

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الرابع، ربيع وصيف ١٣٩٧/١٤٤٠، ص ٧٨-٥٧

تحليل أخطاء المطابقة في التركيب الإسنادي في كتابات طلاب اللغة العربية بجامعة طهران

علي بابي^١، محمد خاقاني أصفهاني^{٢*}

١- مرشح للدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان، إيران.

٢- أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان، إيران.

تاريخ الوصول: ١٣٩٧/٠٢/٠٨ تاريخ القبول: ١٣٩٧/٠٢/٢٠
١٤٣٩/٠٨/١٢ ١٤٣٩/١٠/٢٧

الملخص

إن من دواعي تطوير عملية تعلّم اللغة العربية في إيران، هو الاهتمام باللسانيات التطبيقية، وبالأخص نظرية تحليل الأخطاء ونظرية التحليل التقابلي. حيث سعت هذه الدراسة إلى تحليل أخطاء المطابقة في التركيب الإسنادي، وفي كتابات طلاب اللغة العربية بجامعة طهران، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. وشملت الدراسة المجتمع الأصلي وهم طلاب اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران الحكومية حيث اختيرت عيّنة الدراسة عشرون طالباً وطالبة عشوائياً يدرسون اللغة العربية وآدابها في الفصل الدراسي السابع في مرحلة البكالوريوس، معدل أعمارهم ٢٢ سنة، وبمستوى علمي متوسط. وكانت أداة الدراسة ورقتي اختبار - الإنشاء والتعريب - أجريا في مرحلتين وفق المنهج الطولي. وأظهرت النتائج بعد تصنيف الأخطاء وفق جدول كوردن (Corder) أن أكثر الأخطاء شيوعاً من إجمالي الأخطاء البالغة ٤٩ عدداً في التركيب الإسنادي تختص بمطابقة المسند للمسند إليه تذكيراً وتأثينا (٣٠ عدداً)، تلتها أخطاء مطابقة المسند للمسند إليه في (١٩ عدداً). وتمثلت الأسباب الرئيسة لهذه الأخطاء أولاً: تداخل العربية نفسها بنسبة ٦١/٢٢٪ المرتبة الأولى. وثانياً: تداخل اللغتين والتداخل اللغوي اللذان جاءت نسبتهما، ٢٤/٤٨٪ و ١٤/٢٨٪ على التوالي.

الكلمات الدلالية: تحليل الأخطاء، اللسانيات التقابلية، التركيب الإسنادي، اللغة العربية في جامعة طهران، اللغة الفارسية.

* الكاتب المسؤول: m.khaqani@fhn.ui.ac.ir

التمهيد

تعتبر اللغة العربية التي تزدان بالقرآن الكريم من بين أكثر اللغات البشرية الحية حيث كانت منذ القرون البعيدة محطّ اهتمام الكثير من اللغويين الفرس، ولما حمله المجتمع الفارسي من التواصل مع تعاليم هذا الكتاب في ظل التعايش مع الشعب العربي، اللهم إلا في فترات نادرة وبدوافع سياسية أو خوفاً من زوال الفارسية لكثرة تسرّب المفردات العربية إليها. (ميرزا، ١٢٩٧ق: ٥-٦)

ولكن من الملاحظ في العصر الراهن ضعف الإقبال على تعلّم اللغة العربية بإيران وذلك لتعرضه لتحديات وعوائق، مروراً بالمدارس ووصولاً إلى الجامعات والمعاهد، وتعود الأسباب إلى: عدم رغبة بعض تلاميذ المدارس بمادة اللغة العربية، ووجود حالة اليأس والاحباط لدى طلبة اللغة العربية في الجامعات الإيرانية، وكذلك فقدان الكوادر المتخصصة في بعض مراكز المرتبطة بتعليم اللغة العربية (رسولي، ١٣٨٤: ١)؛ ومن هذه العوائق والتحديات ما يرتبط بمجال الفكر الثقافي والاجتماعي والسياسي السائد في المجتمع الإيراني» (حكيم زاده وآخرون، ١٣٩٤: ٣٧) ومنها ما تتعلق بالنظام التعليمي في المدارس والجامعات مثل «وكذلك التركيز على المنهج المنسوخ (الترجمة والقواعد) في التدريس، وأيضاً تحدث الأساتذة باللغة الأم (الفارسية) في الصف، والاعتقاد على النصوص الأدبية القديمة في الصفوف الدراسية في حين أنّ المناهج العلميّة لتعليم اللّغة الأجنبيّة تعتمد على اختيار النصوص الدراسيّة المعبرة عن الحياة اليوميّة والثقافة المعاصرة للبلاد التي تدرس لغتها (اللغة الهدف)» (أحمدي وسليمي، ١٤٣٣: ٨) وكما ذكرنا هناك أسباب أخرى منها عامة تخص فروع العلوم الإنسانية ومنها خاصة تتعلق بفرع اللغة العربية (رسولي، ١٣٨٤: ١).

هذا وكل ما ذكرناه من تحديات وأسباب باختصار، تنقصها بحوث مستقلة ضمن اللسانيات التطبيقية كتحليل أخطاء متعلمي العربية من الناطقين بالفارسية في المهارات الأربع (الكتابة والإستماع والمحادثة وفهم المقروء) مقارنة بتعليم اللغات العالمية الأخرى كالإنجليزية في إيران وكذلك مقارنةً بالبحوث العلمية التي أنجزها العرب إما في مجال تعليم العربية لأبنائها وإما تعليمها لغير الناطقين بها. ذلك لأن عملية تحليل الأخطاء خطوة متكاملة للتحليل التقابلي الذي يعني باستعراض وجوه الخلاف والتشابه بين مستوى لغتين تنتميتان إلى جذور لغوية مختلفة، وللتنبؤ بالمشكلات الناجمة التي قد يتعرض لها المتعلم عن القواعد المختصة باللغة الأم دون اللغة الهدف. أي عندما تكون هناك قاعدة في اللغة الهدف لا شبيه لها في اللغة الأم، سوف يؤدي إلى

صعوبة تعلم اللغة الجديدة (الراجحي، ١٩٩٥: ٤٧).

وعلى هذا الأساس، ما نهدفه في هذا البحث هذا، الاسهام ولو يسيراً في تذليل هذه العوائق والتحديات بمساعدة المناهج الحديثة المتمثلة في التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء كفرعين من فروع الألسنية التطبيقية باختيارنا موضوع «تحليل أخطاء المطابقة في التركيب الإسنادي في كتابات طلاب اللغة العربية بجامعة طهران» وذلك للتعرف على «ما هي أكثر الأخطاء شيوعاً في هذا المجال؟» و«ما هي أسباب تلك الأخطاء؟» آملين في أن تعود بالفائدة على دارسي اللغة العربية وهواتها داخل البلاد. يعتبر تحليل الأخطاء كإحدى المناهج الجديدة، منهجاً مشجعاً يتفاعل فيه الطلبة والأساتذة مع اللغة وذلك للعثور على مواطن الخلل والخطأ في قاعة الدرس. وبالتالي البحث عن طرق علاجها مستعينين بالمنهج التقابلي الذي يطّلع فيها الطالب والأساتذ على أوجه التقارب والتباين بين الفارسية كاللغة الأم واللغة العربية كاللغة الهدف^(١). كما أن من شأنه أن يساعد الجهات المعنية بشؤون التعليم الجامعي بوضع أطر جديدة لإزالة عوائق تعليم العربية لطلاب هذه اللغة في إيران.

الدراسات السابقة

هناك عدد لا بأس به من الدراسات للباحثين العرب حول تعليم العربية تتضمن تحليل أخطاء متعلمي العربية من أبنائها ومن الناطقين بغيرها وهي كالتالي:
أساتذة جامعة أم القرى (د.ت) ستعرضوا الأخطاء التعبيرية لمتعلمي العربية من الجنسيات المختلفة (عدا الإيرانية) في المستوى التعليمي العالي. وأبومغنم (٢٠١٢) يعالج تأثير الأخطاء الصرفية لطلاب العربية من الجنسية الكورية، ثم أثار هذه الأخطاء على المستويات اللسانية الأخرى. و يناقش كل من العجومي (٢٠١٥) نعجة وآخرين (٢٠١٢) والنجران وآخرين (٢٠١٣) وأبو الرب (٢٠٠٧) وعمر (٢٠٠٥) أخطاء متعلمي العربية في المستويات المختلفة.

