

|                   |                                                                                                 |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| العنوان:          | أخطاء القواعد لدى متعلمي اللغة الهدف : مصادرها، ومعالجتها، وتوظيفها                             |
| المصدر:           | مجلة العربية للناطقين بغيرها - معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية - السودان             |
| المؤلف الرئيسي:   | يس، يس محمد                                                                                     |
| المجلد/العدد:     | ع10                                                                                             |
| محكمة:            | نعم                                                                                             |
| التاريخ الميلادي: | 2010                                                                                            |
| الشهر:            | يونيو                                                                                           |
| الصفحات:          | 185 - 204                                                                                       |
| رقم MD:           | 791024                                                                                          |
| نوع المحتوى:      | بحوث ومقالات                                                                                    |
| قواعد المعلومات:  | AraBase                                                                                         |
| مواضيع:           | الأخطاء اللغوية                                                                                 |
| رابط:             | <a href="http://search.mandumah.com/Record/791024">http://search.mandumah.com/Record/791024</a> |

## أخطاء القواعد لدى متعلمي اللغة الهدف مصادرها، ومعالجتها، وتوظيفها

- د. يس محمد يس
- د. حسن محمد دوكة

### تمهيد :

تتناول هذه الورقة الأخطاء اللغوية (أخطاء القواعد) التي تحدث عند ممارسة اللغة بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، متطرفة إلى تقليب وجهات النظر التعريفية للخطأ القاعدي، والآراء الواردة حول طبيعته، بعد أن تناوله عدد من المختصين في اللغويات التطبيقية والتربويين؛ محاولين الوصول إلى تعريف جامع مانع.

- 
- د. يس محمد يس ، كلفورنيا - أمريكا
  - د. حسن محمد دوكة ، المعهد العربي الإسلامي في طوكيو - اليابان

تمضي الورقة خائضةً في خضم الأخطاء اللغوية القاعدية ، سابرةً أغوار المصادر المحتملة للأخطاء ومعددةً لها. وقد تطرقت الورقة إلى خمسة مضان قد تكون مصادر متوقعة لتوليد الأخطاء. ومن المصادر التي يتوقع تدخلها في عملية الوقوع في الخطأ اللغوي القاعدي لدى دارسي اللغة الهدف (الأجنبية والثانية) ، النقل والتشويش Interlanguage Transfer حيث تتدخل المعرفة السابقة باللغة الأم في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية عبر تشكيل فرضيات خاطئة أو صحيحة ، وثاني المصادر المنشئة للأخطاء، طبيعة مواد تعليم اللغة الهدف ومداخلها ، من حيث الترتيب المنطقي للقاعدة اللغوية ، وتنظيم إرشاداتها ، وثالث المصادر المحتملة ، هو المداخل والاستراتيجيات التي يستخدمها الدارس ، ورابع المصادر هو طرق الاتصال في المواقف الاتصالية بين دارس اللغة الهدف والآخرين ، أما المصدر الخامس فهو فرط التعميم في قواعد اللغة الهدف Over Generalization. وتواصل الورقة سعيها متناولة الخطأ في القاعدة وظاهرة التحجر ، وأخطاء القواعد والتغذية الراجعة ، واستراتيجيات تصحيح الأخطاء ، ثم إجراءات إبطال الجانب السلبي من النقل.

### تعريف الخطأ القاعدي:

يُعرفُ Mohammed الخطأ بأنه "الانحراف المنظم عن النمط المقصود نتيجةً للمعرفة الناقصة" (Mohammed ١٩٩١: ٣٢ وانظر Abdalla ١٩٩٦: ١٠٢-١٠٣ و Ferris ١٩٩٨: ١٩٢- ٢٠٨ و Larsen-Freeman ٢٠٠٣: ١٣١). يسائر هذا التعريف مفهوم Krashen الذي يعزو وقوع الخطأ نتيجة إلى الجهل باللغة الهدف، وذلك لوجود فجوة بين ما يريد المتعلم إيصاله ، وبين ما عنده من لغة (Krashen ١٩٨١: ٦٧).

يحصّر التعريف السابق الخطأ في حدود الانحراف اللغوي المنظم الذي لا يستطيع المتعلم معالجته بنفسه حتى لو تعرف عليه ، وهو ما يمكن أن يطلق عليه أخطاء الكفاية (Error) ، تمييزاً له عن الانحرافات التي تحدث في الأداء

(Performance) ، والتي يستطيع المتعلم أن يصححها إذا ما تعرف عليها أو أرشد إليها ، وهي انحرافات تشمل الزلة، والسقوط، والتي تسمى في الإنجليزية (Slips, Mistake, Laps) (حول الأداء انظر Prabhu ١٩٩٤ : ٦٨ - ٦٩ و Parrot ١٩٩٣ : ٦٨).

لقد ميز Brown بين الظاهرتين السابقتين ، وهما الانحراف المنظم، والانحراف العشوائي (انحراف الأداء) مشيراً إلى أنهما ظاهرتان لغويتان مختلفتان ، وأن أغلب الناس يرتكبون انحرافات الأداء ، وأنها ليست نتيجة لنقص الكفاءة ، وإنما تعود إلى عدم الإتقان في إنتاج اللغة (Brown ١٩٩٣ : ١٧٠ وانظر أكثر تفصيلاً Michaelides ١٩٩٠ : ٢٨ - ٣٠).

يفهم من التعريف والتحليل السابقين أن انحرافات الأداء هي الزلة ، وتعني الانحراف العشوائي في القاعدة (Random Deviation) ، وعادة ما يكون مصدر هذه الزلة الخوف أو الإهمال أو السرعة في استخدام اللغة، أو قلة التذكر، أو تشتت الانتباه، وهو أمر يحدث عند متحدث اللغة الأصلي نفسه ، ولكن يمكن تصحيح هذا الانحراف اللغوي بمجرد الانتباه إليه دون توجيه أو تدخل من شخص آخر.

