تحليل الأخطاء في المدونات اللغوية للمتعلمين
المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية نموذجاً

د. عبدالله بن يحيى الفيفي
أستاذ اللغويات الحاسوبية المساعد
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تحليل الأخطاء في المدونات اللغوية للمتعلمين
المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية نموذجاً

د. عبدالله بن يحيى الفيفي

ملخص البحث

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على استخدام المدونات اللغوية للمتعلمين Learner Corpora كمصدر لغوي لمجال تحليل الأخطاء Error Analysis في الدراسات المعاصرة، وآلية الاستفادة منها في هذا النوع من الدراسات. فيبدأ البحث بمقدمات أساسية حول هذا المجال تتضمن المقصود بتحليل الأخطاء، وبيان أهميته، والتفريق بين الغلط والخطأ، مع محاولة لتأصيل نشأة هذا المجال، وبيان مراحل تطوره، والبدايات الحديثة لأبحاث تحليل الأخطاء في وقتنا الحاضر. كما يشرح البحثُ الأسس النظرية التي قام عليها هذا الميدان، منتقلاً بعد ذلك إلى مناقشة مفصلة للمنهجية العلمية المستخدمة في تحليل الأخطاء، والتي تتضمن مجموعة من الخطوات الرئيسة التي تهدف للوصول إلى نتائج عملية يمكن الاستفادة منها وتطبيقها في تعليم اللغة الثانية وتعلمها، ولتحقيق الهدف من البحث فإنه يطبق هذه المنهجية على عينات واقعية من المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية، فيقدم بذلك نموذجاً عملياً للاستفادة من مدونات المتعلمين في مجال تحليل الأخطاء.

الكلمات المفتاحية: تحليل الأخطاء، المدونة اللغوية، تعليم اللغة، أخطاء الأداء، أخطاء الكفاية.

Abstract

The paper aims to highlight the use of learner corpus as a language resource for Error Analysis (EA) in the recent studies. It starts with introductory information about this domain including the meaning of EA, its importance and the difference between "Error" and "Mistake". The paper also presents the origin of error analysis, stages of development of this field and the beginning of the systematic studies of EA. The theoretical background is also explained, it is followed by a detailed discussion about the methodology researchers use in EA which contains a number of fundamental procedures, these procedures were developed to lead studies to practical results that can be exploited in second language learning and teaching. The current study applies those procedures on an authentic samples taken from the Arabic Learner Corpus in order to provide a practical example of taking advantage of learner corpora in the error analysis area.

Keywords: Error Analysis, Corpus, Language Learning, Performance Errors, Competence Errors.

المقدمة:

يبرز موضوع تحليل الأخطاء عند الحديث عن تعليم اللغة الثانية وتعلمها، ليحتل مكاناً واضحاً كأحد المناهج الأساسية في الدراسات الحديثة في هذا المجال، بل إنه بات أحد الموضوعات الرئيسة التي تدرس تحت علم اللغة التطبيقي. وقد أسهمت مصادر البيانات النصية الحديثة – أعني المدونات اللغوية المحوسبة وخصوصاً مدونات المتعلمين (Learner Corpora)، مع ما يوفره الحاسب من أدوات للبحث والتحليل – في فتح الباب أمام الباحثين لدراسات أوسع في هذا المجال، حيث تسهم دراسات تحليل الأخطاء في عدة مجالات حاسوبية ولغوية إلى جانب المجال الرئيس المتمثل في تعليم اللغة الثانية وتعلمها، مما يساعد على بناء كتب دراسية، ومواد تعليمية، ومعاجم طلابية، ذات قدرة أكبر على الوفاء بأهداف العملية التعليمية، وباحتياجات المتعلمين أنفسهم. ومن هنا ينطلق موضوع هذا البحث الذي يهدف إلى ربط تحليل الأخطاء بالتطورات الحديثة في مجال المصادر اللغوية، شارحاً منهجية تحليل الأخطاء، ومستنداً على الأسس النظرية التي يقوم عليها هذا الميدان، مع تطبيق عملي على نماذج مستقاة من اللغة الطبيعية لمتعلمي اللغة العربية.

المقصود بتحليل الأخطاء:

يعرف لودلينق وهيرشمان (Lüdeling & Hirschmann, 2015) تحليل الأخطاء Error Analysis (EA) بأنه أداة من الأدوات البحثية، وأن من لوازم استخدام هذه الأداة النظر في بعض النقاط، مثل تحديد الأخطاء المدروسة وتصنيفها، وشمول السياق اللغوي بالتحليل. أما أليس وباركويزن Ellis & Barkhuizen, (2005) فيعرفان تحليل الأخطاء عملياً بأنه دراسة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها

متعلمو اللغة أثناء أحاديثهم أو كتاباتهم، ويتضمن ذلك مجموعة من الإجراءات للتعرف على أخطاء المتعلمين ووصفها وتفسيرها. ويمكننا تعريف تحليل الأخطاء بأنه "منهجية بحثية تسهم في التعرف على الأخطاء الإنتاجية لمتعلمي اللغة مع وصف هذه الأخطاء وبيان أسبابها".

ويمكن نظرياً أن تحدث هذه الأخطاء أثناء عملية الاستقبال اللغوي (Comprehension) أو أثناء عملية الإنتاج (Production)، ولكن لصعوبة اكتشاف الأخطاء المتعلقة بعملية الاستقبال بسبب استحالة تحديد موقع الخطأ بدقة، فإن تحليل الأخطاء يركز على تلك التي تحدث أثناء عملية الإنتاج.

الفرق بين الخطأ Error **والغلط** Mistake**:**

لسنا هنا بصدد دراسة الفرق اللغوي بينهما[1]، لكننا سنركز على الفرق فيما يخص مجال تعلم اللغة واكتسابها؛ ويرى الباحث أن كوردر (Corder, 1967) أفضل من فرَّق بين هذين المصطلحين، حين ميَّز بين أخطاء الأداء (Performance) التي تقع من المتعلم أثناء الحديث أو الكتابة، وبين أخطاء الكفاية (Competence) التي مرجعها إلى خلفيته المعرفية عن اللغة التي يتعلمها، ويقتبس كوردر Corder تسمية هذين النوعين من ميلر (Miller, 1966) الذي يسمي النوع الأول "Mistake" (غلط) والثاني "Error" (خطأ).

كما أن هناك نوعاً ثالثاً للأخطاء أشار إليه صيني (١٤٠٢هـ: حاشية الصفحة ١٤٠) نقلاً عن كوردر (Corder, 1973) في كتابه Introducing Applied Linguistics وهو زلة اللسان (Lapes)، وفرَّق بين هذه الأنواع الثلاثة بأن زلة اللسان تعني الأخطاء الناجمة عن تردد المتكلم وما شابه ذلك، والغلط (Mistake) هو ذلك الناتج عن

إتيان المتكلم بكلام لا يناسب الموقف، وأما الخطأ (Error) فهو ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة.

وبالرجوع إلى تقسيم ميلر (Miller, 1966)، فهو كما ذكرنا يصنف النوع الأول "الغلط" تحت أخطاء الأداء اللغوي (Language performance)، وهي في الغالب أخطاء غير منتظمة، ولا تعكس أي دور في عملية تعلم اللغة. أما النوع الثاني "الخطأ" ففي الغالب يقع بسبب نقص في الكفاية اللغوية لدى المتعلم، ويمكن تصنيف هذه الأخطاء تحت أخطاء الكفاية المرحلية (Transitional competence)، وهي في غالبها أخطاء منتظمة، وتعكس جزءاً من النظام المعرفي اللغوي لدى المتعلم. ومع هذا التصنيف لأخطاء المتعلمين فإن كوردر Corder يؤكد على أن التفريق بين الغلط (Mistake) والخطأ (Error) واحدة من الصعوبات التي تواجه الباحث، فالحكم على أخطاء المتعلم يحتاج إلى دراسة وتحليل دقيقين، ولا يكفي رصدها فقط، ويوافقه في تصنيف الأخطاء وصعوبة الكشف عن نوعها لودلينق وهيرشمان (Lüdeling & Hirschmann, 2015) اللذان يشيران إلى أن التفريق بين هذين النوعين ممكن نظرياً، لكنه قد يكون صعباً عملياً؛ لأنه لا سبيل لإدراك ما في ذهن المتعلم من المعرفة اللغوية من ناحية – مما قد يكون سبباً في أخطاء الكفاية المرحلية – كما أنه لا سبيل لمعرفة الظروف المحيطة التي قد تؤثر على أداء المتعلم من ناحية أخرى – والتي قد تكون السبب في أخطاء الأداء اللغوي–، وحتى عند دراسة حالات كثيرة لخطأ واحد وقع من ذات المتعلم فقد يصعب اكتشاف ما إذا كان بسبب نقص في المعرفة اللغوية، أو أنه مجرد خطأ وقع فيه الطالب بشكل متكرر لمشكلة لديه في استخدام لوحة المفاتيح مثلاً.

أهمية تحليل الأخطاء:

يرى كوردر (Corder, 1967) – وهو من أوائل من كتبوا في مجال تحليل الأخطاء – أن الأخطاء اللغوية قادرة على أن تكشف لنا بعض الجوانب المتعلقة بالنظام اللغوي الذي يستخدمه المتعلم في مرحلة زمنية محددة أثناء تعلم اللغة، ويؤكد على أن المتعلم لا يخرج عن كونه يستخدم نظاماً لغوياً وإن لم يكن هذا النظام صحيحاً بعد. كما يرى أن أهمية الأخطاء اللغوية تكمن في ثلاثة جوانب:

الأول: للمعلم، حيث تخبره الأخطاء عند تحليلها بطريقة منهجية عن مدى تقدم المتعلم نحو الهدف اللغوي المرسوم له، وبالتالي كم بقي لتحقيق هذا الهدف.

الثاني: للباحث، حيث تساعده الأخطاء اللغوية في الكشف عن آلية تعلم اللغة واكتسابها، وما هي الإستراتيجيات والإجراءات التي يوظفها المتعلم خلال فترة التعلم.

الثالث: لمتعلم اللغة نفسه، وقد نعتبره أهم هذه الجوانب، حيث إنه لا غنى للمتعلم عن هذه الأخطاء التي هي بمثابة:

١) أداة يستخدمها المتعلم لاختبار فرضياته حول طبيعة اللغة التي يتعلمها، ومن ثم يحصل على تغذية راجعة حول هذه الأخطاء، مما يساعده على بناء نظامه اللغوي.

٢) إستراتيجية يوظفها المتعلم عند تعلمه للغة الثانية، وحتى الطفل عند اكتسابه لغته الأم. وقد مثل كوردر (Corder, 1967) لذلك بحوار بسيط بين أم وطفلها، ظهر فيه كيف استفاد الطفل من الأخطاء حتى وصل للاستخدام الصحيح.

