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

تحليل أخطاء المطابقة فى التركيب الإسنادى فى كتابات طلاب اللغة العربية بجامعة طهران

علي پاپي*[١]، محمد خاقاني أصفهاني[٢]

١- مرشح للدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان الإيرانية.
٢- أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان الإيرانية.

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

الملخّص

إن من دواعي تطويرعملية تعلّم 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 بجامعات 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 عشوائيا 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 كوردر (Corder) أنّ أكثر الأخطاء شيوعا من إجمالي الأخطاء البالغة ٤٩ عددا في التركيب الإسنادي تختصّ بمطابقة المسند للمسند إليه تذكيراً وتأثينا (٣٠عددا)، تلتها أخطاء مطابقة المسند للمسند إليه في (١٩عددا). وتمثلت الأسباب الرئيسة لهذه الأخطاء أولاً: تداخل العربية نفسها بنسبة ٢٢/ ٦١٪ المرتبة الأولى. وثانياً: تداخل اللغتين والتداخل اللغوي اللذان جاءت نسبتهما،٤٨/ ٢٤٪ و٢٨/ ١٤٪على التوالي.

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

---

* الكاتب المسؤول: asman_405@yahoo.com

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، اللّهم إلّا في فترات نادرة وبدوافع سياسية أو خوفا 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 والإجتماعي 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 (الفارسيّة) في الصف، والاعتماد على النصوص الأدبيّة 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 تعلّم 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 فى التحليل التقابلى وتحليل الأخطاء كفرعين من فروع الألسنية التطبيقية باختيارنا موضوع «تحليل أخطاء المطابقة في التركيب الإسنادي في كتابات طلاب اللغة العربية بجامعات طهران» وذلك للتعرف على «ما هي أكثر الأخطاء شيوعا 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 يطلّع فيها الطالب والأستاذ على أوجه التقارب والتباعد بين الفارسية كاللغة الأم واللغة العربية كاللغة الهدف[1]. 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 لمتعلمى العربية من الجنسيات المختلفة (عدا الإيرانية) في المستوى التعليمي العالي. وأبومغنم (٢٠١٢) يعالج تأثير الأخطاء الصرفية لطلاب العربية من الجنسية الكورية، ثم آثار هذه الأخطاء على المستويات اللسانية الأخرى. و يناقش كل من العجرمي (٢٠١٥) نعجة وآخرين (٢٠١٢) والنجران وآخرين (٢٠١٣) وأبو الرب (٢٠٠٧) وعمر (٢٠٠٥) أخطاء متعلمي العربية في المستويات المختلفة.

والجدير بالذكر أنّه رغم كثرة الدراسات المستعرضة لأخطاء متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، إلّا أنّ هذه الدراسات ينقصها ما يتعلق بدراسة أخطاء متعلمي العربية من الناطقين بالفارسية،وقد كانت معدودة وانحصرت في دراسات جلايي وگنجي (١٣٨٧)، وخاقاني وپاپي (١٣٩٦)، وپناهي وآخرون (١٣٩٦) حيث تتناول الأولي، 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 بحوثا 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 مستقلّا، 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 والتثنية تضمّ دراسة تقابلية شاملة بين أنواع الجملة العربية والفارسية وظاهرة المطابقة بين أركان الجملة، وهذا ما ينقص 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 مبينا كيفية الاستفاده 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 تاليف الكتب والمواد التعليمية، وإعداد الاختبارات اللغوية المناسبة وغيرها (طعيمة، ٢٠٠٤ : ٣٠٠)

وفي المقابل ظهرت نظريات أخرى لتحدّى نظرية التحليل التقابلي التي عزت أسباب وقوع الأخطاء إلى تلك الخصائص التي تختلف فيها اللغة الأمّ عن اللغة الهدف و«من هذه النظريات، نظرية تحليل الأخطاء لكوردر Corder الذي ذكر فيه: إن سبب الأخطاء ليس التدخل من اللغة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى أيضا داخل اللغة الهدف، منها: طبيعة اللغة المدروسة، والتعميم، والتجنب، والافتراض الخاطئ ، 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 والتدّخل اللغوي وتداخل اللغتين وهي كالتالي: التدّخل اللغوي يعني الانتقال السلبي [٢] من قواعد اللغة الأم إلى اللغة الهدف. وقد يحدث هذا في المرحلة المبكرة من تعلّم اللغة الهدف حيث المتعلّم لمّا يألف نظام اللغة

الهدف (براون، ١٩٩٤: ٢١٤)، فعلى سبيل المثال: إذا قال المتعلّم الفارسي لدى تعلّمه العربية: «أنا هو أرى»؛ بدل «أنا أراه» فالدليل أنّه تأثّر باللغة الفارسية في تقديم المفعول (الضمير المفعولي) على الفعل، لأنّ ترتيب أجزاء الجملة توافق ترتيبها في الفارسية –لا العربية– في هذه الجملة؛ إذ يتقدّم الفعل علي المفعول (الضمير المفعولي) علي الفعل «من او را مي بينم» خلافاً للعربية التي يتقدّم فيها الفعل على الضمير المفعولي «أنا أراه ».

