الفصل الثاني

الدراسات السابقة

مقدمة الفصل:

تنوعت الدراسات التي تناولت قواعد التذكير والتأنيث، ليس فقط في اللغة العربية، بل فشا استخدامها في اللغات الأخرى، التي تتباين الكلمات فيها من حيث التذكير والتأنيث، حسب قواعد نحوية أو ظاهرة لغوية لتلك اللغات. ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات؛ وجدت أنها لم تتطرق إلى موضوع توظيف التذكير والتأنيث المرتبطة بمهارة الكتابة بالضبط. لهذا، ركزت في أهم الدراسات والأبحاث المتعلقة بظاهرة التذكير والتأنيث عامة، والمتعلقة بتوظيف القواعد النحوية في مهارة الكتابة.

يبدأ هذا الفصل بالإطار النظري المتمثل في؛ مفهوم الخطأ وأهمية دراسة الأخطاء، ونشأة التذكير والتأنيث، وتعريفهما، وأنواعهما، وعلامات التأنيث، ومفهوم توظيف التذكير والتأنيث في مهارة الكتابة، وعلاقة التذكير والتأنيث بمهارة الكتابة، الذي يعدّ المنار النظري الذي تهتدي في ظله الدراسة. ويتمثل هذا الإطار في تنظيرات ودراسات النحويين واللغويين القدماء، وما نقلت لنا مصادر التراث في موضوع التذكير والتأنيث. يلي ذلك دراسات المحدثين ومؤلفاتهم المتعلقة بقواعد التذكير والتأنيث. ثم تستعرض الباحثة الدراسات السابقة في تطبيقات عملية متعلقة بالأخطاء الكتابية أو مستوى كفاءة الطلبة الناطقين بالعربية وبغيرها في توظيف القواعد النحوية في مهارة الكتابة. وفي هذا الجانب، تستطيع الباحثة الإفادة من تلك الدراسات في تخطيط كيفية إحصاء الأخطاء وتحليلها، وكذلك معالجة الصعوبات التي يواجهها الطلبة الملايويون في فهم هذه الظاهرة وإدراكها. وأخيراً، يختتم الفصل في التعقيب على الدراسات السابقة.

المبحث الأول: الإطار النظري

قسم البحث الإطار الأول إلى سبعة مطالب، هي؛ مفهوم الخطأ وأهمية دراسة الأخطاء، ونشأة التذكير والتأنيث، وتعريف التذكير والتأنيث، وأنواع التذكير والتأنيث، وعلامات التأنيث، ومفهوم توظيف التذكير والتأنيث في مهارة الكتابة، وعلاقة التذكير والتأنيث بمهارة الكتابة، وهي موضحة كما في الفقرات الآتية:

المطلب الأول: مفهوم الخطأ وأهمية دراسة الأخطاء

هناك العديد من التعريفات التي قدّمها الباحثون لمفهوم الخطأ، من بينها؛

أوضح كوردر *Corder* (نقل عن طريق زهران: 2008:167م: 167) الفرق بين زلة اللسان *Lapse*، والأغلاط *Mistakes*، والأخطاء *Error*. فزلة اللسان معناها الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم، وما شابه ذلك. أما الأغلاط، فهي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف. وأما الخطأ، فهو النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة.

وعرف سيرفرت (نقل عن طريق أبي لبن، 2012م) الخطأ بأنه هو أي استعمال خاطئ للقواعد، أو سوء استخدام القواعد الصحيحة، أو الجهل بالشواذ (الاستثناءات) من القواعد، مما ينتج عنه ظهور أخطاء تتمثل في الحذف، والإضافة، والإبدال، وكذلك في تغيير أماكن الحروف. وهناك اختلاف بين الأخطاء والأغلاط، فالخطأ في التهجي أو الكتابة الذي يحدث بانتظام عبر الكتابة يسمى *Error*، ربما يرجع إلى نقص من معرفة الدارس بطبيعة اللغة وقواعدها.

وعرف الراجحي (1990م: 47) الأخطاء – ويقصد بها الأخطاء اللغوية – وهي استخدام عنصر لغوي من وحدة صوتية، أو صيغة صرفية، أو مفردة، أو تركيب نحوي بطريقة يعتبرها متحدث اللغة الأصلي أو الناطق الطلق بهذه اللغة خاطئة تعلماً، ويعدّها نقصا.

وفي ضوء موضوع البحث يمكن تعريف الخطأ اللغوي بأنه الانحرافات في الجنس اللغوي عما هو مقبول في اللغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى، وهي الصيغة اللغوية المخالفة مع قواعد اللغة في النحو والصرف، والتي تصدر من الطالب الملايويّ، وهذا النوع من الأخطاء هو جزء من موضوع الدراسة الحالية. ثم وضحت الدراسة المقصود بالخطأ النحوي بأنه قصور في ضبط جنس الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والتي تؤثر في نوعها أو عددها مباشرة، وعدم الاهتمام بالمطابقة في الجملة جنسا مما يؤثر على فساد المعنى. وأما المقصود بالخطأ الصرفي، فهو عدم معرفة الطلبة بالتغيرات التي قد تقع في بنية الكلمة بناء على إضافة علامات التأنيث أو حذفها، أو عدم تصنيف الألفاظ من حيث التذكير والتأنيث تصنيفا صحيحا، وكذلك عدم تعيين أنواعهما؛ الحقيقي، والمجازي، واللفظي، والمعنوي تعيينا سليما، ثم عدم معرفة مؤنث لكلمة المذكر في عملية تحويل الكلمة. وأما الخطأ الشائع، فهو الخطأ الذي يتكرر بنسبة (60%) فأكثر بالنسبة إلى المجموع الكليّ للأخطاء. والخطأ على اختلاف تسمياته يرادف اللحن، ويمثّل هماّ لغويّا في حياة التعليمية والعامة. إن الخطأ يكاد يستوي فيه الضعفاء من طلبة اللغة الثانية في المدارس، والمعاهد، والمتقدمون في التحصيل منهم. بل إنه يمتدّ إلى الكثير من المشتغلين بالعربية والمتخصصين فيها.

كان العلماء العرب القدامى منذ القرن الثاني للهجرة سبّاقين في ظهور اتجاه تحليل الأخطاء، ويتميّز منهجهم العلميّ في هذا المجال بالأصالة، فقد تناول بعضهم الأخطاء الشفوية خاصة، والكتابة عامة بالدراسة، ومنهم الكسائي المتوفى سنة 189هـ في كتابه «ما تلحن فيه العامّة»، ويليه الأصمعي المتوفى سنة 216هـ في كتابه «ما يلحن فيه العوام»، وابن السكيت المتوفى سنة 244هـ في كتابه «إصلاح المنطق»، كما أن عناوين كتبهم تدل على اهتمامهم بالأخطاء التي يقع فيها الناس، الشفوية منها والكتابية، وإن لم تستعمل كلمة خطأ فيها، كقولهم؛ اعوجاج اللسان، والتحريف، والإبدال، واللحن، كل تلك المصطلحات وغيرها تشير إلى الأخطاء والاهتمام بها. فعلى سبيل المثال عرّف ابن جني التحريف بأنه تغيير للفظ عن معناه الأصلي (العجرمي وبيدس، 2015م:

1090؛ فهد خليل زايد، 2006م). وقد قام منهج العرب القدامى في دراسة الأخطاء اللغوية وتفسيرها على ست خطوات، وهي: جمع المادة، وإحصاء الأخطاء، وتحديدها، وتصنيفها، ثم وصفها، ثم تفسير أسبابها. وقد صنّفوا أسبابها إلى لغوية؛ كعدم النقط والإعجام والتصحيف، وغير لغوية؛ كالنفسية، ومنها: العيّ واللثغة، أو العضوية كسقوط الأسنان (جاسم، 2009م: 4).

استمر اللغويون في العصر الحديث على نهج سلفهم اللغويين القدامى في التنبيه على الأخطاء اللغوية، وقد أجمع اللغويون المحدثون على أن أبا الثناء الألوسي المتوفى سنة 1270هـ أول من ألّف في التصحيح اللغوي في كتابه «كشف الطرة عن الغرة» (فهد خليل زايد، 2006م: 69). ولقد نشطت حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث على أيدي جماعة من علماء اللغة العربية، كان دافعهم إلى التأليف في التصحيح اللغوي ما رأوه من أخطاء في استعمال اللغة العربية على المستوى المكتوب، مثل؛ لغة الشعراء، والكتّاب، والأدباء، والخطباء، ولغة الصحافين والإذاعيين والمعلمين والمتعلمين (أسعد داغر، 1933م: 8).

أما عند الغربيين، فقد ظهر هذا الاتجاه في أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن الماضي، ويقصد هؤلاء بالخطأ بأنه خرق لقاعدة من قواعد اللغة بشكل منسّق مستمرّ، ويردّون السبب في ذلك لعدم إتقان القاعدة اللغوية في اللغة الثانية (العناتي، 2003م: 178).

إن لتحليل الأخطاء أهمية كبيرة في برامج تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، ومن أبرزها:

أ) إن دراسة الأخطاء تزودت الباحثة بأدلّة عن كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها، وكذلك الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتساب اللغة.

ب) إن دراسة الأخطاء تفيد المعلمين في إعداد المواد التعليمية، إذ يمكن تصميم المواد التعليمية المناسبة للناطقين بكل لغة في ضوء ما تنتهي إليه دراسات الأخطاء الخاصة بهم.

ج) إن دراسة الأخطاء تساعد في وضع المناهج المناسبة للدارسين سواء من حيث تحديد الأهداف أو اختيار المحتوى أو طرق التدريس أو أساليب التقويم.

د) إن دراسة الأخطاء تفتح الباب لدراسات أخرى استكشاف من خلالها أسباب ضعف الدارسين في برامج تعليم اللغة الثانية، واقتراح أساليب العلاج المناسبة.

من هذه الأهمية، لاحظت الباحثة؛ أن عملية تحليل الأخطاء لها الفوائد العلميّة والعملية. أما العلمية، فهي تتعلق بفاعلية المواد، والوسائل التعليمية المستخدمة. وأما العملية، فلها أهمية في وضع برامج علاجية، تمكّن الطلبة من اتقان اللغة الهدف، والمعلم من التدريس الجيد لهذه اللغة، وتطوير طرائق تدريسه.

المطلب الثاني: نشأة التذكير والتأنيث

إن فكرة التذكير والتأنيث أو تقسيم الجنس إلى المذكر والمؤنث ظهرت منذ بداية خلق الله آدم عليه السلام، وأتبعه حواء، قال الله عز وجل: ﴿ثم﴾ (البقرة، 35:2)، فتجلت حكمته في فكرة الجنس عن طريق الذكورة والأنوثة، ليس في خلق الإنسان فحسب، بل في معظم الكائنات الحية وغير الحية (العيسى، 2013م).

ومن الجدير بالذكر، أن هذه الفكرة ليست محدودة في اللغة العربية فحسب، بل نجدها مبحوثة في اللغات الأخرى بغض النظر عن الكيفية المستخدمة للتمييز بين التذكير والتأنيث. وعلى سبيل المثال: اليونانية، والفرنسية، والإسبانية، والإيطالية، والبرتغالية، والهندوأوروبية، والألمانية، والروسية، والتركية، والإنجليزية، والملايوية. فوجود فكرة التذكير والتأنيث في اللغات الأخرى دليل على أن لكلّ لغة قواعدها وأنظمتها، ولذلك تُعَدُّ السمة الأولى للغة وهي نظامٌ. ففي اليونانية، جاء تراكس إلى أن الأسماء التي تعبر عن المؤنث مختلفة في نهايتها عن تلك التي تعبر عن المذكر، إذن، قسمت اليونانية الجنس – حسب نهاية الأسماء، وليس في نوعها الطبيعي– إلى مذكر، ومؤنث،

ومحايد (أمجد طلافة والأقطش، 2014م: 65). أما في اللغات السامية، والفرنسية، والإسبانية، والإيطالية، والبرتغالية، فتنتظم الأسماء جميعها إلى نوعين، هما: المذكر والمؤنث، إلا ثمة فيها الجنس الطبيعي، والجنس المجازي النحوي. وأما في بعض اللغات الهندوأوروبية، فينقسم إلى ثلاثة أنواع، هي: المذكر، والمؤنث، والمحايد، كما هو في اللغات الألمانية، واليونانية، والروسية. ثم إنه في بعض اللغات لا تفرق في الجنس بفرق لفظي، بل بالاعتماد على القرينة مثلما هو في التركية، والفارسية (السعران، دس: 256؛ إبراهيم أنيس، 1958م: 143)، وفي بعض اللغتين الإنجليزية، والملايوية (يوسف، 2011م، ونورليانا، 2012م). فاستخدام بعض اللغات لظاهرة التذكير والتأنيث لا تنحصر في المعنى وحده، بل تتعدى حدودها في اللفظ كذلك. فعندما يقوم الطلبة الملايويين بتعلم اللغة العربية كاللغة الثانية، فمن الضروري أن يتعلموا نظام قواعدها، ويستخدموها في كتاباتهم بطريقة صحيحة.

فالتذكير والتأنيث من منظور النحو والصرف أو الماهية والشكل يؤدي دورا في بناء الكلمة وتركيب الجملة، أما النحو أو الماهية، فيؤدي في تحديد جنس حقيقي وجنس مجازي في بناء الجملة، الاسمية كانت أو الفعلية، وكذلك موقع الكلمة ومعناها وصحتها؛ لأنّ اللغة العربية لغة معربة يعتمد فهمها على الحركات الإعرابية (الدليمي، 2004م). أما الصرف أو الشكل، فيؤدي دورا في خلوها من علامات صرفية أو زيادتها بها. ولذلك وجدنا الأسماء في العربية تنقسم من حيث ماهيتها وشكلها إلى المذكر والمؤنث الحقيقي والمجازي، وإلى تقسيم الآخر للمؤنث؛ اللفظي والمعنوي. وحدد أمجد طلافحة والأقطش (2014م) أقسام التذكير والتأنيث من حيث النحو والصرف إلى المذكر الحقيقي والمجازي، والمؤنث الحقيقي، والمؤنث المجازي بلا علامة، والمؤنث المجازي بعلامة. وتعتبر هذه الظاهرة هي القواعد المهمة في هذه اللغة، إذ بها تعين جنس الكلمات معظمها، وبمعرفتها وكفاءتها سوف تجعل المهارات اللغوية تجري بسهولة وصحيحة من حيث نظامها وقواعدها، وذلك عند القيام بعملية التوظيفية.

ونظراً لأهمية التذكير والتأنيث وتداعياتهما، فقد شارك النحويون اللغويون العرب في بحث هذا الموضوع، خاصة حين برزت مشكلة المذكر والمؤنث في العربية بشكل واضح على نحو يثير كثيراً من المسائل، ولعل أهم الأسباب في كثرة المؤلفات هو أن عدداً كثيراً من الكتّاب في الدول الإسلامية الأولى كانوا من أصل غير عربي، ولذلك احتاجوا إلى مثل هذه المؤلفات. ولذلك ظفرت العربية بمادة علمية مفيدة بمؤلفاتهم الكثيرة حول التذكير والتأنيث (اللقاني، 1990م)، ومما تجدر الإشارة إليه أن أوّل كتاب الذي صنف فيه التذكير والتأنيث هو: «كتاب المذكر والمؤنث» ليحيى بن زياد الفراء (1975م) بتحقيق رمضان عبد التواب، تبعه «كتاب المذكر والمؤنث» لسهل بن محمد السجستاني (1997م) بتحقيق حاتم صالح الضامن، ويليه «كتاب المذكر والمؤنث» لمحمد بن يزيد المبرد (1970م) بتحقيق رمضان عبد التواب، وصلاح الدين الهادي، وكتاب «البلغة في الفرق بين المذكر والمؤنث» لأبي البركات الأنباري (1970م) بتحقيق رمضان عبد التواب، وكتاب «المذكر والمؤنث» لابن التستري (1983م) بتحقيق أحمد عبد المجيد هريدي، وكتاب «التأنيث في اللغة العربية» لإبراهيم إبراهيم بركات (1988م).