وترى قرانجر (Granger, 2002) أن تحليل الأخطاء غالباً ما يثير ردات فعل رافضة لمثل هذا النوع من الدراسات بسبب عودتها إلى تلك الأزمنة السابقة التي كان

ينظر فيها إلى الأخطاء اللغوية على أنها مجرد عيوب في لغة المتعلم، وتؤكد قرانجر على أن الحقيقة هي عكس ذلك، فتحليل الأخطاء مفتاح مهم في الدراسات التي تسهم في فهم التطور الحاصل في اللغة المرحلية للمتعلم مما يجعلها عملية أساسية في بناء الأطر المنهجية والتربوية لتعليم اللغة، فالمعلمون ومصممو المواد التعليمية يحتاجون لمعلومات دقيقة للجوانب اللغوية التي يُتوقع من الطالب أن يكون قادراً على اكتسابها في كل مرحلة، وذلك لتقديم الدخل اللغوي الأنسب لهذه المراحل، ومن هنا كان تحليل الأخطاء مصدراً قيماً لمثل لهذه المعلومات، ولا بد هنا من التنويه على أن ما سبق لا يعني تركيز التدريبات والأنشطة الصفية على الأخطاء، لكن وعي المعلم بطلابه سيقود حتماً إلى نتائج ذات جودة أعلى.

نبذة تاريخية عن تحليل الأخطاء:

لو حاولنا الرجوع إلى بداية الاهتمام بالأخطاء اللغوية في لغتنا العربية، فسنجد من الروايات – مع ضعفها – ما يشير إلى اهتمام النبي – صلى الله عليه وسلم – بتقويم اللسان عند وجود اللحن[٢]، أما الآثار التي وردت عن الصحابة الكرام – رضوان الله عليهم – فهي كثيرة وقد بسطها الباحثون في الكتب التي تحدثت عن نشأة النحو العربي، وقد لا يكون من المناسب إعادة بسطها هنا، لكن هذه الروايات تشير إلى أن تفشي الأخطاء كانت السبب في نشأة علم النحو، وبذلك يمكننا القول أن الاهتمام بالأخطاء قد سبق وضع قواعد النحو العربي.

ويشير الباحثان أليس وباركويزن (Ellis & Barkhuizen, 2005) إلى أن تاريخ تحليل الأخطاء – فيما يخص اللغة الإنجليزية – يعود إلى نحاة القرن الثامن عشر الذين اهتموا بما يصح استخدامه لغوياً وما لا يصح، فكانت منهجية تحليل الأخطاء

لديهم مبنية على هذا الأساس الذي يشبه "قُل ولا تَقُل". استمر ذلك إلى القرن الماضي حيث بدأت تظهر كتب ومعاجم تتحدث عن الأخطاء الشائعة لمتعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية، ومنها على سبيل المثال "الأخطاء الشائعة في اللغة الإنجليزية" Common Mistakes in English لفيتيكيدس (Fitikides, 1936). أما الدراسات التي ركزت على البحث في آلية تعلم واكتساب اللغة باستخدام تحليل الأخطاء فلم تبدأ إلا في ستينيات القرن الماضي عندما حلت دراسات تحليل الأخطاء محل الدراسات التقابلية (Contrastive Analysis)، ولم تكن الدراسات التقابلية تمثل منهجيةً لتحليل الأخطاء، بل كان الهدف منها إجراء مقارنة بين نظامين لغويين يمثلان في الغالب لغتين مختلفتين، الأولى هي اللغة الأم للمتعلم والثانية هي لغته الهدف، ويتضمن ذلك وصف السمات اللغوية لكل من اللغتين محل الدراسة مع بيان أوجه الشبه والاختلاف بينهما، ومن ثم التنبؤ بالأخطاء التي يمكن أن يقع فيها متعلمو اللغة الهدف، وكانت هذه الدراسات تُبنى على الاعتقاد بأن الأخطاء اللغوية تحدث في الغالب نتيجة التداخل الخاطئ بين قواعد اللغة الأم وقواعد اللغة الهدف. ومن أمثلة هذه الدراسات التقابلية دراسة كفنر (Kufner, 1962) بعنوان "التراكيب النحوية للإنجليزية والألمانية" The Grammatical Structures of English and German، وكذلك دراسة ستوكويل وآخرون (Stockwell et al., 1965) بعنوان "التراكيب النحوية للإنجليزية والإسبانية" The Grammatical Structures of English and Spanish. من الانتقادات التي وجهت لهذه الدراسات أن كثيراً من الأخطاء التي تنبأت بها لم تقع، وأن بعض الأخطاء التي تقع من المتعلمين لم تتنبأ بها؛ وبناء على هذه النتائج العملية – إضافة إلى رفض الأسس النظرية التي تقوم عليها الدراسات التقابلية والتي من أهمها النظرية السلوكية (انظر تشومسكي Chomsky, 1957) – فقد حاول

الباحثون إيجاد منهج بديل لدراسة اكتساب اللغة الثانية، فكان أول توجههم إلى منهج تحليل الأخطاء، وممن كتب عن هذا المنهج في نهاية الستينيات ومطلع السبعينيات باحث يدعى كوردر Corder – طُبعت مقالاته بعد ذلك في (1981) – حيث فَصَّل الحديث حول الأسس النظرية والإجراءات العملية لمنهج تحليل الأخطاء، وقد بات هذا المنهج يمثل الأداة الرئيسة لإجراء الأبحاث حول تعلم اللغة الثانية واكتسابها، لكن تربعه على المناهج الأخرى لم يدم طويلاً، ففي منتصف السبعينيات بدأت مناهج أخرى في الظهور ومنها على سبيل المثال "تحليل الحالات المفترضة"[٣] (Obligatory Occasions Analysis) الذي كتب عنه براون (Brown, 1973)، ثم طورته بيكا (Pica, 1983) بعد ذلك وأطلقت عليه "تحليل الاستخدام الشبيه بالهدف"[٤] (Target-Like Use Analysis). هذا لا يعني انتهاء منهج تحليل الأخطاء، فقد قام بعض الباحثين بتطويره وابتكار وسائل جديدة لاستخدامه في فهم آلية تعلم واكتساب اللغة ومنهم تايلر (Taylor, 1988) الذي اقترح منهجية نوعية (qualitative) جديدة لدراسة الأخطاء تستند إلى ما يسميه بالتقاليد التفسيرية لقواعد السلوك الإنساني. ومن الباحثين أيضاً باردوفي-هارلق وبافمن (Bardovi-Harlig & Bofman, 1989) اللتان استخدمتا تحليل الأخطاء لقياس الدقة اللغوية بإجراء مقارنة بين أخطاء مجموعتين من المتعلمين تختلفان في المستوى اللغوي، كذلك استعرض لينن (Lennon, 1991) طريقة للتغلب على المشاكل التي قد تطرأ عند تحديد الأخطاء وذلك بالنظر إلى السياق الأوسع للخطأ، كما قدم أليس وباركويزن (Ellis & Barkhuizen, 2005) منهجية من خمس مراحل لتحليل الأخطاء، وسنأخذ مثالاً عملياً عليها في ثنايا هذا البحث؛ هذه الدراسات وغيرها أثبتت أن منهج تحليل الأخطاء لا يزال مناسباً ومستخدماً إلى اليوم للبحث في آلية تعلم اللغة واكتسابها.

ولو اتجهنا صوب الدراسات العربية التي بحثت أخطاء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها فسنجد أن ظهورها كان حديثاً، ومنها دراسة العصيلي "الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى" (١٤٠٥هـ)، ودراسة العتيق "تحليل الأخطاء الدلالية لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها في مادة التعبير الكتابي" (١٤١٢هـ)، ودراسة الحمد "تحليل أخطاء التعبير الكتابي لدى المستوى المتقدم من دارسي العربية غير الناطقين بها في جامعة الملك سعود" (١٤١٤هـ)، ودراسة العقيلي "تحليل الأخطاء في بعض أنماط الجملة الفعلية للغة العربية في الأداء الكتابي لدى دارسي المستوى المتقدم" (١٤١٥هـ)، وغيرها من الدراسات.

ومن المهم أن نعرف أن الغرض الرئيس من دراسة الأخطاء اللغوية رغم تاريخها الممتد كان يُركز على بيان الاستخدام اللغوي الصحيح وتمييزه عن الاستخدام الخاطئ، كما أن هذه الدراسات لم تكن تعزل أخطاء المتعلمين الأجانب عن أخطاء الناطقين الأصليين لتدرسها في سياق تعلم اللغة، ويتبع ذلك عدم الاهتمام بالبحث في كيفية تعلم واكتساب اللغة، أو بناء النظام المعرفي اللغوي لدى المتعلم، واكتشاف إستراتيجات التعلم لديه، ونحو ذلك من الأغراض والدراسات التي لم توجد إلا في وقتنا الحاضر.

الأسس النظرية لتحليل الأخطاء:

كما ذكرنا في النبذة التاريخية أعلاه، فإن منهج الدراسات التقابلية – الذي سبق منهج تحليل الأخطاء – قد اعتمد في أساسه على النظرية السلوكية التي ترى أن تعلم اللغة يشبه إلى حد كبير عملية ميكانيكية لتشكيل عادة سلوكية جديدة، وأن العادات التي سبق تشكيلها تتداخل مع العادات الجديدة فتسبب تشويشاً لها. لذلك يكمن

التحدي الذي يواجه متعلم اللغة الثانية، وكذلك المعلم، في التغلب على ما قد يقع من تأثير للعادة التي سبق تشكيلها (اللغة الأولى للمتعلم) في العادة الجديدة (اللغة الثانية)، فأخذ منهج الدراسات التقابلية على عاتقه مهمة تحديد أوجه الاختلاف بين لغة المتعلم الأم ولغته الثانية، وذلك لتسهيل اكتساب العادة الجديدة (اللغة الثانية) عن طريق الممارسة المكثفة لأوجه الاختلاف بين اللغتين. وفي مقابل منهج الدراسات التقابلية، برز منهج تحليل الأخطاء الذي ارتبط ارتباطاً وثيقاً بالاتجاهات الفطرية في تعلم اللغة، ففي حين تؤكد النظرية السلوكية على دور المثيرات البيئية، فإن النظريات الفطرية تركز على العمليات الذهنية التي تحدث في الدماغ عند تعلم اللغة، فالبيانات اللغوية (المدخلات) تُعالَج داخلياً بواسطة قدرة إدراكية مستقلة تُنتج نظاماً معرفياً لغوياً يُستخدم في الأداء اللغوي الفعلي (المخرجات)، هذا النظام المعرفي اللغوي للمتعلم يطلق عليه اللغة المرحلية (Interlanguage)، وأول من أطلق هذا المصطلح هو سيلينكر (Selinker, 1972) للإشارة إلى النظام العقلي لقواعد اللغة الثانية في ذهن الدارس في مرحلة محددة من عملية التعلم، ورغم التطور الكبير الذي مرت به نظرية اللغة المرحلية خلال العقود الماضية إلا أن أساساتها ظلت ثابتة كما هي، ومنها:

١. أن اللغة المرحلية للمتعلم تتكون من نظام معرفي لغوي ضمني، مع تعذر الوصول لحقيقة القواعد التي تحكم هذه اللغة المرحلية.