والجدير بالذكر أنه رغم كثرة الدراسات المستعرضة لأخطاء متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، إلا أن هذه الدراسات ينقصها ما يتعلق بدراسة أخطاء متعلمي العربية من الناطقين بالفارسية، وقد كانت معدودة وانحصرت في دراسات جلايبي وكنجي (١٣٨٧)، وخاقاني وپاپي (١٣٩٦)، وپناهي وآخرون (١٣٩٦) حيث تتناول الأولى، أخطاء الكتابة التعبيرية لدى الطلاب الإيرانيين في مرحلة البكالوريوس وتتابع الثانية تحليل أخطاء حروف الجر في كتابات متعلمي العربية من الناطقين بالفارسية، والثالثة

تقارن بين الأخطاء الكتابية لطلبة العربية وطلبة الإنجليزية من الناطقين بالفارسية. وما يميز هذا البحث عما سبقه من الدراسات، أنّ الدراسات السابقة تعتبر بحوثاً عامة من حيث المستويات اللسانية (الصرفية والنحوية والدلالية والإملائية) ولم تركز على مجال أو مستوى واحد أو موضوع معين، ثم إنّها لم تتناول المطابقة في التركيب الإسنادي تناولاً مستقلاً، بل تناولت ظاهرة التذكير والتأنيث والإفراد والجمع كلا على حده ضمن الأخطاء النحوية، وقد حاولنا استعراض ظاهرة أخطاء المطابقة في الجمل بشقيه الاسمية والفعلية أي المطابقة بين الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر في التذكير والتأنيث والإفراد والجمع والثنية تضمّ دراسة تقابلية شاملة بين أنواع الجملة العربية والفارسية وظاهرة المطابقة بين أركان الجملة، وهذا ما يتقصّ البحوث في الدراسات السابقة.

مراجعة الأدب النظري

انطلقت في الخمسينات من القرن العشرين حركة رائدة قادها «روبرت لادو» عندما أصدر كتابه (Linguistics-Across Cultures) الذي قدّم فيه منهجاً للدراسات التقابلية بين لغتين مبيناً كيفية الاستفادة منها في تعليم إحداها. فامتدّت هذه الحركة وسادت التقابل اللغوي أو التحليل التقابلي (Contrastive Analysis) الذي يقصد به دراسة لغتين أو أكثر دراسة تقابلية مبيناً عناصر التماثل والاختلاف بين اللغات ليستفاد منها في تأليف الكتب والمواد التعليمية، وإعداد الاختبارات اللغوية المناسبة وغيرها (طعيمة، ٢٠٠٤: ٣٠٠).

وفي المقابل ظهرت نظريات أخرى لتحديد نظرية التحليل التقابلي التي عزت أسباب وقوع الأخطاء إلى تلك الخصائص التي تختلف فيها اللغة الأم عن اللغة الهدف و«من هذه النظريات، نظرية تحليل الأخطاء لكوردن Corder الذي ذكر فيه: إن سبب الأخطاء ليس التدخل من اللغة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى أيضاً داخل اللغة الهدف، منها: طبيعة اللغة المدروسة، والتعميم، والتجنب، والافتراض الخاطيء، وغيرها» (جاسم، د.ت: ١٥٤).

ومن هذا المنطلق، فما نتوخاه من هذه المصادر في بحثنا هذا لتحليل الأخطاء، تشمل كلا من تداخل اللغة الهدف نفسها والتدخل اللغوي وتداخل اللغتين وهي كالتالي: التدخل اللغوي يعني الانتقال السليبي^(٦) من قواعد اللغة الأم إلى اللغة الهدف. وقد يحدث هذا في المرحلة المبكرة من تعلم اللغة الهدف حيث المتعلم لما يألف نظام اللغة

الهدف (براون، ١٩٩٤: ٢١٤)، فعلى سبيل المثال: إذا قال المتعلم الفارسي لدى تعلمه العربية: «أنا هو أرى»؛ بدل «أنا أراه» فالدليل أنه تأثر باللغة الفارسية في تقديم المفعول (الضمير المفعولي) على الفعل، لأن ترتيب أجزاء الجملة توافقت ترتيبها في الفارسية - لا العربية - في هذه الجملة؛ إذ يتقدم الفعل على المفعول (الضمير المفعولي) على الفعل «من او را مي بينم» خلافاً للعربية التي يتقدم فيها الفعل على الضمير المفعولي «أنا أراه».

تداخل اللغة الهدف نفسها يطلق على حالة يعتم فيها المتعلم ما تعلمه من مقولة في اللغة الهدف على المقولات الأخرى في تلك اللغة. هذه العناية المفرطة بقواعد اللغة الهدف تخلق أخطاء كثيرة، وإن تبشر بالانقطاع التدريجي من اللغة الأم. (كنجي، جلايي، ١٣٩٠: ٥) فعلى سبيل المثال، يحاول الطالب العربي أو الفارسي لدى تعلمه الإنجليزية أن لا يقع في خطأ فيضيف حرف the إلى جميع الأعلام في اللغة الإنجليزية (كنجي وجلايي، ١٤٣٠: ١٢)

تداخل اللغتين وقد تسمى الأسباب المبهمة أيضاً، يعني تلك الأخطاء التي يمكن عزوها إلى تداخل اللغة الأم واللغة الهدف معا (نايني وملكيان، ١٣٩٣: ٣).

العلاقة الإسنادية بين العربية والفارسية في ظل النحو الوظيفي

من المعروف أن اللغتين العربية والفارسية تنتمي إلى جذور لغوية مختلفة حيث تنتمي العربية إلى السامية والفارسية إلى الهندواروية لكن «هناك طريقة أخرى لا تعول في تقسيم اللغات على صلات القرابة اللغوية، بل تستند إلى قوانين التطور والارتقاء والتي تقسم اللغات وفق اللغات التحليلية (Analytiques) واللغات الإلصاقية (Agglomerantes) واللغات العازلة (Isolantes)، التي اتبعها الكثير من الباحثين» (بشر، د.ت: ٤٥)

والجدير بالذكر أن السامية، وفي طليعتها العربية، وأكثر اللغات الهندية والأوربية - منها الفارسية - تنتمي إلى اللغات التحليلية و«هي المصرفة التي تتغير أبنيتها بتغير المعاني وتحلل أجزاؤها المترابطة فيما بينها بروابط تدل على علاقاتها» (المصدر نفسه) هذا فإننا سنسلط الضوء فيما يلي، على إحدى المواضيع النحوية بين اللغتين وهي «التركيب الإسنادي والمطابقة بين أركان الجملة» تمهيداً للخوض في تحليل الأخطاء:

تبدأ الجملة في الفارسية بالاسم وتنتهي بالفعل سواء كانت اسمية أو فعلية، مما جعل بعض اللغويين أن لا يقسموها إلى الاسمية والفعلية على غرار التصنيف الموجود في

العربية بل يكتفون بـ«نهاد وگزاره» كالركنين الرئيسين للجملة (خانلري، ١٣٥١: ٢٩) بناءً على ذلك، لو قبلنا التقسيم إلى الفعلية والاسمية في الفارسية، فالجملة الاسمية هي التي تختتم بالأفعال الرابطة (است، بود، شد و...) دون غيرها من الأفعال. والرابطة «هي التي تقيم العلاقة الإسنادية بين المسند إليه والمسند إما إيجاباً أو سلباً» (قريب وآخرون، ١٣٦٣، ج ٢: ٩٠) نحو: إيران (مبتدأ) سربلند (خبر) است (الرابطة)، خلافاً للجملة الفعلية التي تختتم بالأفعال التي تكمل العلاقة الإسنادية بينها وبين الفاعل (مسند إليه) أي أنها تقوم مقامين؛ مقام المسند (الخبر) ومقام الرابطة، في نفس الوقت.

