

العنوان:	الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية
المصدر:	مجلة الدراسات الإنسانية - كلية الآداب والدراسات الإنسانية - كريمة - جامعة دنقلا - السودان
المؤلف الرئيسي:	يس، يس محمد
مؤلفين آخرين:	دوكة، حسن محمد(م. مشارك)
المجلد/العدد:	ع6
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2011
الشهر:	يونيو
الصفحات:	89 - 102
رقم MD:	688927
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	ACI, HumanIndex
مواضيع:	اللغة العربية للناطقين بغيرها ، المتعلمون ، الأخطاء اللغوية ، التصحيح
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/688927

الاعطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة الثانية او الاجنبية

د. يس محمد يس ، كلفورنيا - أمريكا

د. حسن محمد دوكة ، المعهد العربي الإسلامي - طوكيو اليابان

Abstract

This Paper investigates the verbal and written language errors committed by second or foreign language learners, and the perfect ways to correct these errors. Some linguistics approaches of correcting language errors especially the grammatical errors committed in the communicative situations and linguist point of view will be presented and discussed.

The paper also, deals with the verbal linguistic activities (Speaking), and written linguistic errors such as grammatical one and the way of overcoming these difficulties.

The paper further discusses the two methods of correcting written activities: Language teacher "Direct correction" such as drawing signs pointed the grammatical linguistic error or "Second / Foreign language Learner correction"; self correction.

The paper concludes with some methods and ways to provide second and foreign language teachers with some techniques to help them in presenting and dealing with the grammatical linguistic errors.

مدخل:

تتناول هذه الدراسة البحثية مشكل الأخطاء اللغوية «منقبة» في أخطاء الأنشطة اللغوية (شفوية أكانت أم كتابية) ، وإجراءات تصحيحها لدى دارسي اللغة -أيأ كانت- بوصفها لغة ثانية ، أو لغة أجنبية. وتمضي الورقة متناولة بعض الرؤى اللسانية حول الأخطاء اللغوية وتصحيحها "مفسرة" أخطاء القاعدة اللغوية التي ترد في المواقف اللغوية الاتصالية ، مستعرضة آراء اللغويين المهجوسين بالدراسات اللغوية التطبيقية. بعد هذا العرض ، تدلف الدراسة إلى الأنشطة اللغوية الشفهية وإجراءات تصحيحها ، متطرفة إلى أنماطها القاعدية المتجلية في مهارة المحادثة (الكلام). وتواصل الورقة إبحارها في فضاءات الأخطاء اللغوية ذات الصبغة الكتابية ، حيث تشير إلى إجماع أشبه بالمتفق عليه بين مدارس تعليم اللغة بوصفها لغة ثانية أو أجنبية على ضرورة تصحيح هذه الأخطاء الكتابية القاعدية. وتخلص الدراسة إلى إشارات تنويرية تسجل نوعين من أنواع التصحيح للأنشطة الكتابية هما: التصحيح المباشر من قبل المعلم (مدرس اللغة) ، أو التصحيح الذي يقوم به دارس اللغة الهدف بوضع علامات تشير إلى موضع الخطأ اللغوي القاعدي. وتستعرض الدراسة في خواتيمها بعض الطرق والأساليب في عرض الأخطاء اللغوية القاعدية.

الخطأ اللغوي وتعريفاته:

يكاد يتفق جميع علماء اللغة على أن تعلم لغة ثانية أو أجنبية يكون صعباً بل مؤلماً أحياناً (Lim 2009 : 29). لذلك يدور جدل كثير في حقل تعلم اللغات الأجنبية والثانية حول الأخطاء وكيفية معالجتها وكثيراً ما يتم طرح الأسئلة التالية: هل يجب تصحيح أخطاء متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية؟ وإذا كانت الإجابة نعم ، متى يجب تصحيحها؟ وما نوع الأخطاء التي يجب تصحيحها؟ وكيف يتم تصحيحها؟ ومن الذي يقوم بالتصحيح؟ (للمزيد حول هذا الجدل انظر Tedick (internet) و Hendrickson 381 : 1978-392).

قبل الخوض في الإجابة على الأسئلة المذكورة آنفاً وقبل التعرض لأنماط التصحيح تجدر الإشارة إلى التعريف العلمي للخطأ المعني هنا حتى نتجنب ضياع الوقت في تصحيح الانحرافات اللغوية الأخرى والتي كثيراً ما يختلط أمرها على بعض المعلمين وهي بالطبع لا تدخل في دائرة هذه الدراسة. يُعرف Mohammed الخطأ بأنه "الانحراف المنظم عن النمط المقصود نتيجة للمعرفة الناقصة" (Mohammed 1991 : 32 وانظر Abdalla 1996 : 102-103 و Ferris 1998 : 192-208 و Larsen-Freeman 2003 : 131). يسائر هذا التعريف مفهوم Krashen الذي يعزو وقوع الخطأ نتيجة إلى الجهل باللغة الهدف وذلك لوجود فجوة بين ما يريد المتعلم إيصاله ، وبين ما يملكه من لغة (Krashen 1981 : 67).