٢. اللغة المرحلية تُمثل نظاماً لغوياً للمتعلم كما أن للمتحدث الناطق بلغته الأم نظامه اللغوي، وهذا قد يفسر الاتساق الذي يظهر في لغة المتعلم أثناء استخدامه اللغة الثانية.

٣. اللغة المرحلية للمتعلم هشَّة، فهي غير مكتملة وغير مستقرة، ومن السهل خرقها عن طريق ما يتلقاه المتعلم من الدخل اللغوي الخارجي، ومن العمليات الداخلية مثل المبالغة في التعميم (Over generalisations).

٤. اللغة المرحلية للمتعلم نظام انتقالي مرحلي كما هو واضح من تسميتها، فالمتعلم يبني قواعد لغته مع الوقت، وهذا يعني انتقال المتعلم عبر سلسلة من المراحل.

٥. اللغة المرحلية قابلة للتغير، فالمتعلم قد يغير التراكيب والقواعد التي يستخدمها خلال أي مرحلة من مراحل تطور نظامه المعرفي اللغوي، ورغم أن جزءاً يسيراً من هذا التغير قد يكون عشوائياً إلا أن أغلبه محكوم وفق هذا النظام الذي يمثل اللغة المرحلية.

٦. اللغة المرحلية نتاجٌ للإستراتيجيات العامة للتعلم، حيث تؤثر فيها وفق نسبة توظيفها، ومنها تطبيق قواعد اللغة الأم على اللغة الهدف (L1 Transfer)، والمبالغة في التعميم (Over generalisations)، والتبسيط (Simplification)، وغيرها.

٧. قد يلجأ المتعلم إلى معالجة النقص في لغته المرحلية ببعض الإستراتيجات التواصلية مثل إعادة الصياغة (Paraphrasing) ونحوها، وذلك لتعويض النقص المعرفي لديه عن اللغة الهدف، أو للتغلب على الصعوبات التي يجدها عند الحديث بها.

٨. اللغة المرحلية قد تتحجَّر، أي أن يتوقف نموها عند المتعلم، وبالتالي لا يصل إلى مستوى المتحدث الأصلي[٥].

ومما يجدر الإشارة إليه أن بعض هذه الأسس لا زالت محل نقاش، فالباحثون مثلاً غير مجمعين على أن اللغة المرحلية قابلة للتغير، ومنهم من يفضل التعامل مع التغير الذي يطرأ عليها على أنه مظهر من مظاهر الأداء اللغوي (Performance) لا الكفاية اللغوية (Competence)، انظر قريق على سبيل المثال (Gregg, 1990)؛ ومن ذلك أيضاً نظرة الباحثين إلى إستراتيجات التعلم المسؤولة عن تطور اللغة المرحلية التي لا زالت محل نقاش، فمنهم من يرى أنها لغوية بحتة، ومنهم من يرى أنها تتضمن عمليات أوسع ذات طابع إدراكي، انظر مثلاً أليس (Ellis, 2002)، ووايت (White, 1989). وقد أسهم تحليل الأخطاء في تأييد كثير من هذه الأسس، حيث وجد الباحثون أن الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون ذات نظام محدد وليست عشوائية، وأن هذه الأخطاء تتغير بمرور الوقت مما يشير إلى ما يحدث لنظام اللغة المرحلية من تطور، إضافة إلى ما يزودنا به تحليل الأخطاء من أدلة حول التحجر اللغوي، وتتجلى الصلة الوثيقة بين تحليل الأخطاء ونظرية اللغة المرحلية من خلال مقالات كوردر (Corder, 1981) التي طبعت في كتاب بعنوان "تحليل الأخطاء واللغة المرحلية" Error Analysis and Interlanguage (Ellis & Barkhuizen, 2005).

منهجية تحليل الأخطاء:

تشير قرانجر (Granger, 2002) إلى أن تحليل الأخطاء في الوقت الحالي يختلف عنه في سبعينات القرن الماضي، حيث إن الأخطاء في ذلك الوقت كانت تُحلل بعيداً عن سياقاتها اللغوية، ودون النظر إلى الجوانب الصحيحة في لغة المتعلم، ولم تكن توجد تقسيمات موحدة ومعيارية لتصنيف الأخطاء اللغوية، أما تحليل الأخطاء اليوم فإنه يراعي السياق بشكليه: السياق اللغوي للخطأ (co-text)، وسياق الاستخدام (context)، وكلاهما متاح اليوم في كثير من مدونات المتعلمين، إضافة إلى وجود بعض التقسيمات الموثقة والمشروحة لتصنيف الأخطاء اللغوية.

ويَستخدم الباحثون في الغالب أدوات حاسوبية تساعدهم على البحث والتحليل عند إجراء دراساتهم في مجال تحليل الأخطاء، كما تقدم هذه الأدوات وظائف أخرى مفيدة مثل إحصاء المفردات، استخراج قوائم الشيوع للمفردات والتراكيب (Frequency lists)، واستخراج المتصاحبات اللغوية (Collocations)، إنتاج الكشافات السياقية (Concordances)، والمقارنة بين النصوص وغيرها، ومن الأدوات المناسبة للعمل على النصوص أو المدونات اللغوية العربية: برنامج غواص (Althubaity and Almazrua, 2014; Althubaity et al. 2014)، وبرنامج Sketch Engine (Kilgarrif 2014; Kilgarriff et al., 2004) على الإنترنت، وبرنامج AconCorde (Roberts, 2014; Roberts et al., 2006)، ويمكن الرجوع لدراسة الفيفي وأتويل (Alfaifi & Atwell, 2016) وفيها تقييم لمجموعة من أدوات تحليل المدونات اللغوية العربية.

يقدم أليس وباركويزن (Ellis & Barkhuizen, 2005) طريقة تشمل خمس مراحل لدراسة الأخطاء مستقاة مما كتبه كوردر (Corder, 1974) في أبحاثه، وهي باختصار:

١. جمع عينة من لغة المتعلمين.

٢. تحديد الأخطاء اللغوية في العينة.

٣. وصف الأخطاء.

٤. تفسير الأخطاء.

٥. تقييم الأخطاء.

وفيما يلي تفاصيل أكثر حول الإجراءات والإشكاليات المرتبطة بكل مرحلة من هذه المراحل الخمس، مأخوذة مما كتبه أليس وباركويزن (Ellis & Barkhuizen, 2005)، مع تطبيقات على نماذج من اللغة الطبيعية لمتعلمي اللغة العربية.

١- جمع عينة من لغة المتعلمين.

من المهم عند جمع العينة أن تكون مواصفاتها مناسبة لسؤال البحث الذي نحاول الإجابة عنه، حيث إن اختيار العينة قد يؤثر على نوعية الأخطاء الموجودة فيها، فأخطاء الكتابة تختلف عن أخطاء الكلام، وأخطاء الأطفال تختلف عن أخطاء البالغين، وأخطاء الكلام العفوي المباشر قد تختلف عن أخطاء الكلام المعد سلفاً، وأخطاء المتعلمين في المستوى المبتدئ قد تختلف عن أخطاء المستوى المتقدم؛ ولذلك نحتاج إلى مراعاة مجموعة من العوامل المؤثرة المتعلقة بالطالب وبالمهمة اللغوية التي يُستكتب أو يُستنطق من خلالها، وذلك مثل العمر، والجنس، واللغة الأم، والمستوى اللغوي، ونوع النص (مكتوب أو منطوق)، والنوع الأدبي (سردي، أو حجاجي، أو مناقشة، أو غير ذلك)، وهل المهمة محدودة بوقت لإنهائها، وهل سيعطى المتعلم وقتاً للإعداد قبل المهمة، وهل سيسمح للمتعلم باستخدام مراجع أثناء الكتابة أو الكلام، ونحو ذلك من العوامل.

ويمكن التمييز بين طريقتين لجمع العينة، الأولى أن يركز الباحث على عينة محددة وفق العوامل المذكورة أعلاه، فيجمع مثلاً نصوصاً منطوقة سردية من طلاب بالغين ذكور في المستوى المتقدم ولغتهم الأم هي الفرنسية، بحيث يطلب منهم الحديث مباشرة دون إعداد مسبق، ثم تليها مهمة مشابهة ولكن مع إعطائهم مهلة كافية للإعداد، ومثل هذه العينة المركَّزة تساعد على الإجابة على أسئلة بحثية محددة مثل: ما

أثر الإعداد المسبق للمهام الشفهية السردية على أخطاء متعلمي اللغة الفرنسيين الذكور البالغين في المستوى المتقدم؟ أما الطريقة الثانية فيجمع فيها الباحث مجموعة عامة من البيانات تشمل مثلاً المكتوب والمنطوق، من عدة فئات عمرية، ومستويات لغوية، ذكوراً وإناثاً، وهكذا؛ وهنا يحتاج الباحث لوصف مكونات هذه العينة وصفاً دقيقاً ليتمكن لاحقاً من دراسة العوامل المؤثرة على أخطاء المتعلمين.

وبغض النظر عن الطريقة التي يستخدمها الباحث في جمع بياناته، فإنه قد يجمع عينته بنفسه، أو يعتمد على مدونة لغوية جاهزة إن وجد فيها ما يطابق مواصفات دراسته وأسئلته البحثية، والاعتماد على مدونة لغوية – مصممة وفق معايير واضحة – بات ممارسة شائعة في الأبحاث اللغوية النظرية والتطبيقية على حد سواء، فهي تجعل عينة البحث محايدة، ونتائجه قابلة للتعميم؛ فيعمد الباحث إلى اختيار جزء محدد من هذه المدونة إن كان سيبحث وفق الطريقة الأولى (المركَّزة)، أو يبحث فيها كاملة أو في عينة عشوائية إن كان سيعتمد على الطريقة الثانية (العامة).

