Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

EISSN: 2253-0363
ISSN : 1112-9751

علاقة استراتيجيات التعلم المعرفية بالمستوى اللغوي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي مزدوجي اللغة .

دراسة مقارنة بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية .

Relationship of cognitive learning strategies at the linguistic level of bilingual primary school pupils.

Comparative study between Arabic speakers and Kabyle speakers

عبد السلام خالد
Abdeslam khaled
absalam05@yahoo.fr
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2
University of Setif 2
مخبر علم النفس الاكلينيكي
Clinical Psychology Laboratory

تاريخ الاستلام : 2018-09-16

تاريخ القبول : 2018-11-22

ملخص :

تهدف دراستنا إلى التعرف على الاستراتيجيات المعرفية التي يستعملها متعلمي اللغة العربية الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية، والتعرف على العلاقة بين هذه الاستراتيجيات بمستوى تحصيلهم في اللغة العربية. ولتحقيق ذلك اخترنا عينة متكونة من 90 متعلما في السنة الخامسة ابتدائي 45 منهم ناطقا بالعامية العربية و45 الأخرى ناطقا بالقبائلية، ووزعنا عليهم مقياس استراتيجيات التعلم مترجمة من كتاب بول سير[1] وبعد تحكيمه واختبار خصائصه السيكومترية تم توزيعه على عينتي الدراسة خلال شهر افريل 2011، فتوصلنا إلى النتائج الآتية: أن غالبية المتعلمين (ن/ع/ع) و(ن/ق) استعملوا الاستراتيجيات الثلاثة بشكل دائم: إستراتيجية المراجعة المنتظمة احتلت المرتبة1 بنسبة 81.71% . إستراتيجية الاستنباط والتعميم التي احتلت المرتبة الثانية بنسبة 80.58% ، ثم إستراتيجية استعمال القواميس والمراجع في المرتبة الثالثة بنسبة 65,25%. وبعدها تأتي استراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى في المرتبة الرابعة بنسبة 63.98% وبعدها تأتي إستراتيجية التخزين والحفظ للمعلومات والمعارف في المرتبة السادسة بنسبة 57.73%.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم . المعرفية . المستوى اللغوي . مزدوجي اللغة . الناطقين بالعامية العربية . الناطقين بالقبائلية.

Abstract:

Our study aims to identify the cognitive strategies used by learners of the Arabic language speaking in dialectal Arabic and the Kabyle-speaking learners, and to identify the relationship between them and their academic achievement in Arabic. To do this, we selected a sample of 90 learners in the fifth grade of primary school, 45 of them speaking Arabic dialect and 45 others speaking Kabyle. We distributed a cognitive strategies scale, translated from the book Paul Syr ladder Learning Strategies and after arbitration and testing its psychometric characteristics, it was distributed on the sample of the study during the month, April 2011, We reached the following results: The majority of learners (PAD) and (PK) used the three strategies at all times: the systematic revision strategy 81.71%, the strategy of deduction and generalization with 80.58%, then the strategy of use of dictionaries and references of 65.25%. Followed by the strategy of translation and comparison in the first language in fourth place with 63.98%, followed by information storage strategy in sixth place with 57.73%.

Key words: Cognitive learning strategies - Linguistic level - Bilingual - speaking Arabic dialect (P.D.A). speaking Kabyle (P.K)

مقدمة:

تعد اللغة الوسيلة التي بها يتحقق التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع وبواسطتها تتحقق عملية الاندماج الاجتماعي. وهي الآلية العقلية التي عن طريقها تُخزَّن المعلومات والمعارف وتحويل الصور الذهنية إلى رموز ودلالات لدى المرسل والمستقبل معا. لذلك فهي أداة للمعالجة والتفكير في كل ما يدور في ذهن الانسان من أفكار، وفي ذاته من مشاعر واهتمامات، وبواسطتها تتم عملية التعلُّم والتعليم.

وعملية التعلم هي في أصلها نشاط معرفي متميز، تتدخل فيه عدة عمليات معقدة لا سيما الاستراتيجيات المعرفية التي تحدد الخطوات والمراحل التي يتبعها المتعلم لتحقيق التعلم. إلى جانب أساليب التفكير التي تميز كل متعلم عن باقي زملائه في طريقة معالجته المعلومات والمشكلات التعلمية التي تواجهه. علما انه مبحث جديد في ميدان علم اللغة التطبيقي و لم يعط حقه الكامل من الدراسة من جميع الجوانب والأبعاد كما لم يتفق بعد الكثير من المهتمين به، لا سيما أكسفورد واوملي وشاموت، وطارون، وغيرهم على تحديد وضبط ماهية الاستراتيجيات الفعلية التي يستعملها المتعلمون خلال عمليات تعلمهم للغة بشكل نهائي، بل مازال الموضوع في طور المناقشة والمراجعة فيما بينهم. أما في جامعاتنا العربية بصفة عامة والجامعات الجزائرية بصفة خاصة يعتبر موضوعا مازال في المرحلة الجنينية لم ينضج بالبحث بالشكل المناسب. لذلك أصبح من الضروري المساهة في التأسيس له عبر هذه الدراسة التي تحاول الوقوف على بعض الجوانب من الاستراتيجيات المعرفية التي يستعملها المتعلمين لغاتهم الأم ليست هي اللغة العربية الفصحى.

علما ان تعلم اللغة المدرسية في المدرسة الجزائرية تواجهها عدة تحديات، بعضها بيداغوجي تعليمي، وبعضها اجتماعي تواصلي. لا سيما تحدي انتقال المتعلمين من بيئة لغوية تسيطر فيها لغة الأم إلى بيئة جديدة تستعمل فيها لغة غير مألوفة لديهم وتخضع لقواعد وضوابط محددة مختلفة تماما عما ألفوه بلغتهم الأم. وهو ما قد يخلق لديهم نوعا من التوتر وعدم التوازن المعرفي واللغوي، الذي قد يدفعهم إما إلى البحث عن تحقيق التكيف مع متطلبات اللغة الجديدة، باستعمال استراتيجيات تعلم فعالة وإما إلى المقاومة المعرفية والتي تظهر على شكل أخطاء أو صعوبات في التعلم.

إشكالية الدراسة: وعلى هذا الأساس بالنسبة للمتعلمين في المدرسة الابتدائية الجزائرية الذين يدخلون إلى المدرسة ويملكون رصيدا لغويا وخبرات معرفية بعامية عربية أو قبائلية ويتعلمون لغة عربية فصحى.

1. ما هي استراتيجيات التعلم الأكثر استخداما لدى الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية خلال تعلمهم للغة اللغة العربية الفصحى؟

2ـ هل توجد فروق في استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الناطقون بالعامية العربية والناطقون بالقبائلية في تعلمهم للغة العربية الفصحى؟

3 ـ و هل توجد علاقة بين الاستراتيجيات المستعملة من قبل المتعلمين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالأمازيغية وبين مستواهم بالغة العربية الفصحى؟

أ ـ هل توجد علاقة بين الاستراتيجيات المعرفية وبين مستوي المتعلمين باللغة العربية الفصحى؟

ب . هل توجد علاقة بين الاستراتيجيات العاطفية وبين مستوى المتعلمين باللغة العربية الفصحى؟

فرضيات الدراسة: انطلاقا من التساؤلات السالفة الذكر يمكن صياغة الفرضيتين الآتيتين على النحو التالي:

ـ الفرضية العامة الأولى: يعتمد كل من الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في تعلم اللغة العربية الفصحى على بعض الاستراتيجيات المعرفية وبعض الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية الآتية.

1ـ الفرضية الإجرائية الأولى: يعتمد كل من الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية أكثر على الاستراتيجيات المعرفية الآتية: أ. استراتيجية الحفظ والتخزين.

ب . استراتيجية المراجعة للدروس بانتظام.

ج . استراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى.

ـ2ـ الفرضية الإجرائية الثانية: يعتمد كل من الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية على الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية الآتية: أ. استراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية.

ب . استراتيجية التعاون مع الزملاء.

الفرضية العامة الثانية: توجد فروق في استعمال استراتيجيات التعلم بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية خلال تعلمه للغة العربية الفصحى.

الفرضية العامة الثالثة: ـ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات المعرفية المستعملة من قبل المتعلمين وبين أدائهم باللغة العربية الفصحى.

1ـ الفرضية الإجرائية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية المراجعة الحفظ والتخزين وبين أدائهم باللغة العربية الفصحى.

2ـ الفرضية الإجرائية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية المراجعة المنتظمة وبين أدائهم باللغة العربية الفصحى.

3ـ الفرضية الإجرائية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية الترجمة والمقارنة وبين أدائهم باللغة العربية الفصحى.

4ـ الفرضية الإجرائية الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية على المعلم وبين أدائهم باللغة العربية الفصحى.

5ـ الفرضية الإجرائية الخامسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية التعاون مع الزملاء وبين أدائهم بلغة التعليم.

أهداف الدراسة: تهدف دراستنا إلى:

ـ التعرف على نوع الاستراتيجيات المعرفية التي يستعملها المتعلمون الناطقون بالعامية العربية والناطقون بالقبائلية في تعلم اللغة العربية الفصحى.

. التعرف إن كانت هناك علاقة بين الاستراتيجيات المعرفية المستعملة من قبل المتعلمين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية وأداؤهم باللغة العربية الفصحى.

أهمية الدراسة: تكتسي دراستنا أهمية علمية وأكاديمية، من خلال:

ـ المساهمة في إثرائها البحث العلمي عن طريق التعمق في إشكالية العلاقة بين اللغة الأولى ولغة التعليم. لا سيما في مجال العمليات المعرفية للمتعلمين كدور استراتيجيات المعرفية في عملية تعلم لغة التعليم.

ـ ستلفت الانتباه الباحثين وفي اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة والأرطفونيا إلى ضرورة الاهتمام بالعمليات المعرفية للمتعلمين لاسيما دور الاستراتيجيات المعرفية في عمليات التعلم للغة.

كما تكتسي أهمية كبيرة بالنسبة للعمل التربوي التطبيقي حيث: ستساهم في الإجابة على بعض انشغالات المهتمين بتعليمية اللغة في مختلف المراحل التعليمية بضرورة مراعاة المخزون اللغوي الذي جاء به المتعلمين إلى المدرسة في تعلم اللغة.

ـ وستساهم في تقديم اقتراحات عملية تساعد على تطوير استراتيجيات تعلم اللغة الشفوية والكتابية تمكن المربين من إيجاد الحلول لمشكلات تعلم اللغة العربية التي تواجه تلاميذ التعليم الابتدائي.