أضف إلى ذلك، تتميز الاسمية عن الفعلية في الفارسية في أن المبتدأ ليس بفاعل أي لا يفعل شيئاً بل يأخذ حالة أو صفة خلافاً للعربية حيث يمكن استبدال «على يذهب إلى البيت» بـ«يذهب على إلى البيت».

أمّا الجملة في العربية فمهما كانت بدايتها، وان كانت باسم بدءاً أصيلاً، فهي جملة اسمية^(٢). أما إذا كانت مبدوءة بفعل غير ناقص، فهي جملة فعلية. فمثلاً «كتاباً قرأت»، ليست جملة اسمية بل إن «كتاباً» مفعول به، وحقه التأخير عن فعله، وإنما تقدم لغرض بلاغي. (الراجحي، ١٩٩٠: ١٧٤)

فيمكن القول إن هناك تشابهاً نسبياً بين الأفعال الناقصة في العربية وأفعال الرابطة (است، بود، شد و...) من حيث الوظيفة النحوية حيث لو قارنا بين «يدرم تنها شد» و«أصبح والدي وحيداً» أدركنا أن كلاهما تدرج ضمن الجملة الاسمية إلا أن الفعل الناقص سبق الجملة الاسمية (والدي وحيداً) فحوّلتها كجميع النواسخ (حروف المشبهة بالفعل وأفعال القلوب) إعرابية، ووجهتها زمنية كسائر النواقص (كان، كاد، صار، بات، أمسى و...)

والفرق الآخر بين الاسمية في العربية والفارسية، أن الجملة الاسمية في الفارسية لا تحمل مفعولاً به على الإطلاق إلا أن يكون المفعول به ضمن جملة فرعية لا تخل بأركان الجملة الثلاثة دلالة، خلافاً لنظيرتها في العربية فإذا قلنا «الغلام يُحِبُّ» لا يكتمل معنى الجملة إلا بإضافة المفعول به. ومثال الجملة المعنية في الفارسية، نحو: «برادرش كه او را سرزش می کرد، پشیمان شد» حيث أركان الرئيسة للجملة هي «برادر» و«پشیمان» و«شد» و«ماسواها (كه او را سرزش می کرد) تابعة للمسند إليه (برادرش).

وأخيراً يمكن القول إن الوجه المتميز للتركيب الإسنادي في الفارسية مقارنة بالعربية أنه لا يقوم في الجملة الاسمية الفارسية دون رابط خلافاً للعربية التي يتألف التركيب

الإسنادي فيها من ركنين (المسند والمسند إليه) دون رابط أو واسطة، سواء أكانت الجملة اسمية أو فعلية. فالجملة الاسمية في الفارسية نحو «او خوشحال است» حيث لا بد من الإتيان بفعل «است» وأخواته لتقوم بدور الرابط الإسنادي خلافاً للعربية حيث تتكون الاسمية فيها من ركنين: «هو مسرور».

المطابقة في الإسناد، بين الفارسية والعربية

إنّ مطابقة المسند للمسند إليه تذكيراً وتأنياً وإفراًداً في العربية، تجري في كلتا الجملتين الاسمية والفعلية غير أن هناك حالات تستثني من المطابقة وهي كما يلي:
في الجمل الفعلية يجب إفراد الفعل (المسند) وإن كان الفاعل جمعاً أو مثنى.

لا يلزم المطابقة في الجنس إذا ابتعد الفاعل عن الفعل، لوجود الفاصل، أو جاء الفاعل مؤنثاً مجازياً، أو لكونه من الجموع. (الغلابيني، ١٩٩٣، ج٢: ٢٣٣)

وفي الفارسية يجب مطابقة المسند إليه (الفاعل وما يعادله) للمسند (الفعل التام أو المعين) إفراداً وجمعاً إذا كان المسند إليه عاقلاً: «دانشمندان آمدند» (الفعل التام)، و«آنها دانشمند هستند» (الفعل المعين)؛ ويجوز المطابقة بينهما إذا كان المسند إليه (الفاعل) غير عاقل كقولنا: «سگان سیاه هستند» أو «سگان سیاه هست» (حلمي، ١٩٨٦: ٢٥)

واللافت للنظر هنا أنّ الفعل الناقص في العربية (كان واخواتها وكاد وأخواتها) وإن يعامل معاملة الأفعال التامة في مطابقتها للمسند إليه في التذكير والتأنيث والإفراد والجمع والتثنية فإنه لا يعتبر مسنداً لأنه لا يدلّ على الحدث بل جاء ليبدّل على الزمن النحوي^(٤) (أصبح الجار غنياً)، أو النفي (ليست الطالبة مجتهدة).

وكما هو الحال في الفارسية حيث الأفعال الرابطة (است، بود، شد و...) تلاحقها نهایات صرفية تطابق الفاعل (أو نهاد) في العدد نحو: «دانشجو کوشا نیست» و«دانشجویان کوشا نیستند» إلا أنّ في الفارسية لا يطابق المسند (كوشا) المسند إليه (دانشجو، دانشجویان) أي لا تتحول صورة المسند موافقاً مع صورة المسند إليه - إلا في حالات قليلة^(٤) - خلافاً للعربية حيث نقول: «الطالبات مجتهدات».

الطريقة

مجتمع وعينة الدراسة

الدراسة شملت المجتمع الرئيس وهم طلاب اللغة العربية بجامعة طهران الحكومية من سنة ٢٠١٦-٢٠١٧ الجامعية، حيث اخترنا عشرين طالبا كعينة عشوائية من مجموع ٢٥ طالبا من الصف الوحيد الذي درس اللغة العربية وآدابها في الفصل الدراسي

السابع في مرحلة البكالوريوس، ومعدّل أعمارهم ٢٢ سنة وتم تقدير مستواهم العلمي بالمتوسط.

أداة الدراسة

تم إجراء الاختبار بطريقة فجائية، وفي مرحلتين بفاصل زمني طوال الفصل الدراسي. وتم عرض ثلاثين جملة لا تزيد عن سطر واحد على الطلاب في المرحلة الأولى وفق مستواهم المتوسط، ثم طلبنا منهم تعريب تلك الجمل في وقت لا يتجاوز ساعة. وفي المرحلة الثانية عرضنا عليهم موضوعاً للكتابة التعبيرية وكان بعنوان «كيف تقضي اوقات الفراغ؟» وطلبنا منهم أن يكتبوا عنه بما لا يقل عن عشرة سطور.

تحليل البيانات

لقد اعتمدنا المنهج الطولي (Cross sectional method) دون المنهج العرضي (Method Longitudinal) حيث يتناول الباحث في المنهج الطولي عملية تطور اللغة عند عدد قليل من الدارسين في مستوى واحد طوال مدة طويلة ومستمرة، عكس المنهج العرضي الذي يجمع الباحث خلاله ظواهر اللغة عند شريحة كبيرة من المتعلمين الدارسين في المستويات المختلفة في زمن محدد. (گنجي وآخرون، ١٤٣٠: ٤)

وللتأكد من صحة واعتبار طريقة جمع البيانات وأسئلة اختبار التعريب اعتمدنا على بعض الدراسات السابقة في هذا المجال، وعرضناها على الأستاذ المشرف والأستاذة القائمة على الصف المشار إليه، وبعد أن استعنا بكتب صدى الحياة (المرحلة المتوسطة) المطبوعة في معهد اللغات بالعاصمة في استخراج جمل الاختبار تنسيقاً بين المستوى الدراسي للطلاب ودرجة صعوبة أو سهولة الجمل.

وفي النهاية وبعد إحصاء الأخطاء الصرفية والنحوية قمنا بفرز أخطاء تخص التركيب الإسنادي ومن ثم المطابقة فيه، تم تصنيفها إلى قسمين: الجمل الاسمية والجمل الفعلية محددة نسبة تكرار الأخطاء.

