دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة الرابعة، العدد الثامن، ربيع وصيف ١٣٩٩/ ١٤٤١، ص ٣٠-١١
DOI: 10.22099/jsatl.2020.37373.1097

تطبيق منهج تحليل الأخطاء في تقييم إنشاء طلاب اللغة العربية وآدابها بجامعة كردستان

جميل جعفري[١*]، شرافت كريمي[٢]

١- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كردستان، إيران.

٢- أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كردستان، إيران.

تاريخ الوصول: ٢٧/ ٠٢/ ١٣٩٩ (٢٣/ ٠٩/ ١٤٤١) تاريخ القبول: ٢٥/ ٠٥/ ١٣٩٩ (٢٥/ ١٢/ ١٤٤١)

الملخّص

إن تعلم اللغة من المهارات أمر في غاية الأهمية، ولا سيما في العصر الراهن للتواصل والفهم والإفهام. المهارات التي يجب تعلمها في كل لغة تشمل: المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة. ولمهارة الكتابة مكانة عالية بين هذه المهارات الأربع الأساسية لأنها تؤثر على المهارات الثلاث الأخرى وتسهم في تعميقها وإجادتها. إن أسلوب تحليل الأخطاء يعد من الأساليب المستخدمة حديثاً في اللسانيات التطبيقية لدراسة كيفية تعليم اللغة الأجنبية ومعالجتها. والإيرانيين في نظامنا التعليمي للغة العربية يحتاجون إلى إعادة النظر في طرق التعليم وفق الأساليب الجديدة لتعليم اللغة في عصرنا هذا. ففي هذا البحث تمت معالجة دراسة أخطاء الطلاب في كتابة الإنشاء باللغة العربية وتحدياتها وأسباب عدم تمكنهم من الإجادة المطلوبة منهم في الكتابة. وذلك باستخدام منهج تحليل الأخطاء في العينات المتوفرة من إنشاء الطلبة في أسلوب تحليلي. وتشير النتائج إلى أن أهم الأخطاء الكتابية في إنشاءات الطلبة تشمل البنى اللغوية وتتجلى في تأثير اللغة الأم على اللغة الهدف، والتراكيب الإضافية والوصفية، ومطابقة الضمير مع مرجعه والفعل مع الفاعل، وإيجاد المعادلات اللغوية المستخدمة المعهودة في اللغة العربية. وأخيرا تشير النتائج إلى أن الأخطاء الكثيرة التكرار تحدث إثر استخدام أسلوب القواعد-الترجمة في تعليم اللغة العربية. فيجب التخلي عن هذا الأسلوب وتطوير عملية التعلم وتحسينها باستخدام الطرق الجديدة للتعليم والتعلم وبمساعدة علم اللسانيات منها اللسانيات التطبيقية وتوظيف الأساليب الناجحة كالأسلوب السمعي-الشفهي أو المنهج التواصلي.

الكلمات الدليلية: تعليم اللغة، الكتابة، اللسانيات التطبيقية، تحليل الأخطاء.

---

* الكاتب المسؤول: j.jafari@uok.ac.ir

التمهيد

اللغة وتعلمها من الضرورات التي لابد منها؛ حيث إنها تعيننا على إيجاد العلاقات الثنائية بين الأقوام والشعوب وتسهم في التعاملات الثنائية بينهم. ومن يتقن لغة ما، بإمكانه أن يتلقى المعارف والعلوم المكتوبة بتلك اللغة من معينها الأصلي دون أن يشوبها شيء من سوء الفهم والإفهام. اليوم قد تسهل تعليم اللغة على الطلاب وتتواجد لديهم كثير من الأساليب الحديثة المفيدة إثر تطورات علم اللسانيات ومناهج تدريس اللغة وبرمجة التعليم، وهناك من الأساليب ما نُسخت ولم تعد تستخدم في عصرنا الراهن كأسلوب القواعد-الترجمة [١] فحلت محلها الأساليب المتطورة كأساليب مثل: السمعي-الشفهي [٢] وأسلوب التعليم التواصلي[٣]. وفي بلد إيران وتماشيا مع التقدم في العلوم والتقنيات، أبدت اهتماماً بالغً بتعليم اللغات الأجنبية وخصصت نفقات ومبالغ مالية ومعنوية لتطبيقها وتمكين الطالب منها. فأخذت اللغة الإنجليزية المكانة الأولى وأحرزت العربية المكانة الثانية بين اللغات الأجنبية، وبمقارنة بين طرق تعليم اللغتين الإنجليزية والعربية يمكن القول بأن هناك تحديات في طريق تعليم العربية وهناك إشكالات كثيرة في هذا المسار بحيث لا يستطيع المتعلمون أن يطبقوا ما تعلموه في المعاهد والجامعات ويستخدموها عمليا في الحياة اليومية. فأكثرهم حصلوا على مهارة محددة في القراءة وفهم النصوص وهم عاجزون نسبياً عن التكلم والاستماع إلى ما يُبث بالعربية. والآن بالنظر إلى هذه الظروف وإلى موقف الحكومة من تعليم العربية وبالنظر إلى أن الأمر يستغرق وقتا طويلا من عمر الطلبة حيث يبلغ على الأقل عشر سنوات (من مرحلة الإعدادية حتى نهاية مرحلة بكالوريوس)، السؤال المطروح هنا: لماذا تبرز هذه الإشكاليات؟ وماهي أسبابها في فن الكتابة ولماذا لا نلاحظ في تعلم هذه اللغة تطوراً يفي بالغرض؟ ففي هذا المقال، وبناء على السؤال السابق، نسعى أن نجيب عن هذه الأسئلة:

١- ما هي الأخطاء الشائعة في كتابة الإنشاء وما هي أسبابها؟

٢- ما هي الحلول المقترحة لتجنب هذه الأخطاء؟

٣- ما هي المهارات والدروس التي يجب التركيز عليها في تعليم الكتابة باللغة العربية وتعلمها؟

وقد حاولنا دراسة هذه الإشكاليات في مجال الكتابة والإنشاء باستخدام تقنية تحليل الخطأ ،والتي تعد من الأساليب المستخدمة في علم اللسانيات التطبيقية [٤]، لتعيين الأخطاء ونوعيتها، عن طريق تحليل الأخطاء الموجودة في المعلومات المكتسبة

عـن طريـق الامتحـان وإمـلاء الاسـتمارات، وتـم تقديـم حلـولا متناسـبة لتفـادي الأخطـاء، حتى نتمكـن مـن تطويـر تعليـم هـذا الفـرع في الجامعـات الإيرانيـة وأن تقـف العربيـة موقفهـا اللائـق بهـا وأن يرفـع مـن حافـز ودافعيـة التلاميـذ والطـلاب في تعلّـم العربيـة.