وقد ذكر أمجد طلافحة والأقطش (2014م) عشرة مؤلفين مشهورين من اللغويين العرب القدامى في التذكير والتأنيث في دراستهما، مثل؛ الفراء (207هـ)، والسجستاني (255هـ)، والمبرد (285هـ)، وأبي البكر الأنباري (328هـ)، وابن خالويه (370هـ)، وابن جني (392هـ)، وابن فارس (395هـ)، وأبي البركات الأنباري (577هـ)، وابن الحاجب (646هـ)، والرازي (666هـ)، كما ذكر سبعة مؤلفين من اللغويين العرب المحدثين، مثل: محمد الخضر حسين، وإبراهيم السامرائي، ورمضان عبد التواب، وإبراهيم بركات، وعبد المنعم النجار، ومحمود عكاشة، وإسماعيل عمايرة، فيؤكد الباحثان بأن سبب جهود هؤلاء اللغويين القدامى والمحدثين تدور حول ناحيتين؛ ناحية واقعية الصعوبة، وقوة الإحساس بها في أذهان العلماء، وأخرى ناحية ثابتة وهي أن الصعوبة مستمرة.

وأما العيسى (2013م) فقد ذهب إلى أن سبب ضبط اللغويين والنحويين ضوابط للتأنيث من حيث قواعدها القياسي والسماعي يعود إلى شغول هذه الظاهرة في أذهانهم. وعلى الرغم من جهود هؤلاء اللغويين النحويين القدامى والمحدثين ومحاولاتهم في ترتيب هذا الباب بتأتي الأمثلة الكثيرة والمفيدة من الآيات القرآنية، والشواهد الشعرية، إلا أن الواقع بقي شائكة، والأخطاء النحوية والصرفية حول هذه الظاهرة شائعة في كتابات متعلمي العربية خاصة للناطقين بغيرها كالطلبة الملايويين الدارسين اللغة العربية كاللغة الثانية في جامعة السلطان شريف علي الإسلامية، والطلبة الكوريين الدارسين اللغة العربية كلغتهم الثانية في الجامعة الأردنية (العجرمي وبيدس، 2015م)، ولا سيما الناطقين بها في بلادهم العرب. وقد أفاد هذه الدراسة من هذه الدراسات، محاولا تحديد مستوى كفاءة الطلبة الملايويين في توظيف التذكير والتأنيث في مهارة الكتابة، وجمع الأخطاء النحوية والصرفية الكتابية، ثم عدّها، ووصفها، وتصنيفها، وتفسيرها؛ بغية تحديد الأسباب التي أدت إلى وقوع الطلبة في تلك الأخطاء.

المطلب الثالث: تعريف التذكير والتأنيث

التذكير هو اسم لا يوجد فيه علامة التأنيث لا لفظاً ولا تقديراً. وهو تجريد المؤنث اللفظي أو الفعل من علامة التأنيث لجعله مذكراً. وتكون هذه العلامة؛ تاء مربوطة، وتاء طويلة في الفعل، وألفاً مقصورة، وألفاً ممدودة (نكري، 1997م: 823؛ الدحداح، 2001م: 79؛ A S Hornby ، 2005م: 644). وبمعنى آخر، التذكير هو كل اسم دال على الذكر، ولا يحتاج إلى علامة لفظية تزاد على صيغته لتدل على تذكيرها وتذكير صاحبها (عباس حسن، 1966م: 542؛ العبود، 2017م: 2).

أما التأنيث، فهو اسم فيه علامة التأنيث لفظاً أو تقديراً، وهي ثلاثة؛ التاء الموقوف عليها هاء في الاسم، والتاء الطويلة في الفعل، والألف الممدودة في الاسم، والمقصورة في الاسم. وذلك بإظهار علامة على آخر الأسماء

والأفعال التي تقبل التأنيث، أو على الصفة المذكرة لجعلها مؤنثة (نكري، 1997م: 823؛ الدحداح، 2001م: 76) وعرّف حسن (1978م: 585) وحمادي (1982م: 309)، وعباس حسن (1966م: 542) التأنيث بأنه هو كل اسم معرب بحاجة إلى علامة لفظية ظاهرة أو مقدرة تزاد على الصيغة؛ لتدل على تأنيثها، وتأنيث صاحبها. فإذا كان المذكر ما خلا من العلامات اللفظية، فالمؤنث ما وجدت فيه إحداهن.

إذن، إن التذكير والتأنيث هما ظاهرة من الظواهر الموجودة في قواعد اللغة العربية، والتي تبحث عن جنس المذكر والمؤنث في الكلمة العربية، أو في الجملة العربية، بما هي الأداة المؤثرة في بعض القضايا النحوية سواءً أكانت فعلاً، أم عدداً، أم ضميراً أم غيرها.

المطلب الرابع: أنواع التذكير والتأنيث

التذكير في العربية ينقسم إلى نوعين: الحقيقي والمجازي

أ) **المذكر الحقيقي**: وهو ما كان له فرج الذكر، أو هو الذي له أنثى من جنسه، أو هو الذي يدل على ذكر من الناس أو الحيوان، كـ«رجل، وصبي، وجمل، وأسد» (الأنباري، 2009م؛ جوزيف إلياس وزميله، 1999م).

ب) **المذكر المجازي**: وهو ما لم يكن له فرج الذكر، أو الذي لا مؤنث له، أو ما اصطلح عليه في اللغة أن يعامل معاملة الذكر من الناس أو الحيوان، وليس منهما، كـ«بدر، وقمر، وليل، وباب» (الأنباري، 2009م؛ عبد اللطيف وزملائه، 1997م؛ الغلاييني، 2006م؛ عاطف فضل محمد، 2011م).

أما التأنيث، فقد ينقسم إلى خمسة أنواع رئيسة، وهي:

أ) **المؤنث الحقيقي**: وهو ما كان له فرج الأنثى، أو هو ما يقابله ذكر من نوعه، أو هو الذي يلد ويتناسل،

أي ما دل على أنثى حقيقة، كـ«امرأة، وليلى، وهند، وناقة، وأرنب» (الأنباري، 2009م؛ عبد اللطيف وزملائه، 1997م)، وله علامات ظاهرة أو مقدرة (العيسى، 2013م). وللمؤنث الحقيقي أحكام مختلفة، من بينها؛ وجوب تأنيث كل من فعله، ونعته، وخبره، وإشارته، وضميره. وقد اتفق النحاة على تسميته المؤنث الحقيقي؛ لأنه مما يتصل بالحقيقة، والطبيعة. أما سائر الأشياء التي لم يروا فيها ما كانوا رأوه في الإنسان أو الحويان من صفة طبيعية حقيقية قاطعة، فكان تأنيثه على المجاز، نحو: «نخلة، سماء، عين». فالمؤنث فيها لا مذكر له من نوعه (حمادي، 1982م: 301).

ب) **المؤنث المجازي**: وهو الذي لا يلد، ولا يتناسل سواء أكان لفظه مختوما بعلامة تأنيث ظاهرة، نحو: «سفينة»، أو مقدرة، نحو: «شمس»، ولا سبيل لمعرفته إلا عن طريق السماع، والمؤنث المجازي يخضع في استعماله لكثير من أحكام المؤنث الحقيقي خضوعاً واجباً في مواضع، وجائزا في مواضع أخرى (العيسى، 2013م: 56)، مثل: وجوب تأنيث الضمير العائد عليه، نحو: «الدار اتسعت»، وجوازه، نحو: «اتسعت الدار، أو: اتسع الدار». وقد ذهب الأشقر (2011م)، والفراء (1975م)، والأنباري (2009م)، وابن سيده (1991م) إلى أن المؤنث المجازي هو يعامل معاملة المؤنث في الأحكام اللفظية، ولكنه لا يدل على أنثى حقيقية، ومن المؤنث المجازي: «الأرض، النفس، الحرب».

ج) **المؤنث اللفظي**: وهو ما لحقته إحدى علامات التأنيث الثلاث الظاهرة، مثل: «فاطمة، حمزة ، قتلى، زهراء». ثم وضع حسن (1978م: 587) نقل من العيسى (2013م: 56) أحكاما للمؤنث اللفظي، منها؛ لا يؤنث له الفعل، فلا يقال: «اشتهرت حمزة بالشجاعة»، ولا يعود عليه الضمير مؤنثا، فلا يقال: «حمزة اشتهرت بالشجاعة»، ولا يجمع في الأرجح جمع مذكر سالم، يقال: «حمزة – حمزات»، ويراعي لفظه في الغالب، فيمنع من الصرف، يقال: «مررتُ بحمزةَ»، ويذكر له اسم العدد، فيقال: «ثلاث حمزات». وذهب المصري (1996م) إلى أن مثل هذا الاسم يعامل معاملة المذكر في الضمائر،

والإشارة وغيرها.

د) **المؤنث المعنوي**: وهو ما دل على مؤنث حقيقي في مدلوله، أو مجازي، ولم تلحق لفظه من علامات التأنيث الظاهرة، نحو: «زينب، وسعاد»، والمجازي فيه نحو: «يد، وعين، وبئر»، ويجري عليه كثير من أحكام المؤنث الحقيقي، والمجازي، نحو: تأنيث الفعل له، وتأنيث ضميره، ونعته، والإشارة إليه، ومنعه من الصرف، وعدم منعه وفقا لحالته (العيسى، 2013م: 57).

ه) **المؤنث اللفظي والمعنوي**: وهو مؤنث تشتمل صيغته على علامة تأنيث ظاهرة، ومدلوله مؤنث، نحو: «فاطمة، وليلى، وغيداء»، ويخضع لأحكام المؤنث اللفظي، والمؤنث المعنوي (العيسى، 2013م: 57).

وقد توصلت الدراسة إلى أن أنواع التأنيث، قد قسمها العلماء اللغة والنحو قديما وحديثا إلى أقسام متعددة، من أهمهم: قسم المبرد المؤنث من حيث المعنى إلى قسمين رئيسين، هما: الحقيقي والمجازي. وقسم محمد (2011م) المؤنث من ناحية أخرى إلى اللفظي والمعنوي. أما العبود (2017م)، فقد استخدم كلمة "المعيار" لتحديد التذكير والتأنيث، وقسمها إلى قسمين، أولهما: الحقيقي والمجازي للتذكير والتأنيث، وثانيهما: المذكر اللفظي المعنوي، والمؤنث المعنوي اللفظي، والمؤنث اللفظي، والمؤنث المعنوي. رغم من تعدد أقسام التأنيث، ولكنه يتفق في أنواعه: الحقيقي، والمجازي، واللفظي، والمعنوي. وزاد العيسى (2013م) القسمين الآخرين للتأنيث إلى؛ التأويلي، والحكمي، وهذان القسمان لا تهمهما الدراسة لتحليلهما؛ للنظر إلى أحوال المتعلمين العربية بأنهم الناطقين بالملايوية، فالتوجيه على أنواع الأربعة الأولى يعطي الجودة في الكشف والاكتساب، أفضل من التحليل على أكثر منها، والذي يعطي الشكوك والتردد.

أما أمجد طلافحة والأقطش (2014م)، فقد قسم التذكير والتأنيث في ضوء معياري؛ النحو والصرف أو الماهية والشكل إلى خمسة أنماط، وهي: مؤنث حقيقي، نحو: «أم»، ومؤنث مجازي بلا علامة، نحو: «كبد»،

ومؤنث مجازي بعلامة، نحو: «معدة»، ومذكر حقيقي، نحو: «أب»، ومذكر مجازي، نحو: «رأس»، بزيادة النمط السادس، وهو مذكر مجازي بعلامة، نحو: «حمزة»؛ ليكون مقابلا للمؤنث المجازي بعلامة. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع هذه التقسيمات الستة للتذكير والتأنيث؛ لكونه موجزا ودقيقا، وسهلة الوصول إلى الفهم والإدراك، مما يؤثر على التطبيق الناجح لدى الطلبة العربية الناطقين بغيرها.

وفي ضوء هذا الواقع، خلصت نورليانا (2010م) إلى أن المذكر والمؤنث يعدّان من الصنفين الرئيسين في الجنس اللغوي. فوجود الأقسام الكثيرة للمذكر والمؤنث لا تعود إلاّ إلى أصلها الرئيسي، وهما؛ الحقيقي والمجازي. ولتيسير المستخدمة لهذه الأنواع، فقد استخدم النحاة ثلاثة معايير لتحديد جنس الأسماء في العربية (الملخ، 2002م: 129)، فالأول؛ معيار العلامة. فالاسم المختوم بواحدة من علامات التأنيث الثلاثة، اسم مؤنث من حيث العلامة، والثاني؛ معيار المطابقة الحقيقية. فالمؤنث ما يتناسل، والمذكر بخلافه، وهذا المعيار فرز مفهوم المؤنث الحقيقي في مقابل المذكر الحقيقي. والثالث؛ معيار الإشارة. فما يشار إليه باسم إشارة مذكر، فهو مذكر، وما يشار إليه باسم إشارة مؤنث، فهو مؤنث.

علاوة على ذلك، فقد لاحظت الدراسة الحالية على جوانب الصعوبة، والتي أدت إلى وقوع الطلبة الملايويين أثناء محاولتهم ببناء الكلمة وتركيب الجملة أو الترجمة من الملايوية إلى العربية. ومن خلال هذه الجوانب – ليس من المستحيل – تصير عملية التعلم لهذه الظاهرة أصبحت سهولة وفاهمة لدى الناطقين بغيرها، وتتمثل هذه الجوانب فيما يلي؛

الجانب الأول: ولشيوع التقسيمات للتذكير والتأنيث إلى الحقيقي، والمجازي، واللفظي، والمعنوي، فقد لاحظ البحث أن الاسم الواحد يمكن أن نضع تحت نوعين أو أكثر عند تحديده، نحو: «أم»، يعد مؤنثا تأنيثا حقيقيا، ومعنويا، ونحو: «حمزة»، يعد مذكرا تذكيرا مجازيا، ومؤنثا تأنيثا مجازيا، ولفظيا في نفس الوقت كما يبين الجدول رقم (2.1).