مفاهيم الدراسة: من أهم المفاهيم في الدراسة ما يأتي:

التعريف الإجرائي للتعلم في دراستنا: نقصد به ذلك النشاط والمجهود الذي يقوم به التلميذ بنفسه في المدرسة وخارجها باتباعه لخطوات واستراتيجيات معينة خاصة به وحسب أسلوب يميزه، يمكنه من تنمية مهارات التعبير شفويا وكتابيا باللغة المدرسية (اللغة العربية الفصحى) بطلاقة في مختلف المواقف والسياقات الدراسية والطبيعية.

تعريف استراتيجيات التعلم:

تعريف الاستراتيجية: "هي الطرق المعينة لتناول مشكلة أو قضية معينة أو هي أنواع الفعل لانجاز شيء ما[1].

وفي ميدان اكتساب أو تعلم اللغة الثانية يشير الكثير من الباحثين إلى أن الاستراتيجية يقصد بها" السلوكات والتقنيات والتكتيكات والتخطيطات، والعمليات العقلية الواعية وغير الواعية أو هي المهارات العقلية أو الوظيفية أو تقنيات حل المشكلات الملاحظة لدى الفرد في وضعية التعلم"[2].

التعريف الإجرائي لاستراتيجيات التعلم: نقصدباستراتيجيات التعلم في دراستنا: مجموعة العمليات والإجراءات التي يستعملها المتعلمون الناطقون بالعامية العربية والناطقون بالقبائلية في تعلم اللغة المدرسية داخل المدرسة وخارجها من أجل التحكم في بنياتها وقواعدها ومختلف أساليبها لاستعمالها شفويا وكتابيا في مختلف الوضعيات الدراسية.

الدراسات السابقة:

ـ دراسة شريفة غطاس[3] تحت عنوان" التحول من اللغة العامية إلى العربية المعيارية في المدرسة لدى الطفل الجزائري من 5 إلى 7 سنوات" Le passage du vernaculaire à l'arabe standard à l'école chez l'enfant algérien de 5à7ans حيث طرحت الباحثة قضية تعقيدات الواقع اللغوي الذي يعيشه الطفل الجزائري في المدرسة الجزائرية انطلاقا من كون وجود عايش بين خليط لغوي موروث تاريخيا والذي لا يمكن تجاهل تأثيراته في النمو اللغوي والتطبيقات اللغوية للطفل كمخاطب **locuteur** و كمستمع **interlocuteur** . لذلك فركزت في دراستها على لغة الطفل في محيطها الاجتماعي اللغوي و الاجتماعي الثقافي عن طريق البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

كيف يمثل الطفل الوضع اللغوي الحالي؟ وهل هو على دراية و وعي بمختلف اللغات الموجودة؟ كيف يبني تمثل ثنائية اللغة؟ وهل يملك تمثل متسق للثنائية العربية العامية والعربية الفصحى وسياقات استعمالهما؟ وبتعبير آخر حسب الباحثة هل يمكن للتمثيلات التي بنيت في الإطار المدرسي أن تساعد الطفل على التحول من اللغة التي نشأ عيها إلى اللغة المدرسية التي تعتبر ناقلة كل المواد المدرسة؟ وبشكل أدق ما هي الاستراتيجيات والعمليات يتحول بواستطها الطفل من العامية العربية إلى العربية الفصحى؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة ركزت الباحثة على نقطتين رئيسيتين وهما:

ـ التعرف على تمثيلات الطفل الجزائري للثنائية اللغوية العامية العربية/والعربية الفصحى.

ـ التعرف على الاستراتيجيات وعمليات التحول من خلال عملية القص في الإطار المدرسي.

لانجاز ذلك اختار الباحثة عينة متكونة من ثلاثين(30) طفلا من مختلف الأعمار يتراوح بين 5 و7 سنوات بمعدل عشرة أطفال(10) لكل فئة عمرية بالمدرسة الابتدائية بالمرادية بالجزائر العاصمة. فئة خمس سنوات يدرسون في القسم التحضيري، و فئة ست سنوات يدرسون في السنة الأولى أساسي وفئة سبع سنوات يدرسون في السنة الثانية أساسي. وغالبيتهم هم أبناء إطارات عليا يعني أنهم ينتمون إلى محيط اجتماعي محفز. ولجمع البيانات استعملت الباحثة: المقابلات الشفوية مسجلة باستعمال جهاز التسجيل وبعد تدوينها باعتماد الكتابة الصوتية العالمية قامت الباحثة بتحليلها وتوصلت إلى النتائج التالية:

بالنسبة لتحليل الاتجاهات والتمثيلات الخاصة بالوضعية اللغوية:

ـ سجلت الباحثة أن العامية العربية والقبائلية والفرنسية تتواجد كلها في أوساط عينة الدراسة.

مع العلم أن العامية العربية تشكل الأداة الأولى للتواصل بنسبة 46% بالنسبة للبيئات الأسرية لعينة الدراسة بغض النظر عن محيطهم الاجتماعي الثقافي. تأتي بعدها اللغة الفرنسية 28% ثم القبائلية بنسبة 26% التي تستعمل بشكل ضيق على مستوى الآباء وفي بعض الأحيان من قبل الأبناء الكبار فقط.

ـ فبينت الدراسة أن أفراد العينة على وعي تام بالترميز اللغوي لمختلف اللغات الموجودة واستعمالاتها.

ـ ولهم القدرة على التعرف على المتكلم والمستمع وسياق استعمالات هذه اللغات.

أما بالنسبة لثنائية اللغة العامية والعربية الفصحى سجلت الدراسة أن تمثيلات الأطفال لها كانت كالآتي:

. تمثل العامية العربية بالنسبة إليهم أحسن وسيلة للتواصل والتفاعل الاجتماعي مع الأسرة حيث استعملوا الصيغ التالية:[**لغة المنزل والأصحاب**] [**اللغة التي أعرفها مليح (جيدا)**][**اللغة اللي والفتها**] [**اللغة السهلة على لساني**].

. تمثل اللغة العربية الفصحى لغة العلم والفكر و المؤسسات بصفة عامة. وعبروا على أنها هي تلك اللغة التي لا يعرفونها ولا يتكلمونها، بل يعتبرونها لغة أجنبية عن محيطهم الأسري والاجتماعي وعبروا بالصيغ التالية:[**لغة التلفزيون**] [**لغة المعلمة**] [**اللغة التي لا نتكلمها في البيت**] [**لغة القرآن والرسول**].

وفي تفسيرها لهذه النتائج أرجعت الباحثة هذه التمثلات والتصورات للعامية العربية والعربية الفصحى إلى الخطاب المدرسي حول كلام الطفل، حيث منذ دخوله إلى المدرسة في التعليم الأساسي يجبر على محو آثار اللغة التي اكتسبها في محيطه الطبيعي، ففرض عليه نموذج لغوي واحد وعادي، متجاهلين كل مكتسباته اللغوية و متغيرات المجتمع الجزائري والسياق الاجتماعي الثقافي الذي تتدخل فيه التبادلات اللغوية.

وتقول الباحثة أيضا أن التعليمات المتحجرة وغير الواعية للمؤسسة المدرسية طورت لدى الطفل الجزائري تمثيلات وتصورات غامضة للغة الفصحى، و عززت الاتجاهات السلبية والعدائية للغة المحيط الذي نشأ فيه.

أما بالنسبة لاستراتيجيات وكيفيات التحول من العامية إلى الفصحى: طلبت الباحثة من الأطفال أن يحكو لها قصة باللغة الفصحى، وبناء عليها تتحدد استراتيجيات التي يعتمدها الطفل في التحول من نظام اللغة المبني إلى نظام اللغة الهدف الذي يجب أن يبنيه في الإطار المدرسي. وعليه فقد توصلت الباحثة إلى استخراج ثلاث استراتيجيات وهي:

الإستراتيجية الأولى تسمى إستراتيجية الاستمرارية **Stratégie de continuité:** وتقصد بها عدم وجود قطيعة بين اللغتين العامية العربية والعربية الفصحى في لغة الطفل. ذلك أن الطفل لكي ينجز نصا متكاملا يستعمل كل قدراته اللغوية بدون أن يهمل أيا منهما. حيث يستعمل البنيات النحوية المكونة لديه بالعامية رغم عدم تطابقها في أحيان كثيرة مع العربية الفصحى. وفي نفس الوقت يوظف المفردات المكتسبة في المحيط الثقافي الاجتماعي ليختبرها في اللغة الفصحى. مع العلم أن السجل اللغوي الذي يأتي به الطفل إلى المدرسة حسب الباحثة لا يسمح له بالتواصل في كل الوضعيات. لذلك استلزم على الطفل التحول من ترميز لغوي في طور التكوين في الإطار المدرسي إلى نظام مكون سلفا. ويستعين الطفل بهذه الإستراتيجية عندما يحس بأنه يواجه صعوبة التواصل باللغة الهدف.

ويتضح مما سبق أن بأن المكتسبات اللغوية تبقى قاعدة مرجعية لتأسيس قدرة اتصالية باللغة الفصحى هذا من جهة. ومن جهة أخرى فالثنائية اللغوية لم يتم إدخالها بشكل جيد.

الإستراتيجية الثانية تسمى الاستبدال **Stratégie de substitution**: ويقصد بها تلك العملية الواعية التي يقوم من خلالها الطفل باستبدال كلمة من منتوج كلامه بكلمة أخرى من لغة خاصة بمنطقته(اللغة العامية). وهو ما يستعمله أكثر الأطفال في سن ست وسبع سنوات. و آلية التحول من العربية الفصحى إلى العامية التي يستعملها الطفل هي الإعادة والتصحيح الذاتي في الحين. وحتى زملاء القسم يتدخلون لتصحيح ما يعتقدون أنه ينحرف عن اللغة الفصحى. وخلالها تحدث التقريبات والغموض في استعمال بعض الكلمات.

أما الإستراتيجية الثالثة تتمثل في: إستراتيجية الانغلاق على مخطط لغة المدرسة (**Stratégie d'enfermement**): حيث أن الطفل يتجنب كل ما له علاقة بماضيه اللغوي سواء على المستوى المعجمي أو النحوي. وبالتالي فهو يلغي كل ما يمكن أن يظهر له بأنه ينحرف عن معايير اللغة الفصحى، إرضاء للمؤسسة المدرسية. فيقوم بتركيب جمل بسيطة وحتى النصوص تبني وفق ذلك مع روابط مثل حرف العطف(و) الموجود سلفا لديه قبل دخوله إلى المدرسة. وهذه الإستراتيجية يستعملها الأطفال في السنوات الآتية: سبع سنوات(السنة الثانية أساسي) وثماني سنوات(السنة الثالثة أساسي) وتسعة سنوات(السنة الرابعة أساسي).