يحصّر التعريف السابق الخطأ في حدود الانحراف اللغوي الذي لا يستطيع المتعلم معالجته بنفسه حتى لو تعرف عليه ، وهو ما يمكن أن يطلق عليه أخطاء الكفاية (Error) ، تمييزاً له عن الانحرافات اللغوية التي تحدث في الأداء (Performance) ، والتي غالباً ما يستطيع المتعلم أن يصححها إذا ما تعرف عليها أو أرشد إليها ، وهي انحرافات تشمل الزلّة والسقوط والتي تسمى في الإنجليزية (Slips, Mistake, Laps) (حول الأداء انظر Prabhu 1994 : 68-69 و Parrot 1993 : 68). وهنا يُشار إلى أن أغلب الناس يرتكبون انحرافات الأداء ، وأنها ليست نتيجة لنقص الكفاية ، وإنما تعود إلى عدم الإتيان في إنتاج اللغة (Brown 1993 : 170 وانظر أكثر تفصيلاً Michaelides 1990 : 28-30).

يفهم من التعريف السابق أن انحرافات الأداء هي الزلّة ، وتعني الانحراف العشوائي في القاعدة (Random Deviation) ، وعادةً ما يكون مصدر هذه الزلّة الخوف أو الإهمال أو السرعة في استخدام اللغة أو قلة التذكر أو تشتت الانتباه ، وهو أمر يحدث عند متحدث اللغة الأصلي نفسه ، ولكن يمكن تصحيحه بمجرد الانتباه إليه دون توجيه أو تدخل. ويؤكد Zydatis 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 أمرٌ حتمي لا يمكن تفاديه (Zydatis 1974 : 231-236). فالخطأ جزء طبيعي من تعلم اللغة ، وهو ظاهرة تعني التطور ، وهو نتيجة طبيعية للتفكير ومحاولة الفهم وليس نتاج بلادة (انظر اللغة البينية يس 2008 : 91-92 وانظر بقية المقال 79-149).

رؤى حول الأخطاء اللغوية وتصحيحها:

تشير الدراسات إلى أن أخطاء القاعدة التي ترد في المواقف الاتصالية شيء حتمي لا مفر منه ، بل هي جزء طبيعي من التعلم يدل على التطور ، وأن المخاطرة باستخدام اللغة أمر مطلوب ، شريطة أن لا يكون الاستخدام سابقاً لأوانه (Omaggio 1996: 282 و 25 : 53-Luk 2010). للتوفيق بين حتمية الخطأ وضرورة المخاطرة باستخدام اللغة ووقوع الخطأ يقول Cooper : "على المعلم أن يسمح ويشجع المتعلم على إنتاج الجمل التي قد لا تكون مضبوطة من ناحية القاعدة ... لتعلم اللغة. وعند إنتاجه شيئاً مخالفاً لقواعد اللغة يجب أن يكون رد فعل المعلم هو مساعدته على تصحيح فرضياته ، أكثر من تصحيح الجملة نفسها" (Cooper 1970: 319 حول اختبار الفرضيات انظر ريس 2005 : الفصل الثالث ، 48 : Ellis 1985 وللمزيد انظر Rivers 1989: 88 والفصل الثالث ، وقارن نظرية تشومسكي وتطبيقاتها 53 : Chomsky 1965 مع 216 : Cook 1969).

لتخفيف وقوع الخطأ القاعدي الذي لا مفر منه ، يجب أن تُعدّ أنشطة الاتصال بطريقة واعية تتفق مع تدرج القاعدة وتسلسلها المنطقي حتى يكون النشاط في إطار كفاية المتعلم ، ومن ثم يستطيع تفادي التجاوز في استراتيجية الاتصال الذي يحدث عند التعرض لمادة أعلى من مستوى المتعلم (انظر 65 : Houston 2006 -82 و Omaggio 1996: 282 ، 34 و Terrell 1977: 126 و Terrell 1982: 121 مقارناً مع Rivers 1989: 52-53 و Rifkin 2003 : 175 و Horwitz 2010: 154-167).

لم يظهر عند Terrell في مدخله الطبيعي الذي بناه على نظرية Krashen ما يفيد بأن تصحيح أخطاء القاعدة الواردة في الاتصال ضرورية أو حتى مساعدة في اكتساب اللغة ، بل سابر Krashen في اعتبار التصحيح عاملاً سلبياً مؤثراً على الدافعية والاتجاهات حتى ولو تم في أحسن صورة (330 : Terrell 1977). وقد تجلّى مفهوم Terrell هذا في الطريقة التي سماها بالصامتة (Silent Way) حيث نادراً ما يميل المعلم فيها إلى التصحيح (حول الطريقة انظر 41 : Karambels 1971 و 37 : Stevick 1980).

لقد صرح Krashen كثيراً في كتاباته بعدم وجوب تصحيح أخطاء القاعدة في المحادثة الحرة أو حالات الاكتساب ، وذلك لإيمانه بأن الطلاقة لا يمكن تدريسها بصورة مباشرة وإنما تظهر بصورة طبيعية إذا ما تعرض المتعلم لمدخلات مدركة ومفهومة (53 : Hadley 1993 (Comprehensible-Input).

تعتبر هذه الرؤى التي تناهض تصحيح أخطاء القاعدة في المحادثة معارضة لما أثاره Higgs و Selinker ، وهو حدوث وضع من تراكم الأخطاء يؤدي إلى التحجر (Fossilization) الذي يصعب إصلاحه لاحقاً ، سواء حدث إغفال التصحيح في المرحلة المبكرة أو المتقدمة في التعلم (انظر 74 : Higgs 1982 وانظر أكثر Yalden 1987: 5).