عرض النتائج

المطابقة بين المبتدأ والخبر في العدد

بلغت أخطاء عدم المطابقة في العدد وفق الجدول أدناه، ستة عشر (١٦) خطأ حيث

تعلقت خمسة (٥) منها بجملة «نحن رياضي» وستة (٦) منها تتعلق بجملة «لسنا هاوي كرة القدم» ثم إحداها حدثت في جملة «أنتم مستقيظ». وإذا أمعنا النظر اتضح لنا أن هذه الجمل الثلاث الخاطئة تشترك في شيء واحد؛ هو الإتيان بخبر مفرد مشتق لمتبداً جمع. وكان الصحيح هو أن يُقال: «نحن رياضيون»، و«لسنا هواة كرة القدم» و«أنتم مستيقظون» وفق ما شرحنا حول وجوب المطابقة بين المتبداً والخبر في العدد. ثم لا بد من القول بأن الحالات الإعرابية لكل من هذه المشتقات رفقاً أو نصباً، ثم كيفية إلحاق علامات الإعراب (ون، ين) والتي كلها من الإعراب الفرعي لهذه المشتقات، مما قد يعرقل أداء الطالب إذ إن «هاوي» من الأسماء المنقوصة التي لها أحكامها عند إلحاق علامات الجمع (ون وين) إليها وأن «رياضي» تشبه الأسماء المنقوصة فيوهم الطالب أنها تعامل معاملة المنقوص في إلحاق علامات الجمع إليها. أضف إلى ذلك، يبدو أن دخول «ليس» الناسخة على الجملة الاسمية في جملة «لسنا هاوي كرة القدم»، مما يوهم الطالب بأنه لا يعامل الجملة كعاملته الجملة الاسمية في مطابقة الخبر للمتبدأ. يذكر أن «هاوي» خبر ليس واسمه ضمير «نا» فلا بد من مطابقة الخبر والمتبدأ أفراداً.

وفيما يتعلق بالأخطاء الأربعة الأخرى التي تشترك في كون الخبر فيها فعلاً؛ فإننا نلاحظ اشتراكاً في إسناد الفعل المفرد إلى المتبدأ المثنى لكنها يختلفان في جنس المتبدأ حيث أحدهما عاقل (يوسف والحسين) والآخر غير عاقل (شخصية ومزاج) والآخران يشتركان في كون خبرهما جملة (فعلية) والمتبدأ فيهما جمع ويختلفان في جنس المتبدأ فأحدهما عاقل (الشباب) والآخر غير عاقل (أوقات) كما نلاحظ في الجدول (١).

جدول (١) المطابقة بين المتبدأ والخبر في العدد

نوع الخطأ	الجملة الخاطئة	المعادل الفارسي	تصويب الخطأ	وصف الخطأ	تكرار
المطابقة بين المتبدأ والخبر في العدد: ١٦	نحن رياضي	ما ورزشكاريم	نحن رياضيون	المتبدأ ضمير الجمع (نحن) و يجب مطابقة الخبر معه جمعاً	٥
	وليسنا هاوي كرة القدم	ونه طرفدار فوتبال	ولسنا هواة كرة القدم	هاوي خبر ليس واسمه ضمير «نا» فلا بد من مطابقة الخبر والمتبدأ جمعاً	٦
	انتم مستقيظ	شما بيداريد	أنتم مستيقظون	مستيقظ (خبر) اسم مفرد ولا تطابق «أنتم» (متبدأ) جمعاً	١

١	شخصية و مزاج كلاهما مبتدأ فالخبير يجب أن يكون مثني لإسناده إلى كليهما	يلعبان دورا هاما	شخصيت و مزاج هر كس نقش مهمي را ايضا ميكنند	شخصية ومزاج كل شخص تلعب دورا هاما	المطابقة بين المبتدأ والخبير في العدد: ١٦
١	الفعل (نصبوا) يسند إلى يوسف ويجب أن يطابقه إفراداً	لكن يوسف ركب مصاييح المسجد بمعونة الحسين	اما يوسف با كمك حسين چراغ هاي مسجد را نصب كرد	لكن يوسف بمساعدة حسين نصبوا مصاييح المسجد	
١	الشباب جمع مكسر للعاقل ولا بد من اسناد ضمير الجمع (يواجهون) إليها	الشباب يواجهون أزمات مختلفة	جوانان با بحران هاي مختلف روبرو ميشوند	الشباب يواجه بأزمة المختلفة	
١	«أوقات» جمع غير العاقل (مؤنث مجاز) وتعامل معاملة المفرد (المؤنث أو المذكر) في الإسناد إليها	اوقات الفراغ تُملاً بالامور المفيدة	اوقات فراغت با مسائل مفيد پر ميشود	اوقات الفراغ تملؤون بالامور المفيدة	
١٦	مجموع الأخطاء				

تحليل الأخطاء حسب مصادر الوقوع

عند تحري الجمل الخاطئة الثلاث (نحن رياضي، لسنا هاوي كرة القدم، انتم مستقيظ) التي بلغ تكرارها ١٢ خطأً، ثم مقارنتها بمقابلاتها الفارسية (ما ورزشكاريم، ما هوادار فوتبال نيستيم، شما بيداريد) نلاحظ أن مثل هذه التراكيب في الفارسية لا تخلو من المطابقة (بين المسند والمسند إليه في العدد أيضاً) أيضاً؛ إذ يأتي المسند إليه في الفارسية متصلاً (نهاد بيوسته) تمثله النهايات الصرفية (شناسه) والتي تحدد الفاعل وعدده كما النهايات الصرفية في المقابلات المذكورة تمثلها «ايم» في الجملتين و«ايد» في الجملة الأخرى المشار إليها بخط. لكن الفارق الرئيس بين المطابقة في الفارسية والعربية في هذه المواطن، أن علامة الجمع في العربية جزء من الاسم (الخبير) أو هو من علامات الإعراب الفرعي للجمع العاقل لكن في الفارسية، تعتبر علامة لتحديد صيغة الفعل ولا يجوز الحاق علامة الجمع الخاصة بالاسم إلى الخبر (گزاره) في الجملة الفارسية فلا نقول: «ما ورزشكاران هستيم» بل نقول: «ما ورزشكاريم» أو «ورزشكار هستيم». الخطأ الآخر الذي وقع فيه الطلاب والناجم عن تداخل الفارسية، يكمن في هذه

الجملة «لكن يوسف بمساعدة حسين نصبوا مصابيح المسجد». الطالب تأثر باللغة الأم من جهتين: أولاً: اعتبر «يوسف والحسين» فاعل الجملة معاً أسوة بالفارسية العامية خلافاً للفارسية الرسمية (يوسف با كمك حسين چراغ هأی مسجد را نصب كرد). ثانياً: بما أن المثنى في الفارسية تعامل معاملة الجمع من حيث إلحاق النهاية الصرفية (آن دو نفر آمدند)، فالطالب أخطأ في إسناد الفعل إلى المبتدأ أو الفاعل في المعنى.

والجدير بالذكر أنه يجب مطابقة الرابط للمسند إليه إفراداً وجمعاً (إلا التثنية التي تعامل معاملة الجمع) وفي الفارسية إذا كان المسند إليه عاقلاً، وتجاوز المطابقة بينها إذا كان المسند إليه غير عاقل - كما تقدم. ففي جملة «أوقات الفراغ تملؤون بالأمر المفيدة» قد يكون سبب الخطأ في الإتيان بصيغ الجمع (تملئون)، حيث يعتبر الترجمة الحرفية للفعل الفارسي (پر می شوند؛ باللغة الدارجة) وهو جمع؛ غير أن صعوبة قواعد العربية دخيلة في وقوع هذا الخطأ. وهكذا يمكن تطبيق هذه الافتراض على سبب الإتيان بالصيغة المفردة للفعل في هذه الجملة: «شخصية ومزاج كل شخص تلعب دوراً هاماً» حيث ترجمتها بالفارسية (شخصیت و مزاج هرکس نقش مهمی را ایفا می کند) يكشف عن احتمال تأثر الطالب باللغة الأم.