فمثل هذه الدراسات أشارت إلى جانب مهم من شخصية المتعلمين وهو تصوراتهم ونظرتهم لكل من اللغتين الأولى المكتسبة واللغة الثانية المتعلمة داخل المدرسة والتي تشكل عنصرا فاعلا في فهم الجانب النفسي كالدافعية للتعلم. إلى جانب الاستراتيجيات التي يعتمدونها للتحول من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية وهي من الأبعاد الجديدة والهامة في الدراسات اللغوية المعاصرة التي تؤسس للخلفية النظرية لدراستنا، من أجل التعمق فيها أكثر.

. دراسة كل من Ghee, T., Ismail, H., & Kabilan, M[4] والتي هدفت إلى التعرف على الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة الماليزيون في تعلم اللغة الماندرية كلغة ثالثة، وما إذا كان هناك اختلافات فيما في استعمال تلك الايتراتيجيات تعزى لاختلافهم الجنسي، أو لمستوى تحصيلهم المرتفع والمتوسط والمنخفض. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثون مقياس "أكسفورد "لإستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية. وتم توزيعه على عينة من 165 طالبا وطالبة ماليزيا من الذين يتعلمون اللغة الماندرية كلغة أجنبية، ومن مستويات تحصيل متباينة منخفض وومرتفع. فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستخدمون إستراتيجيات التعلم اللغوي بمستوى مرتفع، ووفق الأبعاد الآتية حسب تفضيلهم لها وفق ما يأتي: الاستراتيجيات فوق المعرفية، الوجدانية، ثم الاجتماعية، ثم استراتيجية الذاكرة، وبعدها الاستراتيجيات المعرفية، وأخيرا التعويضية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استخدامهم لهذه الإستراتيجيات باستثناء الإستراتيجيات الوجدانية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين مجموعات التحصيل المرتفع والمنخفض المختلفة باستثناء الإستراتيجيات التعويضي، تبين وجود فروق دالة فيما بينهم.

ـ دراسة فاطمة بنت راشد الغرير،[5] تحت عنوان: استراتيجيات التعلم لدى متعلمي العربية وعلاقتها بأساليب تعلمهم، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التعلم التي يستخدمها متعلمو العربية باعتبارها لغة ثانية وأساليب التعلم التي يفضلونها والاستراتيجيتا التي يستعملها المتعلومن المتفقون والمتعلمون غير المتفوقون، و طبقت مقياس استراتيجيات التعلم المعدل لاكسفورد(1990) ومقياس أساليب تعلم اللغة الثانية لشويرخ (2007) وقد بينت نتائج الدراسة ان جميع افراد العينة قد استخدماو الاستراتيجيات المرعفية وفق الترتيب الآتي: الاستراتيجيات فوق المعرفية، الاستراتيجيات الذهنية، استراتيجيات التعلم مع الاخرين،استراتيجيات إدارة العواطف،استراتيجية التذكر بفاعلية ثم استراتيجية الاستعاضة

عن المعرفة المفقودة. كما بينت نتائج الدراسة ان أفراد العينة قد فضلوا أساليب التعلم وفق الترتيب الموالي، الأسلوب الانغلاقي والأسلوب البصري. حيث أكدت عن وجود علاقة قوية بين الأسلوب الانغلاقي مع استراتيجية التعلم مع الاخرين، ووجود علاقة بين الأسلوب الانبساطي مع استرتيجية الاستعاضة عن المعرفة المفقودة، والأسلوب السمعي له علاقة قوةي مع استراتيجية إدارة العواطف. وأكدت النتائج أيضا ان المتفوقين يستعملون الاستراتيجيات الماورا معرفية، ثم استراتيجيات التعاون مع الاخرين، والاستراتيجيات الذهنية،واستراتيجيات إدارة العواطف،واستراتيجيات الاستعاضة عن المعرفة المفقودة، وبعددها استراتيجية التذكر بفاعلية، أما غير المتفوقين فيستعملون الاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيبجات الذهنية، واسترتيجيات التعلم مع الاخرين واستراتيجيات إدارة العواطف ثم التذكر بفاعلية وبعدها استراتيجية الاستعاضة عن المعرفية المفقودة.

. دراسة لـ إيرن أورزل ايرل[6] حول: LA Congnition et les stratégies congnitive dans l'apprentissage des langues etrangéres والتي هدفت إلى دراسة الاستراتيجيات المعرفية المعتمدة لتعلم اللغة الثانية. حيث اختارت عينة متكونة من 88 تلميذ مقسمين على 4 أقسام لتعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية ، اعتمد الباحثة على ملاحظة مختلف الاستراتيجيات المستعملة على مستوى التعلم . وتوصلت إلى وجود اختلاف دال في استعمال الاستراتيجيات المعرفية باختلاف مستويات التعلم، كما لوحظ أنهم يعتمدون على مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية على خلاف الأخرى. فهذه الدراسة أكدت أن متعلمي اللغة الثانية يعتمدون على مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية، كما بينت أن استعمال هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف المستوى التعليمي لديهم بمعنى وجود فروق دالة في استعمال استراتيجيات التعلم باختلاف المستوى الدراسي لكل متعلم.

وتعليقا على الدراسات السابقة، يتضح انها اكدت على درسة استعمال المتعلمين للغة الثانية لعدة استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية، وبترتيب متفاوت بين المتعلمين. وتتفق هذ الدراسات مع دراستنا في التعرف على نوع الاستراتجيات التي يستعملها المتعلمين للغة الثانية، ومدى وجود علاقة بين هذه الاستراتيجيات والمستوى الدراسي للمتعلمين إلى جانب المنهج.

في حين تختلف دراستنا عن بعض سابقاتها في العينة حيث طبقت على أطفال المدارس الابتدائية بينما بعض سابقتها طبقت في التعليم الجامعي، وتختلف عنها في انها حاولت التعرف على الاستراتيجيات المعرفية فقط ولم تقس الاستراتيجيات ما وراء المعرفية. كما ان طبيعة الاستراتيجيات المدروسة فقد اعتمدا على تصنيف كل ما شاموت وستينر بينما اعتمدا الدراسات الأخرى على تصنيف أكسفورد للاستراتيجيات المعرفية، تفق في بعض منها وتختلف في البعض الاخر لا سيما الاتفاق معها حول استراتيجيات التعاون والتعاطف مع الآخرين.

وأفادتنا تلك الدراسات السابقة في الاستفادة من منهج الدراسة وطريقة تطبيق مقاييس الاستراتيجيات المعرفية، وفي نتائجها من خلال فهم مدلى استعمال المتعلمين للغة الثانية لمختلف الاسترتتيجيات وفق ترتيب متقارب في بعضها ومتفاوت في البعض الآخر إلى جانب فهم العلاقة بين هذه الاستراتيجيات وأساليب التعلم لدى المتعلمين، والتي تساعددنا على تفسير نتائج دراستنا.

- **الإجراءات الميدانية للدراسة:**

منهج الدراسة: استعملنا المنهج الوصفي، مع تقنية تحليل الأخطاء اللغوية.

ـ عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من (90) تلميذا، منهم(45) تلميذا ناطقا بالعامية العربية من مدرسة زياد بمدينة سطيف.

و (45) تلميذا ناطقا بالقبائلية من ثلاث مدارس بتمقرة. ومن خصائصها ما يأتي:

اللغة الأولى لأفراد العينتين	ن/ ع/ع	ن/ع/ع	ن/ق	ن/ق
الجنس	ذكور	اناث	ذكور	اناث
السن	18	27	26	19
المستوى الدراسي المقبول فئة1 (أكبر او يساوي 20/9.75)	18	27	26	19
المستوى الدراسي أقل من المتوسط فئة2(أقل من 20/9)	10	10	12	09
الاستفادة من التعليم التحضيري	08	17	14	10

ن/ع.ع: الناطقون بالعامية العربية **ن/ق:** الناطقون بالقبائلية

ـ فاخترناها **بشكل قصدي** حسب المعايير الآتية: 1ـ معيار الإعادة: غير معيدين للسنة الدراسية،2ـ معيار السن: (10 سنوات). 3ـ معيار التحصيل الدراسي: معدلاتهم(5 و 8 /10). 4ـ معيار الإعاقة: أن لا تكون لديهم أي إعاقة.

الحدود المكانية والزمانية للدراسة:

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في شهر أفريل2011، في نهاية الفصل الثالث حيث يكون البرنامج الدراسي قد استكمل.

الحدود المكانية: أجريت في مدرسة زياد بسطيف بالنسبة للناطقين بالعامية العربية. وثلاث مدارس بتمقرة، بالنسبة للناطقين بالقبائلية. اختيرت هذه المدارس نتيجة للتسهيلات الإدارية التي قدمت لنا لانجاز هذه الدراسة.

. **أدوات جمع المعلومات: 1. مقياس استراتيجيات تعلم لغة التعليم:** والذي يهدف أساسا إلى جمع البيانات حول نوع الاستراتيجيات المعرفية التي يعستعملها التلاميذ في تعلم لغة التعليم.

ويتكون من محورين . المحو الأول (أ): يتضمن 17 بندا تقيس الاستراتيجيات المعرفية للمتعلم. ويتفرع عنه 8 استراتيجيات وهي التالية:
ـ استراتيجية تطبيق اللغة في مختلف المواقف لها ثلاثة بنود وهي (1_3_5).

. استراتيجية التخزين وتتضمن أيضا ثلاث بنود وهي (2. 8 .9)

ـ استراتيجية المراجعة المنتظمة للدروس ولها بند واحد فقط وهو البند (رقم 10).

ـ استراتيجية التوقع للمعنى من خلال حديث او حركات وتتضمن البندين (7،16).

. استراتيجية الاستنباط تتضمن البندين (14 و15).

ـ استراتيجية البحث المرجعي باستعمال المراجع والقواميس تتضمن البندين(6،17).

. استراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى تتضمن ثلاث بنود وهي(4،11،13).

ـ استراتيجية إعداد روابط وتتضمن بند واحد وهو البند (رقم12).