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

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

العلاقة الإسنادية بين العربية والفارسية في ظلّ النحو الوظيفي

من المعروف أنّ اللغتين العربية والفارسية تنتميان إلى جذور لغوية مختلفة حيث تنتمي العربية إلى السامية والفارسية إلى الهندواروبية 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 أنّ 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 سنسلّط الضوء فيما يلى، 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،۱۳۵۱: ۲۹)

بناءاً على ذلك، لو قبلنا التقسيم إلى الفعلية والاسمية في الفارسية، فالجملة الاسمية هي التي تختم بالأفعال الرابطة (است، بود، شد و...) دون غيرها من الأفعال. والرابطة «هي التي تقيم العلاقة الإسنادية بين المسند إليه والمسند إما إيجاباً أو سلبا» (قريب وآخرون،۱۳۶۳، ج۲: ۹۰) نحو: إيران (مبتدأ) سربلند (خبر) است (الرابطة)، خلافاَ للجملة الفعلية التي تختم 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 أنّ المبتدأ ليس بفاعل أي لا يفعل شيئاَ بل يأخذ حالة أو صفة خلافاَ للعربية حيث يمكن استبدال«على يذهب إلى البيت» بـ«يذهب على إلى البيت».

أمّا الجملة في العربية فمهما كانت بدايتها، وان كانت باسم بدءاً أصيلاَ، فهي جملة اسمية[۲]. أما إذا كانت مبدوءة بفعل غير ناقص، فهي جملة فعلية. فمثلا«كتابا قرأت»، ليست جملة اسمية بل إنّ «كتابا» مفعول به، وحقه التأخير عن فعله، وإنما تقدم لغرض بلاغي. (الراجحي،۱۹۹۰: ۱۷۴)

فيمكن القول إنّ هناك تشابهاً نسبياً بين الأفعال الناقصة في العربية وأفعال الرابطة (است، بود، شد و...) من حيث الوظيفة النحوية حيث لو قارنّا بين«پدرم تنها شد» و«أصبح والدي وحيدا» أدركنا أنّ كلاهما تدرج ضمن الجملة الاسمية إلّا أنّ الفعل الناقص سبق الجملة الاسمية (والدى وحيدٌ) فحوّلتها كجميع النواسخ (حروف المشبهة بالفعل وأفعال القلوب) إعرابية، و وجّهتها زمنية كسائر النواقص (كان، كاد، صار، بات، أمسى و...)

والفرق الآخر بين الاسمية في العربية والفارسية، أنّ الجملة الاسمية في الفارسية لا تحمل مفعولاَ به على الإطلاق إلّا أن يكون المفعول به ضمن جملة فرعية لا تخلّ بأركان الجملة الثلاثة دلالة، خلافاَ لنظيرتها في العربية فإذا قلنا «الغلام يُحبّ» لا يكتمل معنى الجملة إلّا بإضافة المفعول به. ومثال الجملة المعنية في الفارسية، نحو: «برادرش كه او را سرزش می‌كرد، پشيمان شد» حيث أركان الرئيسة للجملة هي «برادر» و «پشيمان» و«شد» وماسواها (كه او را سرزش می‌كرد) تابعة للمسند إليه (برادرش).

وأخيراً يمكن القول إنّ الوجه المتميز للتركيب الإسنادي في الفارسية مقارنة بالعربية أنه لا يقوم في الجملة الاسمية الفارسية دون رابط خلافاَ للعربية التي يتألّف 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 وتأنيثاً وإفراداً 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 مثنّى.

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

وفي الفارسية يجب مطابقة المسند إليه (الفاعل وما يعادله) للمسند (الفعل التام أو المُعين) إفراداً وجمعاً إذا كان المسند إليه عاقلاً: «دانشمندان آمدند» (الفعل التامّ)، و«آنها دانشمند هستند» (الفعل المعين)؛ ويجوز المطابقة بينهما إذا كان المسند إليه (الفاعل) غير عاقل كقولنا: «سگان سياه هستند» أو «سگان سياه 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 ليدلّ على الزمن النحوي[٤] (أصبح الجار غنيا)، أو النفي (ليست الطالبة مجتهدة).