الجدول رقم (2.1): أنواع التذكير والتأنيث

الكلمة	المذكر		المؤنث			
أم	□حقيقي	□مجازي	☑حقيقي	□مجازي	□لفظي	☑معنوي
حمزة	□حقيقي	☑مجازي	□حقيقي	☑مجازي	☑لفظي	□معنوي

والجانب الثاني: فقد رأت الدراسة أن أنواع التذكير والتأنيث لابد أن تكون مقابلا بعضها البعض؛ لسهولة الإدراك والتحديد لجنس الأسماء لدى الطلبة الملايويين، إذ وضع النحاة معيار المطابقة الحقيقية في المعيار الثاني، وضع كذلك المطابقة المجازية، كما فعل أمجد طلافحة والأقطش (2014م)؛ المؤنث المجازي بعلامة مقابل المذكر المجازي بعلامة، والمؤنث المجازي بلا علامة مقابل المذكر المجازي بلا علامة، إذن، فتنحصر أنواع التذكير والتأنيث إلى ستة أقسام فقط، دون غيرها، سواء أكان المؤنث تأنيثا قياسيا، أم تأنيثا سماعيا. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (2.2): أنواع التذكير والتأنيث مقابل بعضهما البعض

الجنس	النوع	الأمثلة		الأمثلة	النوع	الجنس
المذكر	**الحقيقي**	زيد، أب، ولد، جدّ، أخ	⟷	فاطمة، أم، بنت، جدة، أخت	**الحقيقي**	**المؤنث**
	المجازي بعلامة	حمزة، طلحة	⟷	حمزة، سماء، معدة	**المجازي بعلامة**	
	المجازي بلا علامة	أرض، نهر، رأس	⟷	يد، عين، نار	**المجازي بلا علامة**	

أما **الجانب الثالث**، فللتمييز المؤنث المجازي من المذكر، من الضروري أن ننظر إلى علاقتها بما يجاورها من الألفاظ والعبارات داخل الجملة، كالفعل، والضمير، والخبر، فإذا كانت مقرونة بعلامة التأنيث، فهي المؤنث، وهذا ما سماها أمجد طلافحة والأقطش (2014م) بالقرينة الخارجية. ولكن المعايير التي وُضعت لتحديد الأسماء من

حيث التذكير والتأنيث، "ربما لا يصعب على أحد الاهتداء إلى نوع الجنس المجازي، وتمييز المؤنث من المذكر في الأسماء بعدما تكون مرقونة، ومدوّنة في قراطيسها، ولكن الشوكة الشائكة تتمثل في الاستعمال الوظيفي لهذا الجنس المجازي" (أمجد طلافحة والأقطش، 2014م: 66). وهذه المقولة حقيقية، واقعة لدى الطلبة الناطقين بغيرها؛ الملايوية والكورية، بدليل ظهور الأخطاء الشائعة المتعلقة بهذه الظاهرة في كتاباتهم عند القيام بتكوين الجملة المفيدة في الإنشاء أو التعبير الكتابي (العجرمي وبيدس، 2013م؛ ونورليانا، 2012م؛ ومسعود وآخرون، 2011م؛ ومسعود، 2009م). علاوة على ذلك، فالباحثان؛ أمجد طلافحة والأقطش لا يطبقانها في دراستهما، بحيث لا يقومان على الدراسة التطبيقية في مهارات الطلبة اللغوية، سواء أكانت مهارة الاستماع أم المحادثة أم القراءة أم الكتابة، وسواء أكانوا ناطقين بها أم بغيرها.

المطلب الخامس: علامات التأنيث

يُعدّ المذكر في اللغة العربية أصلا؛ ولذلك لا يحتاج إلى علامات خاصة له. أما المؤنث، فله علامات كثيرة. وقد جعل أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري علامات التأنيث خمس عشرة، ثمانٍ منها في الأسماء، وأربع في الأفعال، وثلاث في الأدوات (الأنباري، 2009م). ولكن المشهور أن للتأنيث ثلاث علامات ظاهرة، وهي: ألف التأنيث المقصورة، وألف التأنيث الممدودة، والتاء المربوطة؛ كـ«سلمى، وحسناء، وفاطمة» (العبود، 2017م؛ السعدي، 2014م؛ العيسى، 2013م؛ يعقوب، 2006م؛ الغلاييني، 2006م). ومن المعلوم، أن العلامة هي طريقة من طرق الفرق بين المذكر والمؤنث. ولأهمية علامات التأنيث في الأسماء والأفعال لدى الطلبة الملايويين؛ لتثبيتها في أذهانهم، ولاستخدامها في كل مهاراتهم اللغوية، خاصة عند القيام بتركيب الجملة كتابةً، أدت الدراسة إلى وضع هذه العلامات في الجدول التالي؛

الجدول رقم (2.3): علامات التأنيث في الأسماء والأفعال

الرقم	علامات التأنيث في الأسماء (ابن الأنباري، 2009م)	علامات التأنيث في الأفعال (ابن الأنباري، 2009م، وابن السراج، 1978م)
1	ألف التأنيث المقصورة: «سلمى».	تاء التأنيث المتحركة تلحق أول المضارع: «تقوم الطالبة»، تاء التأنيث الساكنة تلحق آخر الفعل الماضي: «قامتْ طالبة».
2	ألف التأنيث الممدودة: «حسناء».	ياء المخاطبة في قولك: «أنتِ تعملين جيدا»، و«أنتِ اعملي جيدا».
3	التاء المربوطة أو هاء التأنيث: «فاطمة».	الكسرة في نحو: «درستِ».
4	التاء الممدودة أو المفتوحة، كقولك: «أخت وبنت».	نون النسوة في فعل الجمع من المؤنث: «المجتهدات نجحن».
5	الألف والتاء في الجمع: «الشجرات».	
6	نون التأنيث، وهي النون الثانية في «هنّ» و«أنتنّ».	
7	الكسرة في قولك: «أنتِ».	

ومن الجدير بالذكر، إن وجود علامات التأنيث الثلاث أو عدم وجودها في الأسماء، صنف الأنباري (1970م) المؤنث المجازي إلى مقيس، وهو ما كانت فيه إحدى علامات التأنيث، وغير المقيس، وهو ما خلا من إحدى هذه العلامات، كما صنف أمجد طلافحة والأقطش (2014م) التأنيث إلى المؤنث المجازي القياسي (بعلامة)، والمؤنث المجازي السماعي (بلا علامة). أما دراسة العيسى (2013م) فقد قسمت التأنيث إلى قسمين؛ اللفظية والملحوظة. وقد رأت الدراسة الحالية أن التقسيم الثاني أوضح وأسهل بالنظر إلى أحوال الطلبة الملاويين الدراسين القواعد النحوية كاللغة الثانية، والتوظيفين التذكير والتأنيث في كتاباتهم.

أما بالنسبة لوظائف هذه العلامات، تم التركيز عليها، والتي تقوم بها تاء التأنيث أكثر تركيزا من غيرها. والسبب ذلك يعود إلى شيوعها أكثر من غيرها في الإشارة، واستخدامها أكثر من غيرها في الكتابة. ومن وظائف تاء التأنيث (السعدي 2014م؛ العيسى 2013م)؛ تكون ساكنة في الفعل، نحو: «قامتْ هند»، ومتحركة في الفعل، نحو: «هي تقوم»، وفي الاسم، نحو: «صائمة»، وفي الأوصاف المشتقة المشتركة بينهما، نحو: «كريم وكريمة»، وهو في الأسماء قليل، نحو: «امرئ وامرأة، وإنسان وإنسانة، وفتى وفتاة»، ولا تدخل في الوصف المختص بالنساء، نحو: «حائض، وطالق، وحامل، ومرضع، وثيّب»، أما دخولها في الجامد المشترك معناه بينهما، فسماعي، نحو: «رجل رجلة، وإنسان إنسانة، وفتى فتاة»، ويستثنى من دخولها في الوصف المشترك خمسة ألفاظ، فلا تدخل فيها؛ أولا: "فعول" بمعنى فاعل، نحو: «رجل صبور، وامرأة صبور». ثانيا: "فعيل" بمعنى مفعول إن تبع موصوفه، نحو: «رجل جريح، وامرأة جريح». فإن كان بمعنى فاعل، أو لم يتبع موصوفه، لحقته، نحو: «امرأة رحيمة، ورأيت قتيلة». وإن استُعمل استعمال الأسماء لا الصفات، لحقته التاء، نحو: «ذبيحة، وأكيلة». ثالثا: "مفعال" كـ«مهذار». رابعا: "مفعيل" كـ«معطير». خامسا: "مفعَل" كـ«مغشم».

وقد تزاد التاء في؛ الأول: لتمييز الواحد من جنسه، نحو: «لبن لبنة، وتمر تمرة، ونمل نملة». والثاني: لتمييز الجنس من الواحد، نحو: «كمء وكمأة». والثالث: للمبالغة، نحو: «راوية». والرابع: لزيادة المبالغة، نحو: «علاّمة». والخامس: لتعويض فاء الكلمة، نحو: «عدّة»، أو عينها، نحو: «أقامة»، أو لامها، نحو: «سنة». والسادس: لتعويض مدّة، نحو: «تزكية». والسابع: لتعريب العجميّ، نحو: «كيلجة في كليج: اسم لمكيال». والثامن: تزاد في الجمع عوضا عن ياء النسب في مفرده، نحو: «أشاعثة، وأزارقة». والتاسع: لمجرد تكثير البنية، نحو: «قرية، وغرفة». والعاشر: للإلحاق بمفرد، نحو: «صيارفة»، وللإلحاق، نحو: «كراهية».

أما الأوزان المشهورة والمسموعة لعلامتي التأنيث الألف المقصورة والألف الممدودة، من أهمها؛ «فُعلى (كُبرى)، وفُعَلى (شُغَبى)، وفَعَلى (بَرَدى)، وفَعْلى (قَتْلى)، وفِعلى (حِجْلى)» و«فَعْلاء (صحراء)، وأفْعلاء

(أربعاء)، وفَعْللاء (عقرباء)، وفعيلاء (فريثاء)، وفاعولاء (عاشوراء)»، بغض النظر عن وظائفهما. فقد ذكر السعدي (2014م)، والعيسى (2013م) في دراستهما لهذه الوظائف، فللألف المقصورة ثلاثة عشر وزنا، وللألف الممدودة عشرة أوزان، تمت الدراسة الحالية أن تستغني عنها؛ لقلة مساهتهما في عملية الوظيفي للطلبة في مهارة الكتابة. وعلى الرغم من أن التذكير والتأنيث في العربية من خواص الأسماء، إلا أنها تساهم في وقوع الطلبة الملايويين في الأخطاء النحوية والصرفية في مهارة الكتابة عند تعيين جنسها؛ وذلك لوجود قسميها؛ القياسي والسماعي. وعلى الرغم من أن التذكير والتأنيث من خواص الأسماء إلا أن للأفعال والضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والعدد والمعدود نصيب من علاماته.

المطلب السادس: مفهوم توظيف التذكير والتأنيث في مهارة الكتابة

التوظيف *Practical* بمعنى التطبيق. فهو عملية تطبيق العلوم المدروسة. وقد ذكر اللقاني والجمل (1999م: 45) أن التطبيق يعني استخدام ما تعلمه التلميذ من مفاهيم، أو إجراءات أو مبادئ أو تعميمات في مواقف جديدة. ثم أشار حسن والجميلي (1983م: 43) إلى أنّ التطبيق هو القدرة على تطبيق واستعمال الأمور التي تم تعلمها في مواقف جديدة. ويشمل هذا التطبيق القواعد، والطرق، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والنظريات، نواتج التعلم في هذه الفئة تتطلب مستوى من الفهم أعلى من تلك التي تقع تحت الإدراك. ومن ثم، عرّف البغدادي (1400هـ: 54) بأنّ التطبيق يرجع إلى القدرة على استخدام المعارف التعليمية في مواقف جديدة واقعية. وهذا يتضمن تطبيق الأساليب، والطرق، والمفاهيم، والأسس، والقوانين، والنظريات. وتتطلب معطيات هذا الرقى مستوى عالياً من الفهم والتطبيق.

فالتذكير والتأنيث هما ظاهرة من الظواهر الموجودة في قواعد اللغة العربية، والتي تبحث عن جنس المذكر والمؤنث في الكلمة العربية، أو في الجملة العربية، بما هي الأداة المؤثرة في جميع القضايا النحوية سواءً أكانت فعلاً،

أم عدداً، أم ضميراً أم غيرها. ما دام الموضوع يتحدث عن توظيف التذكير والتأنيث من حيث صعوبات التوظيف الناتجة من الأخطاء الواردة في كتابات الطلبة، لجأت الدراسة إلى التعرف على صعوبات التوظيف بأنها الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة (اللقاني والجمل، 1999م: 151) من العملية التعليمية والتوظيفية، وقد تكون الصعوبة مرتبطة بخصائص مجموعة العلاقات بين المتغيرات موضع التحليل مما يؤدي إلى عدم ترسيخ القواعد النحوية في أذهان طلبة اللغة الثانية نتيجة صعوبة توظيف القواعد النحوية في استعمالهم الواقعي، سواءً أكانت داخل المحاضرة أم خارجها.

أما تعريف مهارة، فهي في اللغة الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكلّ عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مهرة، ويقال مهرت بهذا الأمر أمهر به، مهارة أي صرت به حاذقاً. فقد ذكر ابن منظور (1990م: 184) عنها في باب «مهر». وأما الكتابة، فهي القدرة على التعبير في مواقف الحياة، والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق، وتتوافر فيها الصحة اللغوية، والهجائية، وجمال الرسم (فتحي علي يونس، 1996م: 132).

ثم عرّفت الدراسة التوظيف في مهارة الكتابة إجرائيا بأنها: عبارة عن مدى قدرة الطلبة الملايويين في عملية بناء الحروف في الكلمة، والكلمة في الجملة توظيفيا؛ تعيين الأسماء مذكرا أو مؤنثا، وترجمة النصوص القصيرة من الملايوية إلى العربية، وتعيين أنواع التذكير والتأنيث حقيقيا ومجازيا ولفظيا ومعنويا، وإتيان الأفعال والضمائر المناسبة مع الجملة، وتعيين العدد المناسب مع جنس المعدود، وتحويل الكلمة والجملة من المذكر إلى المؤنث، حسب القواعد النحوية الصحيحة المتعلقة بالتذكير والتأنيث، لما عليه من جوانب قوة أو متوسط أو ضعف لمستوى السيطرة.

ومن المعلوم، أن الكتابة هي مهارة إنسانية تترجم ما يداخل الإنسان من أفكار وإحساسات مجردة، إلى خطاب مكتوب. أصبح من المعروف أن تعلم اللغة عن طريق ممارسة مهاراتها المختلفة من الطرق الأمثل للوصول

إلى نتائج إيجابية، فمعرفة اللغة شيء والتمرس بمهاراتها شيء آخر. فالطلبة العربية الناطقين بالملايوية يدرسون القواعد النحوية أكثر من سبع سنوات، إذ لم يتدربوا عمليا على توظيف التذكير والتأنيث عن طريق ممارسة الكتابة، فلا يمكن لديهم تنميتها، ولا يزيد معرفتهم بهذه الظاهرة. ويعدّ هذا النوع من المهارة من مهارات اللغة الأساسية بعد الاستماع، والتحدث، والقراءة. وتندرج تحتها بطبيعة الحال مهارات فرعية متعددة، مثل: الكتابة الوظيفية؛ ككتابة التقارير، وكتابة البحث، والتلخيص، وإعادة الصياغة، كما تندرج تحتها أيضا مهارات الكتابة الإبداعية؛ ككتابة المقال والقصة وغير ذلك من الإبداعات الأدبية. كما أن هذه المهارة من المهارات العليا، وهي من أهم المهارات اللغوية لما تنطوي عليه من حقائق كبيرة ذات دلالات بالغة؛ لتقدم المتعلم أو تخلفه في علم اللغة. فالكتابة من المهارات العليا التي تتجاوز استخدام استراتيجية معينة للحفظ والتكرار إلى مهارة التفكير، واستخدام منهجية سليمة في عرض الأفكار وتوصيلها للقارئ. إذن، فمهارة الكتابة دليل على نمو وتطور ليس فقط في القدرة على التعبير، بل أيضا على التفكير المنطقي السليم.

وعرّفت الدراسة توظيف التذكير والتأنيث في مهارة الكتابة إجرائيا بأنها الإعاقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة (اللقاني، 1990م: 151) من تعلم التذكير والتأنيث في العربية، وتوظيفها في تحديد جنس الكلمات، وتحديد أنواع التذكير والتأنيث، وبناء الكلمة وتكوين الجمل العربية، والترجمة، وتحويل الكلمات والجمل من المذكر إلى المؤنث كتابياً، بما يجعلهم خاضعون تحت مستويات الثلاثة للكفاءة، وهي مستوى المتقدم، والمتوسط، والمبتدئ، المستخلصة من نتائج البيانات، مما يظهر من خلالها الأخطاء النحوية والصرفية الظاهرة في كتاباتهم بأسباب التي قد تكون مرتبطة بطبيعة التذكير والتأنيث أي أخطاء في داخل اللغة نفسها، أو أخطاء التطور اللغوي مثل؛ القياس الخاطئ، أو المبالغة في التعميم، أو الجهل بقيود القاعدة، أو التطبيق الناقص للقواعد (جاك رتشارد، 1986م: 120).