. **المحور الثاني(ب): يتكون من10بنود تقيس الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية. وتتفرع عنها 3 إستراتيجيات أساسية وهي:** ـ استراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية وتتضمن ثلاث بنود وهي(1،8، 10).

. استراتيجية التعاون مع الزملاء تتضمن أربعة بنود وهي (2، 3 ،7 ،9).

ـ استراتيجية تسيير العواطف وتخفيف التوتر وتتضمن ثلاث بنود وهي(4،5، 6).

صدق وثبات المقياس: بالنسبة لمقياس استراتيجيات التعلم، قد كان متوسط صدق المحكمين هو 68,05%، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ 0.619.

2ـ المقابلة الشفوية: من أجل قياس الأداء اللغوي للمتعلمين شفويا أنجزنا اختبارا على شكل مقابلة في موضوعين متكاملين. وقدم على أساس انه نشاط إدماجي في التعبير وهما على التوالي:

ـ أسئلة حول موضوع المعلومات الشخصية والثقافية: يتكون من 16 سؤالا ويتضمن ثلاثة محاور.

. و أسئلة حول المرض وزيارة الطبيب: يتضمن (13) سؤالا ويتضمن ثلاث محاور أساسية.

أ. الصدق والثبات الخاص بالمقابلة الشفوية في الجزء الخاص بالمعلومات الشخصية، نسبة صدق المحكمين هو 66.49 % ومعامل الصدق هو 0.91 أما بالنسبة للثبات بطرقة غعادة التطبيق فيساوي إلى 0.84.

ب ـ الصدق والثبات الخاص بالجزء الثاني لاختبار التعبير الشفوي حول المرض وزيارة الطبيب، قدر مستوى اتفاق المحكمين بـ 78.12%، ومعامل الصدق هو 0.91 أم بالنسبة لثبات فيساوي إلى 0.83.

3ـ اختبار التعبير الكتابي: وهو عبارة عن سؤال حول "المحافظة على البيئة". من خلال رحلة نظمتها المدرسة إلى غابة أو حديقة، وعند الوصول ساء تصرف أحد زملائه، فقدم له نصائح حول ضرورة المحافظ على البيئة. يتكون هذا الاختبار من 3 عناصر للموضوع يكتب في 8 أسطر.

الصدق والثبات: الخاص باختبار التعبير الكتابي: صدق المحكمين يساوي إلى 92% ومعامل الصدق يساوي إلى 0.84 بينما الثبات بطريقة إعادة التطبيق فيساوي إلى 0.72 .

إجراءات التطبيق والتصحيح للاختبارات: إجراءات تطبيق المقابلة الشفوية: أجرينا بشكل فردي داخل قاعة تتوفر على الهدوء. وقمنا بعزل كل مشارك في الاختبار عن بقية زملائه حتى لا يؤثر في إجاباتهم.

. طرحنا كل سؤال على التلميذ بهدوء وبصوت واضح ومفهوم. و تركنا للتلميذ الوقت المناسب للإجابة.

ـ عند شعورنا بأن التلميذ لم يفهم السؤال نعيد صياغته بطريقة أخرى.

إجراءات التصحيح: وبعد الانتهاء من المقابلة الشفوية الفردية مع كل تلاميذ العينتين قمنا بالإجراءات الآتية:

أ ــ حولنا الكلام المسموع إلى مكتوب مع توضيح حركات النطق بشكل دقيق لكل تلميذ في استمارات خاصة أعدت لذلك.

ب ــ بعد تم تصحيحه من قبل معلمتين بالسنة الخامسة ابتدائي

وفق أربع معايير أساسية وكل معيار يتضمن خمس مستويات يتم تنقيطها تنازليا من 5 إلى 1 وهي:[7]

. معيار النطق. . معيار القواعد النحو.

. معيار المفردات. . معيار الفهم.

إجراءات تطبيق وتصحيح اختبار التعبير الكتابي: أما فيما يخص التعبير الكتابي، فقد طبقه معلمو اللغة العربية في المنطقتين على كل تلاميذ الأقسام التي اختيرت منها عينتي الدراسة للسنة الخامسة ابتدائي، على أساس أنه نشاط إدماجي في التعبير لمدة خمس عشرة(15) دقيقة.

. وطبق بهذا الشكل ومن قبل المعلمين الذين يدرسون تلاميذ العينتين من أجل جعل التلميذ يتصرف وكأنه في حصة دراسية عادية.

إجراءات التصحيح: تم تصحيح أوراق تلاميذ العينتين من قبل معلمتين بنفس معايير تصحيح التعبير الشفوي تقريبا، مع تكييفه بتعديلات تتناسب و التعبير الكتابي. يتدرج التنقيط تنازليا من 5 إلى 1

. معيار الإملاء. . معيار القواعد.

. معيار المفردات. . ومعيار الفهم:

ومن أجل **حساب العلاقة بين استراتيجيات التعلم** المستعملة من قبل المتعلمين و **مستواهم في التعبير اللغوي** . واستخرجنا متوسط الأداء العام لكل تلميذ من: بحساب **نقاط التعبير الكتابي + نقاط التعبير الشفوي على/ 2**، وعلى ضوئها صنفنا تلاميذ العينتين إلى مستويين او فئتين وهما:

1ـ المستوى المقبول(المتوسط) وهم الذين تحصلوا على معدلات أكبر من 9.75/ 20 (الفئة رقم1).

2. ومستوى دون المتوسط وهم الذين تحصلوا على معدلات أقل أو يساوي إلى 20/9.75.(الفئة رقم 2).

الأدوات الإحصائية المستعملة في الدراسة: اعتمدنا في دراستنا على الأدوات الإحصائية الآتية حسب ترتيبها التسلسلي: 1ـ التكرارات و النسب المئوية في حساب الأخطاء اللغوية المرتكبة.

2ـ معامل الارتباط ــ لحساب الثبات 3ـ و معادلة كرونباخ لحساب الثبات.

4ـ كا2 لحساب الفروق بين ذوي الأداء المتوسط وذوي الأداء دون المتوسط.

5. معامل كرامر **Cramer** لتحويل قيمة كا2 و حساب العلاقة بين استراتيجيات التعلم والأداء اللغوي.

عرض نتائج الدراسة:

نوع الاستراتيجيات التي يستعملها المتعلمون:

يتضمن المقياس نوعين من الإستراتيجيات، نوع خاص بالاستراتيجيات المعرفية ويتضمن سبع عشرة بندا تغطي ثمانية أبعاد، وإستراتيجيات عاطفية اجتماعية تتضمن عشرة بنود تغطي ثلاث أبعاد رئيسية وهي كما يلي:

ـ بالنسبة للاستراتيجيات المعرفية: تتضمن ثمانية أبعاد سنعرضها بالترتيب حسب الأكثراستعمالا من قبل المتعلمين وهي:

1. جدول رقم (1) يبين إستراتيجية المراجعة المنتظمة للدروس متضمنة في البند رقم 10:

التلاميذ	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%	المجموع
مج ن.ق	69	61,61	42	37,50	1	0,89	112
مج ن.ع	132	98,51	2	1,49	0	0,00	134
المجموع	201	81,71	44	17,89	1	0,41	246

التعليق: يبين لنا هذا الجدول أن الإستراتيجية الأكثر استعمالا بشكل دائم التي أكد عليها المتعلمين هي إستراتيجية المراجعة المنتظمة للدروس بنسبة **81,71 %**. ونسبة 18% يستعلونها أحيانا. و أكدها بشكل لافت للانتباه الناطقون بالعامية العربية بنسبة تقارب المائة بالمائة **98,51%** مقابل ثلثين من الناطقين بالقبائلية بنسبة**61,61 %** يستعملونها بشكل دائم، ونسبة أكثر من الثلثين أي 37.50% يستعملونها أحيانا. وهذا يعني أنها تعتبر الإستراتيجية المحورية للمتعلم في المدرسة الجزائرية.

غير أن هذه الإستراتيجية قد تعني بالنسبة للمتعلم الجزائري ذلك الحفظ الببغائي الذي يقوم به عند تحضيره للامتحانات، أكثر ما تعني ما يقصده أكسفورد **Oxford 1990** عندما قال بأنها " تعني المراجعة الجيدة والمنظمة في الوقت كأن تكون مراجعة ما اكتسبه المتعلم في اليوم نفسه و مراجعة بعد يومين ثم بعد أسبوع ثم بعد شهر وهكذا بشكل منظم. والهدف منها حسب أكسفورد هو الاستيعاب الجيد والتعود على بعض القواعد المفاهيم اللغوية المقدمة في الحصص الدراسية و بهدف القدرة على استرجاعها واستعمالها بشكل سهل، طبيعي وآلي.[8] لأننا لا نعتقد بوجود متعلمين ينظمون مراجعتهم بالشكل المذكور أعلاه، بل توجد مراجعة مناسباتية يمليها ظرف الامتحانات والاختبارات تحت ضغط الأولياء.

2. الجدول رقم(2) يبين لنا إستراتيجية الاستنباط: وتتضمن البندين رقم: 14_15:

التلاميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	%	المجموع
مج ن.ق	168	72,10	61	26,18	4	1,72	233
مج ن.ع	222	88,45	26	10,36	3	1,20	251
المجموع	390	80,58	87	17,98	7	1,45	484

التعليق: يبين لنا هذا الجدول أن إستراتيجية الاستنباط لقواعد لغوية وتعميم بعضها تحتل المرتبة الثانية من مجموع الاستراتيجيات لمعرفية المستعملة من قبل المتعلمين، بنسبة 80.58 % من الذين أكدوا أنهم يستعملونها بشكل دائم، ونسبة 18% يستعملونها أحيانا، أي الغالبية العظمى منهم توظفها. وفيها نلاحظ أن الناطقين بالعامية العربية أكدوها أكثر بنسبة 88.45 % بشكل دائم و10.36% مقابل نسبة 72.10% للناطقين بالقبائلية يستعملونها دائما ونسبة الربع 26.18% يعتمدون عليها أحيانا. و قد سجلنا استعمال المتعلمين مثل هذه الإستراتيجية في التعميمات المبالغة التي يقومون بها لبعض القواعد اللغوية كقواعد النحو والصرف، والتي ظهرت في تعميم استعمال حروف الجر في مختلف الوضعيات دون التقيّد بشروط استعمال كل منها في السياق اللغوي المناسب له وكذا في استعمال أدوات النصب والجزم، وأخطاء في تصريف الأفعال بتعميم قواعد الجمع المذكر والمؤنث السالمين على قواعد جمع التكسير.