الدراسات السابقة

وأمـا عـن الدراسـات السـابقة حـول هـذا الموضـوع وعـن خلفيـة البحـث فهنـاك بحـوث غـير قليلـة كتبـت حـول تحليـل الأخطـاء في تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا وذكـر فيهـا أنـواع التحديـات والمشـاكل، وهـا هنـا نشـير إلـى بعـض مـن هـذه الدراسـات:

گنجي وجلائي (١٣٨٧) في مقالهما تطرقتا إلى تأثير التداخل اللغوي في أخطاء كتابات طلبـة اللغـة العربيـة مـن الناطقـين باللغـة الفارسـية ودرسـتا دور هـذه الإشـكالية في مهـارة الكتابـة.

وأيضـا گنجي وجلائي (٢٠٠٩) في مقالهما درستا الأخطاء الصرفية والنحوية وتأثير هـذه الأنـواع مـن الأخطـاء في مهـارات الطلبـة الأربـع وبينتـا أهـم أسـباب هـذه الأخطـاء.

مريـم جلائـي (١٣٩١) في رسـالتها لمرحلـة الدكتـوراه درسـت فاعليـة منهـج المدخـل الاتصـالي في تدريـس المهـارات لطـلاب اللغـة العربـة وآدابهـا في إيـران وبحثـت عـن أهـم أسـباب فاعليتـه خاصـة لتدريـس مـادة الأدب العـربي المعـاصر.

ت. عبدالحافظ (٢٠١٧) في رسـالته لمرحلـة الماجسـتير درس أنـواع الأخطـاء اللغويـة في كتابـة طلبـة قسـم تعليـم اللغـة العربيـة بجامعـة محمديـة مالانـج في مسـتوى النحـو والـصرف والإمـلاء دراسـة وصفيـة وبـين أسـباب وقـوع تلـك الأخطـاء ويعتقـد بـأن الأخطـاء تصـدر مـن جانبـين: الطلبـة والمعلـم نتيجـة عـدم ممارسـة الطلبـة في الكتابـة بالعربيـة، وخلفيتهـم التربويـة، وضعـف قـدرة الطلبـة في اسـتخدام القواعـد العربيـة، وأيضـا عـدم ممارسـة المعلـم في تطبيـق القواعـد العربيـة في الكتابـة وعـدم مهارتـه في تصحيـح كتابـة الطلبـة؛ فالمعلـم لم يطبـق الطـرق التعليميـة المختلفـة في تعليـم الكتابـة والمهـارات اللغويـة.

أحمـد عـلي همـام (٢٠١٨) في كتابـه درس أخطـاء الناطقـين باللغـة الملايويـة في تعليـم اللغـة العربيـة لغويـا وصرفيـا ونحويـا، كتابيـا وصوتيـا وبـين أسـبابها وأكـد علـى الاهتـمام بالتنميـة اللغويـة لتصحيـح الأخطـاء. فميـزة معظـم هـذه الدراسـات وأمثالهـا هـي الإتيـان بأنـواع المشـاكل وتبيينهـا مـن منظـار تقليـدي دون الاهتـمام بالأسـاليب الجديـدة في تقييـم الأسـاليب والعنايـة بنوعيـة المتلقـين والدراسـات الهامـة التـي أجريـت في اللسـانيات ذات صـلات وطيـدة بتعليـم اللغـة وتعلمهـا.

وكما يبدو، أن هذا البحث يعد جديداً في نوعه لأننا قمنا بتطبيق الأطر النظرية المذكورة آنفا على عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها في جامعة كردستان ولم يقم أحد حتى الآن بتنفيذ هذا المهم وخاصة لأن معظم الطلبة في هذه الجامعة من ذوى اللغتين الكردية والفارسية، والأبحاث المماثلة الموجودة هنا وهناك تختص بحدودها الجغرافية الخاصة من بلدان أخرى وفق لغاتها وعلى أساس الأطر النظرية الأخرى. ويمكن أن تكون هذه الدراسة لا مثيل لها في إيران.

وأما عن منهجية البحث؛ فالبحث الذي بين أيدي القراء، بحث كمّي استخدم فيه أسلوب الوصفي-التحليلي، والنظرية التي ابتناها الباحثان هي نظرية تحليل الخطأ وركز البحث على دراسة تحليل الأخطاء في إنشاء متعلمي اللغة في مجتمع إحصائي محدد بآلية معينة في إطار نظري للبحث كما يلي.

مراجعة الأدب النظري

نظرية تحليل الأخطاء

اللسانيات التطبيقية تعد من فروع علم اللسانيات التي ظهرت في الأربعينيات من القرن العشرين وكان الهدف منها معالجة الجوانب العملية والتطبيقية للغة. فهذا العلم يحاول تقديم حلول للمسائل والمشاكل المرتبطة بتعليم اللغة أو على الأقل تقليلها بينما يهدف الباحث إلى أن يعالج المسائل الواقعة في تعليم اللغة ليقدم حلولا مناسبة لها (Khansir, 2012: 1027).

يعتبر أسلوب تحليل الخطأ من الأساليب الناجحة في علم اللسانيات التطبيقية التي نستطيع أن نطلع بها على كيفية عملية تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية ونستخرج تحديات تعليم اللغة ومشاكلها، ثم على أساس المستجدات والسياقات السائدة والظروف التعليمية، يمكن أن نخطط البرامج والأساليب المتطورة والناجحة لتحسين عملية التعلم لدى الطالب (Mackey, 1965: v).

كوردر °بواسطة البحوث التي قام بها، تمكن من الوصول إلى نتيجة أن إشكالات متعلمي اللغة تنقسم إلى قسمين: القسم الأول يعبر عنه بالخطأ (error) والقسم الثاني يسميه mistake بمعنى الزلل (Corder, 1974: 259). ومن هذا المنطلق، الخطأ (error) تشمل الإشكالات التي يرتكبها الطلاب بشكل منهجي ولا يمكن تجنبها؛ بعبارة أخرى، إن الطالب لا يقدر على تخطي هذه الأخطاء ولا يتمكن من تصحيحها بعد المراجعة. ومن جانب آخر، الزلل يشمل الإشكالات التي يرتكبها الطالب سهوا

بحيث يمكنه إصلاحها عند المراجعة ثانية(Jabeen, Kazemian, & Mustafai, 2015: 53).