وفي بحثنا الحالي سنعمد إلى استخدام عينات من نصوص المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية (Alfaifi, 2015)، وتضم هذه المدونة اللغوية مجموعة من المواد المكتوبة والمنطوقة التي حررها متعلمو اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بين عامي ٢٠١٢م و٢٠١٣م، وتشمل ١٥٨٥ نصاً (٧٣٢،٢٨٢ كلمة)، شارك في إنتاجها ٩٤٢ طالباً من ٦٧ جنسية، و٦٦ لغة أم مختلفة. فأما المواد التي تشكل محتوى المدونة فمنها نصوص مكتوبة يدوياً، وأخرى باستخدام الحاسب، وكذلك مقابلات صوتية مسجلة، تدور جميعها حول موضوعين: الأول سردي يقص فيه الطالب رحلة في إحدى الإجازات، والثاني يناقش فيه الطالب ميوله العلمي وتخصصه في المستقبل. وأما الطلاب المشاركون فهم من متعلمي اللغة العربية الناطقون بغيرها ويمثلون ٤٧٪

من محتوى المدونة، إضافة إلى أهل اللغة الذين يمكن أن تمثل نصوصهم عينة ضابطة، ونسبتها ٥٣٪ من المدونة، وجميعهم من كلا الجنسين (الذكور ٦٧٪، والإناث ٣٥٪)، يدرسون في عدد من المدارس الثانوية ومعاهد اللغة وجامعات المملكة العربية السعودية، وتتفاوت أعمارهم بين ١٦ و ٤٢ سنة؛ ويمكن تنزيل نصوص المدونة في ملفات نصية (txt)، أو ملفات لغة الترميز الممتدة (xml)، إضافة إلى الأصول المكتوبة يدوياً في ملفات (pdf)، وكذلك التسجيلات الصوتية في ملفات (mp3)، من خلال موقع المدونة على الشبكة العنكبوتية على الرابط التالي:

http://www.arabiclearnercorpus.com.

٢- تحديد الأخطاء اللغوية في العينة.

من المهم الاتفاق على أساس أو تعريف للخطأ لينطلق منه الباحث في حكمه على ما هو خطأ وما ليس بخطأ في لغة المتعلم، وقد يكون هذا الأساس أو المعيار مستنداً على "قواعد اللغة"، أي أن ما خالف القواعد اللغوية يعد خطأ، وقد يكون المعيار قائماً على "الاستخدام اللغوي"، أي أن ما خالف الاستخدام المتداول بين الناطقين باللغة فهو خطأ لغوي. هذا المعيار الثاني قد يكون من حيث المنهج العلمي بعيداً بعض الشيء عن الموضوعية المطلوبة في مثل هذه الحال؛ لأنه يخضع لرأي الباحث وتقييمه بالدرجة الأولى، مما يعني احتمال وجود تفاوت كبير بين الباحثين في تحديد ما هو خطأ وما هو صواب بناء على "الاستخدام اللغوي"، كما أن استخدام هذا المعيار يميل إلى الاعتماد على الأسلوب اللغوي الذي يصعب وضع ضابط دقيق له، أكثر من اعتماده على القواعد اللغوية المتفق عليها بدرجة كبيرة، إضافة إلى أهمية معرفة سياق الاستخدام (context) للحكم على الخطأ وفق هذا المعيار، فما قد يكون خطأ في سياق قد يكون صواباً في غيره؛ وكل هذه الأسباب تجعل معيار "الاستخدام

اللغوي" أقل موثوقية من معيار "قواعد اللغة" (Ellis & Barkhuizen, 2005). بناء على ما سبق فقد يكون من الصعب تعريف الخطأ بدرجة مقبولة من الموضوعية بناء على معيار "الاستخدام اللغوي"، وكان لينن (Lennon, 182 :1991) ممن حاول تعريفه وفق هذا المعيار فقال إن الخطأ هو: "الصيغة اللغوية – أو مجموعة الصيغ اللغوية – التي في غالب الظن لا يستخدمها الناطق الأصلي باللغة في نفس السياق الذي وردت فيه، وفي نفس الظروف التي استخدمت فيها"، وقد يسبب هذا التعريف كما ذكرنا إشكالاً منهجياً من الناحية العملية، فإذا كان الباحث نفسه هو الذي سيحكم على الصيغ اللغوية – ما إذا كانت مستخدمة أو غير مستخدمة من قبل الناطق الأصلي – فليس هناك ما يضمن موضوعية الحكم، وقد يكون الحكم على الخطأ من قبل عدة أطراف أحد الحلول المقبولة لهذا الإشكال. أما تحديد الخطأ وفق معيار "قواعد اللغة" فيمكننا أن نقول مثلاً بأن الخطأ هو ما خالف قواعد اللغة المتفق عليها فيما يتعلق بالأصوات أو المفردات أو التراكيب، سواء أكان ذلك من حيث الرسم أو الصرف أو النحو أو الدلالة، أو نحواً من ذلك.

وبغض النظر عن المعيار الذي نستخدمه لتحديد الخطأ، فإننا نحتاج إلى القيام ببعض الخطوات العملية عند تحديد الأخطاء، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

أولا: إعادة بناء العينة – سواء أكانت نصاً مكتوباً أو حديثاً منطوقاً – لتبدو وكأن ناطقاً باللغة هو الذي أنتجها.

ثانياً: مقارنة الجمل في النصين – نص المتعلم مع النص الذي أعيد بناؤه من قبل الناطق باللغة – وعند وجود اختلافات بينهما ننظر في إمكانية قبول الجملة التي أنتجها المتعلم وموافقتها لمعيار الخطأ الذي نتبناه (القواعد أو الاستخدام)، وتبقى بعد ذلك الجمل التي لا يمكن قبولها فنكون بذلك قد حصرنا الجمل المشتملة على أخطاء.

ثالثاً: تضييق مجال الخطأ أكثر، وذلك بتحديد الكلمة أو الكلمات الخاطئة في كل جملة من الجمل الغير مقبولة في نص المتعلم، لنصل بذلك إلى تحديد دقيق للأخطاء اللغوية في العينة التي بين أيدينا.

لكن إشكالاً قد يواجهنا في الخطوة الأولى، وهو صعوبة الوصول إلى الصيغة الأصلية عند إعادة بناء العينة، فقد يحتمل البناء الصحيح أكثر من شكل، وكل واحد من هذه الأشكال يشير إلى سبب مختلف للخطأ، وتبقى الصيغة النهائية التي يقصدها المتعلم غير معروفة، ومثال ذلك عبارة "أن كل حاج رجال الذين أحرموا بالحج ليسوا لباس الإحرام"(٦)، فمثل هذه الجملة قد تحتمل التصويبات التالية:

- أن كل حاج رجل من الذين أحرموا بالحج لبسوا لباس الإحرام.
- أن كل الحجاج الرجال الذين أحرموا بالحج لبسوا لباس الإحرام.

وقد تحتمل تصويبات أخرى، لكننا سنلاحظ أن كل تصويب يشير إلى مجموعة من المشاكل منها ما هو مشترك بين التصويبين ومنها ما ليس كذلك، فالتصويب الأول يشير إلى أن المشكلة تكمن في:

(١) المطابقة في العدد (رجال - رجل) .

(٢) سقوط حرف الجر (من) .

(٣) الخطأ الإملائي في إبدال الباء ياءً في الفعل (لبسوا) .

والتصويب الثاني يشير إلى أن المشكلة تكمن في:

(١) التعريف والتنكير (حاج – الحجاج) و (رجال – الرجال) .

(٢) المطابقة في العدد (حاج – الحجاج) .

(٣) الخطأ الإملائي في الفعل (لبسوا) .

ويرى كوردر (Corder, 1974) أن أحد الحلول الممكنة لمثل هذه المسألة أن يُسأل المتعلم عن مقصده من حديثه أو نصه، ليسهل الوصول إلى أقرب صيغة تمثل هذا المقصد، لكن هذا الحل ممكن فقط في حال استطاع الباحث معرفة المتعلم صاحب النص وأمكنه الوصول إليه، ومع ذلك فإن جيمس (James, 1998) يرى أن الأخطاء في الغالب تبقى غامضة بالنسبة للمتعلم، فيستحيل عليه تبعاً أن يحدد أي الصيغ هي الأنسب لما يقصده بكلامه أو كتابته.

وفي بعض الحالات يساعدنا السياق على استنتاج الصيغة المقصودة، فالعبارة التالية مثلاً: "وسألنا بعض السؤال من الفقه و الحديث و غبر ذالك"[٧] لا يتضح فيها ما إذا كان المتحدث سائلاً أو مسؤولاً، فقد يكون المقصود منها:

- وسألناه بعض الأسئلة من الفقه والحديث وغير ذلك (المتحدث وزملاؤه هم السائلون).
- وسألونا بعض الأسئلة من الفقه والحديث وغير ذلك (المتحدث وزملاؤه هم المسؤولون).

لكن الجملة التي بعدها "وأعطوا مكافأة الذين إستطعوا الجواب سؤالهم" تدل على أن المتحدث وزملاؤه كانوا مسؤولين لا سائلين، لأن من يجيب على السؤال يُعطى مكافأة، فيكون التصويب الثاني هو الأقرب لمقصود المتعلم، وبالتالي نجد أن الخطأ يتركز في (١) إسقاط الضمير (الواو) (سألنا – سألونا) أو في رسم الهمزة إن كان الفعل مبنياً للمجهول (سألنا – سُئِلنا) ، (٢) المطابقة في العدد (السؤال – الأسئلة) ، (٣) أخطاء الرسم الإملائي (غبر – غير) و (ذالك – ذلك) .

٣- وصف الأخطاء.

وصف الأخطاء كما يشرحه كوردر (Corder, 1974: 128) "هو في الأساس عملية مقارنة بين النص الأصلي المشتمل على الأخطاء والنص الصحيح الذي أعيد بناؤه"، فهذه العملية تتضمن تحديد الاختلافات بين الصيغ التي يستخدمها المتعلم وتلك التي قد يستخدمها الناطق باللغة، وبالتالي فالوصف يُـــركِّز على السمات الظاهرة في نص المتعلم، وهذه المرحلة – وصف الأخطاء – تشمل خطوتين:

الأولى: وضعُ نظام لتصنيف الأخطاء ووصفها، يُستخدم في وسم الأخطاء بعد تحديدها في النص.

الثانية: إحصاء مدى شيوع كل خطأ من هذه الأخطاء.

