

تقديم نموذج تعليمي لمهارة الكتابة باللغة العربية على ضوء الدراسات التصنيفية لمتعلمي اللغة العربية (مكونات الجملة ونظام الحالة نموذجاً)

* طاهرة خان آبادي

مرشح للدكتوراه في فرع اللغة العربية وآدابها - جامعة تربيت مدرس - إيران.

عيسى متقى زاده

أستاذ في فرع اللغة العربية وآدابها. جامعة تربيت مدرس - إيران.

حيات عامري

أستاذ مشارك في قسم اللغويات. جامعة تربيت مدرس - إيران.

هادي نظري منظم

أستاذ مشارك في فرع اللغة العربية وآدابها. جامعة تربيت مدرس - إيران.

* البريد الإلكتروني: t.khanabadi@modares.ac.ir

النشر 2024/7/1

القبول 2024/6/25

المراجعة 2024/6/10

الاستلام 2024/5/15

الملخص:

يعد النحو من ركائز تعليم اللغة الثانية في أكثر المناهج التعليمية خاصة في تعليم مهارة الكتابة لأن صياغة الجملة الصحيحة تستلزم القاعدة النحوية المعيارية. إنَّ النحو يساعد المتعلم على وضع الكلمات في موقعها الرئيس من الجملة. فليكون النحو في خدمة المهارة يجب أن يكون وظيفياً أو تعليمياً. اليوم نلاحظ عكس ذلك في الجامعات الإيرانية لأنَّ النحو يدرس بشكل نظري في تعليم المهارات اللغوية؛ فهذا الأمر قد أدَّى إلى ضعف الطلاب في مهارة الكتابة والمهارات الأخرى. تهدف هذه الدراسة إلى تقديم نموذج تعليمي لمهارة الكتابة معتمداً على النحو الوظيفي-التعليمي. للحصول على الهدف تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي-التحليلي وتستعين بنتائج الدراسات التصنيفية بين اللغتين العربية والفارسية. يشتمل مجتمع الدراسة التراكيب اللغوية في اللغة العربية كما تتضمن عينة الدراسة ترتيب مكونات الجملة ونظام الحالة. قام الباحثون في هذا البحث بمقارنة التركيبين المذكورين بين اللغتين العربية والفارسية والتنبؤ بأخطاء المتعلمين من الناطقين بالفارسية في استخدام هذين التركيبين ثم قاموا بعرض طرق للوقاية هذه الأخطاء. توصل الباحثون إلى أن التعلم سيكون أفضل ويقل عدد أخطاء الطلاب إذا كانت قواعد اللغة العربية مبنية على مبدأ تدريس القواعد من السهل إلى الصعب. لهذا الغرض، وعبر استخدام نتائج الدراسات التصنيفية بين اللغتين العربية والفارسية، يمكن تدريس القواعد في ثلاثة أقسام رئيسية: الموضوعات المتشابهة بين اللغتين العربية والفارسية، والموضوعات المختلفة بين اللغتين، ثم الموضوعات الخاصة باللغة العربية.

الكلمات المفتاحية:

مهارة الكتابة، النحو التعليمي، الدراسات التصنيفية، ترتيب مكونات الجملة، نظام الحالة.

Presenting an Educational Model of Writing Skills in Arabic for Arabic Learners Based on Typological Studies: The Examination of Words Order and Case

Tahereh Khanabadi:

PHD student in Arabic literature and language, Tarbiyat modares, Tehran, Iran.

Isa Motaghizadeh:

Professor, Arabic Language and Literature, Tarbiyat modares, Tehran, Iran.

Hayat Ameri:

Associate professor, Department of Linguistics, Tarbiyat modares, Tehran, Iran.

Hadi Nazari Monazam:

Associate professor, Arabic Language and Literature, Tarbiyat modares Tehran, Iran.

*Email: t.khanabadi@modares.ac.ir

Received	15/5/2024	Revised	10/6/2024	Accepted	25/6/2024	Published	1/7/2024
----------	-----------	---------	-----------	----------	-----------	-----------	----------

Abstract:

In most language teaching methods, grammar is one of the pillars of second language teaching- especially when it comes to teaching writing skills- as writing a correct sentence requires a standard rule. Grammar helps the learner to put words in their proper place. In order for syntax to serve language skills, it must be practical and/or educational. However, today, in the Arabic classes of Iranian universities, we see the opposite because the rules are taught mostly theoretically. This leads to the weakness of language learners in writing skills as well as in other skills. This research aims to present an educational model for writing skills based on practical-educational syntax. To achieve this goal, a descriptive-analytical method together with the results from typological studies of Persian and Arabic languages were used. The subject matter is Arabic grammar, and the sample of the study is the rules related to the components of words order and case. The researchers compared the two components between Arabic and Persian languages and predicted the learners' errors in using these components in writing in Arabic. Afterwards, they provided solutions to prevent these errors. The researchers came to the conclusion that if teaching Arabic rules is based on the principle of teaching from simple to complex, learning will be better, and the number of errors will be reduced. Considering the results of typological studies between Arabic and Persian languages, grammar can be taught in three main parts: topics that are similar between Arabic and Persian languages; topics that are different between the two languages; and topics that are specific to the Arabic language.

Key words: Writing skills, pedagogical grammar, Language typology, Words order, Case.

المقدمة:

إنّ كثيراً من الدراسات التي أجريت في مجال تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في إيران أثبتت بأنّ كثيراً من متعلّمي اللغة العربيّة يعانون من مشاكل في استخدام المهارات اللغويّة خاصة في مهارة الكتابة. يبدو أنّ إحدى دلائل ضعف متعلّمي اللغة في استخدام اللغة التي يتعلّمونها هو تعلّم قواعد اللغة باستخدام كتب القواعد المكتوبة لأهل اللغة أنفسهم. بينما يستخدم أهل اللغة هذه الكتب لمعرفة بنية لغتهم الأم ولا يريدون تعلّم المهارات اللغويّة وفقاً لهذه القواعد. في حين أنّ متعلّمي اللغة هم يتعلّمونها لأجل استخدام اللغة ومهاراتها استخداماً صحيحاً. على هذا الأساس يجب أن نميز بين كتب القواعد المكتوبة لأهل اللغة والكتب المكتوبة لمتعلّمي هذه اللغة. إنّ القواعد النحويّة في اللغة العربيّة من الركائز المهمة لتعليم هذه اللغة خاصة لتعليم مهارة الكتابة. لكن هذا الأمر ظل يواجه باستمرار مشكلة تعقيد القواعد مما جعل من الصعب على المتعلّم تطبيق القواعد في المهارات اللغويّة. لذلك، فإنّ تبسيط أو تيسير النحو لتعليمه ضرورة حتمية. ومما يساعد في هذا الأمر اختيار القواعد الضرورية وتصنيفها على أساس أولويات تدريسها. كما يجب أن يكون الغرض من تعلّم اللغة واضحاً. إذا كان الهدف من تعلّم اللغة هو استخدام المهارات اللغويّة؛ فيجب أن لا يُنظر إلى قواعد اللغة من ناحية القواعد والأصول فحسب؛ فيجب أن تُدرّس القواعد بشكل وظيفي. إنّ كيفية استخدام القواعد في تدريس اللغة الثانية تمت مناقشتها دائماً. في بعض طرق تدريس اللغة، كان دور القواعد بارزاً وفي طرق أخرى كان هذا الدور أقل وضوحاً. إنّ أهم شيء في عملية تعليم اللغة وتعلّمها حول القواعد هو أنّ القواعد يجب أن تكون في خدمة استخدام المهارات اللغويّة وليس لتعلم القواعد نفسها فحسب. يتمثل أحد أنواع التعليم الوظيفي في تعليم قواعد اللغة على أساس أوجه التشابه والافتراق بين اللغة الأم واللغة المدروسة. وهذا أمر لم ننسبه إليه في أقسام اللغة العربيّة وآدابها إلا قليلاً. فيُعاني معظم الطلاب من نقص معرفتهم بأوجه الافتراق والتشابه بين قواعد اللغة العربيّة ولغتهم الأم (الفارسيّة). فإنّ القصد من استخدام اللغة الأم في تعلّم اللغة المدروسة لا يعني استخدامها المباشر والملموس في العملية التعليمية والتعلّمية للغة؛ بل الاستعانة بها في الفهم الأعظم للغة المدروسة. من ناحية أخرى تعاني أقسام اللغة العربيّة في إيران من فقدان الأطر المعيارية أو النماذج التعلّمية التي يمكن اعتمادها سواء في عمليّة التدريس أو في عمليّة التقويم لأداء الطلاب خاصة في تعليم المهارات اللغويّة. لهذا تظهر الحاجة إلى وجود إطار أو نموذج معياري لتعليم المهارات اللغويّة على أساس نتائج الدراسات التقابلية بين اللغتين أكثر إلحاحاً لتيسير العمليّة التعلّمية والتعلّمية للمهارات اللغويّة. على أساس ما مرّ ذكره نركز في هذا البحث على تصميم نموذج تعليمي لمهارة الكتابة باستخدام المنهج الوصفي-التحليلي. يشتمل مجتمع الدراسة على قواعد اللغة العربيّة كما تتضمن عينة الدراسة ترتيب مكونات الجملة ونظام الحالة. لتصميم هذا النموذج نستعين بنتائج الدراسات التصنيفية للتراكيب اللغويّة بين اللغتين العربيّة والفارسيّة. بحيث نقابل هذين التركيبين بين اللغتين العربيّة والفارسيّة للحصول على أوجه التشابه والافتراق لها ثم نتوقع المشاكل التي يمكن أن يواجهها المتعلّمون. ثمّ نقترح طرقاً لحل هذه المشاكل المتوقعة. فيما يلي نلاحظ أسئلة البحث التي نسعى للإجابة عنها في نهاية الدراسة.

1- كيف يمكن الاستفادة من نتائج الدراسات التصنيفية بين اللغتين العربيّة والفارسيّة في تعلّم مهارة الكتابة لمتعلّمي اللغة العربيّة من الناطقين باللغة الفارسيّة؟

2- ما هو ترتيب أوجه التشابه والاختلاف في التراكيب اللغويّة والقواعد المختصة باللغة العربيّة في نموذج تعليمي لمهارة الكتابة باللغة العربيّة للناطقين باللغة الفارسيّة؟

1-2. خلفية الدراسة

فيما يلي نشير إلى البحوث المرتبطة ببحثنا الحالي:

-الشاعر، ملهم (1398 هـ.ش)، في أطروحته المعنونة بـ«تحليلي بر ويژگی های رده‌شناختی زبان فارسی و عربی: راهکارهایی برای تسهيل آموزش زبان فارسی و عربی»¹ قام بدراسة الخصائص التصنيفية للغة العربية ومقارنتها مع اللغة الفارسية من أجل تسهيل تعلم اللغة الفارسية من قبل الناطقين باللغة العربية. لقد درس 24 مكونة من المكونات التصنيفية في اللغتين الفارسية والعربية. ثم اختبر الباحث تأثير معرفة هذه المكونات على عملية تعلم اللغة الفارسية من قبل الناطقين باللغة العربية. أظهرت نتائج الاختبار البعدي أن أداء المجموعة التجريبية أفضل من المجموعة الضابطة بسبب تلقي معلومات حول أوجه التشابه والاختلاف بين هذه المكونات بين اللغتين العربية والفارسية. فأثبتت دراسته تأثيراً كبيراً لتعليم أوجه التشابه والاختلاف للمكونات اللغوية في اللغتين الأم والمدرسة في تسهيل عملية تعليم اللغة الفارسية وتسريعها.

