

العنوان:	مشكلات القواعد لدى متعلمي اللغة الهدف
المصدر:	مجلة الدراسات الإنسانية - كلية الآداب والدراسات الإنسانية - كريمة - جامعة دنقلا - السودان
المؤلف الرئيسي:	دوكه، حسن محمد
مؤلفين آخرين:	يس، يس محمد(م. مشارك)
المجلد/العدد:	ع5
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2011
الشهر:	يناير
الصفحات:	139 - 152
رقم MD:	702652
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	ACI, HumanIndex
مواضيع:	الترجمة، اللغات الأجنبية، قواعد اللغة
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/702652

مشكلات القواعد لدى متعلمي اللغة الهدف

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

د. حسن محمد دوكة ، المعهد العربي الإسلامي بطوكيو
د. يس محمد يس، كلفورنيا-

أمريكا

abstract

This topic deals with the linguistic errors (grammatical errors) that occur when using language as a second or foreign language, then deals with the different views that define these errors and its nature, in addition to clarifying its source. The researcher thinks that these errors happen as a result of five influences including transfer, learning material, learning strategies, ... etc. Finally, he tries to find out the impact of all these influences on the language learners.

مدخل :

إن وضع التمايز أو معرفة خصائص اللغات والاختلافات بين لغة المتعلم واللغة الهدف (الأجنبية والثانية) للتحكم في الأخطاء التي تتعلق بالقاعدة مسألة تبدو في غاية الأهمية ، وهذه الأهمية تتبع من إحدى الفرضيات التي تنادي بضرورة الاهتمام بتطوير وتنمية الضبط والدقة منذ بداية التعلم (انظر Omaggio 1996 : 273).

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.

تمضي الورقة خائضة في خضم الأخطاء اللغوية القاعدية ، سابرة أغوار المصادر المحتملة للأخطاء ومعددة لها. وقد تطرقت الورقة إلى خمس مظان 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 هو 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:

يُعرّف 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). يساير 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 1981: 67).

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 الزلّة والسقوط والتي تسمى في الإنجليزية (Slips, Mistake, Laps) (حول الأداء انظر Prabhu 1994: 68-69 و Parrot 1993: 68).

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 الكفاية ، وإنما تعود إلى عدم الإتيان في إنتاج اللغة (Brown 1993: 170 وانظر أكثر تفصيلاً Michaelides 1990: 28-30).

يفهم من التعريف والتحليل السابقين أن انحرافات الأداء هي الزلّة ، وتعني الانحراف العشوائي في القاعدة (Random Deviation) ، وعادة 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 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 تفاديه (Zydatiss 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 ويس 2005).

برغم وجهة التفريق السابق بين الخطأ والزلّة ، إلا أن بعض الدراسات ذهبت إلى القول بأن التصحيح الذاتي ليس هو المعيار الكافي الذي يفرق بين أنواع الزلّة والخطأ ، ومن ثم أشارت إلى صعوبة التمييز بين النوعين (انظر Faerch 1984: 45-65) ، ولكن هذه

الدراسات لم تورد معايير أخرى ، مما يجعل الدراسة - هذه - تعتمد على التعريف الوارد ذكره ، ومن ثم يكون الانحراف 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 يُسمّى بالتحجر (Fossilization) (Rivers: 1989: 155-169). لقد ذكر Lightbown عاملين يؤديان إلى ارتكاب الخطأ ، هما: النقل والكيفية التي تفهم بها قواعد اللغة المتعلمة نفسها (Lightbown: 1994: 113) ولكنهما يظان من ضمن مصادر وعوامل كثيرة أخرى قد تؤدي إلى التحجر إذا لم يعالج الخطأ اللغوي وفق ما ينبغي (انظر أكثر Abdalla: 1996: 96-146) 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: 1971: 12-22 و Ellis: 1985: 37 و Hakuta: 1977: 294-316 و Richards: 1985: 37 و Abdalla: 1996: 127-131 و Toth: 2004: 57). وتُعرف الاستراتيجية بأنها "عمليات محددة يتخذها المتعلم لجعل تعلمه سهلاً وسريعاً وأكثر إمتاعاً وأكثر اعتماداً على النفس ، واتخاذها في حلول المواقف" (Oxford: 1990: 8 وأكثر تفصيلاً Ellis: 1995: 535-540) ، 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: 1990: 9).

لا 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: 1989: 4 و Brown: 1993: 89 و Ellis: 2010: 182-201).