3. إستراتيجية استعمال القواميس والمراجع البندين(6 -17):

التلاميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	123	65,78	28	14,97	36	19,25	187

مج ن.ع	123	64,7368	28	14,7368	39	20,5263	190
المجموع	246	65 252,	56	14,8541	75	19,8939	377

التعليق: يوضح لنا الجدول أعلاه بأن غالبية المتعلمين يستعملون في المرتبة الثالثة إستراتيجية استعمال القواميس بنسبة 65.25% الذين أكدوا أنهم يستعملونها بشكل دائم ونسبة 15% يستعملونها أحيانا. حيث أكدوا أنهم عندما يبحثون عن الكلمات الجديدة في القاموس يقرأون أيضا الأمثلة التي تستعمل فيها وهو السلوك المؤكد بشكل مطلق بينهم، لضرورته. بمعنى يوظفون السياق الذي ترد فيه حتى يفهمون و يستنتجون المعنى الصحيح. لأن المصطلحات المرادف لوحدها قد لا تحقق المعنى المطلوب لتعدد السياقات التي تصلح لاستعمالها فيها. وهوا ما نلاحظه مثلا في المثال الآتي لدى بعض التلاميذ عندما يستعمل [**أقول** للبائع بالعربية/بدل مصطلح[**أكلم**]. كما أننا نلاحظ أن تلاميذ العينتين سواء كانوا ناطقين بالعامية العربية أو ناطقين بالقبائلية أكدوا عليها بنفس النسبة والدرجة تقريبا. وهو ما يعبر على وجود تطابق بينهما في اختيار إستراتيجيات التعلم من هذا النوع في مواجهة الكلمة والمفردات الجديدة والغريبة عليهم.

4 . إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى البندين رقم:(11 _13):

التلاميذ	دائما		أحيانا		نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	216	67,50	80	25,00	24	7,50	320
مج ن.ع	189	60,38	104	33,23	20	6,39	313
المجموع	405	63,98	184	29,07	44	6,95	633

التعليق: أما هذا الجدول يوضح لنا أن غالبية المتعلمين من العينتين(ن/ع/ع) و(ن/ق) يستعملون إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى في المرتبة الرابعة بنسبة 64% من الذين أكدوا أنهم يستعملونها بشكل دائم، وحوالي الثلث (29.07 %) يستعملونها أحيانا. وهو ما يعني أن غالبيتهم يوظفون مهاراتهم المكتسبة باللغة الأولى من خلال المقارنة بين ما يعرفونه قبليا بشكل دائم والترجمة للمعنى أحيانا من أجل الفهم و التعبير باللغة المدرسية. وتجسد ذلك في ما سجلناه من نماذج في التعبير الشفوي والكتابي مثل: **فتغذينا/بدل:[تناولنا الغذاء]** . نحن **نشمها** /ترجمة لـ[**نْشَمُوهَا**] بدل:[**نَشتُمرائحتها**] ـــ المزروعات **تُنَوَّرُ/ترجمة من ل1/[الرزع منوَّر] بدل:[البساتين مكسية بالأزهار]** ..

كما توضح لنا النتائج في الجدول أن تلاميذ كلا العينتين يوظفون مثل هذه الإستراتيجية بنسبة متقاربة ،حيث سجلنا لدى الناطقين بالقبائلية نسبة 67.5 % يستعملونها بشكل دائم و25 % يستعملونها أحيانا، بينما الناطقين بالعامية العربية أكد نسبة 60.38% أنهم يستعملونها دائما ونسبة 33.23% أحيانا.

5. جدول رقم(5) يبين لنا إستراتيجية تطبيق اللغة وتشمل البنود(1و3 و5):

التلاميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
ن.ق	144	47,06	152	49,67	10	3,27	306
ن.ع	231	72,19	76	23,75	18	5,63	320
المجموع	375	59,90	228	36,42	28	4,47	626

التعليق: يتضح لنا من النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن المتعلمين يستعملون أيضا في المرتبة الخامسة إستراتيجية تطبيق وتوظيف قواعد اللغة المتعلمة بشكل دائم بنسبة 60% ، ونسبة 36.42% أحيانا، حيث أكدوا أنهم غالبا ما يجيبون في أذهانهم عن أسئلة المعلم رغم انه لم يطلب منهم ذلك، ويحدثون أنفسهم باللغة العربية كما يوظفون الكلمات الجديدة التي تعلموها في الجمل حتى تترسّخ لديهم ويتذكرونها. أما استغلال الفرص المتاحة للحديث باللغة المدرسية في سياقات حقيقية وطبيعية تطبيقا لما تعلَّمُوه في المدرسة من قواعد ومفاهيم وصيغ وتعابير جديدة فهذا غير متوفر في البيئة اللغوية الجزائرية، بل تتم ذلك في السياقات المدرسية الضيقة فقط. وهوا ما أكده المتعلمون في اختبار التعبير الشفوي(مقابلات شفوية)، عندما سألناهم إن كانوا يستعملون اللغة العربية في الحديث اليومي في البيت أو خارجه، فكانت إجاباتهم غالبيتهم والمقدرة بأكثر من97% من كلا العينتين، أنهم يستعملون اللغة الأولى في اتصالاتهم اليومية، إلا عند المراجعة للدروس عندما يطلب من الوالدين أو من احد الإخوة أن يشرح لهم أمورا لم يفهموها يستعملون اللغة المدرسية.

كما تبين لنا النتائج المعروضة في الجدول أيضا أن الناطقين بالعامية العربية هم أكثر استعمالا لهذه الإستراتيجية بنسبة تقدر بـ 72.19% بشكل دائم وحوالي 24% أحيانا. في حين نجد ان الناطقين بالقبائلية لا يستعملها منهم بشكل دائم إلا نسبة 47.06% ونسبة تقارب النصف أي 49.67 % يستعملونها أحيانا.

6. الجدول رقم (6) يبين إستراتيجية التخزين وتتضمن البنود (2_8_9):

التلاميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	165	57,69	82	28,67	39	13,64	286
مج ن.ع	171	57,77	90	30,41	35	11,82	296
المجموع	336	57,73	172	29,55	74	12,71	582

التعليق: يوضح لنا الجدول أعلاه أن إستراتيجية التخزين والتذكر لتعلُّمات اللغة الثانية يطبقها ثلثي تلاميذ العينتين تقريبا بنسبة 57.73% بشكل دائم ونسبة الثلث أي 29.55 % يستعملونها أحيانا. وتتبلور هذه الإستراتيجية بشكل أكثر في التقنيات المتعددة كتسجيل الكلمات والمفاهيم الجديدة على شكل رؤوس أقلام في كراسة خاصة وهي الأكثر استعمالا بينهم بشكل دائم، لتلها استحضار الوضعيات والسياقات التي تستعمل فيها الكلمات من أجل تذكر بعضا منها عند التعبير أو عند القراءة أو السماع للآخرين. وهي تتطابق مع إستراتيجية استعمال القواميس والمراجع المكورة سابقا. أما ترديد الكلمات بصوت مرتفع فنادرا ما يستعملها غالبية التلاميذ.

كما أننا نلاحظ أن هناك تطابقا كبيرا بين تلاميذ العينتين (الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية) في استعمالهم لهذه الإستراتيجية حيث بينت النتائج أن نسبة تقارب 58% لكل منهم يستعملونها بشكل دائم.

7 . الجدول رقم (7) يبين لنا إستراتيجية إعداد روابط داخل لغوية و تتضمن البند رقم 12:

التلاميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	27	36,49	22	29,73	25	33,78	74
مج ن.ع	30	32,61	54	58,70	8	8,70	92
المجموع	57	34,34	76	45,78	33	19,88	166

التعليق: يبين لنا هذا الجدول أن هذه إستراتيجية إعداد روابط بين ما يتعلمونه وبين ما يعرفونه عن هذه اللغة المدرسية بشكل دائم من خلال قيامهم بتناظرات ومقارنات بين الصيغ أو القواعد اللغوية المعروفة لديهم سلفا وبين تلك المعروضة أمامهم(الجدية)، تحتل المرتبة السابعة من بين مجموع الاستراتيجيات المعرفية المستعملة من قبل المتعلمين بنسبة تقدر بأكثر من الثلث تساوي إلى 34.34%، ونسبة أكثر منها تقدر بـ 45.78% يستعملونها أحيانا. و يتضح لنا أيضا أن الناطقين بالقبائلية والناطقين بالعامية العربية يستعملون هذه الإستراتيجية بنفس المستوى تقريبا حيث أكد الأوائل(ن/ق) أنهم يستعملونهم بشكل دائم بنسبة 36.49% مقابل نسبة32.61 % للناطقين بالعامية العربية. والإعداد للروابط والمقارنات التناظرية في اللغة المدرسية نفسها تتم عموما إما عن طريق تجزئة معنى الكلمة إلى العناصر التي يعرفها المتعلمون لبناء المعنى أو عن طريق ايجاد روابط أو وضع افتراضات واضحة بين مفردات نص مكتوب أو مسموع وبين معارفهم السابقة في اللغة نفسها. فهي حسب النتائج المحصل عليها لم تكن من بين الاستراتيجيات الأساسية والهامة لغالبية المتعلمين (ن/ع/) و(ن/ق) في تعلمهم للُّغة الثانية.

8. الجدول رقم (8) يبين إستراتيجية توقع المعنى وتتضمن البندين(7و16):

التلاميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	42	25,93	86	53,09	34	20,99	162
مج ن.ع	72	36,92	114	58,46	9	4,62	195
المجموع	114	31,93	200	56,02	43	12,04	357

التعليق: وبالنسبة لهذا الجدول الأخير من نلاحظ أن غالبية المتعلمين بنسبة 56.02% لا يعتمدون عليها إلا أحيانا، أما دائما يستعملها نسبة الثالث فقط تقدر بـ 31.93%. ويبدو أن هؤلاء المتعلمين بنسبة 40% يقرون باعتمادهم على توقع معنى كلمة جديدة بناء على الجملة التي استعملت فيها، بينما 21% منهم فقط يستعملون تقنية توقع المعنى بناء على حركات المتكلم وهو الأستاذ داخل القسم أو الزملاء عند طرح أو الإجابة على الأسئلة. وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن الناطقين بالعامية العربية أكثر نوعا ما استعمالا لهذا النوع بنسبة 36.92% مقابل نسبة 25.93% للناطقين بالقبائلية. بفارق يساوي إلى 10.99 %.