وكما هو الحال في الفارسية حيث الأفعال الرابطة (است، بود، شد و...) تلاحقها نهأيات صرفية تطابق الفاعل (أو نهاد) في العدد نحو: «دانشجو كوشا نيست» و«دانشجويان كوشا نيستند» إلّا أنّ في الفارسية لا يطابق المسند (كوشا) المسند إليه (دانشجو، دانشجويان) أي لا تتحول صورة المسند موائماً مع صورة المسند إليه -إلّا 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 كعيّنة 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 موضوعا للكتابة التعبيرية وكان بعنوان «كيف تقضي اوقات الفراغ؟» وطلبنا منهم أن يكتبوا عنه بما لا يقلّ عن عشرة سطور.

طريقة جمع البيانات وتحليلها

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: ۴)

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 إستخراج جمل الاختبار تنسيقاً بين المستوى الدراسي للطلاب ودرجة صعوبة أو سهولة الجمل.

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

عرض النتائج ومناقشتها

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 «انتم مستقيظ». وإذا أمعنّا النظر اتضحّت لنا أنّ هذه الجمل الثلاث الخاطئة تشترك في شيء واحد؛ هو الإتيان بخبر مفرد مشتق لمتبدإ جمع. وكان الصحيح هو أن يُقال: «نحن رياضيون»، و«لسنا هواة كرة القدم» و«أنتم مستيقظون» وفق ما شرحنا حول وجوب المطابقة بين المبتدأ والخبر في العدد.

ثم لابدّ من القول بأنّ الحالات الإعرابية لكل من هذه المشتقات رفعاً أو نصباً، ثم كيفية إلحاق علامات الإعراب (ون، ين) والتي كلها من الإعراب الفرعي لهذه المشتقات، مما قد يعرقل أداء الطالب إذ إنّ «هاوي» من الأسماء المنقوصة التي لها أحكامها عند إلحاق علامات الجمع (ون وين) إليها وأنّ «رياضي» تشبه الأسماء المنقوصة فيوهم الطالب أنها تعامل معاملة المنقوص في إلحاق علامات الجمع إليها. أضف إلى ذلك، يبدو أنّ دخول «ليس» الناسخة على الجملة الاسمية في جملة «لسنا هاوي كرة القدم»، مما يوهم الطالب بأنه لا يعامل الجملة كمعاملته الجملة الاسمية في مطابقة الخبر للمبتدأ. يذكر أن «هاوي» خبر ليس واسمه ضمير «نا» فلا بدّ من مطابقة الخبر والمبتدأ إفراداً.

وفيما يتعلق بالأخطاء الأربعة الأخرى التي تشترك في كون الخبر فيها فعلاً؛ فإثنان يشتركان في إسناد الفعل المفرد إلى المبتدأ المثنى لكنهما يختلفان في جنس المبتدأ حيث أحدهما عاقل (يوسف والحسين) والآخر غيرعاقل (شخصية ومزاج) والإثنان الآخران يشتركان في كون خبرهما جملة (فعلية) والمبتدأ فيهما جمع ويختلفان في جنس المبتدأ فأحدهما عاقل (الشباب) والآخر غيرعاقل (أوقات) كما نلاحظ في الجدول (١).

جدول (١) المطابقة بين المبتدأ والخبر في العدد

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

المطابقة بين المبتدأ والخبر في العدد: ١٦	شخصية ومزاج كل شخص تلعب دورا هاما	شخصيت و مزاج هركس نقش مهمى را ايفا ميكند	يلعبان دورا هاما	شخصية و مزاج كلاهما مبتدأ فالخبر يجب أن يكون مثنّي لإسناده إلى كليهما	١
	لكن يوسف بمساعدة حسين نصبوا مصابيح المسجد	اما يوسف با كمك حسين چراغهاي مسجد را نصب كرد	لكن يوسف ركب مصابيح المسجد بمعونة الحسين	الفعل (نصبوا) يسند إلى يوسف ويجب أن يطابقه إفراداً	١
	الشباب يواجه بأزمة المختلفة	جوانان با بحرانهأي مختلف روبرو ميشوند	الشباب يواجهون أزمات مختلفة	الشباب جمع مكسر للعاقل ولابدّ من اسناد ضمير الجمع (يواجهون) إليها	١
	اوقات الفراغ تملؤون بالامور المفيدة	اوقات فراغت با مسائل مفيد پر ميشود	اوقات الفراغ تُملَأ بالامور المفيدة	«أوقات» جمع غير العاقل (مؤنث مجازٍ) وتعامل معاملة المفرد (المؤنث أوالمذكر) في الإسناد إليها	١
	مجموع الأخطاء				١٦