يؤكد Zydatiss أن الانحراف ظاهرة طبيعية في التعلم ، بل هو علامة من علامات التعلم ، حيث تبدو لغة المتعلم في مراحل التطور المعرفي كنظام له أسسه الخاصة ، لذلك لا يمكن الحكم عليها بالخطأ أو عدمه ، وهي أمر حتمي لا يمكن تفاديته (Zydatiss ١٩٧٤ : ٢٣١ - ٢٣٦). فالخطأ جزء طبيعي من تعلم اللغة ، وهو ظاهرة تعني التطور ، وهو نتيجة طبيعية للتفكير ومحاولة الفهم وليس نتاج بلادة (انظر اللغة البينية ، يس ٢٠٠٨ ويس ٢٠٠٥).

برغم وجهة التفريق السابق بين الخطأ والزلة ، إلا أن بعض الدراسات ذهبت إلى القول بأن التصحيح الذاتي ليس هو المعيار الكافي الذي يفرق بين أنواع الزلة والخطأ ، ومن ثم أشارت إلى صعوبة التمييز بين النوعين (انظر

Faerch ١٩٨٤: ٤٥ - ٦٥) ، ولكن هذه الدراسات لم تورد معايير أخرى ، مما يجعل الدراسة - هذه - تعتمد على التعريف الوارد ذكره ، ومن ثم يكون الإنحراف المنظم هو المعني في كل ما سيرد لاحقاً.

### مصادر الخطأ:

الشيء المتفق عليه هو أن الأخطاء المعنية بالتصحيح والتي تقع في تعلم اللغة الهدف هي أخطاء نظام ولكن لا يُعرف على وجه الدقة من أين هي آتية ، وكيف تحدث ، ولماذا تؤدي إلى ما يُسمَّى بالتحجر (Fossilization) (Rivers ١٩٨٩: ١٥٥ - ١٦٩). لقد ذكر Lightbown عاملين يؤديان إلى ارتكاب الخطأ ، هما: النقل والكيفية التي تُفهم بها قواعد اللغة المتعلمة نفسها (Lightbown ١٩٩٤: ١١٣) ولكنهما يظلان من ضمن مصادر وعوامل كثيرة أخرى قد تؤدي إلى التحجر إذا لم يعالج الخطأ اللغوي وفق ما ينبغي (انظر أكثر Abdalla ١٩٩٦: ٩٦ - ١٤٦) وسوف نتطرق الدراسة لهذه المصادر على النحو التالي:

### أولاً: النقل والتشويش (Interlanguage Transfer)

يُعتبر النقل من اللغة الأولى إلى اللغة الهدف (Interlinguistics) ، أو من اللغة المتعلمة نفسها (Interlinguistic) ، من أبرز الاستراتيجيات التي يعتمد عليها المتعلم في تعلم اللغة الهدف ، وهي ظاهرة تحدث في القاعدة والنطق ، وهو أمر أوضحته دراسات تعلم اللغة وتحليل الأخطاء (انظر Richards ١٩٧١: ١٢ - ٢٢ و Ellis ١٩٨٥: ٣٧ و Hakuta ١٩٧٧: ٢٩٤ - ٣١٦ و Richards ١٩٨٥: ٣٧ و Abdalla ١٩٩٦: ١٢٧ - ١٣١ و Toth ٢٠٠٤: ٥٧).

وتُعرف الاستراتيجية بأنها "عمليات محددة يتخذها المتعلم لجعل تعلمه سهلاً وسريعاً ، وأكثر إمتاعاً ، وأكثر اعتماداً على النفس ، واتخاذها في حلول المواقف" (Oxford ١٩٩٠: ٨) وأكثر تفصيلاً Ellis ١٩٩٥: ٥٣٥ - ٥٤٠) ، ولكن قد

أشير إلى أن كثيراً من هذه الاستراتيجيات يصعب ملاحظتها ، كما أنها قد لا تكون واعية ولكن يمكن تدريس بعضها ، كما أنها مرنة تتأثر بعوامل كثيرة (Oxford ١٩٩٠: ٩).

لأ زالت الدراسات ترى أن المتعلم ما دام يعرف لغة أخرى غير اللغة الهدف فإنه يستخدم معرفته السابقة في تعلم اللغة الهدف ، وذلك من خلال تشكيل فرضيات قد تكون صحيحة وقد تكون خاطئة. وقد توصلت دراسات كثيرة إلى أهمية النقل في التعلم واعتبرته عنصراً مهماً في اكتساب وتعلم اللغة الهدف (Odlin ١٩٨٩: ٤ و Brown ١٩٩٣: ٨٩ و Ellis ٢٠١٠: ١٨٢ - ٢٠١).

لقد فهم السلوكيون النقل باعتباره نقل عادات اللغة الأم إلى اللغة الهدف ، وصنفوه إلى نقل سلبي وآخر إيجابي وفق التشابه والاختلاف بين اللغتين (Ellis ١٩٩٥: ٢٩ و Ellis ١٩٨٥: ٢٢ و Parrot ١٩٩٣: ٧٤ و Lightbown ١٩٩٤: ٢٣ - ٢٥) ، إلا أن Dulay قد خالف هذه الرؤية ، وعزى وقوع الأخطاء لتداخل النظام الجديد من اللغة عند الدارس ، وقد وافقه Krashen أحد أفراد المدرسة الاتصالية في هذا التفسير ، عازياً الأخطاء للجهل باللغة الهدف وليس نتيجة حتمية لنقل العادات ، وذلك لوجود فجوة بين ما يريد الدارس إيصاله ، وما يملكه من معرفة لغوية ، وأن هذه الفجوة تجعله يلجأ للاستلاف. فالتنقل يأتي بديلاً لقلة المعرفة باللغة الهدف (Dulay ١٩٨٢: ١٩ و Krashen ١٩٨١: ٦٧ وانظر Dulay ١٩٧٤: ٢٣٥ - ٢٧٨ و Rivers ١٩٨٩: ١٥٥ - ١٦٩ و Lightbown ١٩٩٥: ١١٣).