ورغم معارضة دعاة الاتصال لتصحيح القاعدة ، إلا أن مناهج الاتصال باتت تؤمن بالتصحيح وذلك لما أثبتته الدراسات التي تتادي بلفت انتباه المتعلم لبعض مظاهر القاعدة من نتائج إيجابية. لقد دعمت هذه النتائج الفرضية التي تتادي بتحسين المدخل وتدرّس

الأنماط وتلقي التغذية الراجعة من خلال برامج اتصالية ، حيث يؤدي هذا المزج إلى تحسين استخدام المتعلم لأشكال القاعدة أكثر من التدريس القائم على إتقان القاعدة فقط (انظر Rings ٢٠٠٦: ٥٠). لذلك ظهرت دعوات تنادي بألا يتردد المعلم في تصحيح الأخطاء المتكررة المخلة بالمعنى والعائقة للفهم ، وهي الأخطاء التي يحس المعلم بعدم إمكانية السيطرة عليها ما لم يتم لفت إنتباه المتعلم لها ومن ثم يُولِ انتباهاً خاصاً لها (انظر : Santis 2008 و 49-47 و 15 و 105، Lightbown 1994 و 138، Ensز 1982 و Harley 1989: 331-359).

إجراءات تصحيح أخطاء الأنشطة الشفهية:

هنالك ثلاثة أنماط من تصحيح أخطاء القاعدة في المحادثة هي: التصحيح الذاتي بمساعدة المعلم ، ويكون ذلك بالإشارة إلى موضع الخطأ بأساليب مختلفة ، ستفصلها هذه الدراسة ، تشجع المتعلم على المحاولة للإتيان بالشكل الصحيح . فالمعلم يشير إلى الخطأ دون تزويد الدارس بالإجابة الصحيحة ، ويكون ذلك بترديد إجابة المتعلم حتى يصل إلى مكان الخطأ ، ثم يسلط عليه نغمة أو يلجأ المعلم إلى إعادة تشكيل السؤال أو تزويد المتعلم بخيارات أو يكتب الخطأ القاعدي على السبورة بصورة منفصلة ، وأخيراً يلجأ إلى إعادة إجابة المتعلم مع تصحيح الخطأ دون شرح ، ولكن كل هذا يتطلب أن يعود المعلم إلى المتعلم ليعرف أنه قد أدرك ما عناه من هذه الإجراءات (انظر 131 Chan 2006: 147-340 و Maknio 1993: 295 و Omaggio 1996: 232 و Camps 2003).

يتجلى النمط الثاني في تصحيح الأقران الذي يزود فيه المعلم المتعلم بالإجابات الصحيحة من خلال كروت (انظر 31 Walz 1982). ويتمثل النمط الثالث في تصحيح المعلم ، حيث يتم فيه التزويد بالإجابة الصحيحة وهذا النمط هو أكثر الأنماط استعمالاً في الأنشطة الشفهية (297 Omaggio 1996: 298 و 52 Rivers 1989: 53).

قبل الخوض في تفاصيل وفروع هذه الأنماط يجب الإشارة إلى أن بعضها يتداخل عند التطبيق ولكن الفصل يأتي هنا لأجل الشرح والتفصيل ، كما تجدر الإشارة إلى أهمية معرفة نفسية الدارس والكيفية التي يريد أن يتلقى بها التصحيح حتى يتمكن المعلم من تفادي الحرج ومن ثم يستطيع مساندة أسلوب تعلم الدارس وخلق بيئة تعليمية مريحة خالية من التوتر والقلق.

النوع الأول من هذه الأنماط يسمى بتكرار الخطأ (Repetition of Error) ، حيث يقوم المعلم بترديد الخطأ مع شيء من التنغيم أو النبر دون إكمال الجملة للفت إنتباه المتعلم لمكان الخطأ ، ومن ثم يقوم المتعلم بتصحيح نفسه. حول هذا النوع نورد المثال التالي:

الطالب : ضعنا حقائبنا في الفندق

المعلم : ضعنا ؟..... (يظهر التنغيم على الخطأ)

الطالب : عفواً ، وضعنا حقائبنا في الفندق

المعلم : جيد

يصنف هذا النوع في قائمة التصحيح الذاتي ولكن من عيوبه أن بعض المعلمين يكونون مولعين بترديد الخطأ كثيراً مفترضين أن المتعلم ملم بالشكل الصحيح ، لذلك يتطلب

هذا النوع من التصحيح المعرفة السابقة بالقاعدة ، أي يكون المتعلم قد تعرض للقاعدة وإلا سيكون الأمر مضيقاً للوقت وربما يؤدي إلى إرتفاع نظام «الحماية Affective filter» عند الدارس ويحجبه من التعلم لأن المتعلم لا يستطيع تعلم المجهول من المجهول ، لذلك يجب الابتعاد عن هذا النوع إذا ما ورد الخطأ حول الإستثناءات التي ترد على القاعدة.

