتعدّية بحروف الجرّ، بشكل متدرّج يبدأ من الأكثر تداولاً إلى أن يستوفي المتعلّم هذه الأفعال مع حروفها المقترنة بها جميعاً.

الهوامش

(١) للمزيد انظر كتاب (پژوهش، پژوهشگری و پژوهشنامه نویسی) لخليل ميرزايي، ص ١٧٤.

المصادر والمراجع

- ابن الرسول، محمد رضا وسميه كاظمي نجف آبادي. (١٣٩١). «تعليل در معانى حروف جر عربى و حروف اضافه ى فارسى». مجلة فنون ادبى دانشگاه اصفهان. سال چهارم. شماره ١. ص ٤٦-٢٧.
- ابن الرسول، محمد رضا وسميه كاظمي نجف آبادي. (١٣٩٠). «انتهای غایت در معانى حروف جر عربى و حروف اضافه ى فارسى». مجلة بوستان ادب دانشگاه شیراز. دوره ٣. شماره ٣. ص ٢٦-١.
- آيتي، اكرم و فاطمه منوچهرى. (١٣٩٠). «تجزیه و تحلیل خطا در استفاده از زمان دستوری زبان فرانسه توسط فارسى زبانان با دانش زبان انگلیسى». فصلنامه مطالعات زبان وترجمه. سال ٤٤. شماره ١. ص ٥٥-٧٢.
- إبن منظور، محمدبن مكرم. (١٤١٨). لسان العرب. الطبعة الثانية. بيروت: داراحياء التراث العربى.
- آذر نوش، آذرتاش. (١٣٧٩). فرهنگ معاصر عربى-فارسى. چاپ اول. طهران: نشرنى.
- انطوان الياس، الياس. (١٣٨٥). فرهنگ نوين. ترجمة: مصطفى طباطبائى. چاپ پنجم. طهران: كتابفروشى و چاپخانه اسلاميه.
- براون، هدوجلاس. (١٩٩٤). أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان. بيروت: دار النهضة العربية.
- جاسم، جاسم علي. (٢٠١٧). «نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي». مجلة مجمع اللغة العربية الأردني. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. العدد ٧. ص ٢١٠-١٥١.
- الخولي، محمد علي. (١٩٨٩). «تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها». مجلة جامعة الملك سعود. م١. العلوم التربوية (١،٢). ص ١٠٩-١٢٨.
- سلمان، على جاسم. (٢٠٠٣). موسوعة الأخطاء اللغوية الشائعة. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- شوال، نصيرة. (د.ت). «علاقة التداخل اللغوي بالنمو النفسي اللساني عند الطفل». الجزائر. <http://www.univ-chlef.dz/djossour/wp>
- الشيخ على، هداية إبراهيم. (٢٠١٥). «تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي بالنمو النفسي لبناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأروبيين». المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية. الرقم ٢٨. ص ٢٣-٥٢.
- طبييان، سيد حميد. (١٣٨٦). «برسى حروف معانى در عربى و فارسى». پژوهشنامه علوم انسانی. شماره ٥٤. ص ٣٦٠-٣٤٥.
- طعیمه، رشدي أحمد. (١٤٢٥). المهارات اللغوية-مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. الطبعة

الأولى. القاهرة: دارالفكر العربي.

عبدالدايم، أحمد محمد. (١٤١٧). أوهام المثقفين في أساليب العربية، الطبعة الأولى. القاهرة: دارالأمير.

عريف، هنية. (٢٠٠٦). «أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية». رسالة مقدمة لنيل إلى شهادة الماجستير في فرع الأدب العربي. كلية الآداب العلوم الانسانية - جامعة الجزائر. عكاشة، عمر يوسف. (د.ت). النحو الغائب. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

غزالي، حانيزم محمد. (٢٠٠٤). «الأخطاء اللغوية الكتابية لدى الطلاب الملايويين في استخدام المصدر». رسالة مقدمة لنيل إلى شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها. كلية المعارف والعلوم الانسانية - الجامعة الإسلامية العالمية. ماليزيا.

عمار، محمود إسماعيل. (١٤١٨). الأخطاء الشائعة في إستعمالات حروف الجر. الرياض: دارالعلم الكتب.

كاظمى نجف آبادى، سمييه ومحمد رضا ابن الرسول. (١٣٨٩). «استعلا در معانى حروف جر عربى وحروف اضافه ى فارسى». ادب پژوهشى. شماره ١٣. ص ١٩٤-١٥٧.

گنجی، نرگس و مریم جلائی. (١٣٨٩). «الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية في كتاباتهم بالعربية». مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها. المجلد ٧. العدد ١٩.

گنجی، نرگس و مریم جلائی. (١٣٨٧). «تداخل وتأثير آن در نگارش عربى دانشجوین فارسى زبان» مجله علمى زبان وادبيات عربى. شماره ١٠. ص ٩٩-٧٧.

متقي زاده، عيسي وأحمد حيدري ونورالدين بروين. (١٤٣٦). «إشكالية مستوى تطبيق فنون تدريس الإنشاء في مرحلة البكالوريوس فرع اللغة العربية وآدابها، عرض آراء الأساتذة والطلاب». مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها. المجلد ١٠. العدد ٣٢. ص ١٠٧-١٢٦.