لقد وُصف هذا التداخل اللغوي الذي يُسمَّى "بهجين الاستراتيجيات" كشيء يشبه ما يتحدث به متحدثو اللغات الأصليون ، ولكنه يختلف عنها ، وأنه يعتبر نقطة البداية أو مرحلة في منظومة اللغة بين اللغة الأم واللغة الهدف ، وهو نظام له قواعده الخاصة ، ومن النادر أن ينسجم مع نظام اللغة الهدف ما لم يحدث الاكتساب في مرحلة مبكرة. لذلك اعتبر النقل محاولة لضبط وتعديل

وملاءمة لغة المتعلم (البينية) مع اللغة الهدف ، ولكن لم يثبت بعد أن المتعلمين يستخدمون هذا التداخل أو النقل بصورة متساوية ، إلا أنه أمر يقع عند الكبار لمعرفتهم بنظام لغة أو لغات أخرى ، مما يستدعي أن يُطلق عليه إعادة الخلق أو إعادة منظومة اللغة (انظر اللغة البينية ، يس ٢٠٠٨ : ٩١ - ٩٢ وانظر بقية المقال ٧٩ - ١٤٩).

بعض الدراسات أشارت إلى سبب وقوع الخطأ القاعدي كنتيجة لمفهوم المدارس للعلاقة بين اللغتين ، كما قد يكون نتيجة للتطور ، مما يدخل مفهوم فرط التعميم (Over Generalization) وفق منظور العقلانيين (انظر Ellis ١٩٩٥ : ٢٩ وأكثر تفصيلاً McLaughtin ١٩٨٧ : ١١٣ - ١٢٨ و Ellis ١٩٩٥ : ٢٢٩ - ٣٠٦ و Gor ٢٠١٠ : ١ - ٢٠).

هذه الرؤى المناهضة لتفسير السلوكيين ، جعلت اللغويين لا يعتمدون على المنهج التقابلي لمعالجة الأخطاء الناتجة من صعوبات التعلم ، مما أدى إلى ظهور منهج تحليل الأخطاء الذي يفترض أن استخدام المتعلم للغة نظام قائم بذاته ذو سمات من اللغة الأولى وسمات أخرى من اللغة الهدف وثالثة عامة غير محددة ، وهو نظام لغوي منظم وحركي ومتطور طالما أن المتعلم يتلقى مادة لغوية (Input) ويراجع فرضياته (انظر يس ٢٠٠٥ الفصل الثالث و Lightbown ١٩٩٤ : ٥٩ و Selinker ١٩٧٢ : ٢٠٩ ، ٢٣١ وأكثر تفصيلاً Abdalla ١٩٩٦ : ١١١ و Lim ٢٠٠٩ : ٢٩).

من ناحية أخرى يشير Lightbown إلى نقطة مهمة ألا وهي صعوبة التغلب على الأخطاء الناتجة من النقل من اللغة الأم إذا كان المتعلم في احتكاك دائم مع متعلم آخر من البيئة نفسها ويرتكب الخطأ نفسه (Lightbown ١٩٩٤ : ١١٣) ، وهذا ما يصدق على أخطاء بعض الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية في بلادهم وذلك نتيجة لاختلاف النظام الصريفي في لغتهم عن اللغة العربية ، بجانب عدم احتكاكهم بأهل اللغة ،

وانعدام البيئة اللغوية خارج الفصل ، وورود بعض الأخطاء عند أساتذتهم الناطقين بغير العربية (لعرفة هذه الظاهرة عند الماليزيين انظر Abdalla ١٩٩٦: ٢٩، ١٣٥، ١٦٢ - ٢٤٣ وانظر Santis ٢٠٠٨: ٤٧ - ٤٩).

ثانياً: طبيعة مواد تعليم اللغة الهدف ومداخلها

لقد عزى Selinker المصدر - العامل الثاني - الذي يؤدي للخطأ إلى طبيعة المادة التعليمية وإجراءاتها. فالنقل يحدث عندما تشير المادة التعليمية إلى جزء من القاعدة كمثال، وتترك أجزاء القاعدة الأخرى دون ورود أمثلة لها أو تدريبات (مثل مصادر الأفعال) ، أو تورد القاعدة على نحو غير مرتب ترتيباً منطقياً ، وقد أُشير إلى وقوع هذا النوع عند المتعلمين فوق سن الثامنة عشر لقدرتهم على التمييز (انظر أكثر تفصيلاً Abdalla ١٩٩٦: ١٣٣ - ١٣٤).

ثالثاً: مداخل واستراتيجيات المتعلم

يرجع هذا النوع الثالث من مصادر الخطأ إلى استخدام استراتيجيات من جانب المتعلم كال تقليد والاستظهار والتخمين وغيرها ، وكلها تؤدي إلى وقوع الخطأ (حول الاستراتيجيات انظر Ellis ١٩٩٥: ٥٣٥ - ٥٥٦ و Rivers ١٩٨٩: ١٦٦ و Ellis ١٩٨٥: ١٦٥ - ١٦٩ و Brown ١٩٩٣: ١١٤ ، ١٢٤ و Littlewood ١٩٩٤: ٢٢ و Parrot ١٩٩٣: ٥٧).

رابعاً: طرق الاتصال

هذا النوع الرابع يتعلق باستراتيجية الاتصال ، حيث يقع الخطأ عندما يجد المتعلم نفسه أمام نقص المفردات في موقف اتصالي ، أو إجباره على الاتصال المكثف مما يدعوه إلى استخدام التقريب ، أو ابتكار كلمات لتفادي الوضع. وقد أشار Dulay إلى أن استخدام هذه الاستراتيجية يكون نتيجةً لإجبار المتعلم إلى إنتاج اللغة ، حديثاً أو كتابةً ، في الفترة التي يتطلب أن يكون فيها صامتاً ومستمعاً (Dulay ١٩٨٢: ١٩٠ وانظر أكثر تفصيلاً Abdalla ١٩٩٦: ١٣٩ - ١٤٦ و Brown ١٩٩٣: ١١٨).