-مفیدی، روح‌الله (1398 هـ.ش) في مقالته المعنونة بـ«رده‌شناسی نظام حالت اسم در زبان عربی»، قام بتحليل إعراب الاسم العربي في النحو القديم والفصح على أساس علم التصنيف اللغوي. قد توصل في دراسته إلى نوعين من نظام الحالة للاسم في اللغة العربية: (1) الأسماء دون اللواحق الدالة على عددها (المفرد وجمع التكسير) التي تدل على نظام الحالة ذي ثلاثة أعضاء، (2) الأسماء ذات اللواحق الدالة على عددها (المتنى، وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم) التي تدل على نظام الحالة ذي عضوين.

- بسام رحمة وآخرون (1400 هـ.ش) في المقالة المعنونة بـ«دراسة مقارنة لترتيب مكونات الجملة في اللغتين العربية والفارسية على ضوء علم التصنيف اللغوي» قاموا بمقارنة مكونات الجملة في اللغتين العربية والفارسية على أساس التصنيف اللغوي بغية لمعرفة خصائص تسلسل المكونات في اللغتين، والعوامل المؤثرة عليه، والوقوف على وضع اللغتين بالنسبة إلى القواعد العالمية اللغوية لجرينبرغ. وقد وصلوا إلى أن اللغة العربية توافق قواعد جرينبرغ العالمية أكثر منه اللغة الفارسية. كما أظهرت دراستهم أن حرية تسلسل المكونات في اللغتين، مما يستخدم عادةً لإبراز أهمية أحد المكونات من خلال تقديمه على مكونات أخرى في الجملة.

-مفیدی، روح‌الله (1401 هـ.ش) في مقالته المعنونة بـ«ابزارهای تمایزگذاری فاعل و مفعول در عربی و فارسی: رویکردی تطبیقی-در زمانی» قام بدراسة ترتيب مكونات الجملة والمطابقة والحالة في اللغتين العربية والفارسية ومقارنة هاتين اللغتين في هذه الأمور من وجهة نظر تاريخي. قد توصلت دراسته إلى أنه في اللغة العربية قد فقدت أداة الحالة، واتسعت أداة المطابقة، وارتفع مستوى اعتماد اللغة على أداة ترتيب مكونات الجملة. كما فقدت اللغة الفارسية أداتي الحالة والمطابقة عبر تاريخها وجدهما مرة أخرى.

والملاحظ أن بعض البحوث لا تدخل في مجال تعليم اللغة وبعضها تخرج عن حقل تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة الفارسية. فإن هذا البحث يعدّ جديداً وله أهميته؛ لأنه يستفيد من نتائج الدراسات التصنيفية في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة الفارسية.

2. المفاهيم النظرية

1-2. النحو التعليمي/الوظيفي

تمت مناقشة كيفية تعليم قواعد اللغة في أكثر طرق ومناهج تعليم اللغة في السبعينيات الماضية تقريباً. «تحكي أساليب تعليم اللغة الثانية/الخارجية عن ثلاثة المناهج حول تعليم القواعد. إن المنهج الأول يتمثل في التخطيط الدراسي القواعدي أو البنائي؛ فإنه يعتبر النحو هو المحتوى الرئيس للمنهج ويعتبره الإطار التنظيمي لبرنامج تعلم اللغة. يؤكد هذا المنهج على التركيز الواضح على القواعد والتعليم المباشر. أما المنهج الثاني، وهو عكس منهج التركيز على القواعد، فيؤكد على المعنى والأدوار اللغوية. يتم التخلي

- تحليل على خصائص تصنيفية للفتين الفارسية والعربية: استراتيجيات لتسهيل تعليم اللغة الفارسية والعربية¹

تماماً عن تدريس القواعد في هذا المنهج ويكون تبادل المعنى هو المحور الرئيس لبرنامج تعلم اللغة. أما المنهج الثالث، من خلال اتخاذ موقف وسط، فيؤكد على تدريس القواعد مع المعنى وفي العملية التعليمية، وهو ملحوظ بشكل أساسي في النموذج التعليمي تدريس اللغة على أساس الواجبات¹ (صحرايي، 1394هـ: ص1). أما المنهج الثالث فينظر إلى قواعد اللغة بطريقة متوازنة وعملية. وفي الواقع «لقد وصل بندول منهجية تدريس اللغة إلى المنهج المنطقي في تدريس قواعد اللغة، بدلاً من التركيز الشديد على النحو أو المعنى» (لانگ²، 2009م: صص 273-274). وفي هذا المنهج يخدم النحو التطبيق، ولا يتعلم متعلم اللغة النحو ليتعلمه نظرياً فقط، بل يتعلم النحو ليطبقه. «يجب على المتعلم ممارسة الاستخدام الهادف وذو المعنى لقواعد اللغة من أجل إجراء النقل المناسب، أي تحويل المعرفة التقريرية³ إلى المعرفة الإجرائية⁴» (لارسن فريمن⁵، 2009م: ص 526). في الواقع، في هذا المنهج المرتكز على المعنى، وجد التعليم موقعاً أكثر منطقية وعملية، بحيث يمكن تسميته بنوع من التعليم التعليمي أو العملي. أما فيما يتعلق بقواعد اللغة العربية فنرى أنها بسبب كثرتها وتعقيدها قد تسببت في المشاكل للناطقين باللغة العربية أنفسهم أيضاً. لدرجة أن بعض النحويين العرب مثل أحمد أمين، وطه حسين، وشوقي ضيف، والجزائري، وإبراهيم مصطفى دعوا إلى تبسيط النحو. «حوالي عام 1937، بدأت حركة في مصر لتسهيل تعليم اللغة العربية، خاصة النحو. وكان رائد هذه الحركة إبراهيم مصطفى فهو مؤلف كتاب "إحياء النحو". ومن اقتراحات إبراهيم مصطفى لتبسيط النحو يمكن الإشارة إلى إلغاء الإعراب التقديري والمحلي في الأسماء المبنية والجملة وإلغاء الإعراب الفرعي واعتباره أصلياً» (خرمى، 1393هـ: صص 92-93). وبالنظر إلى ما قيل، يبدو أنه إذا تم استخدام المنهج الثالث في تعليم مهارة الكتابة العربية للناطقين باللغة الفارسية، مع الاختيار الذكي لقواعد اللغة العربية، فسوف يتم ملاحظة نتائج جيدة في تنمية مهارات متعلمي اللغة العربية.

2-2. دور اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية

هناك العديد من الآراء المتضاربة حول استخدام اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية. إن البعض يعارض استخدام اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية. ويرى الآخر أنه إذا تم استخدام معرفة اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية بالطريقة الصحيحة فإنه سيعطي نتائج قيمة. لأن اللغة الأولى تلعب دوراً هاماً في هذا التعلم. يذكر لادو⁶ في كتابه المؤثر "اللغويات التقابلية"، أن «الناس يميلون إلى نقل الشكل والمعنى وتوزيع الصور والمعاني في لغتهم وثقافتهم الأم إلى اللغة والثقافة الأجنبية سواء بشكل منتج وأثناء التحدث والتفاعل باللغة والثقافة الأجنبية، أم تلقائياً أثناء محاولة فهم اللغة والثقافة التي يقدمها أصحاب اللغة الثانية» (لادو، 1957م: ص2). ويضيف أن «الطالب الذي يتعامل مع لغة أجنبية سيجد بعض ميزاتها سهلة نسبياً وبعضها صعباً للغاية بينما العناصر التي تشبه لغته الأم ستكون سهلة بالنسبة له وستكون تراكيب مختلفة بالنسبة له صعبة» (المصدر نفسه). لذلك، أن «اللغة الأولى تلعب دوراً حيوياً للغاية في تعلم اللغة الثانية». كما يقول إليس⁷ (1994م: ص300) في هذا الصدد: «لا توجد نظرية لتعلم اللغة الثانية التي تتجاهل معرفة اللغة السابقة للمتعلّم وفي نفس الوقت تعتبر كاملة». «فإن تعلم اللغة الأولى ما هو إلا تحديد المعايير وفي تعليم اللغة الثانية؛ فيمكن القول أن التعلم ليس سوى تعليم الفرق في اختيار المعايير باللغتين» (منصوري، 1394هـ: ص8). تجدر الإشارة إلى دور حاسم للتصنيف اللغوي في إلقاء الضوء على المؤتلف والمختلف ما بين اللغات، وتبيان الطرق المثلى التي من شأنها تيسير التحصيل لدى من يريد تعلم لغة ثانية (محمد أمحمد بن طاهر، 2014م: ص61). على سبيل المثال «حينما يريد الناطق باللغة الفارسية تعلم اللغة العربية ترجع المشاكل الأولى في تعلمه إلى وجوه

¹- Task-Based Language Teaching (=TBLT)

²- Long

³- declarative knowledge

⁴- procedural knowledge

⁵- Larsen-Freeman

⁶- Lado

⁷- Ellis

الاختلاف بين لغته الأم واللغة المدروسة» (حجازي، 1379هـ.ش: ص45). نستنبط من آراء كثير من اللغويين إن المعرفة الصحيحة والعميقة لماهية اللغة التي نتعلمها ومقارنتها باللغة الأم تؤدي إلى تسريع عملية تعلم اللغة المدروسة وتحسينه. فيمكن استخدام نتائج دراسات التصنيف اللغوي في العملية التعليمية والتعليمية للغة.

2-3. علم التصنيف اللغوي

إن التصنيف اللغوي يعدّ من أحد فروع علم اللغة الذي يدرس اللغات ويقارنهم. «إن أحد الأساليب الشائعة لتصنيف اللغات، والتي تم استخدامها على نطاق واسع منذ بداية القرن التاسع عشر، هو التصنيف اللغوي. في التصنيف اللغوي، يتم وضع اللغات في مجموعات لغوية حسب السمات المشتركة أو المهمة والموثوقة أو التشابه النحوي، ولا يؤخذ في الاعتبار تاريخ اللغات أو موقعها الجغرافي» (أرلاتو¹، 1373هـ.ش: ص51). يعد علم التصنيف اللغوي فرعاً من اللسانيات، وهو يهتم بدراسة التشابهات التركيبية بين اللغات، بغض النظر عن تاريخها (كريستال²، 2008م، ص499). لقد أثبت أن اللغات في العالم تختلف بعضها عن بعض في مستوياتها المختلفة كالمستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، مع أنها تشترك في خصائص؛ تدعى هذه الخصائص العالمية للغوية. «يعتبر عالم اللغة جوزيف جرينبرغ³ من أوائل المنظرين في علم التصنيف اللغوي حيث عرّف خمسا وأربعين قاعدة عالمية مشتركة بين لغات العالم بعد دراسته خصائص لغات عديدة؛ فعرفت هذه القواعد العالمية باسمه» (رضايي وبهرامي، 1394هـ.ش: ص65). ومن المسائل التي يتم بحثها في التصنيف اللغوي؛ المطابقة ونظام الحالة، وترتيب مكونات الجملة، التي تعبر عن العلاقة النحوية بين الفعل، والجملة. «في الحقيقة تستخدم اللغات هذه الطرق لإظهار أمور الفعل» (راسخمهند والآخرون، 1394هـ.ش: ص147). فيما يلي نقوم بتعريف موجز من مفاهيم نظام الحالة، وترتيب مكونات الجملة من وجهة نظر اللغويين.