ويمكن القول من خلال ما سبق وفق لمنطق الترتيب المحصل عليه من خلال إجابات المتعلمين على بنود مقياس إستراتيجيات التعلم، أن المتعلمين يستعملون أربعة إستراتيجية أساسية وهي: المراجعة المنتظمة للدروس ثم إستراتيجية الاستنباط و التعميم لقواعد وصيغ لغوية على مختلف الوضعيات والسياقات وبعدها تأتي إستراتيجية استعمال المراجع والقواميس لتليها إستراتيجية المقارنة والترجمة من اللغة الأولى. وأربع إستراتيجيات ثانوية وهي إستراتيجية تطبيق اللغة من خلال الإجابات الذهنية على أسئلة المعلم واستغلال فرص التواصل لاستعمال اللغة المتعلمة، وتأتي بعدها إستراتيجية التخزين عن طريق تدوين رؤوس الأقلام للكلمات والصيغ اللغوية ثم إستراتيجية إعداد روابط داخل اللغة المدرسية نفسها من خلال القيام بتناظرات وعلاقات تشابه بين ما يعرفه وبين ما يسمعه كجديد في اللغة الثانية وتأتي إستراتيجية توقع المعنى لكلمة من خلال سياق الجملة التي وضعت فيها. مع العلم أنهم يوظفونها ويستعملونها إما كمجموعات ثنائية وإما ثلاثية ورباعية حسب ما يقتضيه الظرف التعليمي والمشكلة اللغوية المطروحة. حيث لا يمكن تصور وجود إستراتيجية منعزلة لوحدها. فالمتعلم يمكن له أن يراجع دروسه بانتظام، وفي نفس الوقت يستعمل المراجع والقواميس وعند قراءتها يمكن له أن يقارن ويربط بين ما يعرفه ليفهم ما يقرأ أو يسمع وهكذا دواليك.

بالنسبة للاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية: ولها ثلاث أبعاد نعرضها حسب درجة استعمالها من قبل المتعلمين كما يأتي:

9. الجدول رقم (9) يبين إستراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية والتي تتضمن البنود:(1-8-10):

التلاميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	180	59,41	96	31,68	27	8,91	303
مج ن.ع	264	76,97	64	18,66	15	4,37	343
المجموع	444	68,73	160	24,77	42	6,50	646

التعليق: يبين لنا هذا الجدول أن غالبية المتعلمين يستعملون إستراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية على الأستاذ عندما لا يفهمون بعض القواعد اللغوية،او يطلبون منه إعادة الشرح في حالة وجود غموض في طريقة التقديم. واحتلت المرتبة الأولى بنسبة 68.73% حيث أكدوا بأنهم يستعملونها بشكل دائم، أما الذين يستعملونها أحيانا فيمثلون ربع العينة بنسبة تقدر بـ 25%. وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن غالبية الناطقين بالعامية العربية أكثر استعمالا لهذه الإستراتيجية بشكل دائم بنسبة 77%، في حين يستعملها ثلثي الناطقون بالقبائلية بشكل دائم بنسبة تقدر بـ 59.41% وفارق يساوي إلى 17,59%.

10. جدول رقم (10) يبين إستراتيجية التعاون وتتضمن البنود:(2-3-7-9):

التلاميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	189	48,71	168	43,30	31	7,99	388
مج ن.ع	255	63,12	108	26,73	41	10,15	404
المجموع	444	56,06	276	34,85	72	9,09	792

التعليق: يوضح لنا هذا الجدول أن غالبية المتعلمين من العينتين (ن/ع/) و(ن/ق) يستعملون إستراتيجية التعاون مع زملائهم أو محدثهم في المرتبة الثانية من أجل تعلم اللغة المدرسية بنسبة 56,06% بشكل دائم، و نسبة أكثر من الثلث 34,85% يستعملونها أحيانا. أي أنهم بعد الاستيضاح من المعلم داخل القسم حول النقاط الغامضة، يلجأون أيضا إلى زملائهم لمساعدتهم عندما لا يعرفون أو يجدون صعوبة في التعبير عن فكرة ما، أو يتأكدون ممن يعتقدون أنهم يعرفون أحسن منهم لتصحيح ما يشكُّون في خطئه من قواعد أو مفردات أو تعابير وصيغ. أما الكلام مع زملائهم داخل القسم باللغة المدرسية (العربية الفصحى) يبدو حسب إجابات التلاميذ أن هذا الأمر يحدث أحيانا وفي سياقات ضيقة وظروف محددة جدا لا تتعدى مناقشة بعض الأسئلة أو التمارين المقدمة في القسم بشكل جماعي، أو تعليقات على الشرح الذي يقدمه المعلم للدروس. أما خارج ذلك يتم بالعامية العربية أو القبائلية حتى أثناء تقديم الدروس. وهو ما لمسناه في إجابات المعلمين على أسئلة المقابلة الشفوية حول موضوع المعلومات الشخصية والدراسة الذي كان أحد اعتمدناه كاختبار في اللغة الشفوية.

ومن جهة أخرى نلاحظ أن الناطقين بالعامية العربية أكثر استعمالا لهذه الإستراتيجية عن زملائهم الناطقين بالقبائلية، حيث أكد الأوائل بنسبة 63.12% أنهم يستعملونها دائما مقابل نسبة 48.71% للفئة الثانية. وقد يعود ذلك إلى وجود علاقة تقارب بين اللغة الأولى والثانية بالنسبة للأوائل وعلاقة تباعد نوعا ما بالنسبة للفئة الثانية.

11. الجدول رقم(11) يبين إستراتيجية تسيير العواطف والتوترات تتضمن البنود (4-5_6):

التلاميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	124	47,51	96	36,782	41	15,709	261
مج ن.ع	186	61,184	96	31,579	22	7,2368	304
المجموع	310	54,87	192	33,98	63	11,15	565

التعليق: يبين لنا هذا الجدول أن إستراتيجية تعزيز الثقة بالنفس من خلال الجرأة في التعبير دون خوف ولا مبالاة من الوقوع في الأخطاء، أو التحمس للمشاركة بالإجابة أو بطرح الأسئلة على المعلم مهما كان نوعها ومهما كانت ردود فعل المعلم أو الزملاء اتجاهها، أو من خلال التحدث إلى الذات لتخفيف التوتر والقلق عند التكليف بإنجاز نشاط أو تمرين أمام الزملاء، قد احتل المرتبة الثالثة من بين الاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية التي يعتمدها المتعلمين بشكل دائم بنسبة 55% تقريبا بينما نسبة أكثر من الثلث بقليل والمقدرة بـ 34 % تعتمدها أحيانا فقط. وهذا قد يعكس طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلمين في إتاحة فرص التعبير والمشاركة داخل القسم، وإلى جانب طبيعة الجو النفسي الذي يهيئه لهم خلال الحصص الدراسية. فكلما كان الجو مشجعا ومحفزا على التعبير كلما ساعد المتعلمين على المشاركة بالإجابات وطرح الأسئلة و إنجاز التمارين داخل القسم أمام الزملاء، وكلما كان الجو مشحونا ومتوترا ساده الخوف من الخطأ، أو من ردود فعل سلبية كلما جنب المتعلمين اللجوء إلى مثل هذه الإستراتيجية.

ومن خلال المقارنة بين العينتين نلاحظ أن غالبية التلاميذ الناطقين بالعامية العربية أكثر استعمالا بشكل دائم لمثل هذه الإستراتيجية بنسبة تقدر بـ 61.18% ، بينما الناطقين بالقبائلية أكدوها بنسبة أقل من خمسين في المائة تقدر بـ 47.51% أي بفارق يساوي إلى 14% وقد يعود ذلك إلى نوعية المعلمين الذين يدرسون كل فئة وعلاقات كل منهم بتلامذته.

تفسير النتائج النهائية في إطار فرضيات الدراسة: الفرضية العامة الأولى: تنص على ان المتعلمين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية يعتمدون في تعلمهم للغة العربية الفصحى على بعض الاستراتيجيات المعرفية وبعض الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية.

ـ الفرضية الإجرائية الأولى: يعتمد كل من (ن/ع/ع) و(ن/ق) أكثر على الاستراتيجيات المعرفية الثلاثة: ـ الحفظ والتخزين. ـ المراجعة المنتظمة للدروس، و إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى.

لقد بينت نتائج الدراسة أن غالبية المتعلمين (ن/ع/ع) و(ن/ق) استعملوا الاستراتيجيات الثلاثة بشكل دائم: إستراتيجية المراجعة المنتظمة احتلت المرتبة1 بنسبة 81.71%

ـ ثم استراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى في المرتبة الرابعة بنسبة 63.98%

ـ وبعدها تأتي إستراتيجية التخزين والحفظ للمعلومات والمعارف في المرتبة السادسة بنسبة 57.73% يعني أنهم يستعملون إستراتيجيات أخرى كإستراتيجية الاستنباط والتعميم التي احتلت المرتبة الثانية بنسبة 80.58% ، ثم إستراتيجية استعمال القواميس والمراجع في المرتبة الثالثة بنسبة 65,25%.

ـ غير أن إستراتيجية المراجعة المنتظمة قد تعني عند تلاميذ التعليم الابتدائي حفظ الدروس لتحضير الفروض والامتحانات أكثر ما تعني التنظيم اليومي والمراجعة المستمر التي يقصدها أكسفُورد. والدليل على ذلك أن نسبة 60 % من المعلين الذين استجوبناهم أكدوا أن غالبية التلاميذ لا يراجعون دروسهم خارج القسم بانتظام. بينما إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى التي استعملها أكثر من 2/3 تلاميذ العينتين، تبين لنا أنهم يستندون في بناء تعلماتهم على ما اكتسبوه باللغة الأولى(لغة الأم)، لأن التعلم حسب طرديف**1992 Tardif** هو عملية" بنائية متدرجة، يربط فيها المتعلم بين المعارف الجديدة المعروضة عليه وبين ما يعرفه سلفا. لأن معالجة المعلومات والمعارف الجديدة لا تتم بمعزل عن الخبرات والمفاهيم السابقة بل تحدث بعاكسها وعلى ضوئها. و قد ساهم في تعويد التلاميذ على ذلك أيضا، طرائق التدريس المتبعة من قبل المعلمين، الذين أكدوا جميعا أنهم يستعملون اللغة الأولى(لغة الآم) في الشرح والتوضيح ويتسامحون مع المتعلمين في استعمالها في الدروس

لتسهي الفهم لهم. كما قد يعود ذلك أيضا إلى الأساليب المعرفية التي يعتمدها المتعلمون في مواجهة مشكلات جديدة والتي تميز كل واحد عن الآخر. كأسلوب التسامح مع الغموض. الذي يحدد إذا كان الفرد غير منزعج أو غير مرتاح وغير مُهدد بالمعارف والمعلومات الجديدة وغير الكاملة، أو المتناقضة مع ما يعرفه سلفا، حسب إلّي[9] **Ely 1989 p438**.