في الأربعينيات من القرن العشرين كانت نظرية تحليل الأخطاء اللغوية تحت سيطرة النظرية السلوكية للغة [٦] وكانت أخطاء الطلاب تُدرس على أساس تداخلات اللغة الأم. على أساس هذه النظرية كان تعلم اللغة والأخطاء المرتكبة في طيه، تُقيّم وتحلّل ضمن مقارنة بين اللغة الأم واللغة الهدف. وبعبارة أخرى عملية تعلّم اللغة كانت مشروعا سلوكيا واعتياديا لابد للطالب أن يتخذها كالعادات والتصرفات وتشكلت عادات اللغة (اللغة الأم) في الطالب قبل اللغة الثانية (اللغة الهدف) وتحول دون تعلّم تلك اللغة (الهدف) (Jabeen, Kazemian, & Mustafai, 2015: 55).

بمضي الزمن وبتطور اللسانيات، أدرك علماء اللغة أن تداخل اللغة الأم في اللغة الهدف لا يحسب العامل الوحيد في عملية التعلّم، بل تتواجد هناك عوامل أخرى كثيرة تؤثر على هذه العملية. لأن تعلم اللغة تعدّ عملية معقدة لا يقف وراءها تداخل اللغة الأم فقط.

من هذا المنطلق إن ظهور نظرية القواعد التحويلية [٧] لنعوم تشومسكي مهّد الطريق لدراسة عملية تعلّم اللغة الثانية. تضم هذه النظرية قواعد عالمية تشمل كل لغات العالم والمتعلمون يستطيعون أن يتعلموا أية لغة في العالم لأن القواعد الكامنة فيها لا تختلف كثيرا عما يلقونها في لغتهم الأم. على أساس هذه النظرية هناك عوامل معرفية كثيرة تداخل في عملية تعلّم اللغة وتؤثر عليها (Richards, 1974: 22). كوردر (١٩٧٤) يعتقد أن بعضا من تقنيات تعلّم اللغة الأم لا تختلف عما تُستخدم في عملية تعلّم اللغة الثانية (Corder, 1974).

الطريقة

في ضوء الأدب النظري للبحث كما تطرقنا إليه سابقا يمكن دراسة تحليل الخطأ ضمن قسمين النظرية والتطبيقية. ففي المرحلة النظرية، يحاوَل أن تُدرَس مشاكل تعلم اللغة والقضايا المرتبطة باللغة ويرسم إطار نظري ممنهج لها. وفي المرحلة التطبيقية، يولى اهتماماً كبيراً لإيجاد طرق ومواد دراسية، لأن تضع حدا لهذه الأخطاء وتحسّن عملية التعلم(Keshavarz, 2011: 8) .

كوردر يقسم الأخطاء الشائعة في عملية تعلم اللغة إلى أربعة أقسام وهي كما يلي (Corder, 1967: 56):

١- الإضافة: إضافة جزء غير ضروري إلى بنية اللغة الهدف؛ نحو كاتب علي مع صديقه (يقصد: كاتب علي صديقَه)؛

٢- الحذف: حذف جزء ضروري من بنية اللغة الهدف؛ نحو ذهب صديقتي (يقصد: ذهبت صديقتي)؛

٣- الاختيار: اختيار جزء غير صحيح وتطبيقه في بنية اللغة الهدف؛ نحو أنا يذهب إلى الجامعة (يقصد: أنا أذهب إلى الجامعة)؛

٤- الترتيب: ترتيب أجزاء الجملة وتنسيقها بشكل غير صحيح في اللغة الهدف؛ نحو أنا من أخي أكبر (يقصد: أنا أكبر من أخي).

أداة الدراسة

أدوات الدراسة في البحث العلمي تنحصر في ثلاثة أنواع وهي الاستبيان والمقابلة والملاحظة وما اتخذناه مناسبا لبحثنا هذا، هو الملاحظة غير المباشرة بواسطة جمع عينة من كتابات الإنشاء للطلاب والتي يبلغ عددها ٦٩ إنشاءً، وملاحظتها حسب نظرية تحليل الأخطاء للكشف عن الأخطاء اللغوية وتقديم الحلول العملية المفيدة. كما تعتبر هذه الدراسة بحثا كمّيّا استخدمت فيها طريقة تحليل الخطأ وهي طريقة تستخدم لدراسة الإشكاليات والموانع في طريق تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها.

صدق أداة الدراسة وثباتها

للتأكد من صدق أداة الدراسة وعينة البحث قررنا الحصول على العينات الموثقة عن طريقين؛ أولا: عرضنا موضوعات لكتابة الإنشاء لطلاب الفصل الخامس والسابع في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كردستان في عام ٢٠٢٠. ثانيا: أردنا من الطلاب كتابة إنشاء في مواضيع مختارة. فتمت كتابة الإنشاء في الصف وتحت إشراف الأستاذ. وبعد تجميع الإنشاء قمنا بتحليلها وتقسيم الأخطاء الموجودة فيها ودرجها في مسميات معينة على أساس نظرية تحليل الأخطاء.

مجتمع وعينة البحث

يشمل المجتمع الإحصائي في هذه الدراسة طلاب الفصلين الخامس والسابع لفرع اللغة العربية وآدابها، وحجم العينة يتضمن كتابات الإنشاء في هذين الفصلين البالغة ٦٩ إنشاءً. وقد تم تجميع البيانات ميدانيا وبواسطة الإنشاء التي قام الطلاب بكتابتها

والتي دارت حول خمسة محاور كالتالي:

١- وصف فيلم أو مسلسل تم مشاهدته أخيرا: ١١ إنشاء؛

٢- وصف أحد الفصول الأربعة: ١٨ إنشاء؛

٣- وصف النشاطات اليومية في الجامعة أو السكن: ٢٠ إنشاء؛

٤- وصف الفلّاح ومهنة الفِلاحة: ٨ إنشاءات؛

٥- وصف فرع اللغة العربية وآدابها بجامعة كردستان: ١٢ إنشاء.

بناءً على المعلومات المكتسبة في الإنشاء المكتوبة لطلاب الفصلين الخامس والسابع، يمكن تقسيم الإشكالات الرئيسية وتبويبها من حيث أنواع أخطاء الطلبة وفق نظرية تحليل الأخطاء، في الأقسام المذكورة في عرض النتائج.

عرض النتائج

تحليل العينات

بناءً على رؤية سوريادارما، يمكن تلخيص المراحل التي يجب اجتيازها في أسلوب تحليل الخطأ لكتابات الطلاب باللغة الثانية فيما يلي:

«١- جمع المعلومات عن طريق كتابات الإنشاء؛

٢- تعيين أخطاء الطلاب في الإنشاء؛

٣- تصنيف وتفصيل الأخطاء الواردة في الإنشاءات؛

٤- تقديم إحصاء شامل للأخطاء الموجودة؛

٥- تحليل الأخطاء المتواجدة على أساس نتائج الإحصاء؛

٦- التوصل إلى النتيجة وتقديم حلول مناسبة لتفادي الأخطاء» (سوريادارما، ٢٠١٤: ٩٥ و٩٦).