2-3-1. ترتيب مكونات الجملة

يعد ترتيب مكونات الجملة أحد أهم الموضوعات في تصنيف اللغة ويخصص عدد كبير من العالميات اللغوية لترتيب المكونات الرئيسية 4 (soy). «إن أبسط اصطلاح نحوي للتمييز بين الفاعل والمفعول به، والذي لا يتطلب استخدام أي عنصر معجمي أو نحوي آخر، هو أن الفاعل والمفعول في أية لغة عادة يكون لهما تسلسل ثابت. في معظم لغات العالم، تظهر العناصر الرئيسية للجملة (الفاعل، والمفعول به، والفعل) ومكونات المجموعات النحوية (المجموعة الاسمية، ومجموعة حروف الجر، وما إلى ذلك) بانتظام وترتيب ثابت. هذا الانتظام والترتيب يسمى تسلسل أو ترتيب مكونات الجملة. إن الترتيبات الثلاثة "الفاعل-المفعول به-الفعل"، "الفاعل-الفعل-المفعول به" و"الفعل-الفاعل-المفعول به" هي الترتيبات الأكثر شيوعاً في الجملة في لغات العالم. لأن في معظم لغات العالم يظهر الفاعل أولاً ثم المفعول به، ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار ترتيب مكونات الجملة أحد أدوات التمييز بين الفاعل والمفعول به. بعبارة أكثر بساطة، على الأقل في اللغات ذات الترتيبات الثلاثة المذكورة، فإن المجموعة الاسمية التي تأتي أولاً يعتبر الفاعل والمجموعة الاسمية التالية يعتبر المفعول به» (مفيدى، 1401هـ.ش: صص108-109). إذن يعد ترتيب المكونات في الجملة أحد أكثر الطرق شيوعاً لتمييز العلاقات النحوية والتي يتم تحديدها بناءً على عوامل مختلفة، على سبيل المثال، موقع مركز 5 المجموعات النحوية وأوصافها (وانوالين⁶، 2004م: ص96). في الواقع، تكمن أهمية ترتيب المكونات في وجود نوع من الارتباط بين ترتيب المكونات والسمات النحوية الأخرى في لغات العالم. كما يقول جرينبرغ⁷ يوجد نوع

1-Arlatto

2- Crystal

3- Joseph Greenberg

الفاعل - الفعل - المفعول به-4

5- Head

6- Vanvalin

7- Greenberg

من التناسق والتناغم التصنيفي بين ترتيب المكوّنات الرئيسة، أي الفعل، والفاعل، والمفعول به، ومعظم الخصائص النحوية للغات (1963م: ص 62). من نتائج الدراسات التصنيفية بين اللغتين العربية والفارسية تجدر الإشارة إلى ما يلي: «يؤثر تغيير ترتيب الفعل والفاعل في اللغة العربية على صرف الفعل. ففي التسلسل الرئيس الفعل-الفاعل، يأتي الفعل مفرداً دائماً، لكن عندما يتقدم الفاعل المثنى أو الجمع على الفعل، فإنّ الفعل يتطابق معهما تثنيةً وجمعاً. أما بالنسبة إلى اللغة الفارسية فلا يتأثر صرف الفعل بالتقديم والتأخير» (بسام رحمة والآخرين، 1400 هـ-ش: ص 122). إنّ الغرض من ترتيب المكوّنات في هذا البحث هي: تسلسل المبتدأ والخبر، الفعل والفاعل، الفعل والمفعول، الموصوف والصفة، المضاف والمضاف إليه.

2-3-2. نظام الحالة

هناك طريقة أخرى للتعرف على دور الكلمات في الجملة وهي نظام الحالة. بعبارة أخرى «إنّ الحالة النحوية هي وضع علامة على المجموعة الاسمية لإظهار علاقتها النحوية» (بليك¹، 2001م: ص 75). «يتم تمييز المجموعات الاسمية بطريقة ما وتظهر هذه العلامة دورها النحوي. تعكس العديد من الظواهر اللغوية تفاعل الأجزاء الصرفية والنحوية من القواعد» (كامري، ص 65: 1989؛ ليبر 2009م: صص 92-93). في الحقيقة إنّ العناصر كحروف الجارة واللاحق، أو المصوتات، يتم وضعها على المجموعات الاسمية ووضع علامة عليها وبالتالي تحدد حالتها النحوية. يصنف كامري (1989م: صص 125-126) اللغات في خمس فئات بناءً على حالتها النحوية. هذه الفئات هي كما يلي:

1- النظام الحيادي: ويعني أنه ليس لأي من العناصر الثلاثة (الفاعل للفعل اللازم²) ، (الفاعل للفعل المتعدي³)، (المفعول به⁴) علامة خاصة، أو بمعنى آخر ليس لها مؤشر الحالة. فلا يوجد فرق ظاهري بينهما.

2- النظام الفاعلي- المفعولي: في هذا النظام، كلا الفاعلين (اللازم والمتعدي) لهما علامة متماثلة، وعلامة المفعول به مختلفة. في بعض اللغات، لا يتم وضع علامة على كلا الفاعلين؛ ولكن للمفعول به علامة خاصة به.

3- النظام الإركاتي-المطلق⁵: وهذا يعني أنّ الفاعل للفعل اللازم والمفعول به يتم تمييزهما بطريقة واحدة وبعض الأحيان تكونان دون علامة خاصة. كما يمثل الفاعل للفعل المتعدي بعلامة مختلفة في هذا النظام.

4- نظام من ثلاثة أجزاء: هذا النظام هو عكس النظام الحيادي، ويعني أن كل عنصر من العناصر الثلاثة (الفاعل للفعل اللازم، والفاعل للفعل المتعدي، والمفعول به) له علامة مميزة ومنفصلة.

5- نظام من جزأين: هو مشابه بنظام الإركاتي المطلقة، لكن هنا فاعل للفعل المتعدي والمفعول به لهما علامة متماثلة، وعلامة الفاعل للفعل اللازم مختلفة.

كما قلنا في السابق «في بعض اللغات، يتلقى الاسم علامات خاصة وفقاً لدوره النحوي في الجملة، أو تتغير صيغة الاسم بأكملها وفقاً لدوره النحوي. يسمى هذا المفهوم في اللغة الفارسية الحالة، وفي اللغة العربية يشار إليه باسم "الإعراب" و"البناء"» (مفيدى، 1398 هـ-ش: ص 8). على سبيل المثال، يعرف شكل المفعول به المباشر في اللغة الفارسية بكلمة (را) التي يأتي بعده، وفي اللغة العربية بالإعراب كحرف مصوت (-) في نهايته. إنّ القصد من الإعراب: «ما اختلف آخره به ليبدل على المعاني المعنوية

¹-Blake

²- Intransitive

³- Transitive

⁴- Object

⁵- ergative-absolutive

عليه» (ابن حاجب 2011م: ص11). إن الإعراب يعدّ أداة الحالة النحوية الرئيسة في اللغة العربيّة. تجدر الإشارة إلى هذه النقطة: «في كتب النحو العربي، فرض الإعراب على الأسماء¹ التي ليس لها أي علامة شكلية» (مفیدی، 1401 هـ.ش: صص 111-112) وهذا مختلف عن الحالة النحوية في علم اللغة؛ واللغويون يعتبرون هذه الأسماء خارج دائرة الحالة النحوية². لحل هذه المشكلة، من الأفضل دراسة الأسماء المعربة ذوي العلامات في قسم نظام الحالة والأسماء التي لم يظهر علامة الإعراب في نهايتها (كالأسماء المبنية والمنقوصة والمقصورة والأسماء الخمسة) في قسم ترتيب المكونات أو المطابقة.

3-دراسة المادة وتحليلها

في هذا القسم نقوم بشرح موجز عن كيفية إعداد المحتوى التعليمي على أساس علم اللغة التصنيف. بحيث أننا نشرح قاعدة في اللغتين العربيّة والفارسيّة ونبيين أوجه التشابه والفروق بينهما على أساس العالميات اللغويّة. في الخطوة التالية نتنبأ الأخطاء المحتملة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين باللغة الفارسية في استخدام هذه القاعدة في الكتابة باللغة العربيّة. ثمّ تقدّم حلولاً للوقاية من الأخطاء.

3-1.ترتيب المكونات

إنّ الغرض من ترتيب المكونات في هذا البحث هي: تسلسل المبتدأ والخبر، الفعل والفاعل، الفعل والمفعول به، الموصوف والصفة، المضاف والمضاف إليه. كما نقوم في هذا القسم بتوضيح الجملة الاسمية والفعلية.

3-1-1. تسلسل الفعل والفاعل في الجملة

الجملة في اللغة العربية نوعان: الجملة الاسمية (أي الجملة التي تبدأ بالاسم وقد يكون خبره فعلاً أم غيره) والجملة الفعلية (أي الجملة التي تبدأ بالفعل ويأتي الفاعل بعده علانية أو خفية).³

تعتبر اللغة العربيّة من إحدى لغات الفعل الأولي؛ أي أنّ الفعل يوضع قبل الفاعل وفي بداية الجملة. لكنّ اللغة الفارسيّة تعتبر من لغات الفعل النهائي؛ أي أنّ الفعل يوضع في نهاية الجملة. لهذا السبب، يجب أن ننتبه في الكتابة باللغة العربيّة، لهذا التغيير الأساسي في البنية. وفي الوقت نفسه، يمكن أن تكون الجملة في العربيّة مثل اللغة الفارسيّة الفعل النهائي. في الواقع، إنّ تنوع بنية الجملة في اللغة العربيّة في هذا الصدد هو أكثر من اللغة الفارسيّة. فيما يلي يأتي بعض الأمثلة:

3-1-1-1. الجملة الفعلية في اللغة العربيّة

1-الفعل+ الفاعل الواحد. مثال: يذهبُ عليٌّ إلى المدرسة. ← علي به مدرسه مي رود.

2-الفعل+ الفاعلان. مثال: يذهبُ عليٌّ و حسنٌ إلى المدرسة. ← علي و حسن به مدرسه مي روند.

3-الفعل+ الفواعل. مثال: يذهبُ عليٌّ وحسنٌ و محمدٌ إلى المدرسة. ← علي و حسن و محمد به مدرسه مي روند.

بقراءة الأمثلة المذكورة العليا نستنتج أنّ الفعل في الجملة الفعلية (في بداية الجملة) في اللغة العربيّة دائماً مفرد ولا يتأثر بعدد الفاعلين في الجملة.

- إن القصد الأسماء التي لها الإعراب التقديري والمحلّي

-لمزيد من المعلومات أنظروا إلى «ردهشناسی نظام حالت اسم در زبان عربي» لمفیدی، 1398 هـ.ش، صص 34-36.