وبناء على ذلك، تم درج ١٥ من الأخطاء ضمن التداخل اللغوي إلى تداخل اللغة الهدف نفسها، وخطأ واحد يعزى إلى الإفراط في التعميم وهو «الشباب يواجه» حيث عمم قاعدة «وجوب إفراد الفعل عند إسناده إلى فاعل ظاهر» على غير موضعها. ويلاحظ أنه لو فضّل الطالب، الجملة الاسمية على الفعلية لصارت الجملة صحيحة أي: «يواجه الشباب أزمة» بدلاً من «الشباب يواجه أزمة». بعبارة أخرى إن كان الطالب عارفاً بهذه الخصيصة للغة العربية - أي وجوب إفراد الفعل في أول الجملة الفعلية - ما وقع في مثل هذه الأخطاء.

وعليه فقد تبين أن طبيعة الصياغة العربية وتركيبها، من شأنها أن تؤثر تأثيراً بالغاً في وقوع الأخطاء المتقدمة والبالغة ١٦ عدداً، ما يغاير التراكيب الفارسية وصياغتها.

أخطاء المطابقة بين المبتدأ والخبر تذكيراً وتأنيثاً

بلغ عدد أخطاء عدم المطابقة تذكيراً وتأنيثاً أربعة عشر (١٤) خطأً، حيث تنقسم إلى قسمين: ١٣ منها ترتبط بإسناد الفعل إلى المبتدأ، أي: الخبر فيها جملة. والقسم الآخر ٤ أخرى ترتبط بإسناد الكلمة المشتقة (حمراء، ومحمرتان، ومتشكلة) إلى المبتدأ، أي: الخبر فيها مفرد. وثلاثة من العشرة الأولى تتعلق بإسناد الفعل المذكر إلى جموع الكسرة

والمونث السالم (أوقات، ذكريات، أعمال) وثلاثة أخرى تتعلق بإسناد الفعل المذكر إلى المؤنث الحقيقي ويتعلق اثنان منها إلى إسناد الفعل المؤنث إلى المبتدأ المذكر (الوقت، والإنسان) كما نلاحظ في الجدول (٢).

جدول (٢) أخطاء المطابقة بين المبتدأ والخبر تذكيراً وتأنيباً

تكرار	وصف الخطأ	تصويب الخطأ	المعادل الفارسي	الجملة الخاطئة	التدريج
١	كلمة «شخصية» مؤنثة و مزاج مذكر؛ فالفعل يأتي مذكراً بالتغليب و مثني لإسناده إلى كليهما.	يلعبان دورا هاما	شخصيت و مزاج هرکس نقش مهمی را ایفا میکند	شخصية و مزاج كل شخص تلعب دورا هاما	عدم المطابقة تذكيراً وتأنيباً :١
٢	البنث مونث حقيقي و يجب اسناد ضمير «ت» إليها	البنث هربت	دختر فرار کرد	البنث هرب	
١	المسند مؤنثة حقيقية فلا يسند إليه إلا فعل مونث	وهي كانت حمراء	دخترک سرخگون بود	وهي (صبية) كان أحمر	
٢	الوقت مذكر و يسند إليه فعل مذكر	الوقت يمضي	زمان میگذرد	الوقت تمضي	
١	الانسان مذكر و يسند إليه ضمير مذكر	لأنّ الانسان لا يعلم	انسان نمیداند	لأنّ الانسان لم تعلم	
١	كلمة «أعمال»؛ مؤنث مجازي فيجب أن يكون المسند إليها مؤنثاً أيضاً	اعمالنا تتطلب وقتاً	کارهای ما نیازمند زماند	أعمالنا يطلب إلى الوقت	
١	«الذكريات» مبتدأ و «ليست» خبر لها و يجب المطابقة بينهما في الجنس	الذكريات التي تحيي لي الماضي ليست جديرة بالتقدير	خاطراتی که گذشته را برایم زنده میکند، قابل ارزش گذاری نیست	الذكريات التي يحيي الماضي ليس جدير بالتقدير	
١	شخصية مؤنثة و مزاج مذكر؛ فلفعل يأتي مذكراً بالتغليب و مثني لإسناده إلى كليهما.	يلعبان دورا هاما	شخصيت و مزاج هرکس نقش مهمی را ایفا میکند	شخصية و مزاج كل شخص تلعب دورا هاما	

١	الخبر اسم الفاعل ومشتق من «يتشكل» فيجب مطابقتها للمتبدأ	اوقات الفراغ متشكلة من كلمتين	اوقات فراغت از دو كلمه ساخته شده است	اوقات الفراغ متشكل من اللغتين
٢	الخدّ ليس مؤنثاً رغم أنه من اعضاء البدن	خداها محمّران	گونه هایش قرمزست	خداها محمّران
١	الخدّ ليس مؤنثاً رغم أنه من اعضاء البدن	خده أحمّر	گونه اش قرمز است	خده حمراء
١٤	مجموع الأخطاء			

تحليل الأخطاء حسب مصادر الوقوع

تتميز اللغة العربية بقاعدة التأنيث والتذكير دون الفارسية وهذا يترتب عليها أخطاء بسبب تداخل اللغتين، وخاصة في المراحل الأولى من تعلّم اللغة العربية وليست في المراحل المتوسطة وما تليها، لأنه من النادر جداً أن يكون متعلّم أو طالب اجتاز المراحل الأولى من تعلّم العربية وهو غير عارف بظاهرة التذكير والتأنيث فيها وما يتبعها من بعض القواعد البسيطة (خاصة فيما يتعلق بالمؤنث الحقيقي) لا سيما إذا كان التعلّم عبر الموادّ الدارسية في الجامعة والتي تعني بالصرف والنحو أكثر من المعاهد. ولكن إذا اقتصرنا هذه الظاهرة في المؤنث الحقيقي وإلحاق تاء التأنيث بالمسند عند إسناده إلى المسند اليه المؤنث حقيقياً، لعزونا جميع الأخطاء الواقعة في هذا المجال إلى التداخل اللغوي دون أسباب أخرى لكنّ المسألة لا تنحصر في هذا، بل كما لاحظنا، هناك حالات إمّا في صياغة الكلمات المؤنثة؛ كالأسماء الممدودة والمقصورة، أنواع المؤنث والمذكر؛ كالحقيقي والمجازي والمعنوي، تصعب الأمر ليس على الناطقين باللغة الفارسية بل ربّما على الناطقين بالعربية أنفسهم. (عمر، د. ت: ١٨١)

والأمر هنا يستدعي التعرف على حالات التراكيب التي وقعت فيها الأخطاء البالغة ١٣ عدداً، حيث تنقسم من جهة إلى قسمين: ٧ منها ترتبط بإسناد الفعل إلى المبتدأ، أي: الخبر فيها جملة. و٦ الأخرى، ترتبط بإسناد الكلمة المشتقة (حمراء، ومحمّران، ومتشكل) إلى المبتدأ، أي: الخبر فيها مفرد، مما يُصعب على الطالب الإسناد هنا. فالصيغ الجموع (أوقات، ذكريات، أعمال) التي لها أحكامها عند الإسناد إليها وقاعدة تغليب المذكر على المؤنث ووجود المثنى في العربية وما شابهها، تخصّ العربية دون اللغة الأمّ (الفارسية).

بناء على ما أسلفنا، الجملة الوحيدة المكررة التي حدث فيها التدخل اللغوي

هي «البنيت هرب» (دختر فرار كرد) حيث البنيت مؤنث حقيقي ويجب تأنيث الفعل (الضمير) المسند إليها، لكن الطالب الفارسي أهملها تأثراً بلغة الأم التي تخلو من هذه الظاهرة.