النوع الثاني يُسمى بإعادة الصياغة (Li 2009: 54) (Recast-55) وفيه يقوم المعلم بتزويد المتعلم بالكلمة الصحيحة دون أن يشير إلى مكان الخطأ. هذا النوع ربما لا يفي بالغرض المطلوب من التصحيح وإن قام المتعلم بتزويد الكلمة الصحيحة التي تم تزويده بها لاسيما إذا أورد المعلم الجملة كاملة ، لذلك يُتطلب أن يعود المعلم إلى المتعلم ليعرف أنه قد أدرك ما رمى إليه. حول هذا النوع نورد المثال التالي:

الطالب: رئيسي كان طيباً ، لذلك حببت هذا العمل

المعلم: رئيسي كان طيباً ، لذلك أحببت هذا العمل

هذا النوع من التصحيح يمكن إجراؤه بشكل آخر وذلك باشتراك طالب آخر في الحوار وهو يُتطلب بشدة أن يعود المعلم إلى الطالب الأول (أ) ليعرف أنه قد أدرك ما تم تصحيحه لأن التصحيح قد تم بواسطة طالب آخر (ب). حول هذا النوع نورد المثال التالي:

الطالب (أ): كم طلاب في الصف؟

المعلم : كم طالباً في الصف؟

الطالب (ب): خمسة طلاب في الصف.

يعد هذا النوع من التصحيح ، بشقية الإثنيين ، من أكثر الأنواع إنتشاراً لسرعته ولكن عيبه هو أنه لا يمكن ملاحظة أثره دون طرح سؤال مشابه للتأكد من فعاليته.

النوع الثالث يسمى بإعادة الصياغة مع التركيز / النبر (Recast with Emphasis) على الخطأ ، وفيه يقوم المعلم بتزويد المتعلم بالكلمة الصحيحة بعد لفت إنتباه الطالب لمكان الخطأ عن طريق التتخيم أو النبر أو أحياناً عن طريق اللغة الجسمانية. حول هذا النوع نورد المثال التالي:

الطالب: كانوا يمشيون فوق البحر

المعلم: كانوا يمشون فوق البحر (نبر / تتخيم)

الطالب: حسناً ، سأحاول ، كانوا يمشون فوق البحر

المعلم : جيّد

هذا النوع قد يكون أكثر إيفاءً للغرض المطلوب من التصحيح وأكثر فعالية من النوع السابق لأن المتعلم يقوم بتزويد الكلمة الصحيحة التي تم تزويده بها بعد لفت إنتباهه لمكان الخطأ ولكنه أيضاً يحتاج المزيد من التأكد بأن المتعلم قد أدرك الرسالة ولم يقم بالترديد دون وعي بالمراد.

يطرح النوع الرابع (Metalinguistic Cues) سؤالاً على الدارس غالباً ما يشير إلى أن الكلمة خطأ "هل نقول؟" للفت إنتباه المتعلم لمكان الخطأ دون تزويده بالإجابة الصحيحة ، ومن ثم يقوم المتعلم بتصحيح نفسه. هذا النوع يشبه إلى حد ما النوع الأول مع الفارق في كيفية الإشارة إلى الخطأ. حول هذا النوع نورد المثال التالي:

الطالب: سأقت سيارتي إلى مدينتي

المعلم : هل نقول سأقت؟

يسمى النوع الخامس بالإستنتاج (Elicitation) ، وفيه يقوم المعلم باستنتاج المتعلم وذلك بعرض الجملة المشتملة على الخطأ في شكل سؤال دون ذكر أو ترديد الخطأ نفسه بل يترك مكان الخطأ خالياً للطالب ليأتي بما هو صحيح أو أن يطلب المعلم من الطالب بأن يعيد ما قاله كاملاً دون إشارة لمكان الخطأ ، وغالباً ما يعزز المعلم الإجابة الصحيحة. حول هذا النوع نورد المثال التالي:

الطالب: بعد أن خرجت من الجامعة عملت في شركة

المعلم : بعد أن؟

الطالب: بعد أن تخرجت من الجامعة عملت في شركة

المعلم :مرة ثانية من فضلك!

الطالب: بعد أن تخرجت من الجامعة عملت في شركة

المعلم : جيد

يصنف هذا النوع ضمن التصحيح الذاتي فهو يمكن الطالب من إختبار فرضياته التي كونها عن اللغة كما يمكن من إستبطان القاعدة إلا أنه قد يستغرق وقتاً طويلاً وأحياناً يولد الضجر والملل.

يطلق على النوع السادس طلب التوضيح (Clarification Request). هذا النوع قد لا تبدو فيه معالجة الأخطاء بشكل واضح بقدر ما يستخدم لإنتاج جمل مفيدة. فكثيراً ما يكون هنالك بعض المتعلمين الذين لا يحبذون الكلام ومن ثم يكون إنتاجهم اللغوي قليلاً لا يمكنهم من بناء الطلاقة المنشودة والتي تتطلب جملة كاملة صحيحة لضمان إستمرار المحادثة في الظروف الطبيعية. في هذا النوع عادة ما يكون هنالك سؤال من المعلم للطالب تتبعة إجابات قصيرة ثم تتبعتها أسئلة توضيحية بنائية أو عبارات تشير إلى عدم إكمال الجملة مثل "عفواً" ، أنا لم أفهم" إلخ من العبارات المشجعة. حول هذا النوع نورد المثال التالي:

المعلم : كم مرة تذهب إلى البحر؟

الطالب: أربع

المعلم : عفواً

الطالب: أربع

المعلم : أربع ماذا؟

الطالب: أربع مرات

المعلم : أربع مرات في اليوم؟

الطالب: أربع مرات في الشهر

المعلم : جيد

يعد هذا النوع من الأنواع التي تصنف ضمن التصحيح الذاتي ولكن يستحسن استخدامه في المحادثة الفردية حتى لا يضيع زمن الدرس مع طالب واحد لأنه يستغرق

زمن أطول من الأنواع السابقة.