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 أنّ مثل هذه التراكيب في الفارسية لا تخلو من المطابقة (بين المسند والمسند إليه في العدد أيضا) أيضا؛ إذ يأتي المسند إليه في الفارسية متصلًا (نهاد پيوسته) 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 بخطّ. لكن الفارق الرئيس بين المطابقة في الفارسية والعربية في هذه المواطن، أنّ علامة الجمع في العربية جزء من الاسم (الخبر) 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 معا أسوة بالفارسية العامية خلافاً للفارسية الرسمية (يوسف با كمك حسين چراغهأي مسجد را نصب كرد). ثانياً: بما أنّ المثنّى 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 (إلّا التثنية التي تعامل معاملة الجمع) وفي الفارسية إذا كان المسند إليه عاقلاً، وتجوز المطابقة بينهما إذا كان المسند إليه غيرعاقل- كما تقدم. ففي جملة «أوقات الفراغ تملؤون بالأمور المفيدة» قد يكون سبب الخطأ في الإتيان بصيغ الجمع (تملئون)، حيث يعتبر الترجمة الحرفية للفعل الفارسي (پر می‌شوند؛ باللغة الدارجة) وهو جمع؛ غير أنّ صعوبة قواعد العربية دخيلة في وقوع هذا الخطأ. وهكذا يمكن تطبيق هذه الإفتراض على سبب الإتيان بالصيغة المفردة للفعل في هذه الجملة: «شخصية ومزاج كل شخص تلعب دوراً هاماً» حيث ترجمتها بالفارسية (شخصيت و مزاج هركس نقش مهمي را ايفا مي‌كند) 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 عمّم قاعدة «وجوب إفراد الفعل عند إسناده إلى فاعل ظاهر» على غير موضعها.
ويلاحظ أنّه لو فضّل الطالب، الجملة الاسمية على الفعلية لصارت الجملة صحيحة أي: «يواجه الشباب أزمة» بدلاً من «الشباب يواجه أزمة». بعبارة أخرى إن كان الطالب عارفا بهذه الخصيصة للغة العربية- أي وجوب إفراد الفعل في أول الجملة الفعلية- ما وقع في مثل هذه الأخطاء.

وعليه فقد تبين أنّ طبيعة الصياغة العربية وتركيبها، من شأنها أن تؤثّر تأثيراً بالغاً في وقوع الأخطاء المتقدّمة والبالغة ١٦عددا، ما يغاير التراكيب الفارسية وصياغتها.

أخطاء المطابقة بين المبتدأ والخبر تذكيراً وتأنيثا

بلغ عدد أخطاء عدم المطابقة تذكيراً وتأنيثا أربعة عشر (١٤) خطأً، حيث تنقسّم إلى قسمين: ١٣ منها ترتبط بإسناد الفعل إلى المبتدأ، أي: الخبر فيها جملة. والقسم الآخر٤ 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 الى إسناد الفعل المؤنث إلى المبتدأ المذكر (الوقت، والإنسان) كما نلاحظ في الجدول (٢).

جدول (٢) أخطاء المطابقة بين المبتدأ والخبر تذكيراً وتأنيثا

نوع الخطأ	الجملة الخاطئة	المعادل الفارسي	تصويب الخطأ	وصف الخطأ	تكرار
عدم المطابقة تذكيراً و تأنيثا ١٤:	شخصية و مزاج كل شخص تلعب دورا هاما	شخصيت و مزاج هركس نقش مهمى را ايفا ميكند	يلعبان دورا هاما	كلمة«شخصية» مؤنثة و مزاج مذكر؛ فالفعل يأتي مذكرا بالتغليب و مثنّي لإسناده إلى كليهما٠	١
	البنت هرب	دختر فرار كرد	البنت هربت	البنت مونث حقيقي و يجب اسناد ضمير«ت» إليها	٢
	وهي (صبية) كان أحمر	دخترك سرخگون بود	وهي كانت حمراء	المسند مونثة حقيقية فلا يسند إليه إلا فعل مونث	١
	الوقت تمضي	زمان ميگذرد	الوقت يمضي	الوقت مذكر و يسند إليه فعل مذكر	٢
	لأنّ الانسان لم تعلم	انسان نميداند	لانّ الانسان لا يعلم	الانسان مذكر و يسند إليه ضمير مذكر	١
	أعمالنا يطلب إلى الوقت	كارهأي ما نيازمند زمانند	اعمالنا تتطلب وقتاً	كلمة«أعمال»؛ مؤنث مجازي فيجب أن يكون المسند إليها مؤنثاً أيضا	١
	الذكريات التي يحيي الماضي ليس جدير بالتقدير	خاطراتى كه گذشته را برايم زنده ميكند، قابل ارزش گذارى نيست	الذكريات التي تحيي لي الماضي ليست جديرة بالتقدير	«الذكريات» مبتدأ و«ليست» خبر لها ويجب المطابقة بينهما في الجنس	١
	شخصية و مزاج كل شخص تلعب دورا هاما	شخصيت و مزاج هركس نقش مهمى را ايفا ميكند	يلعبان دورا هاما	شخصية مؤنثة ومزاج مذكر؛ فلفعل يأتي مذكرا بالتغليب و مثنّي لإسناده إلى كليهما٠	١