³ - من أجل فهم عناصر الجملة بشكل أفضل ولتقريب القواعد النحوية في اللغتين العربيّة والفارسيّة في الجمل الاسمية التي تكون خبرها من نوع الفعل نستخدم عنواني الفاعل والفعل بدلاً من ذكر المبتدأ والخبر. فإذا قلنا أن الفاعل يمكن أن يأتي قبل الفعل في تحديد الفاعل في اللغة العربية في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بالفارسيّة، فهو أسهل من أن نقول له إن هذا الاسم مبتدأ، وفاعل الجملة ضمير مستتر يعود إليه.

3-1-1-2. الجملة الاسمية (التي خبرها فعل) في اللغة العربية

- 1- الفاعل + الفعل. مثال: عليٌّ ضحك. ← علي خنديد.
- 2- الفاعلان + الفعل. مثال: عليٌّ وفاطمةٌ ضحكا. ← علي وفاطمة خنديدا.
- 3- الفواعل + الفعل. مثال: علي وأصدقاؤه ضحكوا. ← علي و دوستانش خنديدا.

بدراسة الأمثلة المذكورة أعلاه، لاحظنا أنّ الفعل والفاعل في الجملة الفارسية يتوافقان دائماً في العدد. بينما في اللغة العربية، في الترتيب الرئيس، أي الفعل- الفاعل، يكون الفعل دائماً مفرداً دون النظر لعدد فاعله. وإذا كان الفاعل يتقدم على الفعل وهو مثنى أو جمع وله الأسبقية على الفعل، فإنّ الفعل يتوافق مع الفاعل المثنى وصيغة الجمع. فنستنتج أنّ ترتيب البنية في اللغة العربية فعال في صرف الفعل.

3-1-2. الجملة الاسمية (بأنواع الخبر) في اللغة العربية

فيما يلي نأتي بعض الأمثلة لأنواع الخبر للمبتدأ في الجملة الاسمية ومعادلها في اللغة الفارسية.

- 1- الطالبةٌ مُجتهدةٌ ← دانشجو کوشا است.
مُبتدأٌ خبرٌ (مُفردٌ) نهاد گزاره
- 2- المعلم يُدرّسُ في الصف ← معلم در کلاس درس می دهد.
مُبتدأٌ خبرٌ (جُملةٌ فعليةٌ) نهاد گزاره
- 3- الفتاةُ ملبسُها نظيفةٌ ← دختر لباسش تمیز است.
مُبتدأٌ خبرٌ (جُملةٌ اسميةٌ) نهاد گزاره
- 4- الكتابُ على المنضدة ← کتاب روی میز است.
مُبتدأٌ خبرٌ شبه الجملة (الجار والمجرور) نهاد گزاره
- 5- الطالبُ خَلْفَ البابِ ← دانشجو پشت در است.
مُبتدأٌ خبرٌ شبه الجملة (الظرف) نهاد گزاره

في اللغة الفارسية، تبدأ الجملة بالاسم ولها مكونتان رئيستان: نهاد و گزاره. "إنّ «نهاد» هو جزء من الجملة التي تُخبر عنه أو تأتي بخبر من أجله والخبر هو ما أسند إلى المبتدأ متمماً معناه" (خانلري، لا تا: ص14). استنبطنا من خلال الأمثلة العليا أنّ مكوّنتي «نهاد» و«گزاره» في اللغة الفارسية تتوافقان مع مكوّنتي المبتدأ والخبر في اللغة العربية من حيث المفهوم. كما لاحظنا أنّ تسلسل هاتين المكونتين في كلتا اللغتين متشابه. حيث إنّ المكوّنة التي خبر عنها خبراً تأتي في بداية الجملة في كلتا اللغتين ونسميها في اللغة الفارسية «نهاد» وفي اللغة العربية «مبتدأ». وتتموضع بعد هذه المكوّنة، المكوّنة التي نسميها في اللغة العربية: «الخبر» وفي اللغة الفارسية «گزاره».

مع القليل من التفكير في أمثلة أنواع الخبر باللغة العربية، ندرك أنّ معظم هذه الأنواع من الخبر لها معادلات دقيقة في اللغة الفارسية. على سبيل المثال، الجملة الاسمية التي خبرها من نوع الفعل، نلاحظ معادلها كثيراً في اللغة الفارسية. كالجملة "الطالبُ يَكْتُبُ رسالةً" نلاحظ معادل هذه الجملة باللغة الفارسية "دانشجو نامه ای می نویسد" بعبارة أخرى الجمل الفارسية التي فعلها ليس إنسانياً¹ تتوافق مع

- الأفعال الإنسانية في اللغة الفارسية عبارة عن: است، شد، بود، گردید.¹

الجملة الاسمية التي خبرها جملة فعلية. كما يجب أن ننتبه إلى هذه النقطة المهمة وهي أنها في كتابة الجملة الاسمية باللغة العربية، والتي تحتوي على خبر مفرد، لا نستخدم الفعل، ولكن لمعادلها في اللغة الفارسية، نضيف إليها الفعل الإسنادي "است". كما تنطبق هذه القاعدة على الجمل الاسمية العربية التي خبرها من نوع شبه الجملة. فنستنتج أنها يجب ألا نستخدم الفعل في كتابة الجمل الاسمية التي خبرها مفرد أو شبه جملة على عكس اللغة الفارسية.

3-1-3. الأخطاء المحتملة والحلول المقترحة

يكثر المتعلم بحسب عاداته اللغوية من استعمال الجملة الاسمية التي خبرها فعل. لأن التطابق بين الفعل والفاعل في الجملة الاسمية في اللغة العربية يشبه لغته الأم (الفارسية). لذلك نادراً ما يخطئ في كتابة هذا النوع من الجملة الاسمية. لا توجد مناقشة للتنبيه والجنس في اللغة الفارسية، لذلك فمن الطبيعي أن يخطئ في مطابقة الفاعل المذكر أو الفاعل المؤنث مع الفعل. ومن ناحية أخرى، هناك احتمال للخطأ في استخدام الجملة الاسمية التي تكون مفردة وشبه جملة، لأن متعلم اللغة غير معتاد على استخدام جمل بدون أفعال في لغته؛ ولذلك فهو يواجه مشاكل في كتابة مثل هذه الجمل. في المرحلة التالية، وعندما يعتاد المتعلم على استخدام الترتيب الرئيس للفعل والفاعل في اللغة العربية ويكتب جملاً مثل الناطق باللغة العربية، يضع الفعل أولاً، أي يصنع جملة فعلية، وهنا قد يخطئ في جعل الفعل مفرداً في بداية الجملة، وكذلك مطابقة جنس الفعل والفاعل.

التدريس القائم على المقارنة بين اللغتين يتيح للمتعم كتابه الجمل العربية بوعي أكبر ويقلل من نسبة الأخطاء. ولإصلاح الأخطاء المحتملة، يمكننا إدخال أنماط اللغة في الدروس بحيث يتم إضفاء الطابع المؤسسي على ترتيب الفعل والفاعل ومناقشة توافقه لمتعلم اللغة. كما يقترح تقسيم المواضيع إلى ثلاثة أجزاء مشتركة ومختلفة ومحددة، وحتى يتمكن المتعلم من تعلم المادة بشكل أفضل وأسهل، يجب تدريس العناصر المتشابهة أولاً، لإثبات حلاوة وبساطة التعلم للمتعم. يمكن في هذا القسم تعليم الجملة الاسمية التي خبرها فعل. بعد ذلك، يجب تدريس أشياء مختلفة حتى يتمكن المتعلم من الحصول على فهم أفضل لقواعد اللغة العربية من خلال تعلم الاختلافات بين اللغتين. على سبيل المثال، يمكن تعليم الجملة الفعلية ومناقشة صيغة المفرد للفعل في بداية الجملة في هذا القسم. وبعد تدريس المواضيع المشتركة والمختلفة، يتم تدريس موضوعات محددة باللغة العربية. في هذا الجزء سينفصل عقل المتعلم عن لغته ويصبح مرناً تماماً للغة العربية، وبناءً على المعلومات السابقة التي تعلمها من تدريس أوجه الاشتراك والاختلاف، سيتعلم خصوصيات اللغة العربية. على سبيل المثال، يتعلم المتعلم في هذا القسم مراعاة مناقشة الجنس والفعل المثني وتوافقه مع الفاعل في الكتابة باللغة العربية.

4-1-3. الجملة الاسمية السلبية لزمان الحاضر

إذا قصدنا كتابة الجملة الاسمية السلبية التي تشتمل على زمن المضارع فيجب أن نضيف على أول الجملة الاسمية كلمات تُفيد معنى النفي. يعد الفعل الناقص "ليْسَ" والأحرف المشبهة بها أي أحرف: «إِنْ، وَمَا، وَلَا، وَلَاتِ» ولا النافية للجنس "متحولاً الجملة الاسمية الايجابية إلى الجملة الاسمية السلبية مع حفظ زمن المضارع في الجملة. في هذا القسم سنشرح هذه أدوات النفي في الجملة الاسمية.

1-4-1-3. فعل «ليْسَ» الناقص

إذا أردنا أن نأتي بجملة اسمية سلبية فنضيف فعلاً ناقصاً «ليْسَ» على صدرها. «إِنْ لَيْسَ فعلٌ ماضٍ جامدٌ، تفيد مع معموليها نفي اتصاف اسمها بمعنى خبرها اتصافاً يتحقق في الزمن الحالي نحو: ليس القطار مُقبلاً. فالمراد نفي القُدوم عن القطار الآن» (عباس حسن، 1975م: ج 1، 559). «وهذا الفعل يستعمل في العربية لنفي الحال عند الإطلاق وإذا قيد فبحسب ذلك التقييد تقول: (ليْسَ زيدٌ قائماً) أي الآن» (فاضل السامرائي، 2000م: ج 1، ص 251). فيما يلي نأتي بمثالين لـ «ليْسَ» ومعادلها في اللغة الفارسية.

خداوند ظالم نیست.



1-ليْسَ الله بظالم

2- لَيْسَ النَّامُ مَحْبُوبًا

تهتم زنده محبوب نیست.

كما لاحظنا أنَّ الفعل الناقص «لَيْسَ» في اللغة العربيَّة، يعادل فعل الربط السلبي «نَيْسْتُ» في اللغة الفارسيَّة. إنَّ نقطة أخرى تجدر الإشارة إليها وهي أنَّها أدوات النفي في اللغة العربيَّة تتموضع في بداية الجملة في حين أنَّها تقع في اللغة الفارسيَّة في نهاية الجملة. فيما يلي نلاحظ أدوات النفي الأخرى للجملة الاسمية. في الجدول الأسفل نلاحظ فرق مكانة هذه الأدوات في الجملة في اللغتين الفارسيَّة والعربيَّة.