ويشير جيمس (James, 1998) إلى اثنين من المعايير الواجب توفرها عند بناء نظام لتصنيف الأخطاء ووصفها: الأول أن يحتوي هذا التصنيف على تفاصيل تسمح له بوصف الأخطاء بأعلى درجة من الدقة، والثاني أن يكون واضحاً للمستخدم فلا يشتمل على أخطاء غامضة وغير مفهومة، وقد أشار أليس وباركويزن (Ellis & Barkhuizen, 2005) إلى مجموعة من التصنيفات المستخدمة لوسم الأخطاء في اللغة الإنجليزية، أما فيما يخص اللغة العربية فهناك عدة دراسات تحدثت عن تحليل الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة، ورغم أن هذه الدراسات قد صنَّفتْ بعض أنواع الخطأ معتمدة على عينات واقعية مأخوذة من المتعلمين (انظر مثلاً العصيلي، ١٤٠٥هـ، والعتيق، ١٤١٢هـ، والحمد، ١٤١٤هـ، والعقيلي، ١٤١٥هـ)، إلا أنها لم تضع تصنيفاً شاملاً للأخطاء يمكن اعتباره مرجعاً في وسم المدونات اللغوية، وقد يرجع السبب إلى أن مدونات المتعلمين لم تكن قد اكتسبت شهرتها كنوع

مستقل من المدونات، حيث كانت السبب الرئيس في ظهور مثل هذه التصنيفات العامة للأخطاء اللغوية.

ويُعتبر تصنيف الأخطاء الذي قدمه أبو حكيمة وآخرون (Abuhakema et al., 2008, 2009) من المحاولات الأولى في هذا المجال، وهو في الأصل ترجمة لتصنيف الأخطاء في اللغة الفرنسية الذي أوردته قرانجر (Granger, 2003) في دراسة لها، انظر الفيفي وأتويل (Alfaifi & Atwell, 2012) لمزيد من الإيضاح حول هذا التصنيف. وهناك تصنيف آخر قام الباحث ببنائه (Alfaifi et al., 2013) وهو جزء من مشروع المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية (Alfaifi, 2015)، وفيه طبقتان، الأولى تشمل مجالات الخطأ، وقد رُتبتْ تبعاً لتسلسل المستويات اللغوية كما يلي: الخطأ الإملائي، الخطأ الصرفي، الخطأ النحوي، الخطأ الدلالي، الخطأ في علامات الترقيم، وتحت كل مجال من هذه المجالات الخمسة مجموعة من الفئات الفرعية (انظر الجدول ١). وقد أسس الباحث تصنيف الأخطاء هذا مستنداً على نتائج مجموعة من الأبحاث العلمية التي درست عينات من أخطاء متعلمي اللغة (انظر الفيفي وأتويل Alfaifi & Atwell, 2012)، ومن ثم اختبر التصنيف على عينات من المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية بمشاركة مجموعة من الباحثين، والذين شاركوا أيضاً في تقويم هذا التصنيف عدة مرات مستقلة لتحسينه وتنقيحه حتى وصل إلى نسخته الثالثة، وفي كل مرة يُطبَّق على عينة مختلفة من النصوص للتأكد من دقته وشموله ووضوح أنواع الخطأ فيه؛ كما قام الباحث بدراسة حول استخدام هذا التصنيف بالمقارنة مع تصنيف أبو حكيمة – بالاشتراك مع أبو حكيمة نفسه –، وأظهرت النتائج أن استخدام تصنيف الفيفي حقق نتائج أعلى خصوصاً فيما يتعلق بتحديد المجال العام للخطأ، وللاطلاع على تفاصيل أكثر عن هذه الدراسة انظر الفيفي وأخرون (Alfaifi et al., 2013).

يعرض الجدول ١ أدناه فئات الخطأ في تصنيف الفيفي مع الأنواع الفرعية المندرجة تحت كل فئة، وقد أنشأ الباحث دليلاً مرجعياً يشرح كل نوع من أنواع الخطأ في هذا التصنيف مع أمثلة للتوضيح، كما يشرح الطريقة المناسبة لاختيار الرمز الصحيح لكل خطأ، ويزود المستخدم ببعض النقاط والقواعد الهامة التي يجب اتباعها عند عملية وسم الأخطاء، ويشرح عدداً من حالات التداخل المحتملة وطريقة التعامل معها[٨]، وهذا الدليل جزء من مشروع المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية التي سبق ذكرها، هذا فيما يخص الخطوة الأولى ضمن مرحلة وصف الأخطاء، وهي "وضعُ نظام لتصنيف الأخطاء ووصفها، يُستخدم في وسم الأخطاء بعد تحديدها في النص".

الجدول ١: النسخة الثالثة من تصنيف الأخطاء اللغوية العربية الذي طوره الباحث.

Error Category مجال الخطأ	Error Type نوع الخطأ	Tag الرمز
io1. Orthography الإملاء 'l'imlā'	1. Hamza الخطأ في الهمزة (ء، أ، إ، ؤ، ئ، ـئـ)	<OH>
	2. Confusion in Hā' and Tā' Mutadarrifatīn الخطأ في الهاء والتاء المتطرفتين (ـه، ـة، ـت)	<OT>
	3. Confusion in 'alif and Yā' Mutadarrifatīn الخطأ في (ا، ى، ي) الألف والياء المتطرفتين	<OA>
	4. Confusion in 'alif Fāriqa الخطأ في الألف الفارقة (كتبوا)	<OW>
	5. Confusion between Nūn (ن) and Tanwīn (ٍ) الخلط بين النون والتنوين	<ON>
	6. Shortening the long vowels تقصير الصوائت الطويلة (اوي ← ٍ)	<OS>
	7. Lengthening the short vowels تطويل الصوائت القصيرة (ٍ← اوي)	<OG>
	8. Wrong order of word characters الخطأ في ترتيب الحروف داخل الكلمة	<OC>
	9. Replacement in word character(s) استبدال حرف أو أحرف من الكلمة	<OR>
	10. Redundant character(s) زيادة حرف أو أكثر	<OD>

Error Category مجال الخطأ	Error Type نوع الخطأ	Tag الرمز
	11. Missing character(s) نقص حرف أو أكثر	<OM>
	12. Other orthographical errors أخطاء إملائية أخرى	<OO>
2. Morphology الصرف ‘ssarf	13. Word inflection الخطأ في اختيار بنية الكلمة المناسبة	<MI>
	14. Verb tense الخطأ في زمن الفعل	<MT>
	15. Other morphological errors أخطاء صرفية أخرى	<MO>
3. Syntax النحو ‘nnaḥw	16. Case الخطأ في الإعراب	<XC>
	17. Definiteness الخطأ في التعريف والتنكير	<XF>
	18. Gender الخطأ في الجنس (التذكير والتأنيث)	<XG>
	19. Number (singular, dual and plural) الخطأ في العدد (الإفراد والتثنية والجمع)	<XN>
	20. Redundant word كلمة زائدة	<XT>
	21. Missing word كلمة ناقصة	<XM>
	22. Other syntactic errors أخطاء نحوية أخرى	<XO>
4. Semantics الدلالة ‘ddalāla	23. Word selection الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة	<SW>
	24. Fasl wa wasl (confusion in use/non-use of conjunctions) الخطأ في الفصل والوصل (الخطأ في استخدام أدوات العطف)	<SF>
	25. Other semantic errors أخطاء دلالية أخرى	<SO>
5. Punctuation علامات الترقيم ‘alāmāt □ ‘t-tarqīm	26. Punctuation confusion علامة ترقيم خاطئة	<PC>
	27. Redundant punctuation علامة ترقيم زائدة	<PT>
	28. Missing punctuation علامة ترقيم مفقودة	<PM>
	29. Other errors in punctuation أخطاء أخرى في علامات الترقيم	<PO>

أما الخطوة الثانية وهي "إحصاء مدى شيوع كل خطأ من هذه الأخطاء"، فالمثال التالي يشرحها، حيث أخذ الباحث عينة من المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية تشمل ١٠,٠٠٠ كلمة، تمثل أهل اللغة ومتعلميها من غيرهم (٥٠٠٠ كلمة لكل فئة)، وقام ثلاثة مختصين بوصف الأخطاء في هذه العينة عن طريق وضع الوسم المناسب أمام كل خطأ (الوسم <OH> مثلاً أمام أي خطأ في الهمزة)، وأظهرت النتائج أن ترك علامات الترقيم، والخطأ في الهمزة، هما الأكثر شيوعاً بين متعلمي اللغة العربية، ويوضح الجدول ٢ أكثر عشرة أخطاء شيوعاً في العينة الموسومة.

الجدول ٢: الأخطاء الأكثر شيوعاً في عينة المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية.

م	مجال الخطأ	نوع الخطأ	النسبة
١	علامات الترقيم	علامة ترقيم مفقودة	%٢٣
٢	الإملاء	الخطأ في الهمرة	%١٩
٣	الدلالة	الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة	%٧
٤	علامات الترقيم	علامة ترقيم خاطئة	%٧
٥	النحو	كلمة زائدة	%٥
٦	النحو	الخطأ في التعريف والتنكير	%٥
٧	الإملاء	الخطأ في الهاء والتاء المتطرفتين (ـه، ـة، ـت)	%٥
٨	النحو	كلمة ناقصة	%٥
٩	الدلالة	الخطأ في الفصل والوصل (الخطأ في استخدام أدوات العطف)	%٤
١٠	الإملاء	نقص حرف أو أكثر	%٣
			%٨٣

- نسبة الخطأ إلى كامل العينة الموسومة

ولو وزعنا الأخطاء بناء على عامل أصالة اللغة (Nativeness)، فسنجد أن أكثر الأخطاء شيوعاً لدى الناطقين بالعربية هما: الخطأ في الهمزة، يليه ترك علامة الترقيم؛ أما بالنسبة للناطقين بغير العربية فإن أكثر الأخطاء شيوعاً لديهم على الترتيب: ترك علامة الترقيم، والخطأ في التعريف والتنكير، والخطأ في اختيار الكلمة المناسبة، ووجود كلمة زائدة؛ ويوضح الجدول ٣ توزيع الأخطاء على الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها، ويمكن الرجوع إلى دراسة الفيفي (Alfaifi, 2015) للاطلاع على تفاصيل أكثر حول عمليتي الوسم والإحصاء.

الجدول ٣: الأخطاء الأكثر شيوعاً موزعة على الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها.