فقد قسم أمجد طلافحة والأقطش (2014م) الجنس اللغوي من ناحية النحو إلى قسمين؛ جنس حقيقي طبيعي، وجنس مجازي نحوي. أما من ناحية الصرف، فقد قسمهما إلى قسمين؛ أسماء مجردة من علامات صرفية، وأسماء مزيدة بعلامات صرفية. وإذا علقنا هذه القسمة مع عملية الطلبة التوظيفية لهذه الظاهرة، فنظرنا، أن التذكير والتأنيث في النحو، تنحصر في أمور المطابقة في بناء الجملة جنسا من حيث المعنى، وهي في الصرف تتمثل في مقرونة الأسماء والأفعال بإحدى علامات التأنيث فيها، أو حذفها، وتأتي المطابقة بين الفعل، والضمير، وكذلك اسم الإشارة، والاسم الموصول، والعدد متابعة بجنس الأسماء، إذ أن التركيز الأول للتذكير والتأنيث في الصرف هو جانب المبنى، سواء كان في الكلمة نفسها أو في أمور المطابقة في الجملة. فالتذكير والتأنيث في هذا البحث – إذن – تشمل طريقة لصياغة الجنس اللغوي في الكلمة وكذلك في الجملة، والإفصاح عن استخدامه كتابيا بقواعد نحوية وصرفية صحيحة.

المطلب السابع: علاقة التذكير والتأنيث بمهارة الكتابة

تتصل علاقة التذكير والتأنيث بمهارة الكتابة في قواعد النحو والصرف في عمليتها التوظيفي. أما النحو، فتتعلق التذكير والتأنيث به في حالتها التركيبي، والتي اختص بضبط الكلمات ضمن أجناسها وقواعدها الصحيحة؛ لتدل الكلمات على المعاني المرادة في أثناء الكتابة. وأما الصرف، فيتعلق بهذه الظاهرة في بنية الكلمات، أي بزيادة علامة من علامات التأنيث أو حذفها في عملية بناء الكلمة وتركيب الجملة كتابة.

وهذه العلاقة تتصف بالتأثير والتأثر؛ لتوظيف متعلم التذكير والتأنيث في حياته العملية والعلمية. فالطلبة الملايويون يتأثرون بالتذكير والتأنيث في مراعاة المطابقة جنسا عندما يقومون ببناء الكلمة والجملة كتابة، بحيث ضرورة محافظة جنس الكلمات كلها في الجملة المفيدة من حيث المبنى والمعنى. ومن هنا واضح أن التذكير والتأنيث تؤثر عملية توظيف الطلبة في الكتابة للدلالة على صحة استخدامها مبنى ومعنى.

وفي ضوء هذا الواقع، فإن المهارات اللغوية تعد ممارسات عملية لقواعد اللغة. فالمستمع، والمتكلم، والقارئ، والكاتب لا غنى لهم عن قواعد اللغة حتى تتم عملية الفهم، والإفهام، والاتصال، والتواصل عن طريقها مع الآخرين بشكل سليم، وصحيح، وفعّال (الهاشمي، 2008م: 36). لذلك، فتعدّ السلامة في بناء الجملة والتراكيب مهمة إلى حد أقصى؛ لتصل الرسالة الخطية إلى المتلقى، ويفهم فحواها. ومن الواضح، أن العلاقة بين التذكير والتأنيث ومهارة الكتابة هي علاقة قوية. وامتلاك مهارة الكتابة لبناء الجملة، وضبط الألفاظ بجنسها اللغوي الصحيح، ومراعاة المطابقة بينها وبين القضايا النحوية الأخرى من حيث الجنس، عبارة عن النجاح في عملية الاكتسابية لهذه الظاهرة، مما أدت إلى التخلص عن الخطأ عند استخدامها، كتابة أكثر من الكلام. وجُل فقهاء العربية يرون "أن معرفة التذكير والتأنيث من تمام معرفة النحو والإعراب" (أمجد طلافحة والأقطش، 2014م: 66) إذ يقول الأنباري (1970م: 87): "من ذكّر مؤنثا أو أنّث مذكرا، كان العيب لازما له، كلزوم مَن نصب مرفوعا، أو خفض منصوبا، أو نصب مخفوضا". ورأت الدراسة أن هذه المقولة خاصة لأبناء العربية الناطقين بها، وليس للناطقين بغيرها؛ لاختلاف مستواهم الاكتسابية والتوظيفية، وكذلك البيئة التعليمية التي يحياهم فيها. فوقوع الطلبة العربية الناطقين بغيرها في الأخطاء توضح لنا عملية التطور اللغوي لديهم، لمحاولتهم التغيير باستمرار من أدائهم اللغوي؛ ليقتربوا من أداء المتكلم الأصلي لتلك اللغة، مما يساعد المتخصصين أو المدرسين في وجه خاص على إعداد مقررات لغوية مناسبة لتدريس اللغة، وبخاصة في البيئة التعليمية غير العربية، والمتعلمين العربية من الناطقين بغيرها.

وتأتي هذه الدراسة للوقوف على مستوى كفاءة الطلبة الملايويين فيها، وقدراتهم العقلية والتحصيلية، بإجراء الاختبار الكتابي، واستخدام الطريقة الموضوعية في عرض الأسئلة. فامتلاك الكفاءة في توظيف التذكير والتأنيث في مهارة الكتابة تدفع الطلبة، وتحركهم في اتجاه معين، وهي مقياس مهارة الطلبة كتابيا، وحسن استخدامهم لهذه الظاهرة؛ لطريقتهم، ونجاح تعلمهم لها، والكفاءة عليها.

المبحث الثاني: دراسات التذكير والتأنيث للنحويين واللغويين القدماء في مصادر التراث

شكلت دراسات النحويين واللغويين القدماء عبر مصادر التراث الأسس التي سارت عليها علوم النحو والصرف، ومنها ما يتعلق بموضوع الدراسة التذكير والتأنيث في اللغة العربية. فلا شكّ أن الدراسات المتعلقة بموضوع التذكير والتأنيث متعددة وكثيرة، وأكثرها موجود في كتب القواعد النحوية، إذ نجدها ضمن الأبواب النحوية الأخرى، وأقلها مستقلة في مؤلفات خاصة. ومن أهمّ تلك الدراسات:

الفرّاء (144هـ- 207هـ) "كتاب المذكر والمؤنث" طبع عام (1975م)، تحقيق رمضان عبد التواب. حدد فيه علامات التأنيث الثلاث المشهورة، وهي الهاء، والألف المقصورة، والألف الممدودة. وقد ناقش الموضوع في أربعة فصول، تناول في الأول صيغة "فعيل" المعدولة عن "مفعول"؛ التي يستوي في الوصف بها المذكر والمؤنث بشرط ذكر الموصوف. وفي الفصل الثاني عَرَضَ صيغة "فعول" المعدولة عن "فاعل"؛ التي يستوي فيها المذكر والمؤنث في الوصف. وتطرّق في الثالث لصيغة "مفعال". وفي الفصل الرابع الجمع الذي يفرق بينه وبين واحده بالهاء، وهو اسم الجنس.

ثم ناقش الفرّاء المؤنثات السماعية، وطائفة من القضايا العامة في ظاهرة التذكير والتأنيث، والظروف والأدوات، وحروف المعجم المتعلقة بالتذكير والتأنيث.كان من أبرز الأسس التي أرساها الفراء: أنَّ قواعد التذكير والتأنيث تعدّ من أصعب القواعد النحوية في دراستها وتطبيقها لعدم خضوعها لقوانين ثابتة. فاجتهد الفراء في جمع هذا النوع من الأسس المكتملة مع قائمة الأسماء بجنسها المذكر والمؤنث في كتاب واحد. ويعدّ كتابه مصدراً مهما لكونه أقدم كتاب تم تأليفه في المذكر والمؤنث. وهو أول مصدر ناقش الموضوع، وعالج تفصيلاته مستشهدا بالكثير من الشواهد الشعرية، وبعض الآيات القرآنية.

المبرد (210هـ- 286هـ) في "كتاب المذكر والمؤنث" طبع عام (1970م)، تحقيق رمضان عبد التواب وصلاح الدين الهادي. بدأ المبرد كتابه بذكر علامات التأنيث، وهي التاء التي تُقلب في الوقف هاء، والألف

المقصورة، والألف الممدودة. ثم عقد باباً فرق فيه بين الأسماء المؤنثة والنعوت المؤنثة. ثم عقد باباً في المؤنث الحقيقي، والمؤنث المجازي من ناحية الإخبار عنه إذ لا يراعي الصيغة في المؤنث المجازي بل المعنى، نحو: قال الخليفة كذا. ثم ذكر بعض الألفاظ التي يجوز فيها التذكير والتأنيث. ثم انتقل إلى الصرف، والمنع من الصرف في الصيغ المؤنثة المختلفة. ثم ختم كتابه بباب أسماء السور، والبلاد، والقبائل. وقد أرسى المبرد أسس عدة، منها: أنه لا يهتم بالنواحي اللغوية في بيان المذكر والمؤنث، بقدر ما يهتم بالنواحي النحوية والصرفية؛ وهو في معالجته لهذه المسألة يستشهد بالكثير من الشعر، والقرآن الكريم، وأقوال العلماء. وهذا الكتاب هو المصدر الثاني بعد كتاب الفراء في كتب المذكر والمؤنث التراثية.

الأنباري (271هـ- 328هـ) "البلغة في الفرق بين المذكر والمؤنث" طبع عام (1970م)، تحقيق رمضان عبد التواب. وقد بدأه الأنباري بتعريف المذكر والمؤنث، قسّم كلا منهما إلى حقيقي، وغير حقيقي، وذكر أن المؤنث غير الحقيقي ينقسم إلى مقيس؛ وهو ما كانت فيه إحدى علامات التأنيث، وغير مقيس؛ وهو ما خلا من إحدى هذه العلامات. وكان من أبرز الأسس التي أرساها الأنباري: تخصيصه النوع الأخير من المؤنث غير الحقيقي، بقسمه غير المقيس الذي حضي بالقسط الأكبر من كتابه؛ لأنه هو الموضع الذي يحدث فيه اللبس والخطأ. ثم ذكر العشرات من أمثلته مستشهدا بالكثير من الشواهد الشعرية، والآيات القرآنية، وبعض الأحاديث النبوية.

دراسة ابن التستري (ت 361هـ) "المذكر والمؤنث"، طبع عام (1983م)، تحقيق أحمد عبد المجيد هريدي. وقد بدأ ابن التستري مؤلفه بمقدمة صغيرة بيّن فيها علامات المؤنث عند النحاة مشككاً في سلامتها، إذْ يشترك المذكر والمؤنث في تلك العلامات. ثم قسم الكتاب حسب حروف المعجم، جامعاً تحت كل حرف الكلمات المبدوءة به دون ترتيب ألفبائي داخلي للمواد، معتمداً في ذلك كله على نهج من سبقه من المؤلفين كالفراء، وأبي حاتم السجستاني وغيرهما، وناصًّا في إيراد مواده على جموع تلك المواد وتصاغيرها. وقد أرسى ابن التستري أسس عدة، منها: إن علامات التأنيث الثلاث موجودة في المذكر، ويسمى بالمذكر المجازي. ثم ذكر المؤنث السماعي

والمجازي الخالي من علامة التأنيث. تلا ذلك بيان المذكر والمؤنث من الأسماء، مع اختلاف الكيفية في الأجزاء. وهو في معالجته لهذه المسألة يستشهد بالكثير من القرآن الكريم، وأقوال العلماء الذين سبقوه.

المبحث الثالث: دراسات المحدثين المتعلقة بقواعد التذكير والتأنيث

فيما يخص موضوع التذكير والتأنيث عند الباحثين المحدثين؛ فإن معظم الدراسات التي تناولت موضوع التذكير والتأنيث تتحدث فيها علامات التأنيث الثلاث المشهورة، وأنواع التذكير والتأنيث، وما يجوز فيه الوجهين؛ التذكير والتأنيث، وأوزان الخاصة للمذكر والمؤنث، كلها تهدف إلى التمييز بين التذكير والتأنيث. ومثل هذه الموضوعات هي ذاتها التي تتحدث عنها اللغويين القدماء. أما بعضها، فتناول موضوع قواعد التذكير والتأنيث في اللغة الإنجليزية، في ذات الأهداف التي سارت فيها الدراسات الأخرى، ألا وهو التمييز بين التذكير والتأنيث. ومن أهم الدراسات الحديثة التي تناولت موضوع التذكير والتأنيث:

دراسة إبراهيم (1988م) "التأنيث في اللغة العربية". هدفت إلى جمع قواعد التأنيث من العامّ إلى الخاصّ. فقسم المؤلف كتابه إلى مدخل وبابين. وبين في المدخل قضية التأنيث في اللغات الأخرى، ثم التأنيث والحياة الاجتماعية العربية. وضح بعد ذلك التأنيث في اللغة العربية بوجه عام. تضمّن الفصل الأول دراسة صرفية، أو دراسة بناء الكلمة؛ التي تحدث فيها عن علامات التأنيث الثلاث المشهورة، والضمائر وما جانسها، والتأنيث المعنوي. أما الفصل الثاني، فتضمن دراسة نحوية تتحدث فيه عن دراسة الأحكام التي تربط بين الفعل وما أسند إليه من مؤنث، والأحكام الإعرابية التي تتسبب من فكرة التأنيث، وتبلور من حكمين؛ المنع من الصرف، والبناء على الكسر، ثم قرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة التي تتعلق بأحكام التأنيث. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: حاول الكاتب في هذه الدراسة جمع أحكام التأنيث بين الأصالة والمعاصرة. وفي معالجته لهذه الموضوعات يعتمد اعتمادا كثيرا على كتب الأوائل التي تضمنت قضية التأنيث، وكتب المحدثين التي درست هذه القضية دراسة مقارنة.

دراسة محمد أبو زيد (2011م) بعنوان "تأنيث الفعل وتذكيره مع جمع التكسير وجمع المؤنث". هدفت إلى بحث وإخراج آيات القرآن الكريم المتعلقة بتأنيث الفعل وتذكيره، مع أن الفاعل من جمع التكسير وجمع المؤنث. كما هدفت توضيح أهم القراءات المتعلقة بالآيات القرآنية، التي تندرج تحت تأنيث الفعل وتذكيره مع جمع التكسير وجمع المؤنث. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجب تأنيث الفعل إذا كان الفاعل من اسم الجنس، مثل: الإبل، والخيل، والغنم؛ لكون حاله مثل حال جمع التكسير في الظاهر والضمير، واستخرج أربعا وأربعين آية أو مواضع في القرآن الكريم، بعضه يجوز تذكيره وتأنيثه كاسم الجنس، مثل: مضى الركب أو مضت الركب. كما استخرج ستة وخمسون آية من القرآن الكريم لمواضع تذكير اسم الجمع. أما إذا كان الفاعل ضميرا يعود على مؤنث حقيقي أو مجازي؛ فإذا كان متصلا، عندئذٍ يجب تأنيث الفعل إلا لضرورة الشعرية. وقد استخرج الباحث 194 آية من القرآن الكريم لتوضيح وجوب تأنيث الفعل للفاعل المكون من الضمير الذي يعود إلى مفرد مؤنث. وفي معالجته لهذه الموضوعات يستشهد بالكثير من الآيات القرآنية، ويتعلق بآراء المدرستين؛ الكوفية والبصرية، كما يهتدي بآراء اللغويين النحويين؛ سيبويه والسيوطي.