	اوقات الفراغ متشكل من اللغتين	اوقات فراغت از دو كلمه ساخته شده است	اوقات الفراغ متشكلة من كلمتين	الخبر اسم الفاعل ومشتق من «يتشكل» فيجب مطابقته للمتبدا	١
	خداها محمرتان	گونه هايش قرمزست	خداها محمرّان	الخدّ ليس مؤنثاً رغم أنه من اعضاء البدن	٢
	خده حمراء	گونه اش قرمز است	خده أحمر	الخدّ ليس مؤنثاً رغم أنه من اعضاء البدن	١
مجموع الأخطاء					١٤

تحليل الأخطاء حسب مصادر الوقوع

تتميز اللغة العربية بقاعدة التأنيث والتذكير دون الفارسية وهذا يترتب عليها أخطاء بسبب تداخل اللغتين ، وخاصة فى المراحل الأولى من تعلّم اللغة العربية وليست فى 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 (خاصّة فيما يتعلق بالمؤنث الحقيقي) لا سيما إذا كان التعلّم عبر الموادّ الدارسية فى الجامعة والتي تعني بالصرف والنحو أكثر من المعاهد. ولكن إذا اقتصرت هذه الظاهرة في المؤنث الحقيقي وإلحاق تاء التأنيث بالمسند عند إسناده إلى المسند اليه المؤنث حقيقيا، 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)

والأمرهنا 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، ومحمرتان، 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).

بناءا على ما أسلفنا، االجملة الوحيدة المكررّة التي حدث فيها التدخل اللغوي

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

وفيما يتعلق بسائر الأخطاء فكلها (١١عددا) 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 لأنّ الطالب الفارسي عمّم قاعدة من اللغة الهدف على محل لا يناسبها حيث أسند فعلا (ضميرا) مؤنثاً إلى مبتدأ مذكر (الوقت والإنسان) أو اعتبر «خدّ» مؤنثة كونها من أعضاء البدن المزدوجة. فهنا نقول بأنّ الطالب بالغ في التصويب فأنّث ما حقه التذكير أو ما يقتضي السياق تذكيره.

مطابقة الفعل للفاعل تذكيراً وتأنيثا وإفراداً وجمعاً

تتعلق جميع الأخطاء إلّا ثلاثة (٣) منها في الجدول أدناه، إلى عدم المطابقة في التذكير والتأنيث ١٦ خطأً خاصّة عندما يتعلق الأمر بإسناد الفعل إلى فاعل هو مؤنث لفظي (ظاهرة التلوث)- وقد تكرّر ١٢ مرة- إلا أننا يمكن تبرير الخطأ علي جواز اكتساب المضاف التذكيرَ من مضاف إليه (التلوث) لكنّ هذا الاحتمال ضعيف جدا لاعتبارات:أولاً: لأنّ الطلاب الذين ارتكبوا هذا الخطأ لم يكونواعلى هذا المستوي من السيطرة علي تفاصيل القواعد، وثانياً: الطلاب المتفوقون جميعهم - في عينة البحث- جاؤوا بالفعل (المسند) مؤنثاً.

اضف إلى ذلك، لقد رأينا طوال الدراسة الجامعية أنّ ما يَصعُب علي الطلاب في تطابق المسند والمسند إليه تذكيراً وتأنيثاً، ويكون حول التأنيث اللفظي والمجازي لما فيهما من بعض الشواذ (كإلحاق تاء ببعض الأعلام وتسمية التاءات باعتبارات مختلفة- كالتاء في مصدر المرّة 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 أصحّ إذا كان الفاعل اسماً ظاهراً، يأتي الفعل مفردا في بدأية الجملة علي الدوام سواء كان الفاعل مفرداً أو جمعاً- لكنّ الطالب أخطأ ثلاث مرات في إسناد فعل جمع إلى الاسم الظاهر، في هاتين الجملتين «لما يقمنَ النساءُ صلاتهنَّ» و«نصبوا يوسفُ بمساعدة الحسين مصابيح المسجد» حيث الصواب أن يقال: «لم تُقم النساء صلاتهنّ أو لم تصلّ النساء» و«