الجدول الرقم (1): أدوات النفي في الجملة الاسمية لزمن الحاضر

الظاهرة النحوية	المثال	الترجمة بالفارسيَّة	الإعراب	التغيير المعنى في
لَيْسَ	لَيْسَ عَلِيٌّ مُتَخَصِّصاً في الكمبيوتر.	علي متخصص كامبيوتر نیست.	رفع المبتدأ وينصب خبره	تحويل الجملة الإيجابية إلى السلبية
«إِنَّ» المشبهة بِلَيْسَ	إِنَّ الطالبَ كَسُولٌ.	دانشجو تنبل نیست.		
«مَا» المشبهة بِلَيْسَ	مَا هذا بشراً.	او انسان نیست.		
«لَا» المشبهة بِلَيْسَ	لا الطالبات في الصف.	دانشجویان در کلاس نیستند.		
«لَا تَ» المشبهة بِلَيْسَ	لَا تَ زَمَنَ الخرافة.	زمان خرافات تمام شده. (زمان خرافه پرستی نیست)		
«لَا» النافية للجنس	لا امرأة في البيت.	هیچ زنی در خانه نیست.	تنصب المبتدأ بوصفه اسم لا وترفع الخبر بوصفه خبر لا	تدل على نفي الحكم عن جنس اسمها نصا كما تتحول الجملة الإيجابية إلى الجملة السلبية

3-1-5. الجملة الاسمية لزمن الماضي

نجعل الجملة الاسمية في الصيغة الماضية بإتيان الأفعال الناقصة «كَانَ، غَدَا، ظَلَّ، أَصْبَحَ، صَارَ، بَاتَ، أَمْسَى، أَضْحَى» في بدايتها. نحو:

1- كَانَ الْجَوُّ بَارِداً.

هو سرد بود.

2- كَانَتْ السَّيَّارَةُ رَاكِنَةً فِي الشَّارِعِ

ماشین در خیابان پارک شده بود.

كما لاحظنا في الأمثلة السابقة بِإِضَافَةِ الْفِعْلِ «كَانَ» يَتَحَوَّلُ زَمَنُ الْجُمْلَةِ مِنَ الْمُضَارِعِ إِلَى الْمَاضِي، وَالْأُمُورُ الْمُزْتَبِطَةُ بِرُودَةِ الْجَوِّ وَتَرْكِيكِ السَّيَّارَةِ تَتَحَقَّقُ فِي زَمَنِ الْمَاضِي، بِدَلِيلِ الْفِعْلِ «كَانَ». وكما لاحظنا إنَّ الكلمة المعادلة لـ«كَانَ» في اللغة الفارسيَّة هي فعل «بُودَ»، وشاهدنا الاختلاف بين اللغتين العربيَّة والفارسيَّة في مكانة هذا الفعل في الجملة حيث أنَّه يتموضع في اللغة العربيَّة بداية الجملة في حين يتموضع في اللغة الفارسيَّة في نهايتها. "يَعْمَلُ بَعْضُ الْأَفْعَالِ النَاقِصَةِ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ عَمَلًا

الأفعال الربط في اللغة الفارسية وهذه الأفعال في اللغة العربية عبارة عن: «كَانَ، غَدَا، ظَلَّ، أَصْبَحَ، صَارَ، بَاتَ، أَمْسَى، أَضْحَى»، حيث إنَّ فعل «كَانَ» في اللغة العربية يعمل عمل فعل «يُودُ» في اللغة الفارسية. ويعادل فعل «صَارَ، وَغَدَا» في العربية فعل ربط «شُدَّ» في اللغة الفارسية، كما تعادل أفعال «أَصْبَحَ، وَأَضْحَى، وَأَمْسَى، وَظَلَّ، وَبَاتَ» في العربية فعلي «شُدَّ، وَكَرْدِيدُ» في اللغة الفارسية وكما تعني هذه الأفعال معاني «شُدَّ، وَكَرْدِيدُ» على الترتيب بتخصيصها بالصَّبَاح، أو بِالظُّهْرِ، أو بِالْمَسَاءِ، أو بِطَوَالِ النهار، أو بِطَوَالِ اللَّيْلِ" (طبيبيان، 1391هـ.ش: 60). فيما يلي نلاحظ بعض الأمثلة لهذه الأفعال:

1- صَارَ (أَصْبَحَ) الطِّفْلُ كَبِيرًا. ← كودك بزرگ شد.

2- أَصْبَحَ عَلِيٌّ (صَارَ) طَالِبًا مِثَالِيًّا. ← على دانشجوی نمونه شد.

3- أَمْسَى الْجَوُّ رَائِقًا. ← هوا (در شب) لطيف شد (گردید).

وَأَخَذَ الَّذِينَ ظَلَمُوا الصَّيْحَةَ فَأَصْبَحُوا فِي دِيَارِهِمْ جَاثِمِينَ. [هود: 67] ← و آن گاه ستمکاران را (شب) صیحه عذاب آسمانی بگرفت و صبحگاه در دیارشان بی حس و حرکت و خاموش ابدی شدند.

وفقاً للأمثلة المذكورة أعلاه، توصلنا إلى هذه النتيجة وهي أنَّ لمعادلات الفعل الربط الفارسي في اللغة العربية أكثر تنوعاً ودقة بالنسبة إلى اللغة الفارسية، حيث إنَّ هذه الأفعال في اللغة العربية تضمن ظرف الزمان في نفسها؛ وهذا لا نلاحظه في الفارسية. لذلك إذا أردنا الإتيان بالمعادل الدقيق لهذه الأفعال في الفارسية، فيجب علينا استخدام ظرف الزمان بشكل منفصل في نفس الجملة التي نذكر فيها الفعل، بينما في اللغة العربية، لا داعي لإتيان الظرف عند ذكر الفعل. تجدر الإشارة إلى إنَّ هذه الأفعال «قد تأتي بمعنى كان وصار من غير أن يقصد بها وقت مخصوص، كأن تقول: (أصبح أخوك عظيماً) فهذا أصبح بمعنى صار من دون النظر إلى وقت الصباح» (المصدر نفسه). فيما يلي نلاحظ جدولاً بما فيه الأدوات التي تجعل زمان الجملة الاسمية ماضياً مع أمثلة لها وترجمتها وإعرابها وتأثيرها في تغيير معنى الجملة.

الجدول الرقم (2): الأدوات التي تجعل زمان الجملة الاسمية ماضياً

الظاهرة النحوية	المثال	ترجمة المثال إلى اللغة الفارسية	الإعراب	التغيير في المعنى
كَانَ	كَانَ عَلِيٌّ مَرِيضًا.	على مريض بود.	يُفْرَعُ الْمَبْدَأُ وَأَخَوَاتُهَا عَلَى الْجُمْلَةِ الْاسْمِيَّةِ	يَتَحَوَّلُ الْحَاضِرُ إِلَى الْمَاضِي
صَارَ	صَارَ الْمَرِيضُ سَلِيمًا.	مريض سالم شد.		
أَصْبَحَ	أَصْبَحَ الطَّالِبُ أَسْتَاذًا.	دانشجو استاد شد.		
أَضْحَى	أَضْحَى الرَّجُلُ غَنِيًّا.	مرد ثروتمند شد.		
أَمْسَى	أَمْسَتْ الطَّالِبَاتُ نَاجِحَاتٍ.	دانشجویان موفق شدند.		
بَاتَ	بَاتَ الْجَوُّ عَلِيًّا.	هوا (در شب) دلپذیر شد.		
ظَلَّ	ظَلَّ الطِّفْلُ كَبِيرًا.	كودك بزرگ شد.		

3-1-6. الجملة الاسمية السلبية لزمان الماضي

إذا أردنا أن نجعل الجملة الاسمية سلبية بحفظ الزمن الماضي، يجب أن نضيف الفعل السلبي الناقص "ما كان/ت" أو "لَمْ يَكُنْ/تَكُنْ" إلى بداية الجملة. نحو:

1- ما كَانَ الطالبُ كَسُولاً. ← دانشجو تنبَل نبود.

2- لَمْ تَكُنْ السَّيَّارَةُ مُعْطَلَّةً. ← ماشين خراب نبود.

3- لَمْ يَكُونُوا ضُعْفَاءً. ← آن ها ناتوان نبودند.

كما لاحظنا في الأمثلة الأعلى إنّ النفي لفعل «كَانَ» في اللغة العربية يعادل فعل سلبي «نَبُودَ» في اللغة الفارسية. بعبارة أوضح إنّ حرفي «ما» و«لَمْ» يعادلان حرف «نَ» في الفارسية. ونستنبط إنّ حرف النفي في كلتا اللغتين يتموضع في بداية الفعل مع هذا الفرق الأساس وهو أنّ الفعل النفي للجملة الاسمية في العربية يقع في بداية الجملة ولكنه في اللغة الفارسية يأتي في نهاية الجملة. فيما يلي نلاحظ جدولاً بما فيه الأدوات النفي في الجملة الاسمية لزمن الماضي مع أمثلة لها وترجمتها وإعرابها وتأثيرها في تغيير معنى الجملة.

الجدول الرقم (3): الأدوات النفي في الجملة الاسمية لزمن الماضي

الظاهرة النحوية	المثال	ترجمة المثال	الإعراب	التغيير في المعنى
«مَا» (يدخل على كَان)	ما كَانَ الجوُّ بارداً.	هو سرد نبود.	لا تُؤثر في الفعل بعدها	تتحوّل معنى الفعل الايجابي إلى السلبي
«لَمْ» (يدخل على يَكُنْ)	لَمْ يَكُنْ الجوُّ بارداً.	هو سرد نبود.	تجزم الفعل الذي بعدها	تحوّل المضارع إلى الماضي مع نفي الفعل

3-1-7. الجملة الفعلية السلبية لزمن المضارع، والماضي والمستقبل

نُستَخدم أحرف «لا»، و«مَا»، و«لَمْ»، و«لَمَّا»، و«لَنْ» لنفي الفعل في اللغة العربية بحيث أنّ حرف «لا» يختص بنفي الفعل في الزمن المضارع ويختص حرفا «مَا» و«لَمْ» و«لَمَّا» بنفي الفعل في الزمن الماضي بحيث أنّ حرف «مَا» يدخل على الفعل الماضي وحرفي «لَمْ» و«لَمَّا» يدخل على الفعل المضارع بحيث أنّه يتحول زمن الفعل المضارع إلى الزمن الماضي وحرف «لَنْ» يختص بنفي الفعل في الزمن المستقبل. فيما يلي نتعرف على بعض الأدوات لنفي الفعل في اللغة العربية.

1- لا أَرْعَبُ الْعَيْشَ فِي الْمَدَنِ الصَّنَاعِيَّةِ الْمُلوَّثَةِ. ← تمايل ندارم در شهرهای صنعتی آلوده زندگی کنم.

2- مَا ذَهَبْتُ إِلَى مَكْتَبِي هَذَا الْيَوْمَ بِسَبَبِ مَرَضِي. ← امروز به دلیل بیماریم به دفتر کارم نرفتم.

3- لَمْ أَقْضِ أَيَّامَ إِجَازَةِ الصَّيْفِ فِي شَاطِئِ الْبَحْرِ. ← تعطیلات تابستانی را در ساحل دریا نگذراندم.

نستنتج من الأمثلة هذه أنّ إدخال حرف «لا» النافي على الفعل المضارع في اللغة العربية يساوي حرف نفي «نَ» الذي يدخل على الفعل في اللغة الفارسية. كما شاهدنا أنّ كليهما يتموضعان في بداية الفعل في اللغتين. إنّ حرفي «ما» و«لَمْ» النافيتين في اللغة العربية يعادلان حرف نفي «نَ» في اللغة الفارسية. كما استنبطنا هذا الفرق الأساس في طريقة نفي الفعل في اللغة العربية وهذا يرتبط بحرفي «لَمْ» و«لَمَّا» وأنّه يجعل الفعل المضارع فعلاً ماضياً من حيث المعنى في حين لا نلاحظ مثيله في اللغة الفارسية. فيما يلي نأتي بالأمثلة نفي الفعل في المستقبل باللغة العربية ومعالجتها في اللغة الفارسية.