يسمى النوع السابع بتصحيح الأقران مع تحكم المعلم (Teacher-Mediated Peer Correction). في هذا النوع يسلط المعلم نغمة واضحة في شكل سؤال على موضع الخطأ دون إكمال الجملة أو تزويد المتعلم بالإجابة الصحيحة ولكنه يشير لمتعلم آخر راجياً منه الإتيان بالشكل الصحيح. حول هذا النوع نورد المثال التالي:

الطالب (أ): كتب الطالب درس لأن يريد الأستاذ ذلك
المعلم مشيراً إلى الطالب (ب): لأن ماذا؟

الطالب (ب): كتب الطالب درس لأن الأستاذ يريد ذلك
المعلم مشيراً إلى الطالب (أ): مرة ثانية من فضلك!

الطالب (أ): كتب الطالب درس لأن الأستاذ يريد ذلك
المعلم: جيد

يعد هذا النوع من التصحيح نوعاً مشجعاً للطلاب على المشاركة في النشاط داخل الصف ، كما يساعد في التركيز على الدقة وصحة المنطوق وويساعد في خلق جو للتعلم التعاوني ، ولكنه ربما يقود للحرج أحياناً بل توليد الغيرة بين الطلاب ومن ثم خلق جو تعليمي غير معافى.

يطلق على النوع الأخير التصحيح الصريح (Explicit Correction) (Li ٢٠٠٩: ٥٣-٥٧) ، وفيه يقول المعلم للطلاب صراحة أن ما قيل ليس صحيحاً ، وأن الصحيح هو كذا لأن القاعدة اللغوية تقول كذا. حول هذا النوع نورد المثال التالي:

الطالب: بعد المدرسة الثانوية التحقّت الجامعة

المعلم : الفعل التحق(ت) يجب أن يلحقه حرف الجر (بـ) ، (التحقّت بالجامعة)

هذا النوع يعد من الأنواع التي لا يشوبها أي غموض وبالتالي يستطيع المتعلم إدراك المقصود دون ضبابية وغالباً ما يؤدي إلى إستبطان القاعدة ، ولكن يُنصح بالآيكثر المعلم منه أثناء المحادثة لأنه يعيق التواصل ويشتت ذهن المتلقي وربما يعيق الطلاقة خاصة في المستويات المبتدئة ويقلل من المنتج اللغوي وربما يقلل من دافعية المتكلم إن لم يكن متعلماً من الطراز التحليلي (Analytical). يفضل إستخدام هذا النوع من التصحيح في نهاية درس المحادثة بعد أن يجمع المعلم بعض الأخطاء المشتركة بين الطلاب ويقوم بتوضيحها بشكل مبسط خال من الخوض التفصيلي في مسميات القاعدة (Metalinguistics) وإلا أصبح الدرس حديثاً عن اللغة بدلاً من تعلمها واضعين في الإعتبار أن متعلم اللغة الأجنبية أو الثانية كثيراً ما تتقصه المعرفة بمسميات القواعد واصطلاحاتها التي ربما يجهلها حتى في لغته الأولى. لذلك يجب التركيز على المقارنة بين قواعد لغته الأولى واللغة الهدف أو بين قاعدتين من قواعد اللغة الهدف ، إذا كان ذلك ممكناً ، دون خوض في التفاصيل لأن المتلقي همه الأول والأخير هو كيفية الإستخدام وليس مسميات اللغة.

رغم عمومية استخدام هذه الأنماط ، إلا أنه يُنصح بتصحيح خطأ واحد لو اشتملت الجملة على أكثر من خطأ ، وكذلك بعدم الإكثار من تصحيح أخطاء القاعدة لدى المتعلم أثناء فترة المحادثة لأنه بنهاية المحادثة قد لا يعرف المتعلم أخطاءه التي صُحّح فيها ، مما

يجعل التصحيح أمراً غير فعال ، بل يكون قطعاً للاتصال ، وقد يُولد الإحباط وزعزعة ثقة المتعلم ، كما يقود إلى وقوع المزيد من الأخطاء (انظر Li 2009: 53 و 78- ويس 2005 الفصل الثالث و 381 و 392-Hindrickson 1978: 117 و 140-Lakoff 1969: 44 و 36 : 2008 Santis). وعنده 1984: 71 وقارن بـ 31 Gattengo 1972: 43 و 44-Sanchez 1982: 36).