دراسة يوسف (2011م) بعنوان "*GENDER*" (الجنس). هدفت إلى معرفة قواعد التذكير والتأنيث في اللغة الإنجليزية. فوجدت أنها تختلف تمام الاختلاف بينها وبين التذكير والتأنيث في اللغة العربية، إذ إن التذكير والتأنيث في اللغة العربية يشكلان خاصية أساسية، فالأسماء والأفعال كلها تتعلق بها في جميع الأحوال، باختلاف اللغة الإنجليزية؛ التي تميزها في بعض الأماكن فقط، لكنها جاءت بنسبة قليلة جداً. فتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن اللغة الإنجليزية تُفرّق بعض الأسماء والضمائر من حيث التذكير والتأنيث، التي تختلف صيغتها المستخدمة في حالة المذكر عن تلك التي تستخدم في حالة المؤنث، وهي تتمثل فيما يلي: الأسماء والضمائر الخاصة بالمذكر: "*man*" (الرجل)، "*boy*" (الذكر)، "*son*" (الابن)، "*brother*" (الأخ)، "*uncle*" (الخال/ العم)، "*nephew*" (ابن الأخ/ ابن الأخت)، "*he*" (هو). أما الأسماء والضمائر الخاصة للمؤنث فهي:

"*woman*" (امرأة)، "*girl*" (بنت)، "*daughter*" (ابنة)، "*sister*" (أخت)، "*aunt*" (الخالة/ العمة)، "*niece*" (بنت الأخ/ بنت الأخت)، "*she*" (هي). يلي ذلك الأسماء التي تضاف "*-ess*" إلى بعض الكلمات؛ للحصول على صيغة المؤنث، مثل: "*host/hostess*" (مضيفة/مضيف)، "*author/authoress*" (مؤلفة/مؤلف)، "*prince/princess*" (أميرة/أمير)، "*actor/actress*" (ممثلة/ممثل). أما في أسماء الحيوانات، فقد كشفت الدراسة أن كلمة "الغنم" مثلا تستخدم في أربعة أنواع، وهي: "*kid*" (اسم الغنم الصغير)، "*nanny*" (اسم الغنم الأنثى)، "*billy*" (اسم الغنم الذكر)، "*goat*" (اسم النوع).

أما ما يتعلق بالضمائر، فمثل: "*he*" (هو) يستخدم للإشارة إلى الذكر، و"*she*" (هي) للإشارة إلى الأنثى، أما "*it*" (هو) يستخدم للإشارة إلى الأشياء التي لا يمكن تحديد جنسها، أو إلى الحيوانات رغم معرفة جنسها. وهذه الضمائر الثلاثة تقف عند حدود ثلاث فئات فقط، دون غيرها. ثم كشفت أن التذكير والتأنيث اللذان جاء في الجملة صارت غامضا، مثل "*The doctor went to the hospital*" (ذهب الطبيب إلى المستشفى أو ذهبت الطبيبة إلى المستشفى). وعلى هذا، وجدت الدراسة أن اللغة الإنجليزية، حتى ولو تفرق الأسماء، أو الضمائر، أو الأدوات، أو الصفات من حيث التذكير والتأنيث، فهي تعتبر ظاهرة لغوية فقط، وليست قاعدة نحوية، ومن المستحيل إنشاء قاعدة نحوية على مجرد أمثلة قليلة. فتقسيم الكلام من حيث التذكير والتأنيث في اللغة الإنجليزية — في رأي الباحث- يظل مجرد استثناء من القاعدة.

دراسة نورليانا (2012م) بعنوان "التذكير والتأنيث في اللغتين العربية والملايوية: دراسة تقابلية". هدفت الدراسة الكشف عن ظاهرة التذكير والتأنيث في اللغتين العربية والملايوية باستخدام المنهج الوصفي والتقابلي، والكشف عن الصعوبات التي يواجهها المتعلمون الملايويون في تطبيق هذه القاعدة. تكونت عينة دراستها من الطلبة الملايويين الناطقين بغير العربية في سلطنة بروناي دار السلام. وأداة الدراسة المستخدمة هي كتابات الطلبة في الإنشاء والامتحانات. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: أثبت التحليل اللغوي التقابلي في قواعد

التذكير والتأنيث بين اللغتين؛ أنّ الصعوبات ناجمة عن فروق النظامين اللغويين. فظهر أن أوجه الاختلاف لقواعد التذكير والتأنيث أكثر ظهوراً من أوجه التشابه، مما يؤدي إلى أخطاء نحوية عند محاولة بناء جمل نتيجة تأثرهم باللغة الأم، أو نقل الخبرة اللغوية من لغتهم الأصلية. ثم اختتمت الباحثة الدراسة بمجموعة من الاستنتاجات والمقترحات التي قد تسهم في التغلب على الصعوبات التي يواجهها الناطقون بالملايوية في تعلمهم لظاهرة التذكير والتأنيث العربية. وقد كتبت الباحثة ملحقا يتضمن قائمة بالألفاظ المتعلقة بالتذكير والتأنيث في العربية حسب قواسمها الخاصة بها، وحسب الترتيب الألفبائي، معتمدة في ذلك كله على النحاة واللغويين القدماء كالفراء، والمبرد، وابن الأنباري، والأنباري، وابن التستري، وابن جني، وابن سيده وغيرهم بغية الاستفادة منها، خاصة للطلاب الملايويين.

دراسة حميدي (2012م) بعنوان "دراسة في المذكر والمؤنث". هدفت الدراسة بيان أحوال التذكير والتأنيث في أربعة جوانب. الجانب الأول: بيّن معنى المذكر والمؤنث والفرق بينهما، وأنواعهما، وما يشار إليهما. الجانب الثاني: ذكر أهم علامات التأنيث الثلاث المشهورة. والجانب الثالث: وضع أهم الأوزان الصرفية التي يستوي فيه التذكير والتأنيث. أما الجانب الرابع: فخصّ تسعة موضوعات متعلقة بالتذكير والتأنيث، مثل: ما يذكر من الإنسان ولا يؤنث، ما يؤنث من الإنسان ولا يذكر، ما يذكر من الإنسان ويؤنث. ما يذكر من الأشياء ولا يؤنث، ما يؤنث ولا يذكر من الأشياء، ما يؤنث ويذكر من الأشياء. ما يؤنث من الأعياد والأيام والغديات والعشيات. ما يكون للمذكر والمؤنث والجمع بلفظ واحد والمعنى مختلف، ما يكون للمذكر والمؤنث والجمع بلفظ واحد والمعنى متفق. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تخصيص المؤنث فقط دون المذكر في أربعة أنواع خاصة به، هي حقيقي، ومجازي، ولفظي، ومعنوي. وفي معالجته لهذه الدراسة، فقد حاول حميدي أن يجعل التذكير والتأنيث دراسة ميسرة، وذلك باعتماد على مجموعة من المصادر والكتب من العلماء القدماء؛ كالفراء، والأنباري، والمبرد.

دراسة إسلام ويب (2013م) بعنوان "التذكير والتأنيث في القرآن الكريم". هدفت الدراسة إثبات قواعد التذكير والتأنيث في القرآن الكريم. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: استخرج العلماء والمفسرون سبع كلمات وردتْ في أربع عشرة آية، لكل كلمة آيتان تدلان على التذكير تارة، وعلى التأنيث تارة أخرى. لذلك جاء الحكم بأن يجوز فيها الوجهين؛ المذكر والمؤنث مكتملة بذكر الأسباب الكامنة وراء تلك الكلمات. على سبيل المثال: كلمة "الصيحة"، في قوله تعالى ﴿أَتَىٰهَا﴾ (هود 67:11)، وقوله تعالى ﴿أَخَذَتِ﴾ (هود 94:11). ففي قاعدة اللغة العربية، أن اسم الجنس تأنيثه غير حقيقي، فتارة يُلحظ معنى الجنس فيذكر، وتارة يُلحظ معنى الجماعة فيؤنث. فـ"الصيحة" اسم جنس، أسند الفعل إليه تارة بالتذكير، وأخرى بالتأنيث. أما الكلمات الأخرى المستخلصة من الآيات القرآن الكريم، المتعلقة بالتذكير والتأنيث؛ فجاءت مستقلة في مكان واحد، وهي تتحدث على القواعد التالية: عدم مطابقة الصفة للموصوف في قوله تعالى ﴿أُنَاسِيَّ﴾ (الفرقان 49:25)، وعدم مطابقة المبتدأ للخبر في قوله تعالى ﴿أَذِلَّةٌ﴾ (الشورى 17:42)، وعدم مطابقة العدد والمعدود في قوله تعالى ﴿أَتَحَاجُّونِّي﴾ (الأنعام 160:6)، وعدم مطابقة اسم الإشارة على ما يشار إليه في قوله تعالى ﴿أَتُحَاجُّونِّي﴾ (الأنعام 78:6)، وغيرها كثير، مع توضيح الأسباب التي أدت إلى اختلاف الأحكام لقواعد التذكير والتأنيث؛ لأنهم قد اعتقدوا أن هذه المخالفة ليست خارجة عن تلك القواعد، وإنما هي تخضع لقواعد مستفادة من سنن كلام العرب، تنتظم بضوابط لا يستقيم الكلام بالخروج عنها. فالأمر في الحقيقة يحتاج إلى التحقيق والتدقيق والإثبات.

دراسة العيسى (2013م) بعنوان "أساليب تحديد المؤنث في العربية". هدفت إلى وضع معايير وأساليب لتحديد المؤنث وتمييزه عن المذكر في المؤنثات القياسية. أما المؤنثات السماعية؛ فاكتشفت فيها عن شيوعها وندرتها في الاستخدام. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، من أهمها: إن فكرة الجنس لا تنحصر في اللغة العربية فحسب، بل تتعدى إلى اللغات العالم، مثل: الهند وأروبية، واليونانية، والبدائية، والعبرية، والساميات، والإنجليزية

إلخ. للتأنيث القياسي في العربية ثلاثة معايير لتحديده، الأول: معيار العلامة، فالاسم المختوم بواحدة من علامات التأنيث الثلاثة. والثاني: معيار المطابقة الحقيقية، فالمؤنث ما يتناسل، والمذكر بخلافه، وهذا المعيار فرز مفهوم المؤنث الحقيقي في مقابل المذكر الحقيقي. والثالث: معيار الإشارة، فما يشار إليه باسم إشارة مذكر فهو مذكر، وما يشار إليه باسم إشارة مؤنث فهو مؤنث.

أما المؤنث السماعي؛ فليس له معيار لتحديده، فمن ذكَّر فقد أصاب، ومن أنَّث فقد أصاب. ولا غرابة، إن تطورت بعض المؤنثات السماعية إلى ناحية التذكير في اللغة، بسبب خلوها من علامة التأنيث، أو تطورت بعض المؤنثات السماعية إلى قبول علامة التأنيث. لقد أثبتت الدراسة أن هناك خمس عشرة علامة للتأنيث، اثنان منها في الأسماء، وأربع في الأفعال، وثلاث في الأدوات بذكر علامات التأنيث الثلاث المشهورة بالتفصيل. ثم وضحت أن علامات التأنيث غير مختصة بالمؤنث فحسب؛ بل تتجاوزه إلى المذكر، مما يدل على أنها ليست حكرا على التأنيث، وليست ذات أصالة فيه، وإن كانت علامات دالة عليه، فهي علامات شكلية. فالمؤنث يمتاز بمادته لا بعلاماته الشكلية. أما الأحكام العامة التي تتعلق بالتأنيث، فكشفت ثلاثة أحكام مهمة، هي: التأنيث في الأفعال، والتأنيث في الضمائر، وعلامة التأنيث وجمع المؤنث السالم. واختتمت الدراسة بالفكرة البارزة، وهي اقتران التأنيث بالتذكير، وأنه لا يوجد تطابق بين اللغة والواقع، بل التطابق بين اللغة والتصور الذهني في الأشياء المذكرة والمؤنثة، وربما يرجع سبب ذلك لنظام اللغة العربية الذي يخضع لثنائية التذكير والتأنيث.

دراسة السعدي (2014م) بعنوان "الاسم من حيث التذكير والتأنيث". هدفت الدراسة إبراز أنواع التذكير والتأنيث، إذ بيّنت أن الاسم ينقسم إلى المذكر والمؤنث بنوعهما الحقيقي والمجازي. أما الاسم المؤنث من حيث اتصاله وعدم اتصاله بعلامة التأنيث، فينقسم إلى ثلاثة أقسام: المؤنث المعنوي، والمؤنث اللفظي، والمؤنث اللفظي معنوي. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تحديد علامات التأنيث إلى علامتين، هما: التاء المربوطة، والألف بقسميها؛ المقصورة والممدودة. ثم بيّن علامة التأنيث "التاء" بالدقة، وهي ستكون ساكنة في فعل

الماضي، ومتحركة في أول فعل المضارع، ومتحركة في آخر الآسم. وتكون التاء في الأوصاف المشتقة المشتركة بين المذكر والمؤنث، لا تدخل في الوصف المختص بالنساء. أما دخولها على الجامد المشترك فمعناه بين المذكر والمؤنث وهي اسم سماعي. ويستثنى من دخولها في الوصف المشترك خمسة ألفاظ، هي: فَعُول بمعنى فاعل، وفعيل بمعنى مفعول، ومِفعال، ومفعيل، ومِفعَل.

ثم وضح أن هناك عشرة أغراض في زيادة التاء، منها؛ لتمييز الواحد من جنسه، وللمبالغة، ولزيادة البالغة وغير ذلك. كما وضح أن لعلامة تأنيث "الألف" المقصورة ثلاثة عشر وزنا، وللممدودة عشرة أوزان خاصة بهما. وقد لاحظت الدراسة أن هناك ألفاظ اصطلح عليها مؤنثة، مثل: أرض، بئر، جهنم، وأن هناك أسماء تستعمل للمذكر والمؤنث على السواء، مثل: ضحى، عنكبوت، لسان، كما أن هناك بعض الأسماء يكون لمذكرها لفظ، ولمؤنثها لفظ آخر، مثل: رجل وامرأة، أب وأم. فاكتشفت الدراسة أن علامات التأنيث الثلاث تؤدي دورا في الأسماء والأفعال والصفات بوظائفها الخاصة بها.

دراسة أمجد طلافحة والأقطش (2014م) بعنوان "مبادئ العربية في تأنيث الأسماء وتذكيرها: نظرة في مواجهة صعوبة التعلم". هدفت الدراسة تخفيف مشكلة صعوبة تعلم التذكير والتأنيث، بإعمال التفكير اللغوي العربي في تفريق جنس المذكر والمؤنث إلى جنس الحقيقي الطبيعي، وجنس المجازي النحوي، الذي يعدّ من التقسيمات الحديثة في النحو العربي. وقد ركزت الدراسة على صعوبتين رئيستين في عملية التعليم والتعلم خاصة لمسألة الجنس النحوي في العربية. فالصعوبة الأولى تتعلق بتعيين المؤنث من المذكر من الجنس نفسه. أما الصعوبة الثانية، فهي تتعلق بتعدد الأوجه التركيبية التي ينتظمها الجنس، سواء كان طبيعيا أو نحويا.

أكّدت الدراسة بأن جهود فقهاء العربية القدامى، من أمثال: الفراء (207هـ)، والسجستاني (255هـ)، والمبرد (285هـ)، وأبي بكر الأنباري (328هـ)، وابن التستري (361هـ)، وابن جني (392هـ)، وابن فارس (290هـ)، وأبي البركات الأنباري (577هـ)، والمحدثين، مثل: محمد الخضر حسين، وإبراهيم السامرائي، ورمضان

عبد التواب، وإبراهيم بركات، وعبد المنعم النجار، ومحمود عكاشة، وإسماعيل عمايرة؛ في مؤلفاتهم وجهودهم الرامية إلى تصنيف التذكير والتأنيث، لهو خير دليل على قوة الإحساس في أذهانهم بالصعوبة الواقعية، وأن هذه الصعوبة في الحقيقة ما تزال قائمة.