1-لَنْ أَتَخْلَى عَنْ هَدْفِي النَّبِيلِ: ← هرگز از هدف بزرگم دست برنخواهم داشت.

2-لَنْ نَسْتَسْلِمَ تَجَاةَ الظُّلُمِ: ← ما هرگز تسلیم بی عدالتی نخواهیم شد.

3-لَنْ أَغَارَ أَبَدًا مِنْ أَصْدِقَائِي النَّاجِحِينَ: ← من هرگز به دوستان موفقم حسادت نخواهم کرد.

لاحظنا في الأمثلة المذكورة أعلى أنّ حرف «لَنْ» يحول الفعل المضارع إلى الفعل المستقبل من حيث المعنى. كما لاحظنا في ترجمة الأمثلة باللغة الفارسيّة حرف «لَنْ» يتضمن ظرف النفي بمعنى أبداً إضافة إلى معناه السلبيّة وجعله الفعل المضارع مستقبلاً وهذا الأمر لا نشاهده في اللغة الفارسيّة. تجدر الإشارة إلى مكانة هذه المكونة في اللغة العربيّة ومعادلتها في اللغة الفارسيّة حيث إنّ حرف «لَنْ» في اللغة العربيّة يتموضع بداية الفعل في حين معادله في اللغة الفارسيّة يتشكل من قسمي: الظرف والفعل، قسم الظرف يقع في بداية الجملة وقسم الفعل يأتي في نهاية الجملة. فيما يلي نلاحظ جدولاً بما فيه أدوات نفي الفعل (أدوات النفي الفعل في الجملة الفعلية السلبية) مع أمثلة لها وترجمتها وإعرابها وتأثيرها في تغيير معنى الجملة.

الجدول الرقم (4): أدوات نفي الفعل في الجملة الفعلية

النفي	المثال	الترجمة بالفارسيّة	الإعراب	التغيير في المعنى
مَا	ما كَتَبْتُ رسالةً	نامه ای ننوشتم	لا تُؤثر في الفعل بعدها	يتحوّل معنى الفعل الايجابي إلى السليبي
لَمْ	لَمْ كَتُبْ رسالةً	نامه ای ننوشتم	تَجَزُمُ الفعل الذي بعدها	يتحوّل المضارع إلى الماضي مع نفي الفعل
لَمَّا	لَمَّا كَتَبْتُ رسالةً	نامه ای ننوشته ام	تَجَزُمُ الفعل الذي بعدها	يتحوّل المضارع إلى الماضي مع نفي الفعل
لا	لا كَتَبْتُ رسالةً	نامه ای نمی نویسم	لا تُؤثر في الفعل بعدها	يتحوّل معنى الفعل الايجابي إلى السليبي
لَنْ	لَنْ كَتُبْ رسالةً	نامه ای ننوشت نخواهم	تَنْصِبُ الفعل الذي بعدها	يتحوّل المضارع إلى المُسْتَقْبَلِ

ومن خلال مقارنة طريقة النفي 1 في اللغتين نجد أنّ النفي في اللغة الفارسية مبني على حرف (نـ) واحد فقط يلتصق ببداية الفعل. ومن ناحية أخرى، تستخدم اللغة العربية الكثير من أدوات النفي للأسماء والأفعال، وكلها تأتي قبل الأفعال والأسماء، والتي بالطبع لا تضاف إليها على شكل إنشاءات مثل اللغة الفارسية، لكن في بعض الأحيان تقوم بإيجاد تغييرات شكلية في الأسماء والأفعال. كما لا يحتاج أي من اللغتين إلى فعل مساعد في هذه العملية. وبشكل عام فإن طريقة النفي في اللغة الفارسية تستخدم حرفاً واحداً لجميع الأزمنة دون إجراء تغييرات خاصة في بنية الفعل.

وتجدر الإشارة إلى أنه نظراً لبعض السمات الخاصة باللغة العربية وعدم وجود ما يعادلها في اللغة الفارسية، مثل الجملة الاسمية،¹ لم يدرس أحد حتى الآن الدراسة التصنيفية للجملة السالبة في اللغتين العربية والفارسية

3-1-8. الأخطاء المحتملة والحلول المقترحة

في بداية التعلم، سيصاب المتعلم بالارتباك بسبب تنوع أدوات النفي في اللغة العربية. لأنه في اللغة الفارسية لا توجد أدوات نفي من هذا النوع وذات وظائف متنوعة. كما أن اختلاف مواضع أدوات النفي في اللغتين سيسبب مشاكل لمتعلم اللغة. لأنه في اللغة الفارسية يأتي حرف النفي قبل الفعل، أما في اللغة العربية فإن بعض أدوات النفي تأتي قبل الفعل وبعضها قبل الاسم. والواقع أن هناك نفيًا في الجمل الاسمية والفعلية.

بغض النظر عن ظرف الزمان في اللغتين؛ في اللغة الفارسية يلعب فعل الجملة دوراً مهماً في خلق الزمن، أما في اللغة العربية، بالإضافة إلى أن الفعل يعبر عن الزمن، فهناك بعض أدوات النفي مثل "لم"، "لما"، "لن" التي تأتي في بداية الفعل، بالإضافة إلى التغييرات الظاهرية للفعل، فإنها تغير أيضاً زمنه. هذه الظاهرة جديدة على متعلم اللغة العربية الناطق باللغة الفارسية، لذلك قد يتعرف على مواضع أدوات النفي بشكل صحيح، لكنه قد يخطئ في تغيير مظهر الفعل وزمنه. ولذلك فمن الأفضل تعليم حروف النفي مثل (ما ولا) في المرحلة الأولى وفي قسم المواضيع المختلفة. ويجب تدريس الحروف النافية مثل (لم ولما ولن) في المرحلة القادمة وفي قسم المواضيع الخاصة باللغة العربية.

كما أن الأفعال الناقصة كـ(غداً، ظلاً، أصبح، صار، بات، أمسى، أضحى) هي من الحالات الخاصة باللغة العربية والتي قد يواجه المتعلم صعوبة في تعلمها واستخدامها حيث تحتوي على ظرف زمان. هذا على الرغم من أنه في اللغة الفارسية يجب التعبير عن كلمة منفصلة لظرف الزمن. يمكن تدريس هذه القاعدة في قسم الحالات المشابهة ثم قسم الحالات الخاصة باللغة العربية. وبهذا يذكر فقط في المرحلة الأولى، أي في (باب تدريس الحالات المشابهة)، إلا ما يعادل هذه الأفعال (دون الإشارة إلى ظرفها الزماني)؛ وفي المرحلة التالية (تدريس جزء من الحالات المحددة) ينبغي تدريس الظرف الزماني لهذه الأفعال.

ومن الأفضل تعليم أدوات نفي الجملة الاسمية في الخطوات التالية. لأنه ليس لدينا أسماء منفية في اللغة الفارسية. فعل (ليس) الناقص أقرب إلى الفارسية لأنه شبه فعل ولا يختلف إلا في موضعه من الجملة. لذلك، يمكن تدريس هذا الفعل أولاً. وثم القيام بتدريس بقية حروف النفي كـ(إن، وما، ولا، ولات) في باب الحالات المختلفة.

وأما لا نفي الجنس، فإن النفي يأتي مع التأكيد، ومثل هذه الظاهرة غير موجودة في اللغة الفارسية، وهي خاصة باللغة العربية. إن تمييز هذا النوع من أدوات النفي المشابهة وكذلك استخدامه يؤدي إلى ارتكاب المتعلم للأخطاء. ولذلك فالأفضل تدريسه بعد الحروف الشبيهة بـ«ليس» وفي قسم المواضيع الخاصة باللغة العربية وفي آخر المواضيع المتعلقة بالنفي.

3-1-9. تسلسل التركيب الوصفي والإضافي في اللغتين العربية والفارسية

إنّ تسلسل المنعوت والنعت وتسلسل المضاف والمضاف إليه في اللغتين العربية والفارسية متشابه. والآن نريد أن نعلم كيف يكون تسلسل هذه المكونات عندما تأتي في تركيب واحد. بعض الأحيان نشاهد في كلتا اللغتين العربية والفارسية تراكيباً وصفية-إضافية مشتملة على ثلاث كلمات بحيث أنّ الكلمة الأولى تحسب المضاف مرةً لكلمة من هذه الكلمات الثلاث للتركيب ومرةً أخرى تعدّ المنعوت لكلمة من الكلمات الثلاث لهذا النوع من التركيب وما هي مكانة مكونات النعت، والمضاف إليه في هذا التركيب في اللغتين؟ فيما يلي نتعرف على هذه المكانة:

في اللغة الفارسية، يتم وضع الكلمة التي تكون مضافاً أو منعوتاً في بداية التركيب المزجي لتركيب إضافي والوصفي وبعدها يوضع النعت وبعد النعت يوضع المضاف إليه.

1-برادر بزرگتر من أخي الأكبر

المضاف (المنعوت) + النعت + المضاف إليه

طَالِبُ الصَّفِّ الْمُتَمَنِّزُ

2- دانش آموز مُتَمَنِّز كلاس ←

المضاف (المنعوت) + النعت + المضاف إليه

في اللغة العربية، يتم وضع الكلمة التي تكون مضافاً أو منعوتاً في بداية التركيب المزجي لتركيب الإضافي والوصفي كما في اللغة الفارسية مع هذا الفرق وهي إنّ بعد هذه المكونة يوضع المضاف إليه وبعد المضاف إليه يوضع النعت.

1- صَدِيقِي الْحُنُونُ (صَدِيقُ يِ الْحُنُونِ)

المضاف (المنعوت) + المضاف إليه + النعت

2- جَائِزَةُ ابْنِي الْفُضِيَّةِ (جَائِزَةُ ابْنِ يِ الْفُضِيَّةِ)

المضاف (المنعوت) + المضاف إليه 1 و 2 + النعت

وفقاً للتفسيرات والأمثلة أعلاه، أدركنا أنّه عند استخدام التركيب الوصفي أو التركيب الإضافي بمفرده، فإنّ تسلسل مكوناتهما متشابهة في كلتا اللغتين. ولكن عندما يتم خلط هذين التركيبين معاً، فإنّ تسلسل مكوناتهما في كل لغة يختلف عن الأخرى. لهذا في اللغة الفارسية، نشاهد تسلسل المضاف (المنعوت) + النعت + المضاف إليه. في حين في اللغة العربية، نشاهد تسلسل المضاف (المنعوت) + المضاف إليه + النعت. بحيث تكون المكونة الثانية في اللغة الفارسية النعت، ولكن في اللغة العربية، تكون المكونة الثانية المضاف إليه. على هذا إنّ النقطة المهمة يجب ملاحظتها حول تسلسل المنعوت والنعت وتركيبهما مع المضاف والمضاف إليه، في اللغة العربية هي أنّه في اللغة العربية، على عكس اللغة الفارسية، يمكن مقاطعة تسلسل المنعوت والنعت بواسطة المضاف إليه.

