

تصحيح الأخطاء الصفية للناطقين بغير العربية

Debugging Classroom for non-native Arabic Speakers

Aktiviti Membetulkan Kesalahan dalam Kelas bagi Penutur Bukan Arab

شمس الدين محمد نور*

ملخص البحث:

يعد ارتكاب الدارسين للأخطاء ووقوعهم فيها من الظواهر السائدة التي لا يكاد يخلو منها أي موقف تعليمي، فضلاً عن موقف تعلم اللغة الثانية. إن الانفتاح المنهجي الذي طرأ على مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بظهور المنهج التواصلي، وأسلوب التعلم بالتكليف وحلّ المشكلات، ومركزية الدارس، وهذا يتطلب من أعضاء هيئة التدريس تطوير أدائهم العملي لمواكبة هذه المستجدات، كما يتطلب منهم في الوقت نفسه إدخال التغييرات اللازمة على طرق التدريس لمسايرة روح العصر والتغير السريع فيه، فتطبيق المنهج المذكور بأساليبه التي تتركز على إعطاء الدارس قسطاً كبيراً من المبادرة، والمسؤولية، والشراكة في التعلم يحتاج إلى آلية تمكّن المدرس من بلورة هذا المنهج في وضع استراتيجيات وتدابير للتعامل مع أخطاء المتعلمين، ومعالجتها أثناء التفاعل الصفّي. أسْتَهَلَّتْ هذه الورقة البحثية بالمقولة التي تقول: لو كانت هنالك مسابقة عامة بين مختلف أنواع الأداء اللفظي من حيث شيوعه فسيكسب الخطأ - بلا أدنى ريب - الجائزة الأولى.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات-تغيير-النموذج-الأخطاء-التحليل

* أستاذ مساعد في مركز اللغات والتنمية العلمية للإعداد الجامعي-الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

Abstract:

The paper discusses about the need among Arabic language teachers to keep up with the latest development in the methods and techniques in teaching Arabic. As the result of the development in the teaching methods, there are now many approaches such as the communicative method, the problem-based learning, student centered learning, to name a few. This application of these new approaches will not be possible if there is no mechanism to adopt and assert them in their teaching so as to help them benefit in developing the strategies and management of the errors of learners during the classroom activities.

Keywords: Trends – Transformation – Sample – Errors – Analysis

Abstrak:

Melakukan kesilapan bahasa di kalangan para pelajar adalah fenomena yang sering berlaku dan tidak boleh dielakkan apatah lagi dalam pembelajaran bahasa kedua. Keterbukaan dari segi cara pengajaran yang berlaku dalam pengajaran bahasa Arab kepada penutur bukan berbahasa Arab dengan kemunculan cara komunikasi, pembelajaran menerusi penyelesaian permasalahan, pembelajaran yang berpusat kepada pelajar, menuntut para tenaga pengajar mempertingkatkan ilmu pengetahuan mereka agar seiring dengan pembaharuan ini, dan melakukan perubahan yang sepatutnya agar selari dengan ciri-ciri pemodenan yang pesat dengan pembaharuan. Maka mengaplikasikan cara tersebut yang tertumpu kepada memberikan pelajar sebahagian besar daripada inisiatif, tanggungjawab dan penyertaan dalam proses pembelajaran, memerlukan satu alat yang memungkinkan tenaga pengajar memurnikan metod ini dalam meletakkan strategi dan langkah-langkah untuk menangani kesalahan pelajar dan mengatasinya semasa di dalam kelas.

Kata kunci: halatuju – perubahan – contoh – kesalahan - analisa

مقدمة:

حظي البحث في مجال تعلم اللغة الثانية ولا يزال باهتمام بالغ من قبل الباحثين واللغويين والمختصين، وخاصة فيما يتعلق بالعناصر والمتغيرات التي تؤدي إلى تحسين اكتساب اللغة الثانية في سياقات التعلم الرسمية، ومن القضايا التي لها انعكاساتها البارزة في هذا الإطار مسألة التعامل مع أخطاء المتعلمين في أثناء التعليم الصفي والتفاعل منها. ومن المسلم به أن ارتكاب الدارسين للأخطاء ووقوعهم فيها من الظواهر السائدة التي لا يكاد يخلو منها أي موقف تعليمي، فضلاً عن موقف تعلم اللغة الثانية. إن الانفتاح المنهجي الذي طرأ على

مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بظهور المنهج التواصلي، وأسلوب التعلم بالتكليف وحلّ المشكلات، ومركزية الدارس، يتطلب من أعضاء هيئة التدريس تطوير أدائهم العملي لمواكبة هذه المستجدات، كما يتطلب منهم في الوقت نفسه إدخال التغييرات اللازمة على طرق التدريس لمسايرة روح العصر والتغير السريع فيه. فتطبيق المنهج المذكور بأساليبه التي تتركز على إعطاء الدارس قسطاً كبيراً من المبادرة، والمسؤولية، والشراكة في التعلم يحتاج إلى آلية تمكن المدرس من بلورة هذا المنهج في وضع استراتيجيات وتدابير للتعامل مع أخطاء المتعلمين ومعالجتها أثناء التفاعل الصفّي.

أُسْتُهْلَت هذه الورقة البحثية بمقولة مفادها: لو كانت هنالك مسابقة عامة بين مختلف أنواع الأداء اللفظي من حيث شيوعه فسيكسب الخطأ - بلا أدنى ريب - الجائزة الأولى.¹ والخطأ لغة مصدر أخطأ يخطئ خطأً أي غلطاً، وخالف وجه الصواب. ونعني بمصطلح الأخطاء الصفية في هذا البحث الأخطاء التي يرتكبها الدارس أثناء التعلم شفاهة كانت أو كتابة، ولكن المراد في هذه الدراسة الأخطاء الشفهية التي تحدث أثناء عملية التفاعل أو التعليم الصفّي داخل الفصل أو قاعة التدريس. ومن المسلمّ به أن ارتكاب الدارسين للأخطاء ووقوعهم فيها من الظواهر السائدة التي لا يكاد يخلو منها أي موقف تعليمي، فضلاً عن موقف تعلّم اللغة الثانية.

اتجاهات حول الأخطاء الصفية:

إن الأخطاء الصفية لدى الدارسين من المسائل التي تحظى باهتمام بالغ من قبل الباحثين التربويين واللغويين، وكذلك مسألة تصحيح الأخطاء وأنظمة معالجتها واستراتيجيات وتدابير التعامل معها في أثناء التفاعل الصفّي. وتتباين اتجاهات الباحثين والمعلمين حيال الأخطاء الصفية اللغوية وأنظمة تصحيح تلك الأخطاء التي يقع فيه متعلمو اللغات الثانية. فالمدخل السمعي النطقي audio-lingual approach لتعليم اللغة يتعامل في مجمله مع الأخطاء الصفية على أنها أمر شنيع ومستنكر يجب أن يتغلب عليه الدارس.² فالأخطاء يجب أن

يقابلها التصويب المكثف والمباشر إثر وقوعها، حتى لا تكون تلك الأخطاء جزءاً من العادات اللغوية التي يكتسبها الدارس. فالتصحيح المباشر في هذا النحو يعدّ آلية فعالة لإزالة الخطأ، وفي الوقت نفسه يخلّص الدارس من الوقوع فيه في مستقبل تعلمه للغة.^٢

ويسود ذلك الاتجاه السليبي نحو الخطأ اللغوي وسط معظم المعلمين، إذ إنهم يُعدّون الخطأ أمراً غير مرغوب فيه؛ لأنه علامة على الفشل، فعلى مستوى الدارس يعكس الخطأ عدم اهتمامه بالدرس، أمّا على مستوى المعلم فهو مؤشر على أنه لم يستطع توصيل المعلومات إلى متعلميه. وأدى هذا الاتجاه السليبي إلى النظر إلى الخطأ اللغوي على أنه ذنب يُعاقب الدارس عليه، ومن ثم يجب تجنّب الوقوع فيه، ونتج عن ذلك الإصرار على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الدارسون أفراداً أو جماعةً، حتى لا تستقرّ في ذهن الدارس، ظلّاً منها أنّها صحيحة لمجرد أنّ المعلم تجاوزها أو أغفلها.

وأشار بعض الباحثين^٤ إلى أن السلوك التصويبي الشائع في ظل المدخل السمعي النطقي يعالج الأخطاء عن طريق إعطاء الجواب الصحيح بشكل مباشر من قبل المعلم مقابل الأداء غير الصحيح للمتعلم، أي بأسلوب "الفعل أو الرّد المنعكس" reflex act. غير أن هناك العديد من الدراسات^٥ في مجال اكتساب اللغة الأم، وتعلم اللغة الثانية، وبخاصة بعد شيوع المنهج التحليلي والتقابلي تشير إلى أنّ التصحيح الفوري والمكثف للأخطاء كما هو شائع في ضوء الرؤية التقليدية والمدخل السمعي النطقي لتعليم اللغة كلاهما غير معين في تحسين كفاية الدارسين ومقدرتهم في اللغة المعيّنة.

وهذا الاتجاه ينظر إلى الخطأ على أنه أمر يسير؛ لأن تعلم أي لغة ثانية يتطلب أسلوب المحاولة والفشل. وأن الخطأ دليل على أنّ المتعلم يختبر النظريات المتعلقة بقواعد اللغة ونظمها التي يتعلمها. ومن ثم فالوقوع في الخطأ أمر طبيعي وضروري؛ لأنه يعدّ جزءاً من عملية التعلم. وربما يكون الوقوع في الخطأ مفيداً للتعلم؛ لأنّ الإنسان يتعلم من أخطائه، إذا ما أدرك الخطأ ووجّهه إلى صوابه.

وفي السياق نفسه أشار كراشن Krashen^٦ إلى أنّ تصحيح الأخطاء لا يساعد كثيراً على اكتساب اللغة، ولا يُقلل عدد الأخطاء لدى الدارسين، بل إن أهمية عملية التصويب في الموقف التعليمي أمر مريب. ولهذا السبب يجب على المعلم الاهتمام بتزويد الدارسين بالمفاهيم بدلاً من تقديم التصويبات المباشرة لأدائهم الصفي.

وبالنظر إلى جملة نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت حول معالجة الأخطاء الصفية يتنامى الإحساس بأن تلك النتائج قد توقع معلمي اللغة الثانية في حيرة وتردد من أمر تصويب الأخطاء نتيجة التباين في وجهات النظر حول جدوى تصويب الأخطاء الصفية أو عدم تصويبها من ناحية، وحول الآليات اللازمة لإجراء السلوك التصويبي الهادف الفعال من ناحية أخرى.

تغيير الرؤية حيال الأخطاء الصفية وسلوكات التصحيح:

يُعدّ الوقوع في الخطأ اللغوي أثناء التعليم الصفي من أكثر العوامل الموروثة في مجالات التعليم النظامي، وربما لأن ذلك مدعاة للسخرية والضحك. وكثيراً ما يؤدي هذا السلوك إلى التردد في ممارسة اللغة وتجريبها، وذلك خوفاً من أن يهزأ به أو يسخر منه، ومهما اختلفت الآراء حول جدوى تصحيح الأخطاء فقد وجدت هذه الممارسة قبولاً واسعاً وسط المعلمين.

وفي سياق التعامل إزاء الأخطاء الصفية ومعالجتها طرح هندريكسون Hendrickson^٧

خمسة أسئلة جوهرية على النحو التالي:

١. هل ينبغي تصحيح الأخطاء؟
٢. أيّ الأخطاء ينبغي تصحيحها؟
٣. متى ينبغي أن يصحح ذلك الخطأ؟
٤. كيف يجب أن يصحح ذلك الخطأ؟
٥. من الذي ينبغي أن يصحح أخطاء المتعلمين؟

وعلى هذا الأساس نخلص أن معالجة الأخطاء الصفية لا ينبغي أن تتم إلا في ضوء قواعد وأنظمة معينة. وفي سياق تدابير واستراتيجيات منتظمة من قبل المعلم، حتى يتسنى له معالجتها، أو تلافيتها، أو تخفيفها، أو الإفادة من تلك "الأخطاء" في معاونة الدارس لبلورة اللغة الهدف قيد الاكتساب. ونقترح تلك الأنظمة والتدابير في السياق التعليمي على النحو الوارد في الخطوات الآتية:



وتقود هذه الخطوات في جملتها إلى اتخاذ المعلم قراراً في التعامل مع أخطاء المتعلم أثناء التفاعل الصفّي، الأمر الذي لا يخلو من استراتيجيات وتدابير، وتوعيات وانطباعات إيجابية حيال الأخطاء الصفية لاتخاذ قرار سليم وفعال. وليس ذلك بالأمر السهل بالنسبة للمعلم، لاسيما المعلمون الجدد سواء كانوا من الناطقين الأصليين باللغة الهدف، أو الناطقين غير الأصليين بها؛ لأنّ ذلك لا يتأتى إلاّ من الممارسة والتفاعل الجيّد مع مواقف التعلم الصفّي، والقدرة على تقويم الظروف الملائمة لكل خطوة على حدة.

والخطوة الأولى هي ارتكاب المتعلم الخطأ والوقوع فيه، والأخطاء الصفية التي يقع فيها المتعلم إذا ما نظرنا إليها من حيث الأداء الإنتاجي وبصرف النظر عن أسبابها، فإنها تكاد تنحصر في الأخطاء الصوتية وما يتعلق بها من نبر وتنغيم، وفي الأخطاء القواعدية، وأخطاء على مستوى المفردات والتراكيب، والأخطاء في سياق الخطاب discourse. ولكن عند التعامل مع الأخطاء الصفية في مواقف التعليم الصفية، فالاستناد إلى نتاج الأداء الخاطيء معزولة عن الأسباب التي تقود المتعلم إلى الخطأ، فهذا في حد ذاته غير كافٍ وغير معين على التغلب على الأخطاء الصفية.

ولذلك فإن من اللازم - كما يفهم من بعض الدراسات^٨ - أن يدرك المعلم في هذه المرحلة من معالجة الأخطاء الصفية عملية تقييم الأخطاء errors evaluation حتى يتمكن من معرفة مستويات الأخطاء وخطورتها errors gravity؛^٩ لأن ثمة فروقاً - في البحوث والدراسات المتعلقة بالأخطاء وتحليلها ومعالجتها - تشير إلى الفرق بين المصطلحات الثلاثة: الأخطاء errors، والأغلاط mistakes، وزلات اللسان أو الهفوات slips/lapses.^{١٠} وفي هذا السياق يشير كوردن Corder^{١١} إلى أن زلات اللسان معناها الأخطاء الناجمة عن تردد المتعلم وما شابه ذلك، والأغلاط هي الأخطاء الناتجة عن إتيان المتعلم بكلام غير مناسب للموقف، وأما الأخطاء فهي ذلك النوع الذي وقعت فيه المخالفة لقواعد اللغة. فالأخطاء - كما يفهم كوردن - معزوة في الغالب إلى المقدرة اللغوية competence، وأما الأغلاط فإنها تعزى أكثر إلى الأداء performance.^{١٢} وفي الإطار ذاته أشار إيدج Edge إلى أن الأخطاء من نوع زلات اللسان أو الهفوات التي تنجم عن التعب أو اللامبالاة، أو الارتباك وبمقدور المتعلم أن يصوبها ذاتياً أو من تلقاء نفسه، ولكن الأخطاء errors والأغلاط mistakes ليس من اليسير أن يصوبها المتعلم تصويماً ذاتياً،^{١٣} لقصور مقدرة اللغوية والأدائية، مما يُوجب على المعلم أن يصوبها من خلال استراتيجيات وتدابير واعية وهادفة عندما يحين وقت ممارسة السلوك التصويبي.

و بموجب ذلك فإن نوع الخطأ الذي يقع فيه المتعلم ينبغي أن يكون أساساً أو معياراً يستند إليه المعلم قبل اتخاذ القرار بإجراءات تصويب أداء المتعلم. وهذا يستتبع الخطوة الثانية وهي تنبيه المعلم للخطأ، أو عدم تنبيهه له. وفي هذا الصدد يتوقع أن يواجه المعلم الناطق غير الأصلي بالغة الهدف، مشكلة مردّها إلى كفاية المعلم وقدرته على التنبيه للخطأ الصفي، وذلك لأن المعلومات أو المعرفة اللغوية التي يمتلكها المعلم لا تشمل كلّ العناصر اللغوية المطلوبة من أصوات، وقواعد، ودلالة، وأنظمة خطاب لإدراك كل صغيرة وكبيرة من الأخطاء الصفية التي انتجها المتعلم في أثناء التعلم الصفي. وفي حالة تركيز المعلم اهتمامه على معنى الأداء اللغوي للطالب على سبيل المثال، فقد لا يلفت انتباهه الخطأ المرتبط بالصيغ اللغوية. فإذا كان المعلم لا يتنبّه إلى ذلك النوع من الأخطاء فإنه لا يستطيع بشكل أو بآخر أن يقوم بتصويبها. أما إذا كان المعلم قادراً على التنبيه لمثل تلك الأخطاء، فعليه أن يقرر ما إذا كان يريد معالجة ذلك الخطأ أو لا. ويقود هذا القرار بالتالي إلى الخطوة الثالثة.

وفي هذا السياق أشار لودفيج Ludwig^٤ إلى أن المعلمين الناطقين غير الأصليين بالغة الهدف يميلون إلى التصرف بصرامة أكثر تجاه الأخطاء الصفية التي يرتكبها المتعلم على عكس المعلمين الناطقين بها، وبخاصة الأخطاء التي تمسّ الجانب القواعدي من اللغة الهدف كما أشار مدجيس medgyes^٥، وذلك يتقاطع بجلاء مع الممارسة والملاحظة التي مررنا بها في تعليم لغة القرآن في الجامعة.

إنّ كثافة الأداء التصويبي في أثناء التعليم الصفي يناط في المقام الأول بقرار المعلم تصويب الخطأ الوارد أو عدم تصويبه. إذا كان الخطأ في التفاعل الصفي مما يعمل المعلم على تصويبه بكثافة وغزارة، فقد يعوق هذا القدر من التصويب الطالب عن التحدث باللغة الهدف وتجربتها. وإذا كان الخطأ مما لا يصوبه المعلم إطلاقاً أو مما يلاحق بالقدر المحدود، فقد يظن المتعلم أن أداءه الصفي برمته على صواب ولا غبار عليه. ومن هنا، فإنه حري بالمعلم أن يوازن سلوكه التصويبي في أثناء التعليم الصفي بحيث يواكب حجم السياق المنشود، فلا يكون صدور الأداء التصويبي منه مجرد ردّ فعل عفوي أو عاطفي، بل لإفادة المتعلم ومعاونته

على بلورة اللغة الهدف ممارسةً واكتساباً، إذ من المفترض أن لسلوكيات المعلم اللفظية وغير اللفظية "مرجعية جامعة" للمتعلم في أثناء تعلمه اللغة الهدف. وقرار المعلم بتصويب الأخطاء الصفية يضعه أمام خيارات هي أن يكون التصويب فوراً إثر وقوع الخطأ، أو قد يؤخره delayed إلى وقت يراه المعلم ملائماً للتصويب وفي حدود الحصّة نفسها، أو مؤجلاً postponed إلى حصّة أخرى أو درس آخر وبخاصة في حالة الأخطاء النمطية، والأخطاء الكلامية، والأخطاء التي يقع فيها أغلبية الطلبة في الصف؛^{١٦} لأن ثمة ما يشير إلى أن التصويب الفوري يعترض المتعلم في أثناء الكلام ويقاطعه، أو يثبته ويكبح رغبته وطموحه إلى التحدث باللغة الهدف إطلاقاً.^{١٧}

والخطوة الخامسة من أنظمة معالجة الأخطاء الصفية تتعلق بالشخص الذي يقوم بالأداء التصويبي في التعليم الصفي. فمن السائد في معظم صفوف تعليم اللغة أن المعلم هو المصدر الرئيس لمعالجة الأخطاء الصفية، ولكنه ليس المصدر الوحيد كما هو السائد في ضوء الرؤية التقليدية لعملية التعليم والتعلم. وأشار سكرينير Crivener^{١٨} إلى أن الأداء التصويبي للأخطاء الصفية يمكن أن يستهله أو يقوم به المعلم teacher correction أو الزميل في الصف peer correction، أو أن يشار إلى الكتاب المقرر.

وتتعلق الخطوة الأخيرة بأسلوب التصويب وتقنياته المستخدمة في التعامل مع الأخطاء الصفية. وهذه الخطوة تتطلب من المعلم استراتيجية إجرائية هادفة، وتدابير محكمة، وفتيات مميزة، وهي بؤرة من جملة المشكلات التي تواجهها منهجية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة.

وهذه الخطوات الست التي تمثل نظام معالجة الأخطاء تدور - في الواقع - حول محور واحد، هو كيف نواجه الأخطاء الصفية، وكيف نتلافها؟ وهي تعمل بوصفها جهازاً واحداً لمعالجة الأخطاء الصفية. وما كان الأمر فإنه ليس من المنطق التعليمي الواعي الهادف، وبخاصة في السياق التطبيقي لتعليم اللغة الأجنبية، أن يصوّب المعلم كلّ الأخطاء التي يقع

فيها المتعلم. وفي ضوء ذلك على المعلم أن يسلك مسلكاً أكثر توازناً ودقةً في تحديده لنوع الخطأ الذي يصوّبه، ومتى يصوّبه، وكيف يقوم بتصويبه حتى يكون سلوكه التصويبي برمّته إيجابياً ومجدياً في معاونة المتعلم على بلورة اللغة الهدف اكتساباً، وألاً ينظر المعلم إلى الخطأ من الوجهة السلبية وحدها.

وثمة اعتبارات عديدة ينبغي أن يضعها المعلم في الحسبان عند اتخاذه قرار التصويب، وعند تحديد كثافته الملائمة داخل الصف التعليمي؛ وهذه الاعتبارات هي:

أولاً: لتحديد نوعية الخطأ الذي يقع فيه المتعلم أهمية في بلورة الأداء التصويبي لدى المعلم، والأخطاء القواعدية تمثل -على ما يبدو في بعض الدراسات^{١٩}- النوع الأكثر انتشاراً بين الأخطاء التي يقع فيها الدارس يتولها الأخطاء في المفردات، والخطاب. ويؤيد ذلك خبرة الممارسة التي اكتسبها الباحث في مجال تعليم لغة القرآن في الجامعة.

وثمة أمر آخر هو أن الطابع اللغوي للأخطاء قد يحدد المعيار المفضّل لدى المعلم في اختيار الأسلوب التصويبي وتقديمه على غيره، أو في تفضيل استراتيجية معينة على غيرها؛ وعلى سبيل المثال فإن من الصعوبة بمكان أن يحدث التصويب الذاتي في حالة الخطأ النطقي^{٢٠}. وقد يناط قرار المعلم بالتصويب بمستوى الأخطاء errors gravity ونمطيتها.

إن الأخطاء التي تحول دون تحقق التفاهم أو التواصل الصفي الناجح قد تحظى باتباه أكبر عند المعلم في أثناء التفاعل الصفي وبخاصة في المراحل الأولى من تعلم اللغة الهدف.

وثمة سمة أخرى تتعلق بنوعية الخطأ التي قد يتأثر بها المعلم في إعطاء الأداء التصويبي، وهي قابلية الخطأ للتصويب correctability. وفي ضوء ذلك أشار أوماجيو Omaggio^{٢١} إلى أن بعض الأخطاء الصفية أسهل من غيرها في التصويب وفي إدراك المتعلم لها، مثل الخطأ الذي يمثل انحرافاً عن القاعدة العمومية للغة الهدف. ولكن الأمر قد يختلف في حالة الخطأ الذي يمثل انحرافاً أو خرقاً للقاعدة الشاذة في اللغة نفسها.

ثانياً: الطالب؛ قد يقع عدد كبير من طلاب الصف في خطأ ما، وقد يقع طالب واحد في ذلك الخطأ على نحو متكرر، في هذه الحالة قد يتجه المعلم إلى التصويب المكثف. فإذا

افترضنا أن الطالب حديث عهد باللغة الهدف، أو ممن لا يتحدثون ولا يشاركون لا طوعاً ولا كرهاً، فإن الخطأ الذي يقع فيه قد لا يحظى بالتصويب المكثف. أما إذا كان المتعلمون أنفسهم يفضلون التصويب في كل كبيرة وصغيرة من أخطائهم الصفية يصير التصويب المكثف أثناء التعليم الصفّي أمراً مقبولاً استجابةً لرغبات المتعلمين.^{٢٢} غير أن من شأن هذا السلوك في التصويب أن يلحق أضراراً بمسيرة الدرس برمّته من حيث إنّه قد يعرقله ويعطله، وبخاصة في المستوى المبتدئ، والمتوسط من مراحل التعلم.

ثالثاً: المعلم نفسه؛ إذا كان المعلم غير مؤهل تأهيلاً شاملاً وكافياً لتدريس اللغة الهدف فمن المتوقع أن يتفادى المعلمون التصويب إلى حدّ ما، لاسيما المعلمين الناطقين أصلاً بغير تلك اللغة والذين يدرّسون في الوقت نفسه متعلمين في مستويات متقدمة.

رابعاً: الدرس وأنشطته؛ فالأخطاء التي لها - في جملتها - علاقة مباشرة بهدف الدرس يصوّبها المعلم بكثافة أكبر من تلك الأخطاء التي ليس لها علاقة مباشرة بأهداف الدرس. وفي ضوء ذلك يعدّ عامل الزمن المتاح لعملية التصويب من المتغيرات التي يناط بها الأداء التصويبي وكثافته في التعليم الصفّي، وكذا طبيعة الأنشطة التي يرد فيها الخطأ؛ فالتصويب الذي يتمّ في سياق النشاطات المهمة بالدقة اللغوية *accuracy-focused activities*، يتوقع أن يكون أكثر غزارة منه في السياق الذي يسود فيه عمل مجموعة مهمة بالطاقة اللغوية *fluency-focused group work*.

ومن خلال ما سبق عرضه نُخلص إلى القول بأن ممارسة السلوك التصويبي تتطلب من المعلم استخدام آليات أو وسائل معينة حتى يتسنى له بلورة تلك الممارسة أو العملية التصويبية في التفاعل الصفّي بصورة مؤثّرة تربوياً.

الطالب الماليزي نموذجاً:

إنّ الأخطاء في الواقع التعليمي لا تُدرس لذاتها، ولكن ما يهمنا في المقام الأول هو: كيف نواجه الأخطاء؟ وكيف نتلافها؟ ومن الواضح كذلك أنّ تصحيح الأخطاء ومعالجتها لا يتم

إلا بعد معرفة أسبابها، وليس من اليسير الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقرب من اليقين؛ لأنها في أغلب الأحوال لا تعود إلى سبب واحد بعينه، ولكنها نتيجة لوضع تتشابه في الأمور والعناصر. وأياً ما كان الأمر فإن الأخطاء التي يرتكبها المتعلم في أثناء تعلمه للغة الأجنبية قد تعود في جملتها إلى عدة أسباب نجملها مشفوعة ببعض الأمثلة التوضيحية على النحو الآتي:

أولاً: التباين بين اللغة الأم للمتعلم واللغة الثانية والأجنبية. ونحن في الواقع عندما نتعلم مهارة جديدة إنما نتعلمها على أساس مهارة موجودة تعلّمناها قبل ذلك. فانتقال أثر التدريب أمر واقع.^{٢٣} وبناءً على ذلك فإنه من الوارد أن يميل كل متعلم طبيعياً إلى أن ينقل بنية لغته الأم إلى اللغة الجديدة التي يتعلمها. وهذا النقل أو التداخل السلبي negative interference الناجم من تباين اللغتين يؤدي بالتعلم إلى الوقوع في الخطأ، ويسمى هذا النوع من الخطأ "أخطاء خارج اللغة" Interlingual Errors.^{٢٤}

وتحدث هذه المداخلة اللغوية من خارج اللغة الهدف في المرحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية عندما لا يكون لدى الدارس أي خلفية لغوية سوى لغته الأصلية، إذ إن تفكير الدارس يترسخ بهيكل وبني وعادات لغوية للغته الأم مما يزاومه في عملية تعلم اللغة الجديدة ويتأثر به، بل قد يعوقه عن ذلك. ولهذا السبب نجد نطق الطالب الناطق باللغة الملايوية الذي يتعلم اللغة العربية يختلف اختلافاً واضحاً عن نطق الدارس الباكستاني، أو الصيني، أو الإنجليزي الذي يتعلم اللغة ذاتها. وفوق ذلك نجد نطق العربية من قبل الناطقين باللغة الملايوية - يشبه - إلى حد كبير الناطقين باللغة نفسها. ولعل هذه الظاهرة مما يؤكد صحة ما وصفه لادو Lado بـ "التحريف اللفظي" أي اللكنة اللغوية،^{٢٥} إلا أنّ عبء هذه المزاحة الخارجية يخفّ بالتدرّج - عادة - كلما ارتقى مستوى الدارس في سلّم التعلم اللغوي.

فمن الأمثلة على الأخطاء التي تعزى إلى المداخلة اللغوية لدى الدارس الماليزي في النطق، التفريق بين "أل الشمسية" و"أل القمرية" في العربية، فينطق الدارس الماليزي على سبيل المثال:

الطقس al-toqs بدلاً من الطّقس

النمر al-namr بدلاً من النّمر

التفاحة al-tuffaha بدلاً من التّفاحة

ثانياً: التطبيق الناقص للقواعد التي سبق للدارس تعلمها، في مواقف جديدة نتيجة قياس خاطئ أو استنتاج، أو افتراض خاطئ، أو استظهار القواعد دون فهم لها، سواء كان مردّ ذلك إفراطاً في التعميم، أو إفراطاً في الاختصار أو التبسيط، أو عدم معرفة قيود تطبيق القاعدة واستثناءاتها في سياقات تنطبق عليها.^{٢٦} ويسمى هذا النوع من الخطأ "أخطاء داخل اللغة" intralingual errors.^{٢٧} ويحدث هذا النوع من المداخل اللغوية بعد أن تتوافر لدى الدارس حصيلة لا بأس بها من اللغة الهدف المتعلمة يستطيع أن يقيس عليها قياساً خاطئاً، فيقع في الخطأ الذي قد يطول أو يقصر حسب ظروف الدارس والتدريس.

١. مثال الخطأ الناجم عن فرط التعميم overgeneralisation؛ عندما يبالي الدارس في تعميم قاعدة جمع المؤنث السالم، فيجمع هدية على هديّات، ومدرسة على مدرّسات، قياساً خاطئاً على جمع المؤنث السالم القياسي.
٢. مثال الخطأ الناتج عن فرط الاختصار أو التبسيط over simplification؛ عندما يحذف الدارس بعض الأجزاء الوظيفية من الجملة دون مراعاة شديدة للقواعد التي يستخدمها، غير أن هذا الإسقاط لا يُفقد الجملة معناها ومحتواها، كما في المثال الآتي: اشترى الولد ثلاث كتب بدلاً من ثلاثة.
٣. مثال الخطأ المعزى إلى الجهل بقيود تطبيق القاعدة واستثناءاتها؛ عندما يستخدم الدارس قاعدة سبق له اكتسابها في جمع المذكر السالم ويطبقها في سياق جديد لا ينطبق عليها، لتجاهله قيود تطبيق القاعدة المذكورة، كما في المثال الآتي: طلاب العلم يحترمون المعلمون بدلاً من المعلمين.

ثالثاً: نتيجة المبالغة في التصويب hypercorrection^{٢٨}؛ يعرف الدارس أنه أخطأ فيكرر محاولات التصويب دون جدوى. وهذا مما يؤكد أن الدارس يدرك الخطأ، ولكنه لا يعرف الجواب الصحيح، ربما لأنه لا يعرف القاعدة أو لأنه نسي الجواب الصحيح.

رابعاً: ميل المتعلم إلى الترجمة الحرفية أو النقل الحرفي لبعض التعابير الاصطلاحية والتراكيب في أثناء تعلمه للغة الثانية، ويظهر هذا في الاستعمال الخاطئ للمفردات الناتج عن التباين الثقافي لمفهوم الكلمة؛ وذلك لأن مضمون الكلمة مرتبط عادةً بثقافة البلد ومستمد من استعمالات الناس لها. فمحاولة دارس اللغة الأجنبية أن يربط بين معنى كلمة اللغة الهدف ومعنى الكلمة التي تشابهها في لغته الأم قد يؤدي بالمتعلم إلى الخطأ اللغوي في أثناء التعلم.^{٢٩}

ومثال ذلك: أن يترجم الدارس الماليزي أصناف التمور بلح، رطب، تمر كلها بلفظة واحدة "التمر" والأمر نفسه ينطبق كذلك على كلمة الجمل والحصان في اللغة العربية.

خامساً: إتيان الدارس بكلمة جديدة الصياغة paraphrasing^{٣٠} من أجل تحقيق التواصل، وذلك لعدم معرفته بالكلمة الصحيحة المقابلة للمعنى المتوخى في اللغة الهدف، واستخدام الدارس للكلمة على هذا النحو يقوده إلى الانحراف عن العرف اللغوي السائد لتلك اللغة. فيقول على سبيل المثال: ضَع الكتاب في المكان الذي توضع عليه الكتب ويعني به "الرف". أو يقول "أم الأم" ويعني بذلك "الجدة".

ويجب ألا يغيب عن بالنا أيضاً أن هناك أسباباً أخرى للخطأ اللغوي ليس مردها إلى اللغة، وإنما تتصل -على ما يبدو- بالتركيب المعرفي ومحدودية الذاكرة التي يتصف بها الدارس، والجانب الانفعالي أو النفسي sociopsychological الذي تتصف به شخصيات الدارسين المختلفين بفعل عوامل التعب، أو الإجهاد، أو الإرباك أو الإحباط، أو الضغط الزمني، أو التسرع، ودرجة الانفعال، أو الدافعية التي تؤدي بشكل أو آخر إلى أن يقع دارسو اللغة في الخطأ.^{٣١}

ومن الأسباب غير اللغوية الأخرى تلك المتعلقة بالظروف التي يتعلم فيها دارسو اللغة الأجنبية، فالمادة الدراسية المنظمة تنظيمًا سيئًا، والأخطاء الواقعة في ثنايا النصوص اللغوية، وطرق التدريس العقيمة، وأخطاء المدرس نفسه المنبثقة من عدم إتقانه اللغة الهدف التي يدرّسها، والعلاقة الصفية البيروقراطية التي يمكن أن تقوم بين المدرس وطلابه، جميعها من الأمور التي تسيء إلى العملية التعليمية وتدفع الطلاب إلى ارتكاب الأخطاء وتراكمها، ومن المحتمل جداً أن تولّد موقفاً سلبياً من اللغة نفسها يقود إلى قتل الدافع القوي الذي لا بدّ منه لدراسة أي مادة من المواد الدراسية دون استثناء. ويسمى هذا النوع من الأخطاء بالأخطاء المستتجة Induced Errors.^{٣٢}

ويضاف إلى كل ما سبق أنه يتردد كثيراً على مسامعنا أن من ضمن أسباب الخطأ صعوبة اللغة الهدف نفسها وتعقيدها على المستوى الصوتي وعلى المستوى القواعدي... إلخ. غير أن مقولة كهذه تعدّ ذات مردود سلبي على المتعلم. فالإحساس بالصعوبة في الحقيقة هنا نفسي فقط. ومهما يكن، فكلّ متعلم يحس أن تعلّم لغة غير لغته أمر صعب. فاللغة الملايوية سهلة بالنسبة للملايين، ولكنها صعبة نسبياً للعرب على سبيل المثال. فدرجة الصعوبة أو السهولة في هذا السياق تختلف بحسب قرب اللغة الأم أو بعدها عن اللغة الهدف. وعلى ذلك يفترض أن يكون تعلم اللغة العربية للناطق باللغتين الملايوية أسهل إلى حدّ ما من تعلّم الناطق باللغة الإنجليزية؛ وذلك لما تتمتع به اللغة الملايوية من صلة قوية وارتباط لغوي وطيد باللغة العربية، ولما تتوفر لديها من مقاربات لفظية وقرى دلالية للغة القرآن بوصفها نتيجة أفرزها الانتماء الإسلامي، والاحتكاك الديني، فافترضت اللغة الملايوية كما هائلاً من المفردات العربية، وتسربت إليها، ممّا جعل كثيراً من الألفاظ العربية غير بعيدة المنال عن أذهان الناطقين بالملايوية كما أنّها أثرت معاجمها اللغوية، بل الأمر تعدى ذلك، واتخذ أفقاً، ونطاقاً أوسع؛ إذ كتبت اللغة الملايوية ولا تزال تكتب في بعض الحالات بحروف عربية تلك التي يطلق عليها "حروف الجاوي"، ولعل المرء يدرك مدى عمق التأثير النفسي الذي

يتركه مثل هذا في أهل تلك اللغة التي تكتب بها لغتهم، من حيث شدة ارتباطهم بتراث هذا الحرف وإرثه الثقافي.

الخاتمة:

يتضح مما سبق أن الأخطاء التي يرتكبها المتعلم لا تحدث من فراغ، أو بصورة عرضية، أو عفوية، ولكنها تحمل في طياتها بعض "الاستراتيجيات" التي يلجأ إليها الدارس لبلورة اللغة الجديدة قيد الممارسة والاكْتساب، كما كانت في حالة الأخطاء الناتجة عن قياس خاطئ على قاعدة سابقة التعلّم، أو تعميم مبالغ فيه للقاعدة، أو تطبيق خاطئ لها، والتي تنبثق جميعها من داخل اللغة التي يتعلمها الدارس. فالأخطاء على هذا النحو ليست بمعناها المفهوم في العُرف اللغوي، أي ليست محاولات فاشلة لمحاكاة لغة الكبار، بل هي في حقيقتها تدلّ على محاولات منسّقة بصورة منتظمة من الدارس لبناء افتراضات حول اللغة، مستمدّة من تجربته المحدودة بها مع إحساسه النظري، للوصول إلى التركيب السليم الذي يستخدمه الراشدون في المجتمع اللغوي. والأخطاء الصفية بموجب هذا المفهوم لم تكن إلاّ مظهراً من مظاهر التطور أو النمو اللغوي المرحلي لعملية تعلم اللغة الثانية واكتسابها، أي أنها "أخطاء تطويرية" developmental errors في نظر بعض الباحثين،^{٣٣} أو حماقات لغوية goofs عند آخرين.^{٣٤}

هوامش البحث:

^١ Dulay, H.C. Burt, M. K. & Krashen, S. D., Language Two, p. ١٣٩, Oxford: Oxford University Press, ١٩٨٢.

^٢ Book, Nelson, Language and Language Learning, p. ٥٨, New York: Harcourt, brace and World Inc. ١٩٦٠.

^٣ Carol. The Treatment of Errors in Oral Activities: Developing Instructional Strategies, French Review ٥٥, ١٩٧١, p. ٦

^٤ Lucas, E. Error Treatment in the ESL Classroom In G. Nickel, Proceedings of the ٤th International Congress of Applied Linguistics, Stuttgart, ١٩٧٦.

- Dulay, Heidi, C. & Burt, M. K. Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition, TESOL Quarterly, ٨, ١٩٧٤, pp. ١٢٩-١٣٦, Fanselow, F. J., The Treatment of Error in Oral Work, Foreign Language Annals, Vol. ١٠, No. ٥. ١٩٧٧. pp. ٥٨٣. Terrell, T. D., A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning, The Modern Language Journal, ١٩٧٧, pp. ٣٢٥-٣٣٧. Gainer, G. T., Clozing in Oral Errors, ELT Journal, Vol. ٤٣/١, pp. ٤٥-٤٨. Seifeddin, A. H., A Device for Correcting Oral Errors of Secondary School Students in EFL Classes, الجزء ١٩٩٢, pp. ٢٨٣-٣٠٣. Oladejo, J. A., Error Correction in ESL: دراسات تربوية ٣٩ المجلد ٧ Learners' Preferences, TESL Canada Journal, Vol. ١٠, No. ٢, ١٩٩٣, pp. ٧١-٨٩. Makino, T.Y., Learner Self-Correction in EFL Written Compositions, ELT Journal, ٤٧/٤, ١٩٩٣, pp. ٣٣٧-٣٤١. Musayeva, G., Corrective Dissourse in Turkish EFL Classrooms, IRAL, ٢, ١٩٩٨, pp. ١٣٧-١٥٠.
- Krashen, S., Principles and Practice in Second Language Acquisition, Oxford: Pergamon Press, ١٩٨٢.
- Hendrickson, J. M., Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice, The Modern Language Journal, Vol. ٦٢, No. ٨, ١٩٧٨, pp. ٣٨٩-٣٩٦.
- Davies, Eirlys, E., Error Evaluation: The Importance of Viewpoint, ELT Journal, Vol. ٣٧/٤, ١٩٨٣, pp. ٣٠٤-٣٠٦.
- Hughes, A & Lascaratou, C., Competing Criteria for Error Gravity, ELT Journal ٣٦/٣, ١٩٨٢, pp. ١٧٥-١٧٦.
- Norrish, John, Language Learners and their Errors, pp. ٧-٨, Hong kong: The Macmillan Press Ltd., ١٩٨٣.
- Corder, S. P., Introducing Applied Linguistics, p. ٢٥٩, Aylesbury: Hazel Watson & Viney Ltd., ١٩٧٣.
- Corder, S. P., Introducing Applied Linguistics, p. ٢٥٩, Aylesbury: Hazel Watson & Viney Ltd., ١٩٨١.

- Edge, Julian, Mistakes and Correction, pp. ٩-١٠, Malaysia: Longman, ١٩٨٩. ^{١٣}
- Ludwig, J., Native-Speaker Judgments of Second Language Learners Effort at ^{١٤}
Modern Language Journal, ٦٦, ١٩٨٢, pp. ٢٧٤-٢٧٥. Communication: A Review,
Medgyes, Peter, The Non-Native Teacher, p. ٦٣, hong Kong: Macmillan, ١٩٩٤. ^{١٥}
- Allwright, Dick & Bailey, Kathleen, M., Focus on the Language Classroom: An ^{١٦}
Introduction to Classroom Research for Language Teachers, p. ١٠٣, Cambridge:
Cambridge University Press, ١٩٩١.
- Vigil, N. A. & Oller, J. W., Rule Fossilization: A Tentative Model, Language ^{١٧}
Learning, ٢٦, ١٩٧٦, p. ٢٨٢.
- Scrivener, J., Learning Teaching, P. ١١١, oxford: Heinemann, ١٩٩٤. ^{١٨}
- Second Language Classroom: Research on Teaching and Learning, Op. Cit, pp. ١٤٠- ^{١٩}
١٤١.
- Celce-Murcia, M., Teaching English as a Second or Foreign Language Teaching, p. ^{٢٠}
١٤٧, Boston: Heinle & Heinle, ١٩٩١.
- Omaggio, A. C., Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction, p. ^{٢١}
٢٩٣, Boston: Heinle & Heinle, ١٩٨٦.
- Matthews, A., Spratt, M. & Dangerfield, L., At the Chalkface: Practical, Techniques ^{٢٢}
in Language Teaching, p. ٣, London: Edward Arnold, ١٩٨٥.
- Richards, Jack. C., Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition, p. ^{٢٣}
٣٧, London: longman, ١٩٧٤.
- Littlewood, W. T., Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition ^{٢٤}
Research and its implications for the Classroom, pp. ٢٢-٢٣, Cambridge: Cambridge
University Press, ١٩٨٤.
- Lado, Robert, Linguistics Across Cultures, p. ١١, Michigan: the University of ^{٢٥}
Michigan, ١٩٥٧.
- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص ١٢١. ^{٢٦}
- Foreign and Second Language Learning, Op. Cit., p. ٢٣. ^{٢٧}
- McDonough, Steven H., Psychology in Foreign Language Teaching, p. ١١٤, London: ^{٢٨}
George Allen & Unwin Ltd., ١٩٨١.

- ^{٢٩} من، صوفي، تحليل الأخطاء اللغوية بالمركز الإعدادي في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا المستوى المتقدم، بحث ماجستير مقدم لمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية في السودان، ١٩٩٢م، ص ١٣١.
- ^{٣٠} Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H., An introduction to Second Language Acquisition Research, p. ٥٩, London: Longman, ١٩٩١.
- ^{٣١} Ramuny, Raji M Statistical, Study of Errors Made by American Students in Written Arabic, Al-Arabiyya ٩ ١٩٧٦, p. ٨٩.
- ^{٣٢} Richards, Jack C., Platt, John & Platt, Heidi, Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, p. ١٧٧, Singapore: Longman, ١٩٨٥.
- ^{٣٣} Richards, Jack, C., A Non-Contractive Approach to Error Analysis, English Language Teaching, Vol. ٢٥, No. ٣, ١٩٨٠, p. ٢٢.
- ^{٣٤} Dulay, Heidi, C. & Burt, Marina, K., Goofing: An Indicator of Children's Second Language Learning Strategies, Language Learning, Vol. ٢٢, No. ٢, ١٩٧٢, p. ٢٣٥.