إن المنهج المستخدم، هو المنهج الوصفي التحليلي؛ فيقوم الوصفي على ملاحظة مقولة المذكر والمؤنث في مجموعة الأسماء، ويقوم التحليلي بتحديد مفهوم التطور اللغوي؛ ليتناول الأسماء على حياة وتاريخ مغرقان في الامتداد الزمني في العربية. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج لعل من أهمها: إن التذكير والتأنيث في الأسماء تحتمل الإشارة أو الدلالة إلى تسميات المسميات من الأشياء أو المعاني الموجودة في الطبيعة، فتخرج صيغ الأفعال وكذا الحروف عن أحكام الجنس كلها. فالأفعال مجرد دوال على أحداث منسوبة لفاعليها، وما يظهر من علامات تأنيث في آخرها؛ إنما هو إشارة لتعيين جنس الفاعل لا الفعل، ثم إن الحروف غير مستقلة تركيبا، ولبس لها معنى في ذاتها.

ثم قسمت الدراسة التذكير والتأنيث من حيث الماهية والشكل إلى خمسة أقسام؛ مؤنث حقيقي، ومؤنث مجازي بلا علامة، ومؤنث مجازي بعلامة، ومذكر حقيقي، ومذكر مجازي. وحاولت الدراسة أن تزيد قسما سادسا هو مذكر مجازي بعلامة؛ ليكون مقابلا للمؤنث المجازي بعلامة، لكنه متروك في العربية، وكلاهما يدخل في نمط واحد هو المجازي. وعلامة المذكر إنما تظهر بمقابلته بالمؤنث، وهذه النقطة من الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في عملية التعلم. ثم قسمت المؤنث المجازي إلى قسمين؛ قياسي بعلامة، وسماعي بلا علامة. فالمؤنث القياسي يحتمل إحدى علامات التأنيث الثلاث في بنيته الصرفية، وعدم حمل المؤنث السماعي هذه العلامات الثلاث في بنيته الصرفية؛ لكنه مربوط بقرائن السياق اللفظية، وتلك هي التي تعين نوع جنسه كمؤنث أو مذكر، وذلك عن طريق قرائن خارجية مثل: (الضمير العائد، واسم الإشارة، وتأنيث صفة الاسم، وتأنيث خبر الاسم، وتأنيث حال

الاسم، وثبوت التاء في المسند الفعلي، وسقوط التاء من عدد الاسم، وثبوت التاء في مصغر الاسم إن كان الأصل ثلاثيا).

أخيرا، أتت الدراسة على بعض النقاط المهمة، الأولى: أن الأسماء اللازمة للمؤنث، الذي نص عليه الفقهاء العربية قديما؛ ينحصر تحت "اليد" نيف وثلاثين اسماً، منها: زوج، نفس، يد، كف، هي أسماء مؤنثة ما تزال محافظة على جنسها لكونها ضمن ألفاظ الحياة العامة. أما الثانية، فتعدّ جواز المؤنث والمذكر مرحلة ماضوية في حياة العربية، جرى التطور فيها بترك حالة المؤنث، وطرد القياس على حالة المذكر؛ بتغليب قاعدة الحمل على اللفظ لا على المعنى. وأيضا من غياب مميز التأنيث فيها. أما الثالثة، ففي تأنيث الأسماء وتذكيرها نحويا تتمظهر قاعدة "حمل الجنس المجازي على الحقيقي". أما بالنسبة لحركة التطور ومتغيرات الجنس من المؤنث إلى المذكر؛ فثمة ثلاث مبادئ في تعقيدها؛ المخالفة، ثم الاستيثاق، ثم التبسيط.

دراسة "*Azindoo*" (2015م) بعنوان "*Literary Discourse: Grammatical gender*" (الخطاب الأدبي: الجنس النحوي). هدفت الدراسة توضيح التذكير والتأنيث في اللغة الإنجليزية، وأهمية قواعدها النحوية، التي بمعرفتها يستطيع المرء التخلص عن الخطأ في تكوين الجملة. فتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: قسمت الدراسة الجنس اللغوي إلى ثلاثة أقسام، هي: الجنس العام "*Generic Gender*"، والجنس حسب الصياغة "*Gender by Wording*"، والجنس حسب الشكل "*Gender by Form*". فالأسماء التي تندرج تحت الجنس العام، لا تسمى بالتذكير والتأنيث، وإنما تسمى بالجنس المحايد "*Neuters*"؛ على سبيل المثال كلمة "*student*" (الطالب/الطالبة). وعندما يتعين جنس هذه الكلمة، فلابد أن نأتي بالكلمة الأخرى الدالة على التذكير أو التأنيث، مثل: "*Azinpaga is a student/Azindoo is a student*" (أزيندو هو الطالب/ أزينفاغا هي الطالبة).

أما الأسماء التي تندرج تحت الجنس حسب الصياغة؛ فهي تدل على التذكير أو التأنيث مباشرة، مثل: للمذكر: (الرجل، الأب، العم/ الخال، الزوج) "*Man, father, uncle, husband*". وللمؤنث: (امرأة، الأم، العمة/ الخالة، الزوجة) "*woman, mother, aunt, wife*". أما الأسماء المضافة بالحروف الخاصة في آخرها، فهي تندرج تحت الجنس حسب الشكل، مثل: (ممثل/ ممثلة)"*actor/ actress*"، و(النادل/ النادلة)" */waiter waitress*"، و(البطل/البطلة) "*hero/heroine*". وهناك صفات تدل على التذكير والتأنيث في اللغة الإنجليزية، مثل وسيم للمذكر: "*Handsome*"، و جميلة للمؤنث "*Beautiful*". خلصتْ الدراسة إلى أن الجنس اللغوي في اللغة الإنجليزية جاء بشكل مجمل، ولكنه مخلوط أو مشكك لدى المتلقين.

دراسة العبود (2017م) "قواعد كتابة الأعداد في اللغة العربية". هدفت إبراز قواعد العدد والمعدود في اللغة العربية، وكيفية تمييزها من حيث التذكير والتأنيث، كذلك كيفية كتابتها بطريقة صحيحة. ومن النتائج المستخلصة من هذه الدراسة، أنّ الباحث قسّم العدد الدال على مقدار المعدود إلى أربعة أشكال، هي: العدد في صورة المفرد، والعدد المركب، والعقود، والمعطوف. وقد ذكر أن لكل حالة من حالات العدد الأربعة أحكامها الخاصة؛ من حيث التذكير والتأنيث وحركة المعدود. فحاول الباحث في دراسته وضع أحكام كتابة العدد والمعدود وقواعدها، مكتملة بذكر تذكير العدد المفرد وتأنيثه، إذ يوافقان العددان واحد واثنان المعدود دائما. أما الأعداد (3-10)، فتخالف المعدود في التذكير والتأنيث، ويؤخذ المعدود بصيغة المفرد قبل تطبيق هذه القاعدة. أما العشرة في المركب، فإنه يوافق المعدود. ثم وضع أحكام الكتابة للأعداد المركبة (11 و12) اللذان يوفقان المعدود في التذكير والتأنيث، باختلاف الأعداد (13-19) فإن الجزء الأول منها يخالف المعدود، وجزئها الثاني (عشرة) يوافق المعدود دائما في صيغة المركب. كما أوضح أن أعداد العقود والمئات لا يختلف بينها وبين المعدود في التذكير والتأنيث. وقد جاءتْ هذه الدراسة بصورة إجمالية لسهولة المتلقين فهم قواعد العدد والمعدود، لكي يتسنى تمييز التذكير والتأنيث، وكذلك امكانية كتابتها بصورة صحيحة.

دراسة لارا عبيات (2017م) "تذكير الفعل وتأنيثه". هدفتْ إبراز قواعد الفعل في اللغة العربية؛ من حيث التذكير والتأنيث. سلطت فيه الضوء على ثلاثة أحوال خاصة لتذكير الفعل مع الفاعل، وتأنيثه مع الفاعل. وكذلك تذكير الفعل وتأنيثه. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: هناك خمس حالات في تذكير الفعل مع الفاعل، تتمثل فيما يلي: أن يكون الفاعل مذكرا، سواء كان مفردا أو مثنى أو جمع مذكر سالم، وسواء كان تذكيره معنى أو لفظا، أو كان تذكيره معنى دون اللفظ، وسواء كان الفاعل ظاهرا أو ضميرا، كذلك سواء أكان جمع التكسير أو مذكرا مجموع بالألف والتاء، أو ملحقا بجمع مذكر سالم. وأخيرا، أن يفصل بينه وبين فاعله المؤنث الظاهر بإلا. وفي مثل هذه الأحوال يأتي الفعل مذكرا، حتى لو كان الفاعل يتكون من المؤنث الظاهر، مثل: ما قام إلا فاطمة، فالفاعل "فاطمة" هو الفاعل في اللفظ دون المعنى.

وفي حالات تأنيث الفعل مع الفاعل، يأتي الفعل مؤنثا في ثلاث حالات، مثل: أن يكون الفاعل مؤنثا، سواء كان حقيقيا متصلا بالفعل، أو كان ضميرا مستترا يعود إلى مؤنث حقيقي أو مجازي، أو كان ضميرا يعود إلى جمع مؤنث سالم، أو جمع تكسير لمؤنث ومذكر غير عاقل. أما حالات جواز الفعل في وجهي التذكير والتأنيث؛ فيأتي الفعل مؤنثا أفصح من المذكر في أربع حالات، هي: أن يكون الفاعل مؤنثا، سواء كان مجازيا ظاهرا، أو حقيقيا مفصولا بينه وبين الفاعل بأي فاصل غير إلا، وسواء كان ظاهرا والفعل للذم. وأخيرا، أن يكون الفاعل ضميرا منفصلا لمؤنث. ثم يأتي الفعل مذكرا أفصح من المؤنث في حالتين، هما: أن يكون الفاعل مذكرا مجموعا بالألف والتاء، وأن يكون الفاعل ضميرا يعود إلى جمع تكسير مذكر عاقل.

كما يأتي الفعل مذكرا مع المذكر، والمؤنث مع المؤنث في حالتين، هما: أن يكون الفاعل جمع تكسير لمذكر أو مؤنث، وأن يكون الفاعل ملحقا بجمع المؤنث السالم أو جمع المذكر السالم. وانفرد الحالة الواحدة في جواز تذكير والفعل وتأنيثه: أن يكون الفاعل اسم جنس جمعا أو اسم جمع، كما هي الحال إذا كان الفاعل مذكرا

مضافا إلى مؤنث، بشرط أن يغني الفاعل الثاني عن الأول. إذن، يؤنث الفعل أو يذكر، يعود إلى أحوال الفاعل الذي يصاحبه في الجملة.

دراسة العبود (2017م) "قواعد المذكر والمؤنث في اللغة العربية". هدفت إبراز القواعد المتعلقة بتمييز المذكر عن المؤنث في اللغة العربية، من خلال تصنيف الأسماء إلى ثلاثة أقسام، هي: المذكر، والمؤنث، وما يجوز فيه التذكير والتأنيث. وبيّن بأن التذكير أصل التأنيث بدليل لكل اللفظة التي تدل على الذكر لا تحتاج إلى علامات تذكير، بينما تتطلب اللفظة المؤنثة وجود علامات التأنيث لتمييزها. كما هدفت الدراسة إبراز كيفية التمييز بين المذكر والمؤنث في الكلمة أو الجملة. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تحديد علامات خاصة للتأنيث، ليس على الاسم فحسب، بل تدل علامته كذلك على الفعل، مثل: (التاء المربوطة في آخر الكلمة، والمدّة الزائدة في نهاية الكلمة، والياء غير المنقوطة في نهاية الكلمة، وتضاف الكسرة في تاء الفاعل المتحركة لتكون دالة على التأنيث في الأفعال، وتاء التأنيث الساكنة التي تتصل الفعل المضارع). كما حاولت الدراسة أن تضع معيارين للتذكير والتأنيث، أولهما: الحقيقي والمجازي، وثانيهما: اللفظي، والمعنوي، واللفظي والمعنوي معا. أما التذكير والتأنيث المتعلق بالصفات، فحددتْ الدراسة أربع صفات؛ الأول: الاشتقاق من صفة المذكر، والثاني: صفات المذكر التي لا تقابلها صفات للمؤنث، والثالث: صفات للإناث لا تقابلها صفات للذكور، والرابع: صفات مشتركة بين الذكور والإناث، بوضع ستة أوزان خاصة بها، هي: (فعّالة، وفَعُول، وفعيل، ومفعيل، ومفعال، ومفعل).

المبحث الرابع: الدراسات المتعلقة بالأخطاء الكتابية أو مستوى كفاءة الطلبة الناطقين بالعربية وبغيرها

حول مستوى كفاءة الطلبة الملايويين في توظيف قواعد اللغة الثانية في مهارة الكتابة: كثرتْ الدراسات التي تتحدث عن صعوبة تعلم اللغة الثانية، والأخطاء الكتابية الواقعة لدى الطلبة اللغة الثانية، ولم تجد الباحثة

الدراسات التي تناولت فيها موضوع "مستوى كفاءة الطلبة الملايويين في توظيف التذكير والتأنيث العربية في مهارة الكتابة أو في مهارات اللغوية الأخرى" بشكل مباشرة. لذلك، اهتمتْ الباحثة بالدراسات التي عنيتْ بتحليل الأخطاء في مهارة الكتابة؛ لأجل الاستفادة منها وتطبيقها على الطلبة الملايويين أثناء توظيفهم لقواعد اللغة الثانية في كتاباتهم. إذن، فبالرغم من حداثة موضوع الدراسة، إلا إن هناك بعض الدراسات التي تناولته بشكل أو بآخر، وعلى الرغم من أهمية تلك الدراسات إلا أنها كانت دراسات جزئية تناولت أحد عناصر الموضوع أو عنصرين دون آخر. تعرض الباحثة في الفقرات الآتية، أهم الدراسات الحديثة التي ناقشت موضوع تحليل الأخطاء الكتابية.

دراسة مسعود (2009م) بعنوان "الأخطاء التطورية لدى الطلبة الناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا". هدفت تحديد نوع الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الطلبة الناطقين بغيرها، ومصادرها، والأسباب الكامنة وراءها. تكوّنتْ عينة الدراسة من الطلبة الملايويين في الجامعة. والأداة المستخدمة هي كتابات الطلبة في الواجبات والامتحانات. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: إن مستوى كفاءة الطلبة الملايويين في اللغة العربية هو مستوى مبتدئ. فالأخطاء الكتابية تعتبر من أسهل الأخطاء وأوضحها ملاحظة. ومن الأخطاء اللغوية العربية لدى الطلبة الماليزيين هي؛ الأخطاء الإملائية، والصوتية، والأخطاء الصرفية، والأخطاء النحوية، والأخطاء الدلالية. شكلتْ الأخطاء النحوية أكبر نسبة في الدراسة، إذ شملتْ التعريف والتنكير، والعدد، والجنس، التي ارتكبها الطلبة في الأخطاء الكتابية.

وتتمثل الأخطاء النحوية المتعلقة بالجنس اللغوي (التذكير والتأنيث) في كتابات الطلبة في؛ تذكير الفعل عند إسناده إلى المؤنث، ويؤنثونه عند إسناده إلى المذكر، نحو: «ذهب البنت إلى السوق، وسعاد كتب على السبورة». وعدم مطابقة الضمائر مع صاحبها، نحو: «الإسلام هي دين شامل». وعدم مطابقة اسم الإشارة مع المشار إليه، نحو: «هذا الحقيبة». وعدم مراعاة مطابقة الجنس بين الصفة والموصوف، نحو: «بيت جديدة». ومن

الأسباب التي أدت إلى وقوعهم في الأخطاء النحوية الكتابية؛ ترسيخ قواعد اللغة الأم في الذهن، واختلاف اللغتين الأم والهدف، وعدم إلمامهم بقواعد اللغة العربية. وفي هذه الحالة، الفهم والقدرة على استيعاب القواعد اللغة الثانية أمر ضروري بأن لا يفكر في ما يقابلها، أو كيفية التعبير عنها في اللغة الأم. وإلاّ فلن يستطيع متعلمو اللغة الثانية الخلاص من الأخطاء النحوية كلاماً وكتابةً، وبالتالي عدم نجاح الطلبة في الاستخدام على قواعد اللغة العربية في مهارة الكتابة لاختلاف الأسباب التي أدت إليها.