1- يَدِ الْإِنْسَانِ الْجَبَارَةِ

المنعوت مضاف إليه النعت

طبعاً في اللغة العربية طريقة أخرى لمراعاة ترتيب النعت والمنعوت وهي إتيان الحرف (لـ).

2- الْيَدِ الْجَبَارَةِ لِلْإِنْسَانِ

المنعوت النعت الحرف الجار/ المجرور

3-1-10. الأخطاء المحتملة والحلول المقترحة

هناك ثلاثة أجزاء من التدريس هنا. وفي الحالات المماثلة، يتم تدريس تسلسل الصفة والموصوف والمضاف والمضاف إليه. وفي قسم الحالات المختلفة يتم تدريس النقاط المتعلقة بخصائص الصفة والموصوف والمضاف والمضاف إليه. وفي قسم المواضيع الخاصة باللغة العربية يتم تدريس تسلسل تركيب الوصف - الإضافي وتطابق الموصوف والصفة في الجنس والتعريف والتذكير.

لا يمكن استخدام الجمع في الصفات في اللغة الفارسية فمثلاً لا نقول: دانش آموزان باهوشها (طلاب أذكاء)، لكن في اللغة العربية الصفة يجب أن تتبع الموصوف بالإضافة إلى الجنس والإعراب، والتعريف والتذكير في العدد. وعدم مراعاة هذه النقطة من جانب متعلم اللغة العربية من الناطق بالفارسية يجعله يركب تركيبات وصفية غير صحيحة.

تعمل اللغتان الفارسية والعربية بنفس الطريقة من حيث ترتيب المضاف والمضاف إليه. والفرق الوحيد بينهما هو وجود الكسرة بين المضاف والمضاف إليه باللغة الفارسية والإعراب الخاص بهاتين المكونتين باللغة العربية. بما أن المضاف دائماً مجرور في اللغة الفارسية، فربما تكون النصيحة المفيدة

لمتعلم اللغة العربية من الناطق بالفارسية لإضافة الكسرة للمضاف إليه هي إخباره أنه في اللغة العربية، على عكس اللغة الفارسية، هي أن المضاف إليه مكسور (مجرور) وليس المضاف.

3-1-11. تسلسل الفعل والمفعول في اللغتين العربية والفارسية

إن كل اسم يقع عليه فعل الفاعل نسميه المفعول به، ويكون منصوباً، إنه يجيب دائماً عن سؤال: ماذا فعل الفاعل؟ ويكون هذا المفعول اسماً ظاهراً، نحو: ماذا قرأت؟ قرأتُ الصحيفة.

الفعل المفعول به

ويكون كذلك ضميراً متصلاً، كما في: قرأتها (الصحيفة). ولا بد أن يسبق المفعول به الفعل والفاعل في اللغة العربية عكس اللغة الفارسية. كما نعرفون أن المفعول يقدّم على الفعل في هذه اللغة. فيما يلي نلاحظ مثلاً بالفارسية ومعادله في العربية.

1- دانشجو کتاب را از کتابخانه به امانت گرفت. ← استعار الطالب الكتاب من المكتبة.

المفعول به الفعل المفعول به

إن تسلسل عنصرين، المفعول به والفعل، في اللغة العربية هو عكسه في اللغة الفارسية. أي يأتي بشكل الفعل-المفعول. نحو:

اصلو ها اليوم بما كنتم تكفرون (سوره ياسين: 64)

الفعل المفعول به

2- خَلَقَ اللهُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ.

الفعل المفعول به

يعدّ شيوع تسلسل المفعول به-الفعل في اللغة العربية، بوصفه التسلسل الثانوي؛ يستخدم هذا التسلسل لأهمية المفعول أو الأغراض الأخرى. كالمثال التالي:

1- فَرِيقًا كَذَّبْتُمْ وَقَرِيقًا نَقَتْلُونَ (سوره بقره: 87)

المفعول به الفعل والفاعل المفعول به الفعل والفاعل

أحياناً نرى أن المفعول له الأسبقية على الفعل في اللغة العربية. على سبيل المثال، عندما يكون المفعول موجهاً للسؤال أو يكون مضاف إلى الكلمة التي هي موجهة للسؤال.

1- مَنْ ثَرِيْدٌ أَنْ يُجِيبَ عَنْ سُؤْلِكَ؟

المفعول به الفعل

2- كِتَابَ مَنْ قَرَأْتَ؟

المفعول به المضاف إليه الفعل والفاعل

على أساس ما مرّ ذكره فهناك نوعان من تسلسل الفعل والمفعول الضمير باللغة العربية؛ التسلسل الرئيس والثانوي.

أ) الفعل _ المفعول به (الضمير المتصل)¹

المثال: أَخَذَهُ إِلَى الْمُسْتَشْفَى.

الفعل المفعول به

ب) المفعول به (الضمير المنفصل)- الفعل²

المثال: إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ.

المفعول به الفعل المفعول به الفعل

3-1-11-1. تسلسل المفعولين في اللغتين العربية والفارسية

ندرس في هذا القسم تسلسل المفعولين في الجملة العربية والفارسية. ليس أي شيء يسمى المفعول به الثاني أو الثالث في اللغة الفارسية. بعبارة أخرى، إِنَّ للفعل المتعدي في اللغة الفارسية مفعولاً به واحداً؛ والكلمات الأخرى تعتبر مفعولاً غير مباشرة حتى لو كان لها مفهوم المفعول به. إِنَّ المفعول غير المباشر يمكن أن يأتي بعد الحرف الإضافة ويسمى متمماً. فيما يلي نأتي بأمثلة باللغة الفارسية ومعادلها في اللغة العربية.

أعطى محمدُ الكتابَ علياً.

1- محمد كتاب را به علي داد. ←

المفعول به

المفعول به المتمم

الأول المفعول به الثاني

عَلَّمَ عليٌّ حسنًا الدرسَ

2- علي درس را به حسن یاد داد. ←

المفعول به الأول

المفعول به المتمم

المفعول به الثاني

كما يمكن اتصال المفعولين الضميرين بالفعل في اللغة العربية، بينما في اللغة الفارسية لا توجد هذه الإمكانية.

ما شما را به آن اجبار كنيم با

1- آنلزمكموها وأنتم لها كارهون (هود: 28) ←

أنكه شما تنفر اظهار می كنيد؟

خداوند تو را از (شر و آسیب) آنها

2- فسيفيكهم الله (بقره: 137) ←

نگه می دارد.

لقد فهمنا أنه في اللغة العربية هناك إمكانية لوجود مفعولين مباشرين لنفس الفعل، ولكن في اللغة الفارسية لا نشاهد توال المفعولين. كما استنبطنا من الأمثلة الأعلى إِنَّ المفعول الأول يأتي عادةً بعلامة «را» ويأتي المفعول الثاني كالمتمم في اللغة الفارسية.

3-1-12. الأخطاء المحتملة والحلول المقترحة

وبما أن اللغتين تعملان ضد بعضهما البعض في هذه المكونة، فمن المتوقع أن يضع متعلم اللغة العربية من الناطق باللغة الفارسية المفعول به قبل الفعل وفقاً لروتين اللغة الأم. ولمنع هذا الخطأ من الأفضل التأكيد والتدريب على حقيقة أن الفعل يسبق المفعول به في اللغة العربية. وبهذه الطريقة لن يواجه

- يعد هذا التسلسل التسلسل الرئيس¹

- يعد هذا التسلسل التسلسل الثانوي²

متعلم اللغة مشكلة كبيرة في تعلّم مكانة المفعول به في الجملة في اللغة العربية بعد التدريب. لكنّه قد يرتبك في كتابة الجمل العربيّة التي تحتاج إلى مفعولين ويأتي بالمفعول الثاني بالشكل المتمم وغير المباشر حسب عادته اللغوية. ولتجنب هذه المشكلة من الأفضل أن نعلّمه الأفعال ذات المفعولين في اللغة العربية ونطلب منه أن يكتب جملاً عديدة بهذه الأفعال حتى تصبح الملكة اللسانية له.

2-3. الحالة (دور المفردات في الجملة) إعراب الفاعل والمفعول

إنّ الغرض من حالة الكلمة في اللغة العربيّة أي الإعراب والبناء «وكل كلمة في اللغة العربيّة لا تخرج عن حالة من هاتين الحالتين؛ فهي إمّا مبنية وإما معربة، وليست هناك حالة ثالثة، كما أنّ الكلمة لا تكون مبنية ومعربة في وقت واحد» (عبد الرّاجحي، 1998م: ص16). في هذا القسم باتيان مصطلح نظام الحالة أردنا إيضاح الإعراب وعلامات الفاعل والمفعول في الجملة العربيّة. لا في اللغة الفارسيّة ولا في اللغة العربيّة، إنّ ترتيب الكلمة في الجملة لا يشير إلى دورها المنة بالمنة. نوضح هذا الأمر بضرب بعض الأمثلة باللغتين.

1- فاطمه يارچه را ديروز از بازار خريد. ←
السوق أمس.

الفاعل المفعول به
الفاعل المفعول

2- يارچه را فاطمه ديروز از بازار خريد. ←
السوق أمس.

المفعول به الفاعل
الفاعل

3- ديروز فاطمه يارچه را از بازار خريد. ←
من السوق.

الفاعل المفعول به
الفاعل المفعول به

كما رأينا في الأمثلة باللغتين فإنّ دور الكلمة لا يتغير بتغيير مكانتها في الجملة. فهناك أوجه التشابه بين اللغتين الفارسيّة والعربيّة في هذا الصدد. تجدر الإشارة إلى أنّه في كلتا اللغتين، مراعاة الترتيب الرئيس للكلمات في الجملة أمر ضروري، إن لم يكن هناك غرض خاص، مثل أهمية تلك الكلمة. ولكن هناك اختلافات عديدة بين علامات الفاعل والمفعول به بين اللغتين الفارسيّة والعربيّة. في اللغة الفارسيّة، ليس للفاعل علامة محددة وللمفعول به علامة «را». إنّ اللغة العربيّة أغنى من اللغة الفارسيّة في هذا الصدد، ولكل من الفاعل والمفعول به علامات. كل الفاعل مرفوع وكل المفعول منصوب. وهذه العلامة هي ما نسميه الإعراب باللغة العربيّة. بمعنى آخر يتمّ تحديد دور كل كلمة بمساعدة الإعراب في نهاية تلك الكلمة. وفيما يلي سنوضح العلامات الإعرابية للفاعل والمفعول به في اللغة العربيّة بذكر بعض الأمثلة.

1- يعودُ العاملُ إلى بيته. / يعودُ عاملٌ إلى بيته.

2- اختار الرجلان الشخص الذكي حكماً بينهما.

3- شجّع أبو محمد على المزيد من المثابرة.

4- عثر الباحثون على نتيجة جديدة.

قد عرفنا إنّ «للمرفوعات علامات: الضمة في الأسماء المعربة، والألف في التنثنية، والواو في الأسماء الستة، وجمع السالم للمذكر» (سعيد بن المبارك النحوي، 1991م: ص717).

1- تَتَنَاوَلُ الْأُسْرَةُ الْإِفْطَارَ السَّاعَةَ السَّابِعَةَ صَبَاحاً. / عالج الطبيبُ مجروحاً.