وفيما يتعلق بسائر الأخطاء فكلها (١١ عدداً) ناجمة عن تداخل اللغة الهدف نفسها، حيث سبعة منها تتمثل في «الوقت تمضي» و«الانسان لم تعلم» و«خداها محمرتان» و«خده حمراء»، تأتي من الإفراط في التعميم لأن الطالب الفارسي عمم قاعدة من اللغة الهدف على محل لا يناسبها حيث أسند فعلاً (ضميراً) مؤنثاً إلى مبتدأ مذكر (الوقت والإنسان) أو اعتبر «خد» مؤنثاً كونها من أعضاء البدن المزدوجة. فهنا نقول بأن الطالب بالغ في التصويب فأنث ما حقه التذكير أو ما يقتضي السياق تذكيره.

مطابقة الفعل للفاعل تذكيراً وتأييماً وإفراداً وجمعاً

تتعلق جميع الأخطاء إلا ثلاثة (٣) منها في الجدول أدناه، إلى عدم المطابقة في التذكير والتأيي ١٦ خطأ خاصة عندما يتعلق الأمر بإسناد الفعل إلى فاعل هو مؤنث لفظي (ظاهرة التلوث)- وقد تكرر ١٢ مرة- إلا أننا يمكن تبرير الخطأ على جواز اكتساب المضاف التذكير من مضاف إليه (التلوث) لكن هذا الاحتمال ضعيف جداً لاعتبارات: أولاً: لأن الطلاب الذين ارتكبوا هذا الخطأ لم يكونوا على هذا المستوى من السيطرة على تفاصيل القواعد، وثانياً: الطلاب المتفوقون جميعهم - في عينة البحث- جاؤوا بالفعل (المسند) مؤنثاً.

اضف إلى ذلك، لقد رأينا طوال الدراسة الجامعية أن ما يصعب على الطلاب في تطابق المسند والمسند إليه تذكيراً وتأييماً، ويكون حول التأنيث اللفظي والمجازي لما فيهما من بعض الشواذ (كإلحاق تاء ببعض الأعلام وتسمية التاءات باعتبارات مختلفة- كالتاء في مصدر المرة أو التاء للإفراد كالتاء في النملة أو غيرها) فيسألون أحياناً: هل يعامل المؤنث اللفظي أو المجازي معاملة المؤنث الحقيقي عند إسناد الضمير إليها أم لا؟ وعن مطابقة الفعل للفاعل من حيث العدد- والتي شملت ثلاثة (٣) أخطاء- فالقياس في العربية عدم المطابقة عندما يكون الفاعل اسماً ظاهراً جمعاً- بعبارة أصح إذا كان الفاعل اسماً ظاهراً، يأتي الفعل مفرداً في بداية الجملة على الدوام سواء كان الفاعل مفرداً أو جمعاً- لكن الطالب أخطأ ثلاث مرات في إسناد فعل جمع إلى الاسم الظاهر، في هاتين الجملتين «لما يقمن النساء صلاتهن» و«نصبوا يوسف بمساعدة الحسين مصابيح المسجد» حيث الصواب أن يقال: «لم تقمن النساء صلاتهن أو لم تصل النساء» و

ركب يوسف مع الحسين مصابيح المسجد» كما نلاحظ في الجدول (٣):

جدول (٣) مطابقة الفعل للفاعل لتذكيراً وتأنيثاً وإفراداً وجمعاً

الخطأ	الجملة الخاطئة	المعادل الفارسي	تصويب الخطأ	وصف الخطأ	التصحيح
المطابقة تذكيراً وتأنيثاً: ١٦	لا يحسب ظاهرة (تلوث الجو) ازمة	پدیده (آلودگی) هوا) بحران محسوب نمی شود	لا تحسب ظاهرة (تلوث الجو) ازمة	ظاهرة مونث لفظي ولا يسند إلى فعل مذكر	٢
	زادت ابتعادك عن الله	فاصلهات از خدا بیشتر شد	زاد ابتعادك عن الله	«ابتعاد» مصدر و مذكر فلا يسند إلى فعل مونث	٢
	احمرت خديها	گونه هایش قرمز شد	احمرّ خداهها	الخدّ ليس مؤنثاً رغم أنه من اعضاء البدن المزدوجة	٢
المطابقة في العدد: ٣	لما يقمن النساء صلاتهن	زنان هنوز نمازشان را برگزار نکرده اند	لما تقم النساء صلاتهن	يجب إفراد الفعل إذا تصدّر الجملة و إن كان فاعله جمعاً	٢
	نصبوا يوسف بمساعدة الحسين مصابيح المسجد	يوسف با کمک حسين چراغهاي مسجد را نصب کرد	نصب (ركب) يوسف بمساعدة الحسين مصابيح المسجد	الإتيان بالفعل جمعاً للفاعل المفرد من حيث العدد	١
١٩	مجموع الأخطاء				

تحليل الأخطاء حسب مصادر الوقوع

كما مرّ في تحليل أخطاء المطابقة بين المبتدأ والخبر، تختصّ ظاهرة التأنيث والتذكير بالعربية دون الفارسية وما يترتب عليها من الأخطاء ترجع الى تداخل اللغة الأم مع اللغة الهدف- أي: الطالب الفارسي لا يراعي القاعدة لأنّ لغته الأم تخلو منها- ولكن بشرط:

أولاً: حدوث هذا الخطأ عند استخدام المؤنث الحقيقي أو الإسناد إليها؛ لأسباب أسلفنا الإشارة إليها. وإلا فيكون السبب هو تداخل اللغة الهدف نفسها.

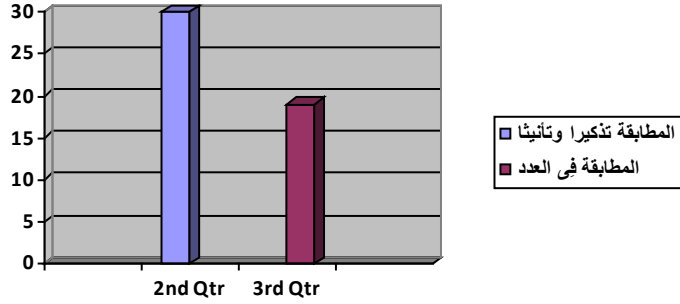
ثانياً: إهمال الطالب علامات التأنيث أي ذكر ما يقتضي السياق تأنيثه ولكن إذا أنث الطالب ما يقتضي السياق تذكيره، فأساس الخطأ هو الإفراط في تعميم اللغة الهدف. كما أن سبب الأخطاء الأربعة تتمثل في «زادت ابتعادك عن الله»، «احمّرت خديها»، فمصدرها المبالغة في التصويب حيث الطالب أنث الفعل المسند إلى «خذ» معمّماً قاعدة صرفية تعتبر «اعضاء البدن المزدوجة» من المؤنث المجازي.

وأما سبب الأخطاء الثلاثة في إسناد فعل جمع إلى اسم ظاهر مجموع (لما يقمنَ النساءُ صلّاتهنّ؛ نصبوا يوسفُ بمساعدة الحسين مصابيح المسجد)، فيمكن عزوها إلى التداخل اللغوي، لأنّ عدم وجود هذه القاعدة في الفارسية جعل الطالب الفارسي ينقل تجربته من اللغة الأم إلى اللغة الهدف.

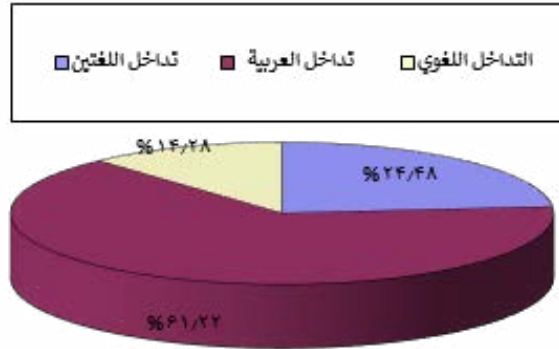
والأمر الملفت للنظر، هو قلة أخطاء الطلاب في مطابقة الفعل للفاعل إفراداً وجمعاً - خاصة ما يتعلق بوجود أفراد الفعل لفاعل هو اسم ظاهر - رغم وقوع العرب أنفسهم في مثل هذه الأخطاء (خاصة في لغتهم الدارجة). ولكي نعرف السبب، لا بدّ من الكشف عن شيء في تعليل هذه الظاهرة، وهو أنّ التدقيق في كتاباتهم دلّنا على أنّهم ربّما قد تحاشوا التورّط في مثل هذه الأخطاء باختيارهم الجمل الاسمية بدلاً من الفعلية. هذا من جهة، ومن جهة أخرى إن الجمل في اللغة الفارسية تبدأ بالاسم على الإطلاق. فالطالب الفارسي اختار الجمل الاسمية متأثراً بأسلوب اللغة الفارسية في كتاباته العربية غير أن هذا التأثير أو ذلك التحاشي لم يخلّصه من الوقوع في أخطاء أخرى تتعلق بالمطابقة بين أجزاء الجملة الاسمية لأنّهم وقعوا في أخطاء عند استخدام كلتا الجملتين.