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

جدول (٣) مطابقة الفعل للفاعل تذكيراً وتأنيثا وإفراداً وجمعاً

نوع الخطأ	الجملة الخاطئة	المعادل الفارسي	تصويب الخطأ	وصف الخطأ	التكرار
المطابقة تذكيراً و تأنيثا:١٦	لا يحسَب ظاهرة (تلوث الجو) ازمةً	پديده (آلودگی هوا) بحران محسوب نمی‌شود	لا تحسب ظاهرة (تلوث الجو) ازمة	ظاهرة مونث لفظي و لا يسند إلى فعل مذكر	١٢
	زادت ابتعادك عن الله	فاصله‌ات از خدا بیشتر شد	زاد ابتعادك عن الله	«ابتعاد» مصدر و مذكر فلا يسند إلى فعل مونث	٢
	احمرّت خديها	گونه هایش قرمز شد	احمرّ خداها	الخدّ ليس مؤنثاً رغم أنه من اعضاء البدن المزدوجة	٢
المطابقة في العدد:٣	لما يقمنَ النساء صلاتهنَّ	زنان هنوز نمازشان را برگزار نکرده اند	لما تقم النساء صلاتهن	يجب إفراد الفعل إذا تصدّر الجملة و إن كان فاعله جمعاً	٢
	نصبوا يوسفُ بمساعدة الحسين مصابيح المسجد	يوسف با كمك حسين چراغهاي مسجد را نصب كرد	نصب (ركب) يوسف بمساعدة الحسين مصابيح المسجد	الإتيان بالفعل جمعاً للفاعل المفرد من حيث العدد	١
مجموع الأخطاء					١٩

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 الأمّ تخلو منها- ولكن بشروط:

أولًا: حدوث هذا الخطأ عند استخدام المؤنث الحقيقي أو الإسناد إليها؛ لأسباب أسلفنا الإشارة إليها. وإلّا فيكون السبب هي تداخل اللغة الهدف نفسها.

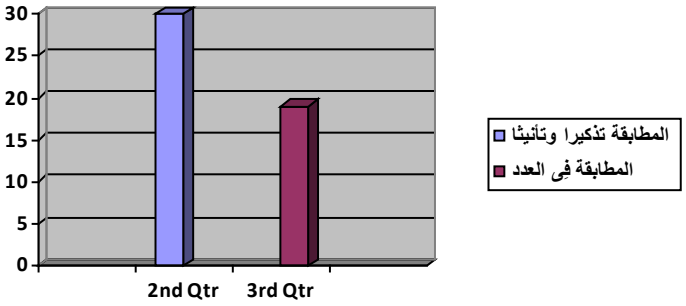
ثانيا: اهمال الطالب علامات التأنيث أي ذكر ما يقتضي السياق تأنيثه ولكن إذا أنّث الطالب ما يقتضي السياق تذكيره، فأساس الخطأ هو الإفراط في تعميم اللغة الهدف. كما أنّ سبب الأخطاء الأربعة تتمثّل في«زادت ابتعادك عن الله»، «احمرّت خديها»، فمصدرها المبالغة في التصويب حيث الطالب أنّث الفعل المسند إلى «خدّ» معمّما قاعدة صرفية تعتبر «اعضاء البدن المزدوجة» من المؤنث المجازي.

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

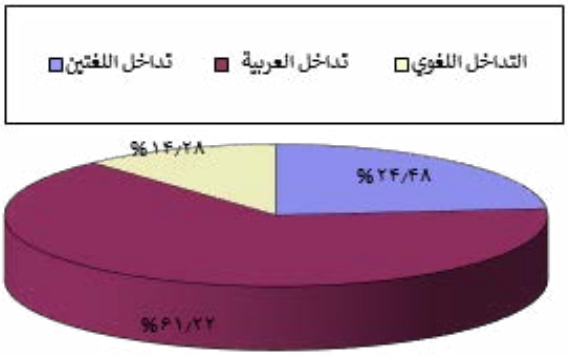
والأمر الملفت للنظر، هو قلة أخطاء الطلاب في مطابقة الفعل للفاعل إفراداً وجمعاً -خاصة ما يتعلق بوجوب إفراد الفعل لفاعل هو اسم ظاهر- رغم وقوع العرب أنفسهم في مثل هذه الأخطاء (خاصة في لغتهم الدارجة). ولكي نعرف السبب، لابدّ من الكشف عن شيء في تعليل هذه الظاهرة، وهو أنّ التدقيق في كتاباتهم دلّنا على أنّهم ربّما قد تحاشوا التورّط في مثل هذه الأخطاء باختيارهم الجمل الاسمية بدلا من الفعلية. هذا من جهة، ومن جهة أخرى إن الجمل في اللغة الفارسية تبدأ بالاسم على الإطلاق. فالطالب الفارسي اختار الجمل الاسمية متأثرا بأسلوب اللغة الفارسية في كتاباته العربية غير أن هذا التأثر أو ذاك 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 طرفَي الإسناد أي ما يمثّل دورا في تركيب الجملة وهي من علم النحو. إذ إنّ للكلمات العربية حالتين: حالةُ إفراد وحالة تركيب. فالبحثُ عنها، وهي مُفردة، لتكون على وزن خاصّ وهيئة خاصة، من موضوع «علم الصرف». والبحثُ عنها وهي مُركبةٌ، ليكونَ آخرها على ما يَقتضيه مَنهج العرب في كلامهم - من رفعٍ، أو نصبٍ، أو جرّ، أو جزمٍ، أو بقاءٍ على حالة واحدة، من تَغيُّر- هو من موضوع علم النحو. (الغلاييني، ١٩٩٣: ٨)