2- أَتَقَنَّ الطَّالِبُ اللَّغَتَيْنِ الْأَجْنِبِيَّتَيْنِ.

3- عَلَّمْتُ أَخَاكَ دَرْسَهُ.

4- سَلَّمَ مَدِيرُ الْجَامِعَةِ الْفَائِزِينَ جَوَائِزَهُمْ.

5- طُورَ الْإِنْتَرْنِتِ عَمَلِيَّاتُ التَّسْوِقِ.

كما عرفنا «للمنصوب علامات، والفتحة في المفرد المعرب، والألف في الأسماء الستة المضافة، والياء في الأسماء المثناة والمجموعة، والكسرة في جمع السالم للمؤنث» (المصدر نفسه: ص719).

قد وجدنا من خلال الأمثلة والتعاريف، أنّ لكل كلمة في الجملة العربية علامة معينة؛ كما يتغير شكل هذه العلامة على أساس بنية الكلمة التي أخذتها هذا الدور. في حين أنّ معظم الأدوار المختلفة للكلمات في الجملة الفارسية، بما في ذلك الفاعل هو دون علامة محددة. كما تبين من دراسة علامات الفاعل والمفعول في اللغة العربية أنّ مفرد الكلمة والمثنى والجمع له تأثير على نوع علامتي الرفع والنصب. وفي الواقع «في نظام الحالة العربية، العامل الرئيس المحدد لعلامة حالة الاسم هو الفئة الصرفية للعدد، والتي تشكل في اللغة العربية نظاماً ثلاثياً: مفرد ومثنى وجمع» (مفيدى، 1398: ص36). بالإضافة إلى ذلك، هناك استثناءات أخرى، مثل الأسماء الستة، والتي تؤثر على هذه العلامات (المصدر نفسه).

الجدول الرقم (5): علامات إعراب (حالة) الفاعل والمفعول في اللغة العربية

العلامات	الحالة
الضمة (-، ُ، ٌ) والألف والواو	كل فاعل مرفوع
الفتحة (-، َ، ً) والكسرة (-، ِ، ٍ)، والألف والياء	كل مفعول منصوب

1-2-3. الأخطاء المحتملة والحلول المقترحة

كل فاعل ومفعول في اللغة العربية له علامة خاصة، وسيكون من السهل على متعلم اللغة العربية أن يتعرف على دور الفاعل والمفعول، ولكن بعد التعرف على أنواع الفاعل والمفعول به، وكذلك أنواعه المختلفة وعلاماته بناء على عددها (المفرد، المثنى، الجمع) واستثناءاتها، سيكون من الصعب والمعقد عليه التعرف على هذه القواعد وتطبيقها. لأنه وكما رأينا فإن الفاعل في اللغة الفارسية ليس له علامة، والمفعول له علامة واحدة فقط. ولم يكن لعدد الأسماء تأثير على حالتها. لذلك فإن هذه الصعوبة طبيعية بالنسبة له. ولتبسيط هذه المسألة فمن الأفضل بعد أن يتعلم المتعلم الترتيب الرئيس للفاعل والمفعول في الجملة. يمكن القيام بتدريس العلامة الرئيسة للفاعل (علامات الرفع) وكذلك العلامة الرئيسة للمفعول (علامات النصب) ثم القيام بتدريس العلامات البديلة لها. يعرض الجدول التالي خطوات تدريس علامات الفاعل والمفعول:

الجدول الرقم (6): مراحل تعليم علامات الفاعل والمفعول

1. المفرد	الفاعل
2. جمع المكسر وجمع السالم للمؤنث	
3. المثناة وجمع السالم للمذكر	
4. الأسماء الستة	
1. المفرد	المفعول به
2. جمع التكيسر	
3. المثناة وجمع السالم للمذكر	
4. جمع السالم للمؤنث	
5. الأسماء الستة	

4. النتيجة

تناولنا في هذه الدراسة ترتيب مكونات الجملة ونظام الحالة في اللغتين العربية والفارسية بغية تقديم نموذج تعليمي لمهارة الكتابة على أساس النحو الوظيفي الذي يستمد من نتائج الدراسات التصنيفية. باعتماد المنهج الوصفي التحليلي قمنا بمقارنة القواعد المرتبطة بترتيب المكونات ونظام الحالة على أساس علم التصنيف اللغوي؛ كما قمنا بتنبؤ أخطاء متعلمي اللغة العربية في توظيف هذه القواعد على أساس أوجه الاشتراكات والاختلافات الناتجة من مقارنة القواعد بين اللغتين. ثم قدمنا طرقاً لحل هذه المشاكل المتوقعة. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن القواعد المتعلقة بترتيب مكونات الجملة ونظام الحالة في اللغة العربية أكثر تعقيداً من اللغة الفارسية. وعلى الرغم من التشابه بين اللغتين في هذين التركيبين اللغويين، إلا أن هناك خلافاً وفوارق عديدة بين اللغتين فيهما أيضاً. وبالإضافة إلى أوجه الاشتراك والاختلاف بين قواعد اللغتين، ففي قواعد اللغة العربية المتعلقة بالتركيبين المذكورين، هناك موضوعات خاصة باللغة العربية لا يوجد ما يقابلها في اللغة الفارسية. ولذلك، ونظراً لكثرة قواعد اللغة العربية، فمن الطبيعي أن يواجه متعلم اللغة العربية من الناطق باللغة الفارسية مشاكل وأخطاء في تعلمها وتطبيقها ونظراً لعدم وجود ظاهرة الإعراب في اللغة الفارسية، فمن المتوقع أن يتعلم المتعلم من الناطق باللغة الفارسية ترتيب مكونات الجملة بسهولة أكبر من نظام الحالة. توصل الباحثون من خلال دراسة المؤلفين المذكورين إلى أنه بشكل عام، من الأفضل تعليم ترتيب مكونات الجملة أولاً ومن ثم نظام الحالة. وبيان أكثر وضوحاً من الأفضل تعليم المتعلم السمات المشتركة بين اللغتين أولاً، حتى تكون عملية تعلم اللغة وتطبيق المهارات اللغوية سهلة ومتاحة له، وفي هذه الحالة يتعلم اللغة بحماس أكبر. وبعد عرض أوجه التشابه وإعطاء الخلفية اللغوية للمتعلم يجب تدريس الفروق بين اللغتين حتى يتمكن المتعلم من المقارنة بين اللغتين بذهنية حرة ويد مفتوحة. وعندما تتاح له إمكانية المقارنة يتعلم موضوعات اللغة بشكل أعمق وأسرع. ومن الأفضل في المرحلة الأخيرة تدريس موضوعات خاصة باللغة العربية، لأن المتعلم في هذه المرحلة يكون مستعداً لقبول موضوعات جديدة بحسب المعرفة التي اكتسبها. وتم شرح كيفية تنفيذ هذه الخطوات بالتفصيل في قسم تحليل البيانات.

5. المصادر والمراجع

أ-العربية

-القرآن الكريم

-ابن حاجب (2011م)، *كافية*، كراتشي: كتابخانه بشرى.

-بسام رحمة ونجمه درى وحيات عامرى و غلامحسين غلامحسين زاده وعيسى متقى زاده (1400ه.ش)، «دراسة مقارنة لترتيب مكونات الجملة في اللغتين العربية والفارسية على ضوء علم التصنيف اللغوي»، *بحوث في اللغة العربية*، العدد 24، ص 101-126.

-سعید بن المبارك بن الدهان النحوي (1991م)، *شرح الدروس في النحو*، الطبعة الأولى، دراسة وتحقيق: ابراهيم محمد أحمد الإدكوي، القاهرة: مطبعة الأمانة.

-عباس حسن (1975)؛ *النحو الوافي*؛ المجلد الثاني، الطبعة الرابعة، قاهره: دار المعارف.

- عبده الراجحي (1998م)، *التطبيق النحوي*، الطبعة الثانية، الإسكندرية: دارالمعرفة الجامعية.

-فاضل السامرائي (2000م)، *معاني النحو*، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.

-محمّد أمحمد بن طاهر (2014م)، «معطيات التحليل اللغوي التقابلي وتعلم اللغة الثانية»، *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة مصراته*، السنة الأولى، العدد الثاني.

ب-الفارسية

-آرلاتو، أنتوني (1373ه.ش)، *درآمدی بر زبان شناسی تاریخی*، ترجمه يحيى مدرسى، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

-حجازی، محمود فهمی (1379ه.ش). *زبان شناسی عربی*، ترجمه سيد حسين سيدى، چاپ 1، تهران: سمت.

-خانلری، پرویز نائل (لاتا)، *دستور زبان فارسی*، تهران: انتشارات بابک.

-خرمی، مهدی (1393ه.ش)، «نقد و بررسی نحو سنتی و نحو جدید»، *ادب عربی*، سال 6، شماره 2، صص 89-108.

-رضایی، والی و فاطمه بهرامی (1394ه.ش)، *مبانی رده شناسی زبان*، چاپ 1، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

-الشاعر، ملهم (1398ه.ش)، «*تحليلی بر ویژگی های رده شناختی زبان فارسی و زبان عربی: راهکارهایی برای تسهیل آموزش زبان فارسی و عربی*»، رساله دکترای، دانشکده ادبیات فارسی و زبان های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی.

-صحرايي، رضامراد (1394ه.ش)، «جايگاه دستور در نظريه ها و برنامه های زبان دوم آموزی، در جستجوی طرحي برای آموزش دستور زبان فارسی»، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، شماره سی و پنجم، سال یازدهم، صص 1-23.

-طبيبيان، حميد (1391ه.ش)، *برابره های دستوری در عربی و فارسی صرف و نحو*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

-مفیدی، روح الله (1398 ه.ش)، «رده شناسی نظام حالت اسم در زبان عربی»، *مجله علم زبان*، سال 6، شماره 10، صص 7-41.

-مفیدی، روح‌الله (1401هـ.ش)، «ابزارهای تمایزگذاری فاعل و مفعول در عربی و فارسی: رویکردی تطبیقی-در زمانی»، *زبان‌شناسی و گویشهای خراسان*، سال چهاردهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۲۶، صص 105-133.

-منصوری، مهرزاد (1394هـ.ش)، «دستور رده‌شناختی زبان فارسی: رویکردی در آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان»، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز.

ج-الإنجليزية

-Blake, B. J. (2001). *CASE*. 2nded, Cambridge: Cambridge University press.

-Comrie, Bernard.(1989). *Language Universals and Linguistics Typology*. Oxford: Blackwell.

-Crystal, David. (2008). *A dictionary of Linguistics and phanetics*. Malden: black well publishing. sixth edition.

-Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.

-Greenberg, J. H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningfull elements. *Universals of language*, ed. by Joseph Greenberg, 73-113 Cambridge, MA: MIT Press.

-Lado, Robert. (1957) . *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

-Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and testing grammar. *The handbook of language teaching*, 518-542.

-Liber, R. (2009). *Introducing morphology*. Cambridge press.

-Long, M. H., & Doughty, C. (Eds.). (2009). *The handbook of language teaching* (p. 373). Oxford: Wiley-Blackwell.

-Vanvalin, Robert.(2004). *An Introduction to syntax*. Cambridge: Cambridge university press.