## خامساً: فرط تعميم قواعد اللغة

يستخدم المتعلم هذه الاستراتيجية ، وهي استراتيجية فرط تعميم القاعدة ، في وضع معين لم يُطبَّق من قبل (Over Generalization) ، وقد أطلق عليه اسم سوء استخدام القاعدة ، وعُزِي إلى عدم وجود القاعدة في نظام اللغة الأم (انظر Richards ١٩٩٥ : ٤٧ - ٤٨). وهذا أمر يكثر في علم الصرف العربي لأسباب عدة هي: عدم مطابقة النظام الصرفي العربي لنظام اللغة الهدف ، كاللغة الملايوية على سبيل المثال، وكثرة الأوزان السماعية التي لا قاعدة لها في الصرف ، بجانب تعدد الأوزان في القاعدة الواحدة مثل صيغ الجمع مثلاً.

لقد أشارت الدراسات إلى أن تعلم المورفيمات في اللغة الهدف يسير وفق مراحل مرتبة في الظروف الطبيعية ، ولكنه لا يشبه الترتيب المرحل في اكتساب مورفيمات اللغة الأم (Lightbown ١٩٩٤ : ٥٩ و Murphy ٢٠١٠ : ١٩٤ - ٢٢٠). هذا التمرحل والتعاقب في اللغة الهدف ، يتطلب السيطرة أولاً على المراحل الأولى حتى تتم السيطرة على المراحل الأخيرة أو الصعبة ، وهو ما يلاحظ في إسناد الضمائر إلى الأفعال الصحيحة وذات العلة. ويقول Peinemann : "لا يمكن التسليم بأن هذه المراحل مثل الغرف المغلقة ، فالدارس لا يترك واحدة خلفه عندما يدخل الأخرى ، فدخل مرحلة قد يقود الدارس إلى التراجع (الانقلاب) إلى المرحلة السابقة" (Peinemann ١٩٨٩ : ٥٢). ويرى Lightbown أنه أحياناً قد يتحول المتعلم من أداء حسن إلى أداء تكثر فيه الأخطاء إذا ما تعرض لدراسة قواعد مكثفة غير واضحة ، حيث تجعله يعمم ما أدرك (Lightbown ١٩٩٤ : ٢٣ حول التعميم انظر أكثر Ellis ١٩٩٥ : ٥٣٥ و Rubing ١٩٨٧ : ٢٥ - ٢٨ و Abdalla ١٩٩٦ : ١٣١ - ١٣٢ و Brown ١٩٩٣ : ٨٩ و Kempe ٢٠١٠ : ١٢٧ - ١٥٣).

## الخطأ في القواعد وظاهرة التَّحَجُّر:

لا يعير كثير من المعلمين انتباهاً لأخطاء القاعدة طالما استطاع المتعلم أن يتواصل كتابةً أو حديثاً. ولكن رغم التساهل المطلوب في التعامل مع أخطاء القاعدة لأجل بناء الطلاقة (Fluency)، إلا أن المتعلم قد لا يكون في وضع مريح عندما يعرف أنه قد ارتكب خطأ، مما يجعله ممسوك اللسان لإحساسه بمخالفة مصدر الدقة والإتقان وهو الإلمام بالقاعدة التي تعتبر العنصر الداعم والمساعد للاتصال، ولا يمكن عمل شيء دونها (Louis: ١٩٩٤: ٥٠).

تُعَدُّ المداخل التي تركز على الطلاقة من أفضل طرق التعلم لاعتمادها على الأنشطة في التعلم، ولكن إذا لم ينتبه المعلم إلى أخطاء القاعدة عند المتعلم فإن المتعلم الذي يندفع إلى التعبير بحرية لا تكون طلاقته اللغوية مضبوطة، رغم أن هذه الحرية قد تقود إلى سلاسة لسانه، وذلك لأثر لغته الأم أو أي استراتيجية أخرى من استراتيجيات التعلم. وعادة ما يؤدي عدم الانتباه هذا إلى وضع يصعب تصحيحه أو تعديله أو تغييره، لأن الأخطاء قد قُبِلَتْ وشُجِّعَتْ لزمّنٍ طويلٍ (Rivers: ١٩٨١: ٣٣-٣٤، ٨٣ و Omaggio: ١٩٩٦: ٥٦ و Ensz: ١٩٨٢: ١٣٨).

لقد أكدَّ Higgs وجهة النظر السابقة بقوله: "إن المحاولات غير المفيدة في الاتصال والإستخدام المبكر جداً للغة بصورة غير منظمة تقود إلى ما يُسمَّى بظاهرة التَّحَجُّر (Fossilization)". (Higgs: ١٩٨٢: ٧٤ وانظر Vigil: ١٩٧٦: ٢٨١). وقد عُرِّفَ التَّحَجُّرُ بأنه ديمومة الخطأ، وهي مرحلة تلي مرحلة الاستقرار، ويصعب علاجها لاحقاً لأنها خُزِّنَتْ بِأَلْيَةِ التَّحَجُّر. وهناك فروق كبيرة بين مرحلة استقرار الخطأ والتحجر (لمعرفة هذه الفروق انظر Selinker: ١٩٧٩: ٣٧٣-٣٧٥).

هنالك أسباب كثيرة تقود إلى ظاهرة التحجر (ديمومة الخطأ) وصعوبة تعديله، ومن بين هذه الأسباب، شعور المتعلم بعدم الحاجة لتطوير

قواعد لغته المؤقتة (اللغة البينية) لأنها قد خدمت أغراضه ، وقد وجد تشجيعاً من المعلم (انظر Omaggio ١٩٩٦ : ٢٧٨ و Peinemann ١٩٨٤ : ٥٩). وقد عزت دراسات كثيرة حدوث هذه الظاهرة إلى عدم تمكن المتعلمين من دفع الدقة والإتقان إلى الأمام في المستويين المبتدئ والمتقدم ، وذلك لأنهم التقطوا أو اكتسبوا اللغة من غير تدريب منظم ، أو أنهم تعرضوا لتعليم رسمي ولكن لم يُعط الاهتمام فيه إلى كيفية تنمية البراعة والدقة والطلاقة ، أو قد أُعطي بصورة ضعيفة أدت إلى التحجر (انظر Omaggio ١٩٩٦ : ٢٩ ، ٢٨٢ وأكثر تفصيلاً Krashen ١٩٨٢ : ٩ - ٣٢).

