رؤية في تعليم التذكير والتأنيث للناطقين بغير العربية

*حنان إسماعيل العمايرة، آلاء محمد حسن**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على قضية التذكير والتأنيث لدى الطلبة متعلمي اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها، تمهيدا لحلّ بعض الإشكاليات التي تكتنفها، فالتذكير والتأنيث موضوع صرفيّ جدل، والذي يدعو إلى هذا الاضطراب، وجود أكثر من جانب للمشكلة، فهناك الجانب اللفظيّ، والجانب المعنويّ، ويصعب إدراك الخطّ الفاصل بين الذكر والأنثى في التسميات، إذ لا نجد في كثير من الأسماء ما يدلّ على مسماها من الإناث.

ومما يزيد من أهميّة هذا الموضوع أنّه يتقاطع مع أبواب نحويّة وصرفيّة أخرى، من مثل: العدد، والجموع، والتصغير، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة،... وغيرها.

وعُنيت الدراسة بتحليل مادة التذكير والتأنيث في منهاجين من مناهج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، وهما منهاج (الكتاب في تعلّم العربيّة) الصادر عن جامعة جورج تاون، و(العربيّة للناطقين بغيرها) الصادر عن الجامعة الأردنيّة، وفي ضوء هذا التحليل أُجري امتحان يقيس كفاية الطلبة من متعلمي العربيّة –المستوى المتوسط– في موضوع التذكير والتأنيث، وكان رصد أخطاء التذكير والتأنيث في كتابات بعض الطلبة، وبيانُ نتائج الامتحان والكتابة إحصائيّا.

وفي ضوء نتائج الدراسة اقتُرحت حلول للإشكاليّة، بالاستفادة من نتائج تحليل الأخطاء، وتحليل طرح التذكير والتأنيث في النموذجين السابقين.

الكلمات الدالة: المذكر والمؤنث، تعليم، الناطقون بغيرها.

المقدمة

ترتبط اللغة بالمجتمع ارتباطا وثيقا، وتحتلّ فيه مكانة ذات أهميّة أساسية، فنراها من أقوى الروابط التي تجمع بين أبنائه، وتقوي ترابطهم على مرّ الأجيال، فلم تكن اللغة بمنأى عن المجتمع الذي تعيش فيه، وقد اتضحت ملامحها عن طريق ممارستها وتداولها بين أبناء المجتمع الواحد، فكانت العلاقة بين المجتمع واللغة، علاقة المثير والمستجيب، لتخرج لنا اللغة بعد ذلك وترتسم بتفاصيل المجتمع.

ويظهر هذا جليّا واضحا في التعريفات التي تناولت اللغة، ووضّحَتْها، فالجانب الاجتماعي فيها لا يخفى على أحد، فابن جني (ت 392هـ) يُعرفها بقوله: "هي أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[1].

وهذا التعريف لابن جني يرتبط بتعريف المجتمع وما يتناوله من ذكر اللغة، فالمجتمع: "مجموعة من الناس تترابط من أجل غرض أو أغراض معينة، واللغة هي ما يتكلمه أفراد مجتمع معين، وهي أقوى الروابط بين أعضائه"[2]، ومن هذين التعريفين نلمح وضوح الجانب الاجتماعي الإنساني، فالأغراض المشتركة بين مجموعة من الناس أو (القوم) على حدّ تعبير ابن جني هي الدافع الأساسي لاستخدام اللغة، وعليه تعبّر اللغة عن النشاط الإنساني في جميع الإطارات الاجتماعيّة على تنوعها، وعبارة (كل قوم) تدلّ على تنوع الأقوام الذي يتضمّن تنوع المجتمعات، وبالتالي وجود أكثر من لغة، "إذ تختلف اللغة باختلاف المجتمع"[3].

ويؤكد فندريس العلاقة القائمة بين اللغة والمجتمع بقوله: "في أحضان المجتمع تكونت اللغة ووجدت يوم أحسّ الناس بالحاجة إلى التفاهم فيما بينهم، فاللغة تنتج من الاحتكاك الاجتماعي، وقد دانت بنشوئها إلى وجود احتشاد اجتماعي"[4].

ويعرّف العالم الأمريكي إدوارد سابير **Edward Sapir** اللغة بأنها: "ظاهرة إنسانيّة وغير غريزيّة لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات بواسطة نظام من الرموز الصوتيّة الاصطلاحيّة"[5].

وبما أنّ اللغة نتاج طبيعي للنشاط الإنساني داخل مجتمعه، فمن المنطق أن تكون "اللغة عبارة عن نظام اجتماعي، حيث يقوم وراء الفرد المتكلم أو المتحدث للمجتمع الكلامي الذي ينتمي إليه الفرد، وفيه كلّ تقاليده وأنماط سلوكه التي يشارك المتحدث فيها، والمتحدث هنا يمارس هذه الوظيفة الكلاميّة في

* مركز اللغات، الجامعة الأردنية، عمان؛ مركز أبحاث جامعة كولومبيا، نيويورك. تاريخ استلام البحث 2013/6/17 وتاريخ قبوله 2013/9/18.

©2014 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

ظل ما تحدده هذه التقاليد والأنماط من قواعد قد لا يستطيع الخروج عليها، وهو إن خرج بدرجة أو بأخرى فإنه لا يستطيع أن يتجاهلها تماما، واللغة بهذا الشكل نظام اجتماعي مثل نظام العائلة والقانون"[6].

وهذا ما يؤكده إبراهيم أنيس في تعريفه للغة بأنها: "نظام عرفيّ لرموز صوتيّة يستعملها الناس في الاتصال بعضهم ببعض"[7].

فاللغة تسير وفق قواعد وقوانين يرسمها المجتمع بشكل عام، "فيمنح متحدثها شعورا بالانتماء إلى مجتمع المتحدثين بها، وإذا حاول فرد التحليق خارج المنظومة اللغويّة للجماعة، فهو مُعرَّض للانتقاد والسخرية"[8].

ولا يُفهم من هذا أنّ من سمات اللغة جمودها أو تحجرها، "فهي في الحقيقة ظاهرة تتسم بالمرونة والقابليّة الهائلة للتشكيل إلى ما لا نهاية، وإن تكن هذه المسألة لا تتم بدورها غرضا أو اتفاقا، ولكن وفق قواعد وقوانين التعبير اللغوي"[9].

ولعلّنا نرجّح هذا القول باستقرائنا مجموعة من المؤلفات التي ترجع إلى عصور مختلفة، وملاحظة الاختلافات والتنوعات بين كل منها في استخدام اللغة، ومقدرتنا على تمييز العصور المختلفة التي تعود لها هذه المؤلفات، أو بسماعنا مجموعة من الأبيات الشعرية وقدرتنا على نسبة كل بيت إلى عصره وربما إلى قائله، عن طريق دراسة الخصائص الأدبيّة والاجتماعيّة لكلّ عصر، فالعصر الجاهليّ له ألفاظه التي تميّزه، والعصر الإسلاميّ والأمويّ و...، لكلّ منها ما يميزه من الأساليب والمفردات، وما الدراسات النقديّة والأسلوبيّة التي انصبّت في هذا الإطار إلا محاولات تهدف إلى وصف اللغة وتحليلها وبيان طرائقها في التشكيل اللغويّ، فاللغة هُويّة، ولكلّ هُويّة مقومات وأركان.

ومنهم أيضا من نادى بفكرة "أن لا رابط على الإطلاق بين التركيب اللغوي والتركيب الاجتماعيّ، وأنّ كلا منهما مستقل عن الآخر، وفضلوا تطوير علم لغة غير اجتماعي، ويكون هذا إجراء تمهيديا لأيّ نوع آخر من علم اللغة"[10].

وقد حدا هذا ببعض اللغويين إلى وصف هذه الآراء بأنها نوع من النشاط العقيم، ويؤيد مذهب (نحو علم لغة غير اجتماعي) مجموعة من اللغويين، مثل: هيرمان بول **Hermann-Paul**، ومدرسة براغ، وبلومفيلد **Bloomfield**.[11]

وللردّ على أصحاب هذا المذهب علينا أن نعرّج قليلا على موضوع نشأة اللغة، ولنأخذ مثلا النشاة الأكثر شهرة في كتب علم اللغة، وهي نظرية (يو– هي– هوه)، إذ يؤكد أصحاب هذه النظريّة "أنّ اللغة نشأت حين اجتمع الإنسان مع غيره، ولم تنشأ عنه وهو منعزل منفرد عن غيره من البشر، وهم بذلك يربطون بين نشأة اللغة وتكون المجتمع الإنسانيّ"[12].

ثنائية التذكير والتأنيث

يمكن دراسة موضوع التذكير والتأنيث في ضوء علم اللغة الاجتماعي وهو" فرع من علم اللغة التطبيقي، يدرس مشكلات اللهجات الجغرافيّة، واللهجات الاجتماعيّة، والازدواج اللغويّ، ويُعنى بملاحظة التفاعل بين كل من اللغة والمجتمع، وتأثير كلّ منهما في الآخر، ويبحث في التفاعل بين جانبيّ السلوك الإنسانيّ: استعمال اللغة والتنظيم الاجتماعي للسلوك"[13].

ويهتم هذا العلم بالتوزيع الاجتماعيّ للمواد اللغويّة، ورصد المتغيّرات التي تُسهم في صياغة القواعد النحويّة، وتكوين اللهجات، وتجمع المعلومات عن طريق الإحصاءات، والوثائق، والمسوح، والمقابلات الشخصيّة، وعلى الباحث أن يلاحظ الأحداث اللغويّة التي تجري بطريقة طبيعيّة، كالمحادثة مثلا.[14]

ويسعى هذا الطرح إلى ملاحظة أثر المجتمع في تكوين بعض الأنماط اللغويّة، فيما يخصّ موضوع التذكير والتأنيث، فالأنماط اللغويّة وتشكيلاتها وتغيراتها ردة فعل طبيعيّة لجوانب السلوك الإنساني في المجتمع، "فكلّ تطور يحدث يتردد صداه في أداة التعبير"[15].

وقد أشار النحاة قديما إلى اجتماعيّة اللغة تصريحا، فعرّفوا الكلام أنه: "ما تحصل به الفائدة، سواء أكان لفظا، أم خطا، أم إشارة، أم ما نطق به لسان الحال"[16]، ويعلّق نهاد الموسى على هذا التعريف قائلا: "إنّ تجليات الكلام لديهم أربعة: اثنان منها ينتسبان إلى المستوى اللغويّ الخالص، وهما: اللفظ والخط، واثنان ينتسبان إلى المحيط الخارجيّ الذي يكتنف موقف الخطاب، وهما: الإشارة ووقائع الحال المحسة التي يقع فيها الخطاب"[17].

كما بيّن بعضهم الوجهة الاجتماعيّة في الدرس النحوي، فكثير من دروس النحو لا يمكن استيعابها، وفهم خواصها التركيبيّة إلا بربطها بمقاماتها الاجتماعيّة التي توظف فيها، كدرسي النداء والاستغاثة وغيرهما، حيث يفترضان وجود أكثر من عنصر لتمامهما،[18] وإنّ المجال ليتسع ليشمل الدروس اللغويّة كلّها، فأيّ عبارة هي رسالة تحتاج إلى مرسل ومستقبل، فهما يمثلان أيضا أكثر من عنصر كما ذُكر في العبارة.

ويؤكد علماء الاجتماع في هذا الصدد أنّ مدلولات الألفاظ تتغير تبعا للتطور الثقافيّ والحضاريّ، وتؤيد مدرسة بافلوف السلوكيّة هذا الاتجاه، حيث ترى أنّ: " اللغة تتألف من ردود فعل أو استجابات لمؤثرات خارجيّة يصبح الشكل المقبول اجتماعيا منها عادة لدى الفرد عن طريق الثواب الذي يقدمه له

المجتمع"[19].

وفي ضوء هذا العلم نستطيع دراسة مجموعة من النماذج الكلاميّة الصادرة عن الأفراد في مجتمع معين، ثم استخراج مجموعة من القواعد والصفات المشتركة لهذه اللغة، ويؤكد "مالينوفسكي" أحد علماء الإنسان ذلك بقوله: "إن قواعد اللغة وخصائصها أمور لا تتحدد اعتباطا، وإنما بتأثير من المعطيات الاجتماعيّة التي تُكسِب كل لغة صفاتها المتميّزة والخاصة"[20].

وبعد هذا التقديم لا نجد مجالا للشكّ في العلاقة التي تجمع اللغة بالمجتمع، فباللغة ترتبط الجماعات وتتواصل فيما بينها، ويعبر فندريس عن هذه العلاقة، بقوله: "فاللغة أوثق العُرى التي تجمع بين أعضاء هذه الجماعة وهي على الدوام رمز ما بينهم من تشارك، وأيةُ آلةٍ أفعل من اللغة في توطيد وجود الجماعة؟ فاللغة وسيلة للاتفاق بين الجماعة وعلامة لأعضاء هذه الجماعة، بها يعرف بعضهم بعضا، ويُهْرِع بعضهم إلى بعض"[21].

فلسفة التذكير والتأنيث وعلاقتها بالحياة الاجتماعيّة

لكلّ لغة منطقها الخاص، ونظامها الخاص الذي يراعيه المتكلم ويستمسك به في كلامه؛ لأنه شرط الفهم والإفهام بين الناس في البيئة اللغويّة الواحدة، وإذا أخلّ المتكلم بهذا النظام حكم السامع على كلامه بالغرابة والشذوذ، وهذا النظام يختلف من لغة إلى أخرى، وكذلك المنطق، إلا أننا نجد قدرا مشتركا من التشابه في بعض الظواهر المشتركة بين اللغات، وهذا ما نرده إلى العلاقة بين اللغة والمنطق، كما تحدّث عنه أرسطو، عندما ابتدع علم المنطق وبيّن حدوده، وصاغ قضاياه ومسائله على نهج لغويّ شبيه بكلام الناس، فنراه بعد انتهائه من صياغة هذا العلم يُرغّب الناس في انتهاج هذا المسلك في التفكير، والتزام تلك الحدود بعد صبّها في قوالب لغويّة، وصياغتها في صورة ألفاظ وأصوات، ومن هنا تبدأ الصلة بين اللغة والمنطق بالظهور، إذ حاول المفكرون صبّ اللغات في القوالب المنطقيّة التي ابتدعها أرسطو، فكانوا يوثقون الصلة بين اللغة والمنطق ، وينكرون كلام الناس الذي لا يتفق وحدود المنطق تارة، ويقتصدون في هذا ويجعلون للمنطق حدوده وللغة حدودها تارة أخرى، فناحية من المنطق تنطبق تمام الانطباق على ناحية من اللغة، كما أنّ من المنطق ما لا يمتّ للغة بشيء في صورتها المألوفة الشائعة[22]، والكلام يطول هنا ويتشعب إن طبقناه على قضيّة التأنيث والتذكير؛ لأن التطابق بين الجنس اللغويّ (النحويّ)، والجنس الطبيعيّ (Sex)، لا يتحقق باطراد، وإنما بشكل جزئي.

وفي هذه القضيّة تختلف صفات اللغات اختلافا بيّنا، فالألمانيّة مثلا تقسم الأشياء إلى مذكر ومؤنث ومحايد، أما المذكر على الحقيقة أي الذي له مؤنث من جنسه، فهو في الغالب مذكر من جنسه اللغويّ، وكذلك المؤنث على الحقيقة، فإنه مؤنث من حيث التعامل اللغويّ، واللغة الألمانيّة لا تكتفي بتعاملها مع الأسماء بهذا التقسيم، بل تضيف قسما ثالثا وهو المحايد Neural، وبهذا فإن كلمة رجل (Mann) هي كلمة مذكرة، وكلمة امرأة (Frau) هي كلمة مؤنثة، وأما المحايد فنحو (Kind) طفل أو طفلة[23].

ويبرز السؤال هنا لماذا اعتبرت اللغة الألمانيّة كلمة طفل أو طفلة من الكلمات المحايدة؟ أليس لها جنس طبيعيّ محدد؟ فالطفل ذكر، والطفلة أنثى.

لكن هذه القاعدة – طريقة اللغة الألمانيّة في تقسيم المذكر والمؤنث– لم تبق على حالها مع تطور الزمن، حتى غدا التفريق بين المذكر والمؤنث والمحايد لا يعتمد على الواقع الطبيعيّ لهذه الأشياء بمقدار اعتماده على لواحق لغويّة محددة، لا علاقة لها بالجنس الطبيعيّ.[24]

أما الإنجليزيّة فقد قسمت الأشياء إلى مذكر عاقل، أو مؤنثة عاقلة، أو غير عاقلة، بصرف النظر عن جنسها الطبيعيّ، ويظهر هذا في الضمائر المستخدمة، She وHe وIt[25]، وهذا القسم الثالث المحايد أو غير العاقل يضم عادة الجمادات والمعاني التي لا صلة لها بالجنس الحقيقي، ويعد هذا التقسيم منطقيا للتعبير عن الألفاظ، ولتيسير دراستها وتسهيلها عند متعلمي اللغة من الناطقين بغيرها، إلا أنه لا يسلم من وجود بعض الثغرات، ففي الألمانيّة كلمة (weib) وتعني زوجة، لا جنس لها، فهي من الألفاظ المحايدة، وكلمة سمكة مذكر، وحراشفها مؤنثة، ولفظة بائعة الورد لفظة محايدة[26]، ويظهر اللامنطق هنا ليحكم القضيّة، فما مسوّغ أن تكون الزوجة محايدة، على الرغم من وضوح جنسها الطبيعيّ، وحراشف السمكة مؤنثة مع عدم دلالتها على التأنيث؟

أما في اللغات الساميّة فلا يوجد جنس يسمى المحايد بل تتوزع الأشياء بين صيغة المذكر وصيغة المؤنث، ويذكر وليم رايت W.wright أنّ الأسماء في العربيّة تقسم إلى ثلاث مجموعات، هي: أسماء مذكّرة فقط، وأسماء مؤنّثة فقط، وأسماء مذكّرة ومؤنّثة، وقد سمّى هذا القسم الأخير بالجنس العام common gender،[27]

ومن المحاولات التي ظهرت في هذا المجال محاولة علي عبد الواحد وافي تفسيره لفظة رأس في عاميّة بعض المصريين، ويُرجع العلة في تأنيثه إلى تأثره بالأعضاء المؤنثة المجاورة، وهي العين والأذن،[28] وهذا ليس من المنطق في شيء لأنّ كلمة رأس في الفصحى وفي الكثير من العاميّات هي كلمة

مذكرة، فكيف نفسر هذا؟

ولا تعترف كثير من اللغات بمفهوم الجنس كقسم من أقسام النحو، حيث تحلّ محله مفاهيم أخرى، مثل: الطبقة أو ترتيب الأشياء حسب أهميتها، ومن هنا نؤكد النتيجة السابقة التي تنص على أنّ المنطق لا يمكن تطبيقه بصفة مطلقة، إذ إن الأمر يتوقف على نوع المنطق الذي تحاول أن تطبقه أو الطريقة التي تنظر بها إلى العالم الذي تعيش فيه.[29]

ولأن فكرة التأنيث والتذكير اختلطت بعناصر لا ترتبط بالمنطق العقليّ في اللغة العربيّة، صنّفها الدارسون إلى أصناف متعددة؛ لتسهيل دراستها وحصرها، فنرى للمؤنث أقساما عديدة، كما للمذكر، لذلك ستحاول هذه الدراسة تقديم درس التأنيث والتذكير بصورة بسيطة سهلة، تقترب من المنطق، حتى يشقّ هذا المبحث طريقه لدارسي اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها على وجه الخصوص.

ألقت الصفحات القليلة السابقة نظرة عجلى على واقع درس (التذكير والتأنيث) من الجانب التنظيري في محاولة لفهم أبعاد هذا الموضوع وتفهم الخلفية الثقافية والفكرية التي تحكم كثيرا من ملامحه. ولا ينوي هذا الطرح المضي في التنظير، إذ إنه معني بمعالجة مسألة من مسائل التذكير والتأنيث تلمس عقباتها جلية في الواقع التداولي، وهي تتعلق بتعليم التذكير والتأنيث للناطقين بغير العربية، وهو من الموضوعات التي تواجه متعلم العربية وتحول أخطاؤه فيها دون قدرته على الإيصال والتوصيل باستخدامها، وفيما يأتي توضيح لأبرز ملامح الدراسة وأدواتها.

منهج الدراسة

يسير هذا البحث على المنهج الوصفيّ التحليليّ، فهو يحلّل منهاجين تضمّنا هذا الدرس، ثم يحلل الأخطاء التي وقعت فيها عيّنة الطلبة من دارسي العربيّة من الناطقين بغيرها، إذ غايته حصر الأخطاء الحاصلة في مسألة التذكير والتأنيث لدى الطلبة دارسي العربيّة من الناطقين بغيرها، وتحليلها، كشفاً عن مفصل الإشكال للتنبؤ بعلاج المشكلات التي تبرز في هذا الدرس، ولعلّ هذه المنهجيّة هي التي تسوّغ الإقدام على دراسة موضوع جذب اهتمام الباحثين قديما وحديثا.

واشتملت المادة المعدّة لتطبيقها على العيّنة على امتحان يتضمن سبعة وخمسين سؤالا من نوع الاختيار من متعدد، وهو يقيس كفاية الطالب اللغويّة في موضوع التذكير والتأنيث، هذا الموضوع الذي يتشعّب ويتقاطع مع عدد من الموضوعات، هي: الصفة، والعدد، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والنداء، والفعل من حيث التذكير والتأنيث، والأسماء الخمسة، والإفراد والتثنية والجمع، والضمائر، وكلا وكلتا، والنسبة.

وقد أُخذت هذه التقاطعات بعين الاعتبار، فقد تضمّن الامتحان أسئلة متنوعة، مع مراعاة المساواة والإنصاف في قياس الكفاية في كلّ موضوع، بحيث خُصّص لكلّ موضوع ستة أسئلة، أما الموضوعات ثانويّة الذكر في المنهاجين ,فقد تمّ تخصيص عدد أقلّ من الأسئلة لقياس كفاية الطلاب فيها، وتجدر الإشارة إلى أنّ الامتحان جرى عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين ممن لهم خبرة واطلاع بمعطيات الامتحان وطريقة تصميمه. وأمّا الجزء الثاني من المادة المتعلّقة بالتقييم فهو كتابات الطلبة، التي تعبّر عن وجه آخر لكفاياته اللغويّة في هذا الموضوع، حيث تظهر في تعبيره الحرّ، وفي الأخطاء التي تبرز متفاوتة بين طالب وآخر.

أما العينة الثانيّة فهي سلسلة الجامعة الأردنيّة، والتي تتألف من ستة كتب، موزعة على ستة مستويات، معتمدة من المعهد الدوليّ لتعليم العربيّة في الجامعة الأردنيّة، ويتراوح عدد الصفحات في كلّ جزء من مئة وأربعين إلى مئتي صفحة، وقد عمل على إعدادها مجموعة من الأساتذة المختصين في تدريس اللغة العربيّة.

وقد وقع الاختيار على هذه السلسلة للدراسة والتحليل، لأسباب منها: أنها تعدّ مثالا على الكتب التي لا تستخدم اللغة الوسيطة في شرح والمفردات والقواعد النحويّة والصرفيّة وتقديمها، ورغبة في معرفة مواطن القوة والضعف في هذه السلسلة لأغراض تحسينها وتطويرها، حيث إنّ المعهد الدوليّ يستقطب الكثير من متعلمي اللغة العربيّة سنويّا، واختيار هذا الكتاب الذي لا يستخدم لغة وسيطة يجيء في مقابل الكتاب السابق (الكتاب) الذي يستخدمها، مما يخلق القدرة على المقارنة بين المنهاجين في تعليم اللغة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التطبيقية إلى معرفة الأخطاء التفصيليّة في مبحث التذكير والتأنيث، لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وتعرف نسبها المئوية وتحليلها، والمقارنة بين منهجي (العربيّة للناطقين بغيرها) و(الكتاب) في ضوء النتائج المعروضة، حيث تمت صياغة أداة الدراسة (الامتحان)، في ضوء تحليل محتوى مادة التذكير والتأنيث في المنهاجين السابقين.

وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن أسئلتها الآتية:

1- ما نسبة الخطأ في كلّ مبحث تفصيليّ من مباحث التذكير والتأنيث؟

2-وهل ثمّة تفسير للأخطاء؟
3-ما نسبة أخطاء التذكير والتأنيث الواردة في كتابات الطلبة؟
4-وإلى أي مبحث يردّ كل خطأ؟
5-وما تفسير هذه الأخطاء؟
6-ما نسبة الأخطاء التي وقع فيها الطلبة الذين درسوا منهاج (الكتاب) والذين درسوا العربيّة (للناطقين بغيرها)؟

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من من متعلمي العربيّة من الناطقين بغيرها، في كلّ من مركز اللغات في الجامعة الاردنيّة، ومركز قاصد المختصّ في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، وقد خضع للدراسة الطلبة الذين أنهوا المستوى المتوسط؛ بوصفه مستوى لغويّا تحصّل له قدر من الكفايات اللغويّة تؤهل صاحبه لأن يكون قادرا على استخدام اللغة إلى حدّ معقول، ومن ثمّ فإنّ امتلاكه لكثير من المهارات اللغويّة في درس التذكير والتأنيث يعدّ أمرا متوقعا وصالحا لإجراء اختبار كفاية له في هذا الموضوع.

وقد اختير المستوى الرابع ليكون المستوى الذي يجري فيه الاختبار في مركز اللغات في الجامعة الأردنيّة، التي يصل عدد مستوياتها التدريسيّة في مجال تعليم العربيّة إلى ثمانية مستويات، لذا فإنّ الطلبة ممن أنهوا المستوى الرابع يمثلون مستوى متوسطا في الاختبار الخاص بهذه الدراسة، وأمّا في مركز قاصد فقد اختير الطلبة ممن أنهوا المستوى الثاني، وهو المستوى المتوسط في هذا المركز الذي يدرس سلسلة (الكتاب) في ثلاثة مستويات: أول مبتدئ وثان متوسط وثالث متقدم.

تتكوّن عيّنة الدراسة من عشرين طالبا: عشرة منهم درسوا (الكتاب)، وعشرة درسوا (العربيّة للناطقين بغيرها)، وهم ممن أنهوا المستوى المتوسّط في المنهاجين، وقد أجري لهم امتحان يقيس كفاياتهم اللغويّة في درس التذكير والتأنيث، كما حللت نماذج من كتاباتهم ممثلة بورقة كتابيّة لكلّ منهم تعبر عن رأيه في موضوع ما، وبذلك يكون المجموع عشرين موضوعا. وقد أقامت الدراسة مادتها على عيّنة من الطلبة ممن أنهوا المستوى المتوسط؛ مثالا دالا على حصيلة الدارس بعد شوط أمضاه في تلقي القواعد الخاصّة بالتذكير والتأنيث، وهي – بحسب المنهاجين– عُرض منها من بداية التعلّم إلى نهاية المستوى المتوسط ما يكفي أن يكون مادة صالحة لإجراء امتحان يحلّل المستوى ويقيس امتلاك الدارس لأدواته المعرفيّة في هذا الموضوع، وأمّا المستوى المتقدّم فيستحقّ إفراده بدراسة أخرى تحلّل المناهج المتقدّمة أوّلا ثم تبني امتحانها عليها.

وأجرت الدراسة تحليلا لمادة التذكير والتأنيث في عينتين من كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، لتتعرف الأسس طرح هذه القضيّة، ولنتبيّن الفرق في الطرح بين الكتب التي تستهدف العرب، والكتب التي تستهدف غير العرب، ومن ثم تتوصل إلى سلبيات هذا الطرح أو إيجابياته.وقد اقتصر العرض المقدم في هذا الطرح على النتائج المترتبة على تحليل المحتوى دون ذكره نظرا لطول المادة المستخلصة في ذلك مما يتعارض و عدد صفحات البحث المتاح.

أما عن النماذج المختارة للتحليل في هذا البحث فهي: كتاب (الكتاب في تعلّم العربيّة)، من تأليف: كرستن بروستاد، ومحمود البطل، وعبّاس التونسيّ، الصادر عن مطبعة جامعة جورج تاون، وسيختصر اسمه في هذه الدراسة باسم (الكتاب)، إذ نال هذا الكتاب شهرة واسعة في الجامعات الأمريكيّة، ويهدف إلى تعليم اللغة العربيّة، وثقافتها، عارضا الدرس الصوتيّ والنحويّ والصرفيّ، متناولا الجانب الثقافي بوجهة نظر تسعى أن تكون حياديّة.

جاء هذا الكتاب في ثلاثة أجزاء، تتراوح ما بين الأربعمئة إلى الخمسمئة صفحة، مسبوقة بكتاب (ألف باء، مدخل إلى حروف العربيّة وأصواتها)، وهو خاصّ بتقديم أصوات العربيّة، والتدريب على نطقها وكتابتها، إضافة إلى تقديم بعض ملامح الثقافة العربيّة.

وقد تمّ اختيار هذا الكتاب عينة للدراسة، لأسباب عديدة، أهمها: استخدامه لغة المتعلم، أو ما يسمى باللغة الوسيطة، في عرض المفردات الجديدة، وفي شروحات القواعد وتفصيلاتها، إذ نجد اللغة الإنجليزيّة هي اللغة الطاغية على الكتاب، خاصة في المراحل المبتدئة، والسبب الثاني: هو انتشاره واعتماده من أغلب الجامعات الأمريكيّة، منهاجا أساسيّا في تعلّم اللغة العربيّة، إضافة إلى الكثير من الجامعات والمراكز في الوطن العربيّ.•

أداة الدراسة

وبما أن الهدف من هذه الدراسة تعرف نسبة أخطاء التذكير والتأنيث التفصيليّة، وأثرها ومدى شيوعها في الاستخدام اللغويّ لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وتصنيفها وتحليلها، فقد كان إعداد امتحان يقيس مدى تمكن المتعلم من الموضوعات التي تتقاطع مع مبحث التذكير والتأنيث، بطرح مجموعة من الأسئلة الموضوعيّة لكلّ مبحث.

وقد تكوّن الامتحان من سبع وخمسين دائرة، موزعة على اثني عشر مبحثا، هي: العدد، والضمائر، والصفة، والجمع

•. مثل جامعة كلومبيا، ومركز قاصد في الأردن.

والإفراد والتثنية، والفعل، والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، والأسماء الخمسة، والأفعال الناقصة، والنسبة، وكلا وكلتا، والنداء، وقد خُصصت ستة أسئلة لكلّ مبحث من المباحث السابقة، باستثناء الأسماء الخمسة والنسبة وكلا وكلتا والنداء، فقد خصّص لكلّ منها عدد أقل من الأسئلة؛ لأنّها مباحث صغيرة قياسا بالمباحث الأخرى.

كما قامت الدراسة بحصر أخطاء التذكير والتأنيث في مجموعة من كتابات الطلبة، حيث جمعت موضوعات كتابيّة عشوائيّة من العينة ذاتها، وقامت بحصر الأخطاء الواردة فيها، وتصنيفها وجدولتها إحصائيّا، وتأتي هذه الخطوة تكميلا للامتحان وتوثيقا له، فالكتابة هي التعبير التطبيقيّ للأنظمة اللغويّة المدروسة، وشكل آخر يعبّر عن صحة فهمها أو خطئه.

المعالجة الإحصائية

للتعرف إلى أخطاء التذكير والتأنيث استخدمت الدراسة الإحصاء؛ في حساب التكرارات والنسب المئوية، حيث جرى تحليل نتائج الامتحان وبيان نسبة النجاح، ونسبة الرسوب، ونسبة عدم الإجابة، في كلّ سؤال، وقد ضُمّت الأسئلة ذات الموضوع الواحد في جدول واحد، وقورنت إجابات العينة التي درست في منهج (الكتاب) بالعينة التي درست في منهج (العربيّة للناطقين بغيرها)، ثم أُعدّ جدول يبيّن نسبة الوقوع في الخطأ في موضوعات التذكير والتأنيث في الموضوعات الكتابيّة، وقدّمت مقارنة بين المنهاجين.

نتائج الدراسة

في ما يأتي نتائج هذه الدراسة بعد حصر الأخطاء، ونبدأ أولا بعرض النتائج الخاصة بمبحث (أسماء الإشارة)، وقد كشفت نتائج الدراسة نسبة الأخطاء والمقارنة بين نتائج المنهاجين، ويبين الجدول (1) ذلك.

الجدول (1)

يمثل النسب الخاصة بأسماء الإشارة، ومقارنة بين نتائج المنهاجين

رقم السؤال	المجال	العربيّة للناطقين بغيرها			الكتاب		
		نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة	نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة
36	أسماء الإشارة هؤلاء	50	50	0	10	90	0
42	أسماء الإشارة هذان	100	0	0	80	20	0
5	أسماء إشارة هذا	80	20	0	90	0	10
6	أسماء إشارة هذه	80	10	10	90	0	10
11	أسماء إشارة هاتان	90	10	0	60	40	0
12	أسماء إشارة هؤلاء	90	0	10	100	0	0
	المجال الكليّ	81.67	15.00	3.33	71.67	25.00	3.33

نلاحظ بعد قراءتنا لهذا الجدول أنّ نسبة النجاح عالية في أغلب أسئلة هذا المبحث لدى طلبة العينتين، وهذا أمر متوقّع حيث يتقن المتعلمون هذه الجزئية منذ وقت مبكر لتعلمهم اللغة العربيّة؛ لكثرة تكرارها واستخدامها في كلامنا اليوميّ، فنرى أسئلة أجاب عنها الطلبة جميعهم إجابات صحيحة، ونالت باقي الأسئلة نسبا عالية، ما عدا السؤال السادس والثلاثين، حيث واجه عدد كبير من الطلبة صعوبة في إجابته، إذ لم يميزوا أن اسم الإشارة (هؤلاء) يستخدم لجمع المؤنّث، ولعلّ هذا يعود إلى أنّ اختصاص الضمير المؤنث في حالة الجمع يتضح مع ضمائر الغائبات (هنّ)، والمخاطبات (أنتنّ)، والاسم الموصول (اللاتي)، فشكّل هذا انطباعا بضرورة أن يكون اسم الإشارة لجمع المؤنث كذلك، ولأنّ التدريبات التي تتناول جمع المؤنّث نسبة إلى المفرد أو المذكر قليلة.

ونسبة الخطأ كانت أكبر وأوضح في منهاج (الكتاب) في هذا الاسم (هؤلاء)، حيث بلغت (90%)، ويردّ ذلك إلى أنّ منهاج (الكتاب) لم يخصّص درسا لعرض أسماء الإشارة كاملة، ولم يأتِ بذكر لاسم (هؤلاء)، وافترض من الطلبة تعلمها من سياق الكلام والاستخدام، ويجرى هذا التسويغ أيضا تعليقا

على النسبة الظاهرة لنا في السؤال الحادي عشر، إذ بلغت نسبة الإجابات الصحيحة (60%)، إذ لم يستخدم الطلبة اسم الإشارة (هاتان) استخداما صحيحا، ومما زاد الأمر التباسا أنّ الاسم المؤنث هنا مؤنث غير حقيقي (فكرتان)، إضافة إلى أنّه مثنى، ويشكل المثنى صعوبة تعليميّة لدى بعض الطلبة لأنه غير موجود في نظام لغته الأم.

ويُلاحظ أنّ نسبة النجاح في هذا المبحث كانت أعلى قليلا في منهاج (العربيّة للناطقين بغيرها) إذ بلغت (81.67%)، في حين بلغت النسبة في منهاج (الكتاب) (71.67%)، ولعلّ السبب في هذا يعود إلى أنّ المنهاج الأول قد خصّص مجموعة من التمرينات يناقش فيها هذا المبحث، أما المنهاج الثاني فقد عرض لاسمي الإشارة (هذا– هذه) ولم يكن الهدف تعرّف لفظة المذكر ولفظة المؤنث، إنّما كان للدرس أهداف أخرى كما تقدّم ذكره.

أمّا نسبة الأخطاء الواردة في مبحث **الأسماء الموصولة**، فيمثلها الجدول (2).

الجدول (2)

يمثل النسب الخاصة بالأسماء الموصولة، ومقارنة بين نتائج المنهاجين

رقم السؤال	المجال	العربيّة للناطقين بغيرها			الكتاب		
		نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة	نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة
37	أسماء موصولة اللاتي	90	10	0	100	0	0
38	أسماء موصولة الذين	80	10	10	80	20	0
16	أسماء موصولة التي	100	0	0	70	30	0
17	أسماء موصولة التي	60	40	0	80	20	0
20	أسماء موصولة الذي	90	10	0	100	0	0
43	أسماء موصولة اللاتي	80	20	0	80	20	0
المجال الكليّ		83.33	15.00	1.67	85.00	15.00	0.00

عند قراءة النتائج المستخلصة من هذا الجدول، يلاحظ أن نسبة الإجابات الصحيحة لدى الطلبة في العينتين مرتفعة، إذ تراوحت ما بين الـ (70% إلى 100%)، ما عدا السؤال السابع عشر لدى طلبة (العربيّة للناطقين بغيرها)، إذ لم يميّز الطلبة أنّ كلمة (ملابس) يُستخدم لها الاسم الموصول (التي)، لأنها لا تحتوي على علامة تأنيث، ولأنّها اسم جمع، فكيف سيعبر الطلبة عنها بـ (التي) وهي التي تستخدم للدلالة على المفرد المؤنّث؟ إلا أنّ طلبة (الكتاب) تجاوزوا هذه المشكلة، إذ كانت نسبة الإجابات الصحيحة 80%، ويعود هذا إلى أنّ (الكتاب)، خصّص درسا للتعبير عن الأسماء المجموعة غير العاقلة تحت عنوان Non-Human Plural Agreement، وأشار إلى أنها تعامل معاملة الاسم المفرد المؤنّث، فأصبح لدى الطالب فكرة عن إمكانيّة استخدام اسم الإشارة المفرد للتعبير عن الجمع.

ويمكن أن تعلل نسبة الخطأ في السؤال العشرين، إلى أنّ الاسم الموصوف هنا هو مذكر غير حقيقي (دكان)، وربما التبس الأمر على الطلبة في تذكيره أو تأنيثه، أمّا ما يتعلق بالسؤال السابع والثلاثين والثالث والأربعين، فربما لم يعتد الطلبة استخدام الاسم الموصول (اللاتي)، في كلامهم وكتابتهم، وهذا يعود إلى قلة استخدامها فيما يُعرض للطالب من تدريبات تركز في عباراتها على المفرد المذكر والمؤنث والمثنى، بينما تكون العبارات المتضمنة لجمع المؤنث أقلّ نسبيّا، ولذلك فإنّ مثل هذه الكلمة تبدو له غير مألوفة.

ويلاحظ أنّ النتائج متقاربة بين المنهاجين بفارق بسيط لمنهاج (الكتاب) حيث بلغت (85%،) في حين بلغت في منهاج (العربيّة للناطقين بغيرها) 83.33%، ويعود هذا إلى أنّ المنهاجين تناولا هذا المبحث بالشرح والتقديم، بعكس ما كان في منهاج (الكتاب) في مبحث أسماء الإشارة. ويمثّل الجدول (3) النسب في مبحث الضمائر:

الجدول (3)

يمثل النسب الخاصة بتذكير الضمائر وتأنيثها، ومقارنة بين نتائج المنهاجين

رقم السؤال	المجال	العربيّة للناطقين بغيرها			الكتاب		
		نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة	نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة
9	ضمائر أنتِ	90	0	10	100	0	0
13	ضمائر أنتن	100	0	0	100	0	0
14	ضمائر أنتِ	100	0	0	80	20	0
34	ضمائر كاف مخاطب	80	20	0	90	10	0
35	ضمائرهاء غائب	100	0	0	90	10	0
المجال الكليّ		94.00	4.00	2.00	92.00	8.00	0.00

عند النظر إلى النسب الواردة في هذا الجدول، يلاحظ أنها نسب مرتفعة لدى العينتين، ويرجع السبب في ارتفاع هذه النسب إلى أنّ درس (الضمائر)، يعدّ درسا تأسيسيّا يصعب تجاوزه، وكثيرا ما يستخدم الطالب الضمائر في كلامه وكتاباته، حيث لا يكاد ينتهي من جملة إلا واستخدم مجموعة من الضمائر المتنوعة، فتزيد احتمالات استخدامها، كما تزيد احتمالات تصويبها إن أخطأ فيها.

وتتقارب نسب النجاح في العينتين، وترتفع قليلا في عينة (العربيّة للناطقين بغيرها) إذ بلغت (94%)، في حين بلغت في عينة (الكتاب) 92%. أما نسبة الأخطاء الواردة في مبحث **تأنيث الفعل وتذكيره**، فيمثلها الجدول (4).

الجدول (4)

يمثل النسب الخاصة بتأنيث الفعل وتذكيره، ومقارنة بين نتائج المنهاجين

رقم السؤال	المجال	العربيّة للناطقين بغيرها			الكتاب		
		نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة	نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة
18	تأنيث الفعل وتذكيره	90	10	0	80	20	0
19	تأنيث الفعل وتذكيره	80	20	0	80	20	0
21	تأنيث الفعل وتذكيره	80	20	0	90	10	0
25	تأنيث الفعل وتذكيره	90	10	0	100	0	0
39	تأنيث الفعل وتذكيره	80	20	0	80	20	0
40	تأنيث الفعل وتذكيره	90	0	10	100	0	0
المجال الكليّ		85.00	13.33	1.67	88.33	11.67	0.00

يتضح لنا من الجدول السابق أنّ نسب الإجابات الصحيحة لدى العينتين هي نسب عالية، إذ تراوحت ما بين الـ (80% إلى 100%)، ولم يخطئ الطلبة في اختيار الفعل المناسب إلا بنسب قليلة جدا، إذ اختار صيغة الفعل إفرادا وتثنية وجمعا، وتذكيرا وتأنيثا، بالصيغة الصحيحة، ويعود هذا أيضا إلى كثرة استخدام هذه القاعدة، حيث إنّ أكثر الجمل في اللغة العربيّة هي جمل فعليّة، والطالب في هذا المستوى المتقدّم قد اعتاد على صياغة الأفعال، ووضعها في قالبها المناسب.

ناهيك أنّ الفاعل في هذه الجمل جاء مذكرا حقيقيّا أو مؤنثا حقيقيّا، ولعلّ نسبة الخطأ في بعض الأسئلة تُردّ إلى أنّ الفاعل كان بصورة ضمير يعود على ما سبقه من أسماء، مما يسبب التباسا عند بعض الطلبة؛ إذ إنّه هنا لا يتعامل مع الضمائر الظاهرة بل الضمائر العائدة على أسماء سابقة، أو حتى الضمائر المستترة، أو لأنّ الفعل جاء بصورة المثنى في أحد الأسئلة، وهذا مما لا يوافق اللغة الأم عند بعض الطلبة.

وتتقارب نسب النجاح أيضا في هذا المبحث، وتعلو بنسبة

بسيطة في منهاج (الكتاب)، إذ تبلغ 88.33%، في حين تبلغ في عينة (العربيّة للناطقين بغيرها) 85%. أمّا عن نسبة الأخطاء الواردة في مبحث **الفعل الناقص**، فيمثلها الجدول (5).

الجدول (5)

يمثل النسب الخاصة بالفعل الناقص، ومقارنة بين نتائج المنهاجين

رقم السؤال	المجال	العربيّة للناطقين بغيرها			الكتاب		
		نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة	نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة
27	الفعل الناقص كان	100	0	0	70	30	0
28	الفعل الناقص مازال	80	10	10	90	10	0
29	الفعل الناقص صار	80	20	0	60	40	0
30	الفعل الناقص كان	70	30	0	50	50	0
47	الفعل الناقص أصبح	70	30	0	50	40	10
48	الفعل الناقص ليس	80	10	10	100	0	0
المجال الكليّ		80.00	16.67	3.33	70.00	28.33	1.67

يلاحظ تفاوت النتائج المستخلصة من هذا الجداول عند المقارنة بين المنهاجين، حيث تبدو نسب الصواب مرتفعة أكثر في منهج (العربيّة للناطقين بغيرها)، ويعود السبب في ذلك إلى أنّ هذا المنهاج قد خصّص مجموعة من التمرينات لمعالجة هذه الجزئيّة، في حين لم يخصّص (الكتاب) درسا يشرح هذه الجزئيّة، وإنما قام بشرح تفاصيل أخرى أكثر عمقًا ودقةً في الأفعال الناقصة، من مثل: صور الاسم والخبر، إضافةً إلى أن ثمّة مجموعة من الطلبة لم تجب عن بعض الأسئلة، ولذلك نرى كثرة الأخطاء التي وقع فيها أفراد عينة (الكتاب) بالنسبة لأفراد عينة (العربيّة للناطقين بغيرها).

ولعلّ الأخطاء الواردة في هذا المبحث تُردّ إلى أنّ معظم أسماء الأفعال الناقصة، كانت من المؤنثات والمذكرات غير الحقيقيّة، من مثل: البثّ، والأمطار، والأشجار، إضافة إلى كونها من جموع التكسير، حيث يسهل الأمر – إلى حدّ ما– إن كانت الكلمات جمع مؤنث سالما، أو جمع مذكر سالما.

وبذلك بلغت نسبة النجاح في منهاج (العربيّة للناطقين بغيرها) 80%، في حين بلغت في منهاج (الكتاب) 70%.

أمّا عن نسبة الأخطاء الواردة في مبحث **الإفراد والتثنية والجمع**، فيمثلها الجدول (6).

الجدول (6)

يمثل النسب الخاصة بالإفراد والتثنية والجمع، ومقارنة بين نتائج المنهاجين

رقم السؤال	المجال	العربيّة للناطقين بغيرها			الكتاب		
		نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة	نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة
41	إفراد	70	20	10	90	0	10
3	تثنية	100	0	0	60	20	20
4	جمع مذكر	80	20	0	100	0	0
8	جمع مؤنث	80	20	0	100	0	0
15	جمع مؤنث	90	10	0	80	20	0
10	تثنية	90	10	0	90	0	10
المجال الكليّ		85.00	13.33	1.67	86.67	6.67	6.67

وفي قراءة نتائج هذا الجدول يلاحظ أنّ النسب مرتفعة ومتقاربة نوعا ما، حيث إنها تتراوح ما بين الـ(70% إلى 100%)، ما عدا في السؤال الثالث إذ بلغت في (العربية للناطقين بغيرها) 100%، وفي (الكتاب) 60%، ويعود هذا الفرق الكبير إلى أنّ هناك مجموعة من الطلبة من عينة الكتاب لم تجبْ عن هذا السؤال، إذ يتضمّن بعض الأمور التفصيليّة، منها: المطابقة في التذكير والتأنيث بين المبتدأ والخبر، ومطابقة الضمير لما بعده من الأسماء.

ويمكن أن نعلل نسبة الأخطاء هنا، بأنّ الأسئلة احتوت على صيغة المثنى التي لم يعتدها الطالب في لغته، وربما أقحم نظام لغته الأمّ في تفكيره وإجابته، إضافة إلى وجود المذكرات والمؤنثات غير الحقيقيّة، من مثل: لغات، ووجود صيغة جمع التكسير، من مثل: مُدن.

وبلغت نسبة النجاح في هذا المبحث في عينة (العربيّة للناطقين بغيرها) 85%، في حين بلغت في (الكتاب) 86.67%. ونوضح في الجدول رقم (7) النسب المئوية للأخطاء في مبحث **الصفة**.

الجدول (7)

يمثل النسب الخاصة بالصفة، ومقارنة بين نتائج المنهاجين

رقم السؤال	المجال	العربيّة للناطقين بغيرها			الكتاب		
		نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة	نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة
1	صفة	80	20	0	90	0	10
2	صفة	90	10	0	90	0	10
7	صفة	80	20	0	100	0	0
23	صفة	80	20	0	60	30	10
24	صفة	80	10	10	70	30	0
33	صفة	50	50	0	70	30	0
22	صفة	90	0	10	60	40	0
المجال الكليّ		78.57	18.57	2.86	77.14	18.57	4.29

وباستقراء نسب هذا الجدول نلاحظ أنها نسب متقاربة إلى حدّ كبير، وهي نسب جيّدة إلى حدّ ما، على الرغم من أنّ مبحث (الصفة) له خصوصيته في اللغة العربيّة، حيث إنّ اللغة العربيّة تختلف عن باقي اللغات في مطابقة الصفة للموصوف في العدد، والجنس، والتعريف والتنكير، والعلامة الإعرابيّة، وكثير من اللغات، ومنها الإنجليزيّة، تختلف والعربيّة في عدم مطابقتها بين الصفة والموصوف.

إلا أنه ينبغي علينا أن نتوقف قليلا أمام نتائج السؤال الثالث والعشرين، إذ انخفضت النسبة في عينة (الكتاب)، على الرغم من أنّ السؤال يطرح قضيّة تناولها هذا المنهاج، ولم يتناولها منهج (العربيّة للناطقين بغيرها)، إذ طرح السؤال كلمة (الأقلام) وطلب صفتها الصحيحة، وهي (الجيدة) وهي من الأسماء التي تعبر عن غير العاقل الجمع، والتي تعامل معاملة الاسم المفرد المؤنث، وهذا ما تمّ طرحه في درس منفصل في منهج (الكتاب)، وهذه النتيجة غير متوقعة نسبة إلى المادة المطروحة في الكتاب؛ ولعلّ في اختلاف الأمثلة المقدمة عما هو في الامتحان تسويغا لإخفاق الطالب في الإجابة، فالقاعدة تُعرض من خلال أمثلة محدودة، وليس بالضرورة أن ينجح الدارس في القياس عليها بما يُسأل عنه في الامتحان، كما أنّ اختلاف اللغات الأخرى عن العربيّة في بناء الصفة يحتاج إلى وقت لتمرس الطالب به واعتياده عليه، فليس من السهل عليه استيعاب ما يمثّل بأوجه الافتراق اللّغوي، وتطبيقه بين عشيّة وضحاها، بل إنّ مثل هذه الأخطاء الناجمة عن الفروق التقابليّة تدوم أكثر من غيرها.

نتثبت مما لوحظ في الأنواع الأخرى، بإنعام النظر إلى هذا النوع من الأخطاء فالأسماء هنا ليست مذكرا حقيقيّا حتى يعرفها الطالب بسهولة، ومن ثم يطابق بينها وبين الصفات، ومن الموصوفات في هذه الأسئلة: فستان، صور، أقلام، مدن، أمّا الصفات فهي مفردة، من مثل: جيّدة، جميلة.

وقد بلغت نسبة النجاح في منهاج (العربيّة للناطقين بغيرها) 78.57%، بينما بلغت في منهاج (الكتاب) 77.14%.

وأمّا عن تذكير العدد وتأنيثه فالجدول رقم (8) يمثل النسب المتعلقة بالمبحث.

الجدول (8)

يمثل النسب الخاصة بالعدد، ومقارنة بين نتائج المنهاجين

رقم السؤال	المجال	العربيّة للناطقين بغيرها			الكتاب		
		نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة	نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة
26	عدد 6	90	0	10	100	0	0
31	عدد 4,3	70	30	0	50	50	0
32	عدد 2,9	60	40	0	60	40	0
44	عدد 12	50	40	10	50	40	10
45	عدد 151	90	0	10	30	70	0
46	عدد 36	60	30	10	50	50	0
المجال الكليّ		70.00	23.33	6.67	56.67	41.67	1.67

أمّا عن العدد، وهو موضوع متفرّع كثير التفاصيل بالنسبة للمتعلمين العرب، فهو أكثر جدلا وصعوبة للمتعلمين الأجانب، إذ سجّل الطلبة ملحوظات عديدة على ورقة الامتحان، يشتكون فيها من هذا المبحث بالتحديد، ويطلبون المساعدة فيه، ونرى ذلك جليّا واضحا في ارتفاع عدد الطلبة الذين لم يجيبوا عن بعض الأسئلة كما هو موضّح في الجدول أعلاه.

وتظهر نسب النجاح في أقلّ مستوياتها في (العدد) مقارنة بالمباحث الأخرى، حيث وصلت نسبة النجاح في أحد الأسئلة إلى (30%) فقط، والملاحظ أيضا أنّ نسب النجاح تبدو أعلى لدى طلبة عينة (العربيّة للناطقين بغيرها) وهذا مما يسجل للمنهاج في ضوء هذا المبحث الصعب نسبيّا، ولعلّ هذا الأمر يعود إلى أنّ طلبة عينة (الكتاب) لم تدرس مبحث العدد بجزئياته جميعها بعد، لأنّه سيقدّم لهم في وقت لاحق من المستوى المتقدّم، وبذلك بلغت نسبة النجاح في عينة (العربيّة للناطقين بغيرها) 70%، في حين بلغت في عينة (الكتاب) 56.67%.

وتردّ صعوبة هذا المبحث، لما له من ارتباط وثيق بموقع الكلمة من الإعراب، حيث تتأثر الكلمة بموقعها الإعرابيّ، نصبا ورفعا وجرّا، وهذا ما رأيناه في السؤال السادس والأربعين، إضافة إلى وجود المذكرات والمؤنثات غير الحقيقيّة في معظم الأسئلة، كما ينوّه هنا بأنّ درسا كالعدد له خصوصيّة في اللغة العربيّة، فقواعده المتنوعة الضروريّة للتعبير عنه بدقة لا تمثلها صورة مشابهة في لغات أخرى، فهو من الفروق التقابليّة التي يجدي معها إيلاؤها قدرا أكبر من الأهميّة، وذلك بتنويع التدريبات المتضمنة لها، وعدّها نقطة ينبغي التوقف عندها بوصفها درسا جديدا كليّا.

ومن الموضوعات التي تناولها منهج (الكتاب) ولم يتناولها منهج (العربيّة للناطقين بغيرها) **الأسماء الخمسة**، ونرى نتائج الأسئلة في الجدول (9).

الجدول (9)

يمثل النسب الخاصة بالأسماء الخمسة، ومقارنة بين نتائج المنهاجين

رقم السؤال	المجال	العربيّة للناطقين بغيرها			الكتاب		
		نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة	نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة
49	أسماء خمسة	100	0	0	80	20	0
50	أسماء خمسة	80	10	10	70	30	0
51	أسماء خمسة	60	30	10	70	30	0
52	أسماء خمسة	60	40	0	50	50	0
المجال الكليّ		75.00	20.00	5.00	67.50	32.50	0.00

عند قراءتنا لهذا الجدول نلاحظ أن ثمّة تفاوتا في النتائج بين سؤال وآخر، حيث نلاحظ سؤالا أجاب عنه الطلبة جميعهم إجابة صحيحة، وأسئلة كانت نسبة الخطأ فيها كبيرة، حيث كانت نسبة إجابة الطلبة عن الأسماء التي تستخدم للمفرد المذكر (ذو) 100% في عينة (العربيّة للناطقين بغيرها)، و80% في عينة (الكتاب)، وكانت النسبة مرتفعة أيضا عند استخدام (ذات) الدالة على المفرد المؤنث حيث بلغت 80% في (العربيّة للناطقين بغيرها)، و70% في (الكتاب).

وبإلقاء نظرة على الأسئلة المتعلقة بهذا المبحث نلاحظ أنّ بعض الأسماء كانت من المؤنثات والمذكرات غير الحقيقيّة، من مثل: مجلة وكتاب، مما يصعب على الطالب تمييز ما إن كان اللفظ مذكرا أو مؤنثا، أمّا نسبة الخطأ في الأسماء المجموعة، فربما يعود السبب إلى أنّ الطالب لم يعتد أن يسمع أو يستعمل هذه الكلمات (ذوات، وذوو)، لقلة استخدامها في الكتب المقررة.

أما باقي الموضوعات وهي: **النسبة، وكلا وكلتا، والنداء،** فهي موضوعات ثانويّة لم تذكر بالكثير من التفصيل، وكان يكفي أن نقيس مدى تمكن الطالب منها بسؤال أو سؤالين لكلّ مبحث، يوضحها الجدول (10).

الجدول (10)

يمثل النسب الخاصة بالنسبة وكلا وكلتا والنداء، ومقارنة بين نتائج المنهاجين

رقم السؤال	المجال	العربيّة للناطقين بغيرها			الكتاب		
		نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة	نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة
53	النسبة	80	10	10	90	10	0
56	كلا وكلتا	80	10	10	70	10	20
57	كلا وكلتا	60	40	0	70	10	20
54	نداء	90	0	10	60	20	20
55	نداء	80	10	10	40	40	20
المجال الكليّ		78.00	14.00	8.00	66.00	18.00	16.00

وعند الاطلاع على نتائج هذا الجدول، يلاحظ أنّ الطلبة قد أجابوا عن جميع الأسئلة في العينتين بنسب مرضية، ما عدا الأسئلة المتعلقة بمبحث النداء لدى عينة (الكتاب)، حيث إنّ (الكتاب) لم يتناول هذا الموضوع بتدريبات مخصّصة له، على العكس من (العربيّة للناطقين بغيرها)، التي خصّصت بعض التمارين لنقاش هذا المبحث، فبلغت بذلك نسبة النجاح في العينة الاولى (78%)، في حين بلغت في العينة الثانية (66%).

بعد هذا العرض التفصيليّ للنتائج السابقة وتحليلها وعرضها إحصائيّا، نخرج بنتيجة مفادها أنّ نسب النجاح ترتفع في منهاج (العربيّة للناطقين بغيرها) مقارنة بمنهاج (الكتاب) في مباحث: الأفعال الناقصة، وأسماء الإشارة، والأسماء الخمسة، والصفة، والضمائر، والعدد، والنداء، ويسجل منهاج (الكتاب) نسبا أعلى للنجاح في مباحث: النسبة، والإفراد والتثنية والجمع، وتأنيث الفعل وتذكيره، والأسماء الموصولة، ويتساويان في اختيار الاستخدام الصحيح لكلّ من: كلا وكلتا. ويمثل الجدول (11) نسب النجاح والرسوب، في المباحث جميعها، ومقارنة النتائج بين المنهاجين.

ويلاحظ بعد الاطلاع على نتائج هذا الجدول أنّ نسب منهاج (العربيّة للناطقين بغيرها) كانت تتراوح من (70% إلى 94%)، في جميع المباحث، أمّا منهاج (الكتاب) فتراوحت النسب من (56% إلى 92%)، حيث كانت النسبة العليا في مبحث الضمائر، والنسبة الدنيا في مبحث العدد، في المنهاجين.

أخطاء التذكير والتأنيث في الأعمال الكتابيّة:

رصدت الدراسة الأخطاء المتعلقة بموضوع التذكير والتأنيث، في مجموعة من كتابات الطلبة، وتصنيفها إلى التقاطعات الجزئيّة، وبيان نسبها المئويّة مقارنة بالمجموع الكليّ للأخطاء، ويوضح الجدول (12) هذه الأخطاء.

الجدول (11)

نسبة الأخطاء في جميع المباحث، ومقارنة بين نتائج المنهاجين

المجال	السلسلة			الكتاب		
	نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة	نسبة النجاح	نسبة الرسوب	نسبة عدم الاجابة
العدد	70	23.33	6.67	56.67	41.67	1.67
الضمائر	94	4	2	92	8	0
الصفة	78.57	18.57	2.86	77.14	18.57	4.29
جمع وافراد وتثنية	85	13.33	1.67	86.67	6.67	6.67
تأنيث الفعل وتذكيره	85	13.33	1.67	88.33	11.67	0
أسماء موصولة	83.33	15	1.67	85	15	0
أسماء خمسة	75	20	5	67.5	32.5	0
أسماء إشارة	81.67	15	3.33	71.67	25	3.33
الفعل الناقص	80	16.67	3.33	70	28.33	1.67
النسبة، كلا وكلتا، النداء	78	14	8	66	18	16

الجدول (12)

يمثل تصنيف الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في الموضوعات الكتابيّة ونسبها المئويّة

نوع الخطأ	السلسلة	الكتاب
الصفة	60%	70%
تأنيث الفعل وتذكيره	02%	02%
خطأ في صياغة الكلمة بعد إضافة علامة التأنيث	%0	%10
الخلط بين ضمائر التذكير والتأنيث	10%	03%
الخلط بين ما تضاف التاء إلى أخره من المذكرات والمؤنثات	01%	02%
العدد	%0	03%
الأفعال الناقصة	01%	01%
مطابقة الخبر للمبتدأ	01%	%0
أسماء إشارة	02%	%0
استخدام علامة التأنيث المناسبة	02%	%0

عند قراءة هذا الجدول يلاحظ أنّ نسبة الخطأ كانت في أعلى نسبها في مبحث الصفة، حيث بلغت (60%) لدى عينة (العربيّة للناطقين بغيرها)، و70% لدى عينة (الكتاب)، ومن الأمثلة على الأخطاء في هذا المبحث كتابة الطلبة:

- الوقفة السيء، ويُقصد بها: الوقفة السيئة.
- العيون البنيّ، ويقصد بها العيون البنيّة.

ولعلّ هذا يعود إلى الفرق البيّن بين نظام العربيّة في الوصف، وأنظمة اللغات الأخرى، فالعربيّة تقدّم الموصوف على الصفة ، وتشترط المطابقة بينهما، وهذا يختلف عن أنظمة لغات أخرى، كالإنجليزيّة والصينيّة.

ثم تتقارب نسبة الأخطاء في باقي المباحث، وتتراوح من (0% إلى 30%)، وتتساوى نسبة الخطأ في مبحث تأنيث الفعل وتذكيره إذ تبلغ (20%) لدى العينتين، وبنظرة عامّة إلى النتائج يمكننا أن نخلص إلى نتيجة مفادها أنّ نسبة الخطأ في المباحث جميعها هي نسب منطقيّة وواقعيّة، حيث من المتوقع ألّا يقع طلاب المستوى المتقدّم في أخطاء من مثل: أسماء الإشارة، وتأنيث الفعل وتذكيره، ومطابقة المبتدأ للخبر إلّا قليلا، وإذ يتوقع من المتعلم أن يكون قد أتقن هذه الحيثيّات لكثرة

تكرارها في الكلام والكتابة.

وينوّه هنا إلى أنّ عدم وقوع الطلبة في خطأ معين في عينة دون الأخرى لا يعني إتقانهم لهذه الجزئيّة، وإنما يعود السبب لأنّ طالبا في العينة الأولى استخدم هذه الجزئيّة ولم يستخدمها طالب في العينة الثانية، وخير مثال على ذلك استقراؤنا لنسب العدد في هذا الجدول ومقارنتها مع نسب العدد في جدول الامتحان، حيث بلغت نسب النجاح المستخلصة من الامتحان في مبحث العدد من (50% إلى 100%)، وهنا لم تسجّل أيّة نسبة للوقوع في الخطأ، والسبب كما ذكرنا أنّ طلبة السلسلة لم يستخدموا العدد.

النتائج

في ضوء نتائج الدراسة فإنّ البحث يوصي بما يأتي:

1- توصلت هذه الدراسة إلى أن ثمّة نتائج مُرْضية حققها الطلبة في عدد من المباحث المتصلة بموضوع التذكير والتأنيث، وهذا يعود في جانب من الجوانب إلى قدرة المنهاج على تقديم هذا المبحث، وتوظيف التدريبات الملائمة إلى حدّ ما، وعلى الرغم من تفاوت المنهاجين في طريقة تقديم القاعدة، وذلك باستخدام اللغة الوسيطة في (الكتاب)، وعدم استخدامها في (العربيّة للناطقين بغيرها)، إلّا أنّ نتائج الامتحان في نظرة عموميّة تشير إلى تحقق أهداف المنهاجين بدرجة مقبولة، وإن كان المؤمّل أن تصير إلى تحقيق نتائج أفضل.

2- ثمّة أخطاء ارتفعت نسبها خاصة في موضوعات (التذكير والتأنيث في العدد والصفة والتأنيث المجازي والنداء)؛ ويعزى هذا إلى الفروق التقابليّة بين العربيّة وغيرها، فللعربيّة نظامها الخاصّ في هذه المباحث، ولا بدّ من أنّ الطالب يسقط معرفته بلغته الأمّ على اللغة الهدف، وهنا ينوّه بضرورة أن تنال هذه المباحث أهميّة أكبر من غيرها بوصفها أخطاء (متوقع حصولها)، فيكون المعلّم واعيا لها، وتنال عددا مناسبا من التدريبات التي تخدمها، كما يعود إلى سبب آخر لعلّه أكثر أهميّة وهو تركيز كثير من الجمل التعليميّة على حالات بعينها، كالمفرد المذكر والمؤنث، أو جمع المذكر أكثر من المثنى (وخاصة المؤنث منه)، ومن جمع المؤنث، وهذه دعوة إلى التنويع في الاستخدام اللغويّ وعدم التركيز على انتقاءات بعينها، وبذلك يساوى بين كلّ من (هاتان، وهنّ، واللاتي، وأنتنّ) و(هو، وهي، والذين، وأنتَ، وأنتِ، وأنتم) بحيث تستعمل في الصيغ التعبيريّة المتنوعة، فتظلّ حية في الاستعمال، مستأنسة، وإن استخدمها الطالب مرارا ووقع في أخطاء، فهذه فرص له تصوّب فيها الأخطاء، فيحاول تجنبها كلّ مرة، وأمّا أن تظلّ نائية عن الاستعمال فهذا أكبر مهيِّئ لتكرار الخطأ دون التنبه إلى صوابه.

3- بالعودة إلى الامتحان وأسئلته، لوحظ أنّ كثيرا من الأخطاء تتركز في صيغ تحتاج إلى تذكيرها أو تأنيثها في حالات التثنية، وهذا يعود إلى أنّ المثنى صيغة مفقودة في كثير من اللغات، ومنها الإنجليزيّة والصينيّة، وهذا يقتضي التركيز على المثنى وتوقّع الأخطاء فيه، ويكون مفيدا هنا توعية المعلمين من خلال ملاحظات تنويهيّة في دليل خاص أو في مقدمات المناهج، يُشار فيها إلى الأخطاء المتوقعة، وبخاصة تلك الناجمة عن الفروق التقابليّة.

4- ضرورة تيسير الصعوبات الناتجة عن درس التذكير والتأنيث، مثل: العمل على تأليف معجم يحتوي على المؤنثات السماعيّة ومحاولة إيجاد رابط بين التأنيث والمؤنثات السماعيّة.

5- تقسيم المباحث التي يتقاطع معها التذكير والتأنيث على المستويات كلّ حسب درجة تقدمه، وعدم تقسيم المبحث الواحد على عدة مستويات إن لم يستدع الأمر، مثلا: تعطى أسماء الإشارة كاملة في مستوى واحد، والأسماء الموصولة كذلك، ولا داعي لتقسيمها.

6- استثمار نتائج تحليل الأخطاء الكتابيّة الواردة في دراسات تحليل الأخطاء بعين الاعتبار عند تأليف الكتب والمناهج، بحيث تتضمن تدريبات دقيقة ومتنوعة لعلاج أنواع الأخطاء الواردة بخطة مدروسة.

7- الإفادة من نتائج علم اللغة التقابليّ، وتحليل الأخطاء، في تدريس التذكير والتأنيث.

الهوامش

(1) ابن جني، الخصائص، ط1، م1، ص87.

(2) السيّد، علم اللغة الاجتماعي (مفهومه وقضاياه)، ص6.

(3) خليل، مقدمة لدراسة فقه اللغة، ص62.

(4) ج فندريس، اللغة، ص35.

(5) خليل، مقدمة لدراسة فقه اللغة، ص62.

(6) أبو زيد، اللغة في الثقافة والمجتمع/ مع دراسة ميدانيّة

للمصطلحات والكلمات العاميّة في ثقافة الشباب الفرعيّة، ص86.

(7) أنيس، اللغة بين القوميّة والعالميّة، ص11.

(8) برهومة، اللغة والجنس/ حفريّات لغويّة في الذكورة والأنوثة، ط1، ص19.

(9) أبو زيد، ، اللغة في الثقافة والمجتمع، ص87.

(10) السيّد، علم اللغة الاجتماعي، ص7.

(11) يُنظر: برهومة، اللغة والجنس، ص17.

(12) السيّد، علم اللغة الاجتماعي، ص7.

(13) السيّد، علم اللغة الاجتماعي، ص15.

(14) يُنظر: المصدر السابق: ص19.

(15) السيّد، علم اللغة الاجتماعي، ص199.

(16) ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ص28-29

(17) الموسى، الأعراف أو "نحو اللسانيّات الاجتماعيّة في العربيّة"، المجلة العربيّة للدراسات اللغويّة، ع4، م1، ص12-13.

(18) يُنظر: برهومة، اللغة والجنس، ص22.

(19) خرما، أضواء على الدراسات اللغويّة المعاصرة، ص138.

(20) لطفي، اللغة العربيّة في إطارها الاجتماعي، ص32.

(21) ج فندريس، اللغة، ص303.

(22) يُنظر: أنيس، من أسرار العربيّة، ط7، ص 132، 138.

(23) يُنظر: عمايرة، ظاهرة التأنيث بين اللغة العربيّة واللغات الساميّة، ط1، ص12.

(24) عمايرة، ظاهرة التأنيث بين اللغة العربيّة واللغات الساميّة، ص12

(25) يُنظر: المصدر السابق، ص12.

(26) يُنظر: عمر، اللغة واختلاف الجنسين، ط1، ص51.

(27) w. wright ,1977, Grammer of Arabic language, Cambridge, third edition,177.

(28) وافي، علم اللغة، ط2، ص226.

(29) ماريو، لغات البشر/ أصولها وطبيعتها وتطورها، ص31.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أنيس، إبراهيم، 1970، اللغة بين القوميّة والعالميّة، دار المعارف بمصر: القاهرة.

برهومة، عيسى، 2002، اللغة والجنس/ حفريّات لغويّة في الذكورة والأنوثة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمّان.

بروستاد، كرستن، وآخرون، (2010)، ألف باء مدخل إلى حروف العربيّة وأصواتها، مطبعة جامعة جورج تاون: الولايات المتحدة الأمريكيّة.

بروستاد، كرستن، 2004، وآخرون، الكتاب في تعلّم العربيّة، ج1، ط2، مطبعة جامعة جورج تاون: الولايات المتحدة الأمريكيّة.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب (ت255هـ) ، الحيوان، ط3، شرح وتحقيق: يحيى الشامي، 1997، م1،ج3، منشورات دار مكتبة الهلال: بيروت.

ج فندريس، 1950، اللغة، تعريب:عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصّاص، مكتبة الأنجلو المصريّة: القاهرة.

ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت392هـ)، الخصائص، ط1، م1، تحقيق عبد الحميد هنداوي، 2001، دار الكتب العلميّة: بيروت.

حسّان، تمام، 1986، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة: الدار البيضاء.

خرما، نايف، 1979، أضواء على الدراسات اللغويّة المعاصرة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة: الكويت.

السيّد، صبري، 1995، علم اللغة الاجتماعي/ مفهومه وقضاياه، دار المعرفة الجامعيّة: الاسكندريّة.

عمايرة، إسماعيل أحمد، 1986، ظاهرة التأنيث بين اللغة العربيّة واللغات الساميّة/ دراسة لغويّة تأصيليّة، ط1، مركز الكتاب العلمي: عمّان.

فاعوري، عوني، وآخرون، 2010، العربيّة للناطقين بغيرها، الكتاب الرابع، الجامعة الأردنية: عمان.

فاعوري، عوني، وآخرون، 2010، العربيّة للناطقين بغيرها، الكتاب السادس، مطبعة الجامعة: عمّان.

فاعوري، عوني، وآخرون، 2011، العربيّة للناطقين بغيرها، الكتاب الخامس، مطبعة الجامعة الأردنيّة: عمّان.

لطفي، مصطفى، 1976، اللغة العربيّة في إطارها الاجتماعي/ دراسة في علم اللغة الحديث، ط1، معهد الإنماء العربيّ، بيروت.

مجدوبة، أحمد، وآخرون، 2006، العربيّة للناطقين بغيرها، ط2، الكتاب الأول، الجامعة الأردنيّة: عمّان.

مجدوبة، أحمد، وآخرون، 2006، العربيّة للناطقين بغيرها، ط2، الكتاب الثاني، الجامعة الأردنيّة: عمّان.

مجدوبة، أحمد، وآخرون، 2010، العربيّة للناطقين بغيرها، الكتاب الثالث، الجامعة الأردنية: عمان

الموسى، نهاد، 1987، قضيّة التحول إلى الفصحى في العالم العربيّ الحديث، ط1، دار الفكر: عمّان.

هدسون، علم اللغة الاجتماعي، ط2، ترجمة: محمود عيّاد، مراجعة: نصر حامد أبو زيد ومحمد أكرم سعد الدين، 1990، عالم الكتب: القاهرة.

وافي، علي عبد الواحد، 1944، علم اللغة، ط2، مكتبة النهضة المصريّة: القاهرة

W. Wright. 1977. Grammer of Arabic language, Cambridge, third edition.

بروستاد، كرستن، وآخرون، 2010، ألف باء مدخل إلى حروف العربيّة وأصواتها، مطبعة جامعة جورج تاون: الولايات المتحدة الأمريكيّة.

Teaching Masculine and Feminine for Non-Arabic Speakers

Hanan E. Amayreh, Ala' M. Hasan*

ABSTRACT

This study aims at shedding light on the problem of masculinization and feminization that non-Arabic speaking learners encounter. It also aims at providing a general frame of this problem in a way to introduce suitable solutions to some of its problematic issues. Masculinization and feminization are controversial topic and what leads to this crucial confusion is that masculinization and feminization are a multi-faceted problem; as some parts of this problem relate to phonetics and other parts to semantics, so it is really difficult to find a decisive line when it comes to differentiate between the female and male‘s names because we do not find in many female names articles that indicate their feminization.

The importance of this subject is maximized because it is intersected with other grammatical and morphological aspects of the language such as number, plural forms, minimization, demonstrative articles, relative pronouns... etc.

This study is an analytical one and the researcher examines the material of masculinization and feminization as it is presented in two curricula that are taught to non-

Arabic-speaking learners which are al-Kitab fi Taalum al-Arabyya (learning Arabic), published by George Town University, and al-Arabyya li-natiqin bi ghairiha (Teaching Arabic language for Non-Arabic- Speaking Learners), published by University of Jordan. In the light of this examination, the researcher conducts an intermediate- level exam on the subject of masculinization and feminization that shows the competence of the non- Arabic-speaking learners. She also monitors the mistakes related to masculinization and feminization in the students’ writings, and then she concludes to the results and examines them statistically.

In the light of the study’s results, some solutions are suggested alongside with their mechanism and the proper ways of applying them practically by making use of the analysis of the study’s results and criticizing the mechanism of dealing with masculinization and feminization in the previous mentioned curricula.

Keywords: Masculine and Feminine, Learning, Non Arabic Speakers.

* Language Center, The University of Jordan, Amman; and Colombia University Center for Studies, New York. Received on 17/6/2013 and Accepted for Publication on 18/9/2013.