لقد فهم السلوكيون النقل باعتباره نقل عادات اللغة الأم إلى اللغة الهدف ، وصنفوه الي نقل سلبي وآخر إيجابي وفق التشابه والاختلاف بين اللغتين (Ellis: 1995: 29 و Ellis: 1985: 22 و Parrot: 1993: 74 و Lightbown: 1994: 23-25) ، 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. فالنقل يأتي بديلاً لقلّة المعرفة باللغة الهدف (Dulay: 1982: 19 و Krashen: 1981: 67 و انظر Dulay

1974: 235-278 و Rivers 1989: 155-169 و Lightbown 1995: 113). لقد وُصف هذا التداخل اللغوي الذي يُسمى "بتهجين الاستراتيجيات" كشيء يشبه ما يتحدثه متحدثو اللغات الأصليين ، 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 أعتبر النقل محاولة لضبط وتعديل وملائمة 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 لمعرفة نظام لغة أو لغات أخرى ، مما يستدعي أن يُطلق عليه إعادة الخلق أو إعادة منظومة اللغة (انظر اللغة البينية ، يس 2008 : 91-92 وانظر بقية المقال 79-149). بعض الدراسات أشارت إلى سبب وقوع الخطأ القاعدي كنتيجة لمفهوم الدارس للعلاقة بين اللغتين ، كما قد يكون نتيجة للتطور ، مما يدخل مفهوم فرط التعميم (Over Generalization) وفق منظور العقلانيين (انظر Ellis 1995: 29 وأكثر تفصيلاً: 1987 McLaughlin: 113-128 و Ellis 1995: 229-306 و Gor 2010: 1-20).

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 وثلاثة عامة غير محددة ، وهو نظام لغوي منظم وحركي ومتطور طالما أن المتعلم يتلقى مادة لغوية (Input) ويراجع فرضياته (انظر يس 2005 الفصل الثالث و Lightbown 1994: 59 و Selinker 1972: 209، 231 وأكثر تفصيلاً Abdalla 1996: 111 و Lim 2009: 29).

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 1994: 113) ، وهذا ما يصدق على أخطاء بعض الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية في بلادهم وذلك نتيجة لإختلاف النظام الصرفي في لغتهم عن اللغة العربية ، بجانب عدم احتكاكهم بأهل اللغة ، وانعدام البيئة اللغوية خارج الفصل ، وورود بعض الأخطاء عند أساتذتهم الناطقين بغير العربية (لمعرفة هذه الظاهرة عند الماليزيين انظر Abdalla 1996: 29، 135، 162-243 وانظر Santis 2008: 47-49).

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 أشير إلى وقوع هذا النوع عند المتعلمين فوق سن الثامنة عشر لقدرتهم على التمييز (انظر أكثر تفصيلاً Abdalla 1996:

(133-134).

ثالثاً: مداخل واستراتيجيات المتعلم

يرجع هذا النوع الثالث من مصادر الخطأ إلى استخدام استراتيجيات من جانب المتعلم كالنقل والاستظهار والتخمين وغيرها ، وكلها تؤدي إلى وقوع الخطأ (حول الاستراتيجيات انظر Ellis 1995: 535-556 و Rivers 1989: 166 و Ellis 1985: 165-169 و Brown 1993: 114، 124 و Littlewood 1994: 22 و Parrot 1993: 57).

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 يدفعه إلى استخدام التقريب ، أو ابتكار كلمات لتفادي الوضع. وقد أشار Dulay إلى أن استخدام هذه الاستراتيجية يكون نتيجة لإجبار المتعلم إلى إنتاج اللغة ، حديثاً أو كتابةً ، في الفترة التي يتطلب أن يكون فيها صامتاً ومستمعاً (Dulay 1982: 19) وانظر أكثر تفصيلاً Abdalla 1996: 139-146 و Brown 1993: 118).

خامساً: فرط تعميم قواعد اللغة

يستخدم المتعلم هذه الاستراتيجية ، وهي استراتيجية فرط تعميم القاعدة ، في وضع معين لم يطبق من قبل (Over Generalization) ، وقد أطلق عليه اسم سوء استخدام القاعدة ، وعُزي إلى عدم وجود القاعدة في نظام اللغة الأم (انظر Richards 1995: 47-48). 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 الجموع 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 1994: 59 و Murphy 2010: 194-220). هذا التمرحّل 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 يفقد الدارس إلى التراجع (الانقلاب) إلى المرحلة السابقة" (Peinemann 1989: 52). 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 1994: 23 حول التعميم انظر أكثر Ellis 1995: 535 و Rubin 1987: 25-28 و Abdalla 1996: 131-132 و Brown 1993: 89 و Kempe 2010: 127-153).