أنواع أخطاء الطلبة وفق نظرية تحليل الأخطاء

بناء على المعلومات المكتسبة في الإنشاء المكتوب لطلاب الفصلين الخامس والسابع يمكن تقسيم الإشكالات الرئيسية وتبويبها من حيث أنواع أخطاء الطلبة وفق نظرية تحليل الأخطاء.

ألف) الأخطاء الإملائية (غير أخطاء كتابة همزتين الوصل والقطع وكتابة الكلمات المهموزة)

١- في المبيط (يقصد: في المبيت)؛

٢- في أبيات وضع مطفئة (يقصد: في البيوت وضعت مدفأة).

ب) الأخطاء الدلالية في توظيف المفردات العربية الصحيحة للكلمات الفارسية

١- الفيلم قصة عائلة فقيرة يتعطل (يقصد: تعرض لحادث الاصطدام) فيها أب العائلة؛

٢- أكلت غدائي في السلف (يقصد: المطعم)؛

٣- نظرتُ أصدقائي (يقصد: رأيتُ أصدقائي)؛

٤- الخريف هو الفصل في أبيات (يقصد: بيوت)؛

٥- يتم إقامة (يقصد: الضيافة) في الليل أكثر في هذا الفصل؛

٦- مدينتي في الشمال الغربي في نقشة (يقصد: خريطة) إيران؛

٧- أنا الابن الخامس (هي بنت وتقصد: البنت الخامسة)؛

٨- الأشهار (يقصد: الشهور).

ج) تداخل اللغة الأم في اللغة الهدف

١- وجود الأعمال والأشغال (يقصد: الوظائف/ شغلها)؛

٢- قواعد فيها قليلٌ ثقيلٌ (يقصد: صعبٌ إلى حدٍّ ما/ كمي سنگين است)؛

٣- حسناً نتعلّمُ (يقصد: نتقن جيدا/ خوب ياد ميگيريم)؛

٤- ويسمعون آراء ونظراتهم حول كيف يدرسون (يقصد يستمعون إلى آراءهم عن كيفية تدريسهم)؛

٥- أن يدرسوا في حول كل موضوعات في العربية (يقصد: حول كل موضوعات اللغة العربية/ درباره تمام موضوعات در زبان عربي)؛

٦- يعلم الطالب أشياء كثيرة من الجملة ... (يقصد: منها/ از جمله)؛

٧- اليوم الذي رأيت في هذه الدورة مقبول (يقصد: حينما فهمت أنني نجحت في هذه المرحلة/ روزي كه ديدم در اين مرحله قبول شدم)؛

٨- يعرّفون منابع (يقصد: يقدمون المصادر/ منابع معرفي ميكنند)؛

٩- وتوقعاتنا للغة العربية يجب زيادة (يقصد: يجب أن يرتفع مستوى توقعاتنا عن

اللغـة العربيـة. انتظاراتمـان از زبـان عـربي بايـد زيـاد شـود)؛

١٠- ثم بعد إتمام الفيلم (يقصد: بعد أن انتهى الفيلم/ پس از تمام شدن فيلم)؛

١١- في مكان ما أرادوا أن يتزوجوا مع أولئك (يقصد: طلبوا الزواج منهم/ در جايي از فيلم خواستند با آنان ازدواج كنند)؛

١٢- لكنهم قالوا بأنفسهم (يقصد: قالوا في نفسهم/ با خود گفتند)؛

١٣- من قبل أسبوع مضى (يقصد: في الأسبوع الماضي/ در هفته گذشته)؛

١٤- عاد صديقي إلى مدينتهم (يقصد: عاد صديقي إلى مدينته/ دوستم به شهرشان بازگشت)؛

١٥- الاثنين الأسبوع الماضي مع الصديقي لرؤية الفيلم ذهبتُ إلى السينما (يقصد: في اليوم الإثنين الماضي ذهبت مع صدقي إلى السينما لمشاهدة الفيلم/ دوشنبه هفته گذشته با دوستم براي ديدن فيلم به سينما رفتم)؛

١٦- مع التوكل إلى الله (يقصد: متوكلا على الله/ با توكل به خدا)؛

١٧- إلي رواية رائعة يتحوّل (يقصد: يتحول إلى قصة رائعة/ به داستان جالبي تبديل ميشود)؛

١٨- لقد مرّت سنوات ضد العيون (يقصد: أمام العيون/ سال ها در برابر چشمها سپري شدند)؛

١٩- عندما ضد المِرآة ترى نفسك (يقصد: أمام المرآة/ در برابر آينه ...)؛

٢٠- اسم مسلسل تلفزيوني إيراني إلى المخرج حسين نمازي (يقصد: للمخرج حسين نمازى/ به كارگرداني حسين نمازي)؛

٢١- قرأتُ الصلاة (يقصد: صلّيتُ/ نماز خواندم)؛

٢٢- وبعد من الصف (يقصد: وبعد الصف/ و بعد از كلاس)؛

٢٣- أكلت الرز والكباب في هناك (يقصد: .... هناك/ در آن جا چلو كباب خوردم)؛

٢٤- ثم رجعت إلى المبيت وأخرجتُ ملابسي (يقصد: خلعت ملابسي/ لباس هايم را درآوردم)؛

٢٥- سمعتُ بكلام بدقة (يقصد: استمعت إلى الكلام جيدا/ به دقت به سخنان گوش دادم)؛

٢٦- وله في الأشغال لقد ساعدتُ (يقصد: ساعدته في أعماله/ به او در كارها كمك كردم)؛

٢٧- أنا أعمل عادة مع الهواتف المحمولة (يقصد: عادة أكون مشغولا بالهاتف

المحمـول/ معمـولا بـا موبايـل سر و كلـه ميزنـم)؛
٢٨- أنا من أخي الأكبر (يقصد: أنا أكبر من أخي عمرا/ من از برادرم بزرگترم).

د) الأخطـاء النحويـة (في اسـتخدام أفعـال الناقصـة واختيـار الصيـغ المناسـبة مـن الأفعـال، والعـدد والمعـدود واسـتخدام الحـروف) فالأخطـاء واضحـة في أجـزاء هـذه الجمـل
١- كان فيلم كوميدي. (كان الفيلم كوميدياً)؛
٢- كان الفيلم مضحك جدا (مضحكاً)؛
٣- ومع أصدقائي ذهبنا حتى راكبا السيارة (سرت مع أصدقائي ثم ركبنا السيارة)؛
٤- أنـا آكل الجبـن والجـوز وبعـد ذلـك سـأكون ركـوب حافلـة (آكل الجبـن والجـوز وبعـد ذلـك أركـب الحافلـة)؛
٥- أتذكر محتويات الأستاذ (أتذكر فحوى كلام الأستاذ)؛
٦- في فصـل الخريـف أيـام أقـصر وليـالٍ طويلـة (الأيـام في فصـل الخريـف قصـيرة والليـالي فيـه طويلـة)؛
٧- الخريـف هـو الفصـل في أبيـات وضـع مطفئـة (في فصـل الخريـف وُضعـت المدفـأة في البيـوت)؛
٨- ونحن أربع طفل في العائلة (نحن أربعة أولاد في العائلة)؛
٩- في الخريف باردٌ الجو (الجوّ في الخريف بارد).