دراسة محمد وعارفين (2011م) بعنوان: "تنمية مهارة التعبير في اللغة العربية لغير الناطقين بها". هدفت إلى بحث كيفية تنمية مهارة التعبير شفوياً وكتابياً عند الطلبة غير الناطقين بالعربية؛ لأنّ التعبير يشكل إحدى وسائل الاتصال بين الناس، وبواسطته يعبر الشخص عن نفسه، وعن الموضوعات المطروحة عليه في المواقف المختلفة، ويتبادل الخبرات مع الآخرين. توصل الباحث إلى عدة نتائج، منها: إن النجاح في عملية التعبير يعتمد على أمور عدة، هي: المطالعة الحرة، والقراءة العميقة الواعية ليظهر الذوق السليم والممارسة الدائمة للكتابة، واستعمال الألفاظ والتعابير المناسبة المتعلقة بالموضوع، إضافة إلى وضوح الفكرة والكتابة بشكل منطقي. فإيضاح المعنى وإيصاله إلى القارئ من العوامل التي تساهم في تحسين وتجويد أسلوب التعبير.

ومن المشكلات التي أدت إلى ضعف الطلبة في التعبير هي: المعلم الذي لا يهتم بتوفير الدافعية للكتابة عند الطلبة، واستخدام العامية أثناء التدريس، وعدم استغلال فروع اللغة الأخرى لتدريب الطلاب على التعبير. أما المشكلات التي تعود إلى الطالب، فهي قلة المطالعة، ولجوء الطالب إلى الملخصات بدل القراءة الحرة، وقلة ممارسة الكتابة، وعدم الاشتراك في النشاطات اللغوية، التي تؤدي إلى ضعف الطالب في التعبير. ثم وضحت الدراسة خطوات التدريب على التعبير تدرجيا من السهل إلى الصعب، بدءً من الشفوي وانتهاء إلى الكتابي بتلخيص فقرة من درس أو كتابة موضوع كامل. وببيان المشكلات التي أدت إلى ضعف الطلاب في التعبير شفويا

وكتابيا دليل على أن الطلبة لم يسيطروا في مهارة التعبير، لا في المحادثة ولا في الكتابة، باختلاف الأسباب التي تعزى إليها.

دراسة مسعود وآخرون (2011م) بعنوان "المطابقة اللغوية وعلاقتها بالأخطاء اللغوية العربية لدى المتعلمين الماليزيين". هدفت تحديد أنواع الأخطاء اللغوية العربية المتعلقة بالتطابق اللغوي في كتابات المتعلمين الماليزيين. وقد اكتشفت الدراسة أن المطابقة اللغوية هي من أهم خصائص اللغة العربية، وعدم وجود هذه الخاصية في اللغات الأخرى، خاصة اللغة الملايوية. وهذه الخصائص قد أدت إلى صعوبة إتقان اللغة العربية؛ مما أدى إلى وقوع المتعلمين الماليزيين في الأخطاء اللغوية، نتيجة اختلاف الأنظمة اللغوية بين لغتهم الأم واللغة الهدف.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج لعل من أهمها: إن المواقع التي تجب فيها مراعاة المطابقة اللغوية في العربية من حيث الجنس هي: المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل، واسم الإشارة وما يشار إليه، والضمير وما يعود إليه، والصفة والموصوف. وفيها يقع المتعلمون الماليزيون في الأخطاء النحوية من حيث الجنس، مثل عدم مطابقة الفعل بفاعله، نحو: «مكتبة الجامعة يتكون»، وعدم مطابقة الخبر بالمبتدأ، نحو: «مكتبة الجامعة كبير»، وعدم مطابقة الصفة بالموصوف، نحو: «الجامعة هي المشهور»، وعدم مطابقة اسم الموصول بالموصوف، نحو: «مكتبة الجامعة الذين»، وعدم مطابقة اسم الإشارة بالمشار إليه، نحو: «هذا المكتبة»، وعدم مطابقة الرابط (الضمير) باسمه، نحو: «المكتبة لونه أصفر». ففي اللغة العربية، يجب توافق كل هذه الموضوعات من حيث التذكير والتأنيث. فالماليزيون، يرتكبون هذه الأخطاء النحوية المتعلقة بهذه الظاهرة، ويواجهون صعوبة في مراعاة المطابقة اللغوية أثناء الكتابة.

فمصدر الأخطاء اللغوية المتوقعة في كتاباتهم هو اختلاف الأنظمة اللغوية بين اللغتين الأم والهدف، حتى ولو كانت فكرة المطابقة اللغوية موجودة فيهما. غير أن اللغة العربية تفرق في ألفاظها بين المذكر والمؤنث، وذلك بذكر العلامات المختلفة في آخرها، مثل التاء المربوطة، والتاء التأنيث، والتاء المتحركة، والألف التأنيث المقصورة،

والألف التأنيث الممدودة. أما اللغة الملايوية، فتحتاج إلى كلمات إضافية لتذكير الأسماء وتأنيثها، مثل (*pelajar lelaki, pelajar perempuan, lembu jantan, lembu betina*، طالب ذكر، طالب أنثى، بقر ذكر، بقر أنثى). فضلا عن أن المطابقة فيها تقتصر على البشر والحيوان فقط، دون الأسماء الأخرى غير العاقلة من النباتات والجمادات، التي لا تؤنث ولا تذكر. كذلك، فأن الفعل في اللغة الملايوية يتصف بالمحايدة، إذ جاءت صيغة الفعل فيها واحدة، سواء أكانت تعود على اسم مذكر أم مؤنث، للعاقل أم لغير العاقل، مثل (*Pelajar lelaki makan kek*، أكل/ يأكل طالب ذكر الكعك) دون مراعاة المطابقة اللغوية.

بلغ المجموع الكلي للأخطاء اللغوية (190) تعزى لسبب اختلاف الأنظمة اللغوية الظاهرة بين اللغتين العربية والملايوية. أما الأسباب الأخرى المتعلقة بهذه الأخطاء؛ فتعود إلى النقل السلبي، والتعميم السلبي، والترجمة الحرفية التي لا تؤدي إلى الدلالة الصحيحة، وعدم فهم المتعلمين الماليزيين دلالات بعض الأفعال. ومن هنا واضح، أن مستوى كفاءة المتعلمين الماليزيين في توظيف القواعد النحوية العربية في كتاباتهم؛ ما يزال في مستوى مبتدئ؛ لظهور الأخطاء النحوية الشائعة في كتاباتهم، من حيث عدم مراعاتهم للمطابقة اللغوية في تذكير الأسماء وتأنيثها، فقد بلغت نسبة 65% في التعريف والتنكير، ونسبة (15%) في التوابع، و(20%) في الأفعال.

دراسة النجران، وجاسم (2013م) بعنوان "تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية". هدفت إلى تصنيف مستوى الطلاب الناطقين بغير العربية، الدارسين في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، للعام الدراسي 1432هـ؛ في استخدام القواعد النحوية في كتاباتهم، من حيث الصواب والخطأ. تكونت العينة من 30 طالبا، وهم من طلاب المستوى الثالث من جنسيات ولغات متعددة.

وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، أبرزتْ النتائج أنّ الأخطاء الكتابية؛ تبين من حيث نسبة الصواب في الكتابة، أن "ال تعريف" جاء في المرتبة الأولى حيث بلغت نسبة الصواب (72%)، يليه "حروف الجر" في

المرتبة الثانية، حيث بلغت نسبته إلى (63%). أما بالنسبة لشيوع الأخطاء في الكتابة، فجاءت في المرتبة الأولى "حروف الجر" حيث بلغت نسبتها (37%)، يليها "ال التعريف" في المرتبة الثانية حيث بلغت نسبتها (28%). وكشفت نتائج تصنيف الأخطاء في المباحث الفرعية أن الخطأ في استخدام حرف الجر "في" أكثرها ظهورا بالنسبة لبقية الحروف. كما أن الخطأ في ال تعريف "الشمسية" كان أكثر الأخطاء ظهورا بالنسبة لـ ال تعريف "القمرية". وأن الأخطاء الواقعة في كتابة الطلاب غير الناطقين بالعربية هي أخطاء جزئية، بحيث لا تعيق فهم الكلام. ومن ثم أثبتت أنّ أهم الأسباب التي أدت إلى الأخطاء الكتابية في استخدام "ال تعريف، وحروف الجر" كان: تداخل اللغة الأم، إلى جانب أسباب تطورية متمثلة في؛ (صعوبات داخل اللغة العربية، والتعميم، والمبالغة في التصويب، والجهل بقيود القاعدة، والتطبيق الناقص، والافتراض الخاطئ، والإهمال واللامبالاة). ومن الملاحظ، أن مستوى كفاءة الطلاب في هذه الدراسة، في استخدام "ال تعريف، وحروف الجر" في كتاباتهم كان بمستوى متوسط، بحيث بلغت نسبة الصواب (72% و63%).

دراسة محمد آدم خير (2013م) بعنوان "تنمية مهارة تصحيح الأخطاء الكتابية ذاتيا لدى طلاب كلية معارف الوحي الإسلامي باستخدام التغذية الراجعة: المستوى المتقدم". هدفت إلى كشف مستوى كفاءة الطلاب الملايويين في استخدام اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية؛ لتنمية مهارة كتابة المقال باستخدام أسلوب التغذية الراجعة في تصحيح الأخطاء الكتابية بشكل مباشرة أو غير مباشر.

تكونت عينة الدراسة من الطلاب الماليزيين دارسي اللغة العربية في كلية علوم معارف الوحي بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وعددهم 31 طالبا. استخدمت المنهج الوصفي التجريبي. والأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي امتحان قبلي وبعدي للمنهج التجريبي، والاستبيان لاستجلاء آراء الطلاب حول التغذية الراجعة غير المباشرة للمنهج الوصفي المسحي. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: إن مستوى كفاءة الطلاب في توظيف اللغة العربية في مهارة الكتابة هو مستوى مبتدئ، بحيث لم يحصل معظمهم على (61%) فما فوق (درجة

الإعفاء) حتى يسمح لهم بالتسجيل في أقسام الكلية؛ لذلك ينخرطون في فصول هذا المستوى لتقوية مهاراتهم اللغوية لفصل دراسي كامل (أربعة عشر أسبوعا).

إنَّ تدنى علامات الأداء في المقال؛ يعود إلى ضعف كفاءتهم في اللغة العربية لا سيما في مهارة الكتابة. ومن خلال الدراسة التجريبية، أظهرت فاعلية التغذية الراجعة غير المباشرة في تنمية مهارة الطلبة الكتابية، وقد أكد الطلاب أنفسهم عند استطلاع آرائهم في ذلك؛ لأن هذا الأسلوب لتصحيح الأخطاء دفعهم للبحث عن الصواب في المصادر المختلفة، وتحققوا من أن حصول الطالب على الصواب ذاتيا هو أفضل أسلوب لتعلم راسخ. كذلك، فضل الطلاب هذا النوع من أسوب التغذية، بحيث أكدوا بالاستبيان الاستفادة القصوى التي تحققت لهم جراء هذا الأسلوب التوجيهي في الدراسة التطبيقية. وعلى الرغم من ذلك، فأسلوب التغذية الراجعة غير المباشرة يحتاج إلى وقت طويل لتحقيق الفائدة المرجوة، وقد أوضحتْ الدراسة بأنه كلما طال زمن الممارسة تتحقق فائدة أكبر.

دراسة عبد الرحمن بن شيك، وريم عادل الترك (2013م) بعنوان "إعداد تدريبات نحوية تأهيلية لطلبة العلوم الإسلامية والعربية على ضوء منهج تحليل الأخطاء". هدفت إلى استخراج الأخطاء الكتابية الواقعة لدى الطلبة الماليزيين وتحديدها، ثم تصنيفها، ووصفها وتفسيرها باستخدام منهج التحليل الأخطاء. وتكونت عينة الدراسة من طلبة قسم اللغة العربية وآدابها في كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، للعام الدراسي 2010م–2011م. اقتصرت الدراسة على الأخطاء النحوية الكتابية، واشتملت على (41) ورقة تمثل المستوى المبتدئ.

بلغ عدد الأخطاء الكلي للأوراق (902) خطأ صنفت إلى تسعة أقسام، هي: (الإسناد، والإعراب، وزمن الفعل وصيغته، والتعريف والتنكير، واستخدام الضمائر، والتذكير والتأنيث، والمطابقة بين الصفة والموصوف، والعدد، واستخدام حروف الجر). وتم إعداد نوعين من التدريبات اللغوية: تدريبات الأنماط، وتدريبات الاتصال

اللتان تهدفان إلى تثبيت المهارات التي تعلمها الطالب. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: إن التذكير والتأنيث تصنيف من تصنيفات الأخطاء الكتابية التسعة التي وردت في هذه الدراسة، التي كانت أقل الاخطاء حين بلغت نسبتها (7%)، وبلغ عددها (61) خطأ من المجموع الكلي (902) خطأ. ومن الأخطاء؛ زمن الفعل وصيغته، بلغ عددها (59) خطأ. أما معظم أخطاء الطلبة، فتركزت في استخدام حروف الجر فكانت بنسبة (21%)، ثم التعريف والتنكير بنسبة (18%)، ثم المطابقة بين الصفة والموصوف بنسبة (12%). بذلك تبين أن الطلبة الماليزيين في المرحلة الجامعية؛ ما زالوا يخطئون في استخدام القواعد النحوية العربية في مهارة الكتابة، مما يدل على أن مستوى كفاءتهم في الكتابة بمستوى مبتدئ.

دراسة دلال بن عطاء الله (2014م) بعنوان "الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى المتوسط". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى كفاءة التلاميذ في القواعد النحوية، وكشف الأخطاء الشائعة في كتاباتهم، فضلا عن معرفة الأسباب التي أدت إلى ارتكاب التلاميذ في الأخطاء الشائعة؛ لإيجاد حلول لها ومعالجتها. تكونت عينة الدراسة من 65 تلميذا وتلميذة من العرب، يتعلمون القواعد النحوية للمرحلة الأولى. مثّل التعبير الكتابي أداة للدراسة لقياس الأخطاء الكتابية. توصلت الدراسة التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: وقوع أخطاء في: (المرفوعات، وأخطاء المنصوبات، وأخطاء المجرورات، وأخطاء المجزومات، وأخطاء التوابع، وأخطاء العدد).

لقد تبين أن أكثر الأخطاء النحوية شيوعا بشكل عام عند التلاميذ كانت "المنصوبات"، إذ بلغت نسبة الأخطاء فيها (23.84%). وأقل الأخطاء النحوية ظهورا في كتابة التلاميذ؛ كانت "المجزومات، والعدد" إذ بلغت نسبتهما فيها (3.84%). فالتذكير والتأنيث من الأخطاء التي ظهرت في كتابات التلاميذ، من حيث عدم التنسيق بين العدد والمعدود من حيث التذكير والتأنيث. فيتوقع من التلاميذ ارتكاب الأخطاء الشائعة في القواعد النحوية، نتيجة ضعف الالمام بالقواعد، وقلة الممارسة والتدريبات التطبيقية، وثنائية اللغة الفصحى والعامية. اقترحت

الدراسة زيادة التطبيقات والتدريبات للقواعد النحوية، والتقليل من كثافة البرنامج اللغوي في التواصل، وضرورة استعمال مجتمع المدرسة للغة العربية الفصحى، واستعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم اللغوي. ومن الملاحظ، أن مستوى كفاءة الطلاب من أبناء العربية في استخدام القواعد النحوية في "المجزومات، والعدد" هما مستوى متقدم، إذ بلغت نسبة الصواب فيهما (96.16%)، أما الباقيات من المباحث في القواعد النحوية، فمستوى كفاءة الطلاب فيها هو مستوى المتوسط، إذ تمثل أقل نسبة الصواب كانت "المنصوبات"، وبلغت نسبتها (76.16%).