معلوف، لويس. (١٩٩٢). المنجد في اللغة، الطبعة الثالثة والثلاثون. بيروت: دارالمشرق.

ميرزايي، خليل. (١٣٨٨). پژوهش، پژوهشگرى و پژوهشنامه نويسى. چاپ اول. تهران: جامعه شناسان.

ميرزايي، نجفعلی. (١٣١٨). فرهنگ اصطلاحات معاصر. چاپ چهارم. قم: دارالثقلين.

-هارون، عبدالسلام محمد. (د.ت). المعجم الوسيط. إستانبول: چاغرى يا بنلى (دارالدعوه).

_____ . (٢٠٠٤). م جاني الطلاب. البعطة الأولى. بيروت: دارالمجاني.

_____ . (د.ت). الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

Corder S.P.(1957). (Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition). **Language Teaching and Linguistics**. No 8 . p 201-217.

خطاهای نگارشی شایع دانشجویان ایرانی رشته زبان و ادبیات عربی در به‌کارگیری حروف جر

دکتر عیسی متقی زاده*^۱، دکتر رثیفة ابوراس^۲، دکتر فرامرز میرزایی^۳، طاهره خان آبادی^۴

۱- دانشیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربیت مدرس، ایران.

۲- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه حلب، سوریه.

۳- استاد بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربیت مدرس، ایران.

۴- دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان عربی، دانشگاه تربیت مدرس، ایران.

چکیده

حروف جر در شکل‌گیری جمله عربی اهمیت زیادی دارد و در تغییر معنای آن تأثیرگذار است و خطا در کاربرد آنها منجر به ابهام جمله می‌شود. پژوهش حاضر در پی کشف علت‌های ضعف عربی‌آموزان غیر عرب‌زبان در به‌کارگیری حروف جر است. روش تحقیق، توصیفی-تحلیلی است. جامعه آماری پژوهش حاضر، بیست نسخه از پایان‌نامه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد زبان و ادبیات عربی بین سال‌های ۸۵ تا ۹۵ در دو دانشگاه تربیت مدرس و شهید بهشتی است. در مرحله اول از هر پایان‌نامه یک صفحه و در مرحله بعد چهل صفحه به عنوان نمونه بررسی شد. نتیجه تحقیق نشان داد خطاهای زبان‌آموزان به سه دسته تقسیم می‌شود: ۱. استفاده از حروف جر در جای نامناسب؛ ۲. به‌کارگیری حروف جر در جایی که به آنها نیازی نیست؛ ۳. حذف حروف جر در جایی که به آنها نیاز است. مهم‌ترین موارد خطا مربوط به استفاده نابه‌جا از حروف جر بود که از علت‌های اصلی آن تداخل زبان مادری در زبان دوم و کمبود آگاهی نسبت به افعالی است که با حروف جر مخصوص به کار می‌روند. همچنین بخش زیادی از خطاهای زبان‌آموزان در به‌کارگیری حروف جر پرکاربرد «باء، لام، من، عن، فی، علی، و اِلی» بود.

واژگان کلیدی: حروف جر، خطاهای نگارشی، تداخل یک جانبه و تداخل دو جانبه، فقر ذخیره زبانی.

Common Writing Errors Made by Iranian Students of “Arabic Language and Literature” in Writing Arabic Adpositions (Huruf ul jaar)

Isa Motaghizadeh^{*1}, Raeife Aboras², Faramarz Mirzaei³, Tahere Khanabadi⁴

1. Associate Professor in Arabic Language and Literature, Tarbiyat Modares University, Iran.
2. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Halab University, Syria.
3. Professor Professor in Arabic Language and Literature, Tarbiyat Modares University, Iran.
4. M.A. Student in the Department of Arabic Language and Literature, Tarbiyat Modares University, Iran

Abstract

Adpositions (prepositions and postpositions) play a fundamental role in Arabic sentence structures. They can actually change the meaning of sentences. They may also cause ambiguity in the meaning of sentences if being used erroneously. However, it has been observed that when writing in Arabic, most of the “Arabic Language and Literature” M.A. graduates make errors in using adpositions. Therefore, what this article pursued was discovering the underlying reasons of the Arabic learners’ weaknesses in using adpositions and then, attempting to resolve them. The study was a descriptive-analytical one. The statistical population consisted of twenty Arabic Language and Literature M.A. students’ dissertations at Tarbiat Modares University and Shahid Beheshti University between 1385 and 1395. At the first phase, one page of each dissertation was surveyed as the sample; then, 40 pages of mentioned dissertations were surveyed. The results demonstrated that language learners’ errors were classified in three main categories: 1. Using the adpositions in a wrong place. 2. Using the adpositions where not needed. 3. Deleting the adpositions where they were necessary. The main errors were mostly from the first category which is the application of adpositions in wrong places. The underlying reasons for their occurrence were detected as follows: Unilateral language interference and lack of knowledge about the verbs that should be used with specific adpositions. Also, most of language learners’ errors were in applying the adpositions “إلى ، على ، في ، عن ، من ، لام ، باء ” which have a lot of usage.

Keywords: Arabic adpositions (Huruf ul jaar), writing errors, language interference, mutual language interference, linguistic competence deficiency.

* Corresponding author: motaghizadeh@modares.ac.ir