هـ) الخطأ في التركيب الإضافي
١- الفرع اللغة (فرع/ قسم اللغة)؛
٢- مملوء من القواعد الصرف والنحو (مليئة بالقواعد الصرفية والنحوية)؛
٣- لديّ مشكل في التعلم الصرف (لديّ مشكلة في تعلم الصرف)؛
٤- رجعنا إلى البيت مع الأسرتي (رجعنا إلى البيت مع أسرتي)؛
٥- مع الصديقي (مع صديقي)؛
٦- يروي القصة حب بنت إيرانية شابة (تروى القصة حب بنت إيرانية شابة)؛
٧- في الآخر الصفوف (في آخر/ نهاية الصف)؛
٨- نذهب إلى المطعم الجامعة (نذهب إلى مطعم الجامعة)؛
٩- عدتُ إلى المنزلي (عدت إلى منزلي)؛
١٠- قرأتُ الصلاة الفجر (صليت الفجر/ أديت صلاة الفجر)؛

١١- أكلتُ الفطوري (أكلت الفطور)؛
١٢- أنا ركبتُ بالسيارة الأجرة (ركبت سيارة الأجرة)؛
١٣- في الوقت الصلاة الظهر (في وقت صلاة الظهر)؛
١٤- قرأتُها في المسجد الجامعة (قرأتها في مسجد الجامعة)؛
١٥- نظرتُ أصدقائي في الباحة الكلية (نظرت إلى أصدقائي في باحة الكلية)؛
١٦- جمعتُ الكتبي (جمعت كتبي)؛
١٧- قرأتُ الصلاة الظهر (صليت الظهر)؛
١٨- أكلتُ العشائي (أكلت عشائي)؛
١٩- ذهبتُ إلى الموقف السيارات (ذهبت إلى موقف السيارات)؛
٢٠- في البيت جلستُ مع الأبي (في البيت جلست مع أبي)؛
٢١- ثمار الفصل الخريف (فواكه فصل الخريف)؛
٢٢- تقع مريوان في الغرب إيران (تقع مريوان في غرب إيران)؛
٢٣- الفصل الشتاء هو فصل الجميل (فصل الشتاء هو الفصل الجميل)؛
٢٤- الأشهار الخريف (شهور الخريف).

و) الخطأ في استخدام الحرف الخاص للفعل

١- ويريدون طلاب أن يقرؤون (يريد الطلاب أن يقرؤوا)؛
٢- ولا أهم أن يتفهمون الطلاب (ولا أهتمّ بأن يفهم الطلاب)؛
٣- ركبتُ على السيارة (ركبت السيارة)؛
٤- رجعتُ في المبيت (رجعت إلى المبيت)؛
٥- ذهبتُ في الجامعة بالسيارة (ذهبت إلى الجامعة بالسيارة)؛
٦- ذهبتُ في الصف (ذهبت إلى الصف)؛
٧- ذهبتُ بالسوق مع صديقتي (ذهبت إلى السوق مع صديقي)؛
٨- ركبتُ بالسيارة الأجرة (ركبت سيارة الأجرة)؛
٩- وصلتُ في الصف (وصلت إلى الصف)؛
١٠- ركبتُ في السيارة الجامعة (ركبتُ سيارة الجامعة)؛
١١- وبعد ذلك خرجتُ الجامعة (وبعد ذلك خرجت من الجامعة)؛
١٢- عندما وصلتُ من البيت (عندما وصلتُ إلى البيت)؛
١٣- سمعتُ كلام الأستاذ (يقصد: گوش دادم/ استمعت إلى كلام الأستاذ).

ز) الخطأ في زمن الفعل المستخدم

١- حينما ذهبت إلى الجامعة وعرفت الأساتذة وطلاب هذا الفرع أريد أن أغير تفكري؛
٢- عندما ينتهي الفيلم لأنه كان عطلة نهاية الأسبوع عاد صديقي إلى مدينتهم؛
٣- أذهب إلى الصف وبعد الصف ذهبت إلى السوق؛
٤- أذهب إلى الصف وجلست على الكرسي؛
٥- كتبتُ درسي وذهبتُ إلى السرير وأنام حتى الصباح؛
٦- وبعد الظهر قرأتُ (يقصد: أقرأ) محتويات قنوات التليجرام.

ح) الخطأ في التركيب الوصفي ومطابقة الخبر للمبتدأ والحال لصاحب الحال

١- متون نظم ونثر من دروس صعب؛
٢- أن نقرأ عبارات بصورت (بصورة) كامل وصحيح؛
٣- لا في موضوع الواحد؛
٤- أساتذتي العزيزة؛
٥- برأيي اللغة العربية أفصح من اللغات الأخرى وقوي جدا؛
٦- المشاكل في طلاب اللغة العربية في إيران كثير جدا؛
٧- أخاف من يوم الذي ... ؛
٨- لدينا ضيف من ضيوف العربي؛
٩- بين جميع دول عالم العربي؛
١٠- درس الآداب العربي؛
١١- أشياء كثيرا؛
١٢- العربية الفُصحة؛
١٣- يتكلمون الناس في بلاد العربي؛
١٤- الأعراب الذي ... ؛
١٥- وهم في فصل السابع؛
١٦- في فصول الأول؛
١٧- رأينا فيلما سينمائيا في الثاني الساعة؛
١٨- وتعلمنا من هذا الفيلم موضوعات المختلفة؛
١٩- أرادوا أن يتزوجوا مع أولئك الذين؛

٢٠- هذا الممثل كريس ماك قلقة على صحة ابنته؛
٢١- قصة حب ابن إيرانية شابة باسم مهران؛
٢٢- الحلقة الأخير؛
٢٣- نهضت من النوم في ساعة ثامن؛
٢٤- فهمتُ شرح الأستاذ بصورة الكاملة؛
٢٥- أعمال اليومية؛
٢٦- نهضتُ من النوم في صباح الباكر؛
٢٧- اشتريتُ وسائل المختلفة؛
٢٨- حان الوقت للعيش مرة الأخرى؛
٢٩- فواكه مختلف؛
٣٠- فواكه موجود؛
٣١- فصلٌ الجميل؛
٣٢- وأنا ذاهب (ذاهبة) إلى الجامعة؛
٣٣- ذهبتُ إلى الجامعة ماشيا (ماشية)؛
٣٤- وأنا ذاهب إلى جامعة (ذاهبة)؛
٣٥- أنا طالب (طالبة) في سنندج.