إجراءات تصحيح أخطاء الأنشطة الكتابية:

تكاد تتفق كل مدارس تعليم اللغات على تصحيح أخطاء القاعدة التي ترد في الأنشطة الكتابية رغم اختلافها حول أهمية التصحيح ودرجته. هذا الاتفاق يطال حتى المتشددين في عدم تصحيح الأنشطة الشفهية ، فها هو Terrell وهو أكثر المتشددين في عدم تصحيح الأنشطة الشفهية يفترض التصحيح فيما هو مكتوب تفادياً لخطورة حدوث التحجر (Terrell 1977: 330 وانظر 171 183-Rutherford 1988: 78 و 79-Omaggio 1996: 111 و 111 Lightbown 1995: 192 و 208-Ferris 1998: 192 و 610-1986 : 610-1986). (612)

إن خطأ القاعدة المعني بالتصحيح عند هذه المدارس اللغوية هو الخطأ المتكرر الذي يخل بالمعنى والفهم ، وهذا يعني ليس على المعلم تجاوز زلات الأداء فقط التي تقل كثيراً عند الكتابة ، بل عليه تجاوز الأخطاء الفردية التي تتعلق بالكفاية عند بعض المتعلمين الذين يمثلون أقلية للاستفادة من زمن الفصل وذلك لإمكانية معالجة هذين النوعين من الأخطاء من خلال التعرض الكافي للغة (انظر 133 148-Garrett 1986: 148 و 148-Genesee 1983: 1-46). إن الفلسفة وراء ترك الزلات والأخطاء الفردية في المدارس اللغوية تتبع من أن الاتجاه لتصحيح أي خطأ ليس هو أفضل سبيل للاستفادة من التغذية الراجعة لأن الالتفات لكل خطأ يكون أشبه بالتعديل أكثر من تصحيح المعلومة ، وهو أمر يؤدي إلى الشعور بالإحباط إذا ما عادت الورقة مليئة بالعلامات الحمراء للمتعلم (انظر 298 154 و 167-Horwitz 2010: 167 و 298 Omaggio 1996: 298 و 154 Horwitz 2010: 167) ، فمعلوم أن المتعلم القلق والمتعلم غير القلق يدرك كل منهما أخطاءه ولكن تكون ردود فعليهما مختلفة مما يستوجب انتباه المعلم للطلاب ذوي القلق حتى يجعل البيئة التعليمية موضعاً مريحاً للمتعلم (25 : 30-Gregersen 2003 و 521 512-Sellers 2000: 154 و 167-Horwitz 2010: 29 و 52-Lim 2009: 52).

هنالك نوعان من التصحيح للأنشطة الكتابية وهما في غاية الأهمية لا سيما إذا ما كان الدرس يركز على إنشاء أنماط. هذان النوعان هما: التصحيح المباشر من المعلم ، أي شرح خطأ القاعدة وتتبع أهمية ذلك من أن " المعلم - معلم السباحة- إذا أراد أن يعلم شخصاً السباحة فلا بد له أن يمسك بالمتعلم ويرفعه على سطح الماء لكي لا يغرق ثم يعلمه كيف يحرك يديه ثم كيف يحرك رجليه ثم كيف يحركهما سوياً ثم كيف يحرك رأسه ليتنفس ، بل أحياناً يحتاج المعلم أن يمسك بيده ، وإلا فإنه لن يتعلم أبداً" (175 : 2003 Rifkin) . أما النوع الآخر فهو وضع علامات يفسرها المتعلم. وقد أثبتت الدراسات العلمية فعالية النوع الثاني أكثر من الأول خاصة في القواعد (انظر 43 44-Sanchez 1982: 44). وفق فعالية النوع الثاني من التصحيح ، يُقترح لتصحيح أخطاء القاعدة في الأنشطة

الكتابية وَضَعَ علاماتٍ حول الأخطاء مع شرحها للطلاب في الهامش ، أما الذين تقدموا في مستويات الدراسة ، فيكتفي المعلم بوضع إشارات لهم دون إشارة إلى الشرح ، وهنا يكون التصحيح غير المباشر بوضع علامة ثانية ، أما في التصحيح المباشر فيكون بوضع خطٍ تحت الخطأ ويكتب للمتعلم مثلاً: استعمل الفعل الماضي (ضرب) بدلاً من المضارع (يضرب). وفي حالة حدوث تكرار الخطأ بعد التوجيه يقوم المعلم بالتصحيح بصورة مباشرة.

رغم وَجَاهَةٍ وفعالية هذا المقترح حول التصحيح إلا أن بعض الدراسات أثبتت أن بعض المتعلمين لا يقرأون التعليقات التي يكتبها المعلم حول أخطائهم في القاعدة ، بل لا يقومون بتصحيحها ، ولو قاموا بذلك قد يكون لإرضاء المعلم ، لذلك يتطلب الأمر المتابعة اللصيقة من المعلم حتى يضمن أن الفرضيات الخاطئة قد تم تصحيحها ومن ثم يتم بناء أشياء جديدة عليها وفق التسلسل المنطقي.