أما الاستراتيجيات الأخرى كالحفظ والتخزين للمعلومات نجد أن لها علاقة وظيفية بإستراتيجية البحث المرجعي ولا يمكن فصلها عنها حسب أوملاي وشامو[10] **O'Malley et Chamot 1990**. التي دربوا عليها كثيرا في الحصص الدراسية والأعمال المنزلية كما أكدها المعلمون، بنسبة 72.72 **%**. وهو ما أكدته الباحثة مليكة كوداش(2003)[11] في دراسة لها حول إشكالية التحول أو الانتقال من اللغة الأولى (العامية العربية أو القبائلية كلغة أولى وما تمثله كتعدد داخلي) إلى العربية المعيارية في المدرسة لدى الطفل الجزائري من 5 إلى 7 سنوات"أن المتعلمين يستعملون إستراتيجيات معرفية ترتبط باللغة الأولى تتقدمُها ما سمته بإستراتيجية الاستمرارية **(stratégie de continuité)** والتي يعبروا فيها دون قطيعة بين اللغتين العامية العربية والعربية الفصحى. لأن الطفل حسب تفسيرها لكي ينجز نصا متكاملا يستعمل كل قدراته اللغوية دون أن يهمل أيا منهما. فيستعمل البنيات النحوية المُتكوِّنة لديه بالعامية رغم عدم تطابقها في أحيان كثيرة مع العربية الفصحى. وبناء على ما سبق نستخلص إن الفرضية الثالثة(أ) قد تحققت إلى حد كبير.

ـ الفرضية الإجرائية الثانية: تنص على أنه يعتمد كل من الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية على الإستراتيجيتين العاطفيتين الاجتماعيتين الآتيتين: . طرح الأسئلة التوضيحية . التعاون مع الزملاء.

لقد بينت لنا نتائج الدراسة أن غالبية المتعلمين بنسبة 69% يستعملون دائما إستراتيجيات طرح الأسئلة التوضيحية وطلب إعادة الصياغة من معلمهم داخل القسم عندما لا يفهمون بعض الأمور الغامضة في دروس اللغة العربية. أما اللجوء إلى طرح الأسئلة على الذين يتقنون اللغة المدرسية أو طلب الحديث ببطء عند عدم فهم كلام شخص آخر، لا يحدث بالنسبة إليهم إلا أحيانا أو نادرا، نتيجة لعدم وجود هذا النوع من الأشخاص في بيئتهم الاجتماعية من جهة، واستعمالهم الدائم للغة الأولى في كل مواقف الحياة اليومية وحتى داخل البيئة المدرسية. غير أن استعمال الاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية، من هذا النوع تؤثر فيه عدة عوامل لا سيما، نوعية العلاقة التربوية التي يبنيها المعلم مع تلامذته داخل القسم. أو ما يسميه باندورا بتأثير الجاذبية الشخصية للنموذج. وأسلوب المعاملة لهم، ذلك أن المتعلم يتجاوب أكثر مع أسلوب الرفق واللين، وينفر من أسلوب الزجر والقهر الذي يعتمده الكثير من المعلمين نتيجة ضعف تكوينهم النفسي البيداغوجي.

3ـ الخبرات السابقة للمتعلمين وتاريخهم النفسي في المدرسة من خلال طبيعة ردود الأفعال التي عاشوها مع معلمين سابقين و مع زملائهم عند الخطأ او عند الاستفسار عن شيء غير مفهوم في الدرس، والذي جعلهم محل استهزاء وضحك من قبل أقرانهم او معلميهم، قد يكون السبب الذي جعلهم يتفادون استعمال استراتيجيات الاستفسار وطرح الأسئلة.

4ـ تأثير أنماط شخصية المتعلمين، حيث بَيَّنَ نايمان وكول **Naiman et Coll 1978** أن المتعلم ذو الشخصية الانبساطية يعرض نفسه أكثر لوضعيات الإتصال، ويستغل دائما الفرص لممارسة اللغة الجديدة، عكس المتعلم الانطوائي الذي يتجنب مواقف الاتصال الاجتماعي بكل الأشكال حتى لا يقع في مواقف حرجة. فقد بَيَّنَ نايمان وكول **Naiman et Coll**، أن المتعلم ذو الشخصية الانبساطية يعرض نفسه أكثر لوضعيات الاتصال، ويستغل دائما الفرص المتاحة له لممارسة اللغة الجديدة أو(لغة التعليم)، عكس المتعلم الانطوائي الذي يميل على الانعزال ويجنب نفسه الاحتكاك بالآخرين نتيجة الحرج والخوف والشك والتوقعات الوهيمة حول ردود الفعل السلبية اتجاهها... كما أشار إهَرمَان **Ehrman** و أكسفورد **Oxford** (1989) إلى أن المتعلم الانبساطي أكثر استعمالا لاستراتيجيات الاجتماعية – العاطفية بينما المنطوين منهم يميلون إلى استعمال الاستراتيجيات المعرفية وما فوق المعرفية[12].

أما بالنسبة لإستراتيجية التعاون مع الزملاء، تبين لنا نتائج الدراسة أن غالبية المتعلمين من العينتين (ن/ع/ع) و(ن/ق) بنسبة 56.06 **%** يستعملونها بشكل دائم واحتلت المرتبة الثانية من مجموع الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية. و يلجأ إليها كل متعلم بشكل تلقائي وعفوي، كلما أحس بصعوبة مواجهة أي مشكلة تعليمية، خاصة إذا رأى أن زملائه يملكون القدرات التي تزيد من يثقه فهم و اطمئنانه لمساعدتهم له. وهي نتائج مشابهة إلى حد ما مع نتائج دراسة فاطمة راشد الغرير عندما ابينت تفضيل أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم مع الاخرين واستراتيجية إدارة العواطف في المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي. فقد اكد أوملي وشامو وغيرهما [13] دراستهما الميدانية ان النشاطات التعاونية توفر أحسن الفرص للتطبيق الوظيفي للغة، لأنها تشجع المتعلمين على تكييف اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين، وتساهم بشكل مقبول في تحسين مردودهم التعليمي.

و استنادا إلى كل ما سبق يمكن القول أن الفرضية الإجرائية الثالثة قد تحققت إلى حد كبير في كل أبعادها.

الفرضية العامة الرابعة: التي تنص على انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات المعرفية المعتمدة وبين مستوى المتعلمين في اللغة المدرسية.

الفرضية الإجرائية الأولى(4): توجد علاقة ذات دلالة بين استراتيجية المراجعة المنتظمة و مستوى المتعلمين(ن/ع/ع) و(ن/ق) في اللغة العربية الفصحى. حيث تبين أن قيمة **كا2 المجدولة (** 3.83) أكبر من قيمة **كا2 المحسوبة (0.727) ومعامل كرامر يساوي إلى 0.090.** و تُبين النتيجة المحصل عليها انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين نتائجهم فوق المتوسط في الأداء باللغة العربية الفصحى (شفويا وكتابيا) وبين الذين نتائجهم تحت المتوسط، ولذلك لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية المراجعة المنتظمة وبين أداء المتعلمين باللُّغة المدرسية من خلال نتائجهم في الاختبارين الشفوي والكتابي. وهو ما يعني أن الفرضية البديلة(**H1**) لم تتحقق، وبالتالي نقبل بالفرضية الصفرية (**H0**).

ـ الفرضية الإجرائية الثانية: ـ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية التخزين و مستوى المتعلمين في اللغة العربية الفصحى. **حيث تبين ان كا2 المجدولة (** 5.99) أكبر من قيمة **كا2 المحسوبة (0.335) ومعامل كرامر يساوي إلى 0.035. عند مستوى الدلالة 0.05. وبالتالي ف**النتيجة المتوصل إليها، تؤكد لنا انه لا توجد فروق دالة بين التلاميذ الذين اداؤهم فوق المتوسط باللغة العربية الفصحى، والذين أداؤهم تحت المتوسط، وبالتالي لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية التخزين وأداؤهم باللغة العربية الفصحى، بما ان المتعلمين الذين لهم نتائج فوق المتوسط وتحت المتوسط يستعملون نفس الاستراتيجية. وعليه نستخلص أن فالفرضية البديلة(**H1**) لم تتحقق فإننا نقبل بالفرضية الصفرية(**H0**)

. **الفرضية الإجرائية الثالثة(4):** توجد علاقة بين إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى و مستوى المتعلمين في اللغة العربية الفصحى. حيث تبين ان **كا2 المجدولة (** 5.99) أكبر من قيمة **كا2 المحسوبة (2.013) ومعامل كرامر يساوي إلى 0.086. عند مستوى الدلالة 0.05. وبالتالي** فالنتيجة المحصل عليها تعبر لنا أنه لا توجد فروق بين المتعلمين الذين نتائجهم فوق المتوسط، والذين نتائجهم تحت المتوسط في التعبيرين الشفوي والكتابي، وبالتالي نفهم أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى وتعلم اللغة المدرسية. وهذا يعني أن الأداء المتفاوت للمتعلمين بلغة التعليم شفويا وكتابيا ليس له علاقة مباشرة بهذه الاستراتيجية، بقدر ما قد تعود إلى عوامل أخرى نفسية وبيداغوجية. نستنتج: أن الفرضية البديلة(**H1**) لم تتحقق وبالتالي نقبل بالفرضية الصفرية(**H0**).