ط) الخطأ في مطابقة الفعل للفاعل

١- أنا تتوقع (أتوقع)؛
٢- يتعبون (يتعب) طلاب هذا الفرع؛
٣- يريدون (يريد) طلاب؛
٤- الطلاب تتوقعون (يتوقعون) في فرع اللغة العربية أن ... ؛
٥- ولا أهم أن يتفهمون (يتفهم) الطلاب؛
٦- وبعض الأستاذ (الأساتذة) يستعملون في هذه الطريق؛
٧- ولكن هذه اللغة في إيران جُعل (جُعِلت) في هامش؛
٨- واحسرتا على الأيام انقضي (انقضت)؛
٩- يتكلمون (يتكلم) الناس؛
١٠- يقرأون المتون والكتب العربية وتشاهدون (يشاهدون) الأفلام وتسمعون (يسمعون) الخطب؛

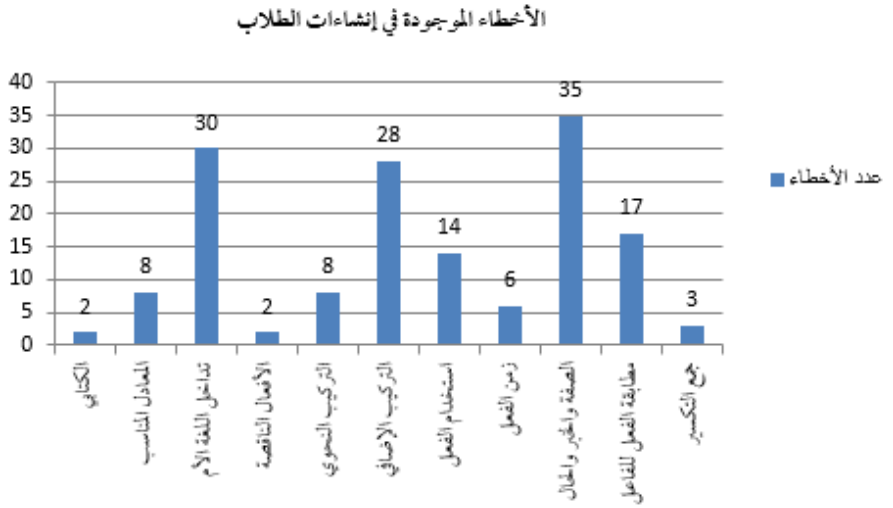
١١- أحب كل الأفلام التي صنعها رضا عطاران أو الأفلام التي لعبوها (لعبها)؛
١٢- عاد صديقي (عادت صديقتي) إلى مدينتهم (مدينتها)؛
١٣- كان الأطباء غير قادرين على علاجه (علاجها)؛
١٤- ولبستُ ملابسي ومشي (مشيتُ) إلى الكلية؛
١٥- تتحول (يتحوّل) اللون من أصفر إلى أحمر؛
١٦- عاد صديقي إلى مدينتهم (عادت صديقتي)؛
١٧- مرحبا لأمي وله (لها) في الأشغال ساعدتُ.

ي) الخطأ في جمع التكسير

١- ولكن يوجد في الجامعة مشاكلة كثيرة؛
٢- الأساتيذة؛
٣- يعيشون في مدينات إيران.

ك) الإحصاء الرسمي للأخطاء في الإنشاءات

بعد هذا الاستقراء التام للأخطاء الموجودة في إنشاءات الطلاب وتحليلها نقدمها في الرسم البياني الإحصائي رقم ١:



الرسم البياني الإحصائي رقم (١) لأخطاء الطلاب

الاستنتاج والمناقشة

كما جاء في الإحصاء الوصفي لتحليل البيانات والرسم البياني رقم (١)، إن الأخطاء الموجودة بسبب التراكيب الوصفية والحالية والخبرية أكثر من الأخطاء الأخرى وأخطاء تداخل اللغة الأم تقع في المرتبة الثانية على التوالي. ولكن بالنظر إلى أن الأخطاء الدارجة في المرتبة الأولى تشمل كلا من التركيب الوصفي، والتركيب الخبري، والتركيب الحالي، فنستنتج أن الأخطاء الناجمة عن تداخل اللغة الأم تقع في المرتبة الأولى، والأخطاء في التركيب الإضافي تأخذ المرتبة التالية لأن نسبة توظيفها عال جدا بالقياس إلى الأعمدة الأخرى، والأخطاء في توظيف الفعل ومطابقته للفاعل وصحة دلالته الزمنية في سياق الجمل تقع في المرتبة التي تليها. وأما الأخطاء المرتبطة بالتركيب النحوي وبالحصول على مرادفات مناسبة تظهر في أسفل الجدول واستخدام جمع التكسير والأخطاء الكتابية تقعان بعدهما من حيث الترتيب.

والآن في المرحلة النظرية، وباستخدام الرسم البياني رقم (١)، يمكن تمهيد الطريق لتخطيط إطار شامل تقربنا من حل المشاكل وفق نموذج الأخطاء المتداولة. ما يظهر جليا في الجدول هو أن تداخل اللغة الأم في عملية التعلم تشكل مانعاً خطيراً في طريق التعلّم، وبناء عليه يمكن أن نصل إلى نتيجة أن الطريقة المستخدمة حاليا في إيران لتعليم اللغة العربية هي الطريقة القديمة والمنسوخة المسماة بأسلوب القواعد-الترجمة. لأنه لا محالة من ارتفاع نسبة وقوع تداخل اللغة الأم في اللغة الهدف في توظيف هذا الأسلوب فقط وفي توظيف الطرق الأخرى تقل هذه النسبة وتتراجع. علاوة على هذا، بما أن طرق استخدام التراكيب الوصفية والإضافية في اللغة الأم (الفارسية أو الكردية) تختلف جذريا عن اللغة الهدف (العربية)، فارتفاع تكرار الأخطاء في التركيبين الوصفي والإضافي، يشير مرة أخرى إلى تداخل اللغة الأم في عملية تعلم اللغة الهدف. على سبيل المثال نشير إلى تركيبين في اللغة الفارسية فنقول: درِ مدرسه (والتركيب إضافي) و درِ بزرگ (والتركيب وصفي) ففي كلا التركيبين توجد الكسرة بعد الكلمة الأولى (المضاف أو الموصوف)، لكننا في العربية نقول باب المدرسةِ والباب الكبير فيظهر هذا الاختلاف الشاسع بين اللغتين.