بجانب النوعين السالفين من التصحيح ، يرى Lakoff أهمية عرض النمط اللغوي الذي يشتمل على خطأ في القاعدة على المتعلم ليتمكن من مقارنته مع النمط الصحيح ويتعرف على الفروق (Lakoff 1969: 125-126 وبقية المقال 117-140). يبدو أن عرض النمط الذي يشتمل على خطأ ومقارنته بالنمط الصحيح فيه شيء من الوجاهة والقبول ، ولكن علم اللغويات الحديثة يعارض هذه الرؤية وذلك بحجة عدم اتفاقها مع مفهوم الاتصال ، بل مخالفتها له. وقد ذهب آخرون إلى اقتراح يقضي بجمع أخطاء القاعدة وتصنيفها ، خصوصاً إذا كان المتعلمون أصحاب لسان واحد ، ثم عرضها عليهم في نهاية كل وحدة ، ويطلب منهم إعادة كتابة الأنماط التي اشتملت على أخطاء ، بجانب تقديم الأخطاء من خلال المناقشة كجزء من عملية الشرح شريطة أن يكون المتعلم على علم بغرض الشرح ولفت انتباهه إلى كيفية معالجته مع الإشارة إليه بأن هذا الجانب من القاعدة يختلف عن نظام لغته الأولى (الأم) أو أنه يختلف عن أنماط أخرى في اللغة نفسها (صيغ الجموع في اللغة العربية مثلاً) (Bowden 2010: 49) أنظر أكثر تفصيلاً 126-Gor 2010 a: 88 و Murphy (2010: 194-220) ، وأن الذي أوقع الخطأ هو إفراطهم في تعميم القاعدة ، ويضاف إلى كل هذا تدريبات تجذب انتباه المتعلم غرضها التصحيح والتعزيز (انظر Lightbown 1995: 105 و 127-153-Kempe 2010).

إن الشرح الجماعي للأخطاء يؤدي إلى الاستفادة من زمن الفصل ، لا سيما إذا كان التعليم في بيئة ينعلم فيها استخدام اللغة خارج الفصل (اللغة العربية في ماليزيا كمثال) دون الخوض في الشرح التفصيلي للقاعدة خشية حدوث الملل. وهنا تبدو أهمية الأنشطة والاستماع والقراءة ذات النصوص المدركة التي يمكن أن تعزز التصحيح وتكون تغذية راجعة تمكن من تعديل الفرضيات عن القاعدة التي يرد فيها الخطأ (للمزيد حول معالجة الخطأ انظر Ellis 1995: 583 و Mohammed 1991: 121).

المراجع

- Abdalla, Adil Elshaikh. 1996. An error analysis of the written Arabic of Malay students. Ph.D thesis. University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Bowden, Harriet & Mathew P., Cristina Sanz and Michael T. 2010. Verbal inflectional morphology in L1 and L2 Spanish: A frequency effects study examining storage versus composition. *Language Learning*. 60 (1): 44-78.
- Brown, H. 1993. Principles of language learning and teaching. 3rd Ed. Englewood Cliff: Prentice Regents.
- Camps, J. 2003. The analysis oral self-correction as a window into the development of past time reference in Spanish. *ACTFL Foreign Language Annals*. 36(2):233-242.
- Chan, Alice 2006. An algorithmic approach to error correction: an empirical study. *Foreign Language Annals. ACTFL*. 39: 131-147.
- Chomsky, N. 1965. Aspects of theory of syntax. Cambridge: M. I. T. Press.
- Cook, V. J. 1969. The analogy between first and second language learning. *International Review of Applied Linguistics*. 7:207-216.
- Cooper, R. L. 1970. What do we learn when we learn language?. *TQ*. 4:312-317.
- Ellis, R. 1985. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1995. Implicit / explicit knowledge and language teaching pedagogy. *TESOL Quarterly*. 28:166-172.
- Ellis, Rod 2010. Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching: Survey and Studies*. 43 (2): 182-201.
- Ensz, K. Y. 1982. French attitudes towards speech errors. *Modern Language Journal*. 66:133-139.
- Ferris, D. & John, S. 1998. Teaching ESL composition purpose: process and practice. New Jersey: Mahwah.
- Gardner, R. C. & Wallace, E. L. 1976. Attitudes and motivation in second language learning. Roley – Mass: New Bury House.
- Gattengo, C. 1972. Teaching foreign language in school: the silent way. 2nd Ed. New York: Educational Solution Inc.

- Genesee, R. 1983. Bilingual education of majority-language children. *Applied Linguistics*. 4:1- 46.
- Gor, Kira 2010 a. Introduction: Beyond the obvious: Do second language learners process inflectional morphology? *Language Learning*. 60 (1): 1-20.
- Gor, Kira 2010 b. Nonnative processing of verbal morphology: In search of regularity. *Language Learning*. 60 (1): 88-126.
- Gregersen, T. S. 2003. To err is human: a reminder to teachers of language-anxious students. *ACTFL Foreign Language Annals*. 36(1):25-32.
- Hadley, A. O. 1993. *Teaching language in context*. 2nd Ed. Boston: Heinle & Heinle.
- Hall, Joan Kelly 2010. Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching: Survey and Studies*. 43 (2): 202-215.
- Harley, B. 1989. Functional grammar in French immersion: a classroom experiment. *Applied Linguistics*. 10:333-359.
- Higgs, T. V. & Ray, C. 1982. The push toward communication. In: Higgs, T. V. (Ed.). *Curriculum competence and the foreign language teacher*, pp. 13:1-30. Illinois: National Text Company.
- Hindrickson, J. 1978. Error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice. *Modern Language Journal*. 24:381-392.
- Horwitz, Elaine K 2010. Foreign and second language anxiety. *Language Teaching: Survey and Studies*. 43 (2): 154-167.
- Houston, Tony 2006. Communication strategies in foreign language classroom. *Applied Language Learning*. 16 (1): 65-82.
- Karambelas, J. 1971. Teaching foreign language: the silent way. *ADFL Bulletin*. 3:41-50.
- Kempe, Vera & Patricia J. and Antoliy Kharkhurin 2010. Cognitive predictors of generalization of Russian grammatical gender categories. *Language Learning*. 60 (1): 127-153.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergman Press.
- Lakoff, R. 1969. Transformational grammar and language teaching. *Language Learning*. 19:117-140.