الخطأ في القواعد وظاهرة التَّحْجُر:

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 الإمام بالقاعدة التي تعتبر العنصر الداعم والمساعد للاتصال، ولا يمكن عمل شيء دونها (Louis 1994: 50).

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 وشَجَّعت لزمَن طويل (Rivers 1981: 33-34، 83 و Omaggio 1996: 56 و Ens 1982: 138).

لقد أكَّدَ Higgs وجهة النظر السابقة بقوله: "إن المحاولات غير المقيدة في الاتصال والاستخدام المبكر جداً للغة بصورة غير منظمة تقود إلى ما يُسمَّى بظاهرة التَّحْجُر (Fossilization)" (Higgs 1982: 74 وانظر Vigil 1976: 281). وقد عُرِفَ التَّحْجُر بأنه ديمومة الخطأ، وهي مرحلة تلي مرحلة الاستقرار، ويصعب علاجها لاحقاً لأنها خَزِنَتْ بالية التَّحْجُر. وهناك فروق كبيرة بين مرحلة استقرار الخطأ والتحجر (المعرفة هذه الفروق انظر Selinker 1979: 373-375).

هناك 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 1996: 278 و Peinemann 1984: 59). 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 يُعطِ الاهتمام فيه إلى كيفية تنمية البراعة والدقة والطلاقة، أو قد أعطي بصورة ضعيفة أدت إلى التحجر (انظر Omaggio 1996: 29، 282 وأكثر تفصيلاً Krashen 1982: 9-32).

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 التنبية إلى عدم دفع المتعلم إلى الاتصال المبكر (Higgs 1982: 74 و Rivers 1981: 35 و Lightbown 1994: 114). وقد فُسِّرَ 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 1976 Vigli: 281 وبقية المقال 251-295) ، 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 1988 Rutherford: 171-182) ، "ممارسة القاعدة (ذات المعنى) لا تساعد المتعلم في تقوية فهمه أو تحقيق الطلاقة فقط ، بل تساعد في التقدم في تطوره النحوي" (Larsen-Freeman 2003: 99 ، 117). وتشير بعض الدراسات إلى أن المتعلم القلق والمتعلم غير القلق يدركان أخطاءهما ولكن تكون ردود فعلهما مختلفة مما يستوجب انتباه المعلم للطلاب القلقين حتى يجعل البيئة التعليمية أكثر حميمية (Gregersen 2003: 25-30 و Sellers 2000: 521-512) ، بينما يرى آخرون ، في محاولة للتقليل من أثر التغذية الراجعة ، "أن المتعلم حتى ولو عرف خطأه قد لا يميل لتصحيحه لأنه يكون مهتماً مستخدماً الذهن بعناصر أخرى" (Camps 2003: 240 و Li 2009: 54).

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 1996: 282-283 و Larsen-Freeman 2003: 123) ، بل شدد على وجوب التغذية الراجعة حتى لو لم تكن متأكدين من الطريق الصحيح لتقديمها (Walz 1982: 11) ، "فالخطأ يجب إزالته لأنه يشبه الإثم" (Wong 2003: 404).

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 1982 Ludwing: 137-138 و 1982 Alberchtsen: 293-294 و Chastain 1980: 293 و Piazza 1980: 422-427).

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 1996: 283-284 و Selinker 1979: 363-375). 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 عن ما يدور في ذهن المتعلم ، وهذا يؤكد أهمية التغذية الراجعة في تصحيح أخطاء القاعدة (انظر Rivers 1989: 12). 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 1993: 5-7 و انظر Walz 1982: 17 و Li 2009: 54).

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 1973: 102-105). 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 2003: 237).

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 1996: 293-295 و انظر أكثر تفصيلاً Abdalla 1996: 261-263).

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 1982: 137 وما بعدها). وتفصل هذه الدراسة إجراءات تصحيح القاعدة فيما يلي:

إجراءات إبطال الجانب السلبي من النقل:

هدفت محاولات كثيرة إلى الاستفادة من استراتيجية النقل وإبطال الجانب السلبي منها ، وذلك بجعل المتعلم على علم بنظام لغته واللغة الهدف. وقد تبنت هذه المحاولات طريقة McDonough 1981 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 وشفهية 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.

يلاحظ أن الجزئية التي تتعلق باقتراح البديل من المتعلم عند معالجة أخطاء القاعدة الناتجة من النقل فيها مضیعة للوقت ، لأن الخطأ القاعدي غالباً ما يكون قد ورد لنقص البدائل عند المتعلم ، والأفضل هو مساعدة المتعلم على فهم الشكل الخاطئ الذي كونه وكون فرضيته حوله ومقارنته بما هو صحيح (انظر أكثر تفصيلاً Hall 2010: 211). 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 1991: 128-129). تبدو هذه الخطوات أكثر ابتعاداً عن استخدام الطريقة التقليدية في تدريس القاعدة ، وذلك لميل 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. 1996. An error analysis of the written Arabic of Malay students. Ph.D thesis. University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Abrechtsen, D. B. & Faerch, C. 1980. Native speaker reaction to learners' spoken interlanguage. *Language Learning*. 30:365-396.
- 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. 39: 131-147.
- Chastain, K. 1980. Native speaker reaction to instruction-identified student second-language errors. Modern Language Journal. 64:210-215.
- Dulay, H. & Burt, M. 1972. Goofing: an indicator of children's second language strategies. Language Learning. 22: 299-307.
- Dulay, H. & Burt, M. 1974. A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. Language Learning. 24:235-278.
- Dulay, H. & Burt, M. 1982. Language two. Oxford: Oxford University Press.
- 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, R. 1995. The study of second language acquisition. 2nd Ed. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Faerch, C. & Kasper, G. 1984. Two ways of defining communication strategies. Language Learning. 34: 45- 46.
- Ferris, D. & John, S. 1998. Teaching ESL composition purpose: process and practice. New Jersey: Mahwah.
- 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.
- Hakuta, K. & Cancino, H. 1977. Trend in second language acquisition

- research. *Harvard Language Review*. 47:294-316.
- Hall, Joan Kelly 2010. Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching: Survey and Studies*. 43 (2): 202-215.
- 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.
- 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.
- 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.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisitions*. Oxford: Pergamon Press.
- 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.
- Littlewood, W. 1994. Curriculum design. In Bowers, R. & Brumfit, C. (Eds.). *Applied linguistics and English language teaching*, pp. 2(1):11-22. London: Macmillan.
- Louis, A. 1994. Grammar in classroom. In: RoGer, B. & Christopher, B. (Eds.). *Applied linguistics and English language teaching*, pp. 47-52. London: Macmillan Publisher.
- 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.
- Ludwing, J. 1982. Native speaker judgment of second-language learners' efforts at communication: a review. *Modern Language Journal*. 66:274-283.
- McDonough, S. 1981. *Psychology in foreign language teaching*. London: Allen & Unwin.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language leaning*. London: Edward Arnold.
- 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.
- Odlin, T. 1989. *Language transfer: cross linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omaggio, A. 1996. *Teaching for proficiency: the organizing principle*. Lincolnwood: National Textbook.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Parrot, M. 1993. *Tasks for language teachers: a resource book for training and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piazza, L. G. 1980. French tolerance for grammatical errors made by Americans. *Modern Journal*. 64:422- 427.
- Pienemann, M. 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*. 6:186-214.
- Pienemann, M. 1989. Learnability theory and the acquisition of syntax. *Working Papers in ESL*. 8:49-78.
- Prabhu, N. S. 1994. *Second language pedagogy*. 4th Ed. Oxford: Oxford University Press.
- Richard, D. 1985. *Relationship between second language acquisition*

- research and second language teaching. *Australian Review of Applied Linguistics*. 8:134-151.
- Richards, J. 1971. Errors analysis and second language strategies. *Language Science*. 17:12-22.
- Richards, J. 1995. *The context of language teaching*. 6th Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Rubin, J. 1987. Learner strategies theoretical assumptions: research history and typology. In: Wenden, A. & Joan, R. (Eds.). *Learner strategies in language learning*, pp. 15-30. London: Prentice Hall International.
- 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.
- 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.
- Selinker, L. & John, T. 1979. The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization. *Language Learning*. 29:363-375.
- Selinker, L. 1972. The interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10(3):209-231.
- Sellers, V. 2000. Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*. 33(5):512-521.
- Toth, P. D. 2004. When grammar instruction undermines cohesion in L2 Spanish classroom discourse. *The Modern Language Journal*. 88(1): 14-30.
- Vigil, N. & Oller, J. 1976. Rule fossilization: a tentative model. *Language*

- Learning. 26:281-295.
- 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.
- Wong, W. 2003a. Textual enhancement and simplified input on L2 comprehension and acquisition of non-meaningful grammatical form. Applied Language Learning. 13(2):109-132.
- Zydatiss, W. 1974. A 'kiss of life' for the notion of error. International Review of Applied Linguistics. 12:231-236.

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