يمكن تحليل أخطاء أخرى كاستخدام الفعل (من حيث مطابقته للفاعل، والزمان، والتعدي واللزوم، واستخدام الجار المناسب مع الفعل)، من منظورين. ففي الحالة الأولى، نربط خطأ عدم مطابقة الفعل للفاعل بتداخل اللغة الأم في اللغة الهدف. وأما الأخطاء الأخرى مثل عدم استخدام الفعل الصحيح للفاعل ومراعاة صيغة الفعل

الزمنية والجار الملائم له والخطأ من حيث التعدي واللزوم، فيمكن تعليله بضعف الطالب في استخدام الفعل والأصول الصرفية؛ بعبارة أخرى بسبب تأثيرالكبير لعملية الترجمة، لم يتمكن من تفعيل الاستخدام الصحيح للكلمات والأفعال وتوظيفها، فيوظف النموذج الخطأ الذي ثبت في ذاكرته ولا يقدر على التصحيح.

ويتضح من الجدول أنه لا أهمية لاستخدام المرادفات العربية للكلمات الفارسية والتركيب النحوي الصحيح لأنهما لم يحرزا رتبة عالية في الجدول، فنستنتج أنه لا تأثير للتركيز المباشر على تعليم القواعد النحوية بصورة واعية في عملية التعلم. حفظ المرادفات للكلمات الفارسية عن ظهر القلب ليس ضروريا لأن الطالب إذا تمكن من تعلم البُنى الصحيحة للجملة العربية يستطيع أن يتعلم تلك المرادفات كما يتعلم الطفل اللغة في السنة الثانية والثالثة من عمره عن طريق الاستماع واستخدامها عند الأسرة فقط.

والنقطة الأخيرة التي يجب الاهتمام لها في هذا البحث هي: أن الكتابة الصحيحة للكلمات والتوظيف الصحيح لجمع التكسير أحرزا مكانةً منخفضةً جداً في الجدول ويمكن القول إنهما أقل أهميةً من البنود الأخرى، ويرجع السبب إلى أن الطلاب الإيرانيين يلمون بالكتابة العربية الصحيحة ويقفون على الاستعمال الصحيح لجمع التكسير والسبب هو إتقانهم للغة الفارسية حيث يوجد اشتراك كبير بينها وبين اللغة العربية من حيث الكلمات (حوالي سبعين بالمئة). فنستطيع أن نستنتج أن تداخل اللغة الأم ليس عاملا سلبيا في كل الأحيان بل يمكن أن يكون له أثر إيجابي. في هاتين الحالتين أعانت اللغة الفارسية متعلمي اللغة العربية على التوظيف الصحيح لجمع التكسير وعلى الكتابة الصحيحة للكلمات العربية؛ بعبارة أخرى إذا قمنا بتحليل هذين البندين في بلد أوروبي نجد أن شريط الرسم البياني رقم (١) لهما يرتفعان جدا وستصبح أكثر تكراراً من البنود الأخرى.

نظرا إلى أن تداخل اللغة الأم في اللغة الهدف يعد أخطر عثرة في طريق تعلم اللغة العربية ونظراً إلى أن أسلوب القواعد-الترجمة المنسوخ يقف وراء هذا التداخل، نصل إلى نتيجة وهي أن الحل الوحيد لتطوير عملية التعلم وتحسينها هو توظيف طرق أخرى جديدة للتعليم. نحن في نهاية هذا البحث لتعرّف على الأساليب المختلفة في تعليم اللغة قمنا بالإشارة إلى هذه الأساليب فيما يلي وهو مأخوذ من كتاب «Approaches and Methods in Language Teaching» لمؤلفيه ريتشاردز وراجرز (Richards & Rodgers, 1999): الطريقة المباشرة [٨]، والطريقة السمعية-الشفهية [٩]، والمنهج البنيوي [١٠]،

والطريقة الإيحائية [١١]، وطريقة الاستجابة الكاملة للجسد [١٢]، وطريقة التعليم التواصلية [١٣]، والطريقة الصامتة [١٤]، وطريقة التعليم الجماعية [١٥]، ومنهج الانغماس [١٦]، وتعلم اللغة القائم على العمل والمهام [١٧]، والأسلوب الطبيعي [١٨]، والأسلوب المعجمي [١٩].

التوصيات

إن الأخطاء الموجودة في إنشاءات الطلاب تنتج من تداخل اللغة الأم في اللغة الهدف أو ما يسمى بالازدواجية اللغوية ومن الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية والدلالية. فالأخطاء الناتجة من تداخل اللغة الأم والتركيب الوصفي، والتركيب الإضافي تقع (من حيث التكرار) في أعلى الجدول وعلى العكس قسم جمع التكسير والأخطاء الكتابية يقعان في أسفل الجدول. نستنتج من هذه المعلومات وتحليلها أن تعليم اللغة العربية في إيران ولاسيما في جامعة كردستان تحت سيطرة اللغة الأم والأسلوب المستخدم فيه هو أسلوب القواعد-الترجمة المنسوخ والتقليدي؛ ففي هذا الأسلوب يقوم المعلّم بالتعليم الواعي والمباشر للقواعد ويحصل تعليم اللغة بواسطة ترجمة العبارات العربية إلى اللغة الأم، الأمر الذي يُعتَبر حائل خطير لعملية التعلم. وللحصول على المطلوب في مهارة الكتابة لدى الطالب وللوقاية من تقليل حافز الطالب يجب:

أولا: استخدام التقنيات الجديدة التي تنتهي إلى المطلوب والتي تمت تجربتها من قبل الجهات المعنيّة بتعليم اللغة في العالم وكتبت حولها البحوث والدراسات العديدة التي أثبتت تأثيرها الإيجابي في التعليم الناجح.

ثانياً: نقترح على الأساتذة في جامعة كردستان استخدام الأسلوب السمعي-الشفهي أو الأسلوب التواصلي لتعليم المهارات اللغوية خاصة مهارة الكتابة.

ثالثاً: نوصي للجهات المعنية في تعليم اللغة العربية بتأليف الكتب والمواد الدراسية وفق المناهج المتقنة وتوظيف آليات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق النظريات الحديثة والمنتجة.

الهوامش

1. Grammar-Translation Method
2. Audio-Lingual Method
3. Communicative Language Teaching Method
4. Applied Linguistics
5. Corder

6. Behavioral theory of language
7. Transformational Grammar
8. Direct Method
9. Audio-Lingual
10. Structural Approach
11. Suggestopedia
12. Total Physical Response
13. Communicative Language Teaching
14. Silent Way
15. Community Language Learning
16. Immersion Method
17. Task-Based Language Learning
18. Natural Approach
19. Lexical Syllabus

المصادر والمراجع

جلائـي، مريـم. (١٣٩١). **دراسـة المدخـل الاتصـالي في تدريـس الأدب العـربي المعـاصر لطـلاب اللغـة العربيـة الإيرانيـين**. أطروحـة دكتـوراه بـإشراف الدكتـورة نرگـس گنجـي. جامعـة أصفهـان.

سـوريادارما، يوكـي. (٢٠١٤). «تطبيـق طريقـة تحليـل الأخطـاء في تعليـم الإنشـاء العـربي التحريـري». **مجلـة Lisanudhad**. ج١. ش٢. ص ٩١-١٠٩.

عبدالحافـظ، ت. (٢٠١٧). **تحليـل الأخطـاء اللغويـة في كتابـة طلبـة قسـم تعليـم اللغـة العربيـة بجامعـة محمديـة مالانـج: دراسـة وصفيـة**. رسـالة ماجسـتير في اللغـة العربيـة. جامعـة محمديـة مالانـج بأندونيسـيا.

گنجـي، نرگـس ومريـم جلائـي پيـكاني. (١٣٨٧). «التداخـل اللغـوي وتأثـيره في الأخطـاء الكتابيـة لطـلاب اللغـة العربيـة مـن الناطقـين بالفارسـية». **مجلـة الجمعيـة العلميـة الإيرانيـة للغـة العربيـة وآدابهـا**. العـدد ١٠. ص ٧٧-٩٩.

گنجـي، نرگـس ومريـم جلائـي پيـكاني. (٢٠٠٩). «دراسـة الأخطـاء الصرفيـة والنحويـة عنـد طـلاب العربيـة مـن الناطقـين بالفارسـية في الجامعـات الإيرانيـة». **مجلـة عـين للجمعيـة العلميـة السـعودية للغـات والترجمـة**. السـنة الثانيـة العـدد ٤. ص ١-٣٧.

همـام، أحمـد عـلي. (٢٠١٨). **تحليـل الأخطـاء في تعليـم اللغـات الأجنبيـة**. بـيروت: دار

الكتــب العلميــة.

Corder, S. P. (1967). "The Significance of Learner›s Errors". **International Review of Apllied Linguistics.** Vol. 4. p**.** 161-169.

Corder, S. P. (1974). **Error Analysis**. London: oxford university press.

Jabeen, A., Kazemian, B., & Mustafai, M. (2015). "The role of error analysis in teaching and learning of second and foreign language". **Education and Linguistics Research**. Vol. 1. N. 2. p. 52-62.

Keshavarz, M. (2011). **Contrastive Analysis and Error Analysis**. Tehran: Rahnema.

Khansir, A. (2012). "Error Analysis and Second Language Acquisition". **Theory and Practise in Language Studies**. Vol.2. N. 5. p. 1027-1032.

Mackey, W. F. (1965). **Language Teaching Analysis**. London: Longman.

Richards, J. C. (1974). **Error Analysis.** Londod: Longman.

Richards, J. C., & Rodgers, S. (1999). **Approaches and Methods in Language Teaching.** London: Cambridge University Press.

کاربست شیوهٔ تحلیل خطا در ارزیابی نگارش دانشجویان رشتهٔ زبان و ادبیات عربی دانشگاه کردستان

جمیل جعفری*[1]، شرافت کریمی[2]

۱- استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه کردستان، ایران.
۲- استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه کردستان، ایران.

چکیده

آموختن زبان از جمله مهارت‌هایی ضروری برای ارتباط در عصر حاضر است. در میان مهارت‌ها زبانی، مهارت نوشتن از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا بر بهبود مهارت‌های دیگر تأثیر می‌گذارد. تحلیل خطا یکی از شیوه‌هایی است که به‌تازگی برای تحلیل فرآیند آموزش زبان استفاده می‌شود. با توجه به ضرورت بازنگری در نظام آموزش زبان عربی در ایران بر اساس شیوه‌ها و رویکردهای نوین آموزشی، در این پژوهش تلاش می‌شود با استفاده از شیوهٔ تحلیل خطا، اشتباهات نوشتاری دانشجویان در درس نگارش عربی و دلایل ضعف و چالش‌های آن تحلیل گردد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد مهم‌ترین اشکالات نوشتاری دانشجویان شامل ساختارهایی است که از تأثیر زبان مبدأ بر زبان مقصد ناشی می‌شوند و در ترکیب‌هایی چون مضاف و مضافالیه، موصوف و صفت، تطابق ضمیر با مرجع، تطابق فعل با فاعل و معادل‌یابی واژه‌های فارسی مشاهده می‌شود. همچنین یافته‌ها بیانگر آن است که شیوهٔ قواعد-ترجمه، دلیل عمدهٔ این اشکالات است؛ بنابراین با استفاده از دانش زبان‌شناسی کاربردی و کاربست شیوه‌های کارآمدی مانند روش شنیداری-زبانی و ارتباطی می‌توان فرآیند آموزش را بهبود بخشید.

واژگان کلیدی: آموزش زبان، نگارش، زبان‌شناسی کاربردی، تحلیل خطا.

---

* نویسنده مسوول: j.jafari@uok.ac.ir

Application of Error Analysis to Evaluate the Writings of Students of Arabic in the University of Kurdistan

Jamil Jafari*[1], Sharafat Karimi[2]

1. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, University of Kurdistan, Iran.
2. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, University of Kurdistan, Iran

Abstract

Language learning is an indispensable skill in the current era for communication and understanding. The skills to be learned include: speaking, listening, reading and writing. Writing has a significant place among these four basic skills in every language because it affects the three other skills and makes them deepened and developed. The method of error analysis is one of the methods recently used in applied linguistics to study how a foreign language is taught and treated. Iranian educational system for the teaching of Arabic language needs to reconsider the methods of instruction according to the new methods of teaching the language in our time. In this paper, using the method of error analysis and the descriptive-analytical approach, we try to study the weakness of the students in Arabic language writing and its challenges. The results indicated that errors in students' Arabic writing include the following linguistic structures: the influence of the mother tongue on the target language, the genitive structure, the descriptive structure, the pronoun conformity of the reference, agreement of the verb with the subject, and finding proper equivalent for Persian words. It was also found that frequent errors are due to the use of grammar-translation method; so, this method should be abandoned and the learning process should be developed and improved by using new successful methods such as the audio-lingual method or the communicative one with the help of applied linguistics.

Keywords: language teaching, writing, applied linguistics, error analysis.

---

* Corresponding author: j.jafari@uok.ac.ir