لإبطال هذا الميل عند المتعلمين ، وللتوسط بين معرفة القاعدة والتوصل إلى الطلاقة ، فقد عمدت بعض الطرق ومنها الطريقة المباشرة - في أنقى صورها - إلى تدريب الجمل والتدريب القاعدي ، وإبراز بعض الشروح للقاعدة تفادياً لحدوث التحجر ، كما افترض أن واجب المعلم تصحيح الأخطاء في فترة مبكرة ، خشية حدوث التحجر المبكر بجانب التنبيه إلى عدم دفع المتعلم إلى الاتصال المبكر (Higgs ١٩٨٢ : ٧٤ و Rivers ١٩٨١ : ٣٥ و Lightbown ١٩٩٤ : ١١٤). وقد فسّر عدم دفع المتعلم للاتصال بأنه لا يعني منع المتعلم من الاتصال بشقيه تماماً ، لأن مبادئ الدقة والضبط نفسها تفترض وقوع الخطأ ، ولكن المطلوب هو الاتزان بغية الابتعاد عن المزالق .

#### أخطاء القواعد والتغذية الراجعة:

قد يفترض المتعلم عندما ينجح في الاتصال ولا يتلقى تغذية راجعة ، سلبية كانت أو إيجابية ، أن فرضياته عن اللغة صحيحة ، ومن ثم لا يحاول تعديلها أو تطويرها (انظر Vigil ١٩٧٦ : ٢٨١ وبقية المقال ٢٥١ - ٢٩٥) ، ولكن إذا أشار إليه المعلم بما يوحي بأن الرسالة متضمنة خطأ يتعلق بالقاعدة ، أو أن الرسالة غير مفهومة ، فإن ذلك سيدفع المتعلم إلى تغيير فرضياته ، وهنا تكمن أهمية الإلمام بالقاعدة كمعين لازم لتوجيه اختيار الفرضيات والاستراتيجيات

(انظر Rutherford ١٩٨٨ : ١٧١ - ١٨٢) ، "فممارسة القاعدة (ذات المعنى) لا تساعد المتعلم في تقوية فهمه أو تحقيق الطلاقة فقط ، بل تساعد في التقدم في تطوره النحوي" (Larsen-Freeman ٢٠٠٣ : ٩٩ ، ١١٧) . وتشير بعض الدراسات إلى أن المتعلم القلق والمتعلم غير القلق يدركان أخطاءهما ولكن تكون ردود فعليهما مختلفة مما يستوجب انتباه المعلم للطلاب القلقين حتى يجعل البيئة التعليمية أكثر حميمية (Gregersen ٢٠٠٣ : ٢٥ - ٣٠ و Sellers ٢٠٠٠ : ٥٢١ - ٥١٢) ، بينما يرى آخرون ، في محاولة للتقليل من أثر التغذية الراجعة ، "أن المتعلم حتى ولو عرف خطأه قد لا يميل لتصحيحه لأنه يكون مهموماً مُسْتَحْوِذَ الذهن بعناصر أخرى" (Camps ٢٠٠٣ : ٢٤٠ و Li ٢٠٠٩ : ٥٤) .

تفيد التغذية الراجعة المتعلم في تنمية القاعدة ، وقد تكون هذه التغذية مجرد تردد من المتحدث الأصلي ، أو المعلم ، مع الوضع في الاعتبار أن بعض المتعلمين يحتاجون إلى التصحيح المباشر. ويؤكد Omaggio أهمية التغذية الراجعة بقوله: "يجب إبعاد الفرضية التي تنادي بترك الأخطاء للزمن ليتم تصحيحها بصورة ذاتية أو طبيعية خوفاً من حدوث التحجر" (Omaggio ١٩٩٦ : ٢٨٢ - ٢٨٣ و Larsen-Freeman ٢٠٠٣ : ١٢٣) ، بل شدد على وجوب التغذية الراجعة حتى لو لم تكن متأكدين من الطريق الصحيح لتقديمها (Walz ١٩٨٢ : ١١) ، "فالخطأ يجب إزالته لأنه يشبه الإثم" (Wong ٢٠٠٣ : ٤٠٤) .

لقد دعمت دراسات كثيرة هذا الخط وأشارت إلى استمرارية المتعلم في تطوير قواعده إذا ما وجد رد فعل سلبي أو تصحيحي من المتحدث الأصلي أو المتعلم ، وأشارت إلى حدوث فائدة من ذلك ، وإن كانت قد اختلفت هذه الدراسات في مدى رد فعل المتحدث الأصلي حول أخطاء القاعدة التي ترد من المتعلم ، ودرجة أثرها في التصحيح (انظر Ensz ١٩٨٢ : ١٣٧ - ١٣٨ و Ludwig ١٩٨٢ : ٢٢٦ و Alberchtsen ١٩٨٠ : ٢٩٣ - ٢٩٤ و Chastain ١٩٨٠ : ٢٩٣ و Piazza ١٩٨٠ : ٤٢٢ - ٤٢٧) .

رغم أهمية التغذية الراجعة ، ونتائج الدراسات التي أجريت حول أثرها في تعديل السلوك اللغوي ، هنالك من لا يعزو عدم التقدم في النظام القاعدي و حدوث التحجر إلى عدم التغذية الراجعة فحسب ، بل يرده إلى عوامل داخلية أخرى عند المتعلم في قبول أو رفض التغذية الراجعة. ويرى آخرون أن الكفاية النحوية ذات صلة بالبراعة الاتصالية ، وهذه الأخيرة تحتوي أشياء كثيرة غير الدقة في القاعدة ، لذلك تكون التغذية الراجعة المتعلقة بالاتصال ذات فائدة أكبر في بناء البراعة الشاملة من التغذية التي ترتبط بتصحيح القاعدة (انظر Omaggio ١٩٩٦ : ٢٨٣ - ٢٨٤ و Selinker ١٩٧٩ : ٣٦٣ - ٣٧٥). ولكن رغم هذا الجدل الذي يُثار حول التغذية الراجعة والغموض الذي يكتنف أثرها في تعديل السلوك اللغوي تبقى التغذية الراجعة ذات أثر ولكنه يبقى رهيناً بشخصية المتعلم والمعلم والبيئة وأهداف التعلم.