- Larsen-Freeman, D. 2003. Teaching language: from grammar to grammaring. Boston: Heinle Thomson.
- Li, Shaofeng 2009. The differential effects of implicit and explicit feedback on second language (L2) learners at different proficiency level. *Language Learning*. 19 (1&2): 53-78.
- Lightbown, P. & Spada, N. 1994. How languages are learned?. 2nd Ed. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. 1995. How languages are learned?. Oxford: Oxford University Press.
- Lim, Hye-Yeon 2009. Culture attributions, and language anxiety. *Language Learning*. 19 (1&2): 29-52.
- Luck, Jasmine 2010. Talking to the score: Impression management in L2 oral assessment and the co-construction test discourse genre. *Language Assessment (Quarterly)*. 7 (1): 25-53.
- Makino, T. 1993. Learner self-correction in written composition. *English Language Teaching Journal*. 47(4):337-341.
- McNeil, J. D. 1977. Curriculum: a comprehensive introduction. Boston: Little Brown Company.
- Michaelides, N. 1990. Errors analysis: an aid to teaching. *English Reading Forum*. 28:28-30.
- Mohamed, Abdel-Moneim Mahmoud. 1991. Error-based interlinguistic comparisons, as learner-centered techniques of teaching English grammar to Arab students. Ph.D thesis. University of Salford, Salford.
- Murphy, Victoria 2010. Processing English compounds in the first and second language: The influence of the middle morpheme. *Language Learning*. 60 (1): 194-220.
- Nunan, D. 1989. The learner-center curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omaggio, A. 1996. Teaching for proficiency: the organizing principle. Lincolnwood: National Textbook.
- Parrott, M. 2000. Grammar for English language teacher with exercises and key. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N. S. 1994. Second language pedagogy. 4th Ed. Oxford: Oxford University Press.

- Rifkin, B. 2003. Guidelines for foreign language lesson planning. ACTFL Foreign Language Annals. 36 (2):167-179.
- Rings, Lana 2006. The oral interview and cross-cultural understanding in the foreign language. Foreign Language Annals. ACTFL. 39: 43-53.
- Rivers, W. M. 1981. Teaching foreign-language skills. 2nd Ed. Chicago: University of Chicago.
- Rivers, W. M. 1989. Communicative naturally in a second language: theory and practice in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. 1988c. Consciousness raising universal grammar. In: Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. (Eds.). Grammar and second language teaching: a book of reading, pp. 107-121. New York: Newbury House.
- Rutherford, W. 1988a. Consciousness raising in brief historical perspective. In: Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. (Eds.). Grammar and second language teaching: a book of reading, pp. 15-18. New York: Newbury House.
- Rutherford, W. 1988b. Function of grammar in language teaching syllabus. In: Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. (Eds.). Grammar and second language teaching, pp. 231-246. New York: Newbury House.
- Sanchez, A. A. 1982. Are we correcting or killing our students?. English Teaching Forum. 20:43-44.
- Santis, Paulina De 2008. Text enhancement and the acquisition of English verbal inflection-s by L1 Haitians Creole speakers. Applied Language Learning. 18 (1& 2): 27- 49.
- Sellers, V. 2000. Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. Foreign Language Annals. 33 (5):512-521.
- Stevick, E. W. 1980. Teaching languages: away and ways. Boston: Heinle & Heinle Publisher.
- Terrell, T. D. 1977. A natural approach to second language acquisition. Modern Language Journal. 61: 325-337.
- Terrell, T. D. 1982. A natural approach to second language teaching: an update. Modern Language Journal. 66:121-132.
- Walz, J. L. 1982. Error correction techniques for foreign language classroom, language educational: theory and practice series. Washington D.C:

Center for Applied Linguistics.

Wong, W. & Bill, V. 2003b. The evidence in IN: drills are out. ACTFL Foreign Language Annals. 36 (3):403-420.

Yalden, J. 1987. Principles of course design for language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Zydatiss, W. 1974. A 'kiss of life' for the notion of error. International Review of Applied Linguistics. 12:231-236.

طعيمة ، رشدي أحمد. ١٩٨٦م. المرجع في تعليم اللغة العربية. جزآن. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية وحدة البحوث بجامعة أم القرى.

عبد ، داؤد. ١٩٨٤م. دراسات في علم اللغة النفسي. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت. يس ، محمد وحسن محمد دوكة. ٢٠٠٨م. إشكالية قواعد ومنهاج اللغة الهدف في ضوء فرضيات التعلم والاكتساب. العربية للناطقين بغيرها. مجلة علمية محكمة متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية – السودان. العدد السادس ، السنة الخامسة ، ص ٧٩ – ١٤٩.

يس ، محمد. ٢٠٠٥م. مستوى الطلاب الماليزيين بالمركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية في قواعد الصرف العربي. رسالة دكتوراه (غير منشورة). ماليزيا: الجامعة الوطنية الماليزية.