الرسوم البيانية للأخطاء حسب نوع المطابقة ومصادر الوقوع



الرسم البياني (١)نسبة الأخطاء حسب نوع المطابقة



الرسم البياني (٢) نسبة تأثير مصادر الأخطاء

عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن السؤالين الرئيسين للدراسة استنتجنا النقاط التالية وهي كما يلي:

تم ايجاد ٤٩ خطأً من اجمالي الأخطاء المتكررة وغيرالمتكررة، حيث ٣٠ خطأً من مجموع الأخطاء مختصّة بمطابقة المسند إليه والمسند تذكيراً وتأنيثا، و ١٦ منها تتعلق بالإسناد في الجملة الفعلية أي: مطابقة الفعل للفاعل، و١٤ منها تختصّ بالجملة الاسمية أي: مطابقة الخبر للمبتدأ، تذكيراً وتأنيثا. ثم تأتي بعدها أخطاء مطابقة المسند للمسند إليه في العدد إذ تكررت ١٩ مرّة، 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، مختصّة بتداخل العربية نفسها في كتابات الطلبة وهي (٣٠) خطأً أي:٢٢/ ٦١٪، وكل هذه الأخطاء تختصّ بمطابقة المسند إليه والمسند تذكيراً وتأثيناً. ثم تليها الأخطاء الناجمة عن تداخل اللغتين بـ٤٨/ ٢٤٪ (أي١٢ خطأً) وأخيراً وجدنا نسبة الأخطاء الناتجة عن تداخل الفارسية بـ ٢٨/ ١٤٪ أي٧ 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 أخطاءه 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 قضايا 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 هذ المنهج شيئا من مسار تعليم العربية وتعلمها في جامعات إيران ثم يثير رغبة لدى الطالب أو المتعلّم في إدراك أوجه الخلاف والتشابه بين اللغة الأم واللغة التي يتعلمها.

الهوامش

١ - إن الاختلافات بين اللغتين لا تؤدي آليّاً إلى مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية، بل قد تقلل هذه المشكلات، وقد لوحظ أن «التدّخل» 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 يعنى نقل تجربة لغوية أو عادة لغوية من اللغة الأمّ إلى اللغة الهدف أو من اللغة الهدف إلى نفس اللغة وقد يكون الانتقال أيجابياً ولكن ما نريده هنا هو وجهه السلبي الذي يسمّى التدخل.

٣- تتكون الجملة الاسمية في العربية من ركنين: المبتدأ وهو الاسم المتحدث عنه أَو «المسند إليه» ، والخبر أَو «المسند» وهو ما نخبر به عن المبتدأ مثل «خالدٌ مسافرٌ» (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 (حسان،٢٠٠٦: ٢٤٠) وتلازمها اصطلاحات البعد والقرب والانقطاع والاتصال والتجدد والانتهاء والاستمرار وغيرها.

٥ - الزمن النحوي يفيد وظيفة في السياق يؤديها الفعل أو الصفة أو ما نقل إلى الفعل من الأقسام الأخرى للكلام كالمصادر والخوالف، خلافاً للزمن الصرفي الذي يفيد الزمن حتى خارج السياق» (حسان، ٢٠٠٦: ٢٤٠) وتلازمها اصطلاحات البعد والقرب والانقطاع والاتصال والتجدد والانتهاء والاستمرار وغيرها.

المصادر والمراجع

أبو الرب، محمد (٢٠٠٧م). «تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها» **مجلة دراسات العلوم الأنسانية و الاجتماعية**. الأردن: جامعة آل البيت. المجلد٣٤. العدد٢.

أحمدى، محمّد نبى؛ سليمى، على (١٤٣٣). «تعليم اللّغة العربيّة فى إيران (دراسة نقدية فى أهدافها ومناهجها)». **إضاءات نقدية فى الأدبين العربي والفارسي**. ٢ (٥)، ٤٤-٢٧.

الأفغاني، سعيد (٢٠٠٣). **الموجز في 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. ت). **دراسات في علم اللغة**. دارغريب للطباعة والنشر والتوزيع.

پناهي تازه آباد، مهدي وديگران (١٣٩٦). «بررسي تطبيقي خطاهأي نگارشي دانشجويان إيراني زبانهأي انگليسي وعربي». **فصلنامه علمي پژوهشي زبان و ادب فارسي**. دانشگاه آزاد اسلامي واحد سنندج. سال نهم.شماره٣٠.