## استراتيجيات تصحيح الخطأ:

أشارت بحوث كثيرة إلى فائدة الأخطاء في تحديد وتحليل مستوى استيعاب المتعلم لنظام القاعدة ، بجانب أهميتها في تزويد المعلم بمعلومات كثيرة عما يدور في ذهن المتعلم ، وهذا يؤكد أهمية التغذية الراجعة في تصحيح أخطاء القاعدة (انظر Rivers ١٩٨٩ : ١٢). كذلك افترضت هذه الدراسات ألواناً عديدة من التصحيح لتفادي حدوث التحجر ودعم مستوى الكفاية الاتصالية ، وقد افترض Brown أهمية التصحيح في مناهج الاتصال رغم معارضة أنصار نظرية الاتصال لذلك (Brown ١٩٩٣ : ٥ - ٧ وانظر Walz ١٩٨٢ : ١٧ و Li ٢٠٠٩ : ٥٤).

تدور أسئلة كثيرة ، ولا زالت دون إجابة ، حول ألوان التصحيح المتعددة ، وهي أسئلة تتعلق بوقت تقديم التغذية الراجعة ، ونوع الأخطاء التي يجب التركيز عليها ، وكيفية استجابة المتعلم لذلك (و حول هذه الأسئلة وإجاباتها انظر Walker ١٩٧٣ : ١٠٢ - ١٠٥). لقد توصلت الدراسات العلمية إلى نتائج

مختلفة ، منها إخبار المتعلم بالإجابة الصحيحة رغم التحفظ والاعتراض حول هذا النوع من التصحيح ، حيث يرى المعارضون أن الأخبار ليس ذا فائدة طويلة المدى (انظر أكثر Camps ٢٠٠٣: ٢٣٧).

لقد حاول Johansson التوفيق بين الأسئلة المطروحة حول التصحيح ، ومن ثم وضع معايير للخطأ الذي يجب تصحيحه ، حاصراً إياها في عمومية الخطأ ، ومدى إخلاله بالمبادئ والقواعد ، والتكرار ، والشمول ومدى تعلقه بالفهم ، ولكنه أشار صراحة إلى أهمية تصحيح الخطأ القاعدي خاصة في المستويات المتقدمة مهما كان نوعه (ورد عند Omaggio ١٩٩٦: ٢٩٣ - ٢٩٥ وانظر أكثر تفصيلاً Abdalla ١٩٩٦: ٢٦١ - ٢٦٣).

إن الذي يلاحظ حول النظريات والدراسات التي تحدثت عن معالجة الأخطاء هو أنها قد ركزت على تصحيح أخطاء القاعدة وأخطاء الفهم ، غاضة الطرف عن الأخطاء التي لا يهتم بها المتحدث الأصلي ، أو تلك التي تجد تسامحاً من المتحدث الأصلي ولا تخل بالفهم وإنما تعود إلى عوامل تؤثر في الأداء (حول التسامح في الخطأ بين الأمريكيين والبريطانيين انظر Ensz ١٩٨٢: ١٣٧ وما بعدها). وتفصل هذه الدراسة إجراءات تصحيح القاعدة فيما يلي:

إجراءات إبطال الجانب السلبي من النقل:

هدفت محاولات كثيرة إلى الاستفادة من استراتيجيات النقل وإبطال الجانب السلبي منها ، وذلك بجعل المتعلم على علم بنظام لغته واللغة الهدف. وقد تبنت هذه المحاولات طريقة McDonough ١٩٨١ التي ترمي إلى تقديم بعض الأمثلة التي تشتمل على أخطاء قاعدية ، ثم يأتي تعريف المتعلم بهذه الأخطاء بأنها ترجع إلى النقل من اللغة الأم وهي غير مقبولة في قواعد اللغة الهدف ، ثم يطلب من المتعلم اقتراح البديل المناسب ، ويكون دور المعلم هو مساعدة المتعلم بشرح الفروق بين اللغتين ، ثم إعطاء تدريبات كتابية وشفوية تتعلق بمواطن الخطأ ، وذلك بغرض مساعدة المتعلم لتطوير فرضياته عن

## قواعد اللغة.

تبدو هذه المعالجة لأخطاء القاعدة الناتجة من النقل أمراً متفقاً مع علم النفس ، ومقبولاً ومفيداً ، وأفضل من إخبار المتعلم بأن ما كتبه خطأ منذ البدء ، وذلك تجنباً لنشوء الاتجاهات السلبية عند المتعلم تجاه اللغة الأم ، ومن ثم يتولد لديه اعتقاد بأن الاعتماد على اللغة الأم في التعلم سيؤدي حتماً إلى الخطأ. لذلك يستحسن أن يعرف المتعلم أن لغته مصدر من مصادر التعلم إذا كانت تتفق قواعدها مع اللغة الهدف.

يُلاحظ أن الجزئية التي تتعلق باقتراح البديل من المتعلم عند معالجة أخطاء القاعدة الناتجة من النقل فيها مضيعة للوقت ، لأن الخطأ القاعدي غالباً ما يكون قد ورد لنقص البدائل عند المتعلم ، والأفضل هو مساعدة المتعلم على فهم الشكل الخاطئ الذي كوّنه وكوّن فرضيته حوله ومقارنته بما هو صحيح (انظر أكثر تفصيلاً Hall ٢٠١٠ : ٢١١). ولتطبيق هذه الإجراءات في معالجة الخطأ ، اقترح Mohammed استخدام المقارنة بين قواعد اللغة الأم واللغة الهدف ، أو بين قاعدتين من اللغة الهدف لإبطال النقل السلبي وذلك باتباع خطوتين: أولهما خطوة الشرح ، ويتم فيها مناقشة أوجه الشبه والاختلاف بين اللغتين أو القاعدتين مع تقديم بعض الأمثلة. أما الخطوة الثانية فهي التدريب ، وهي خطوة تعقب الشرح بطرح أنواع متعددة من التدريبات مثل الإكمال والاختيار من متعدد وتصحيح الأخطاء (Mohammed ١٩٩١ : ١٢٨-١٢٩). تبدو هذه الخطوات أكثر ابتعاداً عن استخدام الطريقة التقليدية في تدريس القاعدة ، وذلك لئيل الخطوات لجعل المتعلم أكثر إدراكاً لأسباب أخطائه المتكررة ، كما أن بناء هذه الخطوات يجعل طريقة التدريس تقع في دائرة مركزية المتعلم.

## المراجع

- Abdalla, Adil Elshaikh. ١٩٩٦. An error analysis of the written Arabic of Malay students. Ph.D thesis. University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Abrechtsen, D. B. & Faerch, C. ١٩٨٠. Native speaker reaction to learners' spoken interlanguage. *Language Learning*. ٣٠:٣٦٥-٣٩٦.
- Bowden, Harriet & Mathew P., Cristina Sanz and Michael T. ٢٠١٠. Verbal inflectional morphology in L١ and L٢ Spanish: A frequency effects study examining storage versus composition. *Language Learning*. ٦٠ (١): ٤٤-٧٨.
- Brown, H. ١٩٩٣. *Principles of language learning and teaching*. ٣<sup>rd</sup> Ed. Englewood Cliff: Prentice Regents.
- Camps, J. ٢٠٠٣. The analysis oral self-correction as a window into the development of past time reference in Spanish. *ACTFL Foreign Language Annals*. ٣٦(٢):٢٣٣-٢٤٢.
- Chan, Alice ٢٠٠٦. An algorithmic approach to error correction: an empirical study. *Foreign Language Annals*. ACTFL. ٣٩: ١٣١-١٤٧.
- Chastain, K. ١٩٨٠. Native speaker reaction to instruction-identified student second-language errors. *Modern Language Journal*. ٦٤:٢١٠-٢١٥.
- Dulay, H. & Burt, M. ١٩٧٢. Goofing: an indicator of children's second language strategies. *Language Learning*. ٢٢: ٢٩٩-٣٠٧.
- Dulay, H. & Burt, M. ١٩٧٤. A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. *Language Learning*. ٢٤:٢٣٥-٢٧٨.
- Dulay, H.& Burt, M. ١٩٨٢. *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. ١٩٨٥. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.



- Ellis, R. ١٩٩٥. Implicit / explicit knowledge and language teaching pedagogy. *TESOL Quarterly*. ٢٨:١٦٦-١٧٢.
- Ellis, R. ١٩٩٥. *The study of second language acquisition*. ٢<sup>nd</sup> Ed. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod ٢٠١٠. Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching: Survey and Studies*. ٤٣ (٢): ١٨٢-٢٠١.
- Ensz, K. Y. ١٩٨٢. French attitudes towards speech errors. *Modern Language Journal*. ٦٦:١٣٣-١٣٩.
- Faerch, C. & Kasper, G. ١٩٨٤. Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*. ٣٤: ٤٥- ٤٦.
- Ferris, D. & John, S. ١٩٩٨. *Teaching ESL composition purpose: process and practice*. New Jersey: Mahwah.
- Gor, Kira ٢٠١٠ a. Introduction: Beyond the obvious: Do second language learners process inflectional morphology? *Language Learning*. ٦٠ (١): ١-٢٠.
- Gor, Kira ٢٠١٠ b. Nonnative processing of verbal morphology: In search of regularity. *Language Learning*. ٦٠ (١): ٨٨-١٢٦.
- Gregersen, T. S. ٢٠٠٣. To err is human: a reminder to teachers of language-anxious students. *ACTFL Foreign Language Annals*. ٣٦(١):٢٥-٣٢.
- Hakuta, K. & Cancino, H. ١٩٧٧. Trend in second language acquisition research. *Harvard Language Review*. ٤٧:٢٩٤-٣١٦.
- Hall, Joan Kelly ٢٠١٠. Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching: Survey and Studies*. ٤٣ (٢): ٢٠٢-٢١٥.
- Higgs, T. V. & Ray, C. ١٩٨٢. The push toward communication. In: Higgs, T. V. (Ed.). *Curriculum competence and the foreign language teacher*, pp. ١٣:١-٣٠. Illinois: National Text Company.
- Horwitz, Elaine K ٢٠١٠. Foreign and second language anxiety. *Language Teaching: Survey*

- and Studies*. ٤٣ (٢): ١٥٤-١٦٧.
- Houston, Tony ٢٠٠٦. Communication strategies in foreign language classroom. *Applied Language Learning*. ١٦ (١): ٦٥-٨٢.
- Kempe, Vera & Patricia J. and Antoliy Kharkhurin ٢٠١٠. Cognitive predictors of generalization of Russian grammatical gender categories. *Language Learning*. ٦٠ (١): ١٢٧-١٥٣.
- Krashen, S. ١٩٨١. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergman Press.
- Krashen, S. ١٩٨٢. *Principles and practice in second language acquisitions*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. ٢٠٠٣. *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston: Heinle Thomson.
- Li, Shaofeng ٢٠٠٩. The differential effects of implicit and explicit feedback on second language (L٢) learners at different proficiency level. *Language Learning*. ١٩ (١&٢): ٥٣-٧٨.
- Lightbown, P. & Spada, N. ١٩٩٤. *How languages are learned?*. ٢<sup>nd</sup> Ed. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. ١٩٩٥. *How languages are learned?*. Oxford: Oxford University Press.
- Lim, Hye-Yeon ٢٠٠٩. Culture attributions, and language anxiety. *Language Learning*. ١٩ (١&٢): ٢٩-٥٢.
- Littlewood, W. ١٩٩٤. Curriculum design. In Bowers, R. & Brumfit, C. (Eds.). *Applied linguistics and English language teaching*, pp. ٢(١): ١١-٢٢. London: Macmillan.
- Louis, A. ١٩٩٤. Grammar in classroom. In: RoGer, B. & Christopher, B. (Eds.). *Applied linguistics and English language teaching*, pp. ٤٧-٥٢. London: Macmillan Publisher.
- Luck, Jasmine ٢٠١٠. Talking to the score: Impression management in L٢ oral assessment and the co-construction test discourse genre. *Language Assessment (Quarterly)*. ٧ (١): ٢٥-٥٣.

- Ludwing, J. ١٩٨٢. Native speaker judgment of second-language learners' efforts at communication: a review. *Modern Language Journal*. ٦٦:٢٧٤-٢٨٣.
- McDonough, S. ١٩٨١. *Psychology in foreign language teaching*. London: Allen & Unwin.
- Mclaughlin, B. ١٩٨٧. *Theories of second language leaning*. London: Edward Arnold.
- Michaelides, N. ١٩٩٠. Errors analysis: an aid to teaching. *English Reading Forum*. ٢٨:٢٨-٣٠.
- Mohamed, Abdel-Moneim Mahmoud. ١٩٩١. Error-based interlinguistic comparisons, as learner-centered techniques of teaching English grammar to Arab students. Ph.D thesis. University of Salford, Salford.
- Murphy, Victoria ٢٠١٠. Processing English compounds in the first and second language: The influence of the middle morpheme. *Language Learning*. ٦٠ (١): ١٩٤-٢٢٠.
- Odlin, T. ١٩٨٩. *Language transfer: cross linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omaggio, A. ١٩٩٦. *Teaching for proficiency: the organizing principle*. Lincolnwood: National Textbook.
- Oxford, R. ١٩٩٠. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Parrot, M. ١٩٩٣. *Tasks for language teachers: a resource book for training and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piazza, L. G. ١٩٨٠. French tolerance for grammatical errors made by Americans. *Modern Journal*. ٦٤:٤٢٢-٤٢٧.
- Pienemann, M. ١٩٨٤. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*. ٦:١٨٦-٢١٤.
- Pienemann, M. ١٩٨٩. Learnability theory and the acquisition of syntax. *Working Papers in ESL*. ٨:٤٩-٧٨.

- Prabhu, N. S. ١٩٩٤. *Second language pedagogy*. ٤<sup>th</sup> Ed. Oxford: Oxford University Press.
- Richard, D. ١٩٨٥. Relationship between second language acquisition research and second language teaching. *Australian Review of Applied Linguistics*. ٨:١٣٤-١٥١.
- Richards, J. ١٩٧١. Errors analysis and second language strategies. *Language Science*. ١٧:١٢-٢٢.
- Richards, J. ١٩٩٥. *The context of language teaching*. ٦<sup>th</sup> Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rings, Lana ٢٠٠٦. The oral interview and cross-cultural understanding in the foreign language. *Foreign Language Annals*. ACTFL. ٣٩: ٤٣-٥٣.
- Rivers, W. M. ١٩٨١. *Teaching foreign-language skills*. ٢<sup>nd</sup> Ed. Chicago: University of Chicago.
- Rivers, W. M. ١٩٨٩. *Communicative naturally in a second language: theory and practice in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. ١٩٨٧. Learner strategies theoretical assumptions: research history and typology. In: Wenden, A. & Joan, R. (Eds.). *Learner strategies in language learning*, pp. ١٥-٣٠. London: Prentice Hall International.
- Rutherford, W. ١٩٨٨a. Consciousness raising in brief historical perspective. In: Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. (Eds.). *Grammar and second language teaching: a book of reading*, pp. ١٥-١٨. New York: Newbury House.
- Rutherford, W. ١٩٨٨b. Function of grammar in language teaching syllabus. In: Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. (Eds.). *Grammar and second language teaching*, pp. ٢٣١-٢٤٦. New York: Newbury House.
- Santis, Paulina De ٢٠٠٨. Text enhancement and the acquisition of English verbal inflection-s by L١ Haitians Creole speakers. *Applied Language Learning*. ١٨ (١ & ٢): ٢٧- ٤٩.

- Selinker, L. & John, T. ١٩٧٩. The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization. *Language Learning*. ٢٩:٣٦٣-٣٧٥.
- Selinker, L. ١٩٧٢. The interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* ١٠(٣):٢٠٩-٢٣١.
- Sellers, V. ٢٠٠٠. Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*. ٣٣(٥):٥١٢-٥٢١.
- Toth, P. D. ٢٠٠٤. When grammar instruction undermines cohesion in L٢ Spanish classroom discourse. *The Modern Language Journal*. ٨٨(١): ١٤-٣٠.
- Vigil, N. & Oller, J. ١٩٧٦. Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning*. ٢٦:٢٨١-٢٩٥.
- Walz, J. L. ١٩٨٢. *Error correction techniques for foreign language classroom, language educational: theory and practice series*. Washington D.C: Center for Applied Linguistics.
- Wong, W. & Bill, V. ٢٠٠٣b. The evidence in IN: drills are out. *ACTFL Foreign Language Annals*. ٣٦(٣):٤٠٣-٤٢٠.
- Wong, W. ٢٠٠٣a. Textual enhancement and simplified input on L٢ comprehension and acquisition of non-meaningful grammatical form. *Applied Language Learning*. ١٣(٢):١٠٩-١٣٢.
- Zydatiss, W. ١٩٧٤. A 'kiss of life' for the notion of error. *International Review of Applied Linguistics*. ١٢:٢٣١-٢٣٦.

يس ، يس محمد وحسن محمد دوكة. ٢٠٠٨م. إشكالية قواعد

ومناهج اللغة الهدف في ضوء فرضيات التعلم والاكساب. /العربية

للسناطقين بغيرها. مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة

العربية للسناطقين بغيرها ، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا

العالمية - السودان. العدد السادس ، السنة الخامسة ، ص ٧٩ - ١٤٩.

يس ، يس محمد. ٢٠٠٥م. مستوى الطلاب الماليزيين بالمركز

الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية في قواعد الصرف العربي.

رسالة دكتوراه (غير منشورة). ماليزيا: الجامعة الوطنية الماليزية.