دراسة فاطمة الزهرة حاجي (2014م) بعنوان "دور القواعد النحوية في تصويب مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط". هدفت إلى تشخيص مستوى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في توظيف القواعد النحوية؛ عن طريق السؤال: إلى أي مدى تسهم دروس القواعد النحوية المقررة في المرحلة المتوسطة في تصويب المعايير الكتابية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

تم اختيار عينة عشوائية طبقية متعددة المراحل، من تلاميذ المتوسطة بولاية ورقلة في العام الدراسي 2013م/2014م، بلغت 40 تلميذا وتلميذة بالتساوي. وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام اختبار في التعبير الكتابي. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: ارتفاع نسبة التوظيفات النحوية الصائبة حيث بلغت (94.18%)؛ انحصرت في: (الفعل الماضي، والفعل المضارع المرفوع، والمجرور بالحرف، والمجرور بالإضافة، والنعت، والمعطوف، والفاعل، والمتدأ، والمفعول به، والمفعول فيه)، مقابل انخفاض نسبة التوظيفات النحوية الخاطئة التي بلغت (5.82%) التي شملت (اسم حرف المشبه بالفعل، والفعل المضارع المجزوم، والمفعول المطلق، وخبر الفعل الناقص، والمفعول فيه، والعدد، والحال، والجملة الواقعة مفعولا به، والمفعول به، والفعل الأمر). فأثبتت الدراسة صحة فرضية؛ أن توظيف التلاميذ للقواعد النحوية المقررة في المرحلة المتوسطة يؤدي إلى تصويب تعابيرهم الكتابية. ثم أظهرت الدراسة انخفاض نسبة الأخطاء النحوية عند الإناث؛ لاهتمامهن بالدراسة أكثر من الذكور،

وكذلك قضائهن أوقاتا طويلة في البيوت تشجع على المطالعة والمراجعة. ومن النتائج المستخلصة، أن مستوى كفاءة التلاميذ للقواعد النحوية في الكتابة هو مستوى المتقدم، وأن الإناث كن أدق كفاءة من الذكور.

دراسة العجرمي وبيدس (2015م) بعنوان "تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية". هدفت الدراسة إلى تمكّن الطلبة الدارسين الناطقين بغير العربية من استخدام العربية، بطريقة تمكنهم من استخدام المفردات وتركيب الجملة أو العبارة، استخداما صحيحا، مع توخى السهولة واليسر، واستعمال ما هو مألوف لهم من الكلمات والتراكيب.

كُرِّست الدراسة للأخطاء في مستوى مهارتي؛ الاستماع والكتابة. واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، لعينة بلغت من ثلاثين طالبا وطالبة من الطلبة الكوريين الدارسين في المستوى الرابع الملتحقين ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بمركز اللغات في الجامعة الأردنية، للعام الدراسي 2013م/2014م. تركزت الأخطاء حول: (الأخطاء الصوتية، والصرفية، والنحوية، والاملائية، والدلالية)، عبر الاختبار الشفوي والاختبار التحريري الأداتان المستخدمتان في الدراسة. فبينت أن معظم الأخطاء يعود إلى اختلاف أنظمة اللغتين الهدف والأم، أي اللغة العربية واللغة الكورية، سواء أكانت من ناحية الصوتية أم من ناحية الكتابية. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن التذكير والتأنيث من الأخطاء الصرفية التي صنفت هذه الدراسة، إذ واجه الطلبة الكوريين الصعوبة في تصنيف الأشياء إلى مذكر ومؤنث. كذلك إدراك علامات التأنيث وتمييزها؛ لأنها تتعلق بعملية الإسناد إلى الفعل في الجملة الفعلية، وإلى الخبر في الجملة الاسمية. فارتكب الطلبة الكوريين الأخطاء الكتابية حول التذكير والتأنيث في؛ عدم تأنيث الضمائر أو أسماء الإشارة مع الاسم أو الفعل المؤنثين عند الإسناد إليهما، وكذلك عدم تأنيث الصفة مع الموصوف أو تذكيرها مع الموصوف المذكر، للسبب الذي يعود إلى الفرق البيّن بين نظام العربية ونظام الكورية، فنقل الطلبة خبرتهم من اللغة الأم. وسبب آخر يعود إلى أخطاء المبالغة في التصحيح. ولعل مستوى كفاءة الطلبة الكوريين في القواعد النحوية والصرفية المبيّن خلال هذه الدراسة هو

مستوى مبتدئ أدى إلى وقوعهم في الأخطاء الكتابية، فانعكس سلبا في فهم اللغة العربية في مستوياتها المختلفة؛ الصوتية، والصرفية، والنحوية، والاملائية، والدلالية.

من خلال ما تقدم من عرض، يتبين بوضوح من بعض الدراسات السابقة؛ أن الباحثين قد اتفقوا على قواعد التذكير والتأنيث التي تهدف التفريق بين المذكر والمؤنث في لغة معينة باستخدام طرق خاصة لتمييزها، ثم اختلفوا في بعضها، وفي تحديد أنواع الأخطاء الكتابية وأسبابها، وذلك بسبب اختلاف أهداف دراساتهم. وقد فسر بعضهم أنواع الأخطاء إلى الأخطاء الصرفية، والنحوية. وفسر بعضهم الأخطاء إلى الاملائية والصوتية والدلالية. أما من حيث أسباب الوقوع في الأخطاء، فقد فسر بعضهم أسباب الأخطاء تفسيرا؛ على أساس النقل من اللغة الأم، أو من عادات التعلم التي ورثها المتعلمون في بلدانهم، أو مارسوها في بيئة لغتهم الأم. وحاول بعضهم تفسيرها على أساس الأخطاء الجزئية في اكتساب اللغة الثانية. وعلى الرغم من تنوع الدراسات السابقة في هذا الجانب، وتعدد أهدافها، فإنّ نتائجها تكاد تجمع على؛ أن تطبيق اللغة الثانية في المهارات اللغوية ينحصر في تعلم القواعد النحوية وتعليمها، وتحديد الأخطاء ووتصنيفها، وتفسيرها، وتصويبها، والصعوبة المواجهة لدى المتعلم، ثم البحث عن علاج مناسب لكل حالة من تلك الحالات.

المبحث الخامس: تعقيب على الدراسات السابقة

عكفتْ الباحثة على كل هذا الكمّ الهائل من أدبيات الدراسات، فكان هذا النتاج الذي انصبّ على اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد اكتفت الدراسة بقواعد التذكير والتأنيث، فضلا عن أخذ الاستفادة من الكيفيات المستخدمة في جمع الأخطاء وتحليلها، لتحديد مستوى كفاءة الطلبة في توظيف التذكير والتأنيث في مهارة الكتابة، والوقوف على الأخطاء النحوية والصرفية الواقعة في كتاباتهم المقتصرة على التذكير والتأنيث.

أولا: أوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسات السابقة

1) تتشابه مع الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التذكير والتأنيث، في أهمية دراسة هذه الظاهرة؛ ليكون الطالب أو المتلقي قادراً على معرفتها وتمييزها، واستخدامها استخداما صحيحا.
2) تناولت الدراسات السابقة موضوع التذكير والتأنيث؛ فركز بعضها على جمع قوائم الأسماء المتعلقة بالتذكير والتأنيث بأجزائها المختلفة، ثم وضحت كيفية تذكير الأفعال والعدد والمعدود وتأنيثها. وهذا سيكون مدار عملية التحليل في هذه الدراسة أيضا.
3) تتفق مع معظم الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع التذكير والتأنيث؛ باستخدام المنهج الوصفي.
4) تتفق مع الدراسات التي ناقشت التذكير والتأنيث في اللغة العربية، وتطرقت إلى أقسام التذكير والتأنيث؛ الحقيقي والمجازي، وعلامات التأنيث الثلاث المشهورة، وقائمة الأسماء للتذكير والتأنيث بأقسامها الخاصة بها، والتغييرات الواقعة في الفعل والفاعل، وكذلك العدد والمعدود.
5) أن الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع تحليل الأخطاء الكتابية، كانت معظم أخطائها تتمثل في الأخطاء النحوية والصرفية، مما تشير إلى أن هاتين المادتين من أصعب المواد تطبيقيا، وحاجة الطلبة إلى التدريب والمارس المستمر، وهذا ما ستؤكد عليه هذه الدراسة.
6) اتفقت جميع الدراسات التي تناولت موضوع تحليل الأخطاء، على أن قلة ممارسة القواعد المدروسة من أهم الأسباب التي تسهم في فشل اكتساب اللغة الثانية، وتطبيقها في المهارات اللغوية المقصودة.
7) تتفق مع جميع الدراسات التي تناولت موضوع تحليل الأخطاء الكتابية أو عملية تعلّم اللغة الثانية؛ في أهمية التركيز عند تعلّم القواعد النحوية، بحيث لا يتأثر متعلمو اللغة العربية بقضية لغتهم الأصلية، وذلك لفاعلية عملية التعلم والتطبيق للقواعد اللغة الثانية، ودورها في الرقي بعملية الاكتسابية إلى أعلى مستوى ممكن.

ثانيا: الموضوعات التي لم تتناولها الدراسات السابقة

1) تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في البحث عن عملية توظيف التذكير والتأنيث في مهارة الكتابة بشكل مباشر.

2) تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع التذكير والتأنيث في المنهج المستخدم، وهو المنهج الوصفي، فهذه الدراسة تطبيقية كمية وكيفية، وتعتمد التحليل بدرجة كبيرة.

3) تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع التذكير والتأنيث وموضوع تحليل الأخطاء أو عملية تعلم اللغة الثانية في المتغيرات المبحوثة، وهي: مستوى كفاءة الطلبة في توظيف التذكير والتأنيث في مهارة الكتابة، والأخطاء الكتابية حول هذه الظاهرة بالدقة.

4) تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في العينة المدروسة، المتمثلة في الطلبة الملايويين الدارسين في جامعة السلطان شريف علي الإسلامية، بسلطنة بروناي دار السلام.

5) تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة وهي الاختبار الكتابي المصمم باللغة العربية. فاعتمدت الدراسة الحالية على إجابات الطلبة الواقعية، من خلال الكتاب المقرر للطلبة، ومستوى كفاءتهم، وعن صعوبات المواجهة أثناء توظيفهم لهذه الظاهرة في مهارة الكتابة، مما مكّن من بيان الأخطاء النحوية عند محاولاتهم الإجابة عن الأسئلة، في تعيين الألفاظ تذكيرا وتأنيثا، بأنواعها الحقيقي والمجازي، واللفظي والمعنوي، وإتيان الأفعال والضمائر المناسبة بالجملة، وتعيين العدد المناسب مع جنس المعدود في حالتي المفرد والمركب.

6) تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع تحليل الأخطاء أو عملية تعلم اللغة الثانية في العوامل المؤثرة في الأخطاء الكتابية، وهي أسباب التداخل في اللغة نفسها، والأسباب التطورية، والتي بسببها أدت إلى عجز الطلبة التخلص عن الأخطاء النحوية والصرفية عند الكتابة على حدِّ علم

الباحثة. أما معظم الدراسات السابقة، فجعلت أسباب التداخل في اللغة الأم أو اختلاف الأنظمة بين اللغتين؛ الأم والهدف سببا رئيسا للأخطاء.

7) تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تطويرها أسلوبا جديدا باستخدامه توظيف التذكير والتأنيث في مهارة الكتابة؛ ليحقق به فاعلية التعلم والتوظيف في البيئة التعليمية غير العربية.

8) تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى تحسين مستوى التعلم والتعليم للقواعد النحوية المتعلقة بالتذكير والتأنيث؛ ليحقق به فاعلية في مستوى جامعة السلطان شريف علي الإسلامية، التي جعلتْ اللغة العربية لغة رئيسة في الدراسة، وهي تحت رعاية وزارة التربية والتعليم، وأهميتها في البيئة التعليمية الملايوية حتى يصل إلى مرحلة التقدم والرقي والتطور.

9) تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في أنها دمجت بين محورين هما مستوى الكفاءة في التوظيف في مهارة الكتابة، والأخطاء الكتابية مما أشارت إلى فشل عملية الاكتسابية لهذه الظاهرة، وصعوبة توظيفها في مهارة الكتابة المسبب على ارتكاب الطلبة الأخطاء الكتابية، فضلاً عن تناولها لحاجات الطلبة الملايويين وأعضاء هيئة التدريس، ومصمموا المقررات التعليمية.

10) تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع تحليل الأخطاء أو عملية تعلم اللغة الثانية في الباحث، إذ تكون الباحثون لتلك الدراسات من المعلمين، الذين بحثوا عن صعوبة التعلم لقواعد اللغة العربية عامة؛ لتحسين عملية تعليمية فيها. أما الباحثة في الدراسة الحالية، فهي الطالبة تبحث عن صعوبة التعلم لقواعد التذكير والتأنيث؛ لكشف مستوى كفاءة الطلبة في توظيف التذكير والتأنيث في مهارة الكتابة، بغية تشخيص مشكلة الطلبة من خلال الأخطاء الواقعية في المستويين النحوي والصرفي، ومعرفة أسبابها. وليس من المستحيل، أن هذه الدراسة ستعطي الفكرة لدى المتلقين للبحث عن أحسن الطرق للإدراك والفهم، ثم توظيف هذه الظاهرة في مهارة الكتابة أو في المهارات

اللغوية الأخرى، وذلك لتقليل من مشكلة الصعوبة ومشكلة الأخطاء الشائعة الواقعة لدى معظم الطلبة الملايويين؛ لتنمية قدرتهم في تمييز التأنيث عن التذكير في الجملة أثناء الكتابة، وفي الوقت نفسه، يكونوا ماهرين في استخدامها وظيفيا بشكل ممتاز.

ومن الملاحظ، أن معظم الدراسات التي تناولت التذكير والتأنيث؛ هي عبارة عن كتب ومقالات علمية التي دونها اللغويون النحويون، سواء أكانوا القدماء أم المحدثين، في مؤلفاتهم باستخدام الطرق المختلفة في تسجيلها وكتابتها. لقد استفادت الباحثة منها كثيرا، منها: الأنباري (1970م)، وإبراهيم (1988م)، والعبود (2017م)، ولارا عبيات (2017م)، وأمجد طلافحة والأقطش (2014م)، والسعدي (2014م)، والعيسى (2013م). أما في الدراسات التي تناولت مستوى كفاءة الطلبة في توظيف اللغة العربية في مهارة الكتابة، فقد أثرى عبد الرحمن بن شيك، وريم عادل الترك (2013م)، ومحمد آدم خير (2013م)، ومسعود (2009م) ميدان تحليل الأخطاء الكتابية في كتابات الطلبة الملايويين في المرحلة الجامعية، فضلا عن إسهاماتهم في تنمية مهارة الكتابة لدى الطلبة، خاصة في القواعد النحوية. أما العجرمي وبيدس (2015م)، فقد أثرى في جهودهما الكشف عن الأخطاء المحادثة والكتابة الواقعة لدى الطلبة الكوريين الدارسين اللغة العربية كلغة ثانية، إذ تجلى، أن الطلبة قد ارتكبوا الأخطاء النحوية والصرفية في التذكير والتأنيث، في نفس الأحوال التي وقعت لدى الطلبة الملايويين الدارسين اللغة العربية كاللغة الثانية.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA