جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

برنامج قائم على المعاني النحوية لتنمية الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

إعـداد
الباحث/ أحمد عبد الرؤف طلبة أحمد

إشراف

أ.د/ محمد السيد الزيني
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
ومدير مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
كلية التربية ـ جامعة المنصورة

أ.م.د / منى إبراهيم عزام
مدرس النحو
كلية التربية ـ جامعة المنصورة

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١١٣ – يناير ٢٠٢١
برنامج قائم على المعاني النحوية لتنمية الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية
لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

المقدمة:

للغة العربية أهمية كبيرة فقد التف العرب قبل ظهور الإسلام حولها ، وتسابق الشعراء والخطباء من القبائلِ العربية المختلفة فى سبيل إتقانها وإجادتها شعراً ونثراً ، ونزل القرآن الكريم بتلك اللغة قال تعالى" كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ" (سورة فصلت،الآية٣) ، وقال تعالى " إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ" (سورة يوسف، الآية ٢) ، وقد تكفل الله عز وجل بحفظ القرآن حيث قال الله عز وجل : " إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ "(سورة الحِجر، الآية ٩)،وهذا يعنى حفظ هذه اللغة أيضاً مادامت السموات والأرض .

كما تتسم اللغة العربية بالسعة ، والشمول ، والتجدد ، والمرونة ، وتنوع المفردات والتراكيب، حتى كادت مفرداتها لا تحصى ، فهى تفوق اللغات جميعاً فى حسن الصوت ، وجمال الجرس ، ودقة التعبير ، وتنسيق الجمل وليس أدل على ذلك من اصطفاء الله سبحانه وتعالى لها لتكون وعاءً لكتابه الخالد "القرآن الكريم" ؛ وما ذلك إلا لأن لها من الخصائص والمميزات – من الفصاحة ، والبيان ، وسمو الفكر ، ومواكبة العصور ، وملاءمة الطبيعة البشرية فى كل زمان ومكان – ما تفوق به كل اللغات ، وتستحق به هذاالاصطفاء٠

ومن هنا، فقد وجب على الإنسان أن يُعنى بلغته، وأن يبذل كلَّ الجهد للنهوض بها، وتيسير سبل تعليمها وتعلمها، ليس – فقط – لأهلها المتكلمين بها، وإنما كذلك للناطقين بلغات أخرى؛ ذلك لأن تعليم اللغات الأجنبية وتعلُّمها يمثل أهمية كبيرة سواء على المستوى الفردي أو الجماعي؛ حيث يؤدى إلى التفاهم على المصالح، والترابط في المواقف، والتعاطف في طرح المشكلات والبحث عن الحلول المناسبة لها، فضلاً عن أن الدولة التي يتقن أبناؤها أكثر من لغة تكون قادرةً على الاتصال بدولٍ أخرى، وتتمكن من الاطلاع على علومها، وآدابها، وفنونها؛ مما يؤدى إلى تطورها في جميع المجالات اقتصادياً، وسياسياً، وثقافياً، وتعليمياً؛ ومن ثم يرتفع مستوى المعيشة فيها، وتتحسن مكانتها بين بلدان العالم.(رشدي خاطر، ومصطفي رسلان، ٢٠٠٠، ٣٣٤).

ولذلك أصبحت إجادة اللغة من متطلبات الشخصية الكاملة القادرة على الفهم والإفهام، الناجحة فى الحياة العملية؛ لأن اللغة تمثل ركناً جوهرياً أصيلاً من أركان التواصل الاجتماعى؛ فبها تؤدى أمور مهمة ومصالح كبرى ؛ فهى عدة المعلم فى قاعة الدرس، والخطيب على المنبر، والمذيع مع محاوريه فى التلفاز والمذياع ، وغير ذلك من ألوان التواصل الاجتماعى فى المواقف الحياتية اليومية، التى يحتاج الإنسان فيها إلى أن يفهم ويفهم (سمير عبد الوهاب، ٢٠٠١، ٢).

ويحتل النحو مكانة مهمة بين فروع اللغة العربية ، لاختصاصه بصحة الجملة ، وسلامة الأداء ، ودقة المعنى ، وجمال الأسلوب ، وإن منزلته من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين ، فلا يوجد علم من العلوم يستقل بنفسه عن النحو ، ولا سبيل لنا إلى التخلى عنه لأنه من مقومات اللغة وأصولها ، ولكى يتقن التلميذ لغة الثقافة ويسيطر على فنونها لابد أن يكون مؤسساً فى دراسة النحو، ومدرباً تدريباً فعالاً على استخدامه(عبد العليم إبراهيم ،١٩٩١ ،٢٢٥).

ويجدر بنا أن نشير إلى أن هناك فرقاً بين المهارات النحوية والمعاني النحوية، فالمهارات النحوية قدرة المتعلم على توظيف القاعدة النحوية في الفهم والإنتاج اللغوي، وتتبين في التحليل النحوي، "فالتحليل النحوي له متطلبات ثلاثة: المعرفة النحوية، والمهارات النحوية، وهي مهارات عقلية مجردة وليست محسة، وهذا معناه أن القدر اليسير من التدريب عليها لا يكفي في اكتسابها، وأخيراً: القرائن النحوية" (حسني عصر، ١٩٩٧، ٣٠٨).

كما أنها أداء عقلي يتطلب ممارسة القواعد النحوية المختلفة في الاختبار المعد بإتقان وقدرة عالية، بحيث يتم هذا الأداء في سرعة ودقة مناسبتين (عبد الواحد الحبيشي، ٢٠٠٨، ٨).

أما المعاني النحوية فهي: معاني الجمل، وللجملة في اللغة العربية خمسة معانٍ: الإخبار، والاستفهام، والطلب، والشرط، والإفصاح.

ويُعد التركيب من المستويات الأساسية التي يقوم عليها التحليل اللساني الحديث. فقد تناوله قدماء العرب وبعض مُحدَثيهم مفهومَا ومصطلحَا وأنواعَا، ونص على تميزه عن النحو كل من دي سوسير والشكلانيين والوظيفيين والتوليديين والتوزيعيين، مدللين قيامه على أصول معيارية وجب تخطيها على أهميتها مدللين على أهميته اللسانية وهو ما يسعى البحث إلى تتبع معناه واستعماله عند النحاة واللغويين القدامى واللسانيين المحدثين، مستفسرة عما إذا كان المستوى التركيبي هو المستوى النحوي نفسه؟ مدللة على مراميه اللغوية والاصطلاحية، وأهميته اللسانية.

وفضلاً عن أهمية الكتابة الوظيفية بوصفها أسلوباً من أساليب التواصل اللغوي بين الأفراد والمجتمعات، ووسيلة أساسية من وسائل التعبير عن النفس والفكر؛ فإن أهميتها تتجلى بصورة أكثر وضوحاً – في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – بالنظر إلى أهداف تعليمه؛ فهى تمثل بين فنون اللغة غاية وغيره من فنون وفروع وسائل مساعدة ومعينة عليه؛ لأنها المحصلة النهائية لتعليم اللغة بكل فنونها؛ فالقراءة تمد الدارسين بالثروة اللغوية والمعارف والأفكار اللازمة للتعبير، والنحو يمكنهم من الأداء الصحيح، والأدب يزودهم بالأساليب الراقية، والإملاء وسيلة لرسم

كلماته رسماً صحيحاً، وهكذا نجد أن أي فرع آخر من فروع اللغة وسيلة معينة على الكتابة (محمد عيسى، ٢٠٠٤، ٤).

مما سبق يتضح حاجة ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لمثل هذا النوع من الكتابة، والذي ينبغي أن يستهدف تمكين الدارسين من مجالات التعبير الكتابي الوظيفي التي يحتاجون إليها، والتي يُتوقع أن يمروا بها في مواقف الاتصال بالكلمة المكتوبة؛ لقضاء حوائجهم، وتنظيم شئون حياتهم، ومنها كتابة الرسائل الرسمية وغير الرسمية، والمقالات، والتقارير، وإعداد الكلمات والخطب في المناسبات المختلفة، وكذلك تمكينهم من المهارات الأساسية للتعبير الكتابي، من مثل: اتباع نظام الفقرات في الكتابة، وصحة الجمل المستخدمة نحوياً وإملائياً، واستخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم استخداماً صحيحاً، وغير ذلك من مهارات تمكنهم من التعبير الكتابي الوظيفي في سهولة ويسر، ووضوح ودقة.

الإحساس بالمشكلة:

مما سبق يتبين مدى أهمية الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، كما يتبين مدى حاجة الدارسين إلى التمكن من القدرة على ممارستها واكتساب مهاراتها، التي تؤهلهم لاستخدام اللغة في مواقف الاتصال الكتابي بالعربية في حياتهم العلمية والاجتماعية، الخاصة والعامة؛ لقضاء حاجاتهم وتنظيم شئونهم.

وعلى الرغم من هذه الحاجة وتلك الأهمية، فإنَّ الواقع الحالي لتعليم الكتابة الوظيفية في تلك البرامج يعانى من سلبيات كثيرة، يمكن توضيح أهمها في النقاط التالية:

(١) لا تزال تسيطر على ميدان تعليم التعبير الكتابي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الأساليب التقليدية التي كانت – ولا تزال – تستخدم في تعليمه للعرب أنفسهم؛ حيث نجد "أن تعليمه للناطقين بلغات أخرى يجرى على الطريقة التقليدية التي تبدأ باختيار الموضوع، ثم مناقشة عناصره مع الطلاب، وتدوينها على السبورة، ثم قيام الطلاب بترتيبها وكتابة الموضوع، ثم تزويدهم ببعض العبارات والألفاظ التي يحتاجونها ".(حمادة إبراهيم، ١٩٨٨، ٢٥٣) وهذه في الحقيقة هي الطريقة عينها التي يتم من خلالها تعليم التعبير الكتابي لأبناء العرب(حسني عصر، ٢٠٠٠، ٢٥٠ – ٢٥٤)، وفي كلتا الحالتين يسيطر المعلم على درس التعبير الكتابي سيطرةً كاملةً؛ فهو يقوم بكل شيء تقريباً بدءاً من تعيين موضوعات التعبير، وعرضها على الدارسين، وتحديد عناصرها وإملائها عليهم، وتزويدهم بالمفردات اللغوية، والتراكيب النحوية، وانتهاءً بتصحيحها لهم. أما المتعلم فدوره سلبي ومحدود لا يتعدى مجرد التلقي والمتابعة والتقليد.

ولاشك أن تعليم الكتابة الوظيفية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بهذه الطريقة التقليدية يجعل مواقف الكتابة فيها مصطنعة لا يشعر الدارس فيها بهدف حقيقي للكتابة؛ ومن ثم يُضطر للكتابة بغرض الكتابة ذاتها إرضاءً للمدرس، ومجاراة للموقف التعليمي.

(٢) أن تعليم الكتابة الوظيفية – لا ينال في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى نصيباً كافياً، بل إن النصيب الأوفر إنما لتدريس قواعد النحو والصرف؛ حيث وُجهت أكبر العناية في تلك البرامج – تدريساً واختباراً – إلى القواعد النحوية والصرفية؛ مما ترتب عليه حشو ذهن الدارس بمعلومات نظرية لا يستطيع استخدامها وتطبيقها في ممارسة اللغة كوسيلة للاتصال بين الناس، وللتعبير عن نفسه وحاجاته، سواء أكان ذلك بطريقة شفهية أم كتابية؛ مما يؤدي إلى الملل والانصراف عن دراستها وتعلمها (محمود الناقة، ورشدي طعيمة،١٩٨٣، ٣٨٤)

(٣) أن مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – والتي زار الباحث أحدها، وقابل المشرفين عليها، واطلع على ما يُدرس فيها – تفتقر في معظمها إلى برنامج متخصص في تعليم الكتابة الوظيفية للدارسين في جميع المستويات، وتُبنى على أساس المواقف الاتصالية الكتابة التي يتوقع أن يمر الدارسون بها، والتي يحتاجون إليها في أثناء الاتصال اللغوي بمتحدثى العربية، ويتضمن المهارات اللازمة لهم في مواقف الأداء الكتابي، وكيفية التدريب عليها ليتمكنوا من القدرة على التعبير في وضوح، وصحة، وإبانة. وفي الوقت نفسه يضع البرنامج أمام المعلم رؤية واضحة عن المحتوى الكتابي، وتدريباته، وطرق تدريسه وتقويمه بما يتلاءم وطبيعة المادة من ناحية، وطبيعة الناطقين بلغات أخرى، واحتياجاتهم الخاصة، ومستوياتهم اللغوية، والثقافية من ناحية أخرى.

تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في أن هناك ضعفاً واضحاً في مهارات الكفاءة التركيبية و الكتابة الوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

وللإسهام في حل هذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية الكفاءة التركيبية و الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما مهارات الكفاءة التركيبية المناسبة للدارسين في برامج تدريس العربية للناطقين بلغات أخرى؟

٢- ما مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة للدارسين في برامج تدريس العربية للناطقين بلغات أخرى؟

٣- ما مجالات الكتابة الوظيفية المناسبة للدارسين في برامج تدريس العربية للناطقين بلغات أخرى؟

٤- ما البرنامج القائم على المعاني النحوية في تنمية الكفاءة التركيبية و الكتابة الوظيفية لديهم؟

٥- ما فاعلية البرنامج القائم على المعاني النحوية في تنمية الكفاءة التركيبية لديهم؟

٦- ما فاعلية البرنامج القائم على المعاني النحوية في تنمية الكتابة الوظيفية لديهم؟

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، ودراسة فاعلية البرنامج القائم على المعاني النحوية في تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء الدارسين فى المستوى المتقدم(عينة البحث).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الاستفادة منها في الجوانب التالية:

١- بالنسبة لمراكز تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى: تقدم الدراسةُ برنامجاً قائماً على المعاني النحوية يمكن الاستفادة منه في تنمية مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية المتدنية لدى الدارسين.

٢- بالنسبة للمعلمين: تقدمُ الدراسةُ قائمةً، يمكن في ضوئها إثارة دوافع الدارسين، وتشجيعهم نحو تعلم اللغة العربية، من خلالِ مراعاةِ اهتماماتِهم وميولهم وحاجاتهم اللغوية.

٣- بالنسبة لواضعي الاختبارات: تقدمُ الدراسةُ قائمةً بمهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية، يمكن الاستفادة منها عند وضع الاختبارات، أو عند تقويم الدارسين.

٤- بالنسبة للباحثين: تقدمُ الدراسةُ قائمةً، يمكن الاستفادة منها، وتطبيقها على الدارسين في المستويات اللغوية المختلفة: المبتدئ والمتوسط والمتقدم في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على:

(١) بعض مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية التي يحتاج إليها الدارسون، والتي يتم التوصل إليها في ضوء معيار الأهمية في قائمة المهارات.

(٢) بعض مجالات الكتابة الوظيفية التى يجب توافرها لدى متعلمى اللغة العربية الناطقين بغيرها

(٣) تنمية المهارات العامة للأداء الكتابي التي تناسب الدارسين، وكذلك المهارات النوعية الخاصة بمجالاته الوظيفية المعنية بها هذه الدراسة.

(٤) عينة من دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى من الطلاب الباحثين الموفودين إلى جامعة المنصورة لمناسبتها لطبيعة الدراسة وأهدافها.

فروض البحث :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى للاختبار التحصيلى فى مهارات الكتابة الوظيفية ٠

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى الاختبار التحصيلى البعدى لمهارات الكتابة الوظيفية لصالح طلاب المجموعة التجريبية٠

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥)بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية لصالح طلاب المجموعة التجريبية٠

منهج البحث:

١- المنهج الوصفى التحليلى: وذلك بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

٢- المنهج شبه التجريبي من أجل التحقق من فعالية البرنامج في تنمية مهارات الكفاءة التركيبية و الكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى.

أدوات البحث:

قام الباحث بتصميم الأدوات التالية:

١- قائمة بمهارات المعانى النحوية لدى دارسى اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢- استبانة مهارات أداء الكتابة الوظيفية للدارسين(المستوى المتقدم).

٣- استبانة تتضمن أسئلة حول المجالات الرئيسة للكتابة الوظيفية الملائمة لمتعلمى اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٤- برنامج لتنمية مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية باستخدام المعاني النحوية في ضوء اهتمامات الدارسين.

٥- اختبار للكشف عن المهارات المتدنية عند الدارسين في مهارات الكتابة الوظيفية .

٦- اختبار تحصيلي من صورتين متكافئتين، يطبقان قبل إجراء الدراسة التجريبية وبعد انتهائها، لمعرفة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفيةعند الدارسين.

٧- كتاب الطالب (البرنامج الإثرائي المقترح).

٨- كتاب التطبيقات (تدريبات التعلم وأنشطته).

٩- جهاز الكمبيوتر، والأسطوانات التعليمية.

١٠- اللوحات الورقية.

خطوات وإجراءات البحث :

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول، وهو: ما مهارات الكفاءة التركيبية المناسبة للدارسين في برامج تدريس العربية للناطقين بلغات أخرى؟

فإن الباحث قام بما يلي: الاطلاع على الدراسات والبحوث والكتب التى تناولت علم الكفاءة والتراكيب بهدف تحديد مهارات التركيب المناسبة التى ينبغى أن يمتلكها متعلمى اللغة العربية الناطقين بغيرها ٠

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني، وهو ما مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة للدارسين في برامج تدريس العربية للناطقين بلغات أخرى؟

فإن الباحث قام بما يلي:الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث التي أُلِفَتْ في الأداء الكتابي، وتحليل أهداف تعليم الأداء الكتابي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ من أجل استنباط بعض مهارات الكتابة الوظيفية من هذه المصادر، ثم وضع المهارات التي تم التوصل إليها في استبيان، وعرضه على المحكمين للتأكد من مدى صدقه ومناسبته للدارسين في المستوى المتقدم. وأخيراً التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات الكتابة الوظيفية المناسبة للدارسين.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث، وهو: ما مجالات الكتابة الوظيفية المناسبة للدارسين في برامج تدريس العربية للناطقين بلغات أخرى؟

فإن الباحث قام بما يلي: الاطلاع على الدراسات والبحوث والكتب والدوريات التى تطرقت للمجالات الرئيسة للكتابة الوظيفية بهدف تحديد المجالات التى ينبغى أن يمتلكها متعلمى اللغة العربية الناطقين بغيرها ٠

رابعاً: للإجابة عن السؤال الرابع، وهو: ما مواصفات البرنامج القائم على المعاني النحوية في ضوء اهتمامات هؤلاء الدارسين في تنمية بعض مهارات الكفاءة التركيبية و الكتابة الوظيفية لديهم؟

فإن الباحث قام بما يلي:

١. إعداد الإطار العام للبرنامج في ضوء الخطوات الرئيسة لإعداد البرامج وهي:

أ- فلسفة البرنامج: وتقوم على التأكيد على تحديد اهتمامات الدارسين عند بناء البرنامج، حيث يؤدي ذلك إلى إشباع دوافعهم. وتحديد الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج.

ب- تحديد اهتمامات الدارسين من خلال تطبيق استبيان خاص باهتمامات دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى.

ج- إعداد المحتوى اللغوي للبرنامج في ضوء اهتمامات الدارسين، وهذا المحتوى عبارة عن عدة دروس، وتم عرضها على المحكمين من أجل التأكد من مناسبتها لمستوى الدارسين.

د- تحديد طرق التقويم المتبعة في البرنامج، علماً بأن التقويم سيكون ذاتياً، بحيث يتعرف الدارس على مستواه من خلال الإجابة على الأسئلة في الحاسوب بنفسه.

٢. إدخال محتوى البرنامج على الحاسوب ثم إعداد البرنامج.

٣. استخدام استراتيجية التعلم الذاتي، وتحديد دور كل من:

أ- المعلم: حيث يأخذ دور المرشد والموجه للدارسين من خلال الملاحظة المباشرة، عند تطبيق البرنامج، والتعرف على قدرات الدارسين، ومحاولة إرشادهم لما يجهلونه في البرنامج المقترح.

ب- المتعلم: حيث يكون هو محور العملية التعليمية، بحيث يتناسب البرنامج مع قدراته، وسرعته الذاتية في التعلم، ويعتمد على اهتماماته، حيث يأخذ المتعلم دوراً إيجابياً في التعلم.

خامساً: للإجابة عن السؤال الخامس، وهو: ما مدى فاعلية البرنامج القائم على المعاني النحوية في ضوء اهتمامات هؤلاء الدارسين في تنمية بعض مهارات الكفاءة التركيبية و الكتابة الوظيفية لديهم؟

فقد قام الباحث بما يلي:

تطبيق البرنامج المقترح على مجموعة الدراسة التجريبية، ثم تطبيق الاختبار البعدي، وحساب دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، لمعرفة مدى فعالية هذا البرنامج في تنمية بعض مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية لدى هؤلاء الدارسين، ثم القيام بإعداد التحليل الإحصائي للنتائج ومناقشتها، وإعداد ملخص للبحث، وتقديم التوصيات والمقترحات في نهاية الدراسة.

مصطلحات البحث:

(١) البرنامج:

يُعرف البرنامج في قاموس التربية بأنه " مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة، التي تهدف إلى تطوير معارف المتدربين واتجاهاتهم، وتساعدهم على صقل مهاراتهم، ورفع كفاءتهم، وتحسين أدائهم في عملهم." (Good, 1973,613)

كما يُعرِّفه محمد علي بأنه "مجموعة من الخبرات التعليمية تُقدم لمجموعة معينة من الدارسين؛ لتحقيق أهداف تعليمية خاصة، في فترة زمنية محددة."(محمد علي،١٩٩٨، ١٤-١٥)

ويقصد بالبرنامج في هذه الدراسة: مخطط متكامل يتألف من مجموعة من الدروس التعليمية، التي يشتمل كل منها على المفاهيم والحقائق المرتبطة بمهارات الكتابة الوظيفية المعنية بها هذه الدراسة، والمهارات النوعية الخاصة بها، وكذلك العامة التي تشترك فيها هذه المجالات، وتحتوي على الأهداف، والمحتوى، والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المتنوعة؛ وذلك بهدف تنمية تلك المهارات لدى الدارسين، عينة الدراسة.

(٢) المعاني النحوية:

هي معاني الجمل، وللجملة في اللغة العربية خمسة معانٍ: الإخبار، والاستفهام، والطلب، والشرط، والإفصاح.

وقد صُنفت المعاني النحوية إلى صنفين: الصنف الأول: المعاني المستقلة(المعاني الجملية)،الصنف الثاني: المعاني التابعة(المعاني غير الجملية)، وهي معانٍ غير مستقلة، بل يستخدمها المتكلم أثناء التعبير بالمعاني النحوية(عبد المجيد الغيلي، ٢٠٠٣، ١٠-١١).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: القدرة على تكوين المعاني الناتجة عن العلاقات النحوية بين عناصر التركيب الواحد، وفق مجموعة من الضوابط "القرائن النحوية"؛ لتجعل النحو أكثر وظيفية تحدثًا، وكتابة.

(٣) تنمية:

التنمية لغة: من نما الشيء أي زاد وكثر ونمى الشيء أو الحديث تنمية جعله نامياً(مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤, ٦٣٦) ونميت النار تنمية، إذا ألقيت عليها حطبا وذكيتها به.(إسماعيل الجوهري, ١٩٩٩ ،١٩٩٦).

وتُعرف التنمية اصطلاحاً بأنها رفع مستوى أداء الطلاب في مواقف تعليمية /تعلمية مختلفة، وتتحد التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد (حسن شحاته وزينب النجار, ٢٠٠٣, ١٥٧).

وتُعرف أيضا بأنها: مجموعة إجراءات وسياسات وتدابير مقصودة تتمثل في تغيير بنيان هيكل الاقتصاد القومي بهدف تحقيق زيادة سريعة ودائمة في متوسط دخل الفرد الحقيقي عبر فترة ممتدة من الزمان بحيث تفيد منها الغالبية العظمى (محمد على، ٢٠١١, ٣١٣).

ويقصد بها إجرائياً: تخطيط الفرصة المناسبة وفق البرنامج القائم على المدونات الإلكترونية لرفع مستوى الأداء في مهارات الأداء اللغوي الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

(٤) الكفاءة التركيبية:

يرجع معنى الكفاءة فيما يرجع إليه إلى فكرة التماثل والتساوي والتناظر أو المشابهة والمطابقة ولا أدل على تلك المعاني والمرامي من كلام ابن فارس ت ٣٩٠ هـ :

"الكاف والفاء والهمزة أصلان يدل أحدهما على التساوي في الشيئين، ويدل الآخر على الميل والإمالة والاعوجاج؛ فالأول: كافأت فلاناً، إذا قابلته بمثل صنيعه.

والكفء: المثل. قال الله تعالى: **(وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ)** (الإخلاص:٤)

اصطلاحاً:

- عرف **أحمد اللقاني وعلي الجمل** الكفاءة بأنها الحد الأقصى الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كلف به من أعمال، ويحدد بدرجة معينة ، ويختلف باختلاف الموضوع، وقد يصل إلى ٩٠% في بعض الأعمال و٨٠% في أعمال أخرى. **(عبد المنعم بدران، ٢٠٠٨، ٦٢).**
- وهي نموذج لما يفترض وجوده في عقل المتكلم وهو النموذج الذي أقامه عالم اللغة على أساس القدرة الأولية على تمييز المنطوقات جيدة الصياغة من تلك المنطوقات ضعيفة الصياغة ويمكن فحص مدى وجودها من خلال دراسة متأنية للأداء الذي يعتقد أنها تحدده. **(عبد المنعم بدران، ٢٠٠٨، ٦٣).**

نرى من خلال هذه التعاريف المقدمة أن جميعها يتمحور حول عملية التعلم ودور المعلم دون التركيز على دور المتعلم في هذه المقاربة الجديدة كما أنها تستند جميعها على القدرة التي

يصعب قياسها بل نقيس بعض أثارها، وبالتالي يصعب تجسيدها على أرض الواقع وتحقيق من طرف كل معلمينا.

٢-تعريف التركيب:

التركيب لغة: من ركب الشيء تركيبًا: وضع بعضة على بعض فتركب، وتراكب منه ركب الفص في الخاتم، والسنان في القناة. والتركب اسم المكب في الشيء كالفص يركب في كفة الخاتم لأن المفعل اسم المركب والمفعل كل يرد إلى فعيل، تقول: ثوب مجدد وجديد، ورجل مطلق وطليق، وشي، خشن التركيب، وتقول في تركيب الفص في الخاتم، والنصل في السهم: ركبته فتركب، فهو مركب وركيب. (الزبيدى، دت،٣٥-٣٦).

والمركب: الأصل والمنبت، تقول فلان كريم المركب أي كريم أصل منبته في قومه.(ابن منظور، لسان العرب، ١٩٩٧ ،١١٢)

والتركيب بمعنى التأليف، كذلك يقال ركبه الشيء: صمه إلى غيره فصار بمثابة الشيء الواحد في المنظر، وركب الدواء ونحوه ألفه من مواد مختلفة. (إبراهيم آنيس وآخرون،دت ،٣٦٨).

وتجمع التعاريف السابقة على أن التركيب يقترن بالضم والجمع. ومن هذا المنطق نجد أن هذه التعاريف تلتقي في معنى واحد: لا جمع ولا تأليف إلا بين ما كان مؤلفًا من وحدتين فأكثر. وهذا ما سيدفعنا إلى تتبع معناه واستعماله عند النحاة واللغويين القدامى والمحدثين من الناحية الاصطلاحية.

أما من حيث **اصطلاح**، فيدل التركيب على اجتماع كلمتين أو أكثر لعلاقة معنوية وهو مذهب سيبويه (ت ١٨٠هـ) ولكل منهما معان وحكم أصبح لهما بالتركيب حكم جديد. وهو مذهب الخليل (ت ١٧٥هـ). (عبد السلام هارون ،١٩٨٨،٢٥)

وبناءً على ما سبق فالتركيب: قول مؤلف من كلمتين أو أكثر لفائدة، سواء كانت تامة كقولك: العلم نور، أو ناقصة، نحو: الجمال الإنساني.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: تنظيم الوحدات اللغوية، وترتيبها وفق نسق معين (قواعد نحوية)؛ لتكوِّن بدورها جملًا متنوعة مفيدة، ذات معان نحوية واضحة، يمكن تحليلها إلى عناصرها، وإعادة صياغتها، حسب حاجة المتحدث، وحالة المخاطب.

(٥) الكتابة الوظيفية:

هي مجموعة من الأنشطة الكتابية، التي يستخدمها أفراد المجتمع على اختلاف فئاته ومستوياته، والتي ترتبط بحاجات الإنسان وتنظيم شئونه (أحمد اللقاني، على الجمل، ١٩٩٩، ٧٣).

أو هي نوع من أنواع الكتابة يُستخدم في موقف لغوي كتابي يتم خلاله التواصل بين الناس؛ لتنظيم حياتهم، وقضاء حوائجهم المادية والاجتماعية، وتدبير علاقتهم بغيرهم(محمد فضل الله، ٢٠٠٣، ٧٠).

ويُقصد بها إجرائياً: أنهما مجموعة من الأنشطة الكتابية التي يستخدمها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها لتحقيق أغراضهم ، وتنظيم شئونهم؛ مثل: ملء الاستمارات، والتخليص، وكتابة الرسائل الرسمية.

الإطار النظرى للبحث:

المحور الأول:المعانى النحوية:

١- أنواع المعانى النحوية وتصنيفاتها:

صُنفت المعانى النحوية إلى صنفين، **الصنف الأول: المعانى المستقلة (المعانى الجملية)**، وهى معانى الجمل التى يريد المتحدث إيصالها، وهذه المعانى خمسة: الإخبار، والاستفهام، والشرط، والطلب، والإفصاح. وهذه المعانى مستقلة، فلا يجتمع معنيان فى جملة.

الصنف الثانى: المعانى التابعة (المعانى غير الجُمَلية)، وهى معانٍ غير مستقلة، بل يستخدمها المتكلم أثناء التعبير بالمعانى النحوية، وقد جعلتها ثلاثة أقسام: القسم الأول: معانى البيان (أى التى تبين إبهاما فى الجملة، أو توضح ألفاظا فيها، وتشمل: الوصف والحال والتمييز والبدل). والقسم الثانى: معانى العلاقات (وهى التى تبين العلاقات بين الأشياء، أو بين الأشياء والأحداث، كالعطف أو التسوية أو التشبيه أو التعليل أو الإضافة). والقسم الثالث: الظرفية المكانية أو الزمانية (فتبين مكان الأشياء أو الأحداث، أو زمانها).

وينبغى لنا أن نفرق بين المعانى النحوية والأغراض الدلالية، فمثلا: التهكم أو الوعيد أو الترحم... هذه أغراض دلالية يبينها المتكلم بأكثر من معنى نحوى، فقد يتهكم عن طريق الإخبار، أو عن طريق الاستفهام، أو عن طريق الطلب... والأغراض الدلالية أكثر من أن تحصى.

المعانى المستقلة (المعانى الجملية)

أن المعانى النحوية خمسة، وكل معنى له جملة تسمى باسمه، وكل معنى إما يكون مؤكدا أو غير مؤكد (مجردا من التوكيد)، على النحو التالي:

١. **الجملة الإخبارية**، وهى إما تكون مثبتة أو منفية، وقد تكون اسمية أو فعلية، وقد تكون مجردة أو مؤكدة أو محتملة، فمثلا: محمد كريم (جملة خبرية مثبتة اسمية)، ونحو: إن محمدا كريم (جملة خبرية مثبتة اسمية مؤكدة)، ونحو: ظننت محمدا كريما (جملة إخبارية مثبتة اسمية محتملة). كما فى الجدول التالى الذى يوضح حالات الجملة الخبرية:

٢. **الجملة الاستفهامية**، وهى قسمان: معينة وغير معينة، فالاستفهام عن معين نحو: هل جاء محمد؟ فأنت تستفهم عن شىء معين، ويكون جوابه: نعم، أو: لا. والاستفهام عن غير معين، نحو: من جاء؟ فالجواب: أحمد، ونحو: كم قرأت؟ فالجواب: سبعة كتب... إلخ. والجملة الاستفهامية غير مؤكدة.

٣. **الجملة الشرطية**، وهى قسمان: شرطية تعليقية وشرطية تقريرية، والتعليقية نوعان: شرطية إمكانية وشرطية امتناعية، فالشرطية الإمكانية نحو: إن تجتهد تنجح، فالجواب ممكن لإمكان فعل الشرط. والامتناعية نحو: لو جاء زيد لأكرمته، فامتنع الإكرام لأن زيدا لم يجئ. والتقريرية هى التى تقرر الجواب، نحو: إن زرتنى فطالما أكرمتك. والجملة الشرطية قد تكون مؤكدة، نحو: والله لو جاء لأكرمته.

٤. **الجملة الطلبية**، وهى قسمان:

أ- الطلب التوجيهى، وهو الطلب الذى توجهه إلى الآخر، إما طلب الفعل وإما طلب الترك. (الأمر والنهى وأساليبهما)، نحو: افعل، ولا تفعل.

ب- الطلب الحصولى، وهو طلب حصول الشىء لنفسك أو لغيرك، على وجه التمنى، أو الترجى، أو الاستغاثة، أو الدعاء.

والجملة الطلبية قد تكون مؤكدة، نحو: والله لتفعلنّ، وقد تكون غير مؤكدة.

٥. **الجملة الإفصاحية**، وهى الجمل التى تفصح عن المعانى التى فى النفس، كالتعجب، أو التقييم بمدح أو ذم، أو التقييم العددى للشىء (بتكثيره أو تقليله، نحو: كم كتاباً قرأت)، أو التحسر والندبة وبيان الترحم والإشفاق. والمعانى الإفصاحية كثيرة، والحديث هنا عن المعانى

التى خصص العرب لها أساليب معينة. والجملة الإفصاحية نوعان: جملة إفصاحية بسيطة (يفصح المتكلم عن نفسه)، وجملة إفصاحية مركبة (تفصح عن جملة أخرى).

وأما التأكيد فليس معنى نحويا مستقل، ولكن طريقة لعرض الجملة، حيث تقدم الجملة إما مؤكدة وإما غير مؤكدة. (عبد المجيد الغيلى،٢٠٠٣، ١١-١٣)

المحور الثاني: الكفاءة التركيبية:

المعنى اللغوي للكفاءة:

يرجع معنى الكفاءة فيما يرجع إليه إلى فكرة التماثل والتساوي والتناظر أو المشابهة والمطابقة ولا أدل على تلك المعاني والمرامي من كلام ابن فارس ت ٣٩٠ هـ :

"الكاف والفاء والهمزة أصلان يدل أحدهما على التساوي في الشيئين، ويدل الآخر على الميل والإمالة والاعوجاج؛ فالأول: كافأت فلاناً، إذا قابلته بمثل صنيعه.

والكفء: المثل. قال الله تعالى: **(وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ)** (الإخلاص:٤)

والتكافؤ : التساوي. قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: "المسلمون تتكافأ دماؤهم"، أي تتساوى.. وأما الآخر، فقولهم: أكفأت الشيء، إذا أملته. ولذلك يقال أكفأت القوس، إذا أملت رأسها ولم تنصبها حين ترمي عنها"

المعنى الاصطلاحي لكلمة "الكفاءة :

- عرف **أحمد اللقاني وعلي الجمل** الكفاءة بأنها الحد الأقصى الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كلف به من أعمال، ويحدد بدرجة معينة ، ويختلف باختلاف الموضوع، وقد يصل إلى ٩٠% في بعض الأعمال و٨٠% في أعمال أخرى. **(عبد المنعم بدران، ٢٠٠٨، ٦٢)**.
- وهي نموذج لما يفترض وجوده في عقل المتكلم وهو النموذج الذي أقامه عالم اللغة على أساس القدرة الأولية على تمييز المنطوقات جيدة الصياغة من تلك المنطوقات ضعيفة الصياغة ويمكن فحص مدى وجودها من خلال دراسة متأنية للأداء الذي يعتقد أنها تحدده. **(عبد المنعم بدران، ٢٠٠٨، ٦٣)**.

نرى من خلال هذه التعاريف المقدمة أن جميعها يتمحور حول عملية التعلم ودور المعلم دون التركيز على دور المتعلم في هذه المقاربة الجديدة كما أنها تستند جميعها على القدرة التي

يصعب قياسها بل نقيس بعض أثارها، وبالتالي يصعب تجسيدها على أرض الواقع وتحقيق من طرف كل معلمينا.

١- التعريف الإجرائي:

وانطلاقًا من التعاريف السابقة نحاول أن نستشف أهم معالم الكفاءة والتي ترتكز على اختيار المعارف بمراعاة الوضعيات التدريسية والمهنية التي تنطبق عليها. فهي ذات طابع شمولي ومدمج ما دامت تجند المعارف والمهارات من مستويات مختلفة للاستجابة لطلب اجتماعي خارج عن منطق تطورها الداخلي. إن الكفايات تحدد الوسائل البعيدة المدى للتكوين، وهي بالتالي محطات نهائية لسلم دراسي أو تكويني أو لفترة تدريبية. ومن هنا يمكن تنظيم البرامج، ليس بمنطق وصفي استعراضي ولكن بمنطق حل المشاكل وإنجاز المهمات. ويكون من الضروري بالتالي، تنظيم تدرج المحتويات حول كفايات محددة انطلاقًا يُنظر إليها على أنها إجابات عن وضعيات/ مشاكل تتألف منها المواد الدراسية.وهنا نقول إن مفهوم الكفاءة يجب أن ينظر إليه من خلال مستويين أولهما: مستوى الموضوعات الاجتماعية والغايات المقترنة بها ومستوى القدرات (معارف مهارات ومواقف...إلخ)، تحمل في طياتها الأبعاد الفطرية والخصائص الفردية المتوفرة لدى المتعلم.

خصائص الكفاءة:

أ- الكفاءة منتوج تعليمي قابل للنقل والتحويل (Transferable):

وجهت للمدرسة الكثير من الانتقادات فيما يخص نقل المعارف، إذ أن العديد من المعارف المستوعبة من طرف المتعلمين كانت تظل حبيسة جدران القسم، لا يمكن استعمالها إلا في سياق تعلمهم، أما في سياقات أخرى خارج المدرسة، بل القسم، نجد المتعلم وكأنه لم يتعلم شيئًا، أي أن غير قادر على نقل معارفه.

إن المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلم يعالج المشكل باستعارة تعبئة الموارد، (جوادكيم دولز إدمي أولاني، فيليب بيرينو وآخرون، ٢٠٠٥، ٤٦) بحيث يقوم بتعبئة مجموعة من العمليات الذهنية اعتمادًا على التمثلات بين مجموعة من الوضعيات، بحيث يحاول يتولد لدية قدرة ذاتية على معرفة التشابهات القائمة بين البنيات، من خلال تنوع السياقات وتنوع المظاهر. فالمقاربة بالكفاءة تسعى إلى تمكين المتعلم من نقل المعرفة من مكان بنائها إلى مكان استعمالها موظفًا الملاءمة والتمييز والتدرج والتعميم أو التخصيص والتدريب والتنظيم والتنسيق، وبالتالي تمنح الكفاءة فرصة استخدامها في حل مشكلات ووضعيات متنوعة ومتباعدة زمانيًا ومكانيًا، القابلية للنقل خاصية ملازمة للكفاءة،

تجعل المتعلم ما إن يتعلم أو يمتلك كفاءة معينة في وضعية معينة، قادرًا على أن يعمم هذه الكفاءة متى دعت الحاجة إلى تحريكها وتجنيدها، فإذا تعلم كيف يحلل نصًا شعريًا للمتنبي، فإن تمنه منها لا يعني أنه لا يستطيع تحليل القصائد الشعرية إلا إذا كانت للمتنبي، بل يستطيع استخدام الكفاية ذاتها كلما وجد في وضعية من نفس النمط ونفس الفئة. ونشير إلى أن مصدر النقل ليس مقرنًا دومًا بوضعية محددة، فقد نستدعي معارف متبلورة عن وضعيات متعددة لمواجهة الوضعية الجديدة، والتي لا تملك رابطًا مباشرًا معها بل بعض الجوانب فقط.

ب- الكفاءة منتوج تعليمي قائم على الشمولية:

يرى Le Boterf "أن الكفاية لا تكمن في الموارد التي يجب تعبئتها بل في تعبئة هذه الموارد. إنها تصنف في خانة المعرفة التي يجب تعبئتها"، (Le Boterf. G. 1994: P16) فكل كفاءة مبنية على تجنيد استراتيجية تشمل عناصر فكرية وسوسيو وجدانية (التسامح، احترام رأي الغير) أو عناصر نفسية حركية (الانتباه، الإدراك، التنسيق بين الحواس). فالكفاءة في إطارها العام تسعى إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف لتشكل واقعًا منسجمًا ومدمجًا، فهناك الجانب النفسي الوجداني وهو الذي يجعل التلميذ متحفزًا للقيام بعمل ما، والانغماس فيه وجدانيًا باعتباره مشروعه الذاتي وانعكاسًا لذاته، وما ينتظره من اعتراف اجتماعي وجزاء مرغوب، وهناك المعرفي الذهني المرتبط بالمعارف والاستراتيجيات التي ستوظف أو التي سيتم بناؤها واكتسابها أثناء القيام بالمهمة.

ج- كفاية ذات سياق (contexte) محدد:

أي أنها لا تنمو ولا تتطور إلا في إطار سياق خاص يناسبها. ويكون هذا السياق مرتبطًا بفئة من الوضعيات، تمكن من تعبئة الموارد الضرورية لتنمية وتطوير الكفاية المنشودة. وإن كان الكثير من الباحثين يرون أن السياق هو الوضعية ذاتها و"عبارة عن وضعية يقع فيها شيء، وتساعدك بالتالي على فهمه" (Oxford Advanced Learner's, 2000: 247)

في حين يرى البعض الآخر أن الوضعية جزء من السياق، فمعجم روبير يري مثلًا يحدد الوضعية على كونها "أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجه الشي، أو يتموقع" (Paul Robert, 1992: 378) أي أن الوضعية هي التموقع المكاني أو الحالي في مكان أو وضع ما.

د- الكفاءة ذات طابع تركيبي:

الكفاية الواحدة يمكن أن تتألف من تشكيلة غير متجانسة من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والخطاطات الحسية. لكن ما يوحد كل هذه العناصر (المكونات) هو فائدتها ومنفعتها في

حل المشاكل ومن هنا الطابع الوظيفي العملي للكفايات، إن ما يوحد بينها هو النشاط التقني والاجتماعي الذي سينتج عن توظيفها. إن الكفاية غير منسجمة من حيث العناصر التي تتألف منها ولكنها منسجمة من حيث النتيجة المستهدفة. فكفاية "الإيمان بوظيفة المشرف" على سبيل المثال، تتألف من عناصر كثيرة ومختلفة، من مثل القدرة على إدراك دور المشرف وفهم أبعاده التربوية والاجتماعية والثقافية. وأهميته في تحقيق التنمية الشاملة، وإدراك (معرفة) تأثيره في تنمية المعلمين، واكتساب الاتجاهات (وجدان) الإيجابية نحو مهنة الإشراف، وقيامه بأفعال (مهارات سلوكية) وأنشطة عملية تثبت تحقق كل ذلك لديه وغيرها.

هـ- المرونة: (محمد الدريج، ٢٠٠٠).

كما أن ما يميز الكفايات وخاصة الكفايات الممتدة (المستعرضة) هي مرونتها بحيث يكون باستطاعة الفرد تحويل مجال الاستفادة منها، أي تطبيقها في سياقات جديدة ومختلفة عن السياقات التي اكتسبها فيها. فالفرد قد يكتسب "القدرة على شرح بعض المسائل الحسابية مثل الجمع والطرح" في دروس الحساب، لكنه عندما يستطيع نقل هذه القدرة من الإطار الضيق الذي اكتسبها فيه إلى إطار آخر أوسع، كأن يجعل التلاميذ قادرين على تطبيق العمليات في السوق ومحاسبة البائعين، أو توظيفها في القيام ببعض التحليلات اللغوية أو إعداد بعض البيانات الجغرافية على سبيل المثال، ففي هذه الحالة تكون القدرة قد ترسخت لديه ككفاية ممتدة، أي خارج السياق الذي ارتبطت به في أول نشأتها وترسخها في فكره ووجدانه.

و- التكيف: (عبد الكريم غريب، ٢٠٠٥: ٦٦).

الكفايات تعني إقدار المتعلم أو المتدرب على أداء أنشطة ومهام وتوظيف مكتسباته من خلال وضعيات ولحل مشاكل، أي إقداره في نهاية المطاف على التكيف والملاءمة والفاعلية. إن الكفاية تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض. إن الكفايات تنظيمات لمكتسبات الفرد السابقة، يتحكم فيها الفرد ليوظفها بفاعلية في وضعيات معينة وذلك بانتقاء المعارف والمهارات والأداءات التي تتناسب مع الموقف الذي يوجد فيه. إن التكيف الذي تسعى إليه الكفاية، هو تكيف يتأسس على مجموعة من المعارف والمهارات التي ترتبط فيما بينها بشكل مندمج لتحقيق الجودة والإتقان الضروريان في كل إنجاز يهدف حل مشكلة. وهي كذلك ترتبط بالقدرة على التعرف السليم والملائم إزاء المحيط الاجتماعي.

ز- الطبيعة اللولبية/النمائية:

كما تتميز الكفاية بطابعها اللولبي، فهي تشكيلة من العناصر، منها ما هو مكتسب الآن' ومنها ما تم اكتسابه في حصص ومواقف وتجارب ماضية، عناصر تتجمع شيئًا فشيئًا وبشكل تدريجي (تصاعدي من الأدنى إلى الأعلى وبشكل لولبي تراكمي) لتمكن صاحبها من التحكم في بعض الوضعيات والمواقف والمستجدات. لكن وعلى الرغم من أن الكفاية يمكن أن تشكل محطات نهائية لسلك دراسي أو لمرحلة تعليمية أو لدورة تدريبية كأن نقول مثلًا، سيكتسب المشرف المتدرب بعد انتهاء دورة تدريبية: "القدرة على توظيف الحاسوب في تنظيم خططه الإشرافية أو البحثية". فإن الكفاية لا تتوقف عن الاغتناء، ذلك أن هذه القدرة على توظيف الحاسوب لغاية محددة، على سبيل المثال، هي وإن شكلت هدفًا نهائيًا من أهداف دورة تدريبية، فإنها لن تتوقف عن النمو لدى الفرد سواء خلال تكوينه أو خلال حياته المهنية. ومن هنا الطابع التراكمي الذي تشكله الكفايات مما يفسر اغتناء خبرات الفرد وتجاربه ونموه المهني بمرور الزمن وبالعمل المتواصل، الأمر الذي يمنح التكوين المستمر والتعلم الذاتي معناهما العميق ويعطي للتنمية المهنية بعدها الحقيقي. (كمال فرحاوى،٢٠١١، ٣٤-٣٥)

مكونات بناء الكفاءة:

يميز Wittorski خمس مكونات في بناء الكفاءة: معرفية وثقافية ووجدانية واجتماعية وانتاجية.

Praxéologique:

- المكون المعرفي :تصورات معرفية، وتصورات الفاعل حول الوضعية.
- المكون الوجداني وهو محرك الكفاءة:صورة حول الذات، الدافع.
- المكون الاجتماعي: اعتراف المحيط الاجتماعي بالكفاءة.
- المكون الثقافي: تأثير الثقافة على الكفاءة.
- المكون الانتاجي: الإنتاج الملموس و تقييمه من المجتمع.

أبعاد الكفاءة:

البعد الاجتماعي: الكفاءة بناء اجتماعي فهي معترف بها من طرف الغير، فلها بعد اجتماعي وثقافي وحسب بونر هي نظام قيم مشتركة اجتماعياً وفضلا على أنها مكون للمعرفة فهي مكون للسلطة، ينبغي أخذ القرارات و تحملها.

البعد الفردي : إذا كان Witorski يعتقد أن البعد الاجتماعي هو المسيطر فينبغي أن نأخذ في الاعتبار الشعور بالكفاءة (الشعور بالفعالية الفردية) مفهوم متعلق بالصورة الذاتية للفرد والمرتبطة بالدافع للعمل.

الشعور بالكفاءة هي نتاج التقييم الذاتي للفرد لقدراته، توظف مجموعة سلوكات فعالة للحصول على نتائج أو تجنبها، وتلعب دوراً هاماً في عملية التحفيز، و في الانتقاء و ضبط السلوكات. (**Michel Parlier , Ibid , 27-31.**)

و يشدد Guy Le Boterf على الطابع الإجرائي للكفاءة والتي تكمن في تجنيد المصادر وتهيئتها، وهذه المصادر حسبه ذات طبيعة مزدوجة، فهي من جهة مصادر شخصية معارف نظرية، مهارات إجرائية ومهارات اجتماعية. ومن جهة أخرى هي مصادر خارجة عن الفرد : وسائل عمل ، وثائق، معلومات..) **(Michel Parlier,2004, 27-31**

التركيب

١- تعريف التركيب:

التركيب لغة: من ركب الشيء تركيبًا: وضع بعضة على بعض فتركب، وتراكب منه ركب الفص في الخاتم، والسنان في القناة. والتركب اسم المكب في الشيء كالفص يركب في كفة الخاتم لأن المفعل اسم المركب والمفعل كل يرد إلى فعيل، تقول: ثوب مجدد وجديد، ورجل مطلق وطليق، وشي، خشن التركيب، وتقول في تركيب الفص في الخاتم، والنصل في السهم: ركبته فتركب، فهو مركب وركيب.(الزبيدى، دت،٣٥-٣٦).

والمركب: الأصل والمنبت، تقول فلان كريم المركب أي كريم أصل منبته في قومه. (ابن منظور، لسان العرب، ١٩٩٧ ،١١٢)

والتركيب بمعنى التأليف، كذلك يقال ركبه الشيء: صمه إلى غيره فصار بمثابة الشيء الواحد في المنظر، وركب الدواء ونحوه ألفه من مواد مختلفة. (إبراهيم آنيس وآخرون،دت ،٣٦٨).

وتجمع التعاريف السابقة على أن التركيب يقترن بالضم والجمع. ومن هذا المنطق نجد أن هذه التعاريف تلتقي في معنى واحد: لا جمع ولا تأليف إلا بين ما كان مؤلفًا من وحدتين فأكثر. وهذا ما سيدفعنا إلى تتبع معناه واستعماله عند النحاة واللغويين القدامى والمحدثين من الناحية الاصطلاحية.

أما من حيث **اصطلاح**، فيدل التركيب على اجتماع كلمتين أو أكثر لعلاقة معنوية وهو مذهب سيبويه (ت ١٨٠هـ) ولكل منهما معان وحكم أصبح لهما بالتركيب حكم جديد. وهو مذهب الخليل (ت ١٧٥هـ). (عبد السلام هارون ،١٩٨٨،٢٥)

وبناءً على ما سبق فالتركيب: قول مؤلف من كلمتين أو أكثر لفائدة، سواء كانت تامة كقولك: العلم نور، أو ناقصة، نحو: الجمال الإنساني.

على أن "علم التركيب" (syntax): هو الطريقة التي من خلالها تنظم وترتب الكلمات لتبين العلاقات الدلالية داخل الجملة (وبين الجمل). ويرجع المصطلح (syntax) إلى الكلمة اليونانية (Syntaxis) التي تعني الترتب أو التنظيم (Arrangement).

٢- أنواعه:

يتنوع التركيب في لغة العرب بحسب مكوناته إلى:

التركيب الإضافي: وهو ما ركب من مضاف ومضاف إليه مثل: "مباني المدينة آثارها" أو "أبو خالد" أو "عبد العزيز".(إحسان عباس، دت، ٣٠٠-٣٠١)

التركيب الإسنادي: وهو ما تركب إما من جملة فعلية، أي من فعل مع فاعله أو مع نائب فاعله، مثل: "جاد المولى"، و"فتح الله"، و"سر من رأى" وإما من جملة اسمية، أي من مبتدأ مع خبره، مثل: "الخير نازل" و"السيد فاهم"، وكلها أسماء أشخاص معاصرين إلا (سر من رأى)، فإنها اسم مدينة عراقية قديمة تغرف الآن بـ(سامراء).

(الأشمونى،سمير اللبدى،١٩٨٦، ٩٥)

التركيب المزجي: المركب من كلمتين، امتزجتا (أي: اختلطتا) بأن اتصلت ثانيتهما بنهاية الأولى حتى صارتا كالكلمة الواحدة، من جهة أن الإعراب أو البناء يكون على آخر الثانية –في الرأي الأشهر– أما آخر الكلمة الأولى فقد يكون ساكنًا، وقد يكون متحركًا بالفتحة (وهذا هو الأكثر نحو: "بورسعيد"، و"بعلبك".

التركيب العددي: وهو من أنوع المركب المزجي الذي يستعمل غير علم، وإن كان يرى آخرون أنه ليس منه وأنه يغايره، ويقصد به كل عددين بينهما حرف عطف مقدر، نحو: "أحد عشر" و"خمسة عشر"، و"سبع عشرة"، فكل منها مبني دائمًا على فتح الجزأين في محل رفع، أو نصب، أو جر، ما عدا: "اثني عشر" و"اثنتي عشرة"، فإنهما يعربان إعراب المثنى.(إحسان عباس، سمير اللبدى،١٩٨٦، ٩٥)

التركيب البياني: وهو نوعان:(بلعيد صالح، ١٩٩٤، ٦٣)

تركيب وصفي: ما تألف من صفة وموصوف مثل: نجح الطالب المجد.

تركيب توكيدي: ما تألف من مؤكد ومؤكده مثل: حضر الطلاب كلهم.

التراكيب النحوية

١- التركيب الإسنادي:

وهو التركيب الذي يكون بين جزأيه إسناد أصلي، ويحقق فائدة تامة يحسن السكوت عليها، ويتألف من ركنين أساسيين على الأقل ويكونان بمثابة عمدة في الجملة ألا وهما المسند والمسند إليه، تربط بينهما علاقة إسنادية ذهنية ولكل منهما خصائص وشروط معينة تحكمه، فالجملة متكونة من تركيب جملة من الكلمات التي تشكل نظامًا جزئيًا.(خولة الإبراهيمى، ٢٠٠٠، ١٠٠)

وقد فسر ابن يعيش مفهوم التركيب الإسنادي بقوله: "ليس مطلق التركيب تركيب الكلمة مع الكلمة إذا كان لإحداهما تعلق بالأخرى على السبيل الذي به يحسن موقع الخبر وتمام الفائدة"(ابن يعيش، ٢٠٠١، ٧٢).

فالفائدة شرط أساسي في التركيب الإسنادي المفيد لأي لغة من اللغات لأداء وظيفتها، لأن اللغة ليست كلمة واحدة أو كلمات غير مترابطة، فلو كانت على إحدى هاتين الصورتين لما حققت وظيفتها الاتصالية (محمدصلاح الدين، دت،١٠)

٢- التركيب غير الإسنادي التقييدي:

وهو التركيب الذي يكون بين جزأيه نسبة تقييدية (أحد الجزأين قيدًا للآخر –القيد بالإضافة "التركيب الإضافي"– القيد بالوصف "التوكيب الوصفي")، فالتركيبات التقييدية هي: المصادر– الصفات مع فاعلها، وما يميز هذا التركيب أن الإسناد فيه غير تام، ولا يشتمل على فائدة يحسن السكوت عليًا، وهو بدوره ينقسم إلى قسمين (محمد دلوم، ٢٠٠٣، ٤٦)هما:

أ– التركيب الإضافي: وهو ما اشتمل علية مضاف ومضاف إليه.

ب– التركيب البياني: وهو الذي تكون كلمته الثانية توكيدًا لمعنى الكلمة الأولى، وقد قسمه العلماء إلى ثلاثة أنواع، ولكنهم اختلفوا في تسمية هذه الأنواع، ففئة ترى أن أنواع التركيب البياني هي:

- التركيب الوصفي: ما تألف من صفة وموصوف.
- التركيب التوكيدي: ما تألف من مؤكَّد ومؤكِّد.
- التركيب المزجي: وهو ما تكون من امتزاج كلمتين.

أما الفئة الثانية تشترك مع الفئة الأولى في النوعين الأول والثاني (الوصفي والتوكيدي)، وتختلف معها في النوع الثالث (المزجي)، حيث تسمي هذا النوع بالتركيب البدلي، الذي يتألف من البدل والمبدل منه.(مصطفى الغلاييني،١٩٧٨، ١٢)

ومن مهارات التركيب المناسبة للطلاب غير الناطقين:

١. تركيب الأسلوب النحوي؛ لإنتاج أكثر من دلالة.
٢. تركيب الجمل وفق الحالة الإعرابية؛ لإنتاج أكثر من دلالة.
٣. تركيب الجمل وفق الرتبة؛ لإنتاج أكثر من دلالة.
٤. تركيب الجمل وفق الروابط؛ لإنتاج أكثر من دلالة.
٥. تركيب الجمل وفق الزمن النحوي؛ لإنتاج أكثر من دلالة.
٦. تركيب الجمل وفق النوع؛ لإنتاج أكثر من دلالة.

المحور الثالث: الكتابة الوظيفية:

مفهوم الكتابة الوظيفية (Functional Writing):

يضيق مفهوم الكتابة في بعض البرامج ليقتصر على النسخ (copying) أو التهجئة (spelling) ويتسع في بعضها الآخر حتى يشمل مختلف العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن النفس، وبحسب التصور الأخير؛ نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه ، والقدرة على تنظيم الخبرات، وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب .

أما الكتابة الوظيفية فهي " مجموعة من الأنشطة الكتابية، التي يستخدمها أفراد المجتمع على اختلاف فئاته ومستوياته ، والتي ترتبط بحاجات الإنسان وتنظيم شئونه". (أحمد اللقانى، على الجمل ، ٢٠١٣، ٢٢٧)

وبالتالي ركز هذا التعريف على حاجات الدارسين وما يحتاجونه لينظم حاجاتهم اليومية من كتابة رسائل أو تلغراف أو تلخيص وغيرها.

وأهمية تحديد المفهوم لا تقتصر على مجرد الرغبة في تحديد المفاهيم، وإنما تتعداها إلى ما تنعكس عليه هذه المفاهيم من إجراءات، وما يستلزمها من تطبيقات تربوية. فالذين يضيق عندهم مفهوم الكتابة يقصرون جهدهم في برامج تعليم العربية على تدريب الطلاب على النسخ والتهجئة ، بينما يلتزم الآخرون بتنمية قدرة الدارسين على اختيار الموضوع الذي يستحق الكتابة فيه، والقدرة على تنظيمه، وعرضه بطريقة مقنعة ومشوقة في آن واحد ، والكتابة بالفعل نشاط إيجابي ، ففيها تفكير وتأمل ، وفيها عرض وتنظيم ، وفيها بعد ذلك حركات عضلية.

وهنا يرى الباحث أن الكتابة الوظيفية قصدوا بها الكتابة التي توظف وتستخدم لأغراض نفعية وتحقق غرض أو ظيفة بعينها وتمتاز بأسلوبها المباشر

وهي مجموعة من الأنماط الكتابية التي تنظم علاقة الفرد بالآخرين ويمكن توصيفها بأنها كتابة تتصل بالمطالب المادية والاجتماعية في الحياة العامة

كما أنها الكتابة التي تؤدي غرضاً وظيفّياً تقتضيه حياة الناس لتحقيق اتصال بعضهم ببعض وتنظيم تعاملاتهم وقضاء حاجاتهم ومتطلبات حياتهم اليومية من تعامل وبيع وشراء وسائر أنواع التواصل بينهم وإدارة شؤونهم الإدارية والمهنية .

نتائج البحث:

قد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

١- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية لصالح التطبيق البعدي".

٣- فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية ، واتضح ذلك من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية لصالح متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي.

٤- طبيعة دروس النحو العربى التى غالباً ما تبدأ من السهل إلى الأكثر صعوبة، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن العام إلى الخاص هيأ الدارسين لإجراء مهارات التركيب بطريقة سهلة ممنبثقة من طبيعة البرنامج.

٥- تنوع أنشطة تحويل الجمل من صيغة لأخرى كالتحويل من النفى إلى الاستفهام، ومن الإثبات إلى النفى، ومن التقديم إلى التأخير، .....إلخ- بطريقة غير مباشرة- لطلاب المجموعة التجريبية لممارسة عمليات التحليل النحوى بشكل صحيح.

توصيات البحث:

١- عقد دورات تدريبية، وورش عمل لتدريب معلمى اللغة العربية للناطيقن بغيرها على استخدام البرنامج المقترح لتنمية الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية فى مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢- تدريب معلمى اللغة العربية للناطقين بغيرها على مهارات التركيب والكتابة الوظيفية؛ كى يراعوا تلك المهارات عند تعليم القواعد لطلابهم الأجانب فى المستوى المتقدم.

٣- إعادة صياغة الكتب والسلاسل التعليمية لمقررات النحو للأجانب فى ضوء البرنامج القائم على المعانى النحوية، وتضمينها مهارات التركيب.

٤- توظيف الأنشطة اللغوية فى محتوى دروس النحو للدارسين الأجانب التى تدفعهم لاستعمال اللغة العربية فى الكتابة الوظيفية،والاستعمالات الحياتية سواء داخل الصف التعليمى، وفى خارجه.

٥- مراعاة معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فى المستوى المتقدم فيما يخص تنمية مهارات التركيب فى الأنشطة القرائية، والكتابية، والأنشطة السماعية الموظفة لقواعد اللغة العربية فى المواقف الاجتماعية التى يعيشها الدارسون فى البيئات العربية الناطقة باللغة العربية.

٦- إعداد أدلة لإرشاد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على كيفية توظيف الاستراتيجيات المناسبة فى تنمية مهارات التركيب، والكتابة الوظيفية.

مقترحات البحث:

١- إعداد برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية على كل من مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية.

٢- برنامج قائم على المعانى النحوية لتنمية الاتجاه نحو مادة النحو العربى لمتعلمى اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣- عقد الندوات والمؤتمرات التربوية تستضيف المدرسين؛ لعرض نماذجهم من الطرق الحديثة، ومناقشة أعمالهم مما يسهم في تنمية مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية.

٤- إعداد برامج لتنمية مهارات الكفاءة التركيبية والكتابة الوظيفية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

٥- إجراء دراسات باستخدام استراتيجية التصور الذهني في فروع اللغة العربية المختلفة لتنمية مهارات التفكير لدى معلمي اللغة العربية.

مراجع البحث:

أولاً:المراجع العربية

١- **أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل(١٩٩٩):** معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس, عالم الكتب, القاهرة.

٢- **أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل(٢٠١٣):** معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس, عالم الكتب, القاهرة.

٣- **إسماعيل الجوهري (١٩٩٩):** الصحاح، ط١، الجزء الخامس، الرياض، دار النفائس

٤- **جوادكيم دولز إدمي أولاني، فيليب بيرينو وآخرون(٢٠٠٥):** لغز الكفايات في التربية: تر: عبد الكريم غريب، عز الدين الخطابي، ط١، منشورات عالم التربية.

٥- **حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣):** معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٦- **حسنى عبد الباري عصر(١٩٩٧):** تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الاسكندرية، الدار الجامعية.

٧- **حسنى عبد البارى عصر (٢٠٠٠):**فنون اللغة العربية بين تعليمها وتعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب.

٨- **حمادة إبراهيم (١٩٨٨):** الاتجاهات المعاصرة ،القاهرة ، دار الفكر العربى.

٩- **رشدى أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة(١٩٨٣):**الكتاب الأساس لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده – تحليله- تقويمه.مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

١٠- **سمير عبد الوهاب أحمد (٢٠٠١):**برنامج مقترح قائم علي تنمية الوعي القرائي والوعي بتدريس القرءاة في تنمية المهارات التدريسية لدي طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بدمياط

١١- ***عبد العليم إبراهيم(١٩٩١):*** تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. مصر: الدار المصرية اللبانية.

١٢- **عبد الكريم غريب(٢٠٠٥):** نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيوبنائية) تعريب وتوظيب: منشورات عالم التربية.

١٣- **عبد المنعم بدران(٢٠٠٨):** مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

١٤- ***عبد المجيد بن محمد بن على الغيلى(٢٠٠٣)*** :المعانى النحوية أساليبها وألفاظها عند العرب،موقع رحى الحرف

١٥- **عبد الواحد زيد عبده الحبيشى(٢٠٠٨):** مدى إتقان طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء للمهارات النحوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

١٦- **محمد الدريج(٢٠٠٠):** الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات رمسيس، الدار البيضاء، المغرب.

١٧- **محمد أحمد عيسى(٢٠٠٤)**:فعالية برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى .جامعة المنصورة – كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس

١٨- **محمد السيد علي (٢٠١١):** موسوعة المصطلحات التربوية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن.

١٩- **محمد علي الخولي(١٩٩٨):** الاختبارات التحصيلية: إعدادها وإجرائها وتحليلها، الأردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع.

٢٠- **محمد فضل الله(٢٠٠٣):** الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية دارالنشر، عالم الكتب

٢١- **محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان(٢٠٠٠)**:تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة. دار الثقافة والنشر والتوزيع.

٢٢- **مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤):** المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

ثانياً: المراجع الأجنبية:

23- Le Boterf,G :De la compétence; Essai sur un attracteur étrange. Paris, Editions d'organisation, 1994.

24- Oxford advanced learner's, Dictionary Oxford university press 2000 ;7- Ibid

25- Paul robert: Le Petit Robert, Paris, éd, 1992

26- Paul robert: Le Petit Robert Ibid.
27- Michel Parlier, Les démarches des compétences, sous la direction de Antoine Masson , Edition.Anact ,2004
28- Michel Parlier , Ibid
29- Jean-François Lévy,ibid