ولابدّ من التذكير بأنّ المقصود من ظاهرة التذكير والتأنيث في كل ماتقدم، دورها في المطابقة بين طرفي الإسناد أي ما يمثل دوراً في تركيب الجملة وهي من علم النحو. إذ إنّ للكلمات العربية حالتين: حالة إفراد وحالة تركيب. فالبحث عنها، وهي مُفردة، لتكون على وزن خاص وهيئة خاصة، من موضوع «علم الصرف». والبحث عنها وهي مُركبة، ليكون آخرها على ما يقتضيه منهج العرب في كلامهم - من رفع، أو نصب، أو جرّ، أو جزم، أو بقاء على حالة واحدة، من تغيّر - هو من موضوع علم النحو. (الغلابيني، ١٩٩٣: ٨)

الرسم البياني للأخطاء حسب نوع المطابقة ومصادر الوقوع



الرسم البياني (١) نسبة الأخطاء حسب نوع المطابقة



الرسم البياني (٢) نسبة تأثير مصادر الأخطاء

مناقشة النتائج

للإجابة عن السؤالين الرئيسيين للدراسة استنتجنا النقاط التالية وهي كما يلي:
 تم إيجاد ٤٩ خطأً من إجمالي الأخطاء المتكررة وغير المتكررة، حيث ٣٠ خطأً من مجموع الأخطاء مختصةً بمطابقة المسند إليه والمسند تذكيراً وتأنيهاً، و ١٦ منها تتعلق بالإسناد في الجملة الفعلية أي: مطابقة الفعل للفاعل، و ١٤ منها تختص بالجملة الاسمية أي: مطابقة الخبر للمبتدأ، تذكيراً وتأنيهاً. ثم تأتي بعدها أخطاء مطابقة المسند للمسند إليه في العدد إذ تكررت ١٩ مرة، انحصرت (١٦) منها في عدم مطابقة الخبر للمبتدأ في العدد

حيث أوتي بالخبر المفرد لمبتدأ مجموع وثلاثة أخرى تتعلق بمطابقة الفاعل للفعل في العدد.

أغلب النسب المئوية من مجموع الأخطاء وفق مصادر وقوعها، مختصة بتداخل العربية نفسها في كتابات الطلبة وهي (٣٠) خطأ أي: ٢٢ / ٦١٪، وكل هذه الأخطاء تختص بمطابقة المسند إليه والمسند تذكيراً وتأثيلاً. ثم تليها الأخطاء الناجمة عن تداخل اللغتين بـ ٤٨ / ٢٤٪ (أي ١٢ خطأ) وأخيراً وجدنا نسبة الأخطاء الناتجة عن تداخل الفارسية بـ ٢٨ / ١٤٪ أي ٧ أخطاء.

تداخل اللغة الهدف نفسها يرجع إلى الصياغات الصرفية إلى جانب التراكيب النحوية، أهمها التقدم والتأخر بين المبتدأ والخبر، ودخول النواسخ على الجملة الاسمية، وحالات الإعراب الفرعي، وأحكام الأسماء المنقوضة عند الحاق علامات الجمع بها، وصياغة الكلمات المؤنثة وأنواعها، وصيغ الجمع والتثنية وغيرها.

إن حصيلة الأخطاء الواقعة عند استخدام الجمل الاسمية تساوي نظيرتها عند استخدام الجملة الفعلية بينما لو فضل الطالب الجملة الفعلية على الاسمية، لقلت أخطاه عدداً كون الجملة الفعلية تبدأ بالفعل المفرد دوماً؛ فيستغني بها الطالب عن قواعد المطابقة بين المبتدأ والخبر إلى حد لا يستهان به.

إن الاختلاف الفاصل بين الأخطاء الناجمة عن تداخل اللغة الهدف نفسها يدل على أن تعليم ظاهرة المطابقة في التركيب الإسنادي في قاعات الدرس أحوج إلى العناية بأثر الظواهر النحوية والصرفية الأخرى (كصياغة الكلمات المؤنثة؛ كالأسماء الممدودة والمقصورة، أنواع المؤنث والمذكر؛ كالحقيقي والمجازي والمعنوي) المتداخلة في هذه الظاهرة منها إلى قضاًياً أخرى.

التوصيات

وبناءً على ذلك يجب الاكتراث بالتحليل التقابلي وتحليل الأخطاء ضمن اللسانيات التطبيقية في الأوساط التعليمية للغة العربية بإيران خاصة في جامعة طهران. حيث من المتوقع أن يصلح هذا المنهج شيئاً من مسار تعليم العربية وتعلمها في جامعات إيران ثم يثير رغبة لدى الطالب أو المتعلم في إدراك أوجه الخلاف والتشابه بين اللغة الأم واللغة التي يتعلمها.

الهوامش

- ١- إن الاختلافات بين اللغتين لا تؤدي ألياً إلى مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية، بل قد تقلل هذه المشكلات، وقد لوحظ أن «التدخل» بين اللغات المتقاربة أقوى منه بين اللغات غير المتقاربة، وهناك أمثلة كثيرة لهذا التدخل تم رصدها بين اللغات الأوروبية المتقاربة كالإنجليزية والألمانية. (براون، ١٩٩٤: ٤٦)
- ٢- الانتقال يعني نقل تجربة لغوية أو عادة لغوية من اللغة الأم إلى اللغة الهدف أو من اللغة الهدف إلى نفس اللغة وقد يكون الانتقال إيجابياً ولكن ما نريده هنا هو وجهه السلبي الذي يسمّى التدخل.
- ٣- تتكون الجملة الاسمية في العربية من ركنين: المبتدأ وهو الاسم المتحدث عنه أو «المسند إليه»، والخبر أو «المسند» وهو ما نخبر به عن المبتدأ مثل «خالد مسافر» (الأفغاني، ٢٠٠٣: ٢٢٧) والخبر ثلاثة أقسام: «مفرد، وجملة وشبه جملة».
- ٤- الزمن النحوي يفيد وظيفة في السياق يؤديها الفعل أو الصفة أو ما نقل إلى الفعل من الأقسام الأخرى للكلم كالمصادر والخوالف، خلافاً للزمن الصرفي الذي يفيد الزمن حتى خارج السياق (عمر، ٢٠٠٦: ٢٤٠) وتلازمها اصطلاحات البعد والقرب والانقطاع والاتصال والتجدد والانتهاه والاستمرار وغيرها.
- ٥- الزمن النحوي يفيد وظيفة في السياق يؤديها الفعل أو الصفة أو ما نقل إلى الفعل من الأقسام الأخرى للكلم كالمصادر والخوالف، خلافاً للزمن الصرفي الذي يفيد الزمن حتى خارج السياق (عمر، ٢٠٠٦: ٢٤٠) وتلازمها اصطلاحات البعد والقرب والانقطاع والاتصال والتجدد والانتهاه والاستمرار وغيرها.