ـ الفرضية الإجرائية الرابعة:ـ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية على المعلم ومستواهم في اللغة العربية الفصحى. حيث تبين ان **كا2 المجدولة (** 5.99) أكبر من قيمة **كا2 المحسوبة (2.799) ومعامل كرامر يساوي إلى 0.102، عند مستوى الدلالة 0.05.** وبالتالي فهذه النتيجة تظهر انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين ذوي النتائج فوق المتوسط في المستوى اللغوي وبين الذين مستواهم دون المتوسط. وبالتالي لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية التعلم المعرفية الخاصة بطلب التوضيح من الأستاذ وأداء التلاميذ(ن/ع/ع)و(ن/ق) باللغة المدرسية. وعليه نستنتج: أن الفرضية البديلة(**H1**) لم تتحقق، و نقبل الفرضية الصفرية (**H0**)

ـ الفرضية الإجرائية الخامسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية طلب المساعدة من قبل الزملاء و مستواهم في اللغة العربية الفصحى. حيث تبين ان **كا2 المجدولة (** 7.81) أكبر من قيمة **كا2 المحسوبة (1.81) ومعامل كرامر يساوي إلى0.060، عند مستوى الدلالة 0.05** وبالتالي فهذه النتيجة المتوصل إليها تؤكد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين الذين مستواهم في اللغة العربية الفصحى فوق المتوسط وبين الذين مستواهم تحت المتوسط. وبالتالي لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية طلب المساعدة من الزملاء وأداء المتعلمين باللغة المدرسية. ومنه نستنتج: أن الفرضية البديلة(**H1**) لم تتحقق وبالتالي نقبل بالفرضية الصفرية (**H0**). وبما أن المتعلمين (ن/ع/ع) و(ن/ق) من الفئتين (متوسط ودون الوسط) استعملوا نفس الاستراتيجيات و أداؤهم متفاوت، فهذا يجعلنا نعتقد أن التفاوت قد يعود إلى عوامل أخرى:

ـ كالظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للأسر التي ينتمون إليها. و إلى أسلوب التربية وفرص التواصل داخل البيت والاهتمام الذي بيديه الأولياء. إلى جانب تأثير العوامل النفسية كضعف التركيز والتسرع وضعف القدرة على الاسترجاع. مزاج المتعلمين وطبيعة شخصياتهم من حيث الانطواء والانبساط. ـ وتأثير طرائق التدريس التي يستعملها المعلمون في كل مدرسة. و تأثر عوامل الانضباط والمشاركة و فرص التواصل وغيرها من العوامل.

وهي نتيجة تتوافق مه ما توصل إليه بيالستوك(**Bialystok 1978**) في دراسة له عندما قام باختبار أربع استرتيجيات نظرية (كالتوقع والتخمين التصحيح الذاتي والتطبيق المنتظم للقواعد في القسم والتطبيق الوظيفي للغة الثانية في وضعيات الاتصال) على مجموعة من المتعلمين لغاتهم الأولى انجليزية يتعلمون الفرنسية كلغة ثانية يعتقد أنها قد تساهم في التعلم الجيد، فتوصل إلى نتائج ايجابية، حيث تحصل

هؤلاء على احسن النتائج خاصة في استراتيجية توظيف اللغة في المواقف الاتصالية الطبيعية. كما ان أبراهام و فان **Abraham** و **Vann** 1990 أجريا دراسة على فردين (**جيراردو Gerardo**) من الاكواتور تعلم الأنجليزية منذ سبع سنوات بمعدل ساعتين متتاليتين في الأسبوع و بيدرو**Pedro** من البيرو تعلمها لمدة ساعة في الأسبوع خلال خمس سنوات، وتبين لهما أن الأول(جيراردو) نجح في تنفيذ المهام الموكلة إليه أحسن من الثاني(بيدرو)، رغم أن هذا الأخير يستعمل أكثر عدد من الاستراتيجيات في الدقيقة. واتضح أن هذا الأخير (بيدرو) لم يستعمل ولا استراتيجية واحدة لها علاقة بالاستنباط. كما تبيَّن أن جيراردو**Gerardo** يهتم أكثر من بيدرو**Pedro** باستراتيجية التصحيح اللغوي، وهي عملية فوق معرفية كما لوحظ أنه مرن في اختيار إستراتيجيات التعلم التي تناسب النشاط التعليمي عن زميله. غير ان أبراهام **Abraham** وفان **Vann**(1990) في دراسة لهما، لاحظا بأن المتعلمين غير الجيدين يستعملون تقريبا نفس الاستراتيجيات التي يستعملها المتعلمين الجيدين، كطرح أسئلة المراقبة و التوضيح، وتوقع معنى الملفوظات وتطبيق قواعد النحو والتصحيح الذاتي. وهو ما يؤكد على عدم وجود علاقة مباشرة بين الاستراتيجيات المستعملة وبين المستوى اللغوي للمتعلمين من لناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية.وتتشابه هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من[14] ، عندما بينوا انه لا توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين ولا بين الذكور والاناث.

فنستنتج من كل ما سبق أن: أن المتعلمين (ن/ع/ع) و(ن/ق) يستعملون كثيرا استراتيجيات المراجعة المناسباتية للدروس. . أن المتعلمين تواجههم صعوبات في طريقة التفكير وتنظيم المعلومات بشكل متسلسل يتناسب والموقف او السياق، يسهل عليهم بناء جمل تامة. إلى جانب مشكلات في استعمال استراتيجيات تعلم معرفية جيدة لا سيما توظيف اللغة في السياقات غير المدرسية، والتعرض للغة الفصحى عبر وسائل الاعلام والبرامج الالكترونية قصد التعلم وتحسين المستوى وغيرها.

الخاتمة: إن موضوع تعلم اللغة الفصحى لدى ثنائي اللغة أمرا استحوذ على اهتمامات الكثير من الباحثين لا سيما البحث في العلاقة بين اللغة الأولى ولغة التعليم نظرا لتشعبه وتعقيداته وارتباطه بعدة متغيرات متداخلة، تفرض اعتماد عدة مقاربات علمية (لسانية، أرطفونية، عصبية، تربوية و ديداكتيكية، سوسيولوجية لغوية وأنثروبولوجية..). فقد بينا إلى جانب الكثير من الباحثين الجزائريين أن اللغة المدرسية تواجهها فعلا مشكلات متعددة حالت دون تمكن المتعلمين من تعلم المهارات الأساسية المتعلقة بها في كل مراحل التعليم؛ بعضها يرتبط بالمدرسة من خلال عدم مناسبة طرائق التدريس، ونقص التدريبات على استعمالها شفويا وكتابيا في مختلف السياقات التعليمية والحياتية الطبيعية، وبعضها له علاقة بضعف أساليب التقويم التي لا تقيس مدى تحقق المهارات اللغوية بقدر ما تقيس ذاكرة المتعلم حول ما يحفظه ويخزنه من مفردات وقواعد وخلاصات بدل قياسها للمهارات والآداء اللغوي من خلال التعبير الشفوي والكتابي.

يضاف إل ذلك ضعف إستراتيجيات التعليم التي يعتمدها المتعلمون في عمليات تعلمهم، والتي ترتكز عموما على الحفظ الآلي للصيغ اللغوية بدل التركيز على الوظائف الاتصالية، بالرغم من تبني بيداغوجية الكفاءات في المنهاج الرسمي، وعلى استرتيجية استعمال القواميس، واستعمال لغة البيت في الشرح والتوضيح والتوجيه للمتعلمين في كل وضعيات التعلم داخل القسم من قبل المعلمين. يضاف إلى ذلك كثافة الأقسام التي تعيق عملي التكفل الفردي بصعوبات التعلم التي يعاني منها بعض المتعلمين.

ومن هنا تأتي الحاجة إلى تشجيع الدراسات التجريبية الميدانية التي تبحث في تشخيص استراتيجيات التعلم ماوراء المعرفية والمعرفية التي يفضلها المتعلمون في تعلم اللغة العربية الفصحى، وموضوعات خاصة بمظاهر الخليط اللغوي والثنائية اللغوية في المجتمع الجزائري وتأثيرها في عملية التعلم سلبا وايجابا وعلاقتها بأساليب التعلم المختلفة، إلى جانب دراسات حول أثر التدريب على استعمال استراتيجيات التعلم المختلفة في تحسين تعلم اللغة العربية الفصحى. و دراسات خاصة حول مشكلات الوعي الفونولوجي وعلاقتها بعسر القراءة والكتابة لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية.... وغيرها.

المراجع

- دوجلاس براون،(1994). أسس تعليم اللغة وتعلمها، لبنان: دار النهضة
ربية.

- محمد. عبد. الخالق، (1992).اختبارات اللغة، السعودية: مطابع جامعة
ك سعود، 1992.

- فاطمة بنب راشد الغرير،(2010) "استراتيجيات التعلم لدى متعلمي
ربية وعلاقتها بأساليب تعلمهم،" جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- A. U. C. J. Michael O'Malley, Learning Strategies in Second Language Acquisition, London: Cambridge University Press, 199

-T. I. H. &. K. M. Ghee, «Language learning strategies used by MFL students based on gender and achievement groups. US-Chi

Foreign Language,» *US-China Foreign Language*, pp. 50-58, 1 8 201

- J. Belliez, Partager Facebook Twitter Pinterest, France : CDL_LIDLEM universite Stendhal Gronoble III, 199

- P. Cyr, Stratégies d'apprentissage, Paris: CLE international, 199

I. O. AYIRIR, «LA COGNITION ET LES STRATÉGIES COGNITIVES DANS L'APPRENTISSAGE,» *H. U. Journal of Educatio* pp. 44-56, 201

[1]. دوجلاس براون.(1994). أسس تعليم اللغة وتعلمها. لبنان : دار النهصة العربية، ص 4 ،

[2]. مرجع سابق ص 104.

[3] - **Belliez, Jacquine. De la didactique des langues à la didactique** (1998) **du purilinguisme.** Hommage à Louis Dabène. France : CDL_LIDLEM ,universite Stendhal Gronoble III

[4] - **Ghee, T., Ismail, H., & Kabilan, M.** (2010)Language learning strategies used by MFL students based on gender and achievement groups. US-China Foreign Language. *US-China Foreign Language*. 1 8, pp. 50-58.

[5]. **فاطمة بنت راشد الغربر.(2010)** *استراتيجيات التعلم لدى متعلمي العربية وعلاقتها بأساليب تعلمهم*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، السعودية ,

[6] - Ayirir, Irem Onursal, (2011) LA Congnition et les stratégies congnitive dans l'apprentissage des langues etrangéres, H. U. Journal of Education, pp. 44-56.

[7]. **محمد عبد الخالق محمد(1992).** اختبارات اللغة. السعودية : مطابع جامعة الملك سعود، ص 182.

[8] -Cyr,Ibid

[9] -Cyr, Ibid p85

[10] - **J. Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot.(1990)** *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. London : Cambridge University Press.

[11] - Malika Koudache,(2003) **La lange des néo-alphabétisé: la langue arabe standard en Algérie** ;Thése de doctorat université de Stendhall-Grenoble III , France

[12] -Cyr, Ibid p89

[13] J. Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot, (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition, London, Cambridge University Press.

[14] - Ghee, T., Ismail, H., & Kabilan, M, Ibid