م	الناطقون بالعربية			الناطقون بغير العربية		
	مجال الخطأ	نوع الخطأ	النسبة	مجال الخطأ	نوع الخطأ	النسبة
١	الإملاء	الخطأ في الهمرة	٢٨%	علامات الترقيم	علامة ترقيم مفقودة	١٨%
٢	علامات الترقيم	علامة ترقيم مفقودة	٢٦%	النحو	الخطأ في التعريف والتنكير	١٢%
٣	الإملاء	الخطأ في الهاء والتاء المتطرفتين	٧%	الدلالة	الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة	١١%
٤	علامات الترقيم	علامة ترقيم خاطئة	٦%	النحو	كلمة زائدة	١٠%
٥	الدلالة	الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة	٥%	النحو	كلمة ناقصة	٨%
٦	النحو	الخطأ في الإعراب	٤%	علامات الترقيم	علامة ترقيم خاطئة	٨%

م	الناطقون بالعربية			الناطقون بغير العربية		
	مجال الخطأ	نوع الخطأ	النسبة	مجال الخطأ	نوع الخطأ	النسبة
٧	الدلالة	الخطأ في الفصل والوصل	٤%	النحو	الخطأ في الجنس (التذكير والتأنيث)	٥%
٨	الإملاء	نقص حرف أو أكثر	٣%	الدلالة	الخطأ في الفصل والوصل	٤%
٩	الإملاء	استبدال حرف أو أحرف من الكلمة	٣%	الإملاء	الخطأ في الهمرة	٤%
١٠	النحو	كلمة زائدة	٣%	الصرف	الخطأ في اختيار بنية الكلمة المناسبة	٤%
			٨٨%			٨٤%

ولنأخذ مثالاً للبحث عن إحدى الكلمات؛ للكشف عن دقة استخدامها من قبل الناطقين بغير العربية، فلو بحثنا في كامل المدونة عن استخدام كلمة "يُتَعَلَّق" لدى الناطقين بغير العربية، سنجد أنها استخدمت ٢٨ مرة، ويمكن أن نستبعد واحدة منها؛ لأن الكلمة نفسها تكررت في ذات الجملة ولم ترد بينهما مفردةٌ صحيحة، وبالتالي فإن لدينا ٢٧ حالة لاستخدام كلمة "يتعلق"، أتى حرف الجر "الباء" بعد خمس عشرة حالة منها تمثل ٥٦%، بينما أتت كلمات أخرى متنوعة بعد الحالات الباقية التي تمثل ٤٤% من مجموع الحالات (انظر هذه الحالات في الجدول ٤)، وبما أن كلمة "يتعلق" يعقبها في الغالب حرف الجر "الباء" نحو: "تعلق بكذا" إن لم يفصل بينهما بالفاعل نحو "تعلق فلان بكذا" فيمكن تصنيف هذا الخطأ على أنه من الأخطاء الدلالية، وهو "Word selection" الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة" في عشر حالات وهي التي استخدم فيها المتكلم أو الكاتب كلمة لا ترد بعد الفعل "يتعلق" بناء على ما نجده من

أمثلة لها في المعاجم العربية[٩] (الأمثلة من ١ إلى ١٠ في الجدول ٤)، وأما المثالين الباقيين فيمكن تصنيف الخطأ فيهما على أنه "Missing word كلمة ناقصة"، حيث أسقط الكاتب حرف الباء من السياق دون استبدال حرف آخر به (الأمثلة ١١ و١٢ في الجدول ٤).

الجدول ٤: الكلمات الواردة بعد الفعل "يتعلق" من غير مصاحباتها الصحيحة.

م	السياق السابق	مفردة البحث مع الكلمة التالية	السياق اللاحق	نوع الكلمة بعد مفردة البحث	وصف الخطأ
١	لدكاتر يوضح الناس ما	يتعلق فى	ذالك ثم بعد	حرف جر	الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة
٢	من يوضح الناس ما	يتعلق فى	ذالك، فسئلت فى	حرف جر	الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة
٣	التخصص لأن هذا التخصص	يتعلق في	جيمع أحكام الله	حرف جر	الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة
٤	أعرف أكثر من أمور	يتعلق في	الدين والشريعة كما	حرف جر	الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة
٥	الطلاب في الفصل عما	يتعلق عن	النصيحة وشروط الرحلة	حرف جر	الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة
٦	لهم، ثم ألقيت محاضرة يتعلق أ	يتعلق عن	الفوائد	حرف جر	الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة
٧	كثيرا من المعلومات التي	يتعلق على	الأحاديث والتفسير	حرف جر	الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة
٨	لي أبي قصةً ما	يتعلق على	حياتي، أخبرني في	حرف جر	الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة
٩	الإخوة سألقي إليكم محاضرة	يتعلق أن	طلبة العلم طلب	حرف ناسخ	الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة
١٠	مثل هذا التخصص ومما	يتعلق حول	هذا التخصص لي	ظرف	الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة

م	السياق السابق	مفردة البحث مع الكلمة التالية	السياق اللاحق	نوع الكلمة بعد مفردة البحث	وصف الخطأ
١١	فإنه نشعر بالارتياح وفيما	يتعلق التخصص	أو المجال الذي	اسم	كلمة ناقصة
١٢	اللغة، وميراثنا العلمي فيما	يتعلق الشرعية	وغيرها لا يمكن	اسم	كلمة ناقصة

وعند وسم الأخطاء في هذه الأمثلة فإن الوسم سيكون للكلمة الواردة بعد الفعل في الأمثلة العشرة الأولى (لأنها غير مناسبة للسياق)، وأما الاثنان الأخيران فسيكون للفعل نفسه لوجود كلمة مفقودة بعده مباشرة (وهي حرف الجر الباء)، كما في الجدول ٥.

الجدول ٥: وسم حالات الخطأ الواردة مع الفعل "يتعلق".

م	المثال
١	لدكاتر يوضح الناس ما يتعلق في <SW> ذالك ثم بعد
٢	من يوضح الناس ما يتعلق في <SW> ذالك، فسئلت فى
٣	التخصص لأن هذا التخصص يتعلق في <SW> جيمع أحكام الله
٤	أعرف أكثر من أمور يتعلق في <SW> الدين والشريعة كما
٥	الطلاب في الفصل عما يتعلق عن <SW> النصيحة وشروط الرحلة
٦	لهم، ثم ألقيت محاضرة يتعلق أ يتعلق عن <SW> الفوائد
٧	كثيرا من المعلومات التي يتعلق على <SW > الأحاديث والتفسير
٨	لي أبي قصةً ما يتعلق على <SW> حياتي، أخبرني في
٩	الإخوة سألقي إليكم محاضرة يتعلق أن <SW> طلبة العلم طلب
١٠	مثل هذا التخصص ومما يتعلق <SW> حول هذا التخصص لي
١١	فإنه نشعر بالارتياح وفيما يتعلق <XM> التخصص أو المجال الذي
١٢	اللغة، وميراثنا العلمي فيما يتعلق <XM > الشرعية وغيرها لا يمكن

٤- تفسير الأخطاء.

يرى الباحثون في اكتساب اللغة الثانية أن هذه المرحلة هي أهم مراحل تحليل الأخطاء، حيث تتضمن تحديد مصدر كل خطأ للوقوف على أسباب حدوثه، والذي يعنينا هنا هو المصدر اللغوي النفسي للخطأ، أي العمليات الذهنية لاستخدام اللغة الثانية وطبيعة نظامها المعرفي في ذهن المتعلم، ويرى رامبتن (Rampton, 1987) وجود مصادر لغوية اجتماعية للأخطاء، ومنها أن يعمد المتعلم إلى استخدام صيغة خاطئة – مع معرفته بخطئها – كوسيلة للتحكم في الانطباع الذي يريد إيصاله للطرف الآخر، ومن ذلك مثلاً التلطف في الرفض باستخدام أساليب توحي بأنه لا يزال متعلماً بسيطاً للغة.

أحد الأسباب البارزة للوقوع في الأخطاء يرجع إلى الصعوبة التي يواجهها المتعلم عند استرجاع المعلومات اللغوية المتعلقة باللغة الثانية أثناء التواصل المباشر مع الآخرين، فالصيغ والقواعد التي لم يسيطر عليها المتعلم بعد، تتطلب منه جهداً ذهنياً كبيراً، ولذا قد يلجأ إلى استخدام صيغ وقواعد سبق له استخدامها والسيطرة عليها مع أنها خاطئة.

وعند تفسير الأخطاء نحتاج لمعرفة العمليات الذهنية التي قد يستدعيها المتعلم عند عدم إلمامه بالصيغ أو القواعد الصحيحة للغة الثانية، وهنا لا بد من التفريق بين نوعين أساسيين من العمليات يؤدي كل نوع منها إلى فئة مختلفة من الأخطاء: أخطاء سببها التداخل بين اللغات (interlingual)، وأخطاء نابعة من داخل اللغة الثانية نفسها (intralingual).

فالأخطاء التي يسببها التداخل بين اللغات تنتج في الغالب من تأثير قواعد وصيغ لغة أخرى – لغته الأم أو أي لغة يعرفها – على اللغة الثانية، ويذكر كوردر (Corder, 1983) عمليتين تحت هذا النوع من الأخطاء: النقل (Transfer) والاقتراض (Borrowing)، ويحدث النقل عند إقحام المتعلم لقواعد لغة أخرى في نظامه اللغوي المعرفي المسمى باللغة المرحلية لتصبح جزءاً منها، أما الاقتراض فهو استخدام مؤقت لصيغ وقواعد لغة أخرى كإستراتيجية للتواصل فقط، ولا يستلزم إدراج هذه الصيغ والقواعد في نظام اللغة المرحلية بشكل دائم. وليس من السهل تحديد ما إذا كانت إحدى الصيغ أو القواعد المستخدمة في اللغة الهدف هي نتيجة لعملية النقل من لغة أخرى، ولكي نستطيع الجزم بأن النقل هو سبب الخطأ فإننا نحتاج إلى إجراء مقارنة بين متعلمين من خلفيات لغوية مختلفة، لنكتشف أن هذا الخطأ يصدر عن مجموعة طلاب يشتركون في لغة واحدة، ولا يقع فيه أولئك الذين ينتمون إلى اللغات الأخرى.

أما الأخطاء النابعة من داخل اللغة الثانية نفسها فهي انعكاس لإستراتيجيات التعلم العامة، أي التي تظهر لدى كل المتعلمين بغض النظر عن لغاتهم الأم، ويستعرض جيمس (James, 1998) قائمة بأهم هذه الإستراتيجات:

١. القياس الخاطئ (False analogy): وهو نوع من التعميم الزائد (Over generalisations) الذي سبق ذكره، كاستخدام الجمع السالم لما يجمع جمع تكسير (حديقة يجمعها على حديقات بدل حدائق).

٢. التحليل الخاطئ (Misanalysis): ومن ذلك اعتقاد أن الاسم "حمزة" مؤنث بسبب التاء المربوطة، أو أن "عثمان" مثنى بسبب الألف والنون في آخره.

٣. استخدام قواعد ناقصة (Incomplete rule application): ويعبر عنه بالتعميم الناقص (Under generalisations)، ومن ذلك الخطأ في موقع اسم الاستفهام "أين" في جملة "وضعتَ الكتاب أين؟" قياساً على ما يحل محلها في جملة الجواب "وضعتُ الكتاب على الطاولة"، وذلك في حال لم يقصد بهذه الجملة التثبت.

٤. حذف تكرار المعنى (Exploiting redundancy): مثل إسقاط الأجزاء التي لها وظيفة نحوية لكنها لا تؤدي إلى تغيير كبير في المعنى، مثل حذف علامة الجمع (الواو والنون) في "رأيت الطلاب وهم يذهب إلى المدرسة".

٥. تجاهل قيود التلازم اللغوي (Overlooking co-occurrence restrictions): فمع أن لفظتي "عاجلة" و"سريعة" مترادفتان، إلا أن "وجبات عاجلة" ليست من المتلازمات اللفظية بخلاف "وجبات سريعة".

٦. التبسيط (Simplification): أي اللجوء إلى تبسيط القواعد التي قد تحتاج إلى جهد لتعلمها، مثل استخدام صيغة المفرد في جميع الحالات "أعرفُ كلَّ الطلاب الذي نجحوا في الاختبار".

من المشاكل المرتبطة باستخدام هذه القائمة أو غيرها أنه قد يكون من الصعب تحديد أي هذه الإستراتيجيات هي المسؤولة عن وقوع الخطأ، فالخطأ الواحد قد تنطبق عليه أكثر من إستراتيجية.

ويمكن النظر إلى الخطأ بطريقة أخرى، فيمكن أن يكون خطأ طَبَعياً (natural)، أي ناتجاً عن إستراتيجيات التعلم العامة التي سبق استعراضها، أو خطأ استقرائياً[١٠] (induced)، ويُعرِّف ستينسن (Stenson, 1974) الخطأ الاستقرائي بأنه ذلك الخطأ الناتج عن طريقة تعليم اللغة، ويمثل له بالخطأ أثناء التدريبات الشفهية في القاعة الدراسية، ويمكننا تنزيله على المثال التالي:

– المعلم: يا خالد؛ اسأل زميلك سالم أين ذهب في الإجازة الماضية؟
– خالد: يا سالم؛ أين ذهب في الإجازة الماضية؟

لكن أليس وباركويزن (Ellis & Barkhuizen, 2005) يريان أن هذا الخطأ يمكن أن يكون طبعياً ويمكن أن يكون مُحدثاً في نفس الوقت، فإذا أرجعناه إلى إحدى إستراتيجيات التعلم العامة مثل استخدام قواعد ناقصة، كان بذلك طبعياً، وإن نظرنا إلى أثر عملية التعلم وتسببها في الخطأ كان خطأ مُحدثاً. وبشكل عام فإن تحديد مصدر الخطأ ليس من الأمور السهلة، وذلك لكثرة المصادر التي لم يتم التعرف عليها بدقة إلى الآن، وحتى لو تم ذلك فإن الإشكالات المرتبطة بهذه المصادر قد تستمر في الظهور، حيث إن الخطأ نفسه قد يعطينا فقط طرف الخيط الذي يوصلنا إلى مصدره، ويبقى مصدر كثير من الأخطاء غامضاً، ولهذا السبب فإن شاكتر وسيلس–مرسيا (Schachter & Celce-Murcia, 1977) يوصيان الباحثين بالحذر الشديد عند التعرف على مصدر أحد الأخطاء، حيث إن كثيراً من الأخطاء قابلة للتفسير بناء على مصادر متعددة أكثر من ارتباطها بمصدر وحيد.

وبالرجوع لقائمة الأخطاء الواردة في الجدول ٤ والتي تَسرِد مجموعة من حالات الخطأ في ما يَرِدُ بعد الفعل "يتعلق"، فإن أقرب ما يمكن أن تُفسَّر به الأخطاء العشرة الأولى هو "تجاهل قيود التلازم اللغوي Overlooking co-occurrence restrictions"، حيث إن حرف الجر "الباء" من ملازمات الفعل "يتعلق"، وقد استبدَلَ بها المتكلم أو الكاتب كلمة أخرى، مما جعل في الكلام خللاً واضحاً، وقد يُفسَّر الخطأ في المثالين الأخيرين (١١ و١٢)، حيث سقط حرف الجر الباء، بأنه من قبيل "حذف تكرار المعنى Exploiting redundancy"، أي أن يُسقط الكاتب الأجزاء التي لها وظيفة نحوية لكنها لا تؤدي إلى تغيير كبير في المعنى.

ومثل هذه التفسيرات لا يمكن القطع بها كما ذكرنا، فقد نجد لدى المتكلم أو الكاتب – لو سألناه – تفسيراً آخر مخالفاً لما نعتقد، كما أن بعض هذه الأخطاء قد يكون من قبيل التداخل بين اللغات (interlingual) لا من داخل اللغة الثانية نفسها (intralingual)، أو من قبيل الغلط لا الخطأ، أي أنه مرتبط بالأداء اللغوي لا بالكفاية اللغوية، وبالتالي فإننا نحتاج أولاً لأدلة أكثر وضوحاً لإثبات أن هذه الأخطاء تعكس النظام المعرفي اللغوي لدى المتعلم، ثم لأدلة أخرى ترشدنا لمصدر هذا الخطأ، وبالتالي لتفسير أسبابه بدقة أكبر؛ ليكون البحث فيها بعد ذلك ذا نتيجة عملية.

٥- تقييم الأخطاء.

تقييم الأخطاء ليس مرحلة أساسية في تحليلها بقدر ما هو إجراء إضافي للاستفادة من نتائج التحليل، وهو يتضمن تحديد وزن كل خطأ ومدى الحاجة إلى أخذه في الاعتبار عند تصميم المواد التعليمية، ويشمل تقييم الأخطاء الخطوات التالية:

١. تحديد الخطأ الذي سيتم تقييمه، وقد يشمل ذلك جميع الأخطاء المستخرجة من نص المتعلم أو مجموعة مختارة منها وهو الغالب، ويتم استعراض هذه الأخطاء إما في الجمل التي وردت فيها، أو في كامل السياق النصي لها.
٢. تحديد المعيار المناسب للحكم على الأخطاء، وأشهر المعايير المستخدمة هو "وزن الخطأ" أي مدى أهميته وخطورته على لغة المتعلم، ومن المعايير أيضاً "درجة وضوح الخطأ"، و"كثرة تردده أو تكراره".
٣. إعداد أداة لتقييم الخطأ، وتتضمن في الغالب قائمة بالجمل المشتملة على الأخطاء أو النص كاملاً تتبعه طريقة التقييم، ومن أشهر هذه الطرق تقييمُ الأخطاءِ

باستخدام تصنيفٍ فيه عدة درجات تبدأ من "الأكثر أهمية" وتنتهي عند "الأقل أهمية"، أو باستخدام مقياس لايكرت Likert Scale (Likert, 1932)، الذي يمكن أن يشمل الخيارات التالية: "مهم جداً"، "مهم"، "محايد"، "غير مهم"، "غير مهم على الإطلاق"، أو نحو ذلك.

٤. اختيار التقييم المناسب لكل خطأ، ومن الأفضل أن يتم التقييم بواسطة اثنين على الأقل، وكثرة المقيمين يزيد من مصداقية النتائج ومن إمكانية تعميمها.

اشتهرت الدراسات المعنية بتقييم الأخطاء في سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي، إلا أن شهرتها صارت أقل بسبب عدم وجود مقياس دقيق لوزن الأخطاء، ومع ذلك فإن معلم اللغة قد يحتاج إلى اتخاذ قرار حول الأخطاء الأكثر أهمية لمعالجتها، وبالتالي فهو عملياً سيحتاج إلى إجراء تقييم للأخطاء بشكل أو بآخر.

الخاتمة

سلط البحثُ الضوءَ على منهج تحليل الأخطاء، فشرح المقصود به، وبَيَّنَ أهميته، وأعطى نبذة تاريخية عنه مع شرح الأسس النظرية التي قام عليها، كما ربَطَهُ بأحد مصادر اللغة الطبيعية لمتعلمي اللغة العربية وهي مدونات المتعلمين، فشرح خطوات هذا المنهج نظرياً وطبقها عملياً على نماذج من المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية، وقدم مثالاً على ذلك بالكشف عن دقة استخدام كلمة "يُتَعَلَّق" بين متعلمي العربية الناطقين بغيرها، فوجد أن نسبة الحالات الخاطئة تمثل ٤٤% من مجموع الحالات المدروسة، وقد صُنفت أغلب الحالات الخاطئة على أنها من الأخطاء الدلالية، وهو "Word selection الخطأ في اختيار الكلمة المناسبة"، أي عندما يستعمل المتعلم حرف جر غير "الباء" مثل "في" و "عن" ونحوهما، ويُفسَّر ذلك بأنه من قبيل "تجاهل قيود التلازم اللغوي Overlooking co-occurrence restrictions"، إذ إن الحرف المستعمل مكان "الباء" ليس من ملازمات الفعل "يتعلق". النسبة البسيطة الباقية من الحالات الخاطئة لم يستعمل فيها المتعلم أي حرف بعد الفعل، وصُنف فيها الخطأ على أنه خطأ نحوي، أي أن هناك "Missing word كلمة ناقصة" لا بد من وجودها لإتمام التركيب الصحيح للجملة، وفُسِّر بأنه من قبيل "حذف تكرار المعنى Exploiting redundancy"، أي أن يُسقط الكاتب الأجزاء التي لها وظيفة نحوية لكنها لا تؤدي إلى تغيير كبير في المعنى. ومثل هذه التفسيرات ليست قطعية كما ذكرنا إلا باجتماع أدلة كافية تكشف لنا النظام المعرفي اللغوي لدى المتعلم، وتسهم في الكشف عن مصدر هذه الأخطاء، وتفسير أسبابها بدقة أكبر.

كما يؤكد البحث في ختام هذه الدراسة على القصور الواضح في الدراسات العربية القائمة على تحليل الأخطاء، ولعل إبراز أهميته وشرح منهجيته في هذه الدراسة، مع ربطه بالمصادر اللغوية الحديثة، يلفت نظر الباحثين إلى أهمية قيام دراسات عربية تسهم في الإفادة من هذا الميدان، وتصل بإذن الله إلى نتائج أكثر شمولاً ودقة في تفسير أخطاء متعلمي اللغة العربية، وبالتالي في تطوير طرائق التدريس، والمواد التعليمية، والمعاجم، وفي تعليم اللغة العربية وتعلمها بشكل عام.

الهوامش والتعليقات:

(١) في لسان العرب لابن منظور (١٤١٤هـ): الغَلَطُ: أَن تَعْيا بالشيء فلا تَعْرِفَ وجه الصواب فيه. والخطأ: ضدٌ الصواب. ويميز أبو هلال العسكري (١٩٩٧م: ٥٥) بين الخطأ والغلط بما يلي: "أن الغلط هو وضع الشيء في غير موضعه، ويجوز أن يكون صواباً في نفسه، والخطأ لا يكون صواباً على وجه".

(٢) روى الحاكم في مستدركه (٢/ ٤٣٩) عن أبي الدرداء رضي الله عنه قال : "سمع النبي صلى الله عليه وسلم رجلا قرأ فلحن فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم أرشدوا أخاكم"، ضعفه الألباني في سلسلة الأحاديث الضعيفة (٢/ ٣١٥) رقم (٩١٤).

(٣) يهدف هذا المنهج إلى تحليل سمات لغوية محددة في اللغة الهدف للمتعلم، بقياس دقة استخدامه لهذه السمات مقارنة بما يفترض أن يكون عليه السياق الصحيح، وذلك للكشف عن مدى اكتسابه لهذه السمات، ويمكن استخدام الصيغة المختصرة التالية لاستخراج دقة استخدام السمة اللغوية محل الدراسة، ومتابعة نموها لدى المتعلم:

$$\frac{\text{عدد المرات الصحيحة لاستخدام السمة اللغوية}}{\text{عدد المرات المفترضة لاستخدام السمة اللغوية}} = \text{دقة الاستخدام (نسبة مئوية)}$$

(٤) هو نفس منهج "تحليل الحالات المفترضة" مع احتساب حالات الاستخدام غير المفترضة، أي التي يستخدم فيها المتعلم السمة اللغوية في غير محلها، ويعبر عنها بالتعميم الزائد (Over generalisations)، وصيغته كما يلي:

$$\frac{\text{عدد المرات الصحيحة لاستخدام السمة اللغوية}}{\text{عدد المرات المفترضة لاستخدام السمة اللغوية + عدد حالات التعميم الزائد}} = \text{دقة الاستخدام (نسبة مئوية)}$$

(٥) للقراءة حول التحجر اللغوي لمتعلمي اللغة العربية، يمكن الاطلاع على البحث التالي: العصيلي، عبدالعزيز (١٤٢٦هـ)، التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ١٧ (٣٣): ٣٠١-٣٨٩.

(٦) يمكن الاطلاع على السياق الكامل للجملة في النص رقم
S821_T1_F_Pre_NNAS_W_H في المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية
www.arabiclearnercorpus.com

(٧) هـذه الجملـة مـن الـنص رقـم S515_T1_M_Pre_NNAS_W_C في المدونـة اللغويـة لمتعلمي اللغة العربية.

(٨) يمكن الاطلاع على دليل وسم الأخطاء عن طريق الرابط التالي:
http://www.abdullahalfaifi.com/Error_Tagging_Manual_v2.pdf

(٩) في المعجم الوسيط مثلاً: (تَعَلَّقَ) الشوك بالثوب: عَلِق، و-الوحشُ أو الظبيُ بالحِبالة: وقـع فيهـا وأَمسكتْه. و-الإِبلُ: أكلت العَلْقَى. و -الشيءَ: عَلَّقه. و-فلاناً، وبـه: أحبَّـه (المعجـم الوسـيط، ١٤٢٦هـ).

(١٠) ترجم معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغـة التطبيقـي (جـاك سـي وآخـرون ٢٠٠٧م) مصطلح (Induced Error) إلى خطأ استقرائي.

المراجع العربية:

- ابن منظور، جمال الدين (١٤١٤هـ). لسان العرب. ط٣، بيروت: دار صادر.
- جاك سي. ريتشارد، جون بلات، هايدي بلات (٢٠٠٧م) معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي. ترجمة محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة. تحرير وجدي رزق غالي. الطبعة الأولى. الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان، الجيزة.
- الحمد، محمد ماجد (١٤١٤هـ). تحليل أخطاء التعبير الكتابي لدى المستوى المتقدم من دارسي العربية غير الناطقين بها في جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- صيني، محمود إسماعيل (١٤٠٢هـ). التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. ط١، الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- العتيق، زايد مهلهل (١٤١٢هـ). تحليل الأخطاء الدلالية لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها في مادة التعبير الكتابي. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العسكري، أبو هلال (١٩٩٧م). الفروق اللغوية. تحقيق محمد إبراهيم سليم. القاهرة: دار العلم والثقافة.
- العصيلي، عبدالعزيز إبراهيم (١٤٠٥هـ). الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: دراسة وصفية تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العقيلي، عبدالمحسن سالم (١٤١٥هـ). تحليل الأخطاء في بعض أنماط الجملة الفعلية للغة العربية في الأداء الكتابي لدى دارسي المستوى المتقدم. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- المعجم الوسيط (١٤٢٦هـ). مجمع اللغة العربية. ط٤، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

المراجع الأجنبية:

- Abuhakema, G., Faraj, R., Feldman, A. and Fitzpatrick, E. (2008). Annotating an Arabic Learner Corpus for Error. In: Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC 2008, 26 May - 1 June 2008, Marrakech, Morocco .
- Abuhakema, G., Feldman, A. and Fitzpatrick, E. (2009). ARIDA: An Arabic Interlanguage Database and Its Applications: A Pilot Study. Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages (JNCOLCTL), 7: 161-184.
- Alfaifi, A. and Atwell, E. (2012). المدونات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية: نظامٌ لتصنيف وترميز الأخطاء اللغوية "Arabic Learner Corpora (ALC): A Taxonomy of Coding Errors". The 8th International Computing Conference in Arabic (ICCA 2012). Cairo, Egypt.
- Alfaifi, A. and Atwell, E. (2016). Comparative evaluation of tools for Arabic corpora search and analysis. International Journal of Speech Technology, 19 (2): 347–357.
- Alfaifi, A. (2015). Building the Arabic Learner Corpus and a System for Arabic Error Annotation. PhD thesis, University of Leeds.
- Alfaifi, A., Atwell, E. and Abuhakema, G. (2013). Error Annotation of the Arabic Learner Corpus: A New Error Tagset. In: Language Processing and Knowledge in the Web, Lecture Notes in Computer Science. 25th International Conference, GSCL 2013, 25-27 September 2013. Darmstadt, Germany, Springer, 14 - 22 (9), 2013.
- Al-Thubaity, A., and Al-Mazrua, M. (2014). Khawas: Arabic Corpora Processing Tool USER GUIDE. Retrieved 6 April 2014, from: http://sourceforge.net/projects/kacst-acptool/files/?source=navbar

- Al-Thubaity, A., Khan, M., Al-Mazrua, M., and Almoussa, M. (2014). KACST Arabic Corpora Processing Tool "Khawas") Computer Software (. Retrieved 6 April 2014, from: http://kacst-acptool.sourceforge.net/
- Bardovi-Harlig, K. and Bofman, T. (1989). Attainment of Syntactic and Morphological Accuracy by Advanced Language Learners. Studies in Second Language Acquisition, 11 (1): 17-34.
- Brown, R. (1973). A first language: the early stages. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. Language, 35: 26-58.
- Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue. In Gass, S. & Selinker, L. (Eds.), Language Transfer and Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5: 161-170.
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. In J. Allen and S. P. Corder (Eds.), The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Volume 3: Techniques in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1981). Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. (2002). Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 24 (2): 143-188.
- Ellis, R. and Barkhuizen, G. (2005). Analysing Learner Language. Oxford: Oxford University Press.
- Fitikides, T. (1936). Common Mistakes in English. London: Longman.

- Granger, S. (2002). A bird's-eye view of learner corpus research. In: Granger, S., Hung, J. and Petch-Tyson, S. (Eds.), Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching (pp. 3-33). Amsterdam: John Benjamins.
- Granger, S. (2003). Error-tagged learner corpora and CALL: a promising synergy. CALICO Journal, 20(3): 465-480.
- Gregg, K. (1990). The Variable Competence Model of Second Language Acquisition, and Why It Isn't. Applied Linguistics, 11 (4): 364-83.
- James, C. (1998). Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis. London: Longman.
- Kilgarriff, A (2014). Sketch Engine) Computer Software (. Retrieved 6 April 2014, http://www.sketchengine.co.uk/
- Kilgarriff, A., Rychly, P., Smrz, P., and Tugwell, D. (2004). The Sketch Engine. In the proceedings of the Euralex, 6-10 July 2004, pp 105-116. Lorient, France.
- Kufner, H.L. (1962). The Grammatical Structures of English and German. Chicago: University of Chicago Press.
- Lennon, P. (1991). Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction. Applied Linguistics, 12 (2): 180-196.
- Likert, R. (1932), A Technique for the Measurement of Attitudes. Archives of Psychology, 140, 1–55.
- Lüdeling, A. and Hirschmann, H (2015). Error annotation systems. In S. Granger, G. Gilquin and F. Meunier (Eds.), The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research. Cambridge: Cambridge University Press.

- Miller, G. A. (1966). Language and Psychology. In E. H. Lenneberg (Ed.), New Directions in the Study of Languge. Cambridge : MIT Press.
- Pica, T. (1983). Methods of Morpheme Quantification: Their Effect on the Interpretation of Second Language Data. Studies in Second Language Acquisition, 6 (1): 69-78.
- Rampton, B.(1987). Stylistic variability and not speaking 'normal' English: Some post-labovian approaches and their implications for the study of interlanguage. In R. Ellis (Ed.), Second Language Acquisition in Context. London: Prentice Hall International, 47-58.
- Roberts, A (2014). aConCorde) Computer Software. Retrieved 6 April 2014, http://www.andy-roberts.net/coding/aconcorde
- Roberts, A., Al-Sulaiti, L. and Atwell, E. (2006). aConCorde: Towards an open-source, extendable concordancer for Arabic. Corpora, vol. 1, pp 39-60.
- Schachter, J. and Celce-Murcia, M. (1977). Some Reservations Concerning Error Analysis. TESOL Quarterly, 11, 441-451.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10: 209–232.
- Stenson, N. (1974). Induced Errors. In J. H. Schumann & N. Stenson (Eds.), New Frontiers in Second Language Learning. Massachusetts: Newbury House.
- Stockwell, R.P., J.D. Bowen and J.W. Martin (1965). The Grammatical Structures of English and Spanish. Chicago : University of Chicago Press.
- Taylor, D. (1988). The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistics and Applied Linguistics. Applied Linguistics, 9 (2): 148-168.
- White, L. (1989). Universal Grammar and Second Language Acquisition. Amsterdam: John Benjamins.