جاسم، جاسم (لا تا). «نظريه تحليل الأخطاء في التراث العربي». السعوديه: الجامعه الإسلاميه. **مجله مجمع اللغه العربيه الأردني**، ع ٧ (١٥١ ـ ٢١٠).

جلايي پيكاني. مريم (١٣٨٧). **دراسه 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. دار المعارف. الطبعة الخامسة عشرة.

حكيم زاده، رضوان؛ وديگران (١٣٩٤). «بررسي مشكلات وچالشهأي آموزش زبان عربي در مدارس إيران از نظر متخصصان». **پژوهش نامه انتقادي متون و برنامه هأي علوم انساني**. شماره٣٤. صص ٥٩-٣٧.

خاقاني اصفهاني، محمد؛ و پاپي، علي (١٣٩٦). «تحليل خطاهأي حروف جر در نگارش عربيآموزانِ فارسي زبان». **لسان مبين**. سال نهم. شماره٢٩. صص ٢٢-١.

خيام پور، عباس (١٣٤٤). **دستور زبان فارسي**. تبريز: كتابفروشي تهران. چاپ شفق.

الراجحي، عبده (١٩٩٠). **التطبيق النحوي**. الطبعة الأولى. مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

الراجحي، عبده (١٩٩٥). **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**. لا ط. اسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

رسولي، حجت (١٣٨٤). «ريشه يابي مشكلات آموزش زبان عربي در دانشگاه هاي إيران (مباني تعريف گرايش ها)». پ**ژوهشنامه علوم انساني**. ٤٨-٤٧، ٥٨-٤٣.

شكور، محمدجواد (١٣٥٠). **دستورنامه در صرف و نحو زبان فارسي** (چاپ هفتم)، انتشارات مؤسسه مطبوعاتي شرق.

طيعمه، رشدي (٢٠٠٤م). **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**. الطبعة الأولي. القاهره: دارالفكر العربي.

العجرمي، منى؛ وآخرون (٢٠١٥). «تحليل الأخطاء اللغويّة لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات». الجامعة الأردنية. **دراسات العلوم الإنسانية والإجتماعية**، المجلّد٤٢، ملحق١.

عمر، أحمد مختار (د. ت). **أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين**. عالم الكتب.

الغلاييني، مصطفى (١٩٩٣). **جامع الدروس العربيه**. الطبعه الثامنة والعشرون. بيروت: المكتبة العصرية.

قريب، عبدالعظيم وآخرون (١٣٦٣). **دستور زبان‌فارسي پنج استاد**. ج٢. تهران. انتشارات مركزي.

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

گنجى، نرگس؛ وآخرون (١٣٨٧). «تداخل وتأثير آن در نگارش عربى دانشجويان فارسى زبان»، **مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها**، ٤ (١٠)، ٧٧-١٠٠.

متوليان نائيني، وآخرون (١٣٩٢). «خطاهاي نحوي عرب‌زبانان در يادگيري زبان‌فارسي به‌عنوان زبان دوم». **پژوهش نامه آموزش زبان فارسي به غيرفارسي زبانان**. ٢ (٢).

ميرزا، جلال الدين (١٨٧٩- ١٨٨٠). **نامه‌ی خسروان، چاپ دوم**. به همتِ هانرى بارب و ميرزا حسن خداداد تبريزى، صص ٥- ٦.

ناتل خانلري، پرويز (١٣٥١). **دستور زبان‌فارسي**. تهران. چاپ چهارم. انتشارات بابك.

النجران، عثمان وجاسم، جاسم (٢٠١٣). «تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية» السعودية/ المدينة المنورة : الجامعة الإسلامية.

نعجة وأبومغنم (٢٠١٢). «تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها الصوتية». **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، العراق، مجلد ١٩، عدد ١٠، ٢٠١٢.

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

علي پاپي[1] ، محمد خاقانی اصفهانی[2]*

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 نظریهٔ تحلیل خطا و تحلیل تقابلی است. از این‌رو پژوهش حاضر با روش توصیفی- تحلیلی، به بررسی خطاهای دانشجویان زبان عربی دانشگاه‌های تهران در به‌کارگیری «مطابقت در ترکیب اسنادی» پرداخته است. جامعهٔ 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 جامعهٔ آماری و حجم نمونه، سطح متوسط تعیین شده است. ابزار تحقیق دو گونه پرسشنامه (امتحان) بوده که به صورت انشا و تعریب طی دو نوبت با فاصلهٔ زمانی برگزار شده است. جمعاً ۴۹ خطا یافت شد که پس از دسته‌بندی و تحلیل خطاها بر اساس جدول کوردر (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 بینازبانی(٪۱۴) است..

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

---

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

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

Ali Papi[1], Mohammad Khaqani Isfahani[*2]

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