المصادر والمراجع

- أبو الرب، محمد (٢٠٠٧م). «تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها». مجلة دراسات العلوم الأنسانية والاجتماعية. الأردن: جامعة آل البيت. المجلد ٣٤. العدد ٢.
- أحمدى، محمد نبى؛ سليمى، على (١٤٣٣). «تعليم اللغة العربية فى إيران (دراسة نقدية فى أهدافها ومناهجها)». إضاءات نقدية فى الأدبين العربي والفارسي. عدد ٢ (٥)، ص ٤٤-٢٧.
- الأفغاني، سعيد (٢٠٠٣). الموجز فى قواعد اللغة العربية. بيروت: دار الفكر.
- براون، دوجلاس (١٩٩٤). أسس تعلم اللغة وتعليمها. المترجم: عبده الراجحي وعلى على شعبان. بيروت: دار النهضة العربية.

- بشر، كمال (د. د. ت). دراسات في علم اللغة. القاهرة: دارغريب للطباعة والنشر والتوزيع. پناهى تازه آباد، مهدي وديگران (١٣٩٦). «بررسی تطبیقی خطاهای نگارشى دانشجویان ایرانی زبان‌های انگلیسی و عربی». فصلنامه علمی پژوهشی زبان و ادب فارسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنان. سال نهم. شماره ٣٠. ص ٦٤-٤٣
- جاسم، جاسم (لا تا). «نظریه تحلیل الأخطاء في التراث العربي». مجله مجمع اللغة العربيه الأردني، عدد ٧، ص ١٥١-٢١٠.
- جلایي پیکاني، مریم (١٣٨٧). درسه الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس في جامعتي كاشان وأصفهان. رسالة ماجستير. جامعة اصفهان. حسن، عباس (د. ت). النحو الوافي. الطبعة الخامسة عشرة. القاهرة: دار المعارف. عمر، تام (٢٠٠٦). اللغة العربية معناها ومبناها. الطبعة الخامسة. القاهرة: عالم الكتب.
- حكيم زاده، رضوان؛ وديگران (١٣٩٤). «بررسی مشکلات وچالش‌های آموزش زبان عربی در مدارس ایران از نظر متخصصان». پژوهش نامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی. شماره ٣٤. ص ٥٩-٣٧.
- حلمي، احمد (١٩٨٦). المرجع في قواعد اللغة الفارسية. ط ٢. كويت: دار السلاسل. خيام پور، عباس (١٣٤٤). دستور زبان فارسي. تبريز: کتابفروشي تهران.
- الراجحي، عبده (١٩٩٠). التطبيق النحوي. الطبعة الأولى. الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.
- الراجحي، عبده (١٩٩٥). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. إسكندرية: دار المعرفة الجامعية. رسولي، حجت (١٣٨٤). «ريشه يابي مشکلات آموزش زبان عربي در دانشگاه هاي ايران (مباني تعريف گرايش ها)». پژوهشنامه علوم انساني. العدد ٤٨-٤٧، ص ٥٨-٤٣.
- شکور، محمدجواد (١٣٥٠). دستورنامه در صرف و نحو زبان فارسي. تهران: انتشارات مؤسسه مطبوعاتي شرق.
- طیعمه، رشدي (٢٠٠٤م). المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. الطبعة الأولى. القاهرة: دارالفکر العربي.
- عمر، أحمد مختار (د. ت). أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين. مصر: عالم الكتب.
- الغلاييني، مصطفى (١٩٩٣). جامع الدروس العربية. الطبعة الثامنة والعشرون. بيروت: المكتبة العصرية.
- قريب، عبدالعظيم وآخرون (١٣٦٣). دستور زبان فارسي پنج استاد. ج ٢. تهران: انتشارات مركزي.

گنجی، نرگس، وآخرون (١٤٣٠هـ) «دراسة الأخطاء النحوية والصرفية عند طلاب العربية من الناطقين بالفارسية في الجامعات الإيرانية». مجلة العين، السنة الثانية- العدد الرابع، ص ١-٣٧.

گنجی، نرگس وآخرون (١٣٨٧). «تداخل وتأثير آن در نگارش عربی دانشجویان فارسی زبان». مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها، عدد ٤ (١٠)، ص ٧٧-١٠٠.
متولیان نائینی، رضوان وآخرون (١٣٩٢). «خطاهای نحوی عرب زبانان در یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم». پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، شماره ٢ (٢)، ص ٨٤-٥٨.

میرزا، جلال الدین (١٨٧٩-١٨٨٠). نامه خسروان. چاپ دوم. به همت هانری بارب و میرزا حسن خداداد تبریزی. تهران: نشر پازینه.

ناتل خانلری، پرویز (١٣٥١). دستور زبان فارسی. چاپ چهارم. تهران: انتشارات بابک.

تحلیل خطاهای نوشتاری دانشجویان زبان عربی دانشگاه‌های تهران در «مطابقت در ترکیب اسنادی»

علی پاپی^۱، محمد خاقانی اصفهانی^{۲*}

۱- دانشجوی دکتری بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه اصفهان، ایران.

۲- استاد بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه اصفهان، ایران.

چکیده

ارتقای فرایند آموزش زبان عربی در ایران نیازمند توجه به زبان‌شناسی کاربردی، از جمله نظریه تحلیل خطا و تحلیل تقابلی است. از این رو پژوهش حاضر با روش توصیفی-تحلیلی، به بررسی خطاهای دانشجویان زبان عربی دانشگاه‌های تهران در به‌کارگیری «مطابقت در ترکیب اسنادی» پرداخته است. جامعه آماری پژوهش، دانشجویان زبان و ادبیات عرب دانشگاه دولتی تهران هستند و حجم نمونه شامل بیست نفر با میانگین سنی حدود ۲۲ سال و سطح علمی متوسط بوده که به‌طور تصادفی از میان یک کلاس ۲۵ نفره انتخاب شده‌اند که در ترم هفتم مقطع کارشناسی مشغول به تحصیل بوده‌اند. سطح جامعه آماری و حجم نمونه، سطح متوسط تعیین شده است. ابزار تحقیق دو گونه پرسشنامه (امتحان) بوده که به صورت انشا و تعریف طی دو نوبت با فاصله زمانی برگزار شده است. جمعاً ۴۹ خطا یافت شد که پس از دسته‌بندی و تحلیل خطاها بر اساس جدول کوردنر (Corder)، مشخص شد بیشترین خطاها به ترتیب مربوط به مطابقت مسند و مسندالیه در مذکر و مونث و سپس مطابقت مسند و مسندالیه در عدد است. همچنین از حیث منشأ خطاها نیز به ترتیب بیشترین خطاها شامل تداخل درون زبانی (۶۱٪) و تداخل دو زبان (۲۴٪) و تداخل بین‌زبانی (۱۴٪) است.

واژگان کلیدی: تحلیل خطا، ترکیب اسنادی، زبان‌شناسی مقابله‌ای، آموزش زبان عربی در دانشگاه‌های تهران، زبان فارسی.

* نویسنده مسوول: m.khaqani@fhn.ui.ac.ir

An analysis of the errors of subject–predicate agreement made by Arabic language students at the universities of Tehran

Ali Papi¹, Mohammad Khaqani Isfahani^{*2}

1. Ph.D. Student of Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran.
2. Professor of Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran.

Abstract

Improving the process of learning Arabic in Iran necessitates paying careful attention to Applied linguistics including error analysis and contrastive analysis theories. In line with this, the present study attempted to analyze the subject–predicate agreement errors made by Arabic language students at the universities of Tehran based on the descriptive analytical approach. The study population consisted of Arabic language and literature students at Tehran State University among whom, 20 were randomly selected as the sample who were junior BA students. Their average age was about 22 years and they were of intermediate level of proficiency. Two tests (essay and Translation) were used as the instruments of the study in two steps. After classifying the errors according to the Corder table, overall, 49 errors (duplicate and non-duplicate) were identified. After classification of the errors, based on occurrence origin, most errors were related to intralingual (61/22 cent) and interlingual (24/48 cent) sources, respectively. The most common errors in the index structure were matching the predicate to the reference in terms of gender followed by errors related to number agreement.

Keywords: error analysis, the subject–predicate, contrastive linguistics, teaching Arabic language in Tehran universities, Persian language.

* Corresponding author: m.khaqani@